

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. 47	p. 1-484	set./dez.	2018
-----------------------------------	-----------	-------	----------	-----------	------

<https://doi.org/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

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

Dermeval Saviani – Universidade Estadual de Campinas, Brasil

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

Guilherme Arias Beatón – Universidad de Havana, Cuba

Iria Brzezinski – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

José Beltrán – Universidad 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

Luis Evelio Alvarez Jaramillo – Universidad Cauca 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

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.oeci.es/br110.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/fac/default.htm>

ERIH PLUS – Índice Europeu de Referência para as Humanidades. <https://dbh.nsd.uib.no/publisering-iskanaler/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. 47 (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

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

Equipe Editorial

Cristiane dos Santos Monteiro
Juliana Aparecida Cezario
João Ricardo M. Oliveira

Pareceristas ad hoc 2018

Ademar de Lima Carvalho – Universidade Federal de
Mato Grosso
Adriano Melo Ferreira – Universidade Estadual de
Goiás
Adriano Messias de Oliveira – Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo
Alonso Bezerra de Carvalho – Universidade Estadual
Paulista Júlio de Mesquita Filho
Ana Lúcia Gomes da Silva – Faculdades Metropolita-
nas Unidas
Ana Zahira Bassit – Universidade de São Paulo
Arakin Queiroz Monteiro – Universidade Nove de
Julho
Branca Jurema Ponce – Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo
Carlos Eduardo dos Reis – Universidade Federal de
Santa Catarina
Celia Maria Haas – Universidade Cidade de São
Paulo
Daniela Costa Britto Pereira Lima – Universidade
Federal de Goiás
Dirceu Benincá – Universidade Federal do Sul da
Bahia
Douglas da Silva Tinti – Universidade Federal de
Ouro Preto
Eder Carlos Cardoso Diniz – Instituto Federal de
Rorônia
Edielso Manoel Mendes Almeida – Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo
Eimard Gomes Antunes do Nascimento – Universi-
dade de Aveiro
Eunice Helena Sguizzardi Abascal – Universidade
Presbiteriana Mackenzie
Genilda Azeredo – Universidade Federal da Paraíba
Gilda Helena Bernardino de Campos – Pontifícia
Universidade Católica do Rio de Janeiro
Gustavo Cunha Araújo – Universidade Federal do
Tocantins
Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo – Universida-
de Tecnológica Federal do Paraná

Isaura Monica Souza Zanardini – Universidade
Estadual do Oeste do Paraná
Janira Siqueira Camargo – Faculdade Cruzeiro do
Oeste
Joana Aparecida Coutinho – Universidade Federal do
Maranhão
Joana Paulin Romanowski – Universidade Católica
do Paraná
Jonê Carla Baião – Universidade do Estado do Rio
de Janeiro
Jorge da Cunha Dutra – Instituto Federal Catarinense
Jorge Luis Cammarano González – Universidade de
Sorocaba
Jorge Luiz da Cunha – Universidade Federal de Santa
Maria
José Eustáquio Romão – Universidade Nove de Julho
José Gregório Viegas Brás – Universidade Lusófona
José Roberto Gomes Rodrigues – Universidade do
Estado da Bahia
Juliane Corrêa – Universidade Federal de Minas
Gerais
Júlio Gomes de Almeida – Universidade de São Paulo
Lucia Velloso Mauricio – Universidade do Estado do
Rio de Janeiro
Luciana Marta Del-Bem – Universidade Federal do
Rio Grande do Sul
Luciene Barbosa Vitor Lima – Universidade Federal
da Grande Dourados
Lucinete Marques Lima – Universidade Federal do
Maranhão
Magda Magela Sarat Oliveira – Universidade Federal
da Grande Dourados
Marcelo Soares Pereira Silva – Universidade Federal
de Uberlândia
Márcio Danelon – Universidade Federal de
Uberlândia
Marcos Francisco Martins – Universidade Federal de
São Carlos
Maria Dilméia Espíndola Fernandes – Universidade
Federal de Mato Grosso do Sul
Maria Goretti Cabral Barbalho – Universidade
Federal do Rio Grande do Norte
Maria Rita Aprile – Fundação Carlos Chagas
Marlene Rozek – Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul
Maurício Pedro da Silva – Universidade Nove de Julho
Moema Gomes Moraes – Universidade Federal de Goiás
Mônica Martins da Silva – Universidade Federal de
Santa Catarina
Neide Cristina Silva – Universidade Nove de Julho
Osmar Hélio Alves Araújo – Universidade Federal
da Paraíba
Paulo Gomes Lima – Universidade Federal de São
Carlos
Paulo Roxo Barja – Universidade do Vale do Paraíba
Regina Magna Bonifácio de Araujo – Universidade
Federal de Ouro Preto
Rodrigo Fontanari – Universidade de Sorocaba
Romilson Marques Cabral – Universidade Federal
Rural de Pernambuco
Rosângela Gonçalves de Oliveira – Instituto Federal
do Paraná
Rose Meri Trojan – Universidade Federal do Paraná

Rosemary Roggero – Universidade Nove de Julho
Rosiley Aparecida Teixeira – Universidade Nove de Julho
Rubens Barbosa de Camargo – Universidade de São Paulo
Sonia Maria Ribeiro – Universidade da Região de Joinville
Susana de Castro – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Tânia Maria Hetkowski – Universidade do Estado da Bahia
Tânia Regina Lobato dos Santos – Universidade do Estado do Pará
Telmo Adams – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Teresa Malatian – Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho

Terezinha Camargo Magalhães – Universidade do Estado da Bahia
Ursula Rosa da Silva – Universidade Federal de Pelotas
Valdir Carlos Silva – Instituto Superior de Educação de São Paulo
Valmir Pereira – Universidade Estadual da Paraíba
Vania Carvalho Araújo – Universidade Federal do Espírito Santo
Vanice dos Santos – Universidade do Planalto Catarinense
Washington Cesar Shoiti Nozu – Universidade Federal da Grande Dourados
Wellington dos Santos Alves – Universidade Estadual do Piauí

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.

SUMÁRIO / CONTENTS

Editorial / Editor's note

ECONOMIA POLÍTICA E EDUCAÇÃO	11
Eduardo Santos	
Manuel Tavares	

Dossiê temático: Economia Política e Educação / Thematic dossier: Political Economy and Education

PARA ALÉM DAS MÉTRICAS SIMPLISTAS NA PESQUISA EDUCATIVA. AS LIÇÕES DA CONTÍNUA RELEVÂNCIA E IMPACTO FREIRIANO	23
<i>BEYOND SIMPLISTIC METRICS IN EDUCATIONAL RESEARCH: THE CONTINUOUS RELEVANCE OF FREIRE'S IMPACT</i>	
Gustavo Enrique Fischman	
Sandra Regina Sales	
Esther do Lago e Pretti	
EL PARAGUAY Y LA ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE GRADO EN EL MERCOSUR	41
<i>HIGHER EDUCATION ACREDITATION PROCESSES IN MERCOSUR AND THE EMERGENCE OF NACIONAL EVALUATION IN PARAGUAY</i>	
<i>O PARAGUAI E A ACREDITAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NO MERCOSUL</i>	
Gladys Beatriz Barreyro	
Gabriella de Camargo Hizume	
CAPITAL FICTÍCIO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE A LÓGICA CONTEMPORÂNEA DA PRIVATIZAÇÃO	61
<i>FICTITIOUS CAPITAL AND EDUCATION IN BRAZIL: A STUDY ON THE CONTEMPORARY LOGIC OF PRIVATIZATION</i>	
Luciana Sardenha Galzerano	
Lalo Watanabe Minto	
GOVERNAR PELA AUTONOMIA: UNIVERSIDADE, INOVAÇÃO E CAPITALISMO COGNITIVO	81
<i>GOVERNING THROUGH AUTONOMY: UNIVERSITY, INNOVATION AND COGNITIV CAPITALISM</i>	
Murilo Duarte Costa Corrêa	
João Guilherme Pereira Chaves	
Diego Petyk de Sousa	
DESVENTURAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS 'REFORMAS' ATAUAIS: EDUCAR PARA A PRODUTIVIDADE DO TRABALHO	105
<i>MISFORTUNE OF BRAZILIAN EDUCATION AND CURRENT 'REFORMS': EDUCATION FOR LABOR PRODUCTIVITY</i>	
Maria Carolina Pires de Andrade	
Bruno Gawryszewski	

A RECONFIGURAÇÃO DO MANDATO POLÍTICO ENDEREÇADO À EDUCAÇÃO SUPERIOR EUROPEIA.....	127
<i>THE RECONFIGURATION OF THE POLITICAL MANDATE ADDRESSED TO EUROPEAN HIGHER EDUCATION</i>	
Antônio Manuel Magalhães	
INDUSTRIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, EDTECH E PRÁTICA DOCENTE.....	149
<i>INDUSTRIALIZATION OF EDUCATION, EDTECH AND TEACHING ACTIVITY</i>	
Octavio Ribeiro de Mendonça Neto	
Almir Martins Vieira	
Maria Thereza Pompa Antunes	
AMERICANISMO, O NOVO MARCO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO: SEQUESTRO DO FUNDO PÚBLICO PELO CAPITAL FINANCEIRO	171
<i>AMERICANISM, THE NEW FRAMEWORK OF SCIENCE, TECHNOLOGY AND INNOVATION: SEQUESTRUM OF THE PUBLIC FUND BY FINANCIAL CAPITAL</i>	
João dos Reis Silva Júnior	
Fabiola Bouth Grello Kato	
José Augusto Ewerton	

Artigos / Articles

THAUMA E PENSAR BEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	197
<i>THAUMA AND THINK WELL IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION</i>	
Marcos Antônio Lorieri	
Eduardo Gasperoni de Oliveira	
BOLSA PERMANÊNCIA NA UFMS: NOVAS CONFIGURAÇÕES E VELHOS DESAFIOS	215
<i>PERMANENCE SCHOLARSHIP IN UFMS: NEW CONFIGURATIONS AND OLD CHALLENGES</i>	
Felipe Vieira Gimenez	
Carina Elisabeth Maciel	
ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E AS CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU.....	237
<i>ANALYSES OF EDUCATIONAL POLICIES: THE POLICY CYCLE APPROACH AND THE CONTRIBUTIONS OF PIERRE BOURDIEU</i>	
Rayane Regina Scheidt Gasparelo	
Débora Cristina Jeffrey	
Marisa Schneckenberg	
O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO QUADRO DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	253
<i>THE STATE OF KNOWLEDGE OF RESEARCH ON TEACHER EDUCATION IN THE FRAMEWORK OF THE EXPANSION OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL</i>	
Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama	
Douglas da Silva Tinti	

PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INSERÇÃO, PRECARIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	273
<i>THE TEACHING IN THE YOUTH AND ADULTS EDUCATION, BETWEEN PRECARIZATION AND THE CHALLENGES OF CONTINUING EDUCATION</i>	
Joana Celia Passos	
REVOLUÇÃO PASSIVA E O PAPEL FORMATIVO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	289
<i>PASSIVE REVOLUTION AND THE FORMATIVE ROLE OF PHILOSOPHY IN HIGH SCHOOL</i>	
Paolo Nosella	
Alessandra Maria Martins Gaidargi	
A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ALGUNS DILEMAS E POSSIBILIDADES.....	301
<i>THE FORMATION OF THE PEDAGOGUE IN DISTANCE EDUCATION: SOME DILEMMAS AND POSSIBILITIES</i>	
Adriana Regina de Jesus Santos	
José Alexandre Gonçalves	
Rogério da Costa	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: NOVOS PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS, OUTRAS PRÁTICAS.....	317
<i>TRAINING OF UNIVERSITY TEACHERS: NEW EPISTEMOLOGICAL PARADIGMS, OTHER PRACTICES</i>	
Evódio Mauricio Oliveira Ramos	
Isabel Maria Sabino de Farias	
A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA NO BRASIL POR MEIO DO FIES.....	337
<i>THE EXPANSION OF PRIVATE HIGHER EDUCATION IN BRAZIL THROUGH FIES</i>	
Tarcísio Luiz Pereira	
Sílvia Helena Andrade de Brito	
A INTERDISCIPLINARIDADE NAS NOVAS CONFIGURAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: O CASO DOS BI DA UFBA.....	355
<i>THE INTERDISCIPLINARITY IN THE NEW CURRICULAR CONFIGURATIONS OF THE BRAZILIAN HIGHER EDUCATION: THE CASE OF THE BI OF THE UFBA</i>	
Gabriel Swahili Sales de Almeida	
A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SANTA CATARINA: UM SÉCULO DE HISTÓRIA (1917-2017).....	375
<i>THE HIGHER EDUCATION IN SANTA CATARINA: ONE HUNDRED OF HISTORY (1917-2017)</i>	
Sherlon Cristina de Bastiani	
Joviles Vitório Trevisol	
Ludimar Pegoraro	

ESTUDIO DE LA CREATIVIDAD DE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA EN DEFICIENCIA VISUAL	397
<i>STUDY OF CREATIVITY FROM AN EDUCATIONAL PERSPECTIVE IN VISUAL IMPAIRMENT</i>	
<i>ESTUDO DA CRIATIVIDADE DE UMA PERSPECTIVA EDUCATIVA EM DEFICIÊNCIA VISUAL</i>	
Jose Enrique Ilamazares Prado	
Ana Rosa Arias Gago	
Maria Antonia Melcon Alvarez	

REVISÃO INTEGRATIVA: LETRAMENTOS DO IDOSO E OS CÍRCULOS DE CULTURA FREIREANOS	419
<i>INTEGRATIVE REVIEW: ELDERLY'S LITERACY AND FREIRE'S CIRCLES OF CULTURE</i>	
Daniel Aguiar Pereira	
Eliane Feitoza Oliveira	
Meire Cachioni	

A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO E A FORMAÇÃO MÉDICA: ANÁLISE CRÍTICA DAS COMPETÊNCIAS CURRICULARES E DA RELAÇÃO MÉDICO-PACIENTE	441
<i>THE THEORY OF COMMUNICATIVE ACTION AND MEDICAL EDUCATION: CRITICAL ANALYSIS OF CURRICULUM SKILLS AND PHYSICIAN-PATIENT RELATIONSHIP</i>	
Antonio da Silva Menezes Junior	
Iria Brzezinski	

Resenhas / Reviews

<i>A FÁBRICA DA EDUCAÇÃO: DA ESPECIALIZAÇÃO TAYLORISTA À FLEXIBILIZAÇÃO TOYOTISTA</i> , DE RICARDO ANTUNES E GERALDO AUGUSTO PINTO.....	459
Alex Martins de Oliveira	
Leandro Sieben	
Antonio Ademar Guimarães	

<i>O CAQI E O NOVO PAPEL DA UNIÃO NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</i> , DE LUIZ ARAÚJO	463
Adriana Zanini da Silva	

<i>FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PEDAGOGIAS, POLÍTICAS E CONTEXTO</i> , DE DÉBORA TEIXEIRA DE MELLO, VIVIANE ACHE CANCIAN E SIMONE FREITAS DA SILVA GALLINA (ORGS).	467
Ligia de Carvalho Abôes Vercelli	

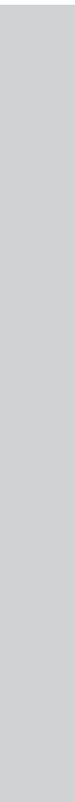
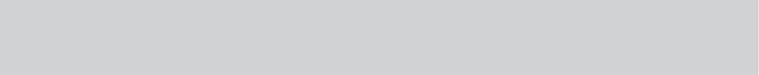
<i>DIGITAL CITIZENSHIP IN SCHOOLS: NINE ELEMENTS ALL STUDENTS SHOULD KNOW</i> , IN MIKE RIBBLE,	472
Simão Pedro P. Marinho	
Flávia Cardoso Carneiro	

Instruções para os autores / Instructions for authors

DIRETRIZES PARA AUTORES	479
-------------------------------	-----

Editorial

Editor's note



ECONOMIA POLÍTICA E EDUCAÇÃO

São conhecidas as relações que vinculam o plano da economia e da política às questões de natureza educacional. A famosa frase atribuída a Francis Bacon: “saber é poder”, não era apenas uma expressão simbólica destituída de sentido fático; antes, buscava expressar a maneira pela qual o poder se vale do saber e vice-versa, animando (e mesmo justificando) a incessante busca de subordinação dos processos de produção, circulação e distribuição do conhecimento a seus interesses, que por sua vez tentam representar os interesses que frequentam o plano da produção econômica.

Em registro estritamente acadêmico, trata-se de da mútua referência que se estabelece entre as teorizações que frequentam os campos da produção material e da formação pedagógica. O movimento que estabelece, contemporaneamente, vínculos mais estreitos e perceptíveis entre esses dois campos radica no processo de mudanças qualitativas nas bases materiais do modo de produção deflagradas a partir do fim das guerras mundiais, motivando a reconfiguração da ordem política internacional e inaugurando um processo de revisão de políticas, sistemas e processos educacionais na esfera dos Estados nacionais. A reorganização dos modelos produtivos e as consequentes alterações requeridas em termos de perfis profissionais e capacidades para o trabalho impõem ao campo da educação a busca de correspondência curricular e epistêmica. Daí o papel cada vez mais influente e contundente dos organismos multilaterais, comprometidos com a nova ordem econômica e política mundial, na direção de propor tais revisões aos sistemas e às políticas de formação, agora em chave internacionalista.

Ocorre que os sistemas educativos nacionais estiveram preparados para processos formativos voltados às matrizes culturais e aos desafios econômicos do nacional, e agora se vêm premidos por mudanças político-econômicas e socioculturais que se põem em torno da dimensão global, de uma emergente Sociedade do Conhecimento, de um mundo em interação cada vez mais midiaticizada e virtualizada. E, nesse diapasão, cabia também criar as fórmulas simbólicas que vetorizassem os caminhos de desenvolvimento dos sistemas educativos. Grassam, então, modelos de expansão baseados, entre outras, em estratégias de privatização, mercantilização e

financeirização das instituições de educação, ajustando-as aos modelos institucionais que adotam padrões de gestão, competitividade, produtividade e performance requeridos pela economia de mercado.

A proposta deste Dossiê Temático de EccoS, que ora publicamos, tem o objetivo de propor o debate que articula economia política e educação, campos cada vez mais interdependentes em razão dos requisitos de formação que, do âmbito da produção econômica, orientam a formação e a pesquisa desenvolvida nos sistemas educacionais. E, desse modo, oportuniza o debate de temas os mais diversos como os impactos da regulação transnacional; o papel do Estado contemporâneo; as relações entre educação e desenvolvimento; as implicações econômicas da pesquisa, da ciência e da tecnologia; as condições de produção do trabalho docente; a geopolítica e a economia do conhecimento; a relevância da educação em tempos de sociedade do conhecimento.

Foram essas as abordagens que se procurou estabelecer e harmonizar a partir da expressiva demanda de contribuições, na forma de artigos de investigação e ensaios teóricos, recebidas ao longo de cinco meses desde a publicação da chamada pública.

O primeiro artigo do Dossiê, *Para além das métricas simplistas na pesquisa educativa. As lições da contínua relevância e impacto freiriano*, de Gustavo Enrique Fischman, Sandra Regina Sales e Esther do Lago e Pretti, constitui uma análise crítica do modo como é atribuído o fator de impacto às revistas do campo das Ciências Sociais e, mais especificamente, do campo da educação. Os autores defendem que os processos de avaliação baseados nesse indicador produzem distorções que eles denominam de simplimetrificação, já que pretendem mensurar a qualidade das pesquisas sem avaliar sua relevância, fazendo-o apenas indiretamente no uso da quantidade de artigos publicados em periódicos científicos com alto fator de impacto, ou, no caso do Brasil, bem ranqueados no *Qualis*.

No segundo artigo, *El Paraguay y la acreditación de carreras de grado en el Mercosur*, de Gladys Beatriz Barreyro e Gabriella de Camargo Hízume, analisam os processos que levaram à implantação da avaliação da educação superior no Paraguai, mostrando como é criada e recriada uma política global de avaliação. Resultado de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, as autoras discutem a elaboração e desenvolvimento dos processos de avaliação e acreditação.

Capital fictício e educação no Brasil: um estudo sobre a lógica contemporânea da privatização é o terceiro artigo, escrito por Luciana Sardenha Galzerano e Lalo Watanabe Minto. O objetivo do estudo é apresentar algumas das tendências que têm caracterizado a privatização da educação no contexto da crescente mercantilização e vinculação com as formas de capital fictício. A partir de um referencial teórico marxista, os autores consideram que a predominância da financeirização em grande parte do setor educacional brasileiro representa o desenvolvimento da lógica da acumulação capitalista contemporânea.

O quarto artigo, *Governar pela autonomia: Universidade, Inovação e Capitalismo Cognitivo*, da lavra de Murilo Duarte Costa Corrêa, João Guilherme Pereira Chaves e Diego Petyk de Sousa, tem por objetivo descrever como um paradigma de governo neoliberal é internalizado pelas recentes transformações na concepção de autonomia universitária. A pesquisa, de caráter bibliográfico, sugere que as transformações da autonomia universitária acompanham a dinâmica do capitalismo global que promove o deslocamento de uma economia industrial à de um capitalismo cognitivo ou imaterial. Nesse contexto, a autonomia universitária é tensionada como forma de governo ajustada ao modelo do capitalismo cognitivo e à abstração financeira, tornando-se o elemento central de um paradigma de governo neoliberal emergente.

Maria Carolina Pires de Andrade e Bruno Gawryszewski, em *Desventuras da educação brasileira e as 'reformas' atuais: educar para a produtividade do trabalho*, abordam as 'reformas' instituídas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM). Pretendem compreender a simultaneidade das reformas educacionais com tantas outras em curso. Trata-se de uma análise teórica que busca um diálogo entre o texto legal das 'reformas' e o dos relatórios de organismos internacionais com a teoria do valor-trabalho de Marx, mediado por referenciais que tratam das particularidades do capitalismo dependente, como Florestan Fernandes. Os autores concluem que o conteúdo das propostas educacionais contradiz o discurso que as legitima, apresentando ressonância nas diretivas dos organismos internacionais; essas reformas atendem às necessidades candentes das frações da burguesia brasileira que vem operando reformas na estrutura e na superestrutura do bloco histórico com vistas à manutenção de sua supremacia.

O sexto artigo, de António Manuel Magalhães, *A Reconfiguração do Mandato Político Endereçado à Educação Superior Europeia*, é uma análise sobre as implicações educativas que as mudanças políticas, econômicas e sociais das últimas décadas têm vindo a promover na educação superior europeia. O autor defende que no contexto do desenvolvimento do Espaço Europeu do Ensino Superior o mandato endereçado à educação e às instituições de ensino superior tem se reconfigurado pelas articulações entre ‘educação’, ‘investigação’ e ‘inovação’ - o ‘triângulo do conhecimento’ - difundido pela União Europeia. A partir da análise dessas articulações discursivas nos textos endossados pelos ministros europeus no âmbito do processo de Bolonha, o autor argumenta que, sob a hegemonia discursiva da ‘inovação’, é legitimado o mandato produtivista que modela a educação superior europeia.

O sétimo artigo, *Industrialização da Educação, Edtech e Prática Docente*, de Octavio Ribeiro de Mendonça Neto, Almir Martins Vieira e Maria Thereza Pompa Antunes, propõe uma reflexão sobre o processo de industrialização da educação nos tempos atuais, levando em conta a presença da *educational technology* (*Edtech*) como componente do cotidiano acadêmico-administrativo. O texto coloca em debate argumentos de pensadores que se posicionam a favor ou contra a industrialização da educação. O papel da *Edtech* também é tratado com projeções e estimativas de abrangência em termos de valor de mercado, além do aspecto da educação a distância (EAD), cenário no qual a *Edtech* assume papel crucial. No que diz respeito à prática docente, os autores afirmam que o processo de industrialização da educação exige das instituições de ensino modelos de gestão baseados na calculabilidade e na busca pela eficiência que servem para vigiar, adestrar (*dressage*), controlar e avaliar o desempenho profissional.

No oitavo artigo, *Americanismo, o novo marco de Ciência, Tecnologia e Inovação: sequestro do fundo público pelo capital financeiro*, João dos Reis Silva Júnior, Fabíola Bouth Grello Kato e José Augusto Ewerton propõem uma análise sobre o contexto da financeirização da ciência produzida no Brasil, potencializada pelo novo Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei nº 13.243/2016). As novas regras legais promovem a aproximação de instituições e centros científicos no intento de impulsionar o investimento em pesquisa. A análise feita pelos

autores se concentra no entendimento das leis regulatórias referentes à CT&I e na reflexão sobre a mercantilização do conhecimento produzida para abastecer a economia mundial.

Feito tal escrutínio, cabe esperar que tenhamos obtido êxito nos processos de seleção, avaliação e publicação dos artigos e que deem conta do tema do Dossiê. Nosso ânimo é o de apoiar professores e pesquisadores das áreas da Educação e das Ciências Sociais e Humanas em suas investigações e reflexões, desse modo construindo os caminhos de contínua melhora da qualidade da produção científica e da atividade pedagógica docente nessas áreas.

Seção Artigos

A seção Artigos, que passamos a apresentar, é constituída a partir de demanda contínua não tematizada encaminhada a EccoS e, assim como os textos encaminhados ao Dossiê, devidamente avaliada por pares em processo de revisão cega. Nessa atual edição, essa seção é composta de catorze textos, que cabe apresentar ao leitor.

O primeiro, de Marcos Antônio Lorieri e Eduardo Gasperoni de Oliveira, tem por título *Thauma e pensar bem na educação infantil*". O texto é resultado de uma pesquisa sobre Filosofia e Educação para Pensar Bem na Educação Infantil, que teve como foco as possíveis contribuições da proposta do *Programa de Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar*, de Matthew Lipman, para o estabelecimento de procedimentos pedagógicos que favoreçam a manutenção e o desenvolvimento da natural curiosidade das crianças em torno do conhecer. Os autores afirmam que, habitualmente, não há na Educação Infantil preocupação e procedimentos pedagógicos que potenciem a natural curiosidade manifestada pelas expressões de admiração e de espanto (*thauma*, como o definiram Platão e Aristóteles) das crianças, curiosidade que é impulsionadora da busca de explicações e entendimentos. A preocupação dos autores é responder à seguinte questão: Em que medida práticas reflexivas iniciais a partir das perguntas das crianças, de acordo com o proposto por Lipman, podem contribuir para uma educação para o pensar bem na Educação Infantil?

Bolsa Permanência na UFMS: novas configurações e velhos desafios, de Felipe Vieira Gimenez e Carina Elisabeth Maciel, é o segundo artigo da seção. O objetivo é analisar a percepção dos estudantes sobre a ação “Bolsa Permanência” na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, *campus* Campo Grande, como estratégia para favorecer a permanência nos cursos de graduação presencial. É o resultado de uma pesquisa de caráter exploratório e de natureza bibliográfica e documental que apresenta como fontes relatórios e documentos institucionais do MEC e da UFMS para o período 2013-2015. Os resultados indicam que a Bolsa Permanência, vinculada à política de assistência estudantil na UFMS, constitui estratégia política que favorece, mas não garante, a permanência dos estudantes no *campus* universitário.

No terceiro artigo, *Análise de políticas educacionais: a abordagem do ciclo de políticas e as contribuições de Pierre Bourdieu*, Rayane Regina Scheidt Gasparelo, Débora Cristina Jeffrey e Marisa Schneckenberg fazem uma análise do ciclo de política, articulando os fundamentos da abordagem proposta por Stephen Ball e Richard Bowe e as contribuições conceituais de Pierre Bourdieu, para análise dos processos de formulação e implantação das políticas educacionais. É um estudo de natureza teórica que evidencia o movimento dialético entre os contextos de influência, de produção de texto e de prática na instauração de uma política pública, e a pertinência dos conceitos de *habitus*, campo e poder simbólico para analisar a articulação entre tais contextos. As autoras concluem que o processo de traduzir políticas em práticas constitui quase uma peça teatral, para a qual se propõe um roteiro, mas cuja realização ocorre quando os sujeitos a representam.

O estado do conhecimento das pesquisas sobre formação de professores no quadro da expansão da educação superior no Brasil, de Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama e Douglas da Silva Tinti, é o quarto artigo. O objetivo é apresentar o estado do conhecimento das pesquisas brasileiras sobre projetos e programas desenvolvidos no contexto das políticas públicas de expansão da Educação Superior e que tratam especificamente da formação de professores. Os resultados desse trabalho indicam uma concentração de produção nas universidades públicas, apontam uma pluralidade de aportes teóricos utilizados e uma ênfase na utilização de metodologias de análise documental e estudos de caso.

O quinto artigo, *Professores na Educação de Jovens e Adultos: inserção, precarização e formação continuada*, de Joana Celia Passos, apresenta reflexões sobre a formação continuada ofertada aos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos em uma Rede Municipal de Ensino, explorando suas interfaces com os processos de ingresso e de constituição da docência nessa modalidade educativa. A partir de uma análise documental e de entrevistas, os resultados principais da pesquisa evidenciam uma desvantagem da EJA no conjunto das políticas educacionais, dado que a concepção de provisoriedade dos gestores públicos não lhes permite assumir a educação como direito para jovens e adultos, o que se reflete na baixa institucionalização dessa modalidade nos sistemas de ensino.

O sexto artigo, *Revolução passiva e o papel formativo da filosofia no Ensino Médio*, de Paolo Nosella e Alessandra Maria Martins Gaidargi, é um estudo em desenvolvimento a partir do pensamento de Antonio Gramsci. Defendem os autores que a fecundidade teórica da categoria revolução passiva possibilita uma análise profunda e crítica da revolução midiática em curso. Partindo da definição do conceito *gramsciano*, os autores refletem sobre a revolução passiva na cultura brasileira em geral e, atualmente, sobre a indiscriminada e ampla utilização das mídias pelos jovens estudantes de ensino médio. Concluem com a defesa do ensino da filosofia na escola média como instrumento de reconstrução unitária e responsável da concepção de mundo pelos jovens adolescentes.

A formação do pedagogo na educação a distância: alguns dilemas e possibilidades, de Adriana Regina de Jesus Santos, José Alexandre Gonçalves e Rogério da Costa, é o sétimo artigo. Os objetivos do estudo foram compreender o perfil da formação do pedagogo e conhecer as diferenças de intencionalidade em relação a objetivos e perfil de egresso que os programas pretendem formar, tendo como parâmetro dois cursos de Pedagogia ofertados na modalidade de EaD, um de uma instituição pública e outro de uma privada, localizadas na cidade de Telêmaco Borba, PR, bem como analisar as percepções dos acadêmicos em relação a sua formação, especificamente no que tange ao compromisso ético-profissional. As conclusões do estudo revelam a existência de uma certa ambiguidade no que se refere à formação do perfil do pedagogo que se almeja formar, dado que na faculdade particular o foco estava voltado à empregabilidade desse profissional no mercado de trabalho e na institui-

ção pública percebeu-se a preocupação com a formação ontológica, ética e política do futuro profissional pedagogo.

O oitavo artigo, *Formação de professores universitários: novos paradigmas epistemológicos, outras práticas*, de Evódio Mauricio Oliveira Ramos e Isabel Maria Sabino de Farias, analisa uma experiência formativa realizada em uma universidade pública baiana, apontando algumas contribuições pedagógicas dessa formação na prática dos docentes participantes. Trata-se de um estudo qualitativo, do ponto de vista metodológico, considerando os autores que a formação se constituiu como um fórum de reflexão, espaço dialógico que possibilita ao docente universitário a ampliação de sua capacidade de ver, sentir, pensar, planejar, agir e avaliar sua ação pedagógica, dado o acesso propiciado a um novo paradigma epistêmico e metodológico pautado na dialogicidade, criticidade, contextualidade e protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Tarcísio Luís Pereira e Sílvia Helena Andrade de Brito discutem, no nono artigo, *A expansão da educação superior privada no Brasil por meio do FIES*. Consideram os autores que o financiamento do governo federal foi importante tanto para a expansão quanto para o crescimento dos grupos empresariais de educação superior privada no Brasil, entre a segunda metade dos anos 1990 à primeira década do século XXI. Analisam, ainda, como as ações do governo federal, por meio do fundo público, vêm respondendo às demandas do setor privatista, e como este transforma a formação do indivíduo em mercadoria, que deve ser disponibilizada por meio de variadas formas, ampliando assim o acesso, por um lado, e também realizando seus lucros, por outro, como forma de consolidar os grandes grupos empresariais do setor.

O décimo artigo, *A interdisciplinaridade nas novas configurações curriculares da educação superior brasileira: o caso dos BI da UFBA*, de Gabriel Swahili Sales de Almeida, constitui uma discussão sobre os sentidos da interdisciplinaridade nos bacharelados interdisciplinares (BI) da Universidade Federal da Bahia a partir de uma pesquisa documental sobre o processo de criação desse formato de curso. Foram utilizados como fontes a legislação federal, resoluções e pareceres da UFBA e documentos de referência para os BI tais como seus projetos político-pedagógicos, compreendendo o período de 2006 a 2016. A partir da análise, o autor conclui que a ausência de uma política institucional especificamente voltada à in-

terdisciplinaridade constituiu um fator limitante à afirmação dos BI como uma nova arquitetura acadêmica.

A educação superior em Santa Catarina: um século de história (1917-2017), de Sherlon Cristina De Bastiani, Joviles Vitorio Trevisol e Ludimar Pegoraro, é o décimo primeiro artigo. Os autores apresentam, num estudo qualiquantitativo, os resultados de pesquisa sobre o processo de expansão/interiorização da educação superior em Santa Catarina. Analisam a evolução da educação superior catarinense a partir de especificidades (contextos e realidades) locais e regionais. A pesquisa revela que a expansão em SC se deu por meio das fundações educacionais de direito privado. O modelo fundacional foi hegemônico até os anos 2000, momento em que passa a ocorrer a expansão de IES públicas e de privadas com fins lucrativos, resultando, em 2015, no percentual de 88% de privadas com e sem fins lucrativos num total de 94 instituições. A graduação a distância tem se expandido com altas taxas de crescimento, contudo, as matrículas em cursos presenciais de graduação ainda representam, em 2015, 72% do universo de estudantes catarinenses.

Estudio de la creatividad de una perspectiva educativa en deficiencia visual, de Jose Enrique Llamazares Prado, Ana Rosa Arias Gago e Maria Antonia Melcon Alvarez, é o décimo segundo artigo, que salienta a importância da criatividade e do pensamento divergente na educação. O objetivo do texto é, sobretudo, a apresentação de uma revisão dos estudos sobre incapacidade visual e criatividade. Os autores evidenciam a função do potencial criativo, por meio do pensamento divergente, na criação de conceitos e ideias tendo em vista a resolução de problemas.

O décimo terceiro artigo, *Revisão integrativa: letramentos do idoso e os círculos de cultura freirianos*, de Daniel Aguiar Pereira, Eliane Feitoza Oliveira e Meire Cachioni, tem por objetivo traçar um panorama de como o letramento do idoso tem sido tratado em alguns artigos acadêmico-científicos, a fim de se entender as diferentes correntes teórico-metodológicas que embasam estudos sobre práticas escriturais da população idosa e como essas práticas impactam a vida dessa população. Analisam o letramento do idoso a partir do escopo teórico-metodológico dos novos estudos do letramento e do círculo de cultura freiriano. Consideram os autores que é necessário ampliar a compreensão sobre práticas de leitura e de escrita no contexto da Gerontologia, da Educação e da Linguística Aplicada, a

fim de promover atividades que possibilitem ao idoso efetivar seus direitos básicos de cidadão.

Por fim, o último artigo, *A Teoria do Agir Comunicativo e a Formação Médica: Análise Crítica das Competências Curriculares e da Relação Médico-Paciente*, de Antonio da Silva Menezes Junior e Iria Brzezinski, é o resultado de uma pesquisa qualitativa que tem como fundamento teórico a teoria do agir comunicativo de Habermas. Os autores consideram que as políticas instituídas reproduzem o modelo neoliberal quando não agregam a possibilidade de inclusão do outro e não estabelecem a possibilidade do diálogo como processo de (re) construção das relações humanas, em especial da relação médico-paciente e do trabalho em equipe multiprofissional.

Encerrada a apresentação desta seção de EccoS, assim como nos referimos à seção Dossiê, esperamos contribuir, com a diversidade e abrangência das temáticas aqui tratadas por pesquisadores ativos da pós-graduação brasileira, para as investigações científicas nas áreas da Educação, especialmente, e para as áreas de Ciências Sociais e Humanas.

A todos uma boa leitura!

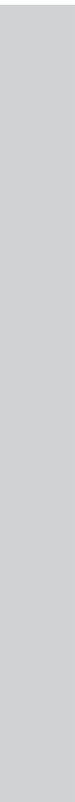
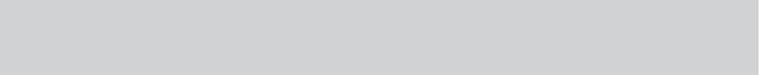
Os Editores

Eduardo Santos

Manuel Tavares

Dossiê temático: Economia Política e Educação

*Thematic dossier:
Political Economy and Education*



PARA ALÉM DAS MÉTRICAS SIMPLISTAS NA PESQUISA EDUCATIVA. AS LIÇÕES DA CONTÍNUA RELEVÂNCIA E IMPACTO FREIRIANO

BEYOND SIMPLISTIC METRICS IN EDUCATIONAL RESEARCH:
THE CONTINUOUS RELEVANCE OF FREIRE'S IMPACT

Gustavo Enrique Fischman

Ph.D. (UCLA) Professor de Arizona State University, Tempe, Arizona EUA.
fischman@asu.edu

Sandra Regina Sales

Doutora em Educação (UERJ) Professora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Brazil
sandrasales@ufrj.br

Esther do Lago e Pretti

Doutoranda em Educação Arizona State University Tempe, Arizona EUA
edolagoe@asu.edu

RESUMO: A prática de medir o impacto da pesquisa usando métricas indiretas como o fator de impacto das revistas no campo das Ciências Sociais e, mais especificamente, no campo da educação, tem ganhado força no Brasil e no mundo. Esses processos de avaliação produzem distorções que denominamos de simplimetrificação, já que mensuram a qualidade das pesquisas sem avaliar sua relevância e apenas indiretamente usando a quantidade de artigos publicados em periódicos científicos com alto fator de impacto, ou, no caso do Brasil, bem ranqueados no *Qualis*. Neste artigo, criticamos esse modelo de avaliação da pesquisa em educação a partir de reflexões sobre o impacto científico, pedagógico e político dos trabalhos de Paulo Freire. Como pesquisador, as publicações de Paulo Freire desafiam quase todas as regras atuais que definem quem é um pesquisador de impacto e muito provavelmente não seria admitido em um programa de pós-graduação brasileiro. Isso é muito irônico, já que Freire é um dos autores mais citados das Ciências Sociais contemporâneas. Neste trabalho concluímos que o exemplo freiriano confirma a importância de que pesquisadores/as façam com que seus trabalhos sejam acessíveis e usáveis por públicos diversos. Acesso e engajamento configuram os pilares para fortalecer a usabilidade da pesquisa educacional contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da Pesquisa Educacional. Fator de Impacto. Freire.

ABSTRACT: The practice of measuring the impact of research using indirect metrics, such as the impact factor of journals in the field of Social Sciences and, more specifically, in the field of Education, has gained strength both in Brazil and in the world. These

evaluation processes produce distortions that we call simplimetrification, since they measure the quality of research without evaluating relevance, only indirectly using the number of articles published in scientific journals with high impact factor, or, in the case of Brazil, well ranked in *Qualis*. In this article, we criticize this model of evaluation of educational research, based on reflections on the scientific, pedagogical and political impact of Freire's works. Paulo Freire's publications defy almost all current definitions of who is an impactful researcher and thus, he most likely would not be admitted to a Brazilian graduate program. This is very ironic, since Freire is one of the most cited authors in contemporary Social Sciences. In this work we conclude that the Freirean example confirms the importance for researchers to make their work accessible and usable by different audiences. Access and engagement set the pillars to strengthen the usability of contemporary educational research

KEYWORDS: Educational research evaluation. Impact fator. Freire

Introdução

Duas professoras e 35 alunos ganharam uma excursão grátis para andar de balão. Após a decolagem, os ventos mudaram e o balão saiu da rota programada. Os guias da excursão ficavam cada vez mais preocupados à medida que nuvens carregadas se formavam no horizonte. As crianças começaram a ficar nervosas e algumas começaram a chorar. Depois de algum tempo flutuando sem rumo, os professores viram uma pessoa lá em baixo e começaram a gritar: “Oi!! Você pode nos ajudar?!!” A pessoa no chão respondeu: “Claro, posso sim!”

“Onde nós estamos?” Um dos professores perguntou.

“Vocês estão num balão”, foi a resposta. “Eu estou vendo duas mulheres adultas e 35 crianças gritando.”

Então, o vento mudou novamente, dessa vez a favor da rota, e as crianças e as professoras se acalmaram. Passados alguns minutos uma das professoras perguntou a outra: “Quem era aquela pessoa?”

A outra professora respondeu: “Obviamente era um pesquisador educacional”

“Como você sabe?”

“Por que a resposta foi muito, muito precisa. E completamente irrelevante.”¹

Embora as críticas sobre o sistema de educação superior brasileiro sejam muito comuns, tanto dentro do próprio campo quanto na mídia (AZEVEDO, 2015; CHAUI, 2015; MIGUEL, 2018), é inegável que, particularmente a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), este obteve um aumento considerável da cobertura, além de outras mudanças substanciais. Destacamos a expansão do número de universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais, o que possibilitou um aumento da matrícula geral de 56.4% entre 2007-2017 (BRASIL, 2017a). Esse crescimento, combinado com programas de ação afirmativa e outras políticas voltados à permanência dos/as estudantes de grupos historicamente excluídos do sistema brasileiro universitário, possibilitou expandir a atenção a grupos de estudantes de famílias pobres, negros, indígenas, o que também se reflete na diversidade do corpo docente do sistema de Ensino Superior.

Essas mudanças foram muito evidentes no campo da educação, no qual houve um crescimento da oferta de cursos de licenciatura, mestrado e doutorado.² O que queremos apontar é que o enorme crescimento dos programas de pós-graduação em educação demandou ajustes e modificações nos sistemas de avaliação dos mesmos. É importante indicar que a avaliação dos programas utiliza como um dos critérios-chave a avaliação das publicações dos/as professoras em revistas qualificadas (MAGALHÃES; REAL, 2018). É muito evidente que houve um aumento do número, reconhecimento e qualidade das publicações em educação fatores que deveriam sinalizar uma melhoria do campo, mas que não parecem contribuir para apaziguar os críticos (SCHNEIDER, 2015; YOHALEM; TSENG, 2015; KUENZER; MORAES, 2005; RAMOS; CIAVATTA; FRIGOTTO, 2014). Considerando a contínua expansão das publicações dos/as pesquisadores/as educacionais, é evidente que ‘publicar ou perecer’ não é apenas um ditado popular, mas também um dever.

Como na história que abre este artigo, a pesquisa educacional é frequentemente sujeita a críticas, pela desconexão com a realidade cotidiana das organizações educativas e também pela falta de rigor metodológico e generalização dos resultados. É assim que o objetivo deste artigo é duplo: em primeiro lugar, vamos defender a ideia que a avaliação da pesquisa em educação está utilizando um modelo simplificador e incorreto; em segundo lugar, vamos argumentar que a relevância do impacto contínuo de

Paulo Freire como um intelectual público dá importantes lições sobre por que e como podemos incorporar a noção de usabilidade na pesquisa educacional contemporânea.

A insuportável leveza de avaliar pesquisas e pesquisadores/as usando as revistas

No mundo todo, faculdades, escolas ou departamentos de educação em universidades voltadas para a pesquisa estão convergindo para a ideia da importância do impacto das suas pesquisas. Isso levou ao uso quase ritualístico de um modelo baseado em métricas, recompensas e punições com o objetivo de atingir três resultados simultaneamente: aumentar o rendimento dos pesquisadores, aumentar o prestígio institucional e demonstrar altos níveis de produtividade. Hoje é raro encontrar uma faculdade, escola ou departamento de educação que não exija de seus docentes algum tipo de relatório anual de produtividade acadêmica, sendo que a métrica utilizada geralmente é o número de artigos publicados em periódicos com o chamado ‘alto fator de impacto’, índice H³, capítulos publicados em livros de editoras universitárias, número de citações, recursos, financiamentos e premiações obtidos.

No Brasil, o Sistema *Qualis*, estabelecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), consolidou-se nos últimos anos com o propósito de avaliar os programas de pós-graduação (PPG) do país. O sistema consiste na classificação da produção intelectual dos professores que resulta na estratificação indicativa de qualidade de periódicos científicos e também de livros.⁴ Trata-se, portanto, de uma avaliação indireta, pois não são avaliados artigos, livros ou capítulos de livros, ou seja, avaliam-se os veículos de divulgação de pesquisa nos quais os professores dos PPGs tiveram seus trabalhos publicados. Apesar de ter sido criado para avaliar os PPGs, o *Qualis* tem sido utilizado como critério para pontuação da produção dos professores em concursos de acesso a uma posição nas universidades brasileiras, para fins de progressão funcional na carreira docente, para aprovação de financiamentos de pesquisa, bolsas para estudantes, entre outros.

Queremos ressaltar que não nos opomos ao uso de métricas claras para avaliar a pesquisa científica e que não acreditamos que a oposição nostálgica aos modelos de avaliação atuais (que visa retornar aos idealizados anos dourados da academia) seja a melhor maneira de resolver a questão da avaliação do impacto dos pesquisadores.⁵ Acreditamos que é preciso ter cuidado, identificar, resistir e substituir as políticas simplistas que se baseiam em métricas e incentivos mal construídos para que haja uma melhoria real da pesquisa educacional. Portanto, seria benéfico para o campo da educação lembrar da Lei de Goodhart: “Quando uma medida se torna uma meta, ela deixa de ser uma boa medida.”

O objetivo de aumentar o impacto da pesquisa educacional tem forte apoio, dentro e fora das faculdades, departamentos e escolas de educação. Esse objetivo é o resultado de longas tradições da área de educação, bem como de demandas sociais e de políticas públicas que visam produzir pesquisa que seja relevante, prática e aplicada a problemas reais de escolas e salas de aula. O problema que aparece para os pesquisadores é que mesmo quando há consenso sobre a importância de produzir pesquisa usável, não há um sistema que permita medir a produtividade acadêmica e sua relevância. As faculdades de educação ficam sem mais opção que adotar sistemas e métricas simplificados que tomam o valor indireto do *ranking* da uma revista e reduzem a produtividade das/os pesquisadoras/es ao que pode ser medido unitariamente como indicador objetivo e apropriados do impacto, relevância e influência dos pesquisadores. Medir as publicações por quilo em vez de observar cuidadosamente sua relevância não é a melhor maneira de promover pesquisa de maior impacto. A contagem de citações ou a contagem de valor monetário arrecadado e gasto para a pesquisa também não. Longe de aprofundar as conexões entre pesquisadores educacionais e outros potenciais usuários relevantes como professores, administradores, legisladores, jornalistas e o público em geral, as métricas reducionistas nos mostram mais sobre nossa própria produção do que sobre quaisquer resultados relevantes ou valor para a sociedade como um todo.

Chamamos esse fenômeno de ‘simplimetrificação da pesquisa educacional’ porque é uma daquelas ideias ruins que acabam permitindo que os pesquisadores e suas instituições se sintam bem consigo mesmos, enquanto não atingem os objetivos a que se propõem. A simplimetrificação confunde o aumento contínuo de itens contáveis (mais artigos, mais cita-

ções em revistas mais difíceis de se publicar) com impacto e não se constitui em indicador claro de melhoria significativa da qualidade, acesso, relevância e usabilidade da pesquisa educacional. O uso desses modelos simplistas é análogo a confundir o consumo de calorias com uma boa alimentação. Se o objetivo pretendido é alimentar bem as pessoas, mas você só consegue incentivar e medir o consumo de calorias, você vai concluir que o consumo de *junk food* é mais eficiente do que comer uma maçã.

Por que a simplimetria obteve tanta aceitação no campo da educação? Ela recompensa as pessoas com base no volume e na quantidade de resultados de pesquisa mensuráveis. De 1980 a 2015, houve um rápido aumento nos artigos de pesquisas publicados em todas as áreas (WARE; MABE, 2015). Somente em 2014, mais de 2,5 milhões de artigos foram publicados, a um custo estimado de 15 bilhões de dólares (WARE; MABE, 2015).. Às vezes, parece que a maior inovação nos últimos 20 anos foi a adoção em massa da máxima ‘publicar ou perecer’, pela qual os pesquisadores seguem caminhos pré-estabelecidos de exploração científica porque esses são os únicos que podem ser medidos e recompensados adequadamente (FISCHMAN *et. al*, 2018).

Entretanto, esse modelo incentiva e direciona pesquisadores/as a produzir artigos seguindo tendências de baixo risco científico e com maior potencial de ser aceitos, tais como produzir revisões bibliográficas (uma vez que essas acabam recebendo um número alto de citações) e pesquisas que abordam temas mais genéricos em detrimento daquelas com focos regionais ou específicos, as quais, apesar de serem potencialmente citadas menos vezes e publicadas em periódicos com fator de impacto relativamente mais baixo, podem ter alta relevância e aplicabilidade regional e nacional (REGO, 2014). Outro fator importante é a dicotomia Norte/Sul em que países do Norte (predominantemente América do Norte e Europa), além de receberem subsídios e financiamentos maiores para pesquisa e, portanto, terem potencial para um número maior de publicações, têm maior tradição em pesquisa quantitativa e positivista. Assim, parte da pesquisa proveniente do Sul global, apesar de analisar questões a partir de uma tradição de pesquisa que inclui metodologias participativas inseridas num contexto político-social, acabam publicando menos e em periódicos classificados como menos relevantes, apesar de possuírem grande engajamento e potencial impacto social. (WALLERSTEIN *et. al*, 2017)

Além disso, a busca obstinada pelo alto fator de impacto das revistas como uma aproximação ao alto impacto da pesquisa atribuiu valor apenas ao resultado final do conhecimento produzido, conhecimento esse que pode ser contado e imediatamente descartado como mais uma unidade em uma produção acadêmica cada vez mais inutilizável. Assim, como na piada no início deste artigo, nossa pesquisa pode ser muito precisa e absolutamente irrelevante. O que fazer então? O que nós estamos propondo é imaginar a performance de Freire em tempos de simplimetristificação e explorar criticamente - e não nostálgicamente - uma alternativa a ela que seja baseada numa abordagem acadêmica espelhada na teorização do educador brasileiro.

Freire e a simplimetristificação

Sabemos que em 2018, 50 anos após a publicação original de *Pedagogia do Oprimido* em português, existe toda uma indústria que se beneficia de traduções e repetições das ideias de Paulo Freire – estamos cientes, inclusive, que este texto é mais uma contribuição para essa indústria –, mas nós gostaríamos de demonstrar alguns aspectos irônicos do ‘impacto’ científico, conceitual, pedagógico e político desse autor nesta era de simplimetristificação.

A primeira ironia é que nós acreditamos que Paulo Freire, como acadêmico, ativista e intelectual comprometido com ideias e ideais de liberdade, democracia e igualdade, não se importaria muito com como e quanto suas ideias seriam ou não citadas. Nós suspeitamos que ele estaria dando boas risadas do fato de *Pedagogia do Oprimido* ter alçado seu *status* científico. Usando dados do Google Scholar, o estudo de Elliot Green (2016) mostra que Freire é atualmente o terceiro autor mais citado na categoria de Ciências Sociais, à frente de autores como Anthony Giddens, Pierre Bourdieu, Michel Foucault ou Noam Chomsky. Também é interessante observar que as versões em inglês e espanhol desse livro icônico têm um número substancialmente maior de citações do que a versão original em português. Além disso, em termos de traduções, também é bastante curioso observar que as páginas da Wikipédia sobre *Pedagogia do Oprimido* em espanhol, português e inglês destacam aspectos diferentes

do trabalho de Freire: em inglês, aparece descrito como um “educador” e o livro como “contendo uma análise marxista detalhada”; na página em espanhol, é apresentado como “educador, pedagogo e filósofo” e o livro tem uma “orientação marxista”; e na página em português Freire é apresentado como educador e filósofo e não há nenhuma menção ao marxismo na apresentação do autor.

Outro exemplo bastante perturbador da importância das traduções em termos de disseminação do trabalho e também de engajamento com as ideias de Freire aconteceu neste ano de 2018, durante a celebração dos 50 anos da publicação da *Pedagogia do Oprimido*. Em março, houve uma campanha lançada por uma coligação de educadores conservadores contra as ideias de Freire e a eliminação do título de honra dado a ele como ‘patrono da educação brasileira’. Ao mesmo tempo, na convenção anual da *American Educational Research Association* (AERA), a maior reunião de pesquisadores educacionais do mundo, 65 sessões acadêmicas foram dedicadas a discutir as ideias do educador brasileiro e o Grupo de Interesse Especial Paulo Freire, com mais de 1000 membros, é um dos maiores dessa organização acadêmica.

Ficamos muito felizes em saber que um livro escrito em português por um educador brasileiro, que foi duramente criticado por seu hibridismo, por não ser ‘rigoroso’ o suficiente ou por usar linguagem complicada, que tem se mostrado muito difícil de traduzir, ainda está entre os livros mais discutidos em Ciências Sociais, transcendendo a linguagem e a geografia. É preciso cautela e perspectiva crítica ao considerar que esse é um livro que, apesar de estar entre os mais lidos e citados, tem sido também, de acordo com alguns conhecedores do trabalho de Freire, muitas vezes mal citado e mal traduzido. (BARTLETT, 2005; GLASS, 2001; MCCOWAN, 2006)

Também estamos convencidos de que Paulo Freire, em vez de lamentar as múltiplas e até contraditórias interpretações que seu trabalho teve, acolheria a multiplicidade, os entendimentos híbridos e as traduções interculturais e carnavalescas (no sentido *bakhtiano*), além das apropriações de suas ideias e ideais. Concordamos inteiramente com o pensamento de Freire (1998, p. 31): “No fundo, esse deve ser o verdadeiro sonho de todo autor – ser lido, discutido, criticado, aprimorado e reinventado por seus leitores.” O desejo do autor de ser reinventado também pode ser visto

na descrição de Santos (2014, p. 223) dos processos de tradução intercultural de certos autores:

Por ser um trabalho de mediação e negociação, o mundo da tradução requer que os participantes do processo de tradução até certo ponto se desfamiliarizem com suas respectivas origens culturais. No caso das traduções Norte/Sul, que tendem a ser também ocidentais/não-ocidentais, a tarefa de desfamiliarização é particularmente difícil, porque o Norte imperial não tem memória de si mesmo que não seja imperial, ou seja, único e universal.

Embora seja necessário verificar os processos de tradução da obra, entendemos que esse processo constante de traduções e reinvenções teria feito Freire feliz. Quanto se ganha ou perde com a tradução? Vale a pena citar extensivamente a resposta de Nita Freire para Carmel Borg e Peter Mayo (2000, p.110-111) sobre a tradução:

Ele usava palavras de tamanha beleza e plasticidade, organizadas em frases e estas por sua vez no contexto da totalidade do texto, com tal força estética e política que, repito, elas não podem ser facilmente transpostas para outras línguas porque uma língua não pode ser traduzida literalmente. E é importante ressaltar que sua linguagem é extraordinariamente bela, rica e cheia de seu modo particular de ser. Outro problema para os tradutores que não conheciam bem o Paulo, é o fato de sua linguagem estar carregada de sentimentos, já que ele nunca distinguiu entre razão e emoção. Paulo era um homem radicalmente coerente: o que ele dizia continha o que ele sentia e o que ele pensava, e isso nem sempre é fácil de traduzir. Há emoções cujo significado só pode ser entendido e sentido dentro de uma determinada cultura. E nós brasileiros somos únicos dessa maneira. Eu acho que é assim, não é? Sem preconceito, acho difícil para os tradutores que apenas estudaram a língua portuguesa, mesmo que exaustivamente, expressarem Paulo em toda a sua riqueza estética, cultural e ideológica.

Nita Freire mostra problemas potenciais e reais com as traduções, mas queremos ressaltar as enormes vantagens de traduzir as obras de Freire. Apesar dos problemas frequentemente mencionados com as traduções de seus textos (DARDER, 2002; MAYO, 1999; SCHUGURENSKY, 1998; 2015), é difícil negar que várias gerações de alfabetizadores, professores em sala de aula, educadores populares e professores universitários se inspiraram na noção não apenas de aplicar, mas de reinventar uma abordagem freiriana da educação.

A segunda ironia é que, usando os modelos simplistas de premiação e culpabilidade, Freire pode não ser qualificado como ‘altamente produtivo’ no atual contexto brasileiro porque cometeu quatro ‘pecados da pesquisa’: a) ele publicou livros, o que hoje no Brasil e em muitos outros países é considerado inferior a artigos de periódicos científicos e, em muitos casos, ‘não contam’, especialmente se foram publicados fora do quadriênio em avaliação; b) escreveu muito com a intenção de comunicar suas ideias fora dos contextos acadêmicos, uma prática que é em grande parte ignorada no atual sistema de produção de pesquisa; c) seu trabalho nunca foi tímido em se engajar na luta sócio-política da educação, um ponto que gerou e ainda gera críticas constantes às suas ideias; e d) boa parte do impacto freiriano tem que ver com a grande difusão das traduções dos livros, e as traduções são desconsideradas.

A usabilidade e o impacto freiriano⁶

Nós entendemos usabilidade das investigações como uma combinação de estratégias que facilitem o acesso e o envolvimento com pesquisa educativa de alta qualidade. A usabilidade não é uma indicação de quão prática ou aplicada é a pesquisa educacional, mas do quanto a pesquisa é acessível e engajada por outros pesquisadores/as, educadores/as, políticos/as, jornalistas e cidadãos em geral.

Há dois aspectos importantes envolvidos no aumento da usabilidade da pesquisa educacional. O primeiro é que a usabilidade é uma resposta à demanda ética de que as pesquisas que foram financiadas com recursos públicos devem ser acessíveis ao público. Em relação ao acesso, consideramos centralmente questões como: Quão fácil é o acesso ao conhecimento

produzido? Quais são as barreiras para acessar esse conhecimento? O conhecimento atingiu os públicos-alvo específicos (acadêmicos e profissionais da área)? O conhecimento alcançou os públicos gerais? O segundo aspecto é que aumentar o engajamento com múltiplos pontos de vista e o contraste com diferentes perspectivas e paradigmas tornam a pesquisa em educação mais robusta. Para avançar na direção da maior usabilidade da pesquisa educacional é necessário aceitar que a diversidade de abordagens e de possíveis atores engajados é uma qualidade e não um defeito. Engajamentos diversos com a pesquisa educacional têm o potencial de fortalecer o rigor epistemológico dos conhecimentos produzidos. No que diz respeito ao engajamento, consideramos questões como: Quanto das ideias, procedimentos, dados e conclusões foram inseridos em sistemas de troca de conhecimento com o público-alvo específico? Até que ponto as ideias centrais, procedimentos, dados e conclusões entraram em sistemas de troca de conhecimento com públicos gerais? Para aumentar a usabilidade da pesquisa educacional, a condição que queremos enfatizar é que essas estratégias intencionais não devem ser responsabilidade exclusiva dos pesquisadores, mas devem ser sustentadas institucionalmente e de forma colaborativa.

Um possível fator freiriano de impacto poderia incorporar os aspectos de acesso e engajamento múltiplos. Trata-se de um tipo de impacto que leva as pessoas a continuar comprando, copiando, traduzindo e citando – de forma adequada ou inadequada – as ideias mais importantes desse livro icônico de 50 anos, porque ele retém uma sensação de frescor e fascínio pedagógico que nos faz pensar que em algum lugar, ainda hoje, uma professora, um acadêmico, uma educadora popular ou um ativista podem dizer que estão implementando um programa freiriano inspirado na *Pedagogia do Oprimido*. Se este e outros escritos de Paulo Freire ainda estão inspirando professores, educadores e administradores é em grande parte porque as deficiências do “modelo bancário” (FREIRE, 1998; 2003) ainda são a regra e não a exceção e porque até hoje os professores estão dispostos a se comprometer e a afirmar que uma outra experiência escolar – mais democrática, aberta, tolerante e criativa (e eficaz!) – não é apenas possível, mas necessária. O discurso político-pedagógico de Freire, com todas as suas deficiências e pontos cegos, continua sendo usável e ainda é atual, relevante e altamente impactante, ainda que sua produção não esteja de acordo com as métricas vigentes na academia brasileira. A linguagem

freiriana ajuda educadores/as populares, professores e alunos/as, escolas e comunidades a refletir sobre regimes opressivos, palavras, sentimentos e instituições e a participar no desenvolvimento consciente de oportunidades educativas justas e criativas, como parte de uma nova perspectiva de vida participativa e democrática e de um planeta sustentável (FISCHMAN; SALES, 2010). A renovação do compromisso com a justiça e a equidade na sociedade e na escola é um movimento muito bem-vindo para o desenvolvimento de conhecimentos socialmente relevantes, para respeitar as diferentes perspectivas das ciências e das artes, para encorajar espaços educacionais onde a oposição não é punida, onde o amor e o desejo pelo conhecimento prosperam e onde a paixão por radicalizar a democracia e criar alternativas mais justas é saudável e necessária.

Para sermos mais explícitos, a relevância intelectual contínua das ideias de Freire não precisa ser demonstrada exclusivamente com o número de citações e traduções, no entanto, desconsiderar que o interesse em traduzir e o alto volume de citações também sejam indicadores de relevância é um erro. O maior desafio para o desenvolvimento de pesquisas mais usáveis nas Ciências Sociais não é produzir mais ou melhores dados. Isso já está sendo feito. Em vez disso, precisamos continuar trabalhando em várias traduções que reinventam o percurso que Freire trilhou ao fazer perguntas importantes baseadas em compromissos éticos e políticos, mantendo o rigor analítico e a atenção aos vários tipos de evidências.

À guisa de conclusão: Poderíamos avaliar pesquisadores/as, pesquisas e programas para além da simplimetriação?

Mobilização do conhecimento é um termo que utilizamos para descrever estratégias que buscam aumentar a usabilidade da produção intelectual do campo, vinculando a investigação, a política e a prática educativa de modo a aproximar conhecimentos formais (como uma investigação empírica) e informais (como a experiência pessoal) a públicos mais diversos e amplos.

Estratégias de mobilização de conhecimentos, junto com outros nomes em diferentes campos, apontam para o aumento do acesso e o poten-

cial de envolvimento da investigação mediante enfoques multidimensionais e interativos que expandam o potencial de usabilidade para um amplo e diverso espectro de atores, em diálogos abertos e contínuos. Se a forma como propomos as estratégias de mobilização do conhecimento poderia gerar dúvidas, a seguir apresentamos dois exemplos de como são na prática as estratégias de usabilidade freirianas.

O primeiro aspecto a destacar é o acesso às pesquisas. Uma das maiores barreiras para compartilhar o conhecimento da investigação são as tarifas exorbitantes cobradas por muitas revistas acadêmicas para acessar e também publicar artigos. As políticas de acesso aberto, o uso de repositórios de acesso aberto para livros e revistas acadêmicas disponibilizam gratuita e publicamente artigos, resenhas de livros, comentários e comentários de vídeo. Tais enfoques oferecem às revistas financiadas pelas universidades ou pelas agências públicas de fomento uma maneira de fazer com que a investigação seja mais acessível e de maior impacto tanto para membros da comunidade científica e educativa quanto ao público em geral, especialmente quando têm presença nas redes sociais de comunicação.

O segundo aspecto a considerar é o nosso questionamento à ideia de que maior exposição de ideias e discussões afetam a rigorosidade da pesquisa. Entendemos que é necessário complementar o acesso a pesquisas e publicações com formas mais exaustivas para determinar como esse conhecimento é citado, explorado, debatido e, eventualmente, citado por grupos diversos (profissionais ou não). Nas Ciências Humanas e Sociais, o impacto social e acadêmico não pode ser restrito à bibliometria como a contagem de citações e artigos. Se, por um lado, como dissemos anteriormente, as limitações de utilizar o número de citações ou artigos são muito conhecidas, por outro lado, com frequência os/as investigadores/as veem as produções nas redes sociais de comunicação (como Facebook, Twitter, YouTube) como um concurso virtual de popularidade em lugar de percebê-los como maneiras alternativas e válidas para compreender quem e como estão explorando ou interagindo com uma investigação. Os programas de Pós-Graduação deveriam apoiar seus investigadores/as a implementar estratégias que façam suas produções mais usáveis e cheguem a públicos mais diversos, para além dos usuários tradicionais das revistas de investigação sobre educação.

Acreditamos que as estratégias de mobilização do conhecimento que mencionamos neste artigo, bem como outras, são um complemento viável e substancial para o modo hierárquico e simplificador tradicionalmente utilizado para comunicar os achados da investigação. Os modelos iluministas tradicionais de produção e comunicação da investigação geram pontos cegos em um campo profissional como a educação.

Reconhecemos que certos desafios, como a dificuldade de medir o impacto da investigação ou de traduzir linguagens científicas complexas e especializadas sem perder o poder explicativo, para citar apenas dois, são complexos e não têm respostas simples. Entretanto, compreendemos que o rigor da investigação tende a melhorar quando o conhecimento das investigações finalmente seja gerado em diálogo com públicos relevantes, nele se baseiem e, em última instância, seja produzido para o bem comum.⁷

Acreditamos que refletir sobre o exemplo da influência de Paulo Freire como intelectual público nos deixa algumas pistas concretas para avançar na formulação de outros modelos de impacto. Uma primeira pista freiriana é a de atender ao imperativo científico de gerar investigações que busquem compreender e explicar fenômenos educativos sem descuidar do imperativo ético de contribuir para a eliminação das injustiças sociais e educativas. Uma segunda pista é dada pelo reconhecimento que não existe neutralidade ideológica no âmbito educativo, que a investigação tem que dialogar com a política e que quem está no âmbito político tem que dialogar com os/as investigadores/as, diálogos esses que não são incompatíveis com enfoques conceituais e metodologicamente rigorosos. O campo da investigação educativa precisa repensar e desenvolver estratégias que facilitem a usabilidade da produção científica, incentivando relações dialógicas que reconheçam as perspectivas, os objetivos e as necessidades do público como parte das ecologias educativas.

As universidades devem oferecer um terreno fértil para a inovação e para a ciência, mas é chegado o momento de simultaneamente considerar as limitações do modelo 'publicar ou perecer' e começar a propor que a investigação que não é usável, poderia não existir⁸. Os/as investigadores/as e suas instituições necessitam encontrar maneiras de manejar melhor as tensões entre a avaliação da qualidade da investigação, o impacto acadêmico, a inteligibilidade social e a relevância pedagógica, social e científica para cumprir com nossa obrigação ética de servir ao público e enfrentar

o problema existente entre a produção da investigação, seu acesso e seu potencial de usabilidade final.

Como cientistas sociais também devemos confrontar a sensação de comodidade de incentivos simplistas que o sistema atual oferece. O modelo simplista de avaliar as pesquisas, pesquisadores e programas de maneira indireta (onde é depositado o produto final) não diferencia entre publicar artigos cuja melhor contribuição é repetir o que já se sabe e que concluem com a habitual afirmação de que “é necessário mais investigações” daqueles trabalhos que geram novos conhecimentos e que eventualmente poderiam aportar valor ao campo científico, ajudar profissionais a melhorarem suas práticas ou proporcionar evidência rigorosa a famílias, comunidades e formuladore/as de políticas.

Poderemos avançar nesse sentido se ampliarmos nossos debates sobre avaliação da pesquisa, analisando mais cuidadosamente as perguntas que fazemos sobre a responsabilidade, a relevância e o impacto potencial das investigações. Programas no campo da educação necessitam evitar soluções simplistas que terminem produzindo mais e importando menos e participar de uma reflexão sobre a usabilidade das nossas agendas de investigação mediante a formulação de perguntas: para quem e para que fim?

Notas

- 1 Esta versão é uma adaptação de uma piada sobre economistas para o campo da educação.
- 2 No período compreendido entre 2007 e 2017 foram contratados mais de 63 mil docentes para atuar no Sistema de Ensino Superior brasileiro. Também na Pós-Graduação em Educação registrou-se um crescimento dos Programas de 40,5 %, ou seja, de 121 para 170 programas, segundo a última avaliação da CAPES realizada no quadriênio encerrado em 2017, em relação à avaliação anterior que compreendeu o período de 2011 a 2013. (BRASIL, 2017b)
- 3 O índice H foi batizado em homenagem a Jorge Hirsch, físico da Universidade da Califórnia, em San Diego, que em 2005 propôs que nem o número de publicações nem o número de citações seriam por si só medidas confiáveis da habilidade de um pesquisador de influenciar um campo científico. A ideia é que o índice H seja uma medida da capacidade do pesquisador de chamar a atenção dos colegas acadêmicos sobre suas publicações. O fator de impacto é uma ferramenta para ajudar bibliotecas e editores de periódicos a entenderem a classificação de um periódico dentro de uma área. Nossa posição é que, em termos conceituais e práticos, é errado usar o fator de impacto da revista para avaliar a importância de um artigo ou o potencial de um pesquisador (VANCLAY, 2012). A *Declaração de San Francisco sobre Avaliação de Pesquisas* (veja a declaração [DORA](#)) afirma claramente que qualquer outro uso do fator de impacto é uso indevido: “Não use métricas baseadas em revistas e periódicos como, por exemplo, os Fatores de Impacto de Revistas, como uma medida da qualidade individual dos artigos, para avaliar as contribuições de um pesquisador individual, ou em decisões de contratação, promoção ou financiamento.” (SIMONS, 2008)
- 4 No caso do Qualis-periódicos, as revistas acadêmicas são classificadas em A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C, com pontuação que varia de 100 a zero pontos. No caso dos livros, a estratificação

é representada por L1, L2, L3, L4 e LNS e são considerados livros autorais, com pontuação entre 250 e zero pontos. São também classificados capítulos e verbetes com pontuação variando entre 80 e zero pontos, respectivamente, sendo que os capítulos de livro têm mais valor que os verbetes.

- 5 Para uma discussão ao respeito do que no Brasil se conhece como ‘produtivismo acadêmico’ ver dossiê *Manifesto Acadêmico: de uma universidade ocupada a uma universidade pública*, organizado pela ADUSP. (HALFFMAN, 2017)
- 6 Não nos escapa a ironia de tentar combater uma tradição que abusa da ininteligibilidade das nossas comunicações usando um termo como usabilidade.
- 7 Vale a pena explicitar que não nos opomos a buscar e adotar modelos simples que deem respostas de maneira eficiente e eficaz aos desafios de medir a relevância da produção acadêmica, mas a simplificação atual potencializa o uso de sistemas pouco relevantes, baseados em um discurso de ideologia supostamente neutra e uma perspectiva reducionista, o que lamentavelmente intensifica os problemas do campo. (ver BIESTA, 2007; ERICKSON; GUTIERREZ, 2002; PARIS; WINN, 2014)
- 8 É importante explicitar que em nossa opinião a “usabilidade” da investigação é uma dimensão de responsabilidade institucional, que incentive a participação dos investigadores/as. Nos Estados Unidos no Canadá são numerosas as universidades que têm implementado oficinas de mobilização do conhecimento com o objetivo explícito de facilitar a usabilidade da investigação produzida na instituição e é uma prática que também está sendo incentivada em outras regiões (LEBEL & MCLEAN, 2018).

Referências

AZEVEDO, M. L. N. de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. *Crítica Educativa*, v. 1, n. 1, p. 56-79, 2015.

BARTLETT, L. Dialogue, Knowledge, and Teacher-Student Relations: Freirean Pedagogy in Theory and Practice *Comparative Education Review*, v. 49, n. 3. 344-364, 2005.

BIESTA, G.. “Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research.” *Educational theory* v. 57, n. 1, p. 1-22, 2007

BORG, C., & MAYO, P. Reflections from a “third age” marriage: Paulo Freire’s pedagogy of reason, hope and passion an interview with Ana Maria (Nita) Freire. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l’éducation de McGill*, v. 35, n. 2, , 2000. Acesso 15 de Setembro 2018.

BRASIL. *Censo da Educação Superior. Notas Estatísticas 2017*. Brasília: INEP, 2017a.

BRASIL. *Relatório da Avaliação Quadrienal 2017*. Brasília: CAPES, 2017b.

CHAUÍ, M. *Contra a universidade operacional*. Rio de Janeiro: Museu da vida/Fiocruz, 2015.

DARDER, A. *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. Cambridge, MA: Westview Press, 2002.

- DORA. San Francisco Declaration on Research Assessment. <http://www.ascb.org/dora/>, 2012.
- ERICKSON, F. & GUTIERREZ, K. “Comment: Culture, rigor, and science in educational research.” *Educational Researcher* v. 31 n. 8 p. 21-24, 2002.
- FISCHMAN, G. E., ANDERSON, K., TEFERA, A. ZUIKER, S. If Mobilizing Educational Research Is the Answer, Who Can Afford to Ask the Question? An Analysis of Faculty Perspectives on Knowledge Mobilization for Scholarship in Education. *AERA Open* 4, no. 1, 2018. Acessado 15 de Setembro 2018.
- FISCHMAN, G. E., & SALES, S. R. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, p. 7-20, 2010.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed* (New rev. 20th-Anniversary ed.). New York: Continuum, 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogy of Hope: Reliving the Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, 1998.
- GLASS, R. D.. On Paulo Freire’s philosophy of praxis and the foundation of liberation education. *Educational Researcher*, 30(2), 15-25, Mar. 2001.
- GREEN, E. (2016) What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)? Acessado em 22 de maio de 2016.
- HALFFMAN, W. et al. Manifesto Acadêmico: de uma universidade ocupada a uma universidade pública. *Revista Adusp*, v. 2017, p. 7-25, 2017.
- KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educ. Soc.*, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, dez. 2005
- LEBEL, J., & MCLEAN, R. (2018). A better measure of research from the global south. Nature Publishing Group. <https://www.nature.com/articles/d41586-018-05581-4/> Acessado em 1 Outubro. 2018.
- MAGALHÃES, A. M. DA S. & REAL, G. C. M. Situando os debates sobre a avaliação da pós-graduação: os estudos do campo pelo campo. *EccoS–Revista Científica*, 2018 (46), 131-148. Acessado em 12 Outubro. 2018.
- MCCOWAN, T. Approaching the political in citizenship education: The perspectives of Paulo Freire and Bernard Crick *Educate*, v. 6, n. 1, pp. 57-70, 2006.
- MAYO, P. Gramsci. Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action. London & New York: Zed Books, 1999.
- MIGUEL, L. R.. Conservar e amar o básico: um relato sobre a “inutilidade” fundamental da universidade. *Em Construção*, n. 2, p. 270-298, 2018.

PARIS, D. & WINN, M. T. *Humanizing research: Decolonizing qualitative inquiry with youth and communities*. Thousand Oaks, CA Sage, 2014.

RAMOS, M. N.; CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 6, p. 65-76, 2014.

REGO, T. C. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. *Educação e Pesquisa*, 40(2), 325-346, 2014. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014061843> Acessado em 12 Outubro. 2018.

SANTOS, B. de S. *Epistemologies of the South*. New York: Routledge, 2014.

SCHNEIDER, J. Looking outside education: Expanding our thinking about moving research into practice. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 119. 2015 doi:10.14507/epaa.v23.1966 Acessado em 12 Outubro. 2018.

SCHUGURENSKY, D. *Paulo Freire*. NY: Continuum, 2015.

SCHUGURENSKY, D. The Legacy of Paulo Freire: a critical review of his contributions, *Convergence*, 31.1 & 2: 26., 1998.

SIMONS, K. The misused impact factor. *Science*, 322 (5899), 165, 2008. doi:10.1126/science.1165316. PMID 18845714.

VANCLAY, J. K. Impact Factor: Outdated artifact or stepping-stone to journal certification. *Scientometric*, 2012, v. 32, n. 2, p. 211-238, 2012.

WALLERSTEIN, N., et al. Shared participatory research principles and methodologies: perspectives from the USA and Brazil - 45 years after Paulo Freire's "Pedagogy of the Oppressed." *Societies*, 7(2), 6, 2017. <https://doi.org/10.3390/soc7020006> acessado em 12 de Outubro. 2018.

WARE, M., & MABE, M. *The STM report: An overview of scientific and scholarly journal publishing*. Oxford: International Association of Scientific, Technical and Medical Publishers). 2015 <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=scholcom>

YOHALEM, N., & TSENG, V. Commentary: Moving from practice to research, and back. *Applied Developmental Science*, v. 19, n. 2, p. 117-120, 2015. doi:10.1080/10888691.2014.983033

Recebido em 10 out. 2017 / Aprovado em 12 nov. 2018

Para referenciar este texto:

FISCHMAN, G. E.; SALES, S. R.; PRETTI, E. L. Para além das métricas simplistas na pesquisa educativa. As lições da contínua relevância e impacto freiriano. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 23-40. set./dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.10752>>.

EL PARAGUAY Y LA ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE GRADO EN EL MERCOSUR

HIGHER EDUCATION ACREDITATION PROCESSES IN MERCOSUR AND THE EMERGENCE OF NACIONAL EVALUATION IN PARAGUAY

O PARAGUAI E A ACREDITAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NO MERCOSUL

Gladys Beatriz Barreyro

Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo – SP – Brasil
gladysb@usp.br

Gabriella de Camargo Hizume

Mestre em Integração da América Latina. Professora do curso de Direito da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus Francisco Beltrão – PR - Brasil
ghizume@yahoo.com.br

RESUMEN: El texto analiza los procesos que llevaron a la implementación de la evaluación de la educación superior en Paraguay, mostrando como una política global de evaluación es creada y recreada en las escalas regional y nacional. Se evidencia que fue la adhesión a los procesos de acreditación regional generados en el Mercosur educativo (Mexa y Arcu-Sur) lo que incentivó y promovió la preocupación en el país por la cuestión y llevó a la creación de una agencia de evaluación nacional, en un contexto de ampliación de instituciones de educación superior, especialmente privadas. El texto es resultado de una investigación bibliográfica, documental y de campo, que contó con entrevistas a participantes de la elaboración y desarrollo de los procesos de evaluación y acreditación.

PALABRAS CLAVE: Acreditación de la Educación Superior en Paraguay. Calidad de la Educación Superior. Evaluación de la Educación Superior. Mercosur Educativo. Sistema Arcu-Sur.

ABSTRACT: The paper analyzes the process of construction of the evaluation of higher education in Paraguay, presenting how a global policy is created and re-created at the regional and national levels. We showed that it was the participation in the regional accreditation processes of the Mercosur educativo (Mexa and Arcu-Sur) which encouraged and promoted the country's concern for evaluation and resulted in the creation of a national evaluation agency, during the expansion of higher education institutions, especially private ones. The paper is based in research, using documental analysis and interviews with participants in the elaboration and development of the evaluation processes.

KEYWORDS: Higher education evaluation. Accreditation of Higher Education in Paraguay. Mercosur educativo. Quality of higher education. Arcu-Sur System.

RESUMO: O texto analisa o processo de construção da avaliação e da acreditação da educação superior no Paraguai como uma política global, mostrando como tal política é criada e re-criada nas escalas regional e nacional. Evidencia-se que foi a adesão aos processos de acreditação regional gerados no Mercosul educativo (Mesa e Arcu-Sur) o que incentivou e promoveu a preocupação do país pelo assunto e derivou na criação de uma agência de avaliação e acreditação nacional, num marco de expansão de instituições de educação superior, especialmente das privadas. O texto é baseado em pesquisa de tipo bibliográfica, documental e de campo e inclui dados obtidos de entrevistas mantidas com participantes da elaboração e desenvolvimento dos processos de avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Acreditação da Educação Superior no Paraguai. Qualidade da Educação Superior. Avaliação da Educação Superior. Mercosul Educacional. Sistema Arcu-Sul.

Introducción

Desde el inicio del Mercado Común del Sur (Mercosur) existía la preocupación de integrar la educación de los Estados del bloque en todos los niveles. En 1992, en el año siguiente a la firma del Tratado de Asunción, que creó el bloque regional, fue instituido el Sector Educativo del Mercosur (SEM), por iniciativa de los Ministros de Educación de los Estados-miembros, para tratar específicamente de las cuestiones del área.

Respecto de la educación superior, el tema de la circulación de trabajadores titulados se presentó como uno de los ejes para profundizar la integración regional. Para hacerlo posible, primeramente era necesario establecer criterios de comparabilidad entre las carreras universitarias de los Estados-miembros y garantizar que cumplieran con los estándares de calidad. Así, empezaron los trabajos para la formulación de un proceso regional de acreditación, entendida cómo certificación de calidad de las carreras universitarias en el Mercosur.

Entre los principales desafíos de esta tarea estaban la elaboración de normas convergentes compatibles con los sistemas nacionales de evaluación y acreditación y la estructuración de órganos para gestionar y ejecutar los procedimientos del proceso regional, en el bloque y nacionalmente. Algunos países del Mercosur como Argentina y Brasil poseían amplia experiencia en el tema, con sistemas nacionales de evaluación de la educación superior consolidados, a pesar de no existir en Brasil la acreditación de carreras de grado; por otro lado, sea por cuestiones históricas o políticas,

Paraguay no adoptaba la evaluación de grado y Uruguay lo hacía solamente para las instituciones privadas, ya que hasta 2013 había solamente una universidad pública en el país: la Universidad de la República (Udelar).

Para establecer un sistema regional de acreditación en el bloque, primeramente fue elaborado un mecanismo experimental entre los años 2002 y 2006 destinado a las carreras de agronomía, ingeniería y medicina. Este mecanismo fue aplicado en cada país, por órganos indicados por cada uno de los gobiernos, denominados Agencias Nacionales de Acreditación. El proceso de acreditación consistía de tres fases: un procedimiento de autoevaluación, la evaluación externa, realizada por medio de revisión de pares, y el dictamen de acreditación. La gestión del proceso quedó a cargo de la red formada por las Agencias Nacionales de Acreditación, denominada Rana. Con base en esta experiencia, fue creado el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias del Mercosur en 2008. Actualmente, el Sistema Arcu-Sur se encuentra en su segundo ciclo y abarca las carreras de agronomía, arquitectura, economía, enfermería, farmacia, geología, ingeniería, medicina, odontología, veterinaria.

En este escenario, este artículo¹ busca presentar reflexiones sobre la trayectoria de Paraguay en la construcción de su sistema nacional de certificación de calidad de la educación superior a partir de su participación en el proceso regional de acreditación del Mercosur.

Especificidades de la Educación Superior paraguaya

La educación superior en Paraguay² incluye grados universitarios y no universitarios, ofrecidos por universidades, institutos superiores y otras instituciones profesionales del tercer nivel, como institutos de formación docente e institutos técnicos (PARAGUAY, 2014a). El nivel superior se caracteriza por su autonomía, a cargo del rectorado de cada institución, independientemente de ser pública o privada. Tanto los cursos de grado como de postgrado (especialización, maestrías y doctorado) se imparten en facultades, institutos o escuelas (PARAGUAY, 2014a). Hasta la década de 1990, Paraguay poseía solamente dos universidades situadas en la capital del país: la Universidad Nacional de Asunción (UNA), fundada en 1889, y la Universidad Católica Nuestra Señora de Asunción, creada en 1960. Por

el prestigio de las dos únicas instituciones de nivel superior, el control de la calidad del servicio de dichas instituciones era considerado innecesario, puesto que ambas disfrutaban, y aún hoy disfrutan, de inmensa confianza por parte de la sociedad (PEÑA, 2004).

La ampliación del sistema de educación superior comenzó al final de la dictadura militar stronista en el país³, en el año 1989, cuando, según Rivarola (2008), se pasó a cuestionar el rol de la universidad en la formación de la ciudadanía en un régimen democrático y fueron creándose nuevas universidades en diversas localidades del interior, ampliándose la cobertura geográfica de la educación superior y el número de matrículas, propiciando que importantes centros urbanos ofreciesen diversas carreras. Señala Peña (2004) que este período de transición democrática fue marcado por la creación de muchas universidades en un corto período, surgiendo las tres primeras universidades de gestión privada en 1991 y otras tres en el año siguiente.

La apertura de la educación para el sector privado fue consagrada en la Constitución Nacional de 1992. El artículo 74 trata “del derecho de aprender y de la libertad de enseñar”, garantizando “la igualdad de oportunidad al acceso a los beneficios de la cultura humanística, de la ciencia y de la tecnología, sin discriminación alguna” y “la libertad de enseñar, sin más requisitos que la idoneidad y la integridad ética, así como el derecho a la educación religiosa y al pluralismo ideológico.” Ya el artículo 76 reconoce al sector privado como parte del sistema educativo, aunque la responsabilidad por su organización sea del Estado. Además, se distingue entre el nivel de educación escolar básico, obligatorio y de carácter gratuito en las escuelas oficiales de los otros niveles, entre ellos, el superior y el universitario, que deberán ser fomentados por parte del Estado.

La Constitución también avala una característica muy fuerte de las universidades paraguayas en el artículo 79: la autonomía, garantizada desde la primera Ley de Universidades. La autonomía les confiere la no intervención externa en asuntos universitarios, la amplia libertad para crear nuevas carreras, establecer sus estatutos y su forma de gobierno. En el caso paraguay, según Rivarola (2008), la autonomía presenta otra faceta: la herencia de concentración de poder y de desreglamentación, lo que resultó para el autor en un proceso de ampliación de la educación superior sin control de la calidad de la enseñanza.

El sistema universitario paraguayo es considerado de tamaño medio/pequeño⁴, conteniendo entre 150 a 500 mil matrículas y presentando un nivel de masificación medio-bajo, entre el 26 y el 35%, en 2008 (BRUNER, HURTADO, 2011)⁵.

Un dato interesante se refiere al porcentaje de matrículas, pues, a pesar de la proliferación de instituciones privadas, las matrículas se concentraron en el sector estatal (público) inicialmente. En el período 1994 a 2003, la variación de las matrículas fue del 58,8 al 59,9% en las instituciones públicas y del 41,4 al 141,1% en las privadas (IESALC, 2014). Nota Peña (2004) que el 50% del total de matrículas se refería a las dos universidades más tradicionales.

A partir de 2005, año en que había 4 universidades públicas y 23 privadas, se verifica una inversión pues, según Alcaraz (2013), el 54% de los estudiantes estaban matriculados en las universidades privadas y el 46% en las públicas. En 2008, las matrículas en el sector privado llegaron a 69%, acompañando el crecimiento de las universidades privadas, que eran 35, en contraste con las 8 públicas. Mientras el número de universidades públicas no se alteró, la privatización se profundizó ya que en 2011, las matrículas alcanzaron el 81% y el número de instituciones privadas llegó a 44 (ALCARAZ, 2013). Observa Robledo (2016) importante aumento de inscriptos en las universidades privadas, entre los años 2011 y 2012, del 37,48% al 50,72%, debido a factores como las vacantes escasas, los mecanismos de acceso más restrictos y la localización geográfica limitada de las universidades públicas. La autora también señala que el control de la calidad de las instituciones privadas era insuficiente, contribuyendo a la proliferación de ofertas de calidad dudosa.

El Paraguay compone el grupo de países en que el número de matrículas de la educación superior en el sector privado supera el 60%, igual que en Brasil y Chile (LEMAITRE, 2014). Si durante 17 años, de 1990 hasta 2007, fueron creadas 29 universidades, 5 públicas y 24 privadas (RIVAROLA, 2008), en prácticamente un tercio de este tiempo, de 2007 a 2013, este número casi se ha duplicado, registrándose un total de 54 universidades, 8 públicas y 46 privadas, además de los 38 Institutos Superiores en todo el período (1990-2013), de los cuales 7 son públicos y 31 privados (ANEAES, 2014).

En relación con la oferta de carreras, ésta se centraliza en ciertas áreas como derecho, administración, salud y formación de profesores (BRUNNER; HURTADO, 2011; ROBLEDO, 2016) en función de la empleabilidad, ya que los mayores empleadores son el Estado y el sector privado. El área tecnológica también se destaca por la demanda de carreras de informática debido al alta del sector de telecomunicaciones. Por otro lado, se observa el déficit de pertinencia en esta oferta, pues, no obstante Paraguay sea un país agroindustrial, no se verifica demanda en las carreras relacionadas directamente con estas actividades, así como ingeniería hidroeléctrica y la industria de construcción que necesitan mano de obra calificada (BRUNNER; HURTADO, 2011). Para Robledo (2016, p. 39): “los efectos de una desregulación excesiva, que se dio entre los años 2006 y 2009 ha dado origen a una oferta de baja calidad, hechos de estafa y corrupción que han alcanzado incluso a las dos universidades más tradicionales.”

A partir de 2010, diversos actores sociales universitarios y no universitarios participaron de los foros de trabajo para identificar las cuestiones pendientes del sistema de educación superior, que se presentaba como “un conglomerado de instituciones, con escasa articulación entre ellas y menos aún, con la sociedad.” (BRUNNER; HURTADO, 2011, p. 96) Como resultado de esta movilización social, fue sancionada la Ley 4.995 del 27 de mayo de 2013, la nueva Ley de Educación Superior, que trajo cambios sustanciales y definiciones imprescindibles para señalar los rumbos que la educación superior paraguaya pretende seguir, destacándose algunos a continuación.

En primer lugar, la ley declara la naturaleza de la educación superior, reconociéndola como un bien público, de responsabilidad del Estado y que constituye un derecho humano, garantizado a todos los que quieran y estén en condiciones legales y académicas de acceder. Esta premisa desencadena una serie de obligaciones del Estado en relación con la educación superior y su tratamiento legal, pues como bien público a ella no se aplican las reglas del mercado. La implementación de esta nueva ley de educación superior generó cambios significativos para el sector, especialmente con la creación del Consejo Nacional de Educación Superior (Cones), con atribuciones en el gobierno del sistema universitario, pudiendo proponer e implementar políticas públicas. Fue instalado en 2015 y tuvo diversos de-

safios, algunos de los cuales ocasionados por las movilizaciones estudiantiles generadas por graves irregularidades en las instituciones de educación superior, incluyendo las dos más prestigiosas del país, y culminando en una movilización nacional, que provocó cambios en casi todas las universidades públicas del país. En 2015, el Cones convocó al *Congreso de Educación Superior 2015* que determinó la necesidad de asegurar la calidad de la Educación Superior en el Paraguay. (ROBLEDO, 2016)

La evaluación y acreditación de la educación superior en Paraguay

Con el término de la dictadura de Stroessner y, para adecuar la educación superior al nuevo contexto político y social, una serie de leyes fue promulgada desde la apertura del país, y en 1993, la más importante de esta etapa: la Ley de Universidades (Ley n° 136). Con esta Ley, fue instituido el principal órgano de regulación de las instituciones de enseñanza superior: el Consejo de Universidades, concentrando actividades relacionadas a la pertinencia de proyectos de creación de instituciones, a la formulación de la política de Educación Superior y a la coordinación y evaluación de la actividad universitaria en ámbito nacional, entre otras funciones. (PEÑA, 2004)

De esta forma, se delineó una primera regulación de la educación superior, adoptándose medidas como condicionar la autorización del Congreso Nacional para el funcionamiento de universidades a la existencia de un previo dictamen favorable y fundado del Consejo de Universidades y la exigencia de acreditación de requisitos mínimos para funcionamiento, expedida por el Consejo. Para dar más fuerza a la Ley de Universidades, las instituciones que no se adecuasen a sus preceptos no podían utilizar la denominación de Universidad o Facultad u otorgar diplomas, respondiendo ante la ley los responsables o directores de las instituciones que no cumplieran con la Ley. Sin embargo, el Consejo de Universidades no llegó a implantar este sistema de evaluación y acreditación, de acuerdo con Peña. (2004)

Así, esta iniciativa de los años noventa intentó introducir la incipiente cultura de la evaluación y acreditación en Paraguay y sufrió re-

sistencias de los sectores más conservadores de las universidades. Pero, en 1998, se firmó el acuerdo regional de acreditación en el Mercosur para certificar la equivalencia de carreras de grado entre los países miembros y los Estados Asociados, con el objetivo de crear un sistema de acreditación futuro que posibilite la circulación de recursos humanos calificados en el bloque. El Paraguay participó de esas discusiones sobre la acreditación regional en el Mercosur desde su inicio, en 1992, y, a pesar de la primera tentativa de establecer un sistema de evaluación con la ley de 1993 no haber tenido éxito, en 1998, la Ley General de Educación del país (Ley n° 1264) previó un proceso de evaluación sistemático para garantizar la calidad de la Educación, con responsabilidad de diferentes áreas: Ministerio de Educación y Cultura, gobernaciones, municipios y comunidades educativas.

Entre 1999 y 2001, fueron realizados talleres para abordar las temáticas de la evaluación y de la acreditación, de la formación de evaluadores y del sistema de créditos europeo, con la participación de expertos del Comité Nacional de Evaluación de Francia, de representantes de las instituciones ligadas al Mecanismo Experimental de Acreditación del Mercosur y de las Facultades de Agronomía, Ingeniería y Medicina de las universidades públicas y privadas (PEÑA, 2004). En el año 2000, el Ministerio de Educación y Cultura estableció la Comisión Técnica *ad hoc* y *ad honorem* para elaborar una propuesta de un modelo de Agencia de Evaluación y Acreditación, integrada por técnicos de la Dirección de Universidades e Instituciones del Ministerio y representantes de las universidades públicas y privadas (ANEAES, s/d).

De esta forma, las preocupaciones domésticas respecto de la calidad de la educación superior para la creación de un sistema nacional de evaluación y de acreditación de la educación superior se potencializaron con la participación del país en el proceso de acreditación regional del Mercosul (BARREYRO; LAGORIA; HIZUME, 2015). En consecuencia, en 2003, fue creada la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (Aneaes), por la Ley n° 2072/03. La Aneaes fue estructurada y configurada de acuerdo con los requisitos exigidos regionalmente para las Agencias Nacionales de Acreditación (ANAs), disfrutando de autonomía técnica y académica, aún cuando dependa del Ministerio de Educación y Cultura originalmente. La Agencia se autodefine como “ór-

gano certificador de la calidad de la educación superior, en todos sus componentes.” (ANEAES, s/d). Sus funciones son: a) realizar las evaluaciones externas de la calidad académica de las instituciones, b) producir informes sobre los proyectos académicos para la creación de cursos e instituciones, c) participar como órgano consultivo sobre evaluación y acreditación de la educación superior, d) asesorar a organismos e instituciones sobre la temática; e) acreditar la calidad académica de las carreras y programas de postgrado que hayan pasado por proceso de evaluación externa realizada por ella d) dar difusión pública acerca de las carreras acreditadas y e) vincularse con organismos nacionales o extranjeros para cooperar técnica e financieramente. (PARAGUAY, 2003, art. 4°)

La Aneaes es regida por el Consejo Directivo, órgano colegiado compuesto por un miembro titular y uno suplente, nombrados por el Ministerio de Educación y Cultura; dos miembros titulares y dos suplentes, por el organismo que nuclea las instituciones de educación superior públicas y privadas; un miembro titular y uno suplente, nombrados por las federaciones de organizaciones de profesionales universitarios y un miembro titular y otro suplente, nombrados por las federaciones que conforman las asociaciones del sector productivo. Los cinco miembros son nombrados por Decreto del Poder Ejecutivo para ejercer esta función durante cuatro años (PARAGUAY, 2003). Interesante notar que en el primer período de funcionamiento del Consejo Directivo de la Agencia, el artículo 29 de la ley determinó que miembros de la Universidad Nacional de Asunción (UNA) y de la Universidad Católica Nuestra Señora de Asunción (UCA), las dos más tradicionales como ya se dijo, ocuparan los lugares destinados a las instituciones de educación públicas y privadas. El Consejo Directivo de la Agencia es el responsable de constituir el Registro Nacional de Pares Evaluadores por áreas disciplinarias o profesionales y de seleccionar y nombrar a los miembros de los Comités de Pares Evaluadores. Los pares extranjeros son elegidos por referencias de las distintas agencias que participen del proceso regional. Aún durante el período en que el Paraguay estuvo suspendido en el Mercosur⁶ los pares de los otros Estados miembros continuaron participando del proceso paraguayo. (BARREYRO, 2014)

El modelo de evaluación de instituciones fue validado en el segundo semestre de 2009 (ANEAES, s/d). Ya el Modelo Nacional de Acreditación para carreras de grado fue diseñado por la Aneaes, con la asistencia de

expertos del Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino, (Cinda), de Chile, en 2007 (ROBLEDO, 2016). La acreditación es definida como “la certificación de calidad académica”, “basada en un juicio sobre la consistencia entre los objetivos, los recursos y la gestión de una unidad académica” (PARAGUAY, 2003, art. 22°) realizada en las carreras y programas de educación que ya posean egresos, comprendiendo tres etapas: la autoevaluación, la evaluación externa y el informe final, como en el proceso regional. La participación en los procesos de evaluación externa y acreditación era obligatoria para las carreras de arquitectura, derecho, ingeniería, ingeniería agronómica, medicina, odontología, y todas aquellas cuyos títulos habiliten para el ejercicio profesional de prácticas que puedan ocasionar daños a la integridad de las personas o a su patrimonio. También se implantó, la acreditación de instituciones de educación superior y de cursos de postgrado, con carácter voluntario. (ROBLEDO, 2016)

Pero este sistema no cubría todo el sistema pues sólo fue aplicado en las carreras para las cuales la acreditación era obligatoria. El descontrol en la abertura de instituciones derivó en un gran número de carreras de dudosa calidad y generó demanda al Estado para asumir su papel de agente regulador de la educación superior (BRUNNER; HURTADO, 2011; ROBLEDO, 2016). Con la nueva Ley de Educación Superior, en 2013, se preveía la obligatoriedad de la evaluación y de la acreditación, la posibilidad de intervención y de cierre de universidades, institutos superiores e institutos de formación profesional del tercer nivel, la limitación taxativa de la autonomía universitaria, el aumento de poderes y autonomía financiera de la Aneaes y la reglamentación de las actividades docentes.

La Aneaes ganó más importancia con la Ley de Educación Superior, pues fue transformada en órgano efectivo de control del sistema de educación superior y de apoyo en la regulación, debido a que la acreditación se convirtió en un requisito de acceso a: a) fondos públicos y becas del Estado, b) participación en concursos, licitaciones y c) prestación de servicios públicos (ROBLEDO, 2016). Las Instituciones de Educación Superior que estaban en funcionamiento, al entrar en vigencia la nueva Ley, tuvieron dos años de plazo para adecuarse a sus exigencias (PARAGUAY, 2013).

Los procesos de acreditación en Paraguay presentan diversas peculiaridades. Por ejemplo, mientras el sistema regional tiene cuatro dimensiones, el paraguayo tiene cinco. La quinta se refiere a los resultados y el

impacto, y la carrera evalúa sus egresados, mediante un plan de seguimiento de egresados, la retroalimentación de su plan curricular y un proyecto educativo basado en lo que los egresados y los empleadores sugieren a las carreras. Otra cuestión es que en el sistema paraguayo se da más énfasis a la docencia en la formación profesional y en el Mercosur, a la investigación (BARREYRO, 2014). Sin embargo, la principal característica del sistema paraguayo era que aplicaba los procesos de evaluación nacional simultáneamente a los del Mercosur, pues el comité de pares se conforma con dos pares internacionales y un par nacional. La idea es que la participación de pares extranjeros trae más objetividad y credibilidad al proceso nacional ya que la mayoría de los docentes de una carrera se conocen porque el sistema es de tamaño medio-pequeño. Como no todas las carreras son acreditadas regionalmente, en los casos en que la carrera está inscrita en ambos procesos, los pares evalúan también la dimensión egresos. Además, los requerimientos para participar en los dos sistemas no son los mismos: por ejemplo, en el modelo regional se requieren cinco promociones de egresados y en el nacional, basta una sola. Así, pocas carreras pasan por los dos procesos de acreditación. La Aneaes paga a los evaluadores los pasajes, los viáticos y el peaje, con los fondos recaudados del arancel que las carreras pagan para acreditarse, cerca de U\$S 7.000.00 (BARREYRO, 2014).

Sin embargo, hubo importantes cambios en 2016, pues la Resolución n° 312 de la Aneaes alteró el procedimiento estableciendo la necesidad de contar con la acreditación vigente en el proceso nacional, como requisito para la inscripción en el proceso de acreditación regional. Así, con la publicación de las primeras convocatorias con estas nuevas características, en 2017, Paraguay pasa a tener dos procesos de acreditación distintos: el nacional y el regional (ANEAES, 2016). Hasta el momento, Paraguay tiene 114 carreras de grado y 5 de postgrado (todas en pediatría médica) acreditadas por el sistema nacional (ANEAES, s/d, b, c).

Otra consecuencia de esa ley fue el Acta n° 1 del 18 de enero de 2016, del Consejo Directivo de la Aneaes, que exime a las universidades públicas de pagar aranceles para la acreditación, como reconocimiento de la educación superior como un bien público y como forma de garantizar su calidad, tanto en el sistema nacional como en el regional. (ANEAES, 2016a)

La participación paraguaya en la acreditación regional de carreras

Como miembro fundador del Mercosur, instituido por el Tratado de Asunción de 1991, Paraguay participó desde el inicio de las actividades del Sector Educativo y de las proposiciones para la creación de un sistema regional de acreditación de carreras iniciadas en 1992, aun cuando su sistema de educación superior estaba en pleno desarrollo y sufriendo profundas transformaciones. Como en aquel momento en el nivel nacional no existía la práctica de la evaluación y la acreditación de carreras, fue nombrada una Comisión para representar al país en el Grupo de Trabajo de Especialistas en Evaluación y Acreditación del bloque, formada por integrantes del Ministerio de Educación y Cultura y del Consejo de Universidades (PEÑA, 2004).

Una vez firmado el *Memorando de Entendimiento sobre la Implementación de un Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario en los Estados Partes del Mercosur, Bolivia y Chile* (Mexa) en 1998, Paraguay acordó que debería ajustarse a los movimientos regionales y adoptar un modelo similar a los de Argentina, Brasil y Chile, empezando, por ende, los trámites internos para la creación de un sistema nacional de acreditación de carreras, según Robledo y Caillón. (2009)

Mientras en el nivel nacional los trabajos sobre evaluación y acreditación se iniciaban, Paraguay participaba del pre-test, aplicado en 2000, para verificar la adecuación de los criterios e indicadores establecidos en el Mexa. Cada país nombró dos instituciones para participar del proceso de acreditación experimental de las carreras de agronomía, ingeniería y medicina y las dos universidades más tradicionales fueron las escogidas. La Universidad Nacional de Asunción tuvo las carreras de agronomía y medicina acreditadas y la Universidad Católica, la de ingeniería (HERMO, 2011). Señala Real (2013) que la Aneaes tuvo el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para la implementación de los primeros procesos de evaluación regionales, así como de la Comisión Nacional de Acreditación (CNAP) del Ministerio de Educación de Chile.

Para participar del Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado Universitario (Mexa) del Mercosur, el Poder Ejecutivo

creó una Comisión *ad hoc* para desarrollar el proceso regional en el país, asumiendo así las funciones de Agencia Nacional de Acreditación (ANA). Esta Comisión inició sus trabajos en 2002, con el lanzamiento de la convocatoria para las carreras de Agronomía (PEÑA, 2004) y actuó en el Mexa hasta que la Agencia Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Superior (Aneaes) pudo funcionar plenamente, lo que ocurrió en noviembre de 2003. (ANEAES, s/d)

Así, la Aneaes comenzó a funcionar ejecutando acciones del Mexa, desde finales de 2003. En la aplicación del Mecanismo, que concluyó en 2006, el Paraguay tuvo 7 carreras acreditadas (Cuadro 1).

Carrera	Universidad	
Agronomía	UNA	
Ingeniería	UNA	Civil
		Electrónica
		Electromecánica
	UC	Civil
Electrónica		
Medicina	UNA	

Cuadro 1: Carreras Acreditadas en el Mexa

Fuente: Mercosul (2004) y Mercosur (2006) Elaboración de las autoras.

Con base en el Mexa, en 2008 fue firmado el *Acuerdo sobre la Creación e Implementación de un Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de las Respectivas Titulaciones en el Mercosur y Estados Asociados* (Sistema Arcu-Sur). Además de las carreras de agronomía, ingeniería y medicina, fueron agregadas otras cuatro carreras: arquitectura, enfermería, odontología y veterinaria.

La Aneaes empezó los trabajos del primer ciclo de acreditaciones del Sistema Arcu-Sur en 2008, ajustando las convocatorias nacionales a las regionales, realizando llamadas conjuntas para el Modelo Nacional y el Sistema Arcu-Sur en todas las carreras (ANEAES, s/d). De las carreras acreditadas por el Mexa, solamente la de ingeniería civil de la Universidad

Católica no fue re-acreditada, expirando su acreditación el 2 de junio de 2011. (SISTEMA ARCU-SUL, s/d)

Hasta 2012, cuando Paraguay fue suspendido del Mercosur y debió retirarse de todas las actividades, inclusive del Sistema Arcu-Sur, 17 carreras habían sido acreditadas (Tabla 1).

Tabla 1: Carreras acreditadas por el Sistema Arcu-Sur

Carrera	Universidad	Total	
Agronomía	Universidad Nacional de Asunción (UNA)	1	
Arquitectura	UNA	2	
	Universidad Católica Nuestra Señora de Asunción (UCA)		
Enfermería	UNA	2	
	UCA		
Ingeniería	UNA	Agronómica	7
		Civil	
		Electromecánica	
		Industrial	
		Química	
	UCA	Electrónica	
		Industrial	
Medicina	UNA (Guairá)	3	
	UCA		
	Universidad Nacional de Itapúa		
Odontología	UNA	1	
Veterinaria	UNA	1	
Total		17	

Fuente: Sistema Arcu-Sul (2017). Elaboración de las autoras.

La última acreditación realizada por el país, en el primer ciclo del Sistema Arcu-Sur, fue la de la carrera de Odontología, el 15 de noviembre de 2011. Durante la suspensión del país en el Mercosur, las convo-

catorias para acreditación pasaran a contemplar solamente el proceso nacional (BARREYRO, 2014). La reintegración de Paraguay al proceso regional de acreditación se dio en la reunión de la Red de las Agencias Nacionales de Acreditación (Rana), realizada entre 18 y 19 de agosto de 2014 (MERCOSUR, 2014).

Actualmente, Paraguay tiene 10 carreras acreditadas y 8 con las acreditaciones caducadas por el Sistema Arcu-Sur (SISTEMA ARCU-SUL, s/d) y no ha lanzado convocatorias para el segundo ciclo que debería incluir tres carreras más: farmacia, geología y economía. (MERCOSUR, 2014)

Consideraciones finales

La evaluación de la educación superior en el Paraguay ha estado en la agenda desde 1998 sufriendo los avatares de un país que pasó por numerosos episodios políticos desde entonces y recibiendo la influencia de procesos políticos regionales de integración.

Así, la acreditación de la educación superior en el Paraguay muestra la influencia de los procesos de acreditación desarrollados en la escala regional del Mercosur, de los que el país participó desde su inicio, como catalizadores del desarrollo de los procesos nacionales. Puede detectarse que la escala nacional de la evaluación se desarrolló simultáneamente con la escala regional, dado que el país creó una agencia de evaluación siguiendo el modelo de las Agencias Nacionales de Acreditación del MERCOSUR y fue ella la que implementó los procesos regionales, a los que se sumaron los nacionales. Los dos procesos se desarrollaban en el mismo momento, siendo que en la escala nacional apenas se incluyó un ítem más a los propuestos por la escala regional.

Para Robledo y Caillón (2009), lo que inicialmente podría ser configurado como un retraso de Paraguay en relación a los sistemas educativos de los países vecinos, como Argentina y Brasil, se transformó en una ventaja, pues, su sistema de acreditación nacional buscó la mayor convergencia posible con el proceso de acreditación regional. En consecuencia, según las autoras, los *standards* de evaluación y acreditación de las universidades paraguayas corresponden, mínimamente, a las expectativas de garantía de

calidad indicadas por los expertos del bloque y de los Estados Asociados, confiriéndole, incluso, mayor credibilidad.

En 2016, se registró un importante cambio, con el requisito de previa acreditación en los procesos nacionales para participar de los regionales. Esto puede entenderse como una apropiación de la acreditación en la escala nacional, después de los cambios en la educación generados por reclamos de mejoría de calidad de la educación. Pero no deja de ser paradójico que justamente ocurra cuando el segundo ciclo del sistema Arcu-Sul se inició con la intencionalidad de que los procesos en la escala nacional y la regional no fuesen duplicados, lo que podría parecer una involución en el caso del Paraguay si no se tuviera en cuenta el contexto en que surgió, que es el de la preocupación de la sociedad por la calidad de su educación superior, no obstante, el proceso regional haya quedado en segundo plano.

Notas

- 1 El texto es producto de la investigación *Acreditacão da educação superior no Mercosul: o papel do Brasil*, que fue apoyada por el CNPQ (Edital Universal Proceso n°. 483.258/2011-3) y se basó en documentos y entrevistas que siguieron los procedimientos éticos establecidos para la investigación científica en Ciencias Humanas.
- 2 El país tiene una población de 6.993.000 habitantes (CEPAL, s/d) y es uno de los más desiguales del mundo, presentando un índice de Gini mayor o igual a 0.50 (BRUNNER; HURTADO, 2011). Su tasa de alfabetización es del 99%, y su gasto con educación es del 5 % del PBI (CEPAL, s/d). El sistema educativo paraguayo está compuesto por: educación inicial, escolar básica, permanente, media, técnica, indígena y superior. La educación escolar básica se imparte entre los 6 y 14 años de edad y es obligatoria y gratuita en las escuelas públicas de gestión oficial. (PARAGUAY, 2014b)
- 3 De 1954 a 1989, el Paraguay estuvo bajo la dictadura militar del General Alfredo Stroessner. Este gobierno fue el segundo más largo de la historia de América Latina en el siglo XX, después del gobierno de Fidel Castro en Cuba.
- 4 Brunner y Hurtado (2011) consideran los tamaños de los sistemas de educación superior, a partir de las matrículas, de la siguiente forma: pequeño (0 a 150 mil); medio-pequeño (150 a 500 mil); medio (500 a 1 millón); medio-grande (1 a 2 millones) y grande (más de 2 millones).
- 5 En este apartado, se presentan algunos de los pocos datos cuantitativos sobre la educación superior paraguaya, disponibles en fuentes primarias y secundarias, dado que “la falta de un sistema de información fiable y actualizada es una deuda pendiente de todo el sistema educativo.” (ROBLEDO, 2016, p.14)
- 6 Entre junio de 2012 y agosto de 2013 el país fue suspendido del Mercosur, debido al juicio político realizado al entonces presidente Fernando Lugo, calificado de ilegítimo por no haberse respetado el debido proceso. Después de nuevas elecciones democráticas, el Paraguay fue reincorporado.

Referencias

ALCARAZ, José Nicolás Morínigo. La educación universitaria en el sistema educativo paraguayo. In: *Pensar la universidad. La educación superior universitaria y su marco regulatorio*. Programa de Democracia Sociedad Civil Topu'á Paraguay. Asunción, 2013, p. 24-31. Disponible en: <<http://topua.semillas.org.py/wp-content/uploads/2011/01/Pensarlauniversidad.pdf>>. Acceso en: 10 mar. 2014.

ANEAES. *Instituciones de educación superior*, Paraguay, 2014. Disponible en: <<http://www.aneaes.gov.py/aneaes/index.php/ct-menu-item-31>>. Acceso en: 5 mar 2014.

ANEAES. *La creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES)* (s/d). Disponible en: <<http://www.aneaes.gov.py/aneaes/index.php/ct-menu-item-2/ct-menu-item-3>>. Acceso en: 10 abril 2015.

ANEAES. (s/d, a) *Resolución n° 212 de 18 de julio de 2016*. Disponible en: <http://www.aneaes.gov.py/aneaes/datos/modelo_nacional/resolucion212.pdf>. Acceso en: 5 de mar. 2017.

ANEAES (s/d, b). *Carreras acreditadas de grado*. Disponible em: <<http://www.aneaes.gov.py/aneaes/index.php/ct-menu-item-12/carreras-acreditadas>> . Acceso en: 15 mar. 2017.

ANEAES (s/d, c). *Carreras de posgrado acreditadas*. Disponible en: <<http://www.aneaes.gov.py/aneaes/index.php/programas-de-posgrado-acreditados>>. Acceso en: 15 mar. 2017.

BARREYRO, Gladys Beatriz. Acreditação da Educação Superior no Mercosul: o papel do Brasil. *Relatório final de pesquisa*. Edital Universal CNPQ/Processo n. 483.258/2011-3 (mimeo), 2014.

BARREYRO, Gladys Beatriz, LAGORIA, Silvana Lorena; HIZUME, Gabriella de Camargo. As agências nacionais de acreditação no Sistema ARCU-SUL: primeiras considerações. *Avaliação*, Campinas-Sorocaba. v. 20, n. 1, p. 49-72, 2015.

BRUNER, José Joaquín; HURTADO, R. F. (Coord.). *Educación Superior en Iberoamérica*. Informe 2011. Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino (CINDA). Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2460&Itemid=1389&lang=es>. Acceso en: 10 mar. 2015.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y CARIBE (CEPAL). *Paraguay: perfil nacional socio-demográfico* (s/d, . Disponible en: http://interwp.cepal.org/cepalstat/WEB_cepstat/Perfil_nacional_social.asp?Pais=PRY&idioma=e. Acceso en: 7 abril 2015.

HERMO, Javier Pablo. *La acreditación regional de carreras en el Mercosur*: presente e futuro. Saarbrücken: Editorial Académica Española, 2011.

INSTITUTO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y CARIBE (IESALC). *La educación superior pública y privada en América Latina y Caribe*. Contexto de internacionalización y proyecciones de políticas públicas. 2014. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2460&Itemid=1389&lang=es>. Acceso en: 10 abril 2015.

LEMAITRE, María José. Mapa de temas críticos en el debate de la Educación Superior Pública y Educación Privada en América Latina y el Caribe. In: UNESCO-IESALC. *La Educación Superior Pública y Privada en América Latina y Caribe*. Contexto de internacionalización y proyecciones de Políticas Públicas, 2014, p. 132-154. Disponible en:<http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=2&rowid=173&lang=es>. Acceso en: 10 abril 2015.

MERCOSUL. Conselho Mercado Comum. Reunião dos Ministros de Educação. *Acta 02/2004*.

MERCOSUR. Reunión de Ministros de Educación. *Acta 01/2006*.

PARAGUAY. *Ley n. 4995 de 27 de junio de 2013*. Ley de la Educación Superior. Disponible en: <http://www.sansebastian.edu.py/uassweb/file/Ley_4995_De_Educacion_Superior.pdf>. Acceso en: 10 abril 2015.

PARAGUAY. *Ley n. 2072 de 13 de febrero de 2003*. Ley de Creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Disponible en: <<http://www.pol.una.py/sites/default/files/files/reglamentos/Ley2072DeLaANEAES.pdf>>. Acceso en: 10 de abril 2015.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *Educación Superior* (2014a). Disponible en: < <http://www.mec.gov.py/cms> >. Acceso en: 7 abril 2015.

PARAGUAY. Ministerio de Educación y Cultura. *El sistema educativo* (2014b). Disponible en:<<http://www.mec.gov.py/cms>>. Acceso en: 7 abril 2015.

PEÑA, Haydée Gimenez. El proceso de acreditación de carreras en Paraguay. In: *La Evaluación y Acreditación Superior en América Latina y Caribe*. Venezuela: IESALC, 2004, p. 191-207. Disponible en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&view=details&formid=2&rowid=46&lang=es>. Acceso en: 2 nov. 2009.

RIVAROLA, Domingo. La universidad paraguaya, hoy. *Avaliação* (Campinas), v. 13-2. p. 533-578, jul. 2008. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1414-40772008000200014&lng=en&nrm=iso&tlng=es>. Acceso en: 10 abril 2015.

REAL, Gisele Cristina Martins. Avaliação da educação superior no Brasil e no Paraguai: implicações para a construção do Mercosul Educacional. *Tópicos Educacionais*, Recife, n.1, jan-jun, 2013, p. 7-25.

ROBLEDO, Rocío. *Educación Superior en Iberoamérica: informe 2016*. Informe nacional: Paraguay. Chile: Cinda, 2016. Disponible en: <<http://www.cinda.cl/2016/11/16/informe-educacion-superior-en-iberoamerica-2016/#more>>. Acceso en: 7 fev. 2017.

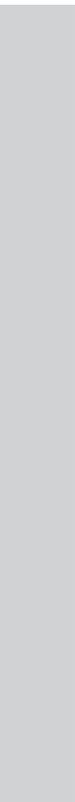
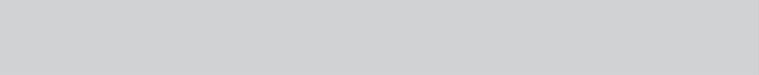
ROBLEDO, Rocío; CAILLÓN, Adriana; Procesos regionales en educación superior. El mecanismo de acreditación de carreras universitarias en el MERCOSUL. Reconocimiento regional de los títulos y de la calidad de la formación. In: *Educación Superior y Sociedad*. Experiencias de convergencia académica en los países del Mercosur. Nueva Época. IESALC. Año 14, n. 1, p.73-98.

SISTEMA ARCU-SUL (s/d). *Acreditação regional de cursos universitários Mercosul*. Disponible en: <http://sistemaarcusul.mec.gov.br/arcusul/pages/pesquisaexterna/pesquisarCursoExterno.seam;jsessionid=8ysfpcm5TVHqW2fyq3luFw___.node01#tabelaCursos>. Acceso en: 19 mar. 2017.

Recebido em 22 mai. 2018 / Aprovado em 12 nov. 2018

Para referenciar este texto:

BARREYRO, G. B.; HIZUME, G. C. el Paraguay y la acreditación de carreras de grado en el Mercosur. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 41-59. set/dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.8701>>.



CAPITAL FICTÍCIO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE A LÓGICA CONTEMPORÂNEA DA PRIVATIZAÇÃO

FICTITIOUS CAPITAL AND EDUCATION IN BRAZIL:
A STUDY ON THE CONTEMPORARY LOGIC OF PRIVATIZATION

Luciana Sardenha Galzerano

Doutoranda da faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo – SP - Brasil
lucianasgalzerano@gmail.com

Lalo Watanabe Minto

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, docente na mesma instituição. São Paulo – SP - Brasil
lalo@unicamp.br

RESUMO: O objetivo do estudo é apresentar algumas das tendências que têm caracterizado a privatização da educação no contexto da crescente mercantilização e vinculação com as formas do capital fictício. Trata-se de uma análise predominantemente teórica, em que se busca interseccionar contribuições de campos como a educação e a economia, reunindo elementos que fundamentem uma compreensão abrangente e crítica sobre a natureza complexa da privatização. O referencial teórico utilizado é o marxista, com apropriação da obra original de Marx, bem como dos debates sobre o processo de acumulação contemporânea e da crise estrutural, e de autores que debatem os processos de privatização no campo educacional. Ao nos apropriarmos dessa literatura, destacamos que existem três dimensões essenciais para compreender a fase mais recente da privatização da educação: a centralidade do capital fictício, os movimentos de concentração e centralização de capitais e as disputas pelos fundos públicos. Nas considerações finais, apontamos que a predominância da financeirização em grande parte do setor educacional brasileiro representa um desenvolvimento da lógica da acumulação capitalista contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Capital Fictício. Educação. Financeirização. Privatização.

ABSTRACT: This study aims to present some of the trends that have characterized the privatization of education in the context of increasing commodification and linkage with the forms of fictitious capital. It is a predominantly theoretical analysis that seeks to intersect contributions from fields such as education and economics, gathering elements that support a comprehensive and critical understanding of the complex nature of privatization. Our main theoretical reference is the Marxism, with the appropriation of Marx's works, as well as the debates about the process of contemporary accumulation and the structural crisis, and authors who debate the privatization processes in the educational field. When we appropriate this literature, we emphasize that there are three essential dimensions to understanding the most recent phase of the privatization of education: the centrality of fictitious capital, movements of concentration and centralization of capital, disputes over public funds. In the final considerations, we point out that the

predominance of financialization in much of the Brazilian educational sector represents a development of the logic of contemporary capitalist accumulation.

KEYWORDS: Fictitious Capital. Education. Financialization. Privatization.

A tendência global de privatização da educação vem sendo apontada por diversos estudos e autores do campo educacional, além de trabalhos que interseccionam análises sobre a educação, as políticas sociais e suas determinações econômicas¹. Em diálogo com as vertentes críticas dessa produção, e também com os estudos que têm se dedicado à análise teórica marxista da fase contemporânea da acumulação capitalista, bem como de sua crise estrutural, neste artigo nos apropriamos dessa literatura e destacamos três das dimensões que consideramos essenciais para compreender a fase mais recente da privatização da educação. São elas: a centralidade do capital fictício, os movimentos de concentração e centralização de capitais e as disputas pelos fundos públicos.

Trata-se de analisar as formas pelas quais o capital viabiliza, na sociedade capitalista contemporânea, a geração de valor para se acumular e se concentrar. Esse é um movimento que tem no Estado um de seus agentes fundamentais, portanto, a privatização da educação não é vista numa ótica jurídico-formal, como mero deslocamento entre as “fronteiras” do público/estatal e do privado/não estatal.

Na fase contemporânea do modo de produção capitalista tem-se observado, ademais, um movimento de reversão de conquistas e direitos sociais por todo o mundo; um processo que impinge uma retração da esfera pública e tem como veículo um arcabouço ideológico que busca se legitimar demandando a ‘redução’ do Estado e a consequente ampliação da margem de controle e regulação desses espaços pela lógica do capital. O que ocorre, de fato, é uma minimização das funções públicas do Estado, abrindo caminho para um fortalecimento da sua dimensão coercitiva e repressiva. (HARVEY, 2012, p. 87)²

Como é a proteção das corporações privadas e de seus interesses que está em jogo, e o capital precisa apropriar-se de todos os espaços possíveis de acumulação e realização de valor, fazer frente à crise, do ponto de vista do Estado, significa tratar a pobreza e as formas de manifestação da ‘questão social’ numa ótica de criminalização crescente³. A violência desencadeada pela reestruturação é, a um só tempo, física, simbólica e política; os

conflitos sociais provenientes das próprias contradições do desenvolvimento capitalista passam a ser decididos

[...] ao sabor dos interesses voláteis do capital *financeirizado*: é como se não houvesse regras; o Estado é chamado a atuar, com a violência que for necessária, para *garantir a acumulação*, razão pela qual o “ajuste fiscal” não é colocado no plano da *negociação* mas da *imposição*. (MINTO, 2018a, p. 295, grifo do autor).

Em sintonia com as teses de Harvey, Paulani (2008, p. 121) afirma que um expediente típico dos processos de acumulação primitiva é acionado:

O resgate desses expedientes violentos minoraria as consequências da sobreacumulação, visto que desbravaria “territórios” para a acumulação de capital antes fora de seu alcance. Em outras palavras, estaríamos agora numa época de “acumulação por espoliação”, em que se aliam o poder do dinheiro e o poder do Estado, que dela participa sempre (ou diretamente, ou por conveniência, ou por omissão). Vários são os exemplos desse tipo de processo [...] Em todos eles, sem a participação do Estado, sem sua administração em benefício do *business*, esse tipo de acumulação primitiva não existiria.

O objetivo deste estudo é apontar algumas das tendências que têm caracterizado a privatização da educação (básica e superior) nesse contexto de crescente mercantilização e vinculação com as formas predominantes do capital fictício.

1 Centralidade do capital fictício na fase de crise estrutural

Gomes (2015a, p. 18) afirma que a crise atual foi ocasionada pela “redução da rentabilidade do capital produtivo e a busca por compensar a perda de oportunidades de valorização, pela via da especulação.”²⁴ São desordens econômicas que atingem sucessivamente diversos países e que, após três

décadas, se veem agravadas quantitativa e qualitativamente: após 2006 e, especialmente, em 2008, há uma evolução exponencial, com a emergência da crise desencadeada no mercado imobiliário dos Estados Unidos, espalhando-se a partir do centro do sistema para todo o mundo. (HERRERA, 2015)

A atual etapa da acumulação capitalista, portanto, é distinta das anteriores, especialmente daquele período que vai do pós-2ª Guerra Mundial a meados da década de 1970. O que define essa especificidade é a dominação do capital especulativo parasitário sobre todas as outras formas de capital (GOMES, 2015a, p. 14-15), e não propriamente as questões ligadas à globalização, às consequências da reestruturação produtiva e, ainda, das políticas neoliberais sobre as formas de organização do Estado e da vida social.

Vários autores⁵ têm se dedicado ao estudo dos recentes processos de crise e daquilo que alguns nomeiam de financeirização. A nosso ver, para compreendê-los é fundamental recorrer à categoria marxiana capital fictício⁶. Se as ideias de Marx sobre essa temática não estavam ‘concluídas’ e, evidentemente, muitas coisas mudaram desde a sua época, é certo que o autor nos legou um arcabouço teórico essencial para a apreensão dos movimentos fictícios do capital.

No livro III d’O Capital, Marx trata da evolução do sistema de crédito capitalista em ligação com o capital portador de juros⁷. Em princípio, o capital-dinheiro aparece como um empréstimo realizado por um prestamista a um capitalista individual, que precisa de capital para reinvestir na produção. O valor de uso do dinheiro, portanto, além de ser dinheiro, é o de funcionar como capital, isto é, apropriar-se de uma parcela do valor já produzido socialmente. Nessa transação, o retorno do capital “não parece mais resultar do processo de produção e tudo se passa como se o capital emprestado nunca tivesse perdido a forma dinheiro.” (MARX, s/d, p. 403) O capital portador de juros, portanto, é uma mercadoria cujo valor de uso é produzir mais-valor – para quem o possui e para quem o vai tomar emprestado. O proprietário desse capital não deixa de ter a sua propriedade, sendo, portanto, o ‘ponto de chegada’ do processo de valorização: não há compra nem venda convencionais. Por isso, no caso do capital portador de juros, seu elemento distintivo estava na “forma externa do retorno, dissociada do ciclo mediador” (MARX, s/d, p. 401), criando a ilusão de que dinheiro produz dinheiro e que o lucro desse prestamista era proveniente

de um contrato jurídico estabelecido entre ambos, mas não da produção. Tem-se aí o ápice do fetichismo. (MARX, s/d, p. 403)

Uma vez constituída a forma do capital portador de juros e desenvolvido o sistema financeiro (concentração do capital-dinheiro; expedição de títulos de propriedade sobre ganhos que, num primeiro momento, estão vinculados a atividades reais e concretas), as movimentações de capital-dinheiro podem se expandir de modo a ultrapassar sua conexão com a base material, criando o que Marx chama de uma existência fictícia. Criam-se situações (na esfera da circulação) que tornam ainda mais efêmera a percepção da conexão real existente entre o processo efetivo de valorização do capital e as formas de papéis e títulos que concedem direitos sobre parcelas desses ganhos. O capital é fictício pois, em grande medida, não tem existência efetiva, por isso, pode circular mudando de mãos sem que sua lógica de valorização obedeça necessariamente àquela operada na produção real.

Carcanholo e Sabadini (2009, p. 43) alertam, porém, que embora o capital fictício apareça como consequência do capital portador de juros, ambos são diferentes:

[...] o capital a juros não pode ser confundido com o capital fictício que gera. Aquele corresponde a uma riqueza real que foi produzida sob a forma de excedente; este último é puramente fictício do ponto de vista global. O capital fictício gerado nessas condições é como o ‘reflexo em um espelho’ do capital a juros. São dois capitais diferentes: um é real e o outro submetido à dialética real/fictícia.

Para os autores, o capital fictício muda de caráter ao transformar-se de polo dominado em polo dominante, por isso o nomeiam capital especulativo parasitário e denominam a atual fase desse modo de produção de capitalismo especulativo. A essa fase corresponde, também, uma nova forma: a dos lucros fictícios. Tal qual o capital fictício, esses também devem ser analisados dialeticamente: sob o ponto de vista individual, são reais, mas, na totalidade, não possuem realidade substantiva, pois não advêm do excedente-valor produzido pelo trabalho. Ainda segundo os autores, esses lucros “[...] são pura ‘fumaça’”. Da mesma maneira que apareceram como mágica, da noite para o dia, podem desaparecer a qualquer

momento, em razão das oscilações especulativas dos valores dos ativos.” (CARCANHOLO; SABADINI, 2009, p. 50)

Os ‘lucros fictícios’, complementam Carcanholo e Sabadini (2009), aparecem como estratégia para se contrapor à tendência de queda da taxa de lucro, mas não se sustentam para a continuidade da acumulação capitalista sem um incremento adicional da exploração do trabalho. Ou seja, para que outros setores, como o financeiro, onde não se produz o valor mantenham sua dinâmica de ampliação é necessário que as fronteiras da exploração da força de trabalho, onde efetivamente se produz o valor, também o sejam.

O processo de reestruturação capitalista foi uma expressão dessas tentativas de recuperação dos níveis de acumulação obtidos nos anos do pós-guerra, via ampliação crescente das “formas fictícias do capital.” (MARQUES; NAKATANI, 2013, p. 65). Circulando mais rápido e facilmente, houve um aumento do “fluxo internacional de capitais para as economias onde essas condições eram mais favoráveis, com destaque para a taxa de exploração da força de trabalho elevada.” (id.ib.)

Os impactos desse processo sobre a economia brasileira foram intensos: ampliou-se a heterogeneidade estrutural de nossa base produtiva, alterando igualmente as formas de inserção das classes e frações de classes locais na dinâmica do novo padrão de acumulação de capital em escala mundial. Apesar de sua tardia liberalização econômica e financeira nos anos 1990, o Brasil se tornou um dos destinos preferenciais do capital internacional, cuja entrada no após Plano Real passou a ser concentrada cada vez mais no setor de serviços (MARQUES; NAKATANI, 2013, p. 73-76). Nos governos FHC, Lula e Dilma predominou uma orientação macroeconômica comum; setores que podiam ser capturados pelos grandes capitais internacionais sofreram os maiores impactos e, nesse sentido, a neoliberalização do país também foi um processo de desnacionalização e de desindustrialização. Era a ideia de que o país

pegaria o bonde da história pela via do comércio exterior. [...] Mas o Brasil entrou no bonde da história por outra porta e transformou-se em plataforma de valorização financeira internacional, bem em linha com o espírito rentista e financista dos dias que correm. Em seu papel, juntamente com sua função de produzir bens de baixo valor agregado e, de preferência, com a

utilização de mais-valia absoluta [...] completa a caracterização da participação do Brasil na divisão internacional do trabalho do capitalismo contemporâneo. (PAULANI, 2008, p. 131-132)

Essa forma de inserção na economia mundial no âmbito da predominância do capital fictício não se desenvolveu sem conflitos, mas foi predominante o suficiente para propiciar, ao final, uma aceleração e um aprofundamento das relações de dependência, estruturais à nossa condição periférica. Houve mudanças pontuais entre os governos brasileiros, mas não a ponto de desautorizar aquelas medidas governamentais que foram tomadas estrategicamente para conferir flexibilidade ao capital: desterritorialização da produção; desregulamentação dos mercados, principalmente o financeiro; diminuição de proteção ao trabalho; ataque aos sindicatos; redução e privatização parcial de sistemas de seguridade social, de empresas e serviços estatais. Os setores de serviços sociais transformaram-se em grandes oportunidades de acumulação de capital (PAULANI, 2008; BRAZ NETTO, 2009) e organismos internacionais como Banco Mundial, OCDE e FMI tiveram importante contribuição na disseminação de propostas privatistas para a educação. (ROBERTSON; VERGER, 2012)

2 Concentração e centralização de capitais na educação

Na área educacional brasileira esse processo tem ocorrido via formação de grandes conglomerados, com envolvimento direto com o setor financeiro. É lícito lembrar que o Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade) autorizou às empresas educacionais o ingresso em mercado de ações e que, além disso, a existência de instituições com fins lucrativos possui respaldo legal. (SGUISSARDI, 2015, p. 871)

A conexão entre as atividades educacionais e as formas fictícias de capital pode ser observada pela presença dos chamados fundos *private equity* e pela abertura de capital das empresas que atuam na área (CARVALHO, 2013, p. 770). As primeiras ofertas públicas iniciais (*Initial public offer*) são

de 2007 e, desde então, têm prosperado na educação brasileira, conforme já sinalizava a *Reuters* em 2013:

O setor educacional brasileiro tem crescido a taxas de dois dígitos nos últimos anos, rendendo 11 bilhões de dólares ao ano [...] Banqueiros disseram à *Reuters* que as ofertas públicas iniciais se transformaram em uma viável estratégia de captação de recursos para os operadores universitários, escolas de línguas e fornecedores de sistemas de aprendizagem, assim como as fusões e aquisições impulsionaram a atividade ao longo dos últimos dois anos. (PARRA-BERNAL, SCHINCARIOL, 2013, tradução nossa)

Os dados apresentados por Sguissardi (2015, p. 870) destacam, ademais, que o setor educacional foi o mais lucrativo na Bovespa em 2014:

De agosto de 2012 a agosto de 2014, por exemplo, enquanto o Ibovespa (índice do total de cerca de 350 empresas) teve uma redução de 3,67%; a Vale (VALE5), redução de 13,48%; e a Petrobras (PETR4), valorização de 9,32% de suas ações; a Kroton (KROT3) teve uma valorização de 314% e a Estácio (ESTC3), 240,97% de suas respectivas ações.

A maior capacidade de captar recursos, via formas fictícias de capital, amplia significativamente o potencial dos negócios e, portanto, de rentabilidade associada à área educacional. Uma das principais consequências disso é o processo de concentração e centralização dos capitais, que abordaremos, nesta seção, adotando os conceitos de concentração e centralização formulados por Marx.

O primeiro relaciona-se ao crescimento de capitais individuais e de capitalistas; o segundo refere-se a uma redistribuição dos capitais já existentes, independentemente do crescimento do volume do capital social. Tais processos são complementares, segundo Marx (2013, p. 703): “[...] a acumulação [...] é um procedimento extremamente lento se comparado com a centralização, que só precisa alterar o agrupamento quantitativo dos componentes do capital social.”

Na atual etapa do desenvolvimento capitalista, o capital está mais concentrado do que em qualquer outro período; concentração reforçada pelo movimento de centralização mediante fusões/aquisições (CHESNAIS, 1997). Na contribuição de Netto e Braz (2009, p. 224), que analisam historicamente a constituição desses processos, temos a indicação de outra dimensão que é profundamente afetada, a do poder político:

[...] em consequência dessa concentração e centralização, os grupos monopolistas (ancorados em organizações que se tornaram corporações megaempresariais) desenvolveram interações novas [...], nas quais a concorrência e a parceria encontram mecanismos de articulação que lhes asseguram um poder decisivo especial. No topo dessas articulações, figura um restrito círculo de homens (e umas poucas mulheres) que constitui uma nova oligarquia, concentradora de um enorme poder econômico e político.⁸

Os autores ressaltam, ainda, que por meio dos *lobbies* desses grupos tomam-se decisões que afetam a vida de bilhões de homens e mulheres, “sem qualquer conhecimento ou participação destes.” (NETTO BRAZ, 2009, p. 225) Além de seus dispositivos próprios, o grande capital instrumentaliza diretamente a ação dos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, Unesco e outros), impondo aos Estados, sobretudo os periféricos, os chamados ‘ajustes estruturais’, que vão de diretrizes macroeconômicas até reformas educacionais.

É nesse contexto mais amplo que vem ocorrendo, no Brasil, o que alguns autores denominam de tendência de oligopolização do ensino superior (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2005; SGUISSARDI, 2008, 2015; OLIVEIRA, 2009; CHAVES 2010). Trata-se de um processo de concentração e centralização, caracterizado por aquisições e fusões que dão forma a grandes conglomerados. Dados sistematizados pela consultoria Hoper Educação (2016, p. 102 - grifos do autor) apontam essa evidência:

O fenômeno da concentração de mercado no setor de educação privada no Brasil é uma realidade, que não terá retrocesso. Há 13 anos, os 20 maiores grupos educacionais detinham

em torno de 14% do mercado, em relação ao total de alunos. Em 2015, estimamos que os 12 principais grupos educacionais concentram 43,9% da quantidade de matrículas em cursos de graduação (Presencial e EaD) e Pós-graduação.

[...]. Em conjunto, os quatro primeiros grupos educacionais do *ranking* detêm 33,9% de *share* de matrículas, ou seja, 1/3 do total de matrículas no Brasil. A quantidade de instituições pertencentes a esses quatro grupos é 219, cerca de 10,5% do total de instituições privadas de ensino superior.

Quando se diferenciam as atividades presenciais e a distância a situação é ainda mais evidente: das 92 instituições privadas existentes, as 22 consideradas de grande porte concentravam 93% dos matriculados no EaD. Estudo da FGV sobre as ‘S.A.’ no mercado do ensino superior apontou que as várias formas de realização do EaD “são amplamente dominadas pelo setor privado e majoritariamente pelos grupos de capital aberto” (CALEFFI; MATHIAS, 2017, p. 78), tendo como uma das razões mais relevantes o fato de que são grupos que estão capitalizados e que, por isso, conseguem investir no uso da tecnologia como forma de redução dos custos.

Ao reprovar a fusão entre Kroton e Estácio em 2017, o Cade alegou que a operação geraria “vários níveis de concentração, inclusive com a formação de monopólios.” (MARTELLO, 2017) Não à toa, as empresas atuantes nesse setor ampliaram suas estratégias, avançando também para a educação básica. As recentes aquisições da Kroton – o Centro Educacional Leonardo da Vinci, em Vitória, e a Somos Educação, autodeclarado maior grupo de educação básica brasileira (CUNHA, 2018) – exemplificam isso.

No caso da educação básica privada, o movimento de concentração e centralização já estava presente, ainda que em menor dimensão se comparado ao ensino superior. Estudos desenvolvidos por Adrião (2011), Cassiano (2013), Pinheiro (2014) e Galzerano (2016) apontaram essa tendência, com foco nas políticas destinadas ao provimento de materiais didáticos. A Somos Educação é o caso mais emblemático: desde que foi listada na Bovespa, em 2011, o grupo adquiriu, até o ano de 2015, mais de 25 marcas (GALZERANO, 2016)

Outros fatores políticos também contribuíram para a formação desses conglomerados. Destacam-se as negociações da Rodada Uruguai, que resultou na criação, em 1995, da OMC e do Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (GATS), acordo que foi assinado por países membros da OMC com o intuito da liberalização progressiva dos serviços. Se, por um lado, o Brasil não aderiu à proposta de abrir o seu setor educacional, por outro lado, pouco ou nada fez para impedir a expansão do setor privado com fins lucrativos, legitimando (também por omissão) as fusões e aquisições e a abertura de capital de grupos educacionais em bolsa de valores (TASQUETTO, 2016). Caminha na mesma direção o acordo sobre o comércio internacional de serviços, que vem sendo discutido por 50 países desde 2012. O *Trade in Services Agreement* (Tisa) objetiva promover e ampliar a desregulação e a liberalização do comércio, ignorando as regulações e normativas estatais e beneficiando as corporações. Em 2016, o Brasil entrou para a negociação. (GALZERANO, 2016)

3 Disputas pelo fundo público

As disputas pelo fundo público no campo educacional, em tempos de predominância das formas fictícias do capital, não ocorrem de forma simples. Por isso, como apontado inicialmente, consideramos restrito o entendimento de que tais disputas e as formas de apropriação que dela decorrem representariam apenas um deslocamento da ‘fronteira’ entre a educação pública/estatal e a privada/não estatal.

Durante o processo de reforma do Estado na década de 1990 intensificou-se essa disputa também no campo ideológico, razão do questionamento sistemático de certas identidades instituídas, sobretudo aquela entre Estado e público. Trata-se de uma manipulação ideológica que pretende asseverar que Estado, sociedade civil e mercado são como ‘setores’ distintos, ocultando o fato de que, em cada um deles, as contradições entre interesses públicos e privados se fazem presentes (MONTAÑO, 2008, p. 38). A consequência política mais importante dessa disputa foi a de promover a noção de que o setor mais apropriado para exercer funções públicas não é o Estado, mas sim o chamado ‘terceiro setor’ – na realidade o privado habi-

litado a angariar e utilizar fundos públicos como plataforma para negócios –, nos termos da reforma, o denominado público não estatal.

Assim, uma das mudanças estratégicas operacionalizadas pela Reforma do Estado foi o progressivo desmonte dos serviços públicos instituídos e/ou referendados pela Constituição de 1988, por mais que tenham sido “historicamente limitados e socialmente seletivos.” (FONTES, 2010, p. 244) Ainda para a autora, a estratégia de atribuir todos os problemas ao Estado tinha o intuito de “gerenciar de maneira privada, concorrencial e lucrativa, políticas públicas voltadas para a maioria da população.” (op.cit., p. 273) Do ponto de vista ideológico e político, as muitas desigualdades brasileiras não eram negadas, mas ‘justificadas’ por essas supostas incompetência, ineficácia e ineficiência estatais. O apoio da mídia foi decisivo na difusão dessas ideias.

Pelo lado econômico, a mudança no padrão de alocação do fundo público torna dominante o seu uso regressivo, isto é, a lógica de extrair parcelas crescentes dos recursos arrecadados para remunerar as formas de capital fictício. Na ideologia dominante, essa operação de espoliação de parcela da riqueza nacional é apresentada sob o eufemismo da busca pelo superávit primário e pelo ajuste fiscal. A economia política do acúmulo desses superávits é essencial para que o Estado remunere os capitais nacionais e internacionais investidos na lógica da acumulação parasitária, e seus impactos mais fortes são os que implicam reduções nos recursos alocados em políticas sociais. (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 166-168)

As repercussões sobre áreas sociais são diretas e profundas. A aprovação da Emenda Constitucional 95/2016⁹ é o exemplo máximo dessa lógica hegemônica. Trata-se, porém, de uma construção de longa data, em que se observa a atuação ativa de frações da classe burguesa em órgãos decisórios, no caso da educação, nos conselhos, secretarias e outros, ou até mesmo no Ministério da Educação e no Congresso Nacional, no sentido de influenciar o debate em torno da construção e implementação das políticas públicas para a área. Também contam com apoio da mídia, de ONGs, de fundações e de institutos privados para propagar e legitimar suas propostas. (FREITAS, 2014)

Esses setores participaram ativamente da disputa em torno das propostas para elaboração do Plano Nacional de Educação (2014-2024), conseguindo em grande medida instituir estratégias de médio e longo prazo

que implicam (implicarão, caso o Plano seja efetivamente implementado) maior margem de captura do fundo público para o setor privado.¹⁰ Alguns estudiosos entendem que essa reorganização entre frações de classe permite qualificar o setor que atua em áreas como a educação como uma “nova burguesia de serviços.” (RODRIGUES, 2007; NEVES, 2002) Noutros termos, uma fração da burguesia se converte em “setor parasitário privilegiado do processo de reforma do Estado e dos padrões de acumulação vigentes” (MINTO, 2014, p. 285), relação fundada na redefinição de prioridades políticas e de alocação do fundo público. Para se ter uma ideia disso, as duas maiores empresas atuantes no ensino superior e na educação básica brasileira, respectivamente, Kroton e Somos Educação, possuem em comum o fato de que grande parte de suas receitas advém do fundo público. O Fies respondia por 44% da receita da Kroton, em 2014, correspondendo a cerca de 50,3% de ‘exposição’ ao programa nas matrículas presenciais (HOPER EDUCAÇÃO, 2016, p. 111)¹¹; no mesmo ano, as políticas de aquisição e distribuição de materiais didáticos¹² correspondiam a 61% da receita da Somos. (GALZERANO, 2016)

As conclusões do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, sobre as mudanças instituídas em 2015 no Fies, nos revelam outra dimensão da relação entre setor privado de ensino superior e fundo público:

[...] uma vez que o corte na oferta de contratos novos no Fies não foi acompanhado de redução semelhante do número de ingressantes, pode-se supor que uma parcela significativa de potenciais contratantes do Fies estava apta a ingressar na educação superior privada sem o aporte do financiamento estudantil, e que as regras de contratação do Fies, vigentes no período 2010-2014, suscitaram a ocorrência de um efeito *crowding-out*, uma vez que ofereciam financiamento com taxa de juros mais baixa que a rentabilidade do mercado financeiro, inclusive a da caderneta de poupança. Com isso, parcela significativa dos estudantes teria optado pelo contrato junto ao Fies ao longo desse período, mesmo dispondo de capacidade financeira para arcar com o pagamento das mensalidades escolares. (IPEA, 2017, p. 35-36)

Os dados indicados permitem concluir que o programa funcionava também como uma forma de ‘trocar’ o pagamento regular das mensalidades dos estudantes pelo financiamento a baixo custo do Fies, em claro benefício para as instituições.

Não bastasse esse movimento, a própria Somos Educação foi adquirida pela Kroton em 2018, demonstrando nova estratégia de atuação dessa empresa, que agora expande sua atuação para a educação básica, num contexto em que as matrículas no ensino superior apresentam tendência de estagnação e os contratos com o Fies estão em queda. Por sua vez, na educação básica, as políticas de provimento de materiais didáticos estão em ritmo crescente, sobretudo após a homologação, em 2018, da Base Nacional Comum Curricular referente à educação infantil e ao ensino fundamental.

Considerações finais

A crítica que tem sido empreendida aos processos de financeirização da educação, seja no nível superior ou na educação básica, são necessárias e inadiáveis no contexto atual. Mas um alerta se faz importante. Deve-se evitar o equívoco assinalado por Prado (2014) naquilo que ele considera a ‘tese canônica’¹³ sobre a financeirização, que tem influenciado tais debates no campo econômico. Para o autor, quando a análise perde de vista a totalidade do capital enquanto forma social dominante, recorrendo a uma espécie de hierarquização arbitrária e até moral entre capitais (produtivo x improdutivo; industrial x financeiro; normal x disfuncional), também se perde de vista a sua unidade fundamental: “as diferentes formas do capital portador de juros devem ser apresentadas como diferenciações constitutivas da totalidade do capital, as quais têm funcionalidades próprias na organização das relações capitalistas de dominação.” (PRADO, 2014, p. 22-23) Portanto, trata-se de uma crítica superficial “pensar que certos capitais têm – e que outros não têm – legitimidade na apropriação de excedente com base em critérios de ordem funcional ou mesmo moral.” (op.cit., p. 24)

Desse modo, nos termos de uma análise do campo educacional, é mister compreender que a centralidade do capital fictício, bem como seu

favorecimento aos processos de concentração e centralização, não implica que uma forma ‘pior’ de acumulação vem a dominar as atividades educacionais, impondo suas demandas ao fundo público. Trata-se do desenvolvimento do modo de produção capitalista e de sua lógica predatória, incontrolável e sempre expansível. Mudam-se as formas, potencializando o seu fetichismo e sua própria percepção, mas a sua natureza social, enquanto capital, permanece a mesma.

O que há de novo é o modo pelo qual a dominação financeira se apresenta frente às atividades educacionais, impondo-lhe controles e dinâmicas cujo centro irradiador é externo e regulado globalmente nos grandes mercados financeiros, isto é, na forma da distribuição dos ganhos capitalistas provenientes dos setores em que a mais-valia é produzida. Nos termos de Prado (2014, p. 29), a financeirização “indica que o sistema do capital atingiu a sua realização suprema no curso da história.” Poderíamos dizer, em consequência, que a educação se torna meio – como qualquer outra mercadoria – para a realização de lucros capitalistas (em grande escala), aquilo que Marx já afirmara no Livro I d’O Capital, a saber, que em nada se altera a relação fundamental do capital se este é investido numa fábrica de salsichas ou de ensino. (MARX, 2013, p. 578)

Com a financeirização, amplia-se significativamente o montante disponível de capitais para ser adiantado às atividades no mercado educacional. O resultado disso é uma dupla sobreposição do interesse privado sobre a educação, pois, além de as empresas educacionais terem nas suas atividades um meio para a obtenção de lucros, também os investidores do setor financeiro – inclusive estrangeiros – o terão. Ambos entram na divisão da mais-valia produzida socialmente (GALZERANO, 2016). O Estado não é secundário nesse processo, apesar da proclamada defesa neoliberal por sua ‘minimalização’. Políticas como o Fies, Prouni, Pronatec e o PNLD, financiadas pelo fundo público, por isso, se tornam mecanismos fundamentais para que as empresas privadas garantam sua rentabilidade, bem como a do conjunto de capitais investidos nas suas atividades. E quanto mais as estratégias dos grupos educacionais se misturam com o poder econômico e político criado pelo capital fictício, maior sua capacidade de captura do fundo público, mesmo quando não há, propriamente, uma variação na proporção entre matrículas ou instituições públicas e privadas. Eis a complexidade do processo de privatização na fase contemporânea do capitalismo.

Soma-se a ela outra dimensão, a da disputa crescente pelo controle das instituições educativas, haja vista que o interesse de setores burgueses em relação à escola não deixa de estar baseado na dupla dimensão que envolve, dialeticamente, os conteúdos – valorativo, cultural e ideológico – do ensino, por um lado, e a preparação para o mercado de trabalho, por outro lado.¹⁴

Em síntese, o interesse privado no campo educacional contemporâneo está permeado por uma maior abrangência do capital em relação a toda a sociabilidade humana, numa situação em que as atividades educacionais podem se tornar espaços privilegiados para a acumulação, seja na forma direta do mercado ou do chamado terceiro setor, seja pela influência sobre as políticas e a organização da educação estatal. Mas, como qualquer outra esfera da atividade humana, a educação não está condenada fatalmente ao jugo dos interesses da acumulação capitalista. Formas de resistência e de luta contra hegemônicas (ocupações, greves, formação de coletivos de professores/as e estudantes, lutas sindicais e outras) também compõem o cenário do desenvolvimento educacional atual, mantendo-o contraditório e aberto.

Notas

- 1 Autores em distintos contextos e sob diferentes perspectivas discutem a privatização da educação, Destacamos Dale (1994), Belfield e Levin (2002), Ball e Youdell (2007), Robertson e Verger (2012).
- 2 Ainda que não seja do escopo deste artigo, é fundamental lembrar que a relação entre Estado e acumulação não é mecânica e rígida. Ao longo da experiência histórica, as lutas e conflitos sociais instituem formas de oposição a esse movimento, promovendo uma retração na base de exploração que o capital consegue viabilizar por meio da ação estatal e da exploração da força de trabalho.
- 3 Tem-se aí um processo que alguns autores denominam de despolitização da ‘questão social’. Sobre isso, ver Oliveira (2007), Montaña (2008), Pinassi (2011), Netto (2013).
- 4 Marx (1991) afirma que há uma tendência gradual de queda na taxa média de lucro, já que o desenvolvimento das forças produtivas, sob o modo de produção capitalista, tende a reduzir o dispêndio de capital naquilo que é o elemento gerador de valor (e mais-valia): a força de trabalho. Para o autor, entretanto, esta é uma tendência e, como tal, sujeita à análise na concretude histórica e no decurso de longos períodos. Além disso, a análise da realidade histórica apresenta fatores de contra tendência à lei. O investimento no setor financeiro é um desses fatores. Para mais informações, ver o livro III d’O Capital, em especial os capítulos 13, 14 e 15.
- 5 Destacamos Foster (2007); Duménil e Lévy (2011); Harvey (2013); Shaikh (2011), Carcanholo e Sabadini (2009).
- 6 Para discussão mais aprofundada faz-se essencial a leitura de Marx (1991), bem como de estudos contemporâneos como Prado (2014) e aqueles reunidos em Gomes (2015).
- 7 Diferentes edições d’O Capital traduzem termos importantes da obra de formas distintas. As

- edições aqui mais utilizadas, como as da Editora Civilização Brasileira (Marx, s/d; Marx, 1991), adotam a expressão capital produtor de juros. A despeito disso, optamos pela utilização da tradução capital portador de juros, presentes nas edições das editoras Nova Cultural e Boitempo.
- 8 Paulani (2008, p.124) afirma que, no capitalismo contemporâneo, “uma série de setores econômicos [são] dominados mundialmente, na maior parte dos casos, por não mais que uma dezena de grupos empresariais.”
 - 9 Aprovada em 2016, institui um ‘novo regime fiscal’, que, dentre outras consequências, prevê um congelamento de até 20 anos nos gastos destinados às políticas sociais.
 - 10 Para uma leitura desse processo no caso da Educação Superior, ver Minto (2018).
 - 11 Somente a Kroton possuía, em 2014, 18,1% de todas as matrículas vinculadas ao Fies.
 - 12 Referimo-nos à venda de livros didáticos, com destaque para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja presença da Somos Educação é majoritária, ao menos desde 2010, atuando por meio das editoras Ática, Scipione e Saraiva; e à política de adoção dos chamados sistemas privados de ensino, em que a Somos atua com nove diferentes marcas. Ambos os tipos de materiais (livros didáticos e Sistemas) são fornecidos para as redes públicas e privadas de ensino.
 - 13 O autor se refere às ideias de François Chesnais.
 - 14 Não foi objetivo deste artigo o aprofundamento das questões que envolvem a dimensão formativa da educação. É importante pontuar, no entanto, que diferentes frações da burguesia possuem projetos distintos para a educação, não sendo correto reduzir o interesse privado nesse campo apenas ao ‘negócio educacional’.

Referências

- ADRIÃO, T. (Coord.). *Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local*. 2011. 109 p. Relatório de Pesquisa – Unicamp.
- BALL, S.; YUDELLE, D. Hidden privatization in public education. *Education International: 5th World Congress*, July 2007.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. *Política social: fundamentos e história*. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. v. 2.
- BELFIELD, C.; LEVIN, H. *Education privatization: causes, consequences and planning implications*. Paris: Unesco, 2002.
- BRAZ NETTO, J. P. M. *Economia política: uma introdução crítica*. 5. ed. vol. 1. São Paulo: Cortez, 2009.
- CALEFFI, Paula; MATHIAS, Alexandre. *Universidade S. A.: as companhias de capital aberto da educação superior no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.
- CARCANHOLO, R.; SABADINI, M. Capital fictício e lucros fictícios. *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 41-65, jun. 2009.

CARVALHO, C. H. A. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 761-776, jul./set., 2013.

CASSIANO, C. F. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. SP: Editora Unesp, 2013.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

CHESNAIS, F. Capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA, O. (Org.). *Globalização e socialismo*. São Paulo: Xamã, 1997.

CUNHA, J. Conglomerados do ensino superior avançam sobre a educação básica. *Folha de S. Paulo*, Mercado, 17 jun. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do-ensino-superior-avancam-sobre-a-educacao-basica.shtml>>. Acesso em: 13 set. 2018.

DALE, R. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 2. p. 109-139, 1994.

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. *The crisis of early 21st century: a critical review os alternative interpretations*. Disponível em: <<http://www.jourdan.ens.fr/levy/>>. Acesso em: out. 2014.

FONTES, V. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. 2. ed. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2010.

FOSTER, J. B. The Financialization of Capitalism. *Monthly Review*, 58, 11; p. 1-12, apr. 2007.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

GALZERANO, L. S. *Grupos empresariais e educação básica: estudo sobre a Somos Educação*. 2016. 167p. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GOMES, H. (Org.). *Especulação e lucros fictícios: formas parasitárias da acumulação contemporânea*. São Paulo: Outras expressões, 2015.

_____. Introdução. In: _____. (Org.). *Especulação e lucros fictícios: formas parasitárias da acumulação contemporânea*. São Paulo: Outras expressões, 2015a, p. 13-29.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

_____. *Os limites do capital*. São Paulo: Boitempo, 2013.

HERRERA, R. Prefácio: o capital fictício no centro da crise. In: GOMES, H. (Org.). *Especulação e lucros fictícios: formas parasitárias da acumulação contemporânea*. São Paulo: Outras expressões, 2015.

HOPER EDUCAÇÃO. Análise setorial da educação superior privada – Brasil. [Paulo Presse (Org.)]. Foz do Iguaçu, PR, jun. 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Políticas sociais: acompanhamento e análise – n. 25. Brasília, DF: IPEA, 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=31656&Itemid=9>. Acesso em: 08 out. 2018.

MARQUES, R.; NAKATANI, P. Crise, capital fictício e afluxo de capitais estrangeiros no Brasil. *Caderno CRH*, Salvador, v. 26, n. 67, p. 65-78, jan./abr. 2013.

MARTELLO, A. Cade reprova compra da Estácio pela Kroton Educacional. *GI*, Economia, 28 jun. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/cade-reprova-compra-da-estacio-pela-kroton-educacional.ghtml>>. Acesso em: 25 nov. 2017.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 3: o processo global de produção capitalista. v. 4. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 3: o processo global de produção capitalista. v. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s/d.

MINTO, L. *A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil*. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

_____. Educação superior no PNE (2014-2024): apontamentos sobre as relações público-privadas. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, Epub. fev. 2018.

_____. Governo e educação novamente *golpeados*: consequências para o nível superior e o trabalho docente. In: MACEDO; NOVAES; LIMA FILHO (Org.). *Movimentos sociais e crises contemporâneas*. Vol. 3. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2018a. p. 293-309.

MONTAÑO, Carlos. Novas configurações do público e do privado no contexto capitalista atual: o papel político-ideológico do “terceiro setor”. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 27-49.

NETTO, J. P. Uma face contemporânea da barbárie. *Novos Rumos*, Marília, v. 50, n. 1, jan.-jun. 2013.

NEVES, L. M. W. (Org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, F. de. Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento. In: OLIVEIRA, F.; RIZEK, C. (Org.). *A era da indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 15-45.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PARRA-BERNAL, G.; SCHINCARIOL, J. Brazil education sector to boost bankers' dealflow. *Reuters, Business*, Sep. 4, 2013. Disponível em: <<http://www.reuters.com/article/us-brazil-education-finance-idUSBRE9830EH20130904#YsPvVccwPzYr8L AQ:97>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

PAULANI, L. *Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PINASSI, M. O. O lulismo, os movimentos sociais no Brasil e o lugar social da política. *Lutas Sociais*, São Paulo, n. 25/26, p. 105-120, 2. sem. 2010 e 1. sem. 2011.

PINHEIRO, D. *Educação sob controle do capital financeiro: o caso do Programa Nacional do Livro Didático*. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFRJ.

PRADO, Eleutério. Exame crítico da teoria da financeirização. *Crítica marxista*, Campinas, n. 39, p. 13-34, 2014.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.

RODRIGUES, José. *Os empresários e a educação superior*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez., 2015.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação e Sociedade*, v. 29/105, p. 991-1022, 2008.

SHAIKH, A. La primera gran depresión del siglo XXI. *Sinpermiso*, n.9, s/p, jul. 2011.

SILVA JUNIOR, J.R.; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil, ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 5-27, maio-ago. 2005.

TASQUETTO, L. S. Comercialização da educação superior: a definição das posições negociadoras entre o regulador educacional e o negociador comercial. In: PEIXOTO, M. G. *O capital global na educação brasileira*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2016. p. 57-76.

Recebido em 10 out. 2018 / Aprovado em 12 nov. 2018

Para referenciar este texto:

GALZERANO, L. S.; MINTO, L. W. Capital fictício e educação no Brasil: um estudo sobre a lógica contemporânea da privatização. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 61-80. set/dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.10740>>.

GOVERNAR PELA AUTONOMIA: UNIVERSIDADE, INOVAÇÃO E CAPITALISMO COGNITIVO

GOVERNING THROUGH AUTONOMY: UNIVERSITY, INNOVATION
AND COGNITIV CAPITALISM

Murilo Duarte Costa Corrêa

Doutorado em Direito pela Universidade de São Paulo. Professor Adjunto na
Universidade Estadual de Ponta Grossa. Paraná – PR – Brasil
mdc.correa@gmail.com

João Guilherme Pereira Chaves

Mestrando na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professor do curso
de Direito na Faculdade de Telêmaco Borba. Paraná – PR – Brasil
jgpchaves@hotmail.com

Diego Petyk de Sousa

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Paraná – PR – Brasil
diegopetyk@uol.com.br

RESUMO: A segunda revolução acadêmica, transcorrida entre os séculos XX e XXI, foi marcada pela integração universidades ao plano social da produção como atores do desenvolvimento socioeconômico regional, selando a interdependência entre as universidades e o setor produtivo. Este artigo objetiva descrever como um paradigma de governo neoliberal é internalizado pelas recentes transformações da autonomia universitária. Para tanto, procede-se à revisão da literatura sobre a universidade empreendedora, discutindo sua economia política à luz do pós-estruturalismo de Michel Foucault e de teóricos do capitalismo cognitivo, como Maurizio Lazzarato e Franco Berardi. A pesquisa sugere que as transformações da autonomia universitária acompanham a dinâmica do capitalismo global e do deslocamento de uma economia industrial a um capitalismo cognitivo ou imaterial. Nela, a autonomia universitária é tensionada como uma forma de governo ajustada ao modelo do capitalismo cognitivo e à abstração financeira, tornando-se o elemento central de um paradigma de governo neoliberal emergente.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia. Capitalismo Cognitivo. Inovação. Neoliberalismo. Universidade.

ABSTRACT: The second academic revolution occurred during the XX and XXI centuries, was characterized by the integration of the universities within development and social goals, and constitutes the source of university and economy interdependence. This essay describes how the recent transformations of university autonomy embodied neoliberal patterns of government. Therefore, the paper reviews the literature on the entrepreneur university and discusses the related settings on economics and politics through Michel Foucault's post-structuralism and cognitive capitalist theorists, such as Maurizio

Lazzarato and Franco Berardi. The research suggests that the transformations of the university autonomy and the new global and immaterial capitalist dynamics go along. In this context the university autonomy is converted into a form of government adjusted to cognitive capitalism and finance abstraction, becoming the key element of an emerging Neo-liberal paradigm of government.

KEYWORDS: Autonomy. Cognitiv Capitalism. Inovation. Neoliberalism. University.

Introdução

Entre o final do século XX e o início do século XXI, a segunda revolução acadêmica integrou as universidades ao plano social da produção como atores do desenvolvimento socioeconômico regional (ETZKOWITZ, 2008, p. 29). Isso instaurou uma relação de interdependência entre as universidades e o setor produtivo, deflagrando uma reorganização das universidades para gerar desenvolvimento e renda. Essa reestruturação altera a lógica de funcionamento das universidades, afeta seus atores e transforma o setor produtivo privado no principal destinatário da inovação e parceiro preferencial de negócios, em uma economia predominantemente ‘de conhecimento’.

Este artigo descreve como um paradigma de governo neoliberal, coalescente com a segunda revolução acadêmica, acompanha as transformações da autonomia universitária, com foco em uma das competências básicas da universidade pública: a atividade de pesquisa e inovação.

Uma das preocupações centrais do sistema de inovação tecnológica repousa na relação entre tecnologia e desenvolvimento regional. No entanto, essa relação é moldada em termos político-econômicos, de modo que a universidade ocupa a posição de devedora da esfera social que, por sua vez, deveria encontrar na universidade uma força motriz para o seu desenvolvimento econômico-social. No entanto, em que consistem precisamente a renda, o desenvolvimento e o social que articula esse modelo de organização da pesquisa e da inovação? Eis o que parece ser voluntariamente obscurecido no léxico neoliberal da segunda revolução acadêmica e que constituem os elementos definidores de sua específica economia política e de subjetividade. Condiionadas pela economia política do neoliberalismo, a inovação tecnológica, as patentes, os *royalties* não atendem necessariamente aos interesses regionais, mas à pulsão acumuladora de setores econômi-

cos já desenvolvidos, financeirizados e desterritorializados. Na medida em que a universidade, financiada com recursos públicos, torna-se por excelência “a devedora do social”, a relação de dívida - que, segundo Lazzarato (2017), é o novo rosto da governamentalidade neoliberal - é interiorizada não só pelas universidades em suas relações com o Estado, a esfera social e o mercado produtivo, ou com o capital financeiro e especulativo, mas também é entronizada pelas pessoas que vivem e trabalham na universidade.

Isso gera um duplo efeito, institucional e de subjetividade. Sob a lógica neoliberal da dívida, a autonomia universitária será tensionada por um ideal de desenvolvimento social que, pouco a pouco, revela sua pulsão acumulativa e financeira, abstrata e desterritorializada. Isso implica não só que a universidade seja submetida à forma e à lógica de empresa, mas incorpore o papel de organizar os atores (alunos, professores, gestores, funcionários) segundo modos de subjetivação correspondentes, o que resume o papel das universidades em uma economia capitalista pós-fordista: a universidade funciona como empresa e replica sua lógica organizando uma rede de modos de subjetivação correlatos; não apenas busca saldar sua dívida (por definição, impagável) com a esfera do ‘social’, que a financia por meio de tributos, mas incorpora a lógica da dívida em suas estratégias de gestão e a compartilha nos modos de subjetivação que circunscreve.

Gerar um ambiente universitário empreendedor passa a ser uma estratégia central de funcionamento para as universidades públicas, fomentando a pesquisa como instrumento da inovação e o empreendedorismo como modelo de ação de seus atores. O presente estudo parte da premissa de que as universidades são ambientes em que a produção tecnológica e humana, de subjetividades, se entrecruzam, propondo como grade de inteligibilidade as transformações do capitalismo contemporâneo e da economia de conhecimento, que atribuem um papel central à ciência, à tecnologia e à inovação.

1 As transformações da autonomia universitária

A autonomia das universidades que floresceram na Itália e na França a partir do século XI derivava da necessidade de organizar a produção e a difusão do conhecimento acumulado com independência em relação à

Igreja e ao poder temporal (OLIVEIRA, 2007, p. 123). A pesquisa era desenvolvida em academias especializadas na medida em que a missão da universidade se restringia a difundir o conhecimento (RANIERI, 1994, p. 33). Dois grandes processos de transformação foram cruciais para ampliar sua competência original, levando as universidades a absorverem a atividade de pesquisa e a participação universitária no desenvolvimento sócio-econômico, o que Henry Etzkowitz (2008) chamou de ‘revoluções acadêmicas’.

A primeira revolução acadêmica teve origem na proposta de universidade apresentada por Humboldt e consistiu na integração das funções de pesquisa e ensino, postulando a independência da academia e a unidade entre o ensino e a pesquisa (GIMENEZ; BONACELLI, 2013), instaurando entre elas uma relação de enriquecimento recíproco. A unidade ensino-pesquisa maximizava o desenvolvimento e a difusão de conhecimento e mantinha a lógica da autonomia universitária, que remontava à sua origem tardo-medieval. Na medida em que a consolidação do Estado alemão só ocorreria em 1871, o modelo humboldtiano de universidade não se submetia a um controle governamental centralizado, mas a sistemas regionais de controle acadêmico, de modo que suas atividades estavam ligadas aos interesses locais, econômicos e sociais. (RANIERI, 1994, p. 57)

No começo do século XIX, outro modelo de universidade surgia: o napoleônico. A fim de preservar a estabilidade política do Estado, o modelo francês era marcado pela ausência de autonomia, pela gestão hierarquizada, por programas de ensino uniformes, pelo oferecimento de ensino profissionalizante e pela fragmentação da estrutura a partir de escolas superiores isoladas (GIMENEZ; BONACELLI, 2013). Esse modelo influenciou os dois primeiros séculos de experiência universitária brasileira. Da Colônia até a República, a direção exercida pelo Estado sobre as instituições de educação superior buscava o controle social e a formação de elites (MATOS, 1982, p. 04). A criação de cursos superiores por D. João VI, em 1808, inaugurou o modelo napoleônico de universidades no Brasil. Os cursos e academias destinavam-se a formar os funcionários da burocracia estatal e especialistas na produção de bens simbólicos (RANIERI, 1994, 63). Desse modo, até a República o sistema de educação superior

brasileiro foi centralizado, focado na formação de elites e indiferente às necessidades regionais de mão-de-obra.

Ainda que a tradição brasileira tenha seguido em larga escala o modelo francês, o modelo humboldtiano inspirou as universidades que surgiram após o século XIX. Isso origina um padrão de funcionamento universitário híbrido, em que o ensino e a difusão do conhecimento são integrados à pesquisa, que tende à autonomia universitária, embora as universidades também sofram a influência do modelo napoleônico, estatal e de gestão hierarquizada e centralizada.

A segunda revolução acadêmica começa a ocorrer quando, na segunda metade do século XX (ALMEIDA; CRUZ, 2010), verifica-se o potencial da estrutura universitária para intervir na sociedade. A pesquisa e o ensino deixam de ser atividades de uma universidade endógena e autorreferente, tornando-se ações potencialmente produtoras de intervenções sociais. Ao lado das duas missões originais - o ensino e a pesquisa -, a segunda revolução acadêmica amplia o escopo universitário: trata-se de transferir conhecimento para a sociedade, aproximar-se das demandas sociais e tornar-se um ator do desenvolvimento econômico e social. (ALMEIDA; CRUZ, 2010, p. 54)

A terceira missão servirá como um tensor das atividades da universidade, dando mais visibilidade ao ensino e à pesquisa, mais tarde integradas a atividades extensionistas, que também evoluem de cursos isolados e assessorias pontuais para práticas de contínua proximidade com a comunidade. Assim, a geração de conhecimento deve fomentar o desenvolvimento social, cultural e econômico (GIMENEZ; BONACELLI, 2013). Essas transformações, ao mesmo tempo em que parecem desejáveis - pois aproximam a universidade da esfera social em que ela se insere, evitando que sua autonomia seja autorreferente -, colocam em xeque sua autonomia (em sentido humboldtiano), ao transcender o ensino e a pesquisa. Essa ampliação não apenas implica uma transformação da noção tradicional de autonomia, mas expõe as atividades universitárias às dinâmicas sociais e às influências do Estado e do setor produtivo, tanto para o financiamento de suas atividades quanto para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e inovação. Eis o ponto em que sua autonomia se converte de uma marca histórica que garantia a independência dos saberes e da ciência contra toda pressão externa em um princípio de governo econômico-político.

2 O modelo empresarial

A segunda revolução acadêmica não apenas levou as universidades a ampliarem suas funções, mas também desencadeou uma mudança estrutural mais profunda pela qual a racionalidade de empresa passa a integrar iniciativas de pesquisa, extensão e inovação. Como consequência, as universidades desenvolvem uma série de mecanismos administrativos e de gestão empresarial como a criação de escritórios de licenciamento de patentes e propriedade intelectual, incubadoras de inovação e instalação de parques tecnológicos.

Em *The triple helix*, Henry Etzkowitz (2008, p. 31) descreve a universidade empreendedora como um modelo inicialmente estadunidense, que hoje apresentaria tendências globais, no qual “cada professor tem a responsabilidade de financiar sua pesquisa.” Essa possibilidade estaria apoiada em uma universidade empreendedora: intimamente conectada com as demandas sociais e de desenvolvimento, ela superaria o modelo autorreferente da ‘torre de marfim’; manter-se-ia independente de governos e mercados, nutrindo relações positivas com ambos, e seria capaz de capitalizar o conhecimento ali produzido tornando-o passível de uso e transferência. Etzkowitz (2008, p. 41) resume esse modelo a cinco diretrizes: (1) a capitalização do conhecimento: essa é a base tanto para o desenvolvimento econômico e social quanto para definir um papel mais participativo da universidade. A capitalização do conhecimento impõe que os saberes universitários sejam criados e transmitidos tanto para o uso quanto para o avanço das disciplinas; (2) interdependência: deixando para trás o modelo da torre de marfim, a universidade interage tanto com os governos quanto com setores produtivos e da indústria; (3) a relativa independência da universidade em relação às esferas institucionais com que interage. As tensões emergentes são mediadas pela (4) hibridização, que exige a criação de organizações híbridas capazes de realizar simultaneamente as tendências antagonistas. Por fim, (5) reflexividade: característica que exige uma contínua renovação e aperfeiçoamento da universidade e das esferas institucionais de governos e setor produtivo como resultado de suas interações recíprocas.

O modelo das universidades norte-americanas nasceu conjuntamente sob a lógica da segunda revolução acadêmica, ou da terceira missão.

Nele, as universidades sempre foram dotadas de autonomia, não existindo legislação nacional centralizadora ou subordinação das atividades universitárias a entes federativos. As universidades norte-americanas e sua produção científica e tecnológica sempre foram orientadas pragmaticamente para a economia, atingindo tanto as elites quanto as massas (RANIERI, 1994, p. 57). A predisposição histórica da universidade norte-americana em fazer parte do crescimento econômico teria justificado, talvez, o sucesso do sistema induzido pela decretação do *Bayh-Dole Act*¹.

No contexto brasileiro, ferramentas da Lei de Inovação, como os Núcleos de Inovação Tecnológica *e.g.*², parecem buscar transformar a universidade de uma estrutura voltada à difusão e produção de conhecimento, ou à formação de pessoal qualificado para o mercado de trabalho, em uma estrutura operacional voltada a uma função empreendedora. Por um lado, isso implica seu envolvimento como um ator privilegiado do desenvolvimento econômico e social, mas, por outro, não permite uma clara determinação do significado e dos limites dessa nova função (GÖRANSSON et al., 2009, p. 84), o que resulta na falta de consenso teórico e na vagueza semântica dessa função emergente nos documentos legais sobre políticas públicas voltadas à ciência e tecnologia.

As reformas legislativas relacionadas a Ciência, Tecnologia e Inovação realizadas nas últimas décadas no Brasil³ impuseram uma reorientação das próprias Instituições de Ciência e Tecnologia (ICTs), que passaram a procurar maior captação de recursos com base em contratos de transferência de tecnologia e acordos de cooperação para desenvolvimento de produtos e processos. Em 2017, 24% dos pedidos de depósito de patentes de invenção foram realizados por Instituições de Ensino e Pesquisa, acima de empresas de médio e grande porte (INPI, 2018, p. 17); em 2016, 9 entre 10 maiores depositantes de patentes de invenção eram universidades públicas brasileiras (INPI, 2017, p. 21). De outro lado, as empresas privadas também se veem obrigadas a se aproximar das universidades e de órgãos públicos de inovação, ciência e tecnologia por razões concorrenciais e de custeio produtivo.

Tudo isso converge para delinear os traços da terceira missão. As universidades contribuem para o processo de inovação como fonte de conhecimento especializado para as áreas de tecnologia das empresas, mas também ao formar cientistas e engenheiros qualificados para a solução

de problemas que emergem no processo inovador das firmas (RAPINI, 2007). Há, pois, um duplo movimento pelo qual a universidade internaliza a lógica empreendedora, produzindo externalidades positivas para o ambiente empresarial; a empresa, por sua vez, instrumentaliza o conhecimento universitário e tem sua atividade econômica modulada pela inovação tecnológica.

Nessa região de mútuo contágio, estabelece-se a possibilidade de que o professor e o pesquisador sejam os responsáveis diretos por financiar suas pesquisas por meio da aproximação do saber acadêmico ao setor produtivo, segundo uma lógica de capitalização do conhecimento, a partir de uma negociação supostamente pautada no interesse mútuo dos envolvidos e observando as regulações governamentais promulgadas pelo Estado. Eis a tríplice hélice, um modelo que aposta no equilíbrio dinâmico e relacional do agenciamento entre universidade, setor produtivo e Estado, cujo empuxo retira as universidades da endogenia de sua torre de marfim, equilibrando a pulsão acadêmica dos pesquisadores com o utilitarismo pragmático do setor produtivo e a intervenção reguladora de órgãos governamentais.

Essa lógica parece incorporada à Lei Federal n. 10.973/2004 (Lei de Inovação), que se baseia na “promoção da cooperação e interação entre os entes públicos, entre os setores público e privado e entre empresas”, assim como na “utilização do poder de compra do Estado para o fomento à inovação”, e no “fortalecimento das capacidades operacional, científica, tecnológica e administrativa das ICT’s” (BRASIL, 2004). Dessa maneira, a lei justifica a necessidade de maior interação empresa-universidade com a disposição do Estado em fomentar a inovação por meio de regulações e do exercício de seu poder de compra.

A obra de Etzkowitz (2008) aponta para a necessidade de reestruturação da universidade, incentivando a hibridação entre a racionalidade empreendedora e a lógica acadêmica. Isso atribuiria à universidade um papel mais ativo na criação de novos conceitos de negócio, favoreceria redes de colaboração com grupos externos, tornaria possível o financiamento da universidade com base em direitos sobre patentes, propriedade intelectual e *royalties* oriundos do licenciamento junto a empresas. Seu mais recente conjunto de competências configura o modelo da universidade empreendedora, cuja chave é a capitalização do conhecimento, a transformação do pesquisador em responsável pelo financiamento de suas próprias pesqui-

sas, a abertura da universidade à lógica do mercado e a participação do Estado no fomento e na regulação.

No entanto, no léxico aparentemente imparcial com que se descreve o fim do isolamento autorreferente das universidades, a sua transformação em agente de desenvolvimento social e econômico, a sua hibridação com a racionalidade empreendedora, o seu equilíbrio dinâmico com o setor produtivo, que passa a financiar a pesquisa e a inovação, e com o Estado, que passa a fomentá-la e a regulá-la, deixa intocado um problema central. A própria forma discursiva, voluntariamente evolucionista (ETZKOWITZ, 2008) ou didaticamente paradigmática (GIMENEZ; BONACELLI, 2013), como a sucessão das revoluções e missões das universidades é apresentada na literatura tende a neutralizar a opção econômico-política pressuposta pelo modelo da universidade empreendedora. Obscurece, também, a posição central que as universidades passam a ocupar no contexto de uma economia global do conhecimento, assim como não se dedicam às consequências subjetivas da adoção desse modelo.

3 A universidade na era capitalismo cognitivo

As transformações que a universidade e sua autonomia atravessaram nas últimas décadas acompanham as mutações do próprio capitalismo. Ao propor um modelo empreendedor, regulado e em equilíbrio dinâmico entre a universidade e as esferas da produção e do Estado, a obra de Etzkowitz (2008) é exemplar para compreender como as novas dinâmicas de capitalismo global e financeiro, pós-fordista e pós-industrial, investem o *corpus* da universidade no contexto de uma nova divisão internacional do trabalho cognitivo.

Não é casual que Etzkowitz (2008) afirme desde as primeiras linhas de *The triple helix* que “A interação entre universidade, setor produtivo e governo é a chave para a inovação e o crescimento em uma economia de conhecimento” (ETZKOWITZ, 2008, p. 01). É que a universidade está para a sociedade do conhecimento como a indústria e os governos estiveram para a sociedade industrial. Seu modelo de tríplice hélice introduz uma lógica empreendedora como meta acadêmica e conteúdo de uma base curricular formativa comum, requerendo a intervenção do Estado como

investidor de capital de risco em pesquisa e inovação e como ente regular das relações entre universidade e mercado. Isso implica adotar uma racionalidade governamental de tipo neoliberal, em que a intervenção do Estado não apenas é desejável e necessária (LAZZARATO, 2011, p. 18; BERARDI, 2017, p. 148), mas deve ser situada em um “limiar ótimo”, evitando tanto a completa desregulação - que arrisca perder de vista as metas sociais do empreendimento de inovação - quanto a intervenção excessiva, limitadora da livre iniciativa (ETZKOWITZ, 2008, p. 74).

Toda atividade de inovação na universidade transforma-se capital de risco desigualmente partilhado entre: (1) capital humano: professores e pesquisadores, social e produtivamente situados, com perfil empreendedor, responsáveis pela matéria da inovação e por organizar seu desenvolvimento em estruturas que se encontram a meio-caminho entre a universidade e a empresa como incubadoras, *startups* ou firmas, com potencialidade para gerar receitas futuras, baseadas em rendas de licenças e *royalties* derivadas das inovações; (2) capital financeiro: entes privados que investem financeiramente no desenvolvimento de dada inovação, podendo obter futuras licenças de uso e comercialização; (3) órgãos estatais: funcionam tanto como parceiros de investimentos de risco para pesquisas que não logrem captar recursos no mercado quanto como mediadores do equilíbrio das relações entre universidade e mercado.

Trata-se de constituir não apenas organizações e agências, ou instituições híbridas destinadas a favorecer a interação entre esses três atores dos processos de inovação, mas de materializar um espaço aberto à sua integração, como a criação de uma *tecnópolis*: um espaço de interação em rede, inter ou transdisciplinar, que resultaria da densificação da atividade de centros de pesquisa, escritórios de transferência de tecnologia, incubadoras, firmas de inovação, *startups* e parques científicos, e que seria uma espécie de polo sintetizador de iniciativas de inovação, colaborando para formar uma “fonte auto-sustentável e regenerativa de desenvolvimento econômico e social [...]” (ETZKOWITZ, 2008, p. 90). A *tecnópolis* de Etzkowitz talvez esteja para a sociedade baseada na economia do conhecimento como o *panopticon* de Bentham estava para as sociedades industriais. A *tecnópolis* constituiu um espaço ideal em que dispositivos empresariais de captura e controle subsumem um amplo tecido de relações biopolíticas que se encontram na base da pesquisa e da inovação.

Portanto, é preciso levar a sério a capitalização do conhecimento nas universidades. Ela dá a ver não só que o conhecimento passa a ser objeto de um investimento do capital, mas que ele se torna uma nova divisa de valor em um capitalismo de novo tipo, que envolve um outro modelo de exploração do trabalho e da subjetividade, organizado em escala mundial. Esse diagnóstico se encontra no coração da proposta de Etzkowitz (2008, p. 04) ao propor o modelo de tríplice hélice como solução de produção de valor frente à desterritorialização em escala global que caracteriza as fases mais recentes da nova divisão internacional do trabalho⁴. O modelo da tríplice hélice e da universidade empreendedora pressupõe toda uma economia política e de governo que transforma a atividade de pesquisa, o funcionamento das universidades e as formas de vida e subjetivação na universidade.

Etzkowitz, no entanto, compreende muito bem a natureza desse modelo econômico-político. Não só por advogar o caráter expansivo do empreendedorismo (ETZKOWITZ, 2008, p. 02), ou a meta financista de conversão das iniciativas de empresas universitárias inovadoras (op. cit., p. 05). A chave está em perceber o que faz da universidade o centro de gravidade da estratégia da tríplice hélice e da universidade empreendedora. O próprio Etzkowitz (2008, p. 01) dirá que a vantagem competitiva que as universidades têm em relação a outras instituições de pesquisa e desenvolvimento são seus estudantes. Submetidos a uma dinâmica de contínuo ingresso e graduação, eles são o capital humano potencialmente gerador de novas ideias, em contraste com a dinâmica ossificada de setores de pesquisa de empresas e governos, marcados pela escassez de fluxo de capital humano.

Essa rápida reconstrução do pano de fundo do modelo da tríplice hélice permite descrever as premissas econômico-políticas de sua “sociedade baseada em conhecimento” como resultado do cruzamento entre o biocapitalismo, o capitalismo cognitivo e as sociedades de controle, agenciadas segundo uma forma de governo neoliberal em que a autonomia, como pressuposto para a liberdade de empreender, desempenha um papel central. Antonio Negri (2015, p. 57-58) definiu o biocapitalismo como “um capitalismo que, para sua valorização [...], investiu a totalidade da sociedade [...] isto é, o conjunto da vida humana individual e social que é posta, enquanto tal, a trabalhar”. O investimento da totalidade da vida hu-

mana e social pelo capital é o ponto de chegada de uma série de transformações sócio-técnicas e econômicas que redefinem o capitalismo pós-for-dista como uma regulação que já não se opera entre a fábrica e a sociedade, mas “diretamente no nível social [...] na relação entre a organização social do desenvolvimento, da economia, das formas de exploração do trabalho em geral e da vida [...]” (op.cit., p. 58).

A condição para que a universidade seja convocada a desempenhar a terceira missão, o papel de ator ou catalisador de processos de desenvolvimento organizado do social, não é uma economia do conhecimento em sentido estrito, mas um investimento da vida social pela máquina capitalista mais vasto e profundo. As transformações do capitalismo contemporâneo, que passa a investir a totalidade da vida e das relações sociais, convertendo-as em ponto de origem de processos financeiros cada vez mais abstratos de valorização econômica (BERARDI, 2012, p. 104), articulam-se às transformações sociais que correspondem à passagem das sociedades industriais, erigidas sob o modelo produtivo da fábrica e do trabalho material, repetitivo e assalariado, ao que Gilles Deleuze (2008, p. 219-226) denominou “sociedades de controle”, modeladas pela lógica pervasiva da empresa e das finanças. Três linhas de objetividade definem, portanto, o pano de fundo econômico-político da economia de conhecimento e da sociedade que lhe corresponde: (1) um biocapitalismo que investe a totalidade da vida humana e social, subsumindo toda atividade humana à valorização capitalista; (2) um processo de abstração dos processos de valorização capitalista da atividade humana, inseridas pelas lógicas da empresa e da financeirização, cuja marca é destruir os referenciais materiais que, nas sociedades industriais, caracterizavam o trabalho, a produção e serviam de esteio ao padrão capitalista de valor; (3) uma estrutura social que se caracteriza pelo fim do confinamento disciplinar aos espaços fechados (fábricas, escolas, hospitais, prisões etc.) e pela dispersão de seus dispositivos de controle em um meio aberto, virtualmente ilimitado e pela introdução “da ‘empresa’ em todos os níveis de escolaridade” (DELEUZE, 2008, p. 225).

Para compreender como essas três linhas de objetividade se agenciam e transformam a autonomia em uma forma de governamentalidade ajustada ao modelo de capitalismo cognitivo ou imaterial, propomos reler o modelo de universidade empreendedora a partir não mais do modelo da

tríplice hélice, mas do tríplice dispositivo de poder que a sua economia/sociedade do conhecimento supõe.

4 O tríplice dispositivo governamental: autonomia-competição-dívida

O modelo da universidade empreendedora se baseia na exploração biocapitalista da atividade cognitiva e do capital humano, dependentes de uma reorganização do modelo produtivo. A atividade de pesquisa, voltada ao desenvolvimento de tecnologia e inovação, ainda que possa resultar em produtos tangíveis, comercializáveis, ou em técnicas produtivas, consiste em uma atividade intrinsecamente intelectual ou imaterial⁵. A pesquisa constitui uma atividade cognitiva que envolve e mobiliza todas as dimensões da subjetividade dos trabalhadores intelectuais que a realizam (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p. 25), sob uma forma de organização baseada na autonomia, governada a partir da indistinção entre o social e o econômico. O que caracteriza o capitalismo cognitivo, ou imaterial, é o fato de elementos da subjetividade como as capacidades relacionais, afetivas, criativas, linguísticas, simbólicas, disruptivas etc. dos trabalhadores intelectuais terem passado ao cerne dos processos de valorização capitalista nas últimas décadas do século XX (HARDT; NEGRI, 2005, p. 149). Uma economia de conhecimento lastreada na pesquisa e voltada à inovação consiste em um recorte parcial desse pano de fundo mais amplo das transformações do capitalismo mundial, que tornaram um trabalho biopolítico, social e tendencialmente imaterial em termos qualitativos sua fonte privilegiada de valor (HARDT; NEGRI, 2005, p. 150-153).

Privatizar a universidade, no léxico esgotado das esquerdas, já não é entregar a universidade pública à gestão de pessoas jurídicas privadas, animadas pelo lucro, mas criar um conjunto de condições políticas, econômicas, sociais e de subjetivação capazes de produzir uma *transição de racionalidade* como um processo sutil, difuso, global (ETZKOWITZ, 2008, p. 137) e progressivamente interiorizado pela universidade, como se tivesse nascido espontaneamente de seus ‘novos desafios’. Trata-se de uma reconfiguração à qual o próprio Estado é chamado a participar, nos termos de uma intervenção ótima de fomento-regulação.

A autonomia, a competição e a dívida constituem os três dispositivos que serão associados à universidade para prover as condições para que o trabalho imaterial da pesquisa e da inovação possa ser explorado na matriz pós-industrial do capitalismo cognitivo e biopolítico. Cada um desses dispositivos funciona articuladamente com os demais, visando a governar transversalmente as dinâmicas do trabalho cognitivo e os modos de subjetivação dos trabalhadores imateriais da pesquisa.

4.1 Autonomia

A autonomia universitária, que originalmente era o signo de um distanciamento crítico entre a universidade e os sistemas espiritual (Igreja) e temporal (Estado) de veridicção, constitui o elemento central desse novo paradigma de governo. A autonomia designa não só a condição de organização necessária à exploração do trabalho imaterial (cognitivo, inventivo, disruptivo); ela também dá consistência à alternativa neoliberal, comumente vista como a única saída crise do financiamento público universitário. A autonomia é, a um só tempo, a matriz biopolítica do trabalho imaterial vivo e em movimento, cuja produção contínua será vampirizada, mas também a forma de organização historicamente consolidada que identifica a produção de capital cognitivo nas universidades. O que falta, para seguir ainda uma expressão de Etkowitz (2008, p. 95), é “capitalizar o conhecimento.”

Isso significa reorientar mediante outras tecnologias econômicas e de poder pervasivas o sentido de autonomia. A segunda revolução acadêmica e a assunção da terceira missão das universidades não são guiadas por objetivos econômico-sociais por outra razão. A questão não é abstrata: “deve-se ou não tornar a universidade socialmente referenciada?” - falso-problema que exige uma resposta tão positiva quanto vaga -, mas que conteúdo tem o social que passará a referenciar sua atividade? Ou seja, o que é, quem é, do que é feito o social para quem o cognitariado⁶ universitário passa a trabalhar?

Michel Foucault (2008, p. 365) e Maurizio Lazzarato (2011, p. 15-16) propuseram que a chave do liberalismo e das formas de governo neoliberais esteve, desde o início, em governar o social, de forma que o

social se torna um modo de governo. A sociedade não seria uma massa amorfa de indivíduos, uma matéria preexistente, mas o correlato de técnicas que governo que têm por objetivo governar condutas por meio de um convênio entre o mercado e o Estado - daí porque haverá um nível ótimo de intervenção do Estado. Trata-se de intervir para criar um terreno social pontilhado de desigualdades, um estado compartilhado de “igual desigualdade” (LAZZARATO, 2011, p. 22), que lance as condições materiais mínimas para produzir artificialmente um mercado concorrencial (cf. item 4.2, à frente).

A autonomia universitária desempenha, aqui, um papel estratégico. Ela é a condição organizativa historicamente pré-constituída do trabalho universitário, mas também o dispositivo que permitirá que o social, como paradigma de governo, passe a dirigir sua racionalidade. Ao descrever o liberalismo como arte de governar, Foucault (2008, p. 86-89) notava que a liberdade não só não era um universal progressivamente realizado no curso histórico, como se encontrava indexada, interiorizada, subministrada e governada pelo próprio modelo liberal de governo. O paradigma de governo liberal só pode existir sob a condição de secretar e consumir um certo número de liberdades. A liberdade é tanto uma produção governamental quanto uma condição para seu funcionamento.

No capitalismo cognitivo, sob o regime social da desigualdade concorrencial (cf. item 4.2) e da dívida (cf. item 4.3) como elemento motriz da captação privada de financiamento, no nível institucional, e de exploração de trabalho, no nível individual, a autonomia universitária é a liberdade essencial que permite articular a auto-organização de um cognitariado criativo à máquina governamental neoliberal. A autonomia universitária passa a ser a excusa pelas quais as universidades já não podem depender exclusivamente de financiamentos públicos, ao mesmo tempo em que representa a condição para que as pesquisas se tornem ativos virtuais, dependentes de um mercado privado de investimentos.

4.2 Competição

É a um ‘social’ ativamente pontilhado por desigualdades, que criam artificialmente uma condição concorrencial generalizada, que a universi-

dade, a pesquisa e a inovação passam a estar indexadas. E o social, como quisera Lazzarato (2011, p. 16), longe de ser uma substância, é um modo de governo que, sob as artes liberal e neoliberal de governar, tende à criação de condições ótimas para o desenvolvimento de um mercado concorrencial e internaliza toda liberdade e autonomia como condições de sua racionalidade e funcionamento. No entanto, embora se insista no caráter regional do desenvolvimento econômico e social gerado pelo modelo empreendedor de universidade, a economia política que esse modelo globalmente difundido pressupõe é transnacional (ETZKOWITZ, 2008, p. 29) e tendencialmente orientada a um capitalismo de tipo financeiro.

Isso corresponde a um duplo regime de sujeição ao capitalismo cognitivo integrado em nível mundial. Por um lado, as universidades competem entre si, no mercado global, pela liderança em diversas áreas e disciplinas, especialmente nas de tecnologia e inovação - áreas tão sensíveis ao capitalismo imaterial; proliferam as estruturas de avaliação e *rankeamento*; estabelecem programas de cooperação internacional em pesquisa e desenvolvimento; são avaliadas por sua capacidade de gerar patentes e licenciar tecnologia etc. Por outro, a própria atividade de pesquisa é desterritorializada em consequência dos fluxos abstratos de financiamento. As pesquisas passam a constituir ativos cognitivo-financeiros destinados a captar investimentos no mercado global de *grants* e financiamentos de pesquisa. Os pesquisadores passam a ser incentivados a empreender, assumindo o risco inerente ao sucesso de sua pesquisa, que está intimamente relacionado à capacidade de captação financeira e geração de receitas futuras que ela exprime.

A atividade de pesquisa, cognitiva e imaterial, constitui agora um ativo de atividade sócio-técnica destinada a acompanhar os fluxos de abstração e desterritorialização do capitalismo financeiro. O campo universitário é, assim, investido pela finança: um fluxo abstrato e virtual de dinheiro que circula globalmente e vampiriza as capacidades de criação, inovação e disrupção biopolíticas. Apesar de ouvirmos falar continuamente de uma sociedade ou economia do conhecimento, esse eufemismo oculta que o conhecimento deve ser capitalizado, isto é, emancipado de seus referentes materiais (a atividade humana de pesquisa), introduzido como um novo e potencialmente disruptivo elemento da combinatória especula-

tiva, gestado no interior de instituições de capitalização de conhecimento em que as universidades se convertem.

4.3 Dívida

Ainda que a atividade de pesquisa do cognitariado consista na fonte de inovação cuja produtividade geral passa a ser explorada, é preciso moldar subjetividades dóceis a essa finalidade. Isso se dá tanto pela via disciplinar quanto pelo imperativo de a ‘educação empreendedora’ penetrar todos os níveis de formação educacional (ETZWOKITZ, 2008, p. 03), como por meio de dispositivos de poder e de subjetivação mais pervasivos.

Seus efeitos originam uma nova economia psíquica que assume a forma da dívida (LAZZARATO, 2017, p. 60; BERARDI, 2017, p. 156). A economia da culpa que a forma da dívida supõe não só instaura novas distribuições de desigualdades compartilhadas, instauradoras das condições concorrenciais que definem o social como paradigma de governo; ela impõe tecnologias existenciais responsáveis por fabricar os modos de subjetivação correspondentes à articulação entre autonomia e competição.

O trabalho imaterial se organiza autonomamente; dirige seus próprios processos, mobiliza seus meios, autoproduz suas relações de cooperação, organiza e retroalimenta suas capacidades competitivas, gera as semioses que o particularizam (LAZZARATO e NEGRI, 2001, p. 94). E são precisamente esses traços positivos que o capitalismo explora em um mercado de trabalho cognitivo unificado em nível global. A condição comum a que esses trabalhadores cognitivos se subordinam consiste na mobilização de seu capital humano - formado em escolas e universidades, mas também pela experiência de vida, relações sociais, afetivas, capacidades emocionais e cognitivas etc. - em vastas redes internacionais de competição, geralmente a título precário (como os *grants* de pesquisa e desenvolvimento com duração limitada, sem garantias empregatícias associadas).

Arelada a essa nova divisão internacional do trabalho cognitivo, a dívida desempenha aqui, tanto no nível individual quanto no institucional, o elemento de chantagem (BERARDI, 2017, p. 152) que funda uma economia psíquica adaptada à universidade empreendedora. Por meio dela, o *homo academicus* (BOURDIEU, 1984) é agora subjetivado como

homo œconomicus (FOUCAULT, 2004), como empresário de si mesmo (DARDOT; LAVAL, 2016). Essa subjetividade é ativamente fabricada. Em largos traços, ela corresponde ao *pesquisador-empresa*, isto é, o pesquisador cuja atividade é continuamente fabricada, controlada, moldada e dirigida pela cultura da empresa. Submerso na competição mundial, o pesquisador-empresa não se move apenas no terreno da produção econômica, da aquisição de capital humano e simbólico, mas instaura uma relação consigo, de autoprodução subjetiva, integralmente orientada pela racionalidade do *homo œconomicus*. Nessa condição, a empresa torna-se o modelo da relação consigo mesmo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 328), a racionalidade geral constitutiva de uma forma de vida específica, uma tecnologia existencial. O pesquisador-empresa é alguém que deve à universidade (da qual recebe um salário), ao Estado (que fomenta suas atividades), ao mercado (que financia suas pesquisas potencial ou efetivamente), ao social (que financia a universidade, ou que dirige os objetivos de sua pesquisa) e a si mesmo, sob a forma do reinvestimento incansável em seu capital humano e da excitação narcisista do risco (BERARDI, 2005, p. 58).

Esses processos governamentais, de constituição social e de subjetivação, estão articulados entre si. Michel Foucault não só afirmou que a sociedade civil é “um conceito de tecnologia governamental cuja medida racional deve indexar-se juridicamente a uma economia”, mas que o sujeito que lhe corresponde, o *homo œconomicus*, integra “o conjunto da tecnologia da governamentalidade liberal” (FOUCAULT, 2008, p. 402-403).

A dívida opera em um duplo horizonte, institucional e subjetivo, no qual se movem universidades e pesquisadores. É precisamente a articulação do dispositivo de dívida nesses dois domínios que condiciona a extração de trabalho cognitivo útil (inovação) e sua exploração nos termos da semiose competitiva da cultura de empresa. A destruição dos mutualismos característicos do Estado de Bem-Estar Social com as investidas neoliberais que ocorrem a partir da década de 1970 impõem a substituição de direitos sociais (baseados na solidariedade) pelo acesso ao crédito (e ao endividamento). E essa lógica atravessa tanto indivíduos quanto instituições.

Tensionada pelos objetivos do ‘social’ e do desenvolvimento econômico regional - que, como vimos, não passam de eufemizações para a subordinação do cognitariado universitário ao mercado internacional da financeirização do conhecimento -, a universidade pública nem serve aos

mais vulneráveis, com suas licenças de uso e patentes de inovação, nem fica imune de uma culpa institucional difusa por ser financiada por impostos. A posição permanente de dívida da universidade pública em face do social, que a financia por meio do orçamento público, é o ‘fantasma de grupo’ que expõe o cognitariado e a própria universidade, no flanco de sua autonomia, aos múltiplos sistemas de captura do capitalismo cognitivo e financeiro.

Do ponto de vista subjetivo, a potência da dívida como dispositivo está no fato de que seu poder de controle não é exterior, mas habita a subjetividade do próprio devedor, hipoteca seu tempo futuro e extrai trabalho útil, docilidade, colaboração sistêmica (LAZZARATO, 2017, p. 67). A relação de crédito e débito implica um modo de subjetivação marcado pela interiorização das relações de poder, desprovido de qualquer solidariedade; promove no mais fino grão da subjetividade (a vergonha e a culpa) uma nova etapa da ascese capitalista, que consiste na sujeição do comportamento individual e institucional à racionalidade de empresa.

Considerações Finais

As transformações da autonomia universitária acompanham a lógica das transformações do capitalismo global e do deslocamento de uma economia industrial a um capitalismo cognitivo ou imaterial. A segunda revolução acadêmica e a assunção da terceira missão, à custa de dissociar a universidade do modelo endógeno e autorreferente da torre de marfim promovendo uma universidade social e economicamente referenciada, podem ser interpretadas como reflexos das transformações tardias da economia capitalista.

No contexto do modelo brasileiro de universidade, pesquisa e inovação, o paradigma empresarial de universidade surge como a desejável solução aos novos desafios institucionais, ligados, de um lado, à escassez de recursos públicos para o financiamento das atividades-fim de ensino, pesquisa e extensão universitárias; de outro, ao novo desafio de desertar a arrogante torre de marfim para intervir na sociedade, na economia e no desenvolvimento regional. O modelo empreendedor de universidade representaria, ainda, uma vantagem: a de capturar a oportunidade do

crescente investimento privado e público na economia da inovação, que encontra nas universidades públicas um manancial de capital humano fluente, relativamente precarizado, potencialmente gerador de novos fluxos de ideias passíveis de uso, aplicação e transmissão.

A adoção desse modelo, que encontra na tríplice hélice de Etzkowitz seu mais completo acabamento conceitual, porém, apresenta a opção econômico-política que ele pressupõe como uma realidade neutral que tanto obscurece as condições materiais que aloca a universidade no centro de uma economia global do conhecimento quanto não desenvolve suas consequências subjetivas. Nesse modelo, a autonomia universitária é tensionada como uma forma de governo ajustada ao capitalismo cognitivo, imaterial e à abstração financeira, tornando-se o elemento central de um paradigma de governo neoliberal emergente. Isso porque a autonomia universitária é a condição organizativa e historicamente pré-constituída do trabalho cognitivo universitário, a liberdade essencial que permite articular a auto-organização de um cognitariado criativo à máquina governamental neoliberal.

A submissão a essa lógica transforma as pesquisas em ativos virtuais, dependentes de um mercado privado de investimentos, e as universidades em instituições de capitalização de conhecimento, mobilizando para tanto um tríplice dispositivo: a autonomia, como liberdade internalizada, organizada, dirigida e tensionada pela lógica empresarial e de mercado; a competição, como condição social ativamente predisposta pela intervenção ótima do Estado, que organiza uma sociedade artificialmente desigual, funcionalmente concorrencial e subjetivamente governável pela cultura de empresa; e a dívida, organizada no plano institucional e no individual, como dispositivo de chantagem financeira e de subjetivação do pesquisador-empresa, extrator de trabalho intelectual e de tempo futuro a serem subsumidos à governamentalidade financeira de um mercado cognitivo integrado em nível global.

Notas

- 1 O *Bayh-Dole Act* foi uma reforma legislativa que ocorreu nos Estados Unidos da América na década de 1980 e focava na aproximação entre universidade e setor produtivo. Visava a fomentar uma dinâmica em que a universidade gera tecnologia, por meio do conhecimento e da pesquisa,

e a licença para o setor produtivo, obtendo lucros de *royalties* por propriedade intelectual para a universidade. Esse sistema foi reproduzido no mundo inteiro, inclusive pelas reformas legislativas brasileiras como a Lei Federal de Inovação e o Marco da Ciência, Tecnologia e Inovação. Em linhas gerais, a universidade pública, que hoje constitui a maior fonte brasileira de pesquisa, conforme o relatório *Research in Brazil* (CLARYVATE ANALYTICS, p. 44, 2018), licencia sua tecnologia ao setor produtivo.

- 2 O artigo 2º, inciso VI, da Lei de Inovação (Lei Federal n. 10.973/2004), define os Núcleos de Inovação Tecnológica (NIT) como estruturas instituídas por uma ou mais Instituições de Ciência e Tecnologia (ICT), com ou sem personalidade jurídica própria, que tenham por finalidade a gestão de política institucional de inovação.
- 3 O que inclui desde a Lei Federal nº 10.973 de 2004 (Lei da Inovação), a proliferação de leis de inovação em âmbito estadual e, mais recentemente, a Emenda Constitucional nº 85 de 2015, que confere maior destaque à a inovação tecnológica na Constituição da República, e o Marco da Ciência, Tecnologia e Inovação, Lei Federal nº 13.243 de 2016.
- 4 “Na medida em que os empregos são terceirizados e cada vez mais realocados em outros países com pessoas altamente capacitadas e a salários mais baixos, qual será o futuro motor do crescimento econômico, especialmente o de “alta tecnologia?”, pergunta-se Etzkowitz (2008, p. 04).
- 5 Henry Etzkowitz (2008, p. 05) reconhece explicitamente: “[...] uma sociedade baseada no conhecimento funciona de acordo com um conjunto diferente de dinâmica, face a uma sociedade industrial, focada em fabricar bens tangíveis. Economias baseadas em conhecimento são mais estritamente ligadas a fontes de novos conhecimentos; elas também estão sujeitas a transformações contínuas ao invés de estarem enraizadas em arranjos estáveis.” É curioso notar, ainda, como nesse excerto, a exemplo do que ocorre em muitos outros, Etzkowitz utiliza as expressões “knowledge-based society” e “knowledge-based economies” como sinônimas, passando livremente de uma a outra sem qualquer mediação conceitual.
- 6 A partir de uma atualização do conceito marxiano de *General Intellect*, Franco Berardi (2005, p. 72) definiu o cognitarizado como classe, isto é, como “o fluxo de trabalho semiótico socialmente difuso e fragmentado, considerado do ponto de vista de sua corporeidade social.” Ainda que sua definição esteja originalmente relacionada à economia digital do Vale do Silício e sua crise, o conceito parece poder se estendendo a um conjunto mais amplo de trabalhadores cognitivos, e é com esse ânimo que o empregamos.

Referências

ALMEIDA, Daniella Rocha de; CRUZ, Angela Duran Aparecida da. O Brasil e a segunda revolução acadêmica. *Interface da Educ.*, v. 1, n. 1, pp. 53-65, 2010. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/648/612>>.

Acesso em: 01 out. 2018.

BERARDI, Franco ‘Bifo’. *A fábrica da infelicidade: trabalho cognitivo e crise da new economy*. Tradução de Orlando dos Reis. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *Futurability: the age of impotence and the horizon of possibility*. London: Verso Books, 2017.

_____. *The uprising: on poetry and finance*. South Pasadena: Semiotext(e), 2012.

BRASIL. Lei Federal n. 10.973, de 02 de dezembro de 2004. *Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências*, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm>. Acesso em: 01 out. 2018.

CLARIVATE ANALYTICS. *Research in Brazil: a report for CAPES by Clarivate Analytics*. 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008.

ETZKOWITZ, Henry. *The triple helix: university, industry, government. Innovation in action*. New York: Routledge, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIMENEZ, A. M. N.; BONACELLI, M. B. M. Repensando o papel da universidade no século XXI: demandas e desafios. *Rev. Tecnologia e Sociedade*, v. 9, n. 18, sp., 2013. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2623>>. Acesso em: 01 out. 2018.

GÖRANSSON, B.; MAHARAJH, R.; SCHMOCH, U. Introduction: New challenges for universities beyond education and research. *Science and Public Policy*, v. 36, n. 2, p.83–84, 2009. Disponível em: <<https://academic.oup.com/spp/article-abstract/36/2/83/1631727>>. Acesso em: 01 out. 2018.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Multidão: guerra e democracia na era do Império*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE PROPRIEDADE INTELECTUAL. *Relatório de atividades 2017*. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.inpi.gov.br/sobre/estatisticas/arquivos/publicacoes/RA2017v_006a131A4vPT_BRVisualizacaobitmap144dpi.pdf>. Acesso em: 05 out. 2018.

_____. *Indicadores de propriedade industrial: o uso do sistema de propriedade industrial no Brasil*. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.inpi.gov.br/sobre/estatisticas/arquivos/indicadores_pi/indicadores-de-propriedade-industrial-2017-versao_portal.pdf>. Acesso em: 05.10.2018.

LAZZARATO, Maurizio. *O governo das desigualdades: crítica da insegurança neoliberal*. Tradução de Renato Abramovicz Santos. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

_____. *O governo do homem endividado*. Tradução de Daniel P. P. da Costa. São Paulo: n-1 edições, 2017.

_____; NEGRI, Antonio. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Tradução de Mônica Jesus. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MATTOS, Pedro Lincoln Carneiro Leão de. Quadro histórico da política de supervisão e controle do governo sobre as universidades Federais autárquicas. *Fórum Educacional*, v.6, n.3, 1982. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/issue/view/3303>. Acesso em: 31 mai. 2018.

NEGRI, Antonio. *Biocapitalismo*. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: Iluminuras, 2015.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional. *Varia hist.*, v. 23, n. 37, pp. 113-129, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752007000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 01 out. 2018.

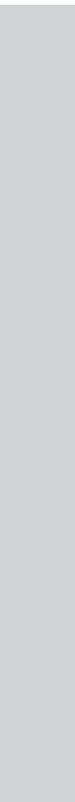
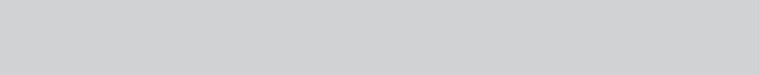
RANIERI, Nina. *Autonomia universitária: as universidades públicas e a Constituição Federal de 1988*. São Paulo: Editora USP, 1994.

RAPINI, Márcia Siqueira. Interação universidade-empresa no Brasil: evidências do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. *Estud. Econ.*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 211-233, Mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612007000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 out. 2018.

Recebido em 8 out. 2018 / Aprovado em 12 nov. 2018

Para referenciar este texto:

CORRÊA, M. D. C.; CHAVES, J. G. P.; SOUSA, D. P. Governar pela autonomia: universidade, inovação e capitalismo cognitivo. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 81-103. set/dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.10690>>.



DESVENTURAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS ‘REFORMAS’ ATUAIS: EDUCAR PARA A PRODUTIVIDADE DO TRABALHO

MISFORTUNE OF BRAZILIAN EDUCATION AND CURRENT
‘REFORMS’: EDUCATION FOR LABOR PRODUCTIVITY

Maria Carolina Pires de Andrade

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro – RJ – Brasil.
carolina.andradep@gmail.com

Bruno Gawryszewski

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente na mesma universidade. Rio de Janeiro – RJ – Brasil.
brunogawry@gmail.com

RESUMO: O artigo aborda as ‘reformas’ Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM). O trabalho visa compreender a simultaneidade das reformas educacionais com tantas outras em curso. À luz do método materialista histórico e dialético de investigação, analisamos (I) o conteúdo das ‘reformas’; (II) o discurso proferido às massas com vistas à legitimação de ambas (BNCC e NEM); (III) a conjuntura econômica, política e social de sua alavancagem; (IV) as recentes propostas de organismos internacionais como OCDE e Banco Mundial, para solucionar a crise. Trata-se de uma análise teórica que busca dialogar o texto legal das ‘reformas’ e dos relatórios de organismos internacionais com a Teoria do Valor-Trabalho de Marx, mediado por referenciais que tratam das particularidades do capitalismo dependente, como Florestan Fernandes. Concluímos que (I) o conteúdo das propostas educacionais contradiz o discurso que as legitima, e apresenta ainda ressonância nas diretrizes dos organismos internacionais; (II) essas reformas atendem às necessidades candentes das frações da burguesia brasileira, que vem operando reformas na estrutura e na superestrutura do bloco histórico com vistas à manutenção de sua supremacia.

PALAVRAS-CHAVE: Crise. Políticas Públicas em Educação. Produtividade do Trabalho. Reformas Educacionais.

ABSTRACT: The article deals the educational ‘reforms’, especially the National Common Core and New High School. The aim of this study is to understand the simultaneity of educational “reforms”, in the face of the consolidation of a turbulent and trilateral economic, political and social situation. In the light of the historical and dialectical materialistic method of inquiry, we analyze (I) the content of the ‘reforms’; (II) the speech spread to the public with the aim of legitimizing both; (III) the economic, political and social scenario that boosted such reforms; (IV) the recent proposals of

international organizations, such as the OECD and the World Bank, to solve the crisis. It is a theoretical analysis that seeks to dialogue the law of 'reforms' and reports' international organizations with Marx's Value-Work Theory, mediated by references that deal with the particularities of dependent capitalism, such as Florestan Fernandes. We conclude that (I) the content of the educational proposals contradicts the discourse that legitimizes them, and such proposals are in line with the directives of the international organizations; (II) these reforms meet the burning needs of the fractions of the Brazilian bourgeoisie, which has been operating reforms in the structure and superstructure of the historical bloc with a view to maintenance of its supremacy

Introdução

Este texto versa sobre duas das principais 'reformas'¹ educacionais em curso, quais sejam, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM). O destaque conferido a essas 'reformas' específicas se baseia na nossa compreensão de que ambas indicam as similitudes existentes entre a proposta pedagógica hegemônica e as necessidades candentes do capital e de suas personificações.

Postas em marcha ainda no governo do Partido dos Trabalhadores, essas 'reformas' educacionais ganharam novo impulso após a deflagração da recessão econômica em 2015 e o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016. Sob a égide da urgência em resolver a assim chamada crise da educação, o NEM foi instituído via medida provisória em 2016; já a BNCC, mesmo incompleta, tramitou no Conselho Nacional de Educação (CNE) e foi aprovada em 2017, contendo diretrizes apenas para a educação infantil e o ensino fundamental. A BNCC do ensino médio segue em elaboração e ambas têm sido veemente repudiadas por sindicatos e entidades de defesa da educação.

A 'crise da educação' brasileira não é um diagnóstico novo, mas sim constância de uma sociedade que perpetua condições estruturais residuais para grande parcela da classe trabalhadora. Assim, assumem historicamente diferentes roupagens e são alvo de sucessivas 'reformas' (geralmente inconclusas e sobrepostas), direcionadas a atender demandas que variam da pressão da classe trabalhadora por escolarização às necessidades do capital de ajustar a formação da força de trabalho às exigências de sua reprodução ampliada. Nos últimos trinta anos, ainda que se tenha ampliado o acesso da classe trabalhadora à escola, as po-

líticas de universalização vêm se materializando como massificação do tipo “periférico dependente” (MAGALHÃES; MOTTA, 2015), cujas características mais notáveis são o estreitamento curricular, o cerceamento do trabalho docente e a consolidação do sistema avaliativo padronizado e em larga escala.

Tendo em vista um senso comum em que são atribuídas como causas a às mazelas econômico-sociais a baixa qualidade e a desigualdade de oportunidades na educação, a justificativa burguesa-estatal para as ‘reformas’ em curso não foge a esses termos: a implementação da BNCC garantirá a qualidade educacional e a igualdade de oportunidades, assim como o NEM é necessário para modernizá-lo e torná-lo atraente para os jovens.

Compreendemos, entretanto, que outras questões subjazem às ‘reformas’. Do nosso ponto de vista, malgrado os problemas reais que perpassam a educação (como a evasão e a repetência), o movimento da classe dominante é uma operação ideológica, já que concebe problemas estruturais como anomalias efêmeras e que propõe soluções a partir de uma concepção de educação e de mundo particular aos grupos internos da própria classe dominante (GRAMSCI, 2000). Nessa direção, tentaremos demonstrar que (I) as ‘reformas’ educacionais representam ajuste na conformação psíquica, física, ideológica e social da classe trabalhadora, imperativas diante dos efeitos sociais da crise do capital, e (II) seu conteúdo guarda similitudes com as diretivas educacionais de organismos internacionais (OI) como Banco Mundial (BM) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), as quais por sua vez, em diversos aspectos, atendem às necessidades candentes da burguesia brasileira.

Uma educação para a produtividade da força de trabalho

De acordo com a Confederação Nacional da Indústria (CNI), apesar das ações destinadas à educação nos últimos trinta anos, os “dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mostram que a educação brasileira avança a passos mais lentos que o esperado.” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 2018, s./p.).

As dificuldades de aprendizagem são justificadas, pelas frações burguesas, pelo currículo ultrapassado, conteudista e desmotivador, o qual faz com que jovens percam o interesse pela escola tão logo percebam que nada do que ali aprendem lhes é útil, nem mesmo para conseguir uma ocupação. Assim, os jovens deixam o ensino médio sem se sentirem preparados para atuar no mercado (FONTOURA, 2017), que, apesar de oferecer oportunidades, não encontra mão-de-obra qualificada (JORNAL HOJE, 2015). As 'reformas', então, seriam essenciais à resolução do problema, pois ao flexibilizar o currículo dotariam o jovem de suposta liberdade e protagonismo na sua trajetória formativa (BRASIL, 2018).

As razões acima são massivamente propaladas às massas. Entretanto, há uma razão que, embora não difundida nos meios de comunicação, tem sido propugnada em relatórios de OI e entidades do setor produtivo como problema educacional: a baixa produtividade da força de trabalho brasileira. Esta, do ponto de vista burguês, seria decorrente da formação inadequada da força de trabalho, incapaz de atender às demandas do mercado. Nessa perspectiva, Cláudio Moura e Castro, representante do empresariado2, afirmou à CNI que um

novo patamar de competitividade do Brasil depende de maior qualidade da educação [porque esta] impacta diretamente na inserção dos brasileiros no mercado de trabalho, na produtividade da indústria e em sua capacidade de inovação. Esses avanços podem ser alcançados a partir de iniciativas como [...] a implantação da BNCC. (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 2018, s./p.)

Expusemos apenas uma parte da amálgama de justificativas em prol das 'reformas'. Ainda assim, é inegável que a sua legitimidade se ancora na necessidade de ajustar a educação escolar para garantir o aumento da produtividade do trabalho e melhores condições de competição no mercado internacional, para além de resolver os problemas mais imediatos da educação. Vejamos, então, o conteúdo das 'reformas'.

Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio: origens e propostas

A BNCC é documento de caráter normativo que define o conjunto de competências e habilidades que todos os alunos devem desenvolver e têm o direito de aprender em cada série da educação básica. Para seus construtores, a Base não se confunde com o currículo; é antes um elemento norteador para revisão de todos os currículos das escolas do Brasil (CASTRO, 2017). Desse modo, os currículos serão formados por uma parte majoritária e nacionalmente homogênea, e por uma parte diversificada, a ser definida por cada sistema de ensino.

Apesar dos debates em torno de uma base comum nos anos 1980, esta passou a ser discutida a partir da divulgação da sua primeira versão em setembro de 2015. Antes disso, porém, em 2013 foi fundada a organização empresarial que tomou a dianteira dos processos relativos à construção e implementação da BNCC, qual seja, o *Movimento pela Base Nacional Comum* (MPB), cuja rede de apoio institucional é composta instituições como CENPEC, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Itaú BBA, Todos Pela Educação e Instituto Natura. Após a divulgação dessa versão, foi aberto um período de consulta pública, seguido da divulgação da segunda versão, em abril de 2016. Precisamente um ano adiante, já no governo Temer, foi divulgada uma terceira versão (BRASIL, 2017a), parcial (sem o ensino médio), que tramitou no CNE mesmo incompleta. Em dezembro de 2017, uma versão semelhante, mas não idêntica, fora aprovada pelo Conselho³. Desde então as escolas têm até dois anos para reformularem seus currículos de forma a atender as exigências da BNCC. Na reunião do dia 4 de dezembro de 2018, o CNE aprovou a BNCC para o ensino médio e seguiu para homologação do Ministro da Educação Rossieli Soares.

O documento estabelece um conjunto de competências gerais que, em suma, representam os fins a serem perseguidos pela abordagem dos componentes curriculares em todas as etapas. Dentre tais competências estão “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional [...] reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”, além de “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação” e “agir pessoal e coletivamente com

autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.” (BRASIL, 2017b, p. 10)

Outro fundamento definido é o ‘Compromisso com a Educação Integral’, o que significa, na BNCC, propor uma educação que estimule o jovem a aplicar seus conhecimentos na vida real, permitindo-o ser protagonista “na construção de seu projeto de vida”, já que, no “novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações.” (op.cit., p. 15).

A versão aprovada define cinco áreas de conhecimento para o ensino fundamental, para as quais foram definidas competências gerais da área e específicas do componente curricular, bem como as habilidades para cada ano desta etapa. Ainda que seja a segunda parte do mesmo documento, a versão da BNCC do ensino médio não segue esse padrão, pois se entende que nessa etapa o currículo deve ser flexível a fim de garantir autonomia de escolha de percurso formativo aos estudantes (BRASIL, 2017b). Dessa forma, a proposta de BNCC para o ensino médio vincula as competências gerais da educação básica a quatro áreas, cada qual definida as suas respectivas habilidades.

O arcabouço teórico-pedagógico da BNCC está firmemente presente na Lei nº 13.415/2017, que instituiu a ‘reforma’ do ensino médio. Do ponto de vista organizacional, a lei se assenta em uma anunciada ampliação da carga horária, propondo o aumento das atuais 800 horas para 1.400 anuais, atingindo pelo menos 1000 horas anuais em, no máximo, cinco anos. A lei define a BNCC como norteadora a partir da flexibilização curricular das trajetórias formativas e garante que ela ocupará, no máximo, 1.800 horas dessa etapa escolar. Além disso, a lei discrimina como componente obrigatório nos três anos apenas o ensino de português e matemática (BRASIL, 2017c).

O sentido formativo indicado pela Lei nº 13.415/2017 se ampara no estímulo ao projeto de vida e competências cognitivas e socioemocionais, já que “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” (id.ib.). Nesse sentido, tanto a BNCC quanto o

NEM nos parecem apontar para a capacitação⁴ de um trabalhador que suporta incertezas e mudanças abruptas recorrentes, sobretudo em um contexto de aplicação de ‘reformas’ que implicam diminuição de direitos (GAWRYSZEWSKI, 2017).

O destaque conferido à noção de competência remete aos anos 1990, quando esta repercutiu no debate curricular e na prática pedagógica, sobretudo pelo entendimento de que a escola, mais do que transferir conhecimentos, deveria construí-los junto com o estudante. O *Relatório Jacques Delors* (UNESCO, 1996) foi o principal norteador dos princípios formativos para o século XXI, assentando-se no desenvolvimento de competências cognitivas: interpretar, refletir, pensar abstratamente, generalizar aprendizados. A educação fora alçada à condição de proporcionar a (con) formação dos indivíduos suscetíveis às mudanças bruscas na sociabilidade humana, na utilização das tecnologias e na formação para o mundo do trabalho. Nesse cenário, o *Relatório* já demonstrava a relevância da educação para incremento da produtividade a partir da ideologia do capital humano (MOTTA, 2008), dada a preocupação candente com a instabilidade e precariedade marcante do século. Diante das sucessivas inovações, a educação deveria favorecer a flexibilidade, pois o modelo curricular baseado em diplomas de qualificações rígidas estaria fadado à obsolescência. Em resumo, as competências eram concebidas como “uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, o gosto pelo risco [...]” (op.cit., p. 94)

Compreendemos que o exposto acima sintetiza as características centrais do projeto de capacitação da força de trabalho em curso que, respaldado pelos OI, forja as condições estruturais e superestruturais de sustentação das relações sociais capitalistas diante das novas formas de trabalho precarizadas, instáveis e flexíveis (CASTELO, 2011). Caberia, então, à educação “fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização.” (UNESCO, 1996, p.105).

Ao que parece, o que ganha força nos últimos anos atende por *competências socioemocionais*, e significa um *plus* especial às competências cognitivas. Elas envolvem a capacidade do sujeito de se relacionar com outras pessoas, com autoconhecimento, estabilidade emocional, re-

silência, sociabilidade e abertura ao novo (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2015), o que parece assumir função essencial na conjuntura atual.

A conjuntura de construção das 'reformas' educacionais

O segundo mandato do governo Lula (2007-2010) iniciou sob a égide do neodesenvolvimentismo, um período de crescimento econômico. A esplêndida aceleração da economia chinesa favoreceu o mercado internacional, possibilitou superávits sucessivos na balança comercial brasileira e alguns alívios imediatos à classe trabalhadora no que tange à 'questão social'⁵. Embora não tenham sido abandonadas as bases neoliberais, o Estado interveio para garantir a competitividade das empresas nacionais, sobretudo no auge da crise deflagrada nos Estados Unidos em 2008-2009. Os impactos da terceira grande depressão⁶ do capitalismo mundial puseram freio ao ciclo de crescimento econômico brasileiro durante o primeiro mandato presidencial de Dilma Rousseff (2011-2014). Potencializados pela estratégia macroeconômica recessiva adotada no seu segundo mandato (2015-2016), impuseram-se como barreira à continuidade do projeto neodesenvolvimentista, demonstrando a impossibilidade de evitar crises econômicas meramente pela manipulação de ferramentas da política macroeconômica.

No primeiro mandato da presidenta, a redução das taxas de rentabilidade dos setores economicamente hegemônicos (exceto o bancário e o de alimentos e bebidas) ocorreu *pari passu* à redução das taxas de desemprego e ao crescimento do salário mínimo real (PINTO et al, 2015). Isso mudou em 2014, quando a desaceleração do crescimento econômico se transformou em estagnação. Malgrado a intensificação das greves trabalhistas e as jornadas de junho de 2013, a presidenta foi reeleita. Então, as frações burguesas, percebendo o Estado falhar na garantia das condições prévias de acumulação de capital, intensificaram a pauta em prol da redução do custo da força de trabalho.

Para recuperar a confiança das frações burguesas, Dilma escolheu o economista Joaquim Levy⁷ como Ministro da Fazenda e aplicou enérgicas medidas de ajuste fiscal, com a restrição de benefícios previ-

denciários e trabalhistas. Tal medida fora tomada em um cenário de redução dos investimentos da Petrobrás, alta inflacionária, exacerbação da queda na arrecadação de impostos e trajetória ascendente do desemprego. Todavia, o ortodoxo ajuste acarretou a perda do pouco apoio da classe trabalhadora ao seu governo, doravante insatisfeita com a contração do consumo e a diminuição da renda familiar. Já a burguesia brasileira não hesitava em demonstrar que a urgência do ajuste fiscal e das ‘reformas’ não era mais possível sob a égide petista (MARQUES, 2016). Assim, o descompasso das frações internas do bloco no poder com as contradições internas ao sistema partidário e o adensamento político tomado pela Operação Lava-Jato, que teve crescente apoio dos mais diversos estratos da sociedade, criaram as condições favoráveis para o golpe de 2016 e para a retomada de uma guerra de posição aberta pela classe dominante.

A proposição das ‘reformas’ pelo governo de Michel Temer a partir do segundo semestre de 2016 se deu sob o pretexto de superar a crise e “assegurar a saúde das contas públicas e a estabilidade política, de modo a atrair os investimentos internacionais.” (SAFATLE, 2017, s./p.) Apesar da aprovação de algumas delas, como o teto limite para o gasto público com as despesas primárias (Emenda Constitucional 95/2016) e a fragilização das leis trabalhistas (Lei 13.467/2017), a melhora dos indicadores é tímida e inexpressiva. Não obstante a crise política que mantém o mandato presidencial de Michel Temer em constante corda bamba, as frações burguesas não hesitam em desfraldar as bandeiras de que a agenda de ‘reformas’ deve ser preservada por se tratar de iniciativa baseada no bem comum da nação⁸.

O discurso pastiche de ‘fim da crise’ não encontra materialidade na conjuntura atual, que para a classe trabalhadora segue truculenta, com vultosos índices de desemprego, estagnação da renda e exacerbação da criminalidade. Por isso, entendemos que as ‘reformas’ educacionais não são eventos que destoam em relação a outros da atual conjuntura. Dialeticamente, a situação de crise no país não deixa de lançar luz sobre o caráter contraditório da acumulação capitalista, tão mais violenta conforme o capital se expande. Vejamos, por ora, como as frações burguesas, representadas pelos OI, entendem essa crise e suas soluções.

Diagnóstico e soluções sob a ótica dos organismos internacionais (OI)

Dado esse cenário pouco animador, os OI não se abstiveram de diagnosticar e propor soluções à turbulência posta. Incrementar a produtividade é indispensável para o crescimento econômico. Da forma como é tratada recorrentemente pelos agentes da economia contemporânea, a produtividade é um indicador de eficiência das empresas, das indústrias e do próprio país na utilização de seus ativos existentes. Divide-se em duas medidas: a produtividade do trabalho e a produtividade total dos fatores. A metodologia mais difundida para mensurar a Produtividade do Trabalho (PT) divide o PIB pelo volume de horas trabalhadas por ano, de forma a medir a quantidade de riqueza gerada por cada trabalhador; por sua vez, a Produtividade Total dos Fatores (PTF) mensura o impacto combinado dos insumos do processo produtivo, considerando o emprego de capital humano (força de trabalho devidamente capacitada) e de capital físico (instalações e matérias-primas). Nesses termos, “a evolução da PTF pode ser encarada como uma medida econômica do progresso técnico.” (BANCO MUNDIAL, 2018, p.8)

Em estudo específico sobre o Brasil, é defendido que o parco crescimento econômico nos últimos vinte anos só foi possível devido ao aumento quantitativo da força de trabalho e pelo progressivo acréscimo da escolaridade da população. Tais fatores teriam atenuado os efeitos deletérios da baixa produtividade do trabalho, pois a PTF caiu 1% entre 1996 e 2015 e a produtividade do trabalho contribuiu apenas 0,6% ao ano (BANCO MUNDIAL, 2018)⁹, justamente pela não adequação da educação às demandas empresariais.

Faz-se necessário destacar que as fontes consultadas estabelecem uma relação distorcida entre educação – tratada como capital humano – e mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a capacitação profissional é inadequada às empresas, porque torna “os retornos irrisórios. Isto ocorre, em parte, porque o trabalho é mal alocado e - ainda mais importante - porque o capital é mal alocado; isso impede que o capital humano seja utilizado da melhor forma possível.” (BANCO MUNDIAL, 2018, p.64). Assim, advoga-se uma ‘reforma’ educacional que proporcione aumento da pro-

atividade do trabalho por conta de um capital humano mais capacitado. Para a OCDE, o *plus* no capital humano perpassa o desenvolvimento das competências socioemocionais que, além de terem um efeito positivo sobre as competências cognitivas, promovem também a equidade educacional, já que as crianças mais pobres precisam de suporte “para alcançar as mesmas oportunidades na vida que seus pares mais favorecidos.” (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2015, p. 21)

A OCDE vem promovendo estudos e parcerias com instituições de diversos países, de modo que a agenda das competências socioemocionais possa ser ampliada e disputada como política pública educacional local. No Brasil, seu principal aliado é o Instituto Ayrton Senna, que há vinte anos logra êxito na venda de materiais didáticos, tecnologias educacionais e assessoramento para órgãos estatais na área de educação. Defende a OCDE (2015, p. 18) que:

As crianças precisam de um conjunto equilibrado de competências cognitivas e socioemocionais para se adaptar ao mundo atual, cada vez mais exigente, imprevisível e mutante. Aquelas capazes de responder com flexibilidade aos desafios do século 21 têm mais chance de serem prósperas, saudáveis e felizes. As competências socioemocionais são úteis para enfrentar o inesperado, atender múltiplas demandas, controlar os impulsos e trabalhar em grupo.

Indubitavelmente, os jovens constituem o público-alvo prioritário das ações educacionais, mormente considerando a crise capitalista brasileira. Tendo em vista a dificuldade de recuperação dos níveis de emprego e renda, o desenvolvimento de competências é tido como vacina para que as frustrações dos jovens não constituam empecilhos a si mesmos, pois

[...] pessoas com um nível mais alto de competências tem maiores chances de receber mais investimentos em educação. Os pais podem investir mais nas competências dos seus filhos se eles mostrarem um progresso promissor em seu desenvolvimento. (op.cit., p.77)

O investimento nos segmentos mais vulneráveis (jovens, inclusive) foi promovido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em seu relatório anual de 2014. Neste, foram apontados horizontes em resposta aos efeitos acarretados pela profunda crise econômica que atingiu seu estopim nos países centrais do capitalismo em 2008/2009 e que lançou parcelas expressivas da sociedade à própria sorte, com reduzida capacidade de reação diante de adversidades tão incisivas (PNUD/ONU, 2014). Conforme o PNUD, a emergência de novas ameaças implicaria a necessidade de respostas baseadas em ações coletivas que congreguem Estados nacionais, organizações internacionais, sociedade civil e empresas privadas em prol de construir um sistema global mais resiliente. (op. Cit., 2014) A resiliência humana está designada pelo PNUD/ONU (2014, p.14) como uma forma de “assegurar que as pessoas façam escolhas sólidas, agora e no futuro, que as habilitem a enfrentar e a adaptar-se a adversidades.” Logo, é posto na ordem do dia um “desenvolvimento humano resiliente”, pois possibilita aos “indivíduos a viverem de acordo com o seu potencial e faz aumentar a produtividade porque aumenta a capacidade dos indivíduos para lidarem com os choques. Os indivíduos mais instruídos têm mais facilidade, por exemplo, em mudar de emprego.” (op.cit., p.97). Nesse sentido, a inserção dos jovens neste “mundo complexo” do trabalho torna-se elemento crucial para os OI em prol da manutenção da governabilidade e da coesão social.

No entanto, aumentar a produtividade da força de trabalho não requer apenas competências socioemocionais. É preciso que os estudantes disponham das competências cognitivas requeridas por seus empregadores. O Banco Mundial cita as iniciativas mais recentes do governo Temer como apontamentos que produziram resultados satisfatórios (como a introdução de um currículo baseado em competências e a ampliação da escola em tempo integral) e prescreve que:

[...] uma estratégia bastante eficaz para desenvolver ainda mais as competências é **aumentar o protagonismo das empresas, para que elas ajudem a garantir que os trabalhadores tenham as habilidades que as empresas exigem.** Isso foi confirmado pelos resultados positivos do Sistema S, administrado pela indústria, e do subprograma PRONATEC-MDIC - que

consideraram explicitamente as informações fornecidas pelas empresas ao decidirem sobre o conteúdo e as competências oferecidas nos cursos – muito embora o custo-efetividade desses programas ainda precise ser melhor avaliado. Outros prestadores de treinamento, bem como outros ramos da iniciativa PRONATEC que não contam com serviços informados pela demanda, apresentaram resultados decepcionantes¹⁰. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 65 – grifo nosso)

A nosso ver, os caminhos atualmente apontados para aumentar a produtividade agudizam a relação entre mercado e educação. Embora seja um documento recente, trata-se certamente de uma diferença sutil, mas significativa: o relatório não sugere que a educação desenvolva competências a serem convertidas em qualidades gerais para um mercado de trabalho abstrato, como concebe a clássica concepção econômica de educação. O que o Banco Mundial aponta é a necessidade de a educação se vincular às empresas, pois ao desenvolver as habilidades requeridas por elas geraria, conseqüentemente, um aumento de sua capacidade produtiva. Afinal, o sucesso atribuído ao subprograma PRONATEC-MDIC deriva do fato de que ele considerava “as informações fornecidas pelas empresas ao decidirem sobre o conteúdo e as competências oferecidas nos cursos.”. São hipóteses dedutivas pensar que: (I) o conteúdo formação da classe trabalhadora, tendencialmente, será pré-definido pelas grandes empresas, e (II) as ‘reformas’ educacionais, sobretudo curriculares, seguirão nessa direção. Além disso, decerto que o Banco não está sugerindo que as empresas aumentem seus gastos com essa capacitação, mas que, tal como o PRONATEC, seja financiada pelo fundo público¹¹. Cabe ratificar que uma capacitação em sintonia com as necessidades empresariais não se restringe apenas à força de trabalho ocupada, mas também ao Exército Industrial de Reserva¹².

Noutros termos, essas diretrizes aprofundam a ‘mercantilização da educação’ na medida em que concebem a educação, ideologicamente, como puro meio de capacitar a força de trabalho, sob a ilusão de que essa capacitação é necessária à valorização da capacidade de trabalho humana. Na realidade, a capacitação encomendada pela empresa exacerba a alienação do valor de uso da mercadoria força de trabalho pelo seu detentor,

ao passo que potencializa o valor de uso dessa capacitação àquele que a efetiva. Portanto, na ótica do Banco Mundial, trata-se não de comprar uma força de trabalho qualquer no mercado, mas de encomendar força de trabalho com competências produzidas sob medida para atender às suas necessidades reais.

As 'reformas' também abrem espaço para a 'mercadorização da educação', uma vez que as grandes empresas podem comprar pacotes formativos variados do Sistema S para capacitação de seus empregados. Capacitação que pode e deve, sob tal ótica burguesa, ser conferida, minimamente, também a uma parte da população reserva que deve tanto ser passível de ser contratada em períodos de expansão do mercado quanto de exercer pressão negativa sobre o valor da força de trabalho.

É inegável que há intenção de manter a coesão social indispensável à acumulação em geral, e, portanto, de conformar aqueles que, a despeito de sua capacidade produtiva, constituem a parcela dos desempregados e desalentados. É válido lembrar ainda que o peremptório aumento da produtividade do trabalho no âmbito das grandes empresas e o seu consequente e progressivo acúmulo de riquezas tende a apresentar consequências severas para a classe trabalhadora, já que, como sinalizou Marx (2017, p. 877), "a acumulação de miséria [é] correspondente à acumulação de capital. Portanto, a acumulação de riqueza num polo é, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, o suplício do trabalho [...] no polo oposto."

À guisa de conclusão

Compreendemos que o NEM e a BNCC não são eventos fortuitos em meio à avalanche de 'reformas' postas no tempo presente. Não ao acaso, elas são trazidas à tona em uma conjuntura de crise, na qual se acirram as disputas pelo controle do acesso ao fundo público, com fins de recuperação das taxas de lucro. Por certo, tais mecanismos atingem diretamente a classe trabalhadora, condenando grande parte desta classe à miserabilidade, à degradação moral e à ignorância.

As preocupações com o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e as ferramentas de compreensão do mundo não subjazem às propostas formativas das 'reformas', já que os currículos escolares são, por

meio delas, estreitados. No entanto, há um movimento ininterrupto de amortização dos altos índices de desemprego, pobreza e violência, sobretudo entre os jovens. Conforme sinalizado nas diretivas dos OI, a barbárie social e a possibilidade de tensionamento da coesão social continuam a preocupar as frações burguesas, de forma que toda e qualquer medida ‘contracorrente’ faz-se imperativa, independentemente do seu caráter anti-democrático, truculento e repressivo.

Compreendemos que as ‘reformas’ educacionais são sustentadas por um tripé de necessidades, todas vinculadas ao desejo de destravar a acumulação de capital. É certo que as frações do capital ensejam o aumento da produtividade do trabalho que, proporcionando a redução da relação gasto/produto, permite melhorar as condições de competitividade no mercado. A massiva, restrita e aligeirada capacitação da força de trabalho em prol do aumento da produtividade do trabalho, na perspectiva dos OI, permite que os trabalhadores produzam mais valores em menos tempo. Isto tem como desdobramentos: (I) a ociosidade forçada de uma parcela da classe trabalhadora, de forma que um menor contingente de empregados produza a mesma quantidade de riquezas, enquanto a população reserva pressiona constantemente o valor da força de trabalho para baixo e/ou (II) o aumento substancial da quantidade de riquezas produzidas com maior eficiência, permitindo, no caso da produção de serviços e mercadorias, a redução dos seus valores e melhores resultados na concorrência, e(III), como demonstrou Marx (2017), combinar o aumento da produtividade do trabalho às formas absolutas e relativas de extração de mais-valor a fim de incrementar tenazmente o grau de exploração da força de trabalho e o tempo de trabalho excedente, proporcionando acréscimos na riqueza produzida socialmente e apropriada privadamente.

Uma necessidade latente das frações burguesas é movimentar cada vez maiores massas de capital, já que “quanto mais desenvolvido o capital [...] tanto mais extraordinariamente tem de desenvolver a força produtiva do trabalho para valorizar-se em proporção ínfima.” (MARX, 2011, p. 426) Considerando-se que é característica das crises capitalistas o estorvo da reprodução ampliada e a dificuldade de gerar e movimentar capital, a busca pela transformação do fundo público em lucro privado, inclusive pela capitalização desse fundo, não é de surpreender. A nosso ver, as ‘reformas’ educacionais não deixam de contribuir para tal, uma vez que o

Estado contrata empresas para gerir e alavancar as medidas e obriga, direta ou indiretamente, à produção de novos materiais didáticos e pacotes de formação docente. Ilustra a afirmação acima a contratação da Fundação Carlos Alberto Vanzolini pelo MEC, em 23 de março de 2017, ao custo de R\$ 18.923.297,00, para “Prestação de serviços especializados para a gestão integrada dos processos necessários à consolidação, disponibilização, divulgação e discussão da 3ª versão da BNCC.” (BRASIL, 2017d).

Não menos importante é o fato de que tornar o trabalhador mais produtivo significa também capacitá-lo para lidar individual e passivamente com a barbárie social, de forma a preservar a coesão social. Inegavelmente, essa tarefa vem sendo cumprida pelo empresariado que, no exercício da sua capacidade técnica e dirigente, organiza o consenso, opera o conformismo das massas e se vale da coerção – estatal ou não – sempre que necessário (GRAMSCI, 2000). Não obstante, esse mesmo empresariado dirige e organiza seus aliados para a consolidação do projeto pedagógico hegemônico, qual seja, moldar a força de trabalho em fina sintonia com os interesses das mais variadas frações burguesas ou, noutras palavras, das necessidades candentes da expansão capitalista. Tal necessidade vem sendo atendida, por exemplo, pela obrigatoriedade das competências socioemocionais no currículo da educação básica.

Para além desse tripé, a implementação do NEM atende a interesses há muito demandados pelo empresariado, como a vinculação dessa etapa de ensino a uma BNCC, a dita flexibilização dos itinerários formativos e a possibilidade de aproximação da oferta formativa com o mercado de trabalho. Nesse âmbito, o sentido de modernização e flexibilização se torna uma metáfora léxica para significar maior espaço para o empresariado incidir sobre os processos formativos da força de trabalho brasileira.

No escopo da BNCC, o projeto pedagógico se ampara em *slogans* questionáveis como igualdade de oportunidades, direito de aprender, liberdade de escolha¹³, cujo sucesso depende da capacidade de operar conhecimentos e de empreender, bem como de resistir e superar as adversidades. Tendo o Estado cumprido o papel de oferecer a oportunidade de acessar a educação, a corrida em direção ao sucesso profissional e à ascensão social dependerá do equilíbrio emocional subjetivo, da persistência e da capacidade de saber aproveitar as chances oferecidas. Esse discurso não é novo, por óbvio; o que nos parece relativamente novo são as sucessivas finalida-

des postas em evidência pela burguesia internacional e brasileira, variando conforme as especificidades conjunturais.

Ratificamos que as ‘reformas’ educacionais fazem parte do projeto econômico e ético-político operado pela burguesia com vistas à manutenção da sua supremacia. No âmbito da luta política, destacamos que resistir às reformas não deve significar resistir às suas aparências ou consequências. Não estamos negando a importância de resistir aos seus impactos, já que ambas aprofundam as características perversas da educação brasileira. Sinalizamos apenas que as ‘reformas’ fazem parte de um conjunto mais abrangente de medidas que reafirmam o caráter antidemocrático e truculento de nossa burguesia. Outrossim, que as ‘reformas’ são apenas uma face da agudização das contradições inerentes à sociedade capitalista. Por isso, afirmamos: barrar as “reformas” é barrar o desenvolvimento do capital.

Notas

- 1 Acrescentamos aspas em reformas por entendermos que elas não têm como propósito ampliar os direitos sociais, mas sim a esfera de atuação do capital com menor regulação possível, por um movimento peremptório de retirada de direitos. Por isso, a denominação mais pertinente, do ponto de vista classista, seria a de contrarreformas. (Cf. COUTINHO, 2002)
- 2 Empresariado para nos referirmos a um seletivo grupo de empresários, banqueiros, industriais, etc. que exercem a função de intelectuais orgânicos da classe dominante, assumindo posição de prestígio e confiança, exercendo a “capacidade técnica e dirigente” no âmbito das relações sociais capitalista. Com essa expressão, fundamentada na concepção de intelectual em Gramsci (2000), buscamos abarcar a lógica empresarial – sua capacidade técnica que penetra em todas as esferas da relação social por meio de vários mecanismos de controle – e, sobretudo, sua capacidade dirigente, de produção de vários tipos de consenso.
- 3 Embora o MEC e o MPB considerem as duas versões de 2017 uma única versão, fazemos a opção por distingui-las como 2017a (abril) e 2017b (dezembro), tendo em vista que, embora sejam poucas, foram significativas as alterações entre as duas versões, à exemplo da inserção do Ensino Religioso na versão aprovada (2017b).
- 4 Compreendemos que a concepção hegemônica de processo formativo desde os anos 1990 reduz o processo à apreensão de competências e habilidades exclusivamente necessárias a um mercado de trabalho (formal ou informal) reduzido, flexível e de alta rotatividade. Por isso, denominamos como capacitação da força de trabalho.
- 5 Trata-se de uma categoria analítica consagrada na área do Serviço Social que designa um fenômeno social próprio do capitalismo como modo de produção dominante através de sua expressão na relação antagonista entre as classes a partir do lugar que ocupam no processo produtivo, tendo como maior efeito deletério a apropriação privada pelos burgueses da riqueza socialmente produzida em detrimento da ampla maioria da sociedade. Cf. Pastorini (2004).
- 6 Depressão na economia capitalista global não é sinônimo de recessão. O Brasil passou por vários períodos de recessão econômica, nos quais houve a retração geral na economia. A história do capitalismo industrial é marcada por duas grandes depressões; a primeira entre 1873 e 1898, que impulsionou o desenvolvimento do capitalismo monopolista e do imperialismo, e levou à

- Primeira Guerra Mundial; e a segunda entre 1929 e 1940, que levou ao surgimento do fascismo e a eclosão da Segunda Guerra Mundial (ALVES, 2018).
- 7 Joaquim Levy é doutor em Economia pela Universidade de Chicago, ocupou cargos no Fundo Monetário Internacional, no Banco Interamericano de Desenvolvimento e no setor bancário. Desde janeiro de 2016, após ter deixado o governo federal, assumiu posto de diretor do Banco Mundial.
 - 8 Para exemplificar, podemos lembrar que, em julho de 2017, no auge da sucessão de denúncias contra Michel Temer – por conta da delação do controlador da empresa JBS, Joesley Batista – o ex-presidente do Banco Central, Armínio Fraga, afirmou sem hesitar que a saída de Temer não deveria atrasar o compromisso com a agenda econômica, pois “o mais importante é que as instituições funcionem e resolvam a crise política e moral sem apelar para a economia.” (SAFATLE, 2017, s/p)
 - 9 Tal conclusão de declínio/estagnação é contestada por pesquisadores de economia como Barbosa Filho e Pessôa (2014). Ambos argumentam a formulação hegemônica da queda da produtividade do trabalho a partir da década de 1980 padece de um problema metodológico, pois, a partir de 1992, a PNAD-IBGE passou a incorporar o trabalho não remunerado como ocupação, o que alargou a população tida como *ocupada*. Ao fazer o ajuste de excluir os trabalhadores não remunerados que trabalham menos de 15 horas por semana nas PNADs a partir de 1992, resultou que o crescimento da população ocupada fosse minimizado e houvesse uma queda menor no total de horas trabalhadas. Dessa forma, concluíram que a “produtividade do trabalho apresentou estagnação na década de oitenta, teve leve aumento nos anos noventa e acelerou o ritmo de crescimento a partir de 2004” (BARBOSA FILHO; PESSÔA, 2014, p.164) e que padrão semelhante ocorreu na Produtividade Total dos Fatores, indicando que o maior crescimento do PIB brasileiro a partir de 2004 foi um evento no qual a evolução da produtividade foi relevante.
 - 10 O relatório do Banco Mundial cita a pesquisa de O’Connell et al. (2017), que concluiu que os programas de formação vocacional (como o Pronatec) muitas vezes são ineficazes porque não tinham qualquer vínculo com as necessidades futuras das empresas, resultado diferente obtido pelo Pronatec em parceria com o Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio (um programa orientado pela demanda de formação em competências bem alinhadas com as áreas das empresas) que teve resultado de um efeito causal sobre os empregos e rendimentos.
 - 11 Segundo Motta e Frigotto (2017, p. 361), em 2014 a União transferiu para o Pronatec o “montante de R\$ 2.648.668.385,35, sendo que R\$ 2.581.208.152,00 foram destinados ao Sistema S. Até junho de 2015, em meio aos cortes na educação, tinham sido transferidos para o Pronatec, R\$ 551.413.899,65 e, desse montante, R\$ 518.393.229,20 foram destinados ao Sistema S.”
 - 12 O Exército Industrial de Reserva (EIR) refere-se a parte do proletariado que não é inserida no mercado de trabalho, pois é condenada à “ociosidade forçada em virtude do trabalho excessivo de outra parte” da classe trabalhadora. Ela é funcional ao Modo de Produção Capitalista na medida em que força sobremaneira a redução do valor da mercadoria força de trabalho, já que mantém a sua oferta em patamares superiores ao demandado pelo Capital. (MARX, 2017, p.716)
 - 13 Este discurso é veementemente propalado por frações capitalistas, desconsiderando que, na realidade, a lei prevê que a “oferta de diferentes arranjos curriculares” estará submetida à “possibilidade dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2017c)

Referências

ALVES, G. A longa depressão do século 21 e a era da barbárie social. *Blog da Boitempo*, publicado em 26 jan. 2017. Disponível em <<https://blogdaboitempo.com.br/2017/01/26/a-longa-depressao-do-seculo-21-e-a-era-da-barbarie-social-i/>>, acesso em 28 maio 2018.

BANCO MUNDIAL. *Emprego e crescimento: a agenda da produtividade*. Brasília: Grupo Banco Mundial, 2018.

BARBOSA FILHO, F. H.; PESSÔA, S.A. Pessoal ocupado e jornada de trabalho: uma releitura da evolução da produtividade no Brasil. *Revista Brasileira de Economia*, Rio de Janeiro, v. 68, n. 2, p. 149-169, abr./jun. 2014.

BRASIL.MEC, Ministério da Educação. *Novo Ensino Médio: dúvidas*. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 28 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/1_BNCC-Final_Introducao.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão em tramitação. MEC, 2017b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>>. Acesso em: 01 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017c. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*: Brasília, 2017, 17 fev. 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 21 jul. 2017.

BRASIL. Diário Oficial da União. Publicação de em 23 de março de 2017d. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2017/03/23>>. Acesso em 01 out. 2018.

CASTELO, R. *O Social-Liberalismo: uma ideologia neoliberal para a “questão social” no século XXI*. 380f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

CASTRO, M. H. A Base não é currículo. *O Globo*, publicado em 12 de abril de 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opinia0/a-base-nao-curriculo-21194267>>. Acesso em 28 set. 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). *Educação é agente transformador e fator de competitividade*. Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/cni/canais/mapa-estrategico-da-industria/reportagem-especial/mapa-da-industria-2018-2022-educacao-e-agente-transformador-e-fator-de-competitividade/>>. Acesso em 01 out. 2018.

COUTINHO, C. N. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? *Novos Rumos*, Marília, Universidade Estadual Paulista, v.49, n.1, p.117-126, jan./jun. 2012. Disponível em <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2383/1943>>. Acesso em: 28 set. 2018.

FONTOURA, J. O que os jovens gostariam de ter aprendido na escola sobre o mercado de trabalho. *Revista Educação*, publicado em 1º de fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-que-os-jovens-gostariam-de-ter-aprendido-na-escola-sobre-o-mercado-de-trabalho>>. Acesso em 28 set. 2018.

GAWRYSZEWSKI, B. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do ensino médio? *Revista Pedagógica*, Chapecó, v 19, n. 42, p. 83-106, set./ dez. 2017.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*, volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

JORNAL HOJE. Mercado oferece oportunidades, mas falta mão de obra qualificada. *GI*, publicado em 27 de abril de 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/04/mercado-oferece-oportunidades-mas-falta-mao-de-obra-qualificada.html>>. Acesso em 28 set 2018.

MAGALHÃES, L. K.; MOTTA, V. Tecnologia Social: massificação periférico-dependente revestida pelo discurso de universalização da educação básica brasileira. In: ANDRADE, J.; PAIVA-GUTIERREZ, L.; OLIVEIRA, L. F. (Orgs.). *O Estado brasileiro e a educação básica: os difíceis caminhos da universalização*. Rio de Janeiro: Editora AMC Guedes, 2015. p. 173-194.

MARQUES, M. G. O fim do ciclo PT: do colaboracionismo de classe à ortodoxia neoliberal. *SER Social*, Brasília, Universidade de Brasília, v.18, n.38, p.48-67, jan./jun. 2016.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*, livro I. São Paulo: Boitempo, [1867] 2017.

MARX, K. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo, [1858] 2011.

MOTTA, V; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr./jun. 2017.

MOTTA, V. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, vol.6, n.3, pp.549-572, 2008.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PASTORINI, A. *A categoria “questão social” em debate*. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO et. al, E. C. A guerra de todos contra todos: a crise brasileira. Texto para discussão, Instituto de Economia, UFRJ, fev. 2017. Disponível em <http://www.ie.ufrj.br/images/pesquisa/publicacoes/discussao/2017/tdie0062017pinto-et-al.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. PNUD; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. *Relatório do desenvolvimento humano 2014*. Sustentar o progresso humano: reduzir as vulnerabilidades e reforçar a resiliência. Nova York: ONU, 2014.

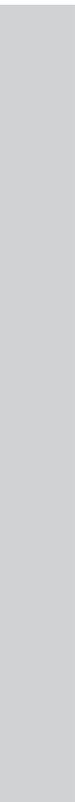
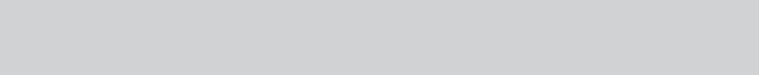
SAFATLE, C. Para Armínio, saída de Temer não deve atrasar retomada econômica. *Valor Econômico*, publicado em 12 jul. 2017. Disponível em <<http://www.valor.com.br/brasil/5034954/para-arminio-saida-de-temer-nao-deve-atrasar-retomada-economica>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

Recebido em 9 out. 2018 / Aprovado em 12 nov. 2018

Para referenciar este texto:

ANDRADE, M. C. P.; GAWRYSZEWSKI, B. Desventuras da educação brasileira e as 'reformas' atuais: educar para a produtividade do trabalho. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 105-125. set/dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.10716>>.



A RECONFIGURAÇÃO DO MANDATO POLÍTICO ENDEREÇADO À EDUCAÇÃO SUPERIOR EUROPEIA

THE RECONFIGURATION OF THE POLITICAL MANDATE ADDRESSED TO EUROPEAN HIGHER EDUCATION

António Manuel Magalhães

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Twente. Professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Portugal.
antonio@fpce.up.pt

RESUMO: Este artigo analisa as implicações educativas que as mudanças políticas, económicas e sociais das últimas décadas têm vindo a promover na educação superior europeia. A análise da dissolução da narrativa moderna da universidade e da educação superior é convocada para enquadrar o argumento que, no contexto do desenvolvimento do Espaço Europeu do Ensino Superior, o mandato endereçado à educação e às instituições de ensino superior tem vindo a ser reconfigurado pelas articulações entre ‘educação’, ‘investigação’ e ‘inovação’, promovidas pelo ‘triângulo do conhecimento’ difundido pela União Europeia. Com base na análise dessas articulações discursivas nos textos endossados pelos ministros europeus no âmbito do processo de Bolonha, argumenta-se que, sob a hegemonia discursiva da ‘inovação’, é legitimado o mandato produtivista que está a configurar a educação superior europeia. O artigo propõe que seja dada uma maior centralidade à investigação dos impactos que as transformações politicamente induzidas no ensino superior europeu potencialmente (e já de facto) produzem nos seus conceitos e práticas educativas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Espaço Europeu de Ensino Superior. Inovação. Investigação. Mandato Produtivista.

ABSTRACT: This article analyses the educational implications that the political, economic and social policies of the last decades have been promoting in European higher education. The analysis of the dissolution of modern narrative of the university and higher education supports the argument that, in the context of the development of the European Higher Education Area, the mandate addressed to higher education is being reconfigured by the articulations between ‘education’ research ‘and’ innovation promoted by the ‘knowledge triangle’ disseminated by the European Union. Based on the analysis of these articulations in the texts endorsed by the European ministers in the framework of the Bologna process, it is argued that, under hegemony of innovation, the productivist mandate addressed to European higher education is legitimised. The article proposes that greater centrality in the field of educational research is given to the impacts that the transformations politically induced in European higher education potentially (and already *de facto*) have on its educational concepts and practices.

KEYWORDS: Education. European Higher Education Area. Innovation. Research. Productivist Mandate.

Introdução

Este artigo incide sobre as implicações educativas que as mudanças políticas, económicas e sociais têm vindo a promover na educação superior europeia. O mote é dado pela questão que Barnett (1997) colocou: O que é que é superior no ensino superior? Ou: o que é a educação superior? Este foco é tanto mais importante quanto a configuração institucional do ensino superior está a alterar-se profundamente. Até meados do século XX, a ‘educação universitária’ era significado de ensino superior, mas, com a emergência das instituições politécnicas e outras instituições não universitárias, este nível de ensino passou a ser referido como ‘ensino superior’. Mais recentemente, a partir dos anos 1980, sobretudo pela mão da OCDE, a designação de ‘educação terciária’ ganhou terreno.

O que aqui se reclama é que, por parte da investigação, seja dada mais atenção ao impacto que as transformações politicamente induzidas na educação superior potencialmente (e já, de facto) produzem nos seus conceitos e práticas educacionais. No contexto europeu, tem-se vindo a estabelecer uma gramática comum de governação do setor que está a transformar *do que* falamos e *como* falamos acerca do processo educativo no ensino superior, dos estudantes, professores, aulas, salas de aula, tempos de ensinar e aprender e das próprias metas e objetivos educativos.

A educação superior tem vindo a ser chamada a desempenhar um papel central na, assim designada, ‘sociedade e economia do conhecimento’, sendo atribuído a este nível de ensino um papel axial no desenvolvimento económico dos países e das regiões. Nesse sentido, tem também vindo a ser uma preocupação crucial a sua governação aos níveis, transnacional, nacional e institucional. Todavia, nessa maré de reconhecimento da sua centralidade, o foco da investigação na área tem vindo a ser colocado, principalmente, nas questões da condução e gestão políticas da massificação dos sistemas e das instituições de ensino superior, em detrimento das suas consequências e dimensões educativas.

Neste artigo, analisa-se o ideal moderno de educação e o mandato educativo endereçado à educação superior que assumia que a exposição dos estudantes ao conhecimento potenciava a sua emancipação como seres humanos e a sua transformação como indivíduos, ao mesmo tempo que provia a sociedade com melhores cidadãos e trabalhadores especializados. A

questão da dissolução da narrativa moderna da universidade e da educação superior é, depois, convocada para enquadrar a análise de como, presente-mente, no contexto do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), aquele mandato tem vindo a ser reconfigurado pela ênfase no desenvolvimento de competências, enquanto capacidade de os/as graduados/as convocarem conhecimentos, experiências e atitudes para lidarem com situações sociais em contextos específicos, principalmente profissionais. De facto, as articulações entre educação, investigação e inovação, promovidas pelo ‘triângulo do conhecimento’, difundido pela União Europeia (UE), desafiam a matriz moderna de educação superior.

O objetivo é o de contribuir para a discussão das consequências destas tendências, que configuram um mandato produtivista para a educação superior. Orientado por esta pretensão, argumento a necessidade de dar maior centralidade à dimensão educacional nas agendas de investigação em educação.

A ideia moderna de educação superior

Claudius Gellert (1993) identificou os três modelos dominantes de educação superior na Europa: o do Conhecimento, correspondente à ideia humboldtiana de universidade (o ‘modelo da investigação’), o Profissional, muito referenciado às *grandes écoles* francesas (o ‘modelo da formação’) e concentrado, sobretudo, na produção de quadros para o aparelho de estado; e o da Personalidade, ligado à tradição de Oxbridge de formação dos indivíduos através de uma educação liberal (o ‘modelo da personalidade’). O primeiro, historicamente identificado com a Alemanha, assumia a criação e transmissão do conhecimento como sendo a tarefa central da universidade; o segundo colocava maior ênfase na aquisição de capacidades profissionais na missão das instituições de ensino superior. Este modelo encontra-se ligado ao sistema de ensino superior francês. O terceiro, o anglo-saxónico, concentrava-se na formação do ‘carácter’ dos estudantes. Contudo, quer enquanto instituições científicas, profissionais ou instituições culturais, estes três modelos são narrativamente unificados, na medida em que partilham a celebração do Conhecimento, da Razão e da crítica como processos educativos

(MAGALHÃES, 2004; 2006). As narrativas newmaniana, humboldtiana e napoleónica são, de facto, as mais influentes fundadoras e legitimadoras da educação superior na Europa, partilhando, para além das suas diferenças, o paradigma sociocultural da modernidade.

John H. Newman, em 1852, nos seus *Discourses on the Scope and Nature of the University Education*, apresentou a sua perspetiva sobre a educação universitária: i) a universidade deve fornecer uma educação liberal, entendendo por isso a procura do conhecimento como um fim em si mesmo; ii) a educação superior não deve ser em si mesma útil, mas, antes, assumir a forma da aquisição filosófica do conhecimento; e que iii) ela não se deve basear numa conceção de conhecimento ou de trabalho fragmentados, devendo a universidade ensinar “todos os ramos do conhecimento.” (NEWMAN, 1973, p. 145)

Há dois séculos atrás, na Grã-Bretanha, Cambridge e Oxford (e as universidades escocesas de Edimburgo, Glasgow e Aberdeen) eram instituições de elite, recebendo, no seu conjunto, cerca de cinco mil estudantes. A ideia de educação universitária de Newman baseava-se no desiderato do um “alargamento intelectual”, “numa expansão da mente” (op.cit., p. 118), com vista à “formação do carácter” (op.cit., 105) e não à articulação imediata e utilitarista da formação, designadamente com o desenvolvimento nacional. É importante sublinhar que a indústria, à época, se baseava essencialmente no trabalho e não, primariamente, no conhecimento.

A ideia de universidade de Humboldt enfatizava a qualidade da experiência do estudante através da sua imersão numa atmosfera marcada pela procura do conhecimento. Na epistemologia idealista de Humboldt, o conhecimento é o produto de um diálogo entre as mentes, não havendo, por isso, uma diferença substancial entre professores e estudantes. Estavam ambos unidos pela *Lernfreiheit* – liberdade de aprender –, pois a produção do conhecimento era assumida como um empreendimento comum. A ideia humboldtiana de universidade expressa uma centração na ciência moderna e na sua institucionalização, liberta da religião, da igreja, da autoridade do Estado e das pressões sociais e económicas. Ao mesmo tempo, assumia que era interesse do Estado assegurar a *Lernfreiheit* e a *Lehrfreiheit* – liberdade de aprender e de ensinar – à universidade, dado que a ciência fornecia a força unificadora de que o Estado necessitava para se legitimar a si próprio, simultaneamente, como suprema instituição nacional

e como, nas palavras de Humboldt, “Estado de cultura”. Bastaria, disse ele, em 1810, ver a ciência como algo impossível de conquistar totalmente para que todas as instituições nacionais e a universidade convergissem. (HUMBOLDT, 1995)

Talvez a ideia humboldtiana seja mais marcada pela *Aufklärung*, dado que situa a própria essência dos objetivos das instituições de ensino superior e das funções nacionais destas no interior do processo do desenvolvimento científico. Todavia, as ideias de universidade de Newman e de Humboldt partilham a matriz moderna do cultivo do conhecimento como um fim em si mesmo e uma conceção unitária desse mesmo conhecimento, que a educação superior deveria construir e desenvolver com o objetivo de alcançar a ‘verdade’, para além da diversidade das disciplinas e das divisões das faculdades.

O modelo napoleónico de universidade, para além do escopo racionalista ‘iluminador’, representa com clareza o projeto de modernização política, marcado pelo generalizado controlo estatal, desde os mais simples atos administrativos até aos conteúdos dos programas e dos cursos, procurando “proteger o setor modernizador da sociedade contra as pressões, pretensões e exigências especiais de interesses instalados e privilégios herdados.” (NEAVE; VAN VUGHT, 1991, p. 271)

O desenvolvimento dos modelos newmaniano, humboldtiano e napoleónico, em diferentes contextos nacionais, deu origem a diferentes tipos de instituições e de sistemas de ensino superior, mas partilham assunções acerca da educação superior e das suas instituições. São faces da metanarrativa da modernidade, construídas a partir dos pilares da emancipação e da regulação, a que se refere Santos (1994). As referidas ideias de universidade e de educação superior são simultaneamente ideias e ideologia. Enquanto ideias, é surpreendente o seu grau de consenso “em torno de temas recorrentes, como conhecimento, verdade, razão, totalidade, diálogo e crítica.” (BARNETT, 1994: 23) Enquanto ideologia, no sentido de evidências partilhadas, encontramos, como diz J. Habermas (1993, p. 45) , “[...] a ideia da unidade da ciência e da compreensão crítica (*Aufklärung*) [...]”

Os sistemas de ensino superior são acontecimentos modernos, primeiro na medida em que as suas narrativas legitimadoras articulam a própria metanarrativa da modernidade. Depois, porque, enquanto sistemas,

produzem os recursos para a construção e consolidação do Estado-Nação moderno. Os sistemas de ensino superior, quer em condições de grande autonomia, como na Grã-Bretanha, quer em condições de estrita regulação pelo governo, como em França, foram funcionais em relação às necessidades da construção e consolidação dos Estados-Nação modernos.

Razão/Ciência e Estado convergiram, legitimando-se e justificando-se mutuamente com base na hegemonia da metanarrativa da modernidade. A procura do conhecimento e da verdade imbricou-se com a regulação estatal, como se o princípio do Estado fosse, por si mesmo, subsumido a uma lógica racionalizadora (SANTOS, 1994). É neste contexto que a educação começou a ser pensada dentro do quadro das culturas nacionais, tornando-se mesmo no mecanismo privilegiado da afirmação e consolidação da identidade nacional. Segundo Clark e Youn (1976, p. 3):

Sucessivamente, em diversos países do continente, construir uma nação significava enquadrar o ensino superior num departamento público. Aconteceu quer a completa nacionalização do ensino superior, na qual quase todas as unidades foram colocadas sob a tutela de um ou mais ministérios do governo nacional, como, por exemplo, no caso da França depois de Napoleão, ou da Itália depois da unificação, quer o completo enquadramento por parte do governo ao nível mais baixo, como na Alemanha, onde as universidades estão integradas no âmbito de um ministério de um governo do 'Land'.

A formação de indivíduos, cidadãos e profissionais, principalmente aqueles que apoiavam o aparelho do Estado, estava estritamente ligada à ideia de educação superior. Ensinar, aprender, estudantes, professores, aulas etc. estavam unidos tanto pela narrativa do conhecimento moderno quanto pela consolidação do Estado-Nação, ou seja, o conhecimento deveria ser procurado sem interferências, como condição para a afirmação da cultura e da ciência 'nacionais' (MAGALHÃES, 2004). Professores e estudantes reuniam-se em anfiteatros e laboratórios e viviam em *campi* no âmbito de uma relação educacional mediada pela função 'iluminadora' do conhecimento.

É evidente, contudo, e sublinhe-se, que havia uma profunda ligação entre essas instituições orientadas para a produção e disseminação do conhecimento e as suas características sociológicas de elite. (BARNETT, 1997)

A dissolução narrativa da educação superior

As universidades sempre foram habitadas por uma pluralidade de discursos – o tecnológico, o liberal, o crítico, o experiencial, o profissional, o humanístico etc. Contudo, a narrativa moderna fornecia uma ampla base de consenso e, por isso, os ingredientes ideacionais e ideológicos para a identidade da educação superior. A questão é que hoje esse consenso está a fragmentar-se, num processo que veicula, além da pluralidade de discursos dentro e sobre o ensino superior, um discurso central e específico, agregando sentidos em torno de uma nova, ou novas, identidade(s) da educação superior. Este discurso tem vindo a assumir grande visibilidade nas narrativas empreendedoras/empresarialistas e do mercado da educação superior. Como diz Harker (1995, p. 38),

A dissolução da grande metanarrativa legitimadora da Razão resultou na subjugação das universidades ao princípio da performatividade. Aparentemente, o setor universitário tem de reconquistar a sua autonomia ou arrisca-se a permanecer indefinidamente cativo da política económica. Se as universidades não conseguirem restaurar rapidamente a sua autonomia tradicional, a era da universidade como instituição liberal poderá ter chegado ao fim.

A razão principal para a crescente centralidade das narrativas empreendedoras /empresarialistas e do mercado é que elas declaram, sob a forma do pragmatismo, a inevitabilidade e urgência da sua realização. Primeiro, assumindo que o empreendedorismo/empresarialismo é a ‘melhor maneira’ de lidar com a educação superior de massas e de a gerir ao nível do sistema e das instituições; em segundo lugar, o mercado, as suas leis e a fragmentação e pluralização das sociedades surgem como a realida-

de incontornável a que as instituições do ensino superior devem responder, reconceitualizando-se enquanto organizações, assim como as suas formas de administração e gestão.

Há, assim, um paradigma emergente fortemente marcado pelas pressões da massificação e da relevância social e económica deste nível de ensino. Este paradigma é, ao mesmo tempo, causa e sintoma da crise de identidade do ensino superior que, na análise de investigadores como Cowen (1996), está a ser ‘atenuado’, ou como na de Barnett (1996), está a ser ‘dissolvido’, ou mesmo a ‘desaparecer’, como diz Rothblatt (1995).

Cowen, fala da ‘atenuação’ da universidade ao nível do *espaço*, referindo-se à sua dimensão internacional e à sua conexão com a economia; ao nível *financeiro*, dada a crescente clientelização dos estudantes e das suas famílias; ao nível *pedagógico*, pela massificação do ensino superior e pela transformação dos/as professores/as com ‘desenhadores de instrução’ (COWEN: 251); e ao nível da *qualidade*, pelo facto de os académicos estarem a ser tendencialmente substituídos por técnicos especializados na formulação de juízos de valor acerca das atividades levadas a cabo nas instituições de ensino superior. Barnett, por seu turno, diz que a universidade se está a dissolver como unidade institucional e centro do Conhecimento por excelência, isto é, as instituições estão a dissolver-se em segmentos organizacionais e o Conhecimento em conhecimentos (BARNETT, 2000, p. 18). Rothblatt fala do ‘desaparecimento da universidade’, no sentido em que as fronteiras desta estariam a diluir-se, à medida que as funções da universidade são crescentemente simuladas por outras organizações, como, por exemplo, a atribuição de graus (que podem já ser atribuídos por empresas), a investigação (que pode ser – e é – levada a cabo em laboratórios não universitários) etc. Mas a erosão das linhas de demarcação tradicionais está também a ocorrer dentro das universidades:

Reitores e presidentes [são] agora ‘gestores do *campus*’. Diretores (e diretoras) de departamento são agora ‘chefes’ (escapando a designação à questão de género). Novos estilos de gestão coexistem (desconfortavelmente?) com formas mais antigas de governo académico, colegial ou senatorial. Métodos empresariais de aumento do capital e de promoção da investigação da universi-

dade [estão] a ser importados e elogiados. [...] (ROTHBLATT, 1995, p. 31-32)

Santos (1994) resume bem ao falar da tripla crise da universidade: crise de legitimidade, i.e., da falência dos objetivos coletivamente assumidos em relação à universidade; crise institucional, referente ao pôr em causa a sua especificidade organizativa; e crise de hegemonia, referente ao questionamento da exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite.

Estes desenvolvimentos, contudo, acontecem no mesmo passo em que é atribuída uma centralidade sem precedentes à educação superior ao nível público e individual, e na discussão sobre as escolhas políticas com que o ensino superior de massas se confronta: por um lado, no que diz respeito à sua relação com a economia e desenvolvimento social, e, por outro lado, no que se refere à relação entre massificação e democratização, isto é, à necessidade de fornecer educação superior de qualidade a amplos setores da sociedade.

A reconfiguração do mandato endereçado à educação superior na Europa no quadro da sociedade e economia do conhecimento

Nas últimas décadas, estas questões têm vindo a ser tratadas, de uma forma mais ou menos articulada, por instituições transnacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o Banco Mundial e a UE, que, pelo seu poder de influência, estão a transformar a face da educação. A educação superior tem vindo a ser crescentemente configurada por mandatos políticos que promovem a regulação pelo mercado, a competitividade, o empreendedorismo e a reconfiguração de instituições de ensino superior como organizações do tipo das do mercado, incluindo os seus modos de governação.

O quadro da Estratégia de Lisboa incorporou o processo de Bolonha na agenda da UE para a modernização do ensino superior, considerando que as instituições têm de se adaptar e ajustar às mudanças profundas relacionadas com a crescente procura de educação superior, com a inter-

nacionalização da educação e da investigação, com a necessidade de promover uma cooperação eficaz e estreita entre universidades e indústria, com a proliferação dos lugares onde o conhecimento é produzido, com a reorganização do conhecimento e com o surgimento e fortalecimento de novas expectativas das partes interessadas na educação superior. A Comissão Europeia assume que “A modernização é necessária para enfrentar os desafios da globalização e para desenvolver as competências e a capacidade da mão-de-obra europeia para ser inovadora.” (EUROPEAN COMMISSION, 2007, p. 1) Nesse sentido, apontou três áreas de “possíveis reformas”: curricular, governação e financiamento. Uma renovação curricular profunda, com maior diferenciação de programas, de critérios de admissão e dos processos de ensino/aprendizagem necessária para lidar com a diversidade das/os estudantes, para melhorar a mobilidade, o reconhecimento e a empregabilidade. Por último, mas não menos importante, a reforma curricular deverá encorajar a excelência e aumentar a atratividade da educação superior europeia.

Nas raízes do processo de Bolonha está um importante vetor político que promove a articulação entre educação e inovação, cujo significado tem vindo a ser discursivamente associado, na retórica política da UE, ao ideograma da ‘sociedade do conhecimento’. Em 1997, a noção de ‘Europa do Conhecimento’ foi introduzida pela Comissão Europeia na apresentação da Agenda 2000 para “fazer das ‘políticas baseadas no conhecimento’ (inovação, investigação, educação e formação), um dos quatro pilares fundamentais das políticas internas da UE [e] aumentar o nível de conhecimento e habilidades de todos os cidadãos da Europa, a fim de promover o emprego.” (EUROPEAN COMMISSION, 1997, p. 1)

Em 1999, a Declaração de Bolonha (1999) considerou que o grau atribuído após o primeiro ciclo também deveria ser relevante para o mercado de trabalho europeu como nível apropriado de qualificação. Assume-se que, no âmbito da ‘sociedade do conhecimento’, a necessidade de satisfazer as exigências do mercado de trabalho requer o desenvolvimento de competências e habilidades que o ensino superior deverá incorporar como objetivo educativo. Em 2003, esta preocupação foi claramente direcionada para a necessidade de desenvolver uma cooperação eficaz e mais estreita entre universidades e indústria, no sentido de promover a inovação, novas empresas e, mais genericamente, a transferência e disseminação de conhe-

cimento (EUROPEAN COMMISSION, 2003). Em 2005, os ministros afirmaram que “como o ensino superior está situado na encruzilhada da investigação, educação e inovação, é também a chave para a competitividade da Europa.” (BERGEN COMMUNIQUE, 2005, p. 5)

A educação superior e o ‘triângulo do conhecimento’: educação, investigação e inovação

Com certeza inspirada na Tripla Hélice de Etzkowitz (1993), referente à relação universidade-indústria-governo, a metáfora do triângulo do conhecimento proposta pela Comissão Europeia, a partir de 1997, tem vindo a dar centralidade às necessidades da ‘sociedade do conhecimento’ e a salientar as relações entre educação, investigação e inovação, sublinhando a prevalência da inovação na sua articulação com os outros dois vértices. Enquanto a Tripla Hélice tem vindo a enquadrar a reconfiguração da ‘terceira missão’ das universidades, o ‘triângulo do conhecimento’ enfatiza o papel da inovação na configuração da relação entre a ‘primeira’ e a ‘segunda’ missões da universidade – a educação e a investigação.

Os elementos estruturantes da ideia de inovação referem-se ao papel do conhecimento para o desenvolvimento económico e social, à disseminação do conhecimento e à potenciação de seu impacto com base na cooperação internacional. Inovação remete, assim, para o impacto dos sistemas de ensino superior no desenvolvimento económico, na melhoria da competitividade dos sistemas regionais e na geração, pela educação superior, de competências e habilidades para esse fim.

Partindo da perspectiva teórico-metodológica da análise do discurso de Laclau e Mouffe (1985), os conceitos de articulação, significante fluante e ponto nodal permitem construir o argumento de que na ideia de Europa do Conhecimento a investigação, a educação e a inovação são fortemente articuladas num discurso sobre o que deve ser a educação superior. Os autores chamam articulação a “qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal forma que sua identidade é modificada como resultado da prática articulatória.” (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 105) Os pontos nodais referem-se a um momento de cristalização dentro de um discurso específico, pelo que os significados de investigação,

educação e inovação devem ser procurados na análise do discurso sobre a educação superior europeia. O termo significante flutuante refere-se “à luta [...] entre os discursos para fixar o significado de signos importantes.” (PHILLIPS; JØRGENSEN, 2004, p. 28) Um ponto nodal pode aparecer como um ‘significante vazio’, isto é, como “um significante ‘puro’, que dá unidade e identidade à nossa experiência da própria realidade histórica.” (ŽIŽEK, 1989: 97). Esses significantes ganham força quando os discursos investem na fixação do seu significado, transformando ‘significantes vazios’ em ‘significantes flutuantes’. Significantes ‘vazios’ ou ‘puros’ representam valores consensuais, subjetivos ou ideais, por exemplo, a empregabilidade é desejada e desejável porque capacita os sujeitos para encontrar e permanecer no emprego.

Assim, com base nos textos políticos endossados pelos ministros europeus no âmbito do processo de Bolonha, o objetivo, aqui, é o de mostrar como as relações discursivas entre educação, investigação e inovação permitem analisar (e questionar) a reconfiguração da educação superior. Ao examinar as práticas articulatórias desenvolvidas nos referidos textos da UE procura-se mostrar como é que esses discursos estão a configurar a educação superior europeia.



Figura 1: O triângulo do conhecimento e a reconfiguração da educação e investigação

Fonte: Autor.

Enquanto a articulação entre investigação e educação assenta na indissociabilidade da investigação e do ensino, a ênfase na articulação de ambas com a inovação - que envolve o relacionamento com a indústria, com o tecido económico e a formação de uma força de trabalho qualificada - penetra e reconfigura tanto a transferência quanto a disseminação do conhecimento, mudando o foco educacional para competências e habilidades orientadas para o desenvolvimento económico.

Nos desenvolvimentos de Bolonha, o que estrutura as articulações entre vértices do triângulo é a centralidade atribuída à inovação. Principalmente após a reunião de Bergen (2005), a inovação tornou-se estreitamente articulada com a educação e a investigação. Enquanto no Comunicado de Berlim (2003) o objetivo de preservar a riqueza cultural e a diversidade linguística da Europa estava relacionado com a promoção do “potencial de inovação e desenvolvimento social e económico através do reforço da cooperação entre instituições europeias de ensino superior” (BERLIN COMMUNIQUE, 2003, p. 2), o de Bergen (2005) articulou claramente a inovação e a educação, assumindo que “é necessário tempo para otimizar o impacto das mudanças estruturais nos currículos e, assim, garantir a introdução dos processos inovadores de ensino e aprendizagem de que a Europa necessita.” (BERGEN COMMUNIQUE, 2005, p.1) Trouxe-se, deste modo, a necessidade de fortalecer a ligação entre investigação e inovação, refletindo a influência e os pressupostos políticos associados à criação do Espaço Europeu de Investigação (EEI) para promover a livre circulação de investigadores, conhecimentos e tecnologias, uma vez que “o desenvolvimento económico e social dependerá essencialmente do conhecimento nas suas diferentes formas, na produção, aquisição e uso do conhecimento.” (EUROPEAN COMMISSION, 2000, p. 5) As prioridades do EEI são, de facto, a promoção de sistemas nacionais de investigação mais eficazes, a otimização da cooperação e concorrência transnacionais, um mercado de trabalho aberto para investigadores, a igualdade de género e o aumento da circulação, acesso e transferência de conhecimento. (EUROPEAN COMMISSION, 2012)

A relação entre investigação e educação é matricial na educação superior (BARNETT, 1994) e o processo de Bolonha reconhece que esta relação está no cerne da missão e das atividades do ensino superior

(BOLOGNA DECLARATION, 1999). No entanto, o desenvolvimento de Bolonha alimenta-se e é alimentado pelo papel variável atribuído ao conhecimento e, conseqüentemente, à educação. O discurso da UE é moldado pela necessidade de aumentar a criação, transmissão e disseminação de conhecimento, assumido como fator central da produção e impulsionado pelo propósito da “aplicação desse conhecimento e informação à geração de conhecimento e processamento de informação/dispositivos de comunicação, num *feedback* cumulativo entre a inovação e seus usos.” (CASTELLS, 2000: 32)

O foco na inovação, por um lado, reconfigura a educação como formação/*training*, no sentido de esta desenvolver competências e habilidades transferíveis para atender às necessidades do mercado de trabalho (BERGEN COMMUNIQUÉ, 2005); por outro lado, incentiva a criação e o desenvolvimento da investigação em articulação com a inovação (LONDON COMMUNIQUÉ, 2007). A educação superior é mandata-da para garantir um vínculo forte entre investigação e ensino e aprendizagem, devendo os seus graduados combinar competências e habilidades transversais, multidisciplinares e de inovação com conhecimentos atualizados específicos, de modo a poder responder às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho (BUCHAREST COMMUNIQUÉ, 2012). Em Yerevan, em 2015, os ministros da educação sublinharam explicitamente que essa ligação entre educação e investigação deve ser mediada pela preocupação com a inovação: “Promoveremos um vínculo mais forte entre ensino, aprendizagem e investigação em todos os níveis de educação e ofereceremos incentivos às instituições, professores e aos estudantes para que intensifiquem atividades que desenvolvam criatividade, inovação e empreendedorismo.” (YEREVAN COMMUNIQUÉ, 2015, p. 2)

A articulação entre educação e investigação surge, assim, como um fator-chave, dada “a importância da investigação e da formação de investigadores para manter e melhorar a qualidade e aumentar a competitividade e atratividade do EEES.” (BERGEN COMMUNIQUÉ, 2005, p. 3) Na ligação entre competitividade e atratividade da oferta de educação na Europa, a inovação surge como central no perfil dos trabalhadores formados no ensino superior. Desde a reunião de Bergen que do processo de Bolonha se espera o fortalecimento dos laços entre a educação superior

e a investigação como base da perspectiva que vê na educação superior o meio “para o desenvolvimento económico e cultural das nossas sociedades e para a coesão social.” (BERGEN COMMUNIQUE, 2005, p. 3)

A articulação entre *investigação e inovação* é fundamental nos discursos que apontam ‘A União da Inovação’ como o principal motor do crescimento económico para a Europa (EUROPEAN COMMISSION, 2010a). A inovação surge, de facto, como um ponto nodal da agenda da UE, claramente refletido na estratégia para 2020. Assim, as políticas públicas da UE centram-se no objetivo da criação de “condições e acesso ao financiamento para investigação e inovação, para garantir que ideias inovadoras sejam transformadas em produtos e serviços que criem crescimento e empregos.” (EUROPEAN COMMISSION, 2010a, p. 6) Os ministros da educação da UE enfatizaram a necessidade de melhorar a “cooperação entre empregadores, estudantes e instituições de ensino superior, especialmente no desenvolvimento de programas que ajudem a aumentar o potencial de inovação, empreendedorismo e investigação dos graduados.” (BUCHAREST COMMUNIQUE, 2012, p. 2)

Esta centralidade da inovação está na base da radicalização dos discursos sobre a mudança da investigação básica para a aplicada. Mais do que enfatizar a mudança do Modo 1 para o Modo 2 na produção de conhecimento (GIBBONS ET AL., 1997), a inovação, atuando como um ponto nodal, concentra-se na transferência de conhecimento “indo além da investigação tecnológica e suas aplicações.” (EUROPEAN COMMISSION, 2010a, p. 32) A ênfase muda da investigação *per se* para investigação+inovação, mediada pela transferência de conhecimento. Consequentemente, no âmbito de Bolonha, “os programas de estudo devem refletir as mudanças nas prioridades de investigação e as disciplinas emergentes, devendo a investigação sustentar o ensino e a aprendizagem.” (BUCHAREST COMMUNIQUE, 2012: 2)

Esta perspectiva política terá, e já tem, consequências importantes, por exemplo, nos programas de doutoramento e de formação doutoral, no quadro da promoção do “estatuto, perspectivas de carreira e financiamento para investigadores em início de carreira” como “pré-requisitos essenciais para atingir os objetivos da Europa de reforçar a capacidade de investigação e melhorar a qualidade e a competitividade do ensino superior europeu.” (LONDON COMMUNIQUE, 2007: 4-5)

A articulação entre *educação e inovação* é visível na abordagem da difusão do conhecimento, impulsionada pela reforma curricular preconizada pela Comissão Europeia. Como já se disse, em 2007 (EUROPEAN COMMISSION, 2007), o documento da Comissão Europeia, *De Bergen a Londres: A contribuição da Comissão Europeia para o Processo de Bolonha*, deixou claro que as reformas curriculares deveriam permitir a aprendizagem baseada em competências e percursos de aprendizagem flexíveis e mobilidade. A posição nodal da inovação no triângulo do conhecimento interfere na natureza dos processos de ensino e aprendizagem e na fixação do significado da disseminação do conhecimento, apontada como quintessencial para a criação de uma força de trabalho ‘inovadora’. Os ministros, em Londres, exortaram as “instituições a desenvolver parcerias e cooperação com os empregadores no processo contínuo de inovação curricular baseado em resultados de aprendizagem.” (LONDON COMMUNIQUE, 2007, p. 6) O que se traduz na centralidade das questões “como acordos de acesso transparente, procedimentos de supervisão e avaliação, desenvolvimento de habilidades transferíveis e formas de aumentar a empregabilidade.” (LONDON COMMUNIQUE, 2007: 5) A empregabilidade é concebida como o potencial para participar na economia do conhecimento e, assim, perspectivada em termos de competências e habilidades adequadas.

Discursivamente, a ênfase nas competências e habilidades para a inovação reflete um mandato dirigido aos sistemas educativos para estes desenvolverem a “combinação certa” dessas competências e habilidades (EUROPEAN COMMISSION, 2010b; OECD, *Innovation Policy Platform*). Enquanto o relatório do *Grupo de Peritos sobre Novas Competências para Novos Empregos* (EUROPEAN COMMISSION, 2010b), preparado para a Comissão Europeia, enfatiza que a educação e a formação “devem ser sustentadas por competências transversais, especialmente competências digitais e empresariais, para incentivar a iniciativa e não a mera reprodução do conhecimento recebido, para melhor se adaptar às necessidades dos estudantes e dos empregadores” (EUROPEAN COMMISSION, 2010b: 7), a Plataforma de Políticas de Inovação (*Innovation Policy Platform - PPI*), desenvolvida pela OCDE e pelo Banco Mundial, sublinha a necessidade de “reequilibrar a ênfase entre o conhecimento de conteúdo e outras habilidades, como criatividade,

comunicação, trabalho em equipa [...]” (<https://www.innovationpolicyplatform.org/content/skills-innovation>) Segundo a PPI, a aquisição de habilidades de inovação deve basear-se em (i) disciplinas que equipem os/as estudantes com habilidades relevantes para a inovação: habilidades técnicas, habilidades de raciocínio e criatividade e habilidades comportamentais e sociais; (ii) pedagogias ativas baseadas na aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem cooperativa, aprendizagem metacognitiva, porventura sustentadas na tecnologia da informação e comunicação e em abordagens interdisciplinares centradas no *design thinking* para promover habilidades para a inovação; (iii) novos instrumentos de avaliação com foco em competências, e não nos conhecimentos *per se*, e (iv) mobilidade internacional de estudantes, corpo docente, programas e instituições como meio para promover habilidades para inovação na economia globalizada.

Envoi

A articulação entre os conceitos de investigação, educação e inovação, sob a hegemonia deste último, contribuiu para naturalizar o mandato produtivista dirigido à educação e à investigação no ensino superior europeu. A inovação surge como um vetor político que está a configurar políticas e práticas educativas no ensino superior.

A articulação entre educação e inovação, no âmbito do EEES, assume que a função da educação superior é a de equipar “os estudantes com os conhecimentos, habilidades e competências de que necessitam no local de trabalho e que os empregadores exigem; e garantir que as pessoas tenham mais oportunidades de manter ou renovar essas habilidades e atributos ao longo de suas vidas profissionais.” (WORKING GROUP ON EMPLOYABILITY, 2009, p. 5) No entanto, é de notar que este mandato vela o facto de, em muitos contextos nacionais, o tecido económico não estar preparado para absorver graduados altamente qualificados, como é reconhecido pelos representantes dos estudantes europeus (EUROPEAN STUDENT UNION - ESU): “as taxas de sobrequalificação são mais influenciadas pelas estruturas do mercado de trabalho e pela falta de inovação nos negócios e na indústria do que pelo

número crescente de estudantes.” (ESU, 2015) Não obstante, em 2015, a Comissão Europeia sublinhou, na sua análise anual do crescimento (EUROPEAN COMMISSION, 2015), que, embora a UE seja um grande produtor de competências e de conhecimento, os seus sistemas de educação e formação não têm um desempenho tão bom quanto deveriam a nível internacional. Cerca de 20% da população em idade ativa possui apenas competências básicas, como alfabetização ou numeracia, e 39% das empresas têm dificuldade em encontrar pessoal com as competências necessárias. (EUROPEAN COMMISSION, 2015)

A educação e o ‘superior’ do ensino superior no contexto da massificação são enquadrados pela competição económica e pela necessidade de atender às mudanças nas exigências sociais e do mercado de trabalho. A centralidade do conhecimento no ideal moderno de educação superior está a mudar para competências e resultados de aprendizagem enquanto cerne, objetivos e metas educativos. Nos discursos e práticas de implementação do processo de Bolonha, o papel formativo do conhecimento está a ser substituído pelo potencial de o mobilizar para atuar individual e socialmente, particularmente no mundo do trabalho. No mercado de trabalho, as competências e as qualificações, definidas como resultados de aprendizagem, são consideradas a base da ‘empregabilidade’ e uma gramática para a sua utilização pelos agentes externos ao ensino superior, nomeadamente os empregadores.

Terão estas abordagens da formação superior o potencial educacional previsto por muitos educadores (e.g., John Dewey, Paulo Freire, Ivan Illich) para lidar com as necessidades das sociedades pós-industriais e com as formas emergentes de cidadania? Terão o potencial de promover flexibilidade de percursos de formação como resposta aos desafios da massificação? Tudo parece depender de como os riscos do mandato produtivista são contrabalançados aos níveis político e educacional. De facto, a ênfase excessiva na aplicabilidade do conhecimento pode corresponder a uma tendência para negligenciar o papel formativo que os diferentes tipos de conhecimento em si possuem e potencialmente confinar a missão educacional e as estratégias da educação superior a papéis vocacionais e económicos.

Nybom (2012, p. 179) escreveu que “os sistemas de ensino superior europeus passaram por um processo de grande desorientação

histórica, e isso foi causado pela confluência de várias forças culturais e intelectuais, bem como políticas e económicas.” No entanto, o impacto educacional desse novo ambiente e transformações não surge como central nas agendas de pesquisa. Desde meados dos anos 1990, a investigação na área tem privilegiado questões como a internacionalização das instituições, a mobilidade, a influência mútua dos sistemas de ensino superior, a transferência de conhecimentos, as políticas nacionais e supranacionais, a governação, a prestação de contas e responsabilização, a avaliação da qualidade e o processo de Bolonha (KEHM; TEICHLER, 2007). Não negando a importância dessas questões, a dimensão educativa não deve ser negligenciada, pois o processo de educação permanece no centro das instituições de ensino superior. Não se trata, também, de negar o potencial de empregabilidade e a relevância económica da formação superior, mas de reivindicar a especificidade do educativo no ensino superior.

Surge, assim, esta reclamação de recentração da investigação na educação no âmbito do ensino superior. Este artigo visa contribuir para o pensar, desenhar e desenvolver estratégias reflexivas e inspirar vigilância crítica em relação aos diferentes discursos, tensões e dilemas com que a educação superior na Europa, e para além dela, se confronta.

Referências

BARNETT, R. *The idea of Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education, 1990.

_____. *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1996.

_____. *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press 1997.

_____. *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. Buckingham: : The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2000.

BERGEN COMMUNIQUE. *The European Higher Education Area - Achieving the Goals*. Bergen: 2005.

- BERLIN COMMUNIQUÉ. *Realizing the European Higher Education Area*. Berlin: 2003.
- BOLOGNA DECLARATION. *The European Higher Education Area*. Bologna: 1999.
- BUCHAREST COMMUNIQUÉ. *Making the Most of our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*. Budapest and Vienna: 2012.
- CASTELLS, M. *The Rise of Network Society*. Oxford: Blackwell Publishers, 2000.
- CLARK, B.; YOUN, T. *Academic Power in the United States: Comparative Historic and Structural Perspectives*. Washington: The American Association for Higher Education, 1976.
- COWEN, R. Performativity, Post-modernity and the University. *Comparative Education*, v. 32, n. 2, p. 254-258, 1996.
- ESU. *Bologna with Student Eyes*. Brussels. 2015
- ETZKOWITZ, H. *Technology transfer: The second academic revolution*. p.7-9. 1993
- EUROPEAN COMMISSION. *Communication from the Commission - Towards a Europe of Knowledge*. European Commission. Brussels. 1997
- _____. *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions - Towards a European research area*. Brussels. 2000
- _____. *The Role of Universities in the Europe of Knowledge*. European Commission. Brussels. 2003
- _____. *From Bergen to London - The contribution of the European Commission to the Bologna Process*. Brussels 2007.
- _____. *Europe 2020 Flagship Initiative Innovation Union*. European Commission. Brussels. 2010a
- _____. *New Skills for New Jobs: Action Now - A report by the Expert Group on New Skills for New Jobs*. European Commission. Brussels. 2010b
- _____. *Communication from the European Commission - A Reinforced European Research Area Partnership for Excellence and Growth*. European Commission. Brussels. 2012
- _____. *Annual Growth Survey 2016 - Strengthening the recovery and fostering convergence*. European Commission. Brussels. 2015
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union. Luxembourg. 2015

- GELLERT, C. Structures and Functional Differentiation: Remarks on Changing Paradigms of Tertiary Education in Europe. In: GELLERT, C. (Ed.). *Higher Education in Europe*. London: Jessica Kingsley, 1993. p.234-246.
- GIBBONS, M. et al. *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage, 1997.
- HABERMAS, J. A Ideia da Universidade: Processos de Aprendizagem,. *Colóquio, Educação e Sociedade*, n. 3, p. 35-66, 1993.
- HARKER, B. Postmodernism and Quality. *Quality in Higher Education*, n. 1, p. 31-39, 1995.
- HUMBOLDT, W. V. On the Internal and External Organization of the Higher Scientific Institutions in Berlin. *German History in Documents and Images*, 1995. Disponível em: < http://germanhistorydocs.ghi-dc.org/print_document.cfm?document_id=3642. >. Acesso em: 11 setembro 2018.
- INNOVATION POLICY PLATFORM. Disponível em: < <https://www.innovationpolicyplatform.org/content/skills-innovation> >. Acesso em: 18 setembro 2018.
- KEHM, B.; TEICHLER, U. Research on Internationalisation in Higher Education. *Studies in International Education*, v. 11, n. 3, p. 260-273, 2007.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso, 1985.
- LONDON COMMUNIQUÉ. *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. London: 2007.
- MAGALHÃES, A. *A Identidade do Ensino Superior: política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisbon: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- _____. A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade. *Revista Lusófona de Educação*, n. 7, p. 13-40, 2006.
- NEAVE, G.; VAN VUGHT, H. *Prometheus Bound - The Changing Relationships Between Government and Higher Education in Western Europe*. Exeter: Pergamon Press, 1991.
- NEWMAN, J. *The Idea of a University*. Oxford: Oxford University Press, 1972.
- NYBOM, T. The Disintegration of Higher Education in Europe, 1970-2010: A Post-Humboldtian Essay. In: ROTHBLATT, S. (Ed.). *Clark Kerr's World of Higher Education Reaches the 21st century*. Dordrecht: Springer, 2012. p.163-181.
- PHILLIPS, L.; JØRGENSEN, M. W. *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: Sage, 2004.

ROTHBLATT, S. An Historical Perspective on the University's Role in Social Development. In: DILL, D. e SPORN, B. (Ed.). *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*. Oxford: Pergamon Press, 1995. p.20-47.

SOUSA SANTOS, B. *Pela Mão de Alice*. Porto: Afrontamento Editores, 1994.

WORKING GROUP ON EMPLOYABILITY. *REPORT TO MINISTERS BOLOGNA CONFERENCE, LEUVEN/LOUVAIN-LA-NEUVE 28-29 APRIL 2009*

YEREVAN COMMUNIQUE. *YEREVAN COMMUNIQUE*. Yerevan: 2015.

ŽIŽEK, S. *The sublime object of ideology*. London: Verso, 1989.

Recebido em 8 out. 2018 / Aprovado em 12 nov. 2018

Para referenciar este texto:

MAGALHÃES, A. M. A Reconfiguração do Mandato Político Endereçado à Educação Superior Europeia. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 127-148. set/dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.10692>>.

INDUSTRIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, EDTECH E PRÁTICA DOCENTE

INDUSTRIALIZATION OF EDUCATION, EDTECH AND TEACHING ACTIVITY

Octavio Ribeiro de Mendonça Neto

Doutor em Contabilidade e Atuária pela Universidade de São Paulo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo – SP
octavio.mendonca@uol.com.br

Almir Martins Vieira

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo – SP
almir.vieira@gmail.com

Maria Thereza Pompa Antunes

Doutora em Controladoria e Contabilidade pela Universidade de São Paulo. Coordenadora do Mestrado Profissional em Controladoria e Finanças da Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras. São Paulo – SP – Brasil.
teantunes@uol.com.br

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo propor uma reflexão sobre o processo de industrialização da educação nos tempos atuais, levando em conta a presença da *educational technology* (*Edtech*) como componente do cotidiano acadêmico-administrativo. Assumindo como elemento central a industrialização da educação, o texto se apresenta na forma de ensaio teórico, colocando em debate argumentos de pensadores que se posicionam a favor ou contra essa industrialização. A obra *Industrialiser l'éducation: anthologie commentée (1913-2012)*, organizada por Pierre Moeglin (2016), assume papel central neste artigo. Primeiramente, são apresentados indicadores do processo de industrialização mencionado, além de princípios de cunho ideológico. O papel da Edtech também é tratado, inclusive com projeções e estimativas de abrangência em termos de valor de mercado, além do aspecto da educação a distância (EAD), cenário no qual a Edtech assume papel crucial. No tocante à prática docente, esse processo de industrialização da educação exige das instituições de ensino modelos de gestão baseados na calculabilidade e na busca pela eficiência, introduzindo no ambiente educacional sistemas de informação que, ao mesmo tempo, facilitam atividades dos docentes, mas servem também para vigiar, adestrar (*dressage*), controlar e avaliar seu desempenho.

PALAVRAS-CHAVE: Edtech. Gestão da Educação. Industrialização da Educação. Prática Docente.

ABSTRACT: This paper presents a discussion about the industrialization of education, taking into account the current academic scenario in which we observe that educational technology (Edtech) has a crucial role in both academic and administrative activities. The theoretical background takes place in the work of Pierre Moeglin (2016), named *Industrialiser l'éducation: anthologie commentée (1913-2012)*. His work shows characteristics of the academic environment, institutionalized by the educational industries managers. The role played by

Edtech also appears as an important issue in the discussion: its place in the commercial sector, in terms of financial numbers, as well as its importance to distance education (EAD). In relation to teaching activities, educational institutions are adopting some information technology systems and apparatus in order to control actions and even behaviors of their teachers, besides control and evaluate their performance.

KEYWORDS: Edtech. Education Management. Industrialization of Education. Teaching Practice.

Introdução

Este artigo, na forma de ensaio teórico, analisa de forma crítica o processo de industrialização do ensino brasileiro. Uma das características para definição das organizações educacionais, a partir das últimas décadas do século XX, em decorrência desse processo de industrialização - que não é uma particularidade brasileira -, tem sido a crescente influência do gerencialismo, já que as instituições de ensino passaram a assumir modelos de gestão voltados para a eficiência não só em termos de ensino, mas também em termos financeiros. (LIPMAN; HAINES, 2007).

No Brasil, autores como Oliveira (2009), Costa e Aquino (2012) e Cruz e Paula (2015) trataram da mercantilização do ensino criticando o processo de sua transformação em mercadoria, enquanto outros se preocuparam com sua financeirização, ou seja, com a formação de grandes oligopólios privados focados na maximização dos lucros, sendo que algumas dessas organizações tornaram-se empresas de capital aberto com ações negociadas na Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros (BM&F BOVESPA) – (COSTA, 2011; BITTAR; RUAS, 2012; BASTOS, 2013; ROMA, 2013, 2014; RUAS, 2014).

Essa tendência de busca crescente pela produtividade não é tão recente, cabendo observar que já em 1967, na introdução de sua obra intitulada *L'industrie de l'enseignement* (1967), na qual aplica a metodologia da análise econômica à educação, o economista Lê Thành Khôi (1967, p. 9) observava que:

Temos o hábito de tratar a educação como um direito do homem, a fonte de seu desenvolvimento moral e intelectual, o

instrumento de sua ascensão social, a condição da democracia política. Mas, o progresso das ciências e das técnicas, as exigências do crescimento e da pesquisa impõem também requerer da educação uma ‘produtividade’ máxima, respondendo às necessidades de nossa época.

Convém salientar aqui, a distinção estabelecida por Khôi entre educação e ensino. Para o autor, a educação é o conjunto de processos que preparam o homem para desempenhar seu papel na sociedade e compreende não só seu desenvolvimento intelectual, “[...] mas também sua formação física, moral e estética.” (op.cit., p.13). Já o ensino consiste no processo de transmissão do conhecimento, com suas vicissitudes (KNIGHT, 2009). Embora reconheça que essa distinção seja muitas vezes de caráter formal e semântico, já que qualquer processo de ensino digno desse nome participa também da formação do espírito e do caráter, Khôi (1967, p. 13) observa que, “do ponto de vista da análise econômica, contudo, nós não podemos trabalhar senão com grandezas estatisticamente definidas, isto é, do ensino mais do que da educação.”

Nesse contexto, no qual a presença da calculabilidade e do gerencialismo nas instituições de ensino é crescente, o presente ensaio tem seu foco voltado para o impacto desse processo sobre o exercício da prática docente no cenário da educação superior. Seu objetivo principal é suscitar uma reflexão/discussão sobre o tema, levando em conta a presença da *educational technology* (*Edtech*) como componente do cotidiano acadêmico-administrativo.

1 Indicadores do processo de industrialização

Conforme defende Moeglin (2016, p. 9), o processo de industrialização da educação não é recente, embora seja ignorado pela maior parte dos especialistas: “Chega a ser intrigante sua surpresa quando eles descobrem que os termos industrialização e educação podem estar unidos e, mais surpreendente ainda, quando eles descobrem que a fórmula industrialização da educação ... aparece de fato há mais de cem anos [...]” Observa ainda esse autor que ainda maior seria o espanto desses especialistas ao saberem

que o filósofo Emmanuel Kant, em seu trabalho *Conflict des facultés*, de 1798, preconizava um tratamento industrial (máxima eficiência em relação à produção e à transmissão do conhecimento) para o conjunto do saber (MOEGLIN, 2016, p. 10-11). Ressalva, no entanto - e é importante registrar a ressalva -, que essa eficiência máxima deveria obrigatoriamente vir acompanhada de uma máxima autonomia, pois para Kant o sábio não deve obedecer senão à razão e deve ser regido por uma norma interna e autônoma. (MOEGLIN, 2016, p. 11)

Diante da dificuldade de se estabelecer critérios precisos e seguros para caracterizar a industrialização da educação, Moeglin (2016) propõe a utilização de indicadores, observando que enquanto os critérios poderiam distinguir *a priori* o que é industrial daquilo que não é, os indicadores, por sua vez, só permitem verificar *a posteriori* em que medida uma determinada situação se aproxima ou se distancia do tipo industrial ideal (MOEGLIN, 2016, p. 54). Baseado em estudos anteriores, o autor propõe um padrão de análise para identificar traços de uma situação de industrialização da educação constituído por três indicadores, a saber: tecnologização, racionalização e ideologização, conceituados a seguir.

A tecnologização (*technologisation*) indica a presença e a utilização de dispositivos técnicos que acrescentam os usos que eles prescrevem e as práticas que eles modelam à dimensão material das ferramentas e médias que lhes são intrínsecas, ou seja, as normas e os padrões que eles comportam influenciam as formas de comunicação. Aliás, o próprio Moeglin (2010, p. 92) já alertou a respeito da constituição histórica das instituições de ensino modernas, caracterizando-as como “uma burocracia a serviço de uma organização de massa.” O autor exemplifica esse conceito referindo-se aos manuais escolares, observando que a função tecnológica desses dispositivos é a de “[...] fixar rotinas para maneiras de fazer, incorporadas e veiculadas mecanicamente sob a forma de *habitus*, não em uma perspectiva determinista, mas no sentido que Bourdieu dá aos seus “sistemas de disposição para a prática.” (MOEGLIN, 2016, p. 56) Nesse sentido, a tecnologização ressalta, além da instrumentação e mediação desse *habitus*, seu registro e reprodução em maior ou menor escala. Conforme Peixoto e Araújo (2012), a visão contemporânea de tecnologia oscila entre a de uma ferramenta adaptável ao uso imputado pelo homem, e a que atribui a ela o poder de configurar a cultura e a sociedade. Destacam os autores

que “tal dinâmica se reflete na apropriação da tecnologia pelo discurso e, conseqüentemente, pelas práticas pedagógicas.” (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012, p. 255) Essa dualidade do que se conhece por *Edtech* (*Educational Technology*) é retratada mais adiante neste artigo.

No tocante à racionalização (*rationalisation*), Moeglin se refere ao racionalismo weberiano que, segundo ele, vai além da organização científica do trabalho (formalização, objetivação e codificação de tarefas, visibilidade e competências, prescrição, enquadramento e normatização de condutas, uso sistemático de procedimentos de controle etc.). O autor menciona também “a economia, pelo desenvolvimento do capitalismo, e o direito.” (MOEGLIN, 2016, p. 58) Os pensadores mais antigos que se dedicaram ao assunto, continua o autor, enfatizam o papel determinante de critérios de rendimento e rentabilidade. Autores como J. F. Bobbitt, que em 1913 salientou a importância do papel desempenhado pelos diretores e inspetores na missão de zelar pela otimização dos meios, ou P. H. Combs, que se destaca no desenvolvimento de métodos técnicos e científicos que permitem avaliar e aperfeiçoar a performance do ensino em todos os níveis.

Contudo, o autor aponta que “[...] o *taylorismo* é apenas uma das características desta racionalização organizacional, a qual comporta também muitas outras formas.” (MOEGLIN, 2016, p.58) O imperativo do produtivismo, continua o autor “[...] passa também por modos de organização pós-tayloristas e desburocratizados.” (op.cit., p.59) Nesse contexto, o autor cita, por exemplo, a autonomização, que consiste em estimular o estudante a estudar sozinho, ou eventualmente ajudado por pares (ou *coach*), com o objetivo de manter ou aumentar a eficiência produtiva. Observa ainda que essa inovação tecnológica também objetiva que os estudantes interiorizem eles mesmos as normas de performance e de controle, fato este, continua o autor, facilmente observável nos cursos de educação a distância (op. cit., p.60), já que os sistemas de ferramentas técnico-pedagógicas são construídos com o objetivo de permitir a elaboração de cursos, manuais e documentos passíveis de armazenamento tecnológico, permanecendo disponíveis para acesso a qualquer tempo ou localização geográfica; (CLEGG, 1998; MOEGLIN, 2010)

Conforme pontua Moeglin (2016), essa racionalização exige que os atores envolvidos acreditem – ou sejam levados a acreditar – que, adotando os princípios da gestão racional, eles se comportam como atores racionais.

Daí o surgimento do indicador chamado ideologização (*ideologisation*). A noção de ideologização designa o processo pelo qual “[...] adotando justificativas do tipo daquelas que lhes fornecem a religião do progresso e da modernidade, a crença na ordem irreversível da técnica e de outros argumentos semelhantes, os autores racionalizam a racionalidade de suas estratégias.” (MOEGLIN, 2016, p. 60) Assim, a função da ideologia é a de ocultar as diferenças entre os atores, fazendo com que se associem e conjuguem seus esforços e passem a trabalhar juntos. Em tal contexto, “[...] fabricantes de material didático, gestores da educação, pedagogos e educadores abandonam as reticências que, de início impediam de trabalhar juntos na promoção de uma ferramenta, mídia ou dispositivo, tamanha era a divergência de seus interesses.” (op.cit., p.61)

2 Defensores e críticos da industrialização da educação

Ao analisar o trabalho publicado por J. F. Bobbit, publicado em 1913 sob o título de *Some General Principles of Management Applied to the Problems of City – School Systems*, Moeglin e Chaptal (2016) destacam que o autor propõe alinhar a educação com os campos da produção e dos negócios, alegando que os modos industriais de gestão podem fornecer lições úteis para o campo da educação. Em suas palavras, “a educação é um processo de fabricação como o é o de uma usina que fabrica trilhos de aço: a personalidade do aluno deve ser produzida e moldada de acordo com o que se espera” (BOBBIT, 1913/2016, p. 82). Assim, a industrialização deve estar presente em partes iguais tanto na definição dos conteúdos a serem lecionados (úteis para a indústria) quanto nas maneiras de ensinar (pedagogias industriais). Além disto, as normas e objetivos do ensino devem ser fixados não pelos educadores, mas pelos representantes do mundo dos negócios. (MOEGLIN; CHAPTAL, 2016, p. 84)

De acordo com Thibault e Moeglin (2016), Joseph Wilbois precociza, em sua obra *La Nouvelle Éducation Française*, publicada em 1922, liberar o estado de suas responsabilidades educativas e transferir para os sociólogos e psicólogos a responsabilidade de construir um novo sistema escolar. Seu projeto consiste em promover a gestão científica da produ-

ção, pois, “De acordo com este ponto de vista, o sistema educativo parece com uma empresa que fabrica homens e mulheres, e a ciência, como nos outros setores de produção, é solicitada para aperfeiçoar o processo.” (THIBAULT; MOEGLIN, 2016, p. 94). Segundo Wilbois (1922, p. 94): “em uma fábrica de homens, como em toda fábrica, se estuda: 1) o produto acabado que devemos entregar: aqui, o homem de amanhã [...]; 2) as qualidades da matéria prima a moldar: aqui, o aluno de hoje.”

Segundo Ball, Debon e Moeglin (2016), além de suas intensas atividades no laboratório de psicologia de Harvard, Skinner também se dedicou a aperfeiçoar e comercializar suas próprias máquinas de ensinar: “a máquina, ela mesmo, naturalmente, não ensina. Ela é um instrumento que coloca o aluno em contato com o especialista que desenvolveu o material que ela apresenta. Ela permite realizar uma grande economia de trabalho, pois pode colocar um mesmo programador em contato com um número ilimitado de alunos.” (BALL; DEBON; MOEGLIN, 2016, p. 105). Skinner também se tornou um dos defensores mais entusiasmados de uma abordagem industrial do sistema educativo, “[...] baseada em uma concepção materialista da sociedade e sobre os princípios do método experimental em educação em outros campos.” (BALL; DEBON; MOEGLIN, 2016, p.104) Cabe observar ainda, continuam os autores, que na visão de Skinner as máquinas permitiriam aos educadores maior tempo de dedicação aos alunos, aumentando a eficiência, tal como nas propostas de Bobbitt e Wilbois; mas, ao contrário destes, sua proposta não busca “[...] a produção e a distribuição massiva de conteúdos padronizados para produzir aprendizes padronizados.” (op.cit., p.108)

Barna e Moeglin (2016), ao comentarem a obra de Lê Thành Khôi já mencionada na introdução deste ensaio, observam que suas ideias não dão grande importância às ferramentas e mídias educativas, concentrando-se na aplicação de uma abordagem industrial ao setor da educação, “[...] desenvolvendo formas de contabilização e apelando a um aparelho estatístico coerente e se baseando sobre regras confiáveis de cálculos de custos e rendimentos.” (BARNA; MOEGLIN, 2016, p. 119) Por outro lado, preconiza a substituição dos mestres mais qualificados - portanto, os com maiores salários - por sistemas técnicos de difusão em grande escala, com o objetivo de aumentar significativamente a produtividade do sistema educativo. Isso porque, em sua visão, esta é uma indústria intensiva em

mão de obra, que tende sempre a aumentar esta intensidade pela redução da relação entre número de alunos/professor. (KHÔI, 1967, p. 14)

Na visão dos autores deste ensaio, é isso que assistimos hoje com os cursos de ensino a distância (EAD), que não mais se limitam aos cursos de graduação, mas também aos de pós-graduação. A dúvida que ainda fica é se essa modalidade de curso visa aumentar a produtividade do sistema, ou apenas a aumentar a receita financeira das instituições de ensino envolvidas. Afinal, pelo que tem sido debatido até aqui, a premissa da lógica gerencial é de que tudo é calculável. Então, na perspectiva do *Big Data*, isso pode ser consequência do modelo *MOOC* (*Massive Open Online Course*). (MOEGLIN, 2016)

Por outro lado, adotando postura inversa, Harold A. Innis, economista e historiador canadense e especialista em comunicações, considera que a industrialização da cultura, da informação e da educação, nivela por baixo. Conforme Tremblay e Paquelin (2016), Innis, que expôs suas ideias sobre educação principalmente em seu trabalho intitulado *A Plea for Time*, publicado em 1951, considera que transportar práticas da indústria para a educação, enxergando esta última como mercado que visa satisfazer o gosto dos alunos e os interesses dos professores, respectivamente percebidos como clientes e fornecedores, coloca a universidade em um mau caminho. “Em sua visão, a universidade é, antes de tudo, um lugar de formação do pensamento.” (TREMBLAY; PAQUELIN, 2016, p. 132)

Também dentro de uma linha crítica ao processo de industrialização da educação, Moeglin e Petit (2016) identificam em Jacques Piveteau um defensor, na década de 1970, de uma nova educação, propugnando a utilização de métodos ativos centrados nas pessoas e partidário fervoroso da educação continuada, sem esquecer que esses métodos requerem a aquisição, pelos alunos, de técnicas básicas de expressão e comunicação, redação de resumos etc. Em sua visão, o sistema escolar é uma instituição centralizada, “[...] como toda indústria, que para sobreviver tem a necessidade de se tornar gigantesca, se articular em cartéis, trustes, cada vez mais integrados.” (PIVETEAU, 1973/2016, p. 142). Segundo os autores, Piveteau objetiva com a educação continuada “[...] uma forma de agir contra o imobilismo das posições profissionais adquiridas de uma vez por todas graças ao diploma.” (MOEGLIN; PETIT, 2016, p. 140). Embora reconheça, continuam os autores, a existência de um processo

de industrialização da educação, salienta “[...] uma ligação forte e desastrosa entre autoritarismo e industrialismo” (op.cit., p.141). Ou seja, é preciso entender primeiro a escola como uma indústria antes de estabelecer uma estratégia realista para mudá-la, defendendo uma escola fora do sistema escolar por meio de uma educação permanente a vida toda (educação continuada).

Também alinhados com uma postura crítica, Metzger e Paquelin (2016) citam o economista francês Jean Gadrey. Ao analisarem suas ideias focadas na sociedade de serviços, os autores observam que elas ressaltam os perigos do neoliberalismo, salientando que suas pesquisas se concentram na elaboração de indicadores alternativos de riquezas. Com relação à tese da industrialização dos serviços, continuam os autores, Gadrey tem uma postura bastante crítica, afirmando que uma sociedade de serviços não pode funcionar integralmente como uma sociedade industrial. “Mais precisamente, o que ele procura analisar aqui é até que ponto certas atividades de serviços, realizadas por grupos profissionais ou profissões organizadas, podem conhecer um crescimento de sua produtividade e uma padronização de seus métodos aplicando os princípios da industrialização.” (METZGER; PAQUELIN, 2016, p. 226)

Segundo Gadrey (1994), os membros de uma profissão (tal qual a de educador) se caracterizam pela “detenção de saberes especializados e formalizados, resultantes de uma formação superior que constituem a base dos serviços intelectuais que eles prestam e uma condição para o exercício da atividade pela qual ganham sua vida” (GADREY, 1994, p. 227). O autor ressalta ainda que os profissionais exercem uma parcela importante de suas atividades interagindo diretamente com seus clientes (no caso dos professores, seus alunos), os quais os procuram para a solução de problemas que exigem competências profissionais. Dessa forma, continua Gadrey (op.cit., p. 228-229) “se torna difícil padronizar a realidade dos problemas a serem resolvidos e as suas respectivas soluções”.

Conforme se pode observar nos textos anteriormente comentados, um consenso a respeito dos eventuais benefícios sociais, e mesmo econômicos, do processo de industrialização da educação está longe de existir (Quadro 1). Todavia, a existência desse processo, ou ao menos a tentativa de implementá-lo, para o bem ou para o mal, é aceita até mesmo pelos seus críticos mais radicais.

Posição	Autor (argumento)
Favorável	<ul style="list-style-type: none"> - Bobbit (Educação é fabricação: aluno pode ser moldado) - Khôi (Aplicação de aparelho estatístico à educação) - Skinner (Desenvolvimento de máquinas de ensino) - Wilbois (O sistema educativo deve fabricar homens e mulheres)
Contra	<ul style="list-style-type: none"> - Innis (A prática educacional não é prática de mercado) - Gadrey (Os problemas do cotidiano educacional não são padronizáveis) - Piveteau (A posição profissional não depende apenas do diploma)

Quadro 1: Defensores e críticos da industrialização da educação

Fonte: Elaborado pelos autores.

3 Educação a Distância

No caso da educação a distância (EAD), as características do processo de industrialização, mercantilização e financeirização são mais evidentes, uma vez que esse tipo de ensino requer investimentos elevados em infraestrutura, direitos autorais (regulados nos Estados Unidos desde 2012 pelo *Technology, Education and Copyright Harmonization Act of 2002*) e tutores especializados. Os recursos financeiros exigidos para tais investimentos são o que Moeglin (2010) classifica como o primeiro dentre três obstáculos que podem restringir o destacado crescimento que essa modalidade de ensino vem experimentando nos últimos anos.

O segundo obstáculo, ainda na visão do autor, se refere à inadequação dos conteúdos e à falta de coerência das políticas editoriais, mais especificamente “à defasagem entre os conceptores e os utilizadores e a multiplicação de discordâncias entre o que o dispositivo prescreve e o que o utilizador consegue fazer.” (MOEGLIN, 2010, p. 74)

O último obstáculo, também conforme o que aponta Moeglin (2010), diz respeito à resistência de docentes, uma vez que a modalidade *e-learning* impõe situações que lhes são desfavoráveis, como a insatisfação dos alunos no tocante à assimilação de conteúdos disponibilizados em plataformas de ensino. Tal panorama reflete as preocupações de Jacquinet,

pesquisadora internacional de renome recentemente falecida, relatadas na obra de Fichez e Moeglin (2016): o ensino não pode ignorar os fenômenos da tecnologização ligados à generalização do audiovisual e da multimídia, embora a modernidade tecnológica, por si, não possa assegurar avanço em termos de qualidade e inovação pedagógica. Assim, os autores registram a dificuldade de se conciliar duas necessidades aparentemente contraditórias: de um lado, a industrialização apoiada sobre a tecnologização educativa para atender (legítimas) exigências quantitativas de democratização do ensino; de outro, exigência qualitativa. Nesse sentido, Jacquinet (1993), reconhecendo a validade da industrialização do ensino, destaca a necessidade de se “articular a necessária tendência à industrialização com a racionalização da produção e suas consequências, além da urgente obrigação de aumentar, ao mesmo tempo, abrangência, qualidade e eficácia da formação, tanto inicial quanto contínua.” (JACQUINOT, 1993, p. 82)

Outro grande entusiasta da EAD é Otto Peters, professor e pesquisador da *Fern Universität in Hagen*. De acordo com Barna, Guillemet e Moeglin (2016), Peters é frequentemente acusado de buscar, com o desenvolvimento de iniciativas de educação a distância, uma estratégia de economia de escala que reduza custos. Em resposta às críticas, segundo os autores, Peters (apud BARNA; GUILLEMET; MOEGLIN, 2016, p. 263) afirma que sempre defendeu a ideia de que “a industrialização deve ser entendida como uma resposta pedagógica a problemas pedagógicos, mas que sua análise requer também uma teoria global da educação, levando em conta fatores culturais, sociais e políticos que determinem seu modo de funcionamento.” A tese de Peters, prosseguem os autores, defende que a educação a distância, a partir do final do século XX, rompeu radicalmente com os métodos de ensino presencial, encontrando abrigo no coração das indústrias educativas, que fizeram da EAD seu caminho para expansão de mercado.

4 A questão da *Educational Technology* (*EdTech*)

Embora também esteja presente nos cursos presenciais, é no campo da EAD, dos *MOOCs* e do *e-learning* que a *educational technology* (*Edtech*) predomina. Aliás, foi o desenvolvimento da *Edtech* que possibilitou o sur-

gimento de novas formas de ensino/aprendizagem, constituindo um fenômeno que potencializou o processo de industrialização da educação.

O conceito de *Edtech* parece assumir múltiplas facetas. Para a elaboração deste artigo buscou-se, inicialmente, definição constante em três dicionários ingleses: Cambridge Dictionary - *edtech: short for educational technology; education technology: the use of technology in education, or the design of such technology*; Oxford Dictionary - *edtech: short for educational technology; education technology: digital technology used to facilitate learning*; e Collins Dictionary - *edtech: short for educational technology; education technology: the use of technology, such as computers, within education, to aid the learning process*. A busca revela, assim, que o termo diz respeito ao uso e à integração de dispositivos tecnológicos no campo da educação, em especial na escolar. Para apropriação conceitual do termo Edtech em âmbito acadêmico-científico, King, Rothberg, Dawson e Batmaz (2016) afirmam se tratar de “softwares, sistemas e aparatos utilizados para apoio ao ‘negócio’ no campo do ensino e da aprendizagem.”

A expansão da *Edtech* é de tal ordem que em simples busca no Google, realizada pelos autores deste trabalho em 21 de junho de 2018, listou 5.470.000 resultados em menos de um segundo. Em linhas gerais, o que se obtém no tocante à definição do termo é que a EdTech se propõe a estabelecer conexão entre o modelo tradicional de educação com a experiência do mundo real, de modo a habilitar estudantes à atuação numa economia que valoriza inovação e liderança, abrangendo, assim, grande parte da formação humana.

Edtech constitui hoje um segmento em forte expansão global no cenário das *start-up's*, ensejando inclusive a edição de manuais para a implantação de empreendimentos nesse setor, a exemplo do *e-book* de livre acesso *Passo a passo para criar uma edtech*, disponibilizado no site www.inoveduc.com.br. Esse manual, em sua introdução, estima que existem atualmente no Brasil (novembro de 2017) cerca de 500 empresas dedicadas a essa atividade cujo mercado inclui a educação básica, a educação superior, o ensino de idiomas e o ensino corporativo nos segmentos de LMS (*Learning Management System*), ERP (*Enterprise Resource Planning*), CRM (*Customer Relationship Management*), aprendizagem cognitiva, aprendizagem adaptativa, cursos online, gestão da sala de aula, hardware, jogos educativos, tutoria, orientação vocacional, inteligência artificial, plataforma

de vídeos, realidade virtual e aumentada etc. (PASSO A PASSO PARA CRIAR UMA *EDTECH*, 2017, p.5)

Em estudo que analisou o sistema educacional da Nova Zelândia, Wright e Peters (2017) destacam que um artigo publicado pela revista americana *The Atlantic*, em 2015, relata que o mercado de *Edtech* dos EUA totalizou US\$ 8,38 bilhões no ano acadêmico de 2012-2013, contra US\$ 7,9 bilhões no ano anterior, o que representou um crescimento de 11,7% em relação a 2009. Salientam ainda os autores que, de acordo com a organização empresarial neozelandesa EDTechNZ, a tecnologia educacional é o setor que mais cresce em um mercado global de educação inteligente, estimado em US\$ 100 bilhões, com previsão de crescer para US\$ 394 bilhões até 2019. Ainda de acordo com os autores, a mesma fonte indica que a tecnologia educacional baseada ‘na nuvem’ vem apresentando um crescimento acelerado de 20% ao ano, com previsão de atingir US\$ 12 bilhões até 2019.

O processo de industrialização do ensino inclui ainda a comercialização das marcas das universidades, notadamente no setor de vestuário, papelaria, alimentação etc. Como exemplos, temos parcerias com empresas como Adidas, Calvin Klein, McDonald’s, Tommy Hilfiger, Reebok e Starbucks, movimentando um mercado que passou de US\$ 2,5 bilhões em 1995 para US\$ 4,3 bilhões em 2010. (MIÈGE; MOEGLIN, 2016 p. 313)

Wright e Peters (2017) relatam que a atual política educacional da Nova Zelândia incorpora uma variante contemporânea do discurso da sociedade da informação, baseada num “neoliberalismo amplamente utópico, enfatizando soluções universais e abstratas de *‘techno-fix’* para problemas educacionais, sociais e econômicos”. Os autores apontam ainda que tal discurso “ênfatisa transformações técnicas da sociedade, destacando especialmente os benefícios comerciais, além de tratar as tecnologias digitais em geral como neutras e, por associação benigna, não necessitando de uma análise social ou política.” (WRIGHT; PETERS, 2017, p.165) Os autores salientam que, cada vez mais, a indústria de tecnologia educacional intervém diretamente na educação, pois “o mercado baseado no imperativo da venda se tornou uma lógica motriz para as tecnologias digitais nas escolas, enquanto a aprendizagem se perde na pressa para as empresas lucrarem com as escolas.” (op.cit., p.164)

Com relação à percepção dos discentes, Jayaratne e Moore (2017), com base nos resultados de uma pesquisa realizada com alunos do *College of Agriculture and Life Sciences*, da *North Carolina State University*, constataram que a porcentagem de alunos que preferem aulas online é muito baixa, mas que cerca de 1/4 dos alunos pesquisados eventualmente as assistiriam se tivessem tal opção na forma híbrida (ora online, ora presencialmente), de acordo com suas conveniências e decisão baseada na flexibilidade de horário. Os resultados desse estudo indicaram também que vídeos instrutivos, material elaborada em power point, questionários, gravação de aula em vídeo, áudios instrucionais, estudos de caso, materiais de leitura e projetos práticos foram atividades de ensino valorizadas pelos alunos.

No contexto brasileiro, pesquisa realizada por Souza, Franco e Costa (2016) com discentes dos cursos de licenciatura em Física e em Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá revela que os discentes apontam como aspectos positivos da EAD a facilidade de acesso ao ensino superior e a adequação da modalidade às suas condições de vida. Os resultados revelam ainda a preferência dos estudantes pelo livro impresso e pelas videoaulas como suportes à aprendizagem; como aspecto negativo, apontam a presença de fragilidades no processo de comunicação entre tutores e alunos.

Em relação a autores brasileiros que registram críticas à EAD, temos os já mencionados trabalhos de Costa e Aquino (2012) e Cruz e Paula (2015). O primeiro deles destaca que “concorre para a política nacional de EAD institucionalizar o ensino industrializado no país, em meio ao movimento da política educacional brasileira de impor ao sistema de ensino, como um todo, um processo de mercantilização e racionalização sem precedentes.” (COSTA; AQUINO, 2012, p. 41). Cruz e Paula (2015) salientam que a implementação de políticas neoliberais na década de 90 criou um panorama que expôs a educação nacional a um intenso processo de desnacionalização, sendo a EAD um de seus principais vetores.

Nesse sentido, embora os autores deste ensaio adotem uma postura crítica em relação à política nacional de EAD, é mister reconhecer aspectos como a viabilização do acesso ao ensino para atores até então excluídos do sistema, seja por motivos financeiros ou por aspectos de ordem logística (distância em relação aos centros de ensino ou falta de flexibilização no tocante aos horários dos cursos).

5 Notas sobre o processo de industrialização da educação no contexto brasileiro

A tecnologização (*technologisation*) é constatada no contexto brasileiro não apenas nos instrumentos de gestão e controle das atividades docente e discente (sistemas informáticos de apoio pedagógico e gestão acadêmica, usados pelos docentes/discentes, que podem ser acessados não só por aqueles diretamente envolvidos, mas também pelos gestores da instituição), mas também nos dispositivos utilizados para o desenvolvimento de pesquisas (bases de dados, programas informáticos e ferramentas tecnológicas para análises matemáticas, estatísticas, de conteúdo etc.). Esses dispositivos, se por um lado facilitam o trabalho do docente, por outro o direcionam, ou ao menos o limitam. Debate mais específico a esse respeito pode ser constatado na abordagem da *Actor-Network Theory* (ANT), desenvolvida, entre outros, por Callon (1986), Law (1986), Latour e Wolgar (1986) e Latour (1987 e 1988).

Os indicadores de racionalização (*rationalisation*) também estão fortemente presentes no contexto nacional. Os cursos de graduação são ranqueados por meio de indicadores de eficiência calculados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) com base nos resultados obtidos pelos discentes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). A preocupação em obter uma boa classificação nesse *ranking* é tão intensa que chega a fomentar comportamentos disfuncionais em algumas instituições que se utilizam de artifícios para só inscrever no exame alunos nos quais vislumbram possibilidades de que obtenham um bom desempenho.

Nos cursos de pós-graduação (*strictu sensu*), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) adota critérios de eficiência, próprios da atividade empresarial, não só para avaliar o desempenho desses cursos, mas também para ranqueá-los. Esse ranqueamento tem consequências diretas não só para os cursos em questão, mas também, e principalmente, para a carreira profissional dos docentes envolvidos, uma vez que estão baseados quase que exclusivamente em calculabilidade (MOEGLIN, 2010). São utilizados e mesmo potencializados pelas instituições para definir políticas de credenciamento e descredenciamento de docentes e de progressão na carreira, cenário que gera também disputas e

dissensos entre instituições, programas e pesquisadores, conforme apontaram Magalhães e Real (2018). Além disso, dispositivos característicos de organizações pós-tayloristas como a autonomização (estímulo para o estudante estudar sozinho) estão presentes e são estimulados não só com objetivos pedagógicos, mas também como forma de aumentar a eficiência financeira do sistema.

Com relação à ideologização (*ideologisation*), sua presença pode ser observada não só no nível do discurso, mas também na prática acadêmica. No nível do discurso, as evidências podem ser constatadas até mesmo na utilização de uma linguagem própria dos profissionais da área de *marketing* empresarial para nomear os cursos e as disciplinas, com uma preocupação óbvia de atrair clientes. No âmbito da atividade acadêmica, pouco espaço é reservado para uma discussão crítica das práticas e teorias consagradas de administração vinculadas ao *status quo*: eficiência, maximização de lucros, avaliação de desempenho, racionalidade etc.

Tais questões decorrem das críticas constantes em relação à falta de relevância da pesquisa acadêmica para a prática profissional. A esse respeito, vale a leitura de trabalhos como os de Hopwood (1983), Scapens (2006), Ahrens e Chapman (2007), Malmi e Granlund (2009), Malmi (2010) e Scapens (2010).

6 Impactos no exercício da atividade docente

Com relação à prática da docência, os impactos do processo de industrialização da educação são consideráveis. Baseado na lógica de mercado, esse processo exige das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, modelos de gestão baseados na calculabilidade e na busca pela eficiência, ou seja, como defende Lipman e Haines (2007 p. 489), modelos gerencialistas caracterizados por relações de quase mercado, o que implica práticas pautadas no desempenho do docente e, implicitamente, na sua vigilância e controle (BALL, 2009, p. 25).

É nesse contexto que dispositivos de vigilância, controle e adestramento (*dressage*) da prática docente são introduzidos no ambiente educacional por esses modelos gerencialistas, particularmente pelos sistemas de informação disponibilizados pela *Edtech* (MENDONÇA NETO;

ANTUNES; VIEIRA, 2015, p. 667). Esses sistemas, quando analisados sob a ótica de Foucault (1975, p. 200-227), ao mesmo tempo em que facilitam algumas das atividades dos docentes, servem também para vigiar, adestrar, controlar e avaliar suas atividades e seu desempenho, via critérios de calculabilidade, tais como número de acessos, tempo de permanência online, número de tarefas solicitadas aos alunos etc.

Além disso, em função de seu próprio desenho, esses sistemas induzem à padronização da prática pedagógica, de forma a facilitar a substituição do docente. Incluem também plataformas de suporte administrativo que transferem para o docente atividades administrativas sem nenhum caráter pedagógico, mas que passam a fazer parte de suas obrigações, ausente qualquer remuneração adicional. Obedecem, assim, a uma lógica de redução de custos característica dos sistemas gerencialistas.

Soma-se a esse contexto a precarização financeira da atividade docente, que é ainda mais grave nos cursos de EAD, haja vista, por exemplo, a cessão compulsória de direitos autorais sobre material produzido, além do direito de imagem, que são componentes remunerados de forma muitas vezes irrisória, passando a ser de propriedade da instituição de ensino para utilização posterior.

Essa conjunção de um sistema gerencialista pautado na calculabilidade do desempenho docente, aliada à precarização financeira da atividade pedagógica, tem suscitado práticas de resistência materializadas em desvios de comportamento (*misbehavior*) na gestão das instituições de ensino, conforme relatam Vieira, Mendonça Neto e Antunes (2015).

Considerações Finais

A mercantilização dos saberes, consequência da tendência à industrialização e responsável pela crise de valores tradicionais da educação (serviço público a serviço do saber crítico) não deve nos obrigar a reduzir a definição de educandos à dimensão única funcional de futuros agentes econômicos. Mesmo esse objetivo produtivo exige indivíduos socialmente integrados, conscientes de suas possibilidades, movidos pelo desejo de saber e aprender constantemente, e o advento da Edtech deve ser assumido como propulsor de tal postura. Assim, considerar iniciativas próprias

da Edtech no ambiente educacional brasileiro exige cuidado como tempo apropriado para elaboração de projetos, implementação de processos e desenvolvimento de produtos. Ações de curto prazo, como alertam King, Rothberg, Dawson e Batmaz (2016), tendem a fracassar em termos de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado, também observado neste artigo, os sistemas voltados à gestão educacional atuam como parte dos dispositivos de controle, vigilância e *dressage* da atividade docente, pois, além dos módulos de apoio pedagógico, ocultam uma prática de vigilância e controle institucional que restringe a iniciativa e a liberdade na prática cotidiana de quem ensina. Conforme relatam Peixoto e Araújo (2012, p. 264), “as tecnologias são construtos sociais, ou seja, não podem ser vistas apenas como o fruto lógico de um esquema de desenvolvimento do progresso técnico, pois são resultantes de orientações estratégicas, de escolhas deliberadas, num determinado momento dado da história, e em contextos particulares.”

Outro alerta, a título de proposta para reflexões e trabalhos futuros, diz respeito à atuação (e atração) de personagens alheios ao cenário da educação: investidores e negociantes com origem no mercado financeiro convencional têm, cada vez mais, assumido controle de instituições de ensino, na perspectiva de lucro e aumento de patrimônio. Como resultado, constata-se o surgimento de um ‘estilo gerencial’ na gestão da educação que se caracteriza pelo enxugamento de estrutura (curricular, inclusive) e pela relativização da importância da titulação acadêmica. O domínio de aparatos tecnológicos, por sua vez, passa a ser competência indispensável ao docente dos tempos atuais. Assim, voltamos à provocação de Moeglin (2016), que, ao contextualizar seus indicadores no processo de industrialização na educação brasileira, indaga: Qual o *output* desta indústria? O que ela entrega para a sociedade? Mais especificamente, quais os benefícios que seus cursos trazem para a sociedade?

Referências

AHRENS, T.; CHAPMAN, C. S. Management accounting as practice. *Accounting, Organizations and Society*, 32, 1-27, 2007.

- BALL, J. M.; DEBON, C.; MOEGLIN, P. Burrhus F. Skinner: Le précepteur mécanique. In: MOEGLIN, P. (ed.). *Industrialiser l'éducation: anthologie commentée (1913-2012)*. Vincennes: Presses Universitaires de Vincennes, 2016.
- BALL, S. J. *The education debate*. Bristol: The Policy Press, 2009.
- BARNA, J.; MOEGLIN, P. Lê Thành Khôi: Productivité éducative et progress social. In: MOEGLIN, P. (ed.). *Industrialiser l'éducation: anthologie commentée (1913-2012)*. Vincennes: Presses Universitaires de Vincennes, 2016.
- BASTOS, P. P. Z. Financeirização, crise, educação: considerações preliminares. *Texto para Discussão*. IE/UNICAMP, Campinas, 217, 1-22, 2013.
- BARNA, J.; GUILLEMET, P.; MOEGLIN, P. Otto Peters, les revolutions industrielle de l'enseignement à distance. In: MOEGLIN, P. (ed.). *Industrialiser l'éducation: anthologie commentée (1913-2012)*. Vincennes: Presses Universitaires de Vincennes, 2016.
- BITTAR, M.; RUAS, C. M. S. Expansão da Educação Superior no Brasil e a formação dos oligopólios - hegemonia do privado mercantil. *EccoS - Revista Científica*, 29, 115-133, 2012.
- BOBBIT, J. F. Some general principles of management applied to the problems of city –school systems. In: MOEGLIN, P. (ed.). *Industrialiser l'éducation: anthologie commentée (1913-2012)*. Vincennes: Presses Universitaires de Vincennes, 2016.
- CALLON, M. Some elements of sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieux Bay. In: LAW, J. (ed.) *Power, action, and belief: A new sociology of knowledge?* London: Routledge & Kegan Paul Books Ltd., 1986.
- CLEGG, S. Foucault, power and organizations. In: MCKINLAY, A.; STARKEY, K. (ed.). *Foucault management and organization theory*. London: Sage Publications Ltd., 1998.
- COSTA, F. L. O. A mercantilização da educação no Brasil sob a lógica da especulação financeira. *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, 1 (7), 1-16, 2011.
- COSTA, A. R. F.; AQUINO, M. A. Industrialização do ensino e política de educação a distância. *Ciência em Movimento*, XIII (26), 41-51, 2012.
- CRUZ, A. G.; PAULA, M. F. C. O setor privado-mercantil de educação superior no Brasil e a educação a distância. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, 7 (2), 242-251, 2015.
- EDTECH. CAMBRIDGE DICTIONARY. Disponível em <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/>. Acesso em 21/04/2018
- EDTECH. Collins dictionary. Disponível em <https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english> Acesso em 21/04/2018.

EDTECH. Oxford dictionary. Disponível em <https://en.oxforddictionaries.com/>. Acesso em 21/04/2018

FICHEZ, E.; MOEGLIN, P. Penser la dimension industrielle de la Technogisation. In: MOEGLIN, P. (ed.) *Industrialiser l'éducation: anthologie commentée (1913-2012)*. Vincennes: Presses Universitaires de Vincennes, 2016.

FOUCAULT, M. *Surveiller et punir*. Paris: Éditions Gallimard, 1975.

GADREY, J. Les relations de service et d'analyse du travail des agents. *Sociologie du travail*, 3, 381-389, 1994.

HOPWOOD, A. G. On trying to study accounting in the contexts in which it operates. *Accounting, Organizations and Society*, 8, 287-305, 1983.

JACQUINOT, G. La communication éducative médiatisée: de l'âge de pierre à l'âge de bronze. *Études de communication*, 14, 77-90, 1993.

JAYARATNE, K.S.U.; MOORE, G. Perceptions of college students toward online classes: implications for teaching online. *NACTA Journal*, 61(4), 304 – 309, 2017.

KHÔI, L. T. *L'industrie de l'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1967.

KING, M. R. N.; ROTHBERG, S. J.; DAWSON, R. J.; BATMAZ, F. Bridging the edtech evidence gap: a realist evaluation framework refined for complex technology initiatives. *Journal of Systems and Information Technology*, 18 (1), 18-40, 2016.

KNIGHT, J. What can we do about teacher resistance? *Phi Delta Kappan*, 90 (7), 508-513, 2009.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. *Laboratory life: the construction of scientific facts*. 2nd. ed. Princeton: Princeton University Press, 1986.

LATOUR, B. *Science in Action: how to follow scientists and engineers through society*. Cambridge: Harvard University Press, 1987.

LATOUR, B. *The Pasteurization of France*. Cambridge, Harvard University Press, 1988.

LAW, J. On the methods of long-distance control: vessels, navigation, and the Portuguese route to India. In: LAW, J. (ed.) *Power, action, and belief: a new sociology of knowledge?* London: Routledge & Kegan Paul Books Ltd., 1986.

LIPMAN, P.; HAINES, N. From Accountability to Privatization and African American Exclusion. *Education Policy*, 21(3), 471-502, 2007.

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, 2018.

MALMI, T. Reflections on paradigms in action in accounting research. *Management Accounting Research*, 21, 121-123, 2010.

- MALMI, T.; GRANLUND, M. In search of management accounting theory. *The European Accounting Review*, 18, 597-620, 2009.
- MENDONÇA NETO, O. R.; ANTUNES, M. T. P.; VIEIRA, A. M. Controle do trabalho docente: provocações foucaultianas para análise da gestão universitária. *Avaliação*, 20 (3), 665-683, 2015.
- METZGER, J. L.; PAQUELIN, D. Jean Gadrey: contradiction dans les termes? In: MIÈGE, B.; MOEGLIN, P. Bjorn Stensaker. Politique de marques. In: MOEGLIN, P. (ed.). *Industrialiser l'éducation: anthologie commentée (1913-2012)*. Vincennes: Presses Universitaires de Vincennes, 2016.
- MOEGLIN, P. (ed.) *Industrialiser l'éducation: anthologie commentée (1913-2012)*. Vincennes: Presses Universitaires de Vincennes, 2016.
- MOEGLIN, P. *Les industries éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France, 2010.
- MOEGLIN, P. Introduction. In: MOEGLIN, P. (ed.) *Industrialiser l'éducation: anthologie commentée (1913-2012)*. Vincennes: Presses Universitaires de Vincennes, 2016.
- MOEGLIN, P.; CHAPTAL, A. John Franklin Bobbit – Taylor à l'école. In: MOEGLIN, P. (ed.). *Industrialiser l'éducation: anthologie commentée (1913-2012)*. Vincennes: Presses Universitaires de Vincennes, 2016.
- MOEGLIN, P.; PETIT, L. Jacques Piveteau, comme la production industrielle, le système scolaire? In: MOEGLIN, P. (Ed.). *Industrialiser l'éducation: anthologie commentée (1913-2012)*. Vincennes: Presses Universitaires de Vincennes, 2016.
- OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, 30 (108), 739-760, 2009.
- PASSO A PASSO PARA CRIAR UMA EDTECH (2017). Disponível em < <http://pages.folhadirigida.com.br/ebook-como-criar-uma-edtech-inoveduc>>. Acesso em: 21 abr. 2018.
- PEIXOTO, J.; ARAÚJO, C. H. S. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo *Educação & Sociedade*, 33(118), 253-268, 2012.
- PIVETEAU, J. École et industrie. In: MOEGLIN, P. (ed.). *Industrialiser l'éducation: anthologie commentée (1913-2012)*. Vincennes: Presses Universitaires de Vincennes, 2016.
- ROMA, C. C. L. Financeirização da Política Educacional em Tempos de Neoliberalismo. *VI Jornada Internacional de Políticas Públicas*. São Luiz, Universidade Federal do Maranhão, Brasil, 2013.
- ROMA, C. C. L. A Financeirização da Educação Superior Brasileira e Seus Rebatimentos para uma Universidade Socialmente Responsável. *Congreso Universidad*, III (1), 1-8, 2014.

RUAS, C. M. S. Educação superior privada mercantil e seus oligopólios: a megafusão Anhanguera e Kroton. *Anais do XII Encontro de Pesquisa em Educação Centro-Oeste: Pós-graduação e pesquisa em educação: contradições e desafios para a transformação social*. Goiânia: PUC-GO-13, 2014.

SCAPENS, R. W. Practice, theory and paradigms. *Management Accounting Research*, 21, 77-78, 2010.

SCAPENS, R. W. Understanding management accounting practices: a personal journey. *The British Accounting Review*, 38, 1-30, 2006.

SOUZA, S.; FRANCO, V. S.; COSTA, M. L. F. Educação a distância na ótica discente. *Educação e Pesquisa*, 42 (1), 99-113, 2016.

THIBAUT, F.; MOEGLIN, P. Joseph Wilbois: Mysticisme social et science de l'éducation. In: MOEGLIN, P. (Ed.) *Industrialiser l'éducation: anthologie commentée (1913-2012)*. Vincennes: Presses Universitaires de Vincennes, 2016.

TREMBLAY, G.; PAQUELIN, D. Harold A. Innis: um doyen contre les derives de l'industrialisation. In: MOEGLIN, P. (Ed.) *Industrialiser l'éducation: anthologie commentée (1913-2012)*. Vincennes: Presses Universitaires de Vincennes, 2016.

VIEIRA, A. M.; MENDONÇA NETO, O. R.; ANTUNES, M. T. P. Aspectos da resistência na atividade docente. *Educação e Pesquisa*. 41(3), p. 743-757, 2015.

WILBOIS, J. La Nouvelle Éducation Française. In: MOEGLIN, P. (Ed.) *Industrialiser l'éducation: anthologie commentée (1913-2012)*. Vincennes: Presses Universitaires de Vincennes, 2016.

WRIGHT, N.; PETERS, M. Sell, sell, sell or learn, learn, learn? The EdTech market in New Zealand's education system – privatization by stealth? *Open Review of Educational Research*, 4(1), 164-176, 2017.

Recebido em 9 out. 2018 / Aprovado em 12 nov. 2018

Para referenciar este texto:

NETO, O. R. M.; VIEIRA, A. M.; ANTUNES, M. T. P. Industrialização da educação, Edtech e prática docente. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 149-170. set/dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.10702>>.

AMERICANISMO, O NOVO MARCO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO: SEQUESTRO DO FUNDO PÚBLICO PELO CAPITAL FINANCEIRO

AMERICANISM, THE NEW FRAMEWORK OF SCIENCE,
TECHNOLOGY AND INNOVATION: SEQUESTERUM OF THE PUBLIC
FUND BY FINANCIAL CAPITAL

João dos Reis Silva Júnior

Doutor em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Titular da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP - Brasil
jr@ufscar.br

Fabiola Bouth Grello Kato

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2013)
Professora adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA)
fabiola_kato@hotmail.com

José Augusto Ewerton

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará.
jaesousa@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo propõe-se a realizar uma análise sobre o contexto da financeirização da ciência produzida no Brasil potencializada pelo novo Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei nº 13.243/2016). Com a ambiciosa expectativa da desburocratização das atividades de inovação e pesquisa no país, as novas regras legais promovem a aproximação das instituições e centros científicos no intento de impulsionar o investimento em pesquisa. Entretanto, com a ciência globalizada e mercantilizada, o fundo público nacional é sequestrado a fim de manter a hegemonia do capital financeiro. Para tanto, nossas análises se concentram no entendimento das leis regulatórias referentes à CT&I e na reflexão sobre a mercantilização do conhecimento produzido para abastecer a economia mundial.

PALAVRAS-CHAVE: Financiamento da Pesquisa. Mercantilização da Ciência. Políticas Públicas.

ABSTRACT: This article proposes to carry out an analysis on the context of the financialization of science produced in Brazil enhanced by the new Legal Framework of Science, Technology and Innovation (Law nº 13.243/2016). With the ambitious expectation of the de bureaucracy of innovation and research activities in the country, the new rules through law promote the approximation of scientific institutions and centers in an attempt to boost investment in research. However, with globalized and mercantiled science, the national public fund is hijacked in order to maintain the hegemony of financial capital. To this end, our analysis

focuses on the understanding of the regulatory laws that affect CT&I and the reflection on the mercantilization of the knowledge produced to supply the world economy.

KEYWORDS: Research funding. Mercantilization of Science. Public Policy.

Introdução

Em cerimônia ocorrida em Brasília no dia 11 de janeiro de 2016, Dilma Rousseff (2011-2016) sancionou a Lei n. 13.243, que ficou conhecida como novo Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação. Recebida com aplausos pelos presidentes das principais associações científicas do país, ministros, senadores, deputados, reitores, professores e pesquisadores, a aprovação do novo marco legal, de acordo com o discurso proferido pela presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Helena Nader, representava “o início de uma nova fase para a pesquisa e inovação tecnológica no Brasil” e cumpriria uma nova agenda para o setor ao integrar agentes públicos e privados que são parte do sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação, dando segurança jurídica para a cooperação entre a comunidade científica, o governo e o setor empresarial.¹

Por isso, hoje, sem dúvida, concordo com todos os que me antecederam, hoje é um dia marcante para o futuro do Brasil, porque hoje sancionamos o Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação. Estamos, com esse novo Marco Legal, promovendo uma reforma na legislação que regula a integração entre agentes públicos e agentes privados que integram nosso sistema de ciência, tecnologia e inovação. Estamos dando transparência, simplicidade e segurança jurídica a uma cooperação. Uma cooperação que é fundamental para o crescimento econômico, a geração de renda e emprego, e que promova ao mesmo tempo o desenvolvimento de forma sustentável ampliando oportunidades para nossa população. (ROUSSEFF, 2016)

Em seu discurso, Dilma reconheceu tal marco regulatório como parte de um projeto de Estado que conduzirá o Brasil a um novo ciclo de

desenvolvimento econômico e social, e que a aprovação dessa lei se traduz numa última etapa do que já se havia construído, em parte, com a aprovação da Emenda Constitucional 85/2015. Aponta indiretamente, em seu discurso, para um amplo projeto de reforma na política nacional de produção de conhecimento, que vem a conta gotas alterando as feições da política nacional de ciência, tecnologia e inovação, com mudanças expressivas na forma de expansão do sistema e na regulação, tendo em vista a preparação do país para uma nova etapa de desenvolvimento produtivo pelo usufruto do fundo público pelo setor privado.

Nós vimos, nos últimos anos, aprimorando as legislações e os instrumentos para estimular a cooperação entre governo, universidades, institutos de pesquisa, empresas para gerar inovação. Aprovadas em 2004 e em 2005, a Lei da Inovação e a chamada Lei do Bem, instituíram regras importantes para diminuir a distância entre a produção de ciência e a sua incorporação no processo produtivo. A expansão e a interiorização da rede federal de ensino técnico e de ensino superior buscaram promover a formação de técnicos, cientistas e profissionais qualificados em todo o nosso País, em todo o nosso território, o que era necessário ao atendimento das diferenciadas demandas do desenvolvimento regional. A criação da EMBRAP II e a expansão da rede de institutos tecnológicos e inovação do Senai foram parcerias vitoriosas entre o governo federal e a CNI. Foram iniciativas em favor da ampliação da oferta de novos equipamentos e laboratórios, como também do compartilhamento dos já existentes entre universidades e institutos públicos e o setor produtivo. (ROUSSEF, 2016)

O novo marco, portanto, foi apontado como um projeto que torna predominante a privatização da produção científica e tecnológica e figura entre um conjunto de medidas apresentadas pelo Senado da chamada *Agenda Brasil*, com o objetivo de retirar os direitos sociais e manter o superávit primário, favorecendo o uso dos recursos públicos pela iniciativa privada:

Para Epitácio Macário, 2º vice-presidente do ANDES-SN e um dos coordenadores do Grupo de Trabalho de Ciência e Tecnologia (GTCT) do Sindicato Nacional, o PLC 77 representa uma regressão imensa no sistema público de ciência e tecnologia. ‘O PLC é mais um ataque, um passo a mais na abertura das veias do fundo público para a apropriação privada. Esse projeto abre a possibilidade de que as empresas privadas direcionem as pesquisas no país, faculta o compartilhamento de infraestrutura física e recursos humanos das universidades e institutos de pesquisa públicos com empresas privadas. O patrimônio humano e material de Ciência e Tecnologia públicos passarão a ser compartilhados, de acordo com a nova lei, com organizações sociais e empresas privadas da área científica, explica. (ANDES, 2017)

Dentre os avanços do projeto de privatização contidos no novo Marco, o diretor do ANDES-SN destacava no âmbito do PLC 77/15 o fato da regulamentação e da criação e atuação das instituições científicas, tecnológicas e de inovação (ICTs), que em sendo organizações sociais ou empresas privadas, terão total acesso ao fundo público.

É um avanço vigoroso do processo de privatização dos recursos humanos e patrimônio científico públicos. Em médio prazo temos a possibilidade do conhecimento desenvolvido nas instituições públicas não possam ser publicados pelos professores e pesquisadores, pois as ICTs vão deter a patente. Ou seja, a produção de conhecimento será patenteada e controlada por instituições privadas, que funcionarão dentro das instituições públicas. (ANDES, 2017) (SILVA JÚNIOR, 2017)

O novo Marco, portanto, de acordo com a fala da presidente da República à época, propunha mudanças significativas nas relações de trabalho no interior das IFES ao dispor de expedientes que reestruturam o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, que amplia o número de horas que os pesquisadores da rede pública em regime de dedicação ex-

clusiva podem dedicar a atividades no setor privado, de 120 para 416 horas anuais, ou 8 horas semanais.

Isso vai possibilitar a justa remuneração das universidades públicas e dos centros de pesquisa, propiciando mais recursos para investimento e para novos avanços na qualidade da educação e da produção de conhecimento. Permitirá, portanto, transformar a inovação bem-sucedida em patrimônio de toda a sociedade brasileira. Temos, portanto, muitos motivos para celebrar o novo Código Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. Abrimos sem dúvida uma nova etapa na cooperação entre universidades, institutos de pesquisa, Estado e empresas, cujos resultados serão mais oportunidades para nossa população e mais competitividade para o nosso País. (ROUSSEF, 2016)

Tal marco regulatório para ciência, tecnologia e inovação, brevemente exposto, traduz-se na atualização de um projeto nacional que vem se institucionalizando, desde a década de 1990, num amplo processo de mercantilização da educação superior e da produção do conhecimento científico, caracterizado pela penetração de mecanismos e valores de mercado sobre a gestão, o financiamento, a avaliação e a produção de conhecimento em nossas universidades. Há, aqui, mais dois destaques: um primeiro consiste em que a instituição perde sua autonomia e o segundo não determina mais sua própria pauta de pesquisa. Há um deslocamento do lugar social antes e depois do novo Marco: sai de seu lugar histórico e passa a ocupar um espaço nas cadeias globais de valor, isto é, a universidade estatal brasileira ocupa um lugar na economia mundializada sob hegemonia do capital financeiro. Tudo isso pautado pelo discurso da democratização, da igualdade de oportunidades e da transformação social.

Os antecedentes do novo Marco

Como destacamos na sessão anterior, o novo marco legal de ciência, tecnologia e inovação é parte de uma política de Estado que já vem sendo formulada no Brasil desde meados dos anos 2000, operacionalizando-se

por meio da formulação de uma agenda nacional a partir da gestão de Luís Inácio Lula da Silva. Destacamos os principais marcos políticos e jurídicos: a nova política de editais do CNPq (KATO, 2013), a Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior (PITCE, 2003), PAC CT&I (2007-2010), a Política de Desenvolvimento Produtivo (PDP, 2008), a Lei de Inovação Tecnológica (2004), a Lei do Bem (2005) e a IV Conferência Nacional de CT&I (2010). Vale destacar que a IV Conferência, que em última instância buscava tornar a Política de Ciência, Tecnologia e Inovação em política de Estado, cumpriu relevante papel histórico, produzindo a tríplice aliança entre a academia (representada pela SBPC e a Academia Brasileira de Ciência), o governo (como patrocinador do evento) e as principais autoridades governamentais ligadas à educação e à ciência, à tecnologia e à inovação e a economia mundializada, esta representada pela Confederação Nacional da Indústria. Esse conjunto de medidas políticas e jurídicas passam a reorganizar o papel e a gestão da CT&I do país, sobretudo com vistas a estimular a mudança da cultura de não envolvimento do setor produtivo nas atividades de CT&I.

É o governo de Lula (2003-2010) que vai dar solidez a este projeto, sobretudo, por meio de um novo projeto de industrialização que passa a reposicionar o setor produtivo/industrial ao atribuir a ele o papel de indutor de produção de conhecimento, tecnologia e inovação. Ou seja, a agenda nacional de C, T&I, decorrente do novo projeto de industrialização brasileira, resultado da adaptação do país ao novo modelo econômico mundial, passando a demandar um novo ordenamento jurídico de orientação da produção de conhecimento científico, tecnológico e de incentivo à inovação. Sob esta perspectiva, o conhecimento passa a ser um dos elementos centrais da nova estrutura econômica brasileira, e a inovação tecnológica, a mediação entre a produção de conhecimento e a geração de riqueza. (KATO, 2013)

Tal agenda das políticas públicas de CT&I no país, a partir dos anos 2000, já apontava para o necessário aumento da participação do setor produtivo nos investimentos em P&D e isso alteraria as práticas institucionais

do financiamento dessa atividade, passando a posicionar o setor produtivo como o grande indutor de ciência e tecnologia. Mais que isso, o setor produtivo passa a ser apenas o meio para inserção da ciência produzida no Brasil à economia mundial no âmbito das cadeias produtivas globais. O que torna as universidades estatais, únicas que produzem pesquisa, submissas às vicissitudes do capital financeiro. (SILVA JÚNIOR, 2017)

Outro grande desafio posto no centro do debate dessa agenda residia na importância de aumentar os gastos com CT&I, buscando ampliar seus principais indicadores: a regionalização das atividades de pesquisa (muito clara hoje com a aprovação do novo marco legal), aumento na produção de patentes e produção científica (sobretudo uma produção internacionalizada), ampliação da renúncia fiscal do governo para fomentar atividades e o dispêndio em P&D nas empresas, criação de novos mecanismos de incentivo à mobilidade dos pesquisadores entre as universidades, centro de pesquisas e setor produtivo (a exemplo da Lei de Inovação Tecnológica e da criação dos fundos setoriais), projetos cooperativos que busquem a criação de ambientes favoráveis à inovação, capacitação de recursos humanos qualificados, em especial no campo das engenharias.

No âmbito da 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, ocorrida no período de 26 a 28 de maio de 2010, o discurso do Ministro da Educação na ocasião, Fernando Haddad, antevia as principais medidas:

Nós temos hoje aqui nessa conferência muitos empresários inovadores, muitas entidades representativas do empresariado, e nós nunca tivemos uma conferência desse tipo, com uma discussão profunda envolvendo pessoas que tem atuado em setores diferentes, mas que perceberam a importância de nós juntarmos a academia, os centros de pesquisas com as empresas para que nós pensemos o grande desafio de fazer com que o **conhecimento gere riqueza**; o desenvolvimento sustentável e riqueza. O grande avanço então foi, exatamente, essa consolidação, e este plano de ciência e tecnologia é o resultado disso. Ele não partiu da cabeça de uma pessoa, de um ministério, mas ele foi, realmente, construído na sociedade. (HADDAD, 2010, grifo nosso)

A fala do então presidente Lula durante a abertura da 4^o Conferência de CT&I (2010) destacou que aquela conferência marcaria uma virada na produção de conhecimento por meio da nova política de CT&I, transformando essa política pública em política de Estado. No terreno econômico, em primeiro lugar, a necessária relação entre política econômica e universidade, pois para que o país lograsse um posicionamento competitivo no mercado externo e passasse da condição de exportador de *commodities* para exportador de conhecimento, seria necessário um pacto entre academia, universidade e setor produtivo e uma ofensiva nos investimentos em ciência, tecnologia e inovação; em segundo lugar, de acordo com o então presidente, a incorporação do trinômio CT&I como uma efetiva política de Estado, comprometida com o setor produtivo e o foco na inovação. Destaca-se, no plano da produção de conhecimento, que além de retirar a autonomia das universidades, pautar as pesquisas do país submetidas às cadeias globais de valor, impõe uma nova epistemologia ao pesquisador - se o conhecimento se torna mercadoria no âmbito mundial e a pauta de pesquisa aí tem origem, a nova epistemologia tem em seu centro a racionalidade econômica.

[...] no Brasil, historicamente, nós fomos doutrinados a ser considerados seres inferiores. A gente no máximo disputava com a Bolívia, o Paraguai, com o Equador e quando chegava lá no Norte 'não vamos disputar com eles, pois eles são muito sabidos!'. Aí quando eu vejo um cientista dizer que nós já estamos no 13^o, que nós já produzimos mais artigos que a Rússia, do que a Holanda. É motivo de orgulho para nós! [...] então a gente conseguiu mudar um pouco a história sendo teimoso [...] ser cientista nesse país era a arte de ser teimoso. Agora não, agora é a arte de fazer ciência num país que tem política de ciência, num país que tem políticas públicas. [...] para acabar com desafios desse país a prioridade é investimento em educação e ciência e tecnologia. Essa é a prioridade básica [...] tenho consciência que exportar um chipzinho deste tamanho que cabe numa caixa do tamanho dessa televisão vale mais que um navio de 300 toneladas de minério de ferro. Então nós queremos exportar inteligência, conhecimento e não ficar exportando commo-

dities, que é importante, mas nós precisamos sofisticar. [o que se depreende daqui a mudança do tipo de conhecimento que se vai produzir, trata-se do “conhecimento-mercadoria” tradução livre do que desde 2010, Slaughter; Rhoades vem chamando de *Raw Material Knowledge*] (SILVA JÚNIOR, 2017)

Outro destaque na fala do presidente dizia respeito à indicação de que, para colocar em movimento uma política de tal magnitude, seria necessário um novo pacto cultural na política de produção de conhecimento. Tal como exposto em sua fala, “o dinheiro disponibilizado para investimento em inovação nas empresas não foi. As pessoas não utilizaram, não apareceram empresários”; ou “Você precisa convencer os empresários a utilizar o dinheiro e fazer investimento em inovação. [...] porque no Brasil, historicamente, nós fomos doutrinados a ser considerados seres inferiores.” Tais excertos indicam que essa Conferência ratificou a necessidade jurídica de um consenso para pavimentar a construção de uma nova cultura acadêmico-institucional que aprimorasse a condução da política nacional de CT&I. Aqui, há um problema estrutural. Florestan Fernandes mostrou que não houve uma revolução burguesa no Brasil, posto que a burguesia nacional se articulou com a internacional e de forma servil, fazendo com que os empresários brasileiros não tivessem um projeto de país, mas, ao contrário, se aproveitassem do fundo público nacional para a aliança nacional.² O que significa que todo esforço que foi feito não lograria sucesso.

No ano seguinte após a 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, houve a apresentação, pelo Deputado Bruno Araújo (PSDB-PE), do Projeto de Lei 2.177/2011, com vistas a instituir o Código Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação:

A Lei no 13.243, de 11 de janeiro de 2016, poderá ser responsável por uma das maiores reestruturações do setor desde 2004, quando foi promulgada a Lei de Inovação (10.973/04). O novo marco, oriundo do Projeto de Lei (PL) no 2.177/11, foi proposto pelos Deputados Bruno Araújo, Antonio Imbassahy, Ariosto Holanda, Carlinhos Almeida, Izalci, José Rocha, Miro Teixeira, Paulo Piau, Rogério Peninha Mendonça e Sandro Alex, e tinha como objetivo inicial a instituição de um Código de Ciência,

Tecnologia e Inovação. Para análise do projeto, foi constituída Comissão Especial e, em 2013, foi escolhido o Deputado Sibá Machado como relator da matéria.(BRASIL, 2016)

De acordo com o estudo técnico produzido pela consultoria legislativa da Câmara dos Deputados, publicado em 2016, o PL 2.177/11 tinha como ponto fulcral promover maior interação com o setor produtivo e produzir mudanças que trouxessem maior flexibilização à política de CT&I do que as já produzidas no âmbito da Lei de Inovação Tecnológica. Acontece que, para produção de tal flexibilização era necessária uma alteração constitucional. A proposta esbarraria na Constituição Federal, que não previa, de maneira detalhada e expressa, a articulação entre entes públicos e privados e, principalmente, o financiamento e a transferência de recursos públicos a entidades privadas de pesquisa. De modo a introduzir essa nova visão no setor e pavimentar a posterior aprovação do PL, foi apresentada a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n. 290, de 2013, de autoria da Deputada Margarida Salomão.

A PEC foi aprovada e promulgada na forma da Emenda Constitucional (EC) nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. Entre as disposições, a EC instituiu a promoção da inovação pela articulação entre entes públicos e privados de ciência e tecnologia (Instituição Científica, Tecnológica e de Inovação – ICT) e criou um Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação para tal fim. A Emenda permitiu a destinação de verbas públicas para instituições de fomento à pesquisa, assim como a contratação de bens e serviços por regimes simplificados. A alteração inclui a possibilidade de financiamento público a instituições de pesquisa, tanto públicas quanto privadas, nas diversas esferas de governo, assim como permite que entidades não estabelecidas como empresas (caso da Fiocruz, por exemplo) e polos tecnológicos possam atuar em CTI. (BRASIL, 2016b, p. 6)

A Emenda Constitucional 85 de 2015 alterou e adicionou dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de

ciência, tecnologia e inovação, incluindo o conceito de inovação ao lado de ciência e tecnologia. Ao alterar os artigos 218 e 219, legaliza o incentivo à participação do Estado, pela via do fundo público, no estímulo de atividades no âmbito da ciência, tecnologia e inovação nas empresas. No 6º parágrafo, escreve-se: “O Estado, na execução das atividades previstas no *caput*, estimulará a articulação entre entes, tanto públicos quanto privados, nas diversas esferas de governo.” E ainda, no parágrafo único, o “Estado estimulará a formação e o fortalecimento da inovação nas empresas, bem como nos demais entes, públicos ou privados, a constituição e a manutenção de parques e polos tecnológicos e de demais ambientes promotores da inovação, a atuação dos inventores independentes e a criação, absorção, difusão e transferência de tecnologia.”

No âmbito do Art. 219-B, estabelece o regime de colaboração entre entes públicos e privados para o fortalecimento do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação: “o SNCTI será organizado em regime de colaboração entre entes, tanto públicos quanto privados, com vistas a promover o desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação”. Após a atualização da Constituição Federal por meio da EC 85/15, o PL 2.177/11 recebeu novo impulso, sendo aprovada em janeiro de 2016.

Atualizada a Constituição e dado um novo propósito para o setor de CTI, o PL no 2.177/11 ganhou redobrado impulso e passou a tratar não mais da promulgação de um Novo Código, mas sim da regulamentação das novas diretrizes constitucionais. Nesse contexto, a Lei finalmente aprovada busca incentivar o desenvolvimento do setor por meio de três grandes eixos: i) a integração de empresas privadas ao sistema público de pesquisa; ii) a simplificação de processos administrativos, de pessoal e financeiro, nas instituições públicas de pesquisa; e iii) a descentralização do fomento ao desenvolvimento de setores de CTI nos Estados e Municípios. (BRASIL, 2016b, p. 7)

Aos poucos a tese de Florestan Fernandes se atualiza. A construção do Novo Marco mostra a articulação da burguesia nacional, especialmente com os Estados Unidos.

A aprovação do Novo Marco Legal de Ciência Tecnologia e Inovação

A Lei mais atual, conhecida como Novo Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação, Lei n. 13.243, aprovada em 11 de janeiro de 2016, dispõe sobre os incentivos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Esse novo marco alterou 9 outras leis e recebeu elogios do governo e do empresariado. Há vários componentes de cunho empresarial de incentivo à comercialização dos resultados das pesquisas produzidas nas universidades dentro desse novo Marco: a missão das instituições de ensino superior públicas passa a ter a inovação tecnológica como fator central; permite a contratação de servidores (técnicos, pesquisadores, tecnólogos) sem exigência de concursos, em via de excepcionalidade (Art. 6), desregulamenta a dedicação exclusiva ao permitir e estimular que os docentes busquem remuneração adicional. Em seu Art. 14-A, dispõe: “O pesquisador público em regime de dedicação exclusiva, inclusive aquele enquadrado em plano de carreiras e cargos de magistério, poderá exercer atividades remuneradas de pesquisa, desenvolvimento e inovação em ICT ou em empresa e participar da execução de projeto aprovado ou custeado com recursos previstos nesta lei.”

De acordo com o relatório técnico escrito pela comissão de assessoria jurídica da câmara legislativa, são três os principais objetivos mestres com a aprovação do novo marco: integração, desburocratização e simplificação.

1. Lei de Inovação (10.973/04) reescreveu a maior parte da lei para atender aos três novos eixos de integração, simplificação e descentralização.
2. Estatuto do Estrangeiro (6.815/80) incluiu possibilidade de emissão de visto temporário para pesquisador.
3. Lei de Licitações (8.666/93) incluiu dispensa de licitação para aquisição de produtos para CTI, limitada, no caso de serviços, a R\$ 300.000,00.
4. Lei Regime Diferenciado de Contratações Públicas - RDC (12.462/11) permitiu a adoção do RDC por entidades de CTI.
5. Lei da Contratação Temporária no Serviço Público (8.745/93) ampliou a possibilidade de contratação temporária em instituições de CTI para incluir técnicos.
6. Lei das Relações Entre as Universidades (8.958/94) permitiu às funda-

ções de apoio ou aos Núcleos de Inovação Tecnológica de ICT o apoio a parques e polos tecnológicos, assim como o repasse de recursos diretamente a essas entidades. 7. Lei das Importações de CTI (8.010/90) Alterou de “entidades sem fins lucrativos” para “ICT” o rol de agentes habilitados a importar com isenção de impostos. 8. Lei Importações por Empresas (8.032/90) incluiu a possibilidade de isenção de impostos de importação para projetos de CTI realizados por empresas ou quando importados diretamente por pesquisadores. 9. Plano de Carreiras das Universidades (12.772/12) permitiu a professor, inclusive em dedicação exclusiva, ocupar cargo de direção em fundação de apoio e ser, por isso, remunerado. Permitiu a percepção de bolsa paga por fundação de apoio, IFE (Instituições Federais de Ensino) ou por organismo internacional, no regime de dedicação exclusiva. Passou de 120 horas para 416 horas anuais, ou 8 horas semanais, o limite para participação em atividades de CTI externas à ICT. (BRASIL, 2016b, p. 7-8)

As ações acima destacadas se concretizam como parte da reforma universitária, ao colocar a produção de conhecimento na forma de fundo público tangível e intangível, patrimônio cultural de nossa sociedade, agora transvertido de inovação, a serviço do empresariado e da apropriação privada. A partir da constatação de que a estrutura de produção de conhecimento está de modo predominante nas universidades públicas, as metas para o próximo decênio seriam, portanto, a indução a uma maior sinergia entre o ensino de pós-graduação, o setor empresarial e a sociedade.

No caso do modelo norte-americano, em pesquisa anterior (SILVA JUNIOR, 2017) se pode demonstrar que as alterações na base produtiva do capitalismo provocaram o redesenho no financiamento público para as instituições republicanas, alterando, gradativamente, o papel, o lugar e o financiamento da universidade estatal. Tal modelo de universidade inicia seu processo de consolidação com a aprovação, em 1980, do *Bayh-Dole Act* (1980), ou lei de patentes e licenciamentos, cujo objetivo central foi o incentivo à comercialização dos resultados das pesquisas nas universidades.

As alterações trazidas, portanto, pelo Novo Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação, são provavelmente os principais meios de incentivo

à inovação e tecnologia do Brasil criados recentemente de forma a atender a interesses econômicos de âmbito mundial. Para tanto, faz-se necessária a análise do conteúdo desse dispositivo.

A lei, no primeiro artigo, cumpre sua principal função, alterando grande parte da 10.973/2004, a Lei de Inovações Tecnológicas. Iniciando pelo caput do art. 1º, é realizada uma alteração, com a menção de artigos da Constituição, que antes eram apenas o 218 e 219. Com a nova redação passaram a ser os artigos 23, 24, 167, 200, 213, 218, 219 e 219-A. Isso ocorreu porque esses artigos são os mesmos que foram alterados pela Emenda Constitucional nº 85 e, na prática, a Lei nº 13.243/16 é uma regulamentação dos ditames dessa emenda.

O detalhamento jurídico da expressão do *Bayh-Dolle Act* no Brasil

A hegemonia dos Estados Unidos é total. Não há espaço para outro país. Algumas brechas, talvez, existentes no Reino Unido, na China e na França, mas que não interferem nos interesses estadunidenses, mantendo-se a realização da maioria de seus interesses. Até mesmo a Constituição brasileira de 1988, muito provavelmente a que mais foi influenciada pelo Estado de Bem-Estar Social, foi alterada com uma revisão constitucional sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, Lula da Silva e Dilma Roussef, para, no governo Temer, ser rasgada em apenas 18 meses. Para que os interesses na conformação da ciência brasileira fossem feitos segundo o neoamericanismo, produziu-se o Novo Marco; para torna-lo legal, emendas constitucionais, alterações em artigos e parágrafos da lei.

Neste sentido, entender as alterações constitucionais também é importante para uma análise do Novo Marco Legal. A emenda nº 85 incluiu na Constituição a categoria ‘inovação’ como medida a ser garantida, no mesmo patamar de ciência e tecnologia. Além disso, destaca a necessidade de apoio financeiro público à tecnologia e inovação no §2º do art. 513. Mas, principalmente, estimula as parcerias entre o público e privado por meio das alterações realizadas no artigo 218 e pela inclusão dos artigos 219-A e 219-B, os quais, inclusive, criam o Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. Para regulamentar esse novo aparato jurídico cons-

titucional, a Lei nº 13.243/16 fez alterações em outras legislações, resultando na inclusão, já no primeiro artigo da lei 10.973/2004, de um parágrafo único que dispõe sobre princípios para a promoção de CT&I, dentre os quais se destacam:

I - Promoção das atividades científicas e tecnológicas como estratégicas para o desenvolvimento econômico e social; [...] IV - descentralização das atividades de ciência, tecnologia e inovação em cada esfera de governo, com desconcentração em cada ente federado; - promoção da cooperação e interação entre os entes públicos, entre os setores público e privado e entre empresas VI - estímulo à atividade de inovação nas Instituições Científica, Tecnológica e de Inovação (ICTs) e nas empresas, inclusive para a atração, a constituição e a instalação de centros de pesquisa, desenvolvimento e inovação e de parques e polos tecnológicos no País; VII - promoção da competitividade empresarial nos mercados nacional e internacional; [...] XII - simplificação de procedimentos para gestão de projetos de ciência, tecnologia e inovação e adoção de controle por resultados em sua avaliação. (BRASIL, 2004)

Esses acabam sendo os principais eixos do *Novo Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação*. Analisando mais profundamente as mudanças na lei de inovações tecnológicas é preciso citar o art. 3º, que inclui a possibilidade de o Estado apoiar e cooperar com empresas estrangeiras por exclusão do termo empresas nacionais. Além disso, o apoio dos entes da federação a empresas, incluindo aí as estrangeiras, está expresso na redação do novo Art.3º-B, ademais da atração de empresas estrangeiras, expressamente estimulada na inclusão do Art. 3º-C:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios estimularão a atração de centros de pesquisa e desenvolvimento de empresas estrangeiras, promovendo sua interação com ICTs e empresas brasileiras e oferecendo-lhes o acesso aos instrumentos de fomento, visando ao adensamento do processo de inovação no País. (BRASIL, 2016a)

O apoio estatal e a utilização do fundo público para estímulo a iniciativa privada é bastante perceptível nas medidas do art. 4º, com a nova redação dos incisos I e II, que criam a possibilidade de uma ICT pública:

I - Compartilhar seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações com ICT ou empresas em ações voltadas à inovação tecnológica para consecução das atividades de incubação, sem prejuízo de sua atividade finalística; (BRASIL, 2016a)

Tal possibilidade era, até então, apenas possível às pequenas empresas. Segue-se, no inciso II, o objetivo de

Permitir a utilização de seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações existentes em suas próprias dependências por ICT, empresas ou pessoas físicas voltadas a atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação, desde que tal permissão não interfira diretamente em sua atividade-fim nem com ela conflite; (BRASIL, 2016a)

Isso só era permitido às empresas brasileiras ou organizações sem fins lucrativos; agora, estende-se a entidades e empresas nacionais e estrangeiras de direito privado, com ou sem fins lucrativos. O artigo 8º, §1º, traz uma importante novidade ao permitir que as ICTS públicas celebrem convênios sem que necessariamente seu representante legal máximo realize contrato, podendo esse delegar a outras autoridades.

O art, 9º e seus parágrafos incluem a possibilidade de estudantes receberem bolsas diretamente da ICT, sem caracterizar vínculo empregatício, bem como a possibilidade de cessão total de propriedade intelectual ao parceiro privado (pode ser cedido ao parceiro privado mediante pagamento) e a possibilidade de venda desses direitos de criação a terceiros. Em sentido parecido, o Art. 11 prevê a cessão de direito ao criador mediante remuneração. O art.14-A garante que pesquisadores de ICTs públicas, mesmo que em regime de dedicação exclusiva, possam realizar pesquisas para

a iniciativa privada de forma remunerada. Há a criação de contratação com dispensa de licitação para o fornecimento de produtos relacionados à atividade de pesquisa no Art. 20, §4º.

Além desses novos dispositivos supramencionados, considerados aqui mais significativos, outros cumprem o objetivo de descentralizar o estímulo à inovação e aproximar o público e o privado. Todavia, a Lei n. 13.243/16 também fez alterações na Lei nº 6.815/80, facilitando a estadia de pesquisadores estrangeiros no Brasil:

Art. 13. O visto temporário poderá ser concedido ao estrangeiro que pretenda vir ao Brasil: V - na condição de cientista, pesquisador, professor, técnico ou profissional de outra categoria, sob regime de contrato ou a serviço do governo brasileiro; (BRASIL, 2016a)

A legislação também produz mudanças na Lei de Licitações (8.666/93), para facilitar aquisição de produtos relacionados a pesquisa e desenvolvimento de CTI que não ultrapassem o valor de R\$ 300.000 (trezentos mil reais) com a inclusão do inciso XXI no art. 24. E mesmo esse valor sendo ultrapassado criou-se uma facilidade para a realização de licitações por meio de dispensa de documentos essenciais para habilitação no art. 32, § 7º. No art. 5º do novo Marco foi realizada a inclusão na Lei 12.462/11 do inciso X, art. 1º, para dessa forma instituir o Regime Diferenciado de Contratações Públicas (RDC), aplicável exclusivamente às licitações e contratos necessários à realização das ações em órgãos e entidades dedicados à ciência, à tecnologia e à inovação, o que facilita a contratação de empresas pelo serviço público. Os artigos 8º e 9º da Lei 13.243/16 destinam-se a criar facilidades a importações relacionadas a CTI, por meio de isenções de impostos.

A Lei 8.745/93, em seu art. 2º, que trata da inclusão de técnico com formação em área tecnológica de nível intermediário, ou de tecnólogo, em instituição destinada à pesquisa, ao desenvolvimento e à inovação, facilitou a contratação de temporários. No artigo 10 é alterado o Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal de modo a garantir que docentes possam exercer cargo de dirigente máximo em fundação de apoio e ainda

garante a remuneração dos mesmos por meio da inclusão do art. 20-A. No regime de dedicação exclusiva ainda se incluiu o seguinte:

III - bolsa de ensino, pesquisa, extensão ou estímulo à inovação paga por agência oficial de fomento, por fundação de apoio devidamente credenciada por IFE ou por organismo internacional amparado por ato, tratado ou convenção internacional;
§ 4º As atividades de que tratam os incisos XI e XII do caput não excederão, computadas isoladamente ou em conjunto, a 8 (oito) horas semanais ou a 416 (quatrocentas e dezesseis) horas anuais. (BRASIL, 1993)

Este último parágrafo é um aumento da carga horária possível de o professor realizar fora da ICT. Ressalte-se que benefícios parecidos são concedidos em sentido amplo a todos os servidores da Administração Pública, de acordo com o que dispõe o art. 14 do novo Marco Legal de Ciência e Tecnologia.

Como se pode notar, quando tal Marco se realizar nas universidades estatais, a mercantilização dessas instituições se completa, a exemplo da nova universidade americana ou da universidade de classe mundial.³ Mais uma vez o Brasil segue como plataforma de realização de valor, especialmente para os grupos americanos com sede nos Estados Unidos.

Conclusão

A explicação para a estrutural mudança no sistema de produção do conhecimento no Brasil encontra-se com mediações mais amplas e que alcancem as relações entre o regime de predominância financeira, os Estados Unidos e o Brasil. A existência do Novo Marco é exigência estrutural do capitalismo sob esse regime, em última instância. Se ficamos presos ao pé da letra da lei morreremos sem compreender o que de fato motiva toda essa mudança que o Novo Marco pôs em movimento. De forma breve, tentaremos desenhar o mosaico que se esconde no fenômeno do ordenamento jurídico detalhado anteriormente.

A economia que se manifestou no pós segunda-guerra mundial produziu historicamente e demasiadamente demandas para a indústria, em especial às corporações de âmbito mundial, dada a imprescindibilidade das exigências estruturais que requisitou a diminuição de tempo entre a produção científica e sua aplicação em serviços, produtos e processos. A ciência básica ou aplicada, destinada para o bem público, tem aí uma intimidação para a mudança, sendo basilar um novo tipo de conhecimento que obedeça a tais demandas, postas não mais por indicadores exclusivamente científicos, mas também pela financeirização da economia. Esta se converte no principal fator para a epistemologia da nova ciência acadêmica, em face, especialmente, da posição econômica e bélica que os Estados Unidos passaram a ocupar em nível global.

As corporações estrangeiras exigem que universidades realizem parcerias e criem redes de trabalho a fim de produzir conhecimento estratégico por meio de transferência de tecnologia, ou seja, realiza a venda de direitos autorais, fato que pode ser verificado na realidade das pesquisas feitas nas universidades estatais brasileiras. Esse conhecimento, na maioria das vezes, é transferido na forma de inovações sociais e tecnológicas e é o tipo de conhecimento que aqui denomino ‘conhecimento matéria-prima’, termo que tem inspiração na leitura dos trabalhos de Gary Rhoades, Sheila Slaughter, Gustavo Fischman e Daniel Schugurensky. Para o abastecimento da economia mundial, o conhecimento matéria-prima torna-se parte dos resultados científicos em seu novo paradigma. O conhecimento pronto revela-se como um produto, convertido em alta tecnologia por meio dos novos processos de produção remetidos a lucros imediatos no campo econômico. (SCHUGURENSKY, D.; NAIDORF, J, 2004)

De maneira geral, podemos destacar que esse é um processo, ao mesmo tempo, de mudança, invenção e adaptação, que existe desde as primeiras sociedades na história da humanidade, tendo como objetivo o aperfeiçoamento da vida e do trabalho das pessoas e das empresas, agregando mais valor aos produtos no menor tempo possível. Ao analisar a realidade histórica, o maior problema do capital consistia em reduzir o *gap* entre a ciência e a tecnologia e, mesmo que houvesse a aproximação entre universidade e indústria, ocorria considerável demora na solução dos problemas. Entretanto, com a quebra do monopólio de produção e a emergência da predominância financeira, esse cenário altera-se de forma radical. Dá-se

que o ciclo de capital portador de juros faz dinheiro sem trabalho. Por meio da equação marxista, entende-se que $D' > D$, isto é, o proprietário do dinheiro investe, empresta e recebe os juros como forma de pagamento dessa operação pela propriedade privada do dinheiro. Este, além de ser um procedimento econômico, é também jurídico, porque impõe as taxas de juros e o tempo de pagamento do que é devido, desdenhando o que irá acontecer no processo de produção real de valor. É uma aposta com o menor risco e a maior rentabilidade.

Tal operação pode ser realizada por empresários, grupo de empresas, países, agentes institucionalizados que atuam no mercado, sendo guias da gestão do sistema monetário mundial, aos quais se subordinam os fundos de pensão e os fundos de hegemonia industrial, caracterizando um regime de predominância financeira. E como consequência disso, no âmbito jurídico, o ciclo financeiro comprime não só o ciclo do capital em funções (as relações sociais de produção), mas também as relações sociais em geral, transformando a subjetividade e a sociabilidade do todo ser humanidade ao exigir a produção de valor real em tempo recorde, em vida, por meio do trabalho. Esse é o problema central do capital e a necessidade de fazer obliterar o *gap* entre ciência e tecnologia. A universidade e a pesquisa nela produzida, nesse ponto, cumprem um estratégico papel efetuando a redefinição da ciência e do conhecimento, e a lógica econômico-financeira se interpõe nas práticas quotidianas da vida universitária. Nesse caso, o que as pesquisas, o trabalho do pesquisador e do professor precisam apresentar é o conhecimento matéria-prima.

O interesse do capital financeiro é que novos conhecimentos provenientes dessa mesma natureza sejam indefinidamente produzidos. Isso está na fonte das explicações das reformas universitárias, na financeirização da ciência, no financiamento das universidades, na sua gestão e organização, e na avaliação, dada a importância dos *rankings* pela necessidade de expansão e internacionalização da educação superior por meio da nova divisão internacional do trabalho científico, pelo acesso ao conhecimento que é produzido nessas instituições. É relevante destacar o que os autores denunciam de maneira cientificamente consistente nos seus trabalhos – a necessidade da publicação, tornadas mercadorias destinadas às mãos de seis editoras no mundo todo, por meio da venda dos direitos autorais da produção de seus pesquisadores profissionais nas universidades. Esses

pesquisadores recebem adicionais, além de seus respectivos salários, por venderem sua produção (conhecimento matéria-prima) por quantia razoável às universidades em que trabalham. No entanto, as publicações que ocorrem em áreas do conhecimento como farmacêutica, tecnológicas e matemática tornam-se patentes quando uma equação ou uma solução química se converte em produto financeiro em *Wall Street*. Essas mudanças estruturais induzem o pesquisador a publicar em abundância e muitas vezes repetir o que já foi escrito por ele com a ajuda do ambicioso luxo da estética: as diversas formas de plágio e autoplágio. As tecnologias da informação reduzem o tempo de publicação e aumentam o tempo de exposição do texto, rigorosamente administrada.

A compressão espaço-temporal própria da sociedade atual e exigida pela economia mundial sob o predomínio do capital financeiro exige a compressão do tempo epistêmico e neurológico do pesquisador, produzindo, nele, muito sofrimento. Essa situação aliena o ser humano trabalhador na universidade. Seu trabalho é fantasticamente voltado para a busca de resultados comercializáveis. A epifania de si ocorre de forma eficiente e gera o adoecimento do homem; a atmosfera de uma vida estranha põe sua existência em cheque, porque ele não entende se é a sua própria sombra, sua imagem no espelho, sua foto digitalizada no currículo Lattes, na página de um diretório de pesquisa ou no *research gate*. Suas dimensões humanas se estilham e o fazem voltar-se e revoltar-se contra si mesmo e se identificar com a necessidade de ‘mais’.

Notas

- 1 A Lei institucionalizava processo que já se vinha desenvolvendo no Brasil desde a IV Conferência de Ciência, Tecnologia e Inovação realizada em maio de 2010. Ainda que em sua forma inicial, não era único, tampouco uma iniciativa de países emergentes, posto que tal processo também se desenvolvia nas economias centrais e o Brasil buscava envolver-se com esses países na organização da ‘tríplice hélice’ de Etzkowitz (2008), empresa-universidade-governo, com sucesso. As inovações ocupavam lugar central e por isso as universidades eram chamadas a participar de forma adaptativa; a empresa era considerada o centro do crescimento econômico. A diferença entre o Brasil e os países de economia central consistia na servidão financeira de parte daquele (Cf. PAULANI, 2008), portanto, de transformar conhecimento matéria-prima em aumento da produtividade industrial e aumento da rentabilidade econômica do país.
- 2 Na terceira parte de seu livro *Revolução Burguesa no Brasil*, segundo Ricardo Musse, Fernandes produz o conceito de ‘capitalismo dependente’, que passa a demarcar a associação da burguesia com o capital internacional. Com isso, altera-se o peso da dinâmica do sistema capitalista mundial e a própria periodização, marcada pela emergência e expansão de três tipos de capitalismo: o moderno

(1808-1860), o competitivo (1860-1950) e o monopolista (1950-1970). Em seguida, com a crise do Estado Keynesiano, emergiu o Regime de Predominância Financeira. (Ver CHESNAIS, 1995). Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2014/03/28/a-revolucao-burguesa-no-brasil/>>.

- 3 O conceito de *World Class University* é polissêmico e depende do país que buscará ter um sistema de educação superior bastante heterogêneo, tendo nas universidades de classe mundial a elite de suas instituições nesse nível educacional. O Banco Mundial, em seu relatório *The Challenge of Establishing World-Class Universities* busca caracterizar e induzir os países para um tipo de universidade de pesquisa internacionalizada, que agregue valor à economia do país, seja financiada pelo fundo público e privado e avaliada por indicadores, com predominância da racionalidade econômica. (SILVA JÚNIOR; CARVALHO, 2017)

Referencias

ANDES-SN. *Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei 13.243/16)*: riscos e consequências para as universidades e a produção científica no Brasil. Brasília:

ANDES-SN, março de 2017. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1508946885.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL. *Lei no 13.243*. Dispõe sobre os estímulos ao desenvolvimento científico à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. 11 de janeiro de 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm>. Acesso em: 04 de jun, 2017.

_____. *Lei 10.973*. Dispõe sobre os incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. 02 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm>. Acesso em: 30 nov. 2012.

_____. *Lei 8.745*. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. 09 de dezembro de 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8745cons.htm>. Acesso em: 11 dez. 2018.

_____. *Emenda Constitucional n.85*. Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação. 26 de fevereiro de 2015. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2015/emendaconstitucional-85-26-fevereiro-2015-780176-publicacaooriginal-146182-pl.html>>. Acesso em: 15 mar. de 2018.

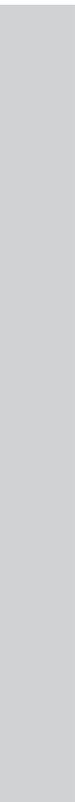
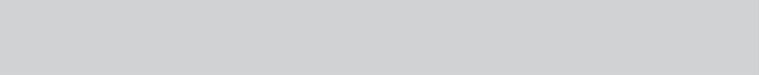
_____. Câmara dos Deputados. *As mudanças promovidas pela lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016 (novo marco legal de ciência, tecnologia e inovação) e seus impactos no setor*. Estudo Técnico, Brasília, junho de 2016b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/areas-da-conle/tema11/2016_7581_mudancas-promovidas-pela-lei-13-243-marco-legal-cti-claudio-nazareno>. Acesso em: 20 abr. 2018.

- BRASIL. Casa Civil. *Diretrizes de Política Industrial, Tecnológica e de Comércio Exterior*. Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). *Ciência, Tecnologia e Inovação para o desenvolvimento nacional: plano de ação (2007-2010)*. Brasília, 2007.
- CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã Editora, 1996.
- ETZKOWITZ, Henry. *A tripla hélice: inovação universidade-indústria-governo em ação*. Routledge, 2008.
- HADDAD, Fernando. *Conferência de Abertura*. In: IV Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. Brasília, 23 de maio de 2010. Transcrição Livre.
- KATO, Fabíola. *A nova política de financiamento de pesquisas: reforma no Estado e no novo papel do CNPq*. 2013.179 f. (Doutorado em Educação) -Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- PAULANI, Leda. *Brasil delivery*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- ROUSSEFF, Dilma. *Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff*. [durante a cerimônia de sanção do marco legal da ciência, tecnologia e inovação e lançamento da chamada universal] - Brasília/DF. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-durante-a-cerimonia-de-sancao-do-marco-legal-da-ciencia-tecnologia-e-inovacao-e-lancamento-da-chamada-universal-brasilia-df>>. Acesso em: 18 mar. 2018.
- SCHUGURENSKY, D.; NAIDORF, J. Parceria universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica: análise comparativa dos casos da Argentina e Canadá. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 88, 2004. Especial. Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado?
- SILVA JÚNIOR, Joao dos Reis. *The new Brazilian University a busca por resultados comercializáveis: para quem?* Bauru, SP: Canal 6 Editora, 2017.
- CARVALHO, C.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis Pesquisa, pós-graduação e conhecimento mercadoria no Brasil. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, núm. 44, , 2017, pp. 23-42.

Recebido em 12 ago. 2018 / Aprovado em 12 nov. 2018

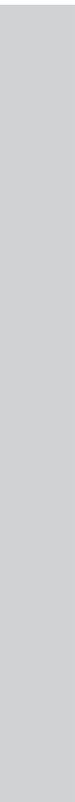
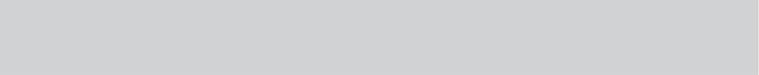
Para referenciar este texto:

JÚNIOR, J. R. S.; KATO, F. B. G.; EWERTON, J. A. Americanismo, O novo marco de Ciência, Tecnologia e Inovação: sequestro do fundo público pelo capital financeiro. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 171-193. set./dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.10757>>.



Artigos

Articles



THAUMA E PENSAR BEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THAUMA AND THINK WELL IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Marcos Antônio Lorieri

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
de Nove de Julho (PPGE-Uninove) – São Paulo – SP – Brasil
lorieri@sti.com.br

Eduardo Gasperoni de Oliveira

Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho – São Paulo – SP – Brasil
egopsicopedagogo@gmail.com

RESUMO: O texto é decorrência de pesquisa cujo tema foi: Filosofia e Educação para Pensar Bem na Educação Infantil, que teve como foco as possíveis contribuições da proposta do *Programa de Filosofia para Crianças-Educação para o Pensar* de Matthew Lipman para o estabelecimento de procedimentos pedagógicos que favoreçam a manutenção e o desenvolvimento da natural curiosidade das crianças em torno do conhecer. Na Educação Infantil não há, costumeiramente, preocupação e procedimentos que visem a alimentar essa natural curiosidade manifestada pelas expressões de admiração e de espanto (*thauma*, como o definiram Platão e Aristóteles) das crianças, curiosidade que é impulsionadora da busca por explicações e entendimentos. A questão central, aqui, é: em que medida práticas reflexivas iniciais a partir das perguntas das crianças, de acordo com o proposto por Lipman, podem contribuir para uma educação para o pensar bem na Educação Infantil? O texto apresenta considerações e proposições a respeito do que se pode fazer na Educação Infantil. A referência teórica principal são as ideias de Lipman, acrescidas das de outros pensadores como Paulo Freire, Karl Jaspers, Hannah Arendt, Darcísio Muraro e John Dewey. Trata-se de pesquisa bibliográfica que utiliza como categorias analíticas: curiosidade infantil (*thauma*), pensar bem, diálogo e educação para pensar bem.

PALAVRAS-CHAVE: Curiosidade Infantil. Diálogo. Educação Infantil. Pensar Bem. *Thauma*.

ABSTRACT: The text is the result of a research whose theme was: Philosophy and Education to Think Well in Early Childhood Education, which focused on the possible contributions of the proposal of the Philosophy Program for Children-Education for the Thinking of Matthew Lipman for the establishment of pedagogical procedures that favor the maintenance and development of the natural curiosity of the children around the know. In Childhood Education, there is usually no concern and procedures aimed at nourishing this natural curiosity manifested by the expressions of admiration and astonishment (*thauma*, as Plato and Aristotle defined it) of children, a curiosity that drives the search for explanations and understandings. The central question here is: to what extent do initial reflective practices based on children's questions, as proposed by Lipman, contribute to an education for thinking well in Early Childhood Education? The text presents considerations and propositions regarding

what can be done in Early Childhood Education. The main theoretical reference is Lipman's ideas plus those of other thinkers such as Paulo Freire, Karl Jaspers, Hannah Arendt, Darcísio Muraro and John Dewey. It is a bibliographical research that uses as analytical categories: children's curiosity (*thauma*), think well, dialogue and education to think well.

KEYWORDS: Children's Curiosity. Dialogue. Child Education. To Think Well. *Thauma*.

Introdução

Preocupado com o desempenho e com o desenvolvimento cognitivo de crianças e jovens, Matthew Lipman concebeu o “Programa de Filosofia para Crianças” na década de 1960, visando primordialmente auxiliá-los a pensar bem. O objetivo essencial dessa proposta refere-se ao não deixar perecer nas crianças e jovens as questões originadas do “espanto” ou da admiração em relação ao mundo e seus mistérios (que os filósofos gregos denominavam de *thauma*) e incentivá-los à busca de respostas a elas, nos moldes em que o faz a Filosofia. Isso, segundo ele, provoca uma maneira de pensar mais exigente, ou seja, reflexiva, crítica e criativa, favorecendo o cultivo e o fortalecimento de habilidades de pensamento e, portanto, o pensar bem. Daí a denominação de sua proposta de “Programa de Filosofia para Crianças - Educação para o Pensar”.

É recorrente no discurso filosófico afirmar que a atitude filosófica remete ao indagar, isto é, ao perguntar o quê, o como e o porquê das coisas, valores ou ideias.

Nesse sentido, a atitude filosófica tem início quando tais indagações se dirigem ao mundo e às relações que nele ocorrem, bem como às relações que os seres humanos estabelecem com ele e entre si. A produção de respostas a essas indagações exige capacidades especiais que estão presentes no filosofar e no produzir ciência, tidas como maneiras mais bem elaboradas de pensar e, por consequência, de conhecer. A iniciação progressiva de crianças nessas maneiras de pensar pode ser um caminho produtivo de desenvolvimento do pensar bem delas.

Pretende-se, aqui, apresentar a proposta de iniciação filosófica de crianças, tal como concebida por Matthew Lipman, e ideias a respeito das possibilidades de trazer elementos dessa proposta, com as devidas adequações, para a Educação Infantil.

Thauma e pensar bem

Thauma é palavra grega derivada do verbo *thaumazein*, que tem sido traduzido por admirar-se. *Thauma* seria admiração ou espanto frente a algo que desperta nossa atenção de maneira especial, seja pelo inusitado que carrega, seja por provocar alguma estupefação: “Trata-se de um estado que nos acomete quando nos defrontamos com algo estranho por ser “*thaumaston*”, extraordinário, admirável. No diálogo *Teeteto*, Platão refere-se a essa admiração como um *pathos*, um estado interior que sentimos quando algo nos arrebatava”, diz Von Zuben (2011, p. 1). É de Platão ainda, no mesmo diálogo, esta afirmação: “Nosso olho nos faz participar do espetáculo das estrelas, do sol e da abóbada celeste. Este espetáculo nos incitou a estudar o universo inteiro. De lá nasce para nós a filosofia, o mais precioso bem concedido pelos deuses à raça dos mortais.” Ou: “[...] pois a admiração é a verdadeira característica do filósofo. Não tem outra origem a Filosofia. Ao que parece, não foi mal genealogista quem disse que Íris era filha de Taumante.” (PLATÃO, 2001, p. 55)

Depois de Platão, Aristóteles (1969, p.40) também se refere ao *thauma*, ou à admiração, como o sentimento originário do filosofar na sua obra *Metafísica*: “É a admiração que leva os homens a filosofar. Eles admiram-se das coisas estranhas com que esbarram; depois avançam pouco a pouco e começam por questionar as fases da lua, o movimento do sol e dos astros e, por fim, a origem do universo inteiro.”

Paulo Freire utiliza com frequência essa palavra. Ele a registra com destaque em alguns textos desta maneira: “ad-mirar”. Mirar é olhar e o “ad” significa “para” - admirar é olhar para algo de maneira intrigante e curiosa. Diz ele a respeito da admiração:

Explicuemo-nos: a posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de “ad-mirador” do mundo. [...] ‘Ad-mirar’ a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como um campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos. (FREIRE, 1975, p. 31)

Ao acolher a provocação da admiração, o ser humano fica incentivado a perguntar e a ir à busca de respostas para suas perguntas. A admiração, ou o espanto, ou o *thauma*, é uma posição normal do ser humano no mundo. É uma posição especialmente forte das crianças, como também é destacado por Lipman, que a aponta como semelhante à admiração dos filósofos ao afirmar que o que as crianças e os filósofos têm em comum é a capacidade de maravilhar-se com o mundo. As ideias de Lipman a respeito dessa característica “admirativa” - não apenas das crianças, mas nelas muito intensa - estão expressas em várias obras e, de maneira mais incisiva no livro *Filosofia na sala de aula* (1994), escrito em coautoria com Oskanian e Sharp, em especial no capítulo 3, no qual, ao indicar ser essa uma característica própria dos seres humanos e, portanto, das crianças, aponta para a necessidade da exemplaridade admirativa por parte dos adultos nas suas relações com elas, o que vale, obviamente, para os professores, especialmente os da Educação Infantil. Assim se referem esses autores ao termo:

Para muitos adultos a experiência de se admirar e refletir nunca exerceu nenhuma influência sobre suas vidas. Assim, estes adultos deixaram de questionar e de buscar os significados da sua experiência e, finalmente, se tornaram exemplos da aceitação passiva que as crianças acatam como modelos para sua própria conduta. Desse modo a proibição de se admirar e de questionar se transmite de geração para geração.

Em pouco tempo, as crianças que agora estão na escola serão pais. Se pudermos, de algum modo, preservar o seu senso natural de deslumbramento, sua prontidão em buscar o significado e sua vontade de compreender o porquê de as coisas serem como são, haverá uma esperança de que ao menos essa geração não sirva aos seus próprios filhos como modelo de aceitação passiva. (LIPMAN, OSKANIAN; SHARP, 1994, p. 55)

Essas ideias aproximam-se do que diz Karl Jaspers (apud VERGEZ; HUISMAN, 1984, p. 385-387) no livro *Introdução à Filosofia*:

Um sinal admirável do fato de que o ser humano encontra em si a fonte de sua reflexão filosófica está nas perguntas das crian-

ças. Ouvem-se frequentemente de seus lábios as palavras cujo sentido mergulha diretamente nas profundezas filosóficas. Eis alguns exemplos:

Um diz com espanto: “tento sempre pensar que sou um outro, e eu sou, apesar disso, sempre eu”. Ele atinge assim ao que constitui a origem de toda certeza, a consciência do ser no conhecimento de si. Ele permanece tolhido diante do enigma do eu, este enigma que nada permite resolvê-lo. Ele estaciona aí, diante deste limite, ele interroga.

Um outro que escutava a história da gênese: “No começo Deus criou o céu e a terra...”, logo perguntou: “Que havia então antes do começo?” Ele descobria assim que as questões se engendram até o infinito, que o entendimento não conhece limites em suas investigações e que, para ele, não existe resposta verdadeiramente concludente.

Uma ‘menina faz um passeio: à entrada de uma clareira, contam-lhe histórias de duendes que ali dançam à noite. “Mas, no entanto, eles não existem... “Falam-lhe, então, de coisas reais, fazem-na observar o movimento do sol, discute-se a questão de saber se é o sol que morre ou a terra que gira. Criam-se razões para acreditar na forma esférica da terra e em seu movimento de rotação. Mas isto não é verdade, diz a menina batendo o pé, a terra não gira. “Só acredito no que vejo”.

Após essas citações de falas das crianças, Jaspers na continuidade do texto acima mencionado, afirma o seguinte:

Poder-se-á constituir toda uma filosofia infantil colecionando-se passagens como estas. Alegar-se-á talvez que as crianças repetem o que ouvem de seus pais e de outros adultos; esta objeção é sem valor quando se trata de pensamentos tão sérios. Dir-se-á ainda que estas crianças não desenvolvem a reflexão filosófica e que, portanto, não pode haver aí entre elas senão o efeito de um acaso. Negligenciar-se-ia então um fato: elas possuem frequentemente uma genialidade que se perde logo que se tornam adultos. Tudo se passa como se, com os anos, nós

entrássemos na prisão das convenções e das opiniões correntes das dissimulações e dos preconceitos, perdendo, no mesmo golpe, a espontaneidade da criança, receptiva a tudo o que traz a vida que se renova para ela a todo instante. Ela sente, vê, interroga, e depois, tudo isso logo se lhe escapa. Ela deixa cair no esquecimento o que foi um instante a ela revelado e mais tarde ficará surpresa quando lhe contarem o que dissera e perguntara. (Id.Ibid)

Ou seja, aquilo que é natural no ser humano, presente portanto, na admiração ou no maravilhamento infantil (no *thaumá*), pode se perder se não for alimentado ao longo de sua formação. É o que dizem, em citação feita anteriormente, Lipman, Oskanian e Sharp, ao justificarem a iniciação de crianças e jovens no filosofar para que não cresçam com posturas passivas, e não indagativas, em relação ao mundo, especialmente em relação às respostas que encontram prontas nos ambientes nos quais se inserem, como muitas vezes ocorre com os adultos com os quais convivem. A capacidade de maravilhamento das crianças pode se perder à medida que caminham para a vida adulta e, para que isso não ocorra, é necessária uma educação que alimente essa atitude fundamental e impulsionadora da busca de conhecimentos e de significados, tão necessários a todas as pessoas.

As crianças não desenvolvem uma reflexão como as dos filósofos a partir das questões que se colocam, isso é óbvio, mas muitas de suas questões se assemelham às dos filósofos e despertam nelas um primeiro processo de pensar que, se estimulado ao longo dos anos, poderá ajudá-las no desenvolvimento do desejado pensamento reflexivo e crítico. Elas podem ampliar e desenvolver seus questionamentos e sua maneira de pensar de tal modo que o filosofar faça parte de suas vidas, auxiliando-as no enfrentamento das questões que a sua admiração, alimentada por uma educação filosófica, lhes coloca, auxiliando-as no tratamento cada vez mais reflexivo e crítico dessas questões. É isso o que diz, por exemplo, Muraro (2012, s/p)

Os filósofos levam esta capacidade de maravilhamento às últimas consequências, descobrindo e investigando os problemas

da experiência humana. Tais problemas giram em torno de conceitos centrais, comuns e controversos em nossa experiência. Desta forma, os filósofos conseguem criar e reconstruir conceitos e buscar formas de explicação mais abrangentes para os problemas da vida. As crianças ficam intrigadas com os mesmos conceitos problemáticos, ou seja, colocam-se questões sobre a verdade, as regras, a justiça, a realidade, a bondade, a amizade, etc. Necessitam, portanto, de uma educação filosófica para tratar destas questões e, simultaneamente, aprender os processos do raciocínio e do julgamento.

O que nos faz pensar são os problemas que encontramos no decorrer de nossa existência. Eles criam em nós uma situação de estupefação ou de ad-miração, ou ainda de ‘maravilhamento’ - ou seja, o *thauma* dos gregos. Para enfrentar essa situação dispomos da capacidade de pensar que é acionada por esses problemas e pelo acolhimento deles como objetos de nossa atenção pensante. O *thauma*, ou a situação problemática com a qual nos deparamos, é o motor acionador do pensar. Essa é a relação básica do *thauma* com o pensamento: o de ser o agente desencadeador do pensar.

Nessa direção, caminham afirmações, por exemplo, de Hannah Arendt (1972, p. 41) quando diz, em *Entre o passado e o futuro*, que “[...] meu pressuposto é que o pensamento emerge de incidentes da experiência viva e a eles deve permanecer ligado, já que são os únicos marcos por onde pode obter orientação [...]”; e, em *A vida do Espírito*, reforça essa ideia ao afirmar: “as questões levantadas por nossa sede de conhecimento derivam de nossa curiosidade sobre o mundo, nosso desejo de investigar qualquer coisa que seja dada ao nosso aparelho sensorial”²¹ (ARENDDT, 1992, p. 46). Incidentes e questões oriundas da natural curiosidade humana, provocam a admiração e levam à busca de entendimento e compreensão. Trata-se da curiosidade que é muito realçada como um aspecto especialmente próprio das crianças. Infelizmente, porém, essa característica profundamente humana é pouco alimentada e desenvolvida. O *thauma* fica esmorecido. Dado que ele é, como já afirmado, o motor desencadeador do pensar, urge preservá-lo e, além disso, desenvolver atividades que respondam aos desejos que ele desencadeia, ou seja, alimentar

atividades de busca de respostas às indagações que ele suscita. Essa busca é a investigação. E para realizá-la de maneira a que produza os melhores resultados possíveis em entendimentos e explicações, é necessário que sejam desenvolvidas qualidades ou competências no pensar capazes de ajudar na busca das respostas desejadas.

Trata-se de desenvolver o pensar bem para que as indagações surgidas das provocações do *thauma* possam ter prosseguimento no esforço de compreensão cada vez mais amplo ao longo da vida. O começo desse percurso está na infância e a Educação Infantil tem um papel importante também nessa direção.

A busca do desenvolvimento do pensar bem na Educação Infantil

Lipman (1995) concebe a criança como espontaneidade, curiosidade, inquietude e propensão ao diálogo, no qual, além de trocar com seus pares o que apreende de suas admirações e do pensar sobre ou a partir delas, troca caminhos de como buscar respostas às suas perguntas. Espontaneidade, curiosidade, inquietude e diálogo investigativo são características do filosofar e, por isso, Lipman propõe que se convide crianças a desenvolver, ao menos nas instituições educacionais formais, conversas questionadoras na forma de diálogos investigativos.

Com vistas à concretização de suas ideias, desenvolveu uma proposta que denominou Programa de Filosofia para Crianças. A essa denominação pode-se juntar a ideia de “educação para pensar bem”. Nos termos de Lipman, Oskanian e Sharp (1994, p. 92):

O mérito de Filosofia para crianças está em permitir que a aula se torne um fórum para ventilar assuntos relevantes para os problemas das próprias crianças, assuntos suficientemente variados para que o apelo não se reduza aos aspectos manipuladores da inteligência infantil, mas alcance também os aspectos contemplativos e criativos.

Nossas escolas, muitas vezes, manipulam a inteligência infantil oferecendo às crianças apenas respostas prontas às suas indagações e, pior ainda, oferecendo respostas prontas a indagações que elas nem sequer se colocam. Esse tipo de escola tem um objetivo assumido historicamente que é o de adaptação das novas gerações a um tipo de mundo que aí está e que é conveniente aos adultos que nele já estão, especialmente aos que detêm poder sobre os demais.

Lipman, (1990, 1995) na continuidade do pensamento educacional de Dewey, propõe que se levem em conta as perguntas das crianças originadas de sua admiração em relação ao mundo no qual chegam, originadas, portanto, do *thauma*; e que a educação parta daí provocando as crianças para a busca de respostas, com a necessária ajuda dos adultos com os quais convivem. Busca de respostas às indagações que surjam de suas vivências, ou dos “incidentes da experiência viva”, no dizer de Arendt (1972, p. 41), ou, ainda, da “posição normal do homem no mundo” que é de “admirador” do mundo”, nos termos de Paulo Freire (1975, p. 31). O que Lipman, Oskanian e Sharp (1994, p. 92) propõem, na citação acima, é que no caso das escolas, seja em que nível for, as aulas se tornem “um fórum para ventilar assuntos relevantes para os problemas das próprias crianças.” Relevantes pelo fato de serem oriundos da sua “ad-miração” (Freire, 1975, p. 31) ou do impacto dos “incidentes da experiência viva.” (Arendt, 1972, p. 41) Esses assuntos relevantes são os conteúdos a serem objeto da investigação dialógica proposta por Lipman, assim como o são para Freire, por exemplo, nos círculos de cultura. Pois são eles os conteúdos com os quais o pensamento tem sempre que se haver.

Lipman (1995, p. 29) partiu do princípio de que era preciso substituir o “modelo tradicional de educação”, baseado apenas na transmissão de conhecimentos, na autoridade do professor e na noção de aprendizagem apenas como absorção de informações² pelo modelo da educação para o pensar, ou modelo reflexivo da prática educativa crítica.

Nesse modelo educacional não cabe à escola ensinar apenas o produto das investigações, mas ensinar, também, os procedimentos investigativos e ao desenvolvimento dos processos do pensar bem e, por consequência, das habilidades necessárias a esse pensar bem. Isso, de maneira especial, precisa merecer a atenção dos educadores na Educação Infantil.

Lipman aponta diversas dessas habilidades de pensamento que, a par de outras, devem ter seu desenvolvimento estimulado desde a Educação Infantil. Veja-se o que diz dessas habilidades em *A filosofia vai à escola* (1990, especialmente às páginas 47-53; 80-81; 227-241) e em *O pensar na educação* (1995, p. 65-76). Esta última obra trata especificamente das questões relativas à necessidade de uma educação para o pensar bem no âmbito das escolas; nela ele detalha o entendimento do que sejam habilidades de pensamento, bem como o entendimento de cada uma delas reunidas nos seguintes grupos: a) Habilidades de Investigação - envolvem as habilidades de observar, perguntar, supor respostas às perguntas (formular hipóteses), buscar comprovações a essas suposições e expor as conclusões às quais se chega; b) Habilidades de Raciocínio - dizem respeito aos processos de inferência, ou aos processos de produção de conclusões válidas a partir de certas relações entre conhecimentos ou informações prévias. Capacidades como as de formular questões, produzir juízos, estabelecer relações entre afirmações (juízos), inferir, detectar pressuposições subjacentes, identificar similaridades e diferenças, comparar e contrastar, construir e criticar analogias e argumentar ou dar razões; c) Habilidades de Formação de Conceitos - habilidades de representar mentalmente as características básicas de algo; de identificar, nas palavras, a ideia de algo (ou o significado), e outras daí decorrentes como definir e explicar. d) Habilidades de Tradução - capacidade de dizer algo que já foi dito, por meio de outras palavras ou outras formas de expressão, conservando o mesmo significado. São habilidades inerentes à interpretação, à paráfrase e outras.

Para Lipman, essas habilidades e o trabalho educativo com elas, especialmente nas conversas investigativas das crianças (diálogo investigativo), são pré-requisitos para o desenvolvimento do pensar bem. Por conseguinte, precisam estar disponibilizadas às crianças já desde a Educação Infantil. As conversas investigativas (o diálogo investigativo) podem ocorrer, por exemplo, nas rodas de conversa utilizadas em muitas instituições de Educação Infantil. Aliás, as rodas de conversa merecem destaque no documento oficial de orientações para a Educação Infantil no Brasil, publicado em 1998, denominado *Referencial Curricular para a Educação Infantil* (RCNEI). Dele foi extraído o seguinte:

A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (BRASIL, 1998, p. 138)

São dizeres que se aproximam muito estreitamente das ideias de Lipman, que indica, para todos os níveis da educação formal, incluindo a Educação Infantil, a metodologia da comunidade de investigação que se realiza em círculos, ou rodas de conversa, que segundo ele não podem ser rodas de “meras conversas” e sim de conversas “que possuem um compromisso com os procedimentos da investigação, com a busca responsável das técnicas que pressupõem uma abertura para a evidência e para a razão.” (LIPMAN; OSKANIAN; SHARP, 1994, p. 72)

Essa sua preocupação relaciona-se a uma crítica que o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 138) também faz a certas maneiras de conduzir as rodas de conversa:

Apesar de serem organizadas com a intenção de desenvolver a conversa, se caracterizam, em geral, por um monólogo com o professor, no qual as crianças são chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todos, ou cada um por sua vez, em uma ação totalmente centrada no adulto.

Por certo, para Lipman, não é disso que se trata. Ele sugere que os desencadeadores desse diálogo investigativo sejam, ou textos preparados a propósito para provocar a admiração das crianças em relação a certos aspectos da realidade, ou relatos das próprias crianças a respeito de situações vividas ou a respeito de objetos, fatos ou ocorrências que observaram

e que chamaram sua atenção, ou histórias lidas ou escutadas por elas, a partir das quais levantem indagações (perguntas) provocadas pelo espanto, pela admiração, pela estupefação, pelo *thauma* que esses objetos, fatos ou ocorrências nelas provocaram. Quando as perguntas carregam algum conteúdo filosófico, pensa-se, de acordo com seu entendimento, que isso possa ser uma iniciação produtiva do filosofar nas crianças, a demandar desenvolvimentos futuros que se concretizem em alguma formação filosófica, sempre necessária.

Independentemente da perspectiva de alguma formação filosófica futura, o trabalho educativo na Educação Infantil, partindo das ideias de Lipman relativas à metodologia da comunidade de investigação, pode contribuir efetivamente para que as crianças sejam progressivamente capazes de:

- Dizer exatamente o que pretendem dizer.
- Escutar e entender o que os outros dizem.
- Concordar ou discordar com ou do que ouvem.
- Dar razões para suas afirmativas ou para suas concordâncias ou discordâncias.
- Rebater, com argumentos, as discordâncias dos outros em relação a seus pontos de vista.
- Corrigir-se, quando convencidos pelos outros de que seus pontos de vista não são ou verdadeiros ou completos.
- Fazer análises e sínteses a todo o momento.
- Elaborar mentalmente tudo isso e ser capaz de expressar verbalmente todo esse conjunto de elaborações.

Além disso, há aspectos éticos importantes na participação em uma comunidade de investigação em que o diálogo, e não a disputa, é a regra:

- Aprende-se a respeitar os pontos de vista dos outros.
- Aprende-se que o próprio ponto de vista tem o mesmo valor e peso do dos outros.
- Aprende-se a respeitar a vez dos outros e a exigir respeito pela própria vez.
- Aprende-se a respeitar regras combinadas.

- Aprende-se que regras podem ser discutidas e modificadas, mas que são necessárias para a vida em comum.
- Aprende-se que somos todos iguais.
- Aprende-se que somos todos igualmente dignos de respeito.

O valor do diálogo, em qualquer circunstância, mas especialmente em educação, é defendido por Paulo Freire quando propõe uma educação dialógica, expressão marcante do seu pensamento pedagógico, como já afirmado. Ele indica o diálogo como caminho de construção do conhecimento e como caminho de promoção dos participantes do processo educacional a verdadeiros sujeitos do seu saber. Em *Extensão ou Comunicação?* (1975) - obra na qual o próprio título já propõe a discussão a respeito do que escolher: comunicação (diálogo) ou extensão (ensino de verdades prontas) -, Freire (1975, p. 43) tem expressões como estas:

Ser dialógico é não invadir, é não manipular e não sloganizar. Ser dialógico é empregar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser, própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.

Lipman propõe o diálogo como o cerne da metodologia da comunidade de investigação do Programa de Filosofia para Crianças e Educação para Pensar Bem. Trata-se de uma metodologia que tem como início a apresentação de perguntas das crianças, originadas de sua natural curiosidade, ou de sua natural admiração em relação a tudo o que chama sua atenção. Provocadas a perguntar, é-lhes proposto um esforço por pensar respostas. Ao explicitarem suas repostas, são convidadas a concordarem ou não com as respostas dadas e a apresentarem razões para suas concordâncias ou discordâncias. Aos autores das repostas lhes é solicitado, à vista das concordâncias e discordâncias e à vista dos argumentos, a se reportarem

aos que se pronunciaram sobre suas colocações dizendo-lhes, também, se concordam, ou não e porquê. Esse movimento inicial provoca o diálogo, ou a troca de ideias a respeito do tema em pauta, motivada, essa troca, pelas perguntas, pelas respostas e pelos argumentos.

O processo desencadeado, se bem conduzido, é um verdadeiro processo coletivo de investigação com vistas a auxiliar cada membro do grupo a produzir, talvez não uma resposta final, mas aproximações a possíveis respostas mais seguras, especialmente pela argumentação desenvolvida. Na visão de Lipman, o objetivo não é o consenso e, sim, a produção de um caminho que cada qual, membro do grupo, trilhará por conta própria. Eventualmente haverá consensos. Algo muito importante, além de outros resultados, é buscado nesse processo: alimentar a curiosidade, ou seja, a admiração natural das crianças, o seu *thauma*. Pois, dizem Lipman, Oskanian; Sharp (1994, p. 55), as crianças não são incentivadas à “perguntação” por adultos que também não o foram e lhes são exemplos de passividade frente ao mundo, conforme citação feita anteriormente, da qual é retomado o seguinte excerto: “Assim, estes adultos deixaram de questionar e de buscar os significados da sua experiência e, finalmente, se tornaram exemplos da aceitação passiva que as crianças acatam como modelos para sua própria conduta. Desse modo a proibição de se admirar e de questionar se transmite de geração para geração.”

Freire propõe o mesmo, ressaltadas sempre as diferenças de posturas políticas de ambos, ao colocar o diálogo como o coração de sua proposta educacional, pode-se dizer assim. Diálogo que se alimenta da proposição de que se perguntem admirativamente sobre o seu mundo e sobre si mesmos. É o que ele diz:

Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que “ad-mirem”, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo. Significa “re-ad-mirá-lo”, através da “ad-miração” anterior, que pode ter sido feita ou realizada de forma ingênua, não totalizada. Desta maneira, na “ad-miração” do mundo “ad-mirado”, os homens tomam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor. Aí reside

toda a força da educação que se constitui em situação gnosiológica. (FREIRE, 1975, p. 83-84)

A busca aqui é a de um pensar bem que somente pode ocorrer em um processo educativo que realmente seja um encadeamento de situações gnosiológicas entendidas como situações nas quais todos os envolvidos buscam saber mais a respeito de si e de seu mundo partindo dessa necessária problematização causada pela “ad-miração” ou pelo *thauma*.

Considerações Finais

A partir do que foi dito, percebe-se que aquilo que, no senso comum, é apontado até com certa graça como sendo específico das crianças, sua curiosidade, nada mais é do que uma qualidade fundamental dos seres humanos que os dispõe a todo o processo de busca de compreensão de si mesmos e da realidade da qual participam. Trata-se dessa qualidade ou capacidade que pode ser denominada admiração ou estupefação frente à vida, frente ao que em nós ocorre e a muitas outras ocorrências do mundo. Trata-se daquilo que os filósofos gregos nominaram *thauma*.

Não só: pode-se perceber que essa qualidade deve ser desenvolvida nas pessoas desde o mais cedo possível, cabendo à Educação Infantil o cultivo inicial não apenas do *thauma*, do espanto, do admirar-se, mas também das habilidades de pensamento necessárias para que, desde crianças, possam pensar as questões que o *thauma* suscita e possam, ao pensá-las bem, pensar também as soluções que dão a essas questões; e, ainda, pensar, de maneira reflexiva e crítica, as soluções que encontram já dadas no ambiente cultural do qual participam.

Aventou-se aqui a possibilidade de utilização das ideias de Matthew Lipman constantes do seu Programa de Filosofia para Crianças-Educação para o Pensar Bem e de suas obras. Pensar tal possibilidade decorre da convicção dos autores deste artigo, baseada na análise das ideias de Lipman e em experiências práticas em escolas, bem como de que aí se encontram caminhos promissores de uma educação voltada para o desenvolvimento do pensar bem. Esses caminhos merecem análise crítica dos educadores e, principalmente, a partir dessa análise, espera-se que sejam encontrados

caminhos cada vez melhores para a realização deste desejo que a todos deveria mover: o desejo de que as pessoas pensem bem. Pois, se isso não é suficiente para uma vida boa, por certo que é necessário.

Notas

- 1 Hannah Arendt dedica a primeira parte da obra *A vida do Espírito*, ao pensar. Esta parte é assim denominada: Volume 1- O pensar. Nos limites deste texto não é possível uma mais ampla apresentação de suas ideias. Pensamos que vale a pena serem lidas, pois, são frequentes suas afirmações a respeito dos incidentes que provocam nosso pensar.
- 2 Paulo Freire, tanto em *Pedagogia do oprimido* (1987) quanto em *Extensão ou comunicação?* (1975), aponta insistentemente para a necessidade da superação do que denomina “educação bancária” (em *Pedagogia do oprimido*) e do que denomina “extensão de informes” (em *Extensão ou comunicação?*). Em ambas as obras propõe como caminho uma educação dialógica, assim como Lipman propõe a metodologia da comunidade de investigação, cujo cerne é o diálogo, para a superação do “modelo tradicional de educação”.

Referências

ARENDRT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1992.

ARISTÓTELES, *Metafísica*. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1969.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

LIPMAN, Matthew. *A filosofia vai à Escola*. São Paulo: Summus, 1990.

_____. *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____; OSCANYAN, Frederick S.; SHARP, Ann Margaret. *Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

MURARO, Darcísio Natal. *Filosofia para Crianças - uma breve introdução*. Disponível em: <http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&catid=60:filosofia&id=109:filosofia-para-criancas-uma-breve-introducao-&Itemid=100>. Acesso em: 25 de ago. 2012.

PLATÃO. Teeteto. Tradução Carlos Alberto Nunes. 3• Edição Revisada. Ed. UFPA: Belém- Pará 2001

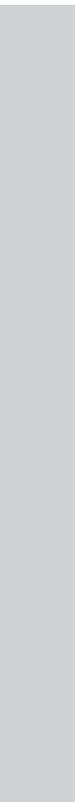
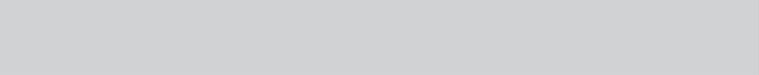
VERGEZ, André; HUISMAN, Denis. *História dos filósofos ilustrada pelos textos*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1984.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. *A Filosofia e a condição humana*. In: <http://newtonvonzuben.blogspot.com.br/>, 2011. Acessado em 22/01/2016.

Recebido em 10 mai. 2017 / Aprovado em 18 jun. 2018

Para referenciar este texto:

LORIERI, M. A.; OLIVEIRA, E. G. Thaumá e pensar bem na educação infantil. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 197-213. maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.7383>>.



BOLSA PERMANÊNCIA NA UFMS: NOVAS CONFIGURAÇÕES E VELHOS DESAFIOS

PERMANENCE SCHOLARSHIP IN UFMS:
NEW CONFIGURATIONS AND OLD CHALLENGES

Felipe Vieira Gimenez

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS – Brasil.
felippegimenez@gmail.com

Carina Elisabeth Maciel

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS – Brasil.
carina22em@gmail.com

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar a percepção dos estudantes sobre a ação “Bolsa Permanência” na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, *campus* Campo Grande, como estratégia para favorecer a permanência nos cursos de graduação presencial. O presente texto é resultado de pesquisa realizada em rede e produto de dissertação já defendida, por meio do qual buscamos o desvelamento do real, intrínseco nas práticas sociais e na materialização das políticas educacionais. A pesquisa é de caráter exploratório e tem natureza bibliográfica e documental, apresentando como fontes relatórios e documentos institucionais do MEC e da UFMS para o período 2013, 2014 e 2015. Os resultados indicam que a bolsa permanência, vinculada à política de assistência estudantil na UFMS, constituiu estratégia política que favorece, mas não garante, a permanência dos estudantes no campus universitário por meio de bolsas e auxílios financeiros concedidos no âmbito da ação Bolsa Permanência.

PALAVRAS-CHAVE: Assistência Estudantil. Educação Superior. Permanência. UFMS.

ABSTRACT: This article aims to analyze the action “Bolsa Permanência UFMS” at the Federal University of Mato Grosso do Sul / UFMS, Campus Campo Grande / MS, as a strategy to favor the permanence in the perspective of the students, in the undergraduate courses. The present text is a result of research carried out in a network and dissertation product already defended, through which we seek the unveiling of the real, intrinsic in social practices and in the materialization of educational policies. The research is exploratory, bibliographical and documentary, presenting as sources reports and institutional documents of the MEC and UFMS for the period 2013, 2014 and 2015. The results indicate that the scholarship permanence linked to the student assistance policy in UFMS was a political strategy which favors, but does not guarantee the permanence of the students in the university campus through scholarships and financial aid granted.

KEYWORDS: Student Assistance. High Education. Permanence. UFMS.

Apresentação

O presente artigo resulta de estudos, investigações e debates promovidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior Mariluce Bittar (GEPES/MB), no âmbito da pesquisa (em andamento) “Política de Educação Superior no Brasil Pós-LDB/1996: Impactos na Região Centro-Oeste”, financiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT) e desenvolvida em íntima relação com a pesquisa realizada pela Rede Universitas/Br “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil”, com financiamento do programa de fomento OBEDUC/CAPES/INEP.

O objetivo deste trabalho consiste em analisar a ação “Bolsa Permanência UFMS” na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, *campus*¹ Campo Grande/MS, como estratégia para favorecer a permanência, na perspectiva dos estudantes beneficiados por essa ação, nos cursos de graduação presencial nos anos de 2013, 2014 e 2015. O entendimento expresso pelos estudantes será analisado por meio das respostas dadas por eles nos formulários preenchidos após a conclusão da ação. As respostas evidenciam como esses estudantes avaliam os resultados dessa ação com relação à experiência vivenciada.

A pesquisa tem caráter exploratório, abordagem quali-quantitativa e metodologia de coleta de dados documental e bibliográfica. A fonte de dados da pesquisa documental foi o banco de dados da instituição, no qual foram levantados, sistematizados e analisados os seguintes documentos: resoluções, leis, decretos, portarias, relatório parcial e anual, relatório de gestão, PDI e, especialmente, (77) formulários de avaliação final da bolsa permanência, preenchidos pelos bolsistas, referentes aos anos 2014 e 2015. Não tivemos acesso ao formulário do ano 2013, porém a pesquisa abrange três anos (2013, 2014 e 2015), tendo em vista apenas a análise referente à bolsa permanência.

Com base nas leituras da produção acadêmica sobre o tema da permanência estudantil na educação superior e nos dados coletados nos documentos oficiais e nas entrevistas estruturou-se este trabalho em duas partes. Na primeira é feita uma contextualização do conceito de permanência e dos critérios de seleção dos estudantes bolsistas, tendo

como aporte os documentos institucionais citados e os decretos e leis que normatizam a bolsa permanência nas universidades federais e na UFMS, *locus* de nossa pesquisa.

Em seguida, serão apresentados os resultados da pesquisa da ação Bolsa Permanência UFMS com dados relativos aos estudantes atendidos nos anos de 2013, 2014 e 2015, indicando percentual de bolsistas por unidade acadêmica na UFMS e analisando as respostas dos estudantes bolsistas na avaliação final da ação. A questão em pauta é analisar se os estudantes contemplados consideram que a bolsa garante a permanência e a conclusão do curso. Por fim, são analisados os dados apresentados em gráfico (1 e 2) e as percepções dos estudantes.

1 Políticas de educação superior: a permanência em foco na UFMS

Investigar políticas e ações voltadas à permanência dos estudantes na Educação Superior implantadas nos últimos anos, no contexto das universidades federais brasileiras, implica apontar relações e resultados de programas ou ações específicas, assim como definir os termos que sustentam tais programas e ações.

Nesse entendimento, Cordeiro e Cordeiro (2015) entendem a permanência como uma política institucional, um compromisso que a instituição assume para evitar/diminuir a evasão de estudantes e que procura ir além da mera preocupação com números; cabe, para os autores, criar um espaço de relações na universidade que leve em conta a diversidade de perfil dos/as estudantes, de modo que desempenhe a função social da instituição pública de promoção da cidadania. A política de permanência está condicionada a fatores, externos e internos, que são inerentes ao contexto do estudante. Segundo Maciel, Silva e Veloso (2015, p. 265), “[...] cumpre assinalar o entendimento expresso em documentos nacionais de que a permanência do estudante na educação superior associa-se a investimentos na assistência estudantil.”

Nesse contexto, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2015-2019), a UFMS embasa-se na Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que tem como objetivo propiciar o acesso, a perma-

nência e a conclusão do curso de seus estudantes visando inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento e melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida. Esse documento institucional é entendido como “[...] um instrumento de planejamento de uma instituição, espaço em que se definem os objetivos e as metas de desenvolvimento para longo prazo, bem como as ações necessárias à concretização do planejamento estratégico.” (UFMS, 2015a, p. 9)

Para a execução dos objetivos estabelecidos, a universidade atua em quatro áreas estratégicas, que por sua vez são desenvolvidas por meio de programas e projetos fundamentados em metas quantificáveis. São elas: permanência; desempenho acadêmico; cultura, lazer e esporte e assuntos da juventude. As ações realizadas em cada área estratégica da assistência estudantil são baseadas nos seguintes princípios norteadores, em conformidade com o Plano Nacional de Assistência Estudantil:

- a) afirmação da educação superior como uma política de Estado; b) gratuidade do ensino; c) igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão de curso nas IFES; d) formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos estudantes; e) garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil; f) liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; g) orientação humanística e a preparação para o exercício pleno da cidadania; h) defesa em favor da justiça social e a eliminação de todas as formas de preconceitos; e i) pluralismo de ideias e o reconhecimento da liberdade como valor ético central. (UFMS, 2015a, p. 56)

Desse modo, a política de assistência estudantil da UFMS, como processo educativo, dever articular-se ao ensino, à pesquisa e à extensão, auxiliando na formação de cidadãos qualificados e comprometidos com a sociedade e sua transformação. Permear essas três dimensões do fazer acadêmico significa viabilizar o caráter transformador da relação universidade e sociedade. Inserir-na na práxis acadêmica implica entendê-la como direito social, rompendo com a ideologia tutelar do assistencialismo, da doação, do favor e das concessões. (UFMS, 2015a)

A UFMS busca redimensionar as ações desenvolvidas implementando programas existentes e implantando novas ações a partir das áreas estratégicas e das linhas temáticas definidas no PNAES. Tal processo não se efetiva apenas no acesso à educação superior gratuita, mas abrange a criação de mecanismos que viabilizem a permanência e a conclusão do curso, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes provenientes de segmentos sociais em situação de vulnerabilidade e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso.

No artigo 2º da Resolução nº 7, de 6 de fevereiro de 2015, preconiza-se que a ação Bolsa Permanência integra a Política de Assistência Estudantil da UFMS e se destina aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica regularmente matriculados em curso de graduação presencial da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Sobre o financiamento, o artigo 3º dispõe que “Os recursos financeiros utilizados para a execução da Ação estão assegurados no Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).” (UFMS, 2015c) Sobre o objetivo da ação, o artigo 5º estabelece que ela

[...] tem por objetivo auxiliar financeiramente o acadêmico em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de forma a garantir a sua permanência na Universidade e contribuir para sua formação integral, buscando reduzir os índices de retenção e evasão decorrentes de dificuldades de ordem socioeconômica. (UFMS, 2015c, p. 4)

A Bolsa Permanência é uma ação vinculada à política de assistência estudantil, sendo oportuno mostrar quantos estudantes são beneficiados por ela, tanto no *campus* local quanto nos *campi* do interior, para a partir daí analisar os resultados dessa política. Cabe esclarecer que tal ação, regulamentada em 2009 pelo MEC, já existia dentro do campus, configurada até então como ‘bolsa trabalho’. O Decreto nº 7.416, de 30 de dezembro de 2010, regulamenta o artigo 10 da Lei nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009, que autoriza as instituições federais de educação superior a concederem bolsas a estudantes matriculados em cursos de graduação, para o desenvolvimento de atividades de ensino e extensão, por meio de duas

modalidades distintas: bolsas permanência e bolsas de extensão, assim definidas em seus objetivos:

I – **bolsas de permanência**, para a promoção do acesso e permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica; e II – **bolsas de extensão**, para o desenvolvimento de atividades de extensão universitária destinadas a ampliar e fortalecer a interação das instituições com a sociedade. (BRASIL, 2009, grifos nosso)

Sobre a forma de pagamento, o artigo 2º determina que as bolsas de permanência e de extensão serão pagas mensalmente e adotarão como referência os valores das bolsas de mesma modalidade das agências oficiais de fomento à pesquisa. Com relação o tempo de permanência na ação, fica indicado que essas bolsas poderão ser renovadas, observados a disciplina própria da instituição e os termos do edital de seleção e considerado o desempenho do estudante, a avaliação dos programas ou projetos desenvolvidos, bem como a disponibilidade orçamentária.

No que diz respeito ao cancelamento da bolsa, o decreto estabelece os seguintes critérios:

Art. 4º **As bolsas de permanência e de extensão** serão canceladas

nos seguintes casos:

I – conclusão do curso de graduação;

II – desempenho acadêmico insuficiente;

III – trancamento de matrícula;

IV – desistência da bolsa ou do curso;

V – abandono do curso; ou

VI – prática de atos não condizentes com o ambiente universitário, nos termos da disciplina própria da instituição, garantida a ampla defesa e o contraditório. (BRASIL, 2010, grifo nosso)

Com relação à fiscalização da bolsa:

Art. 5º A concessão das bolsas de permanência de que trata art. 1º, inciso I, será disciplinada pelo órgão colegiado competente da instituição, em harmonia com a política de assistência estudantil, considerada a especificidade das demandas acadêmicas geradas pela vulnerabilidade social e econômica dos estudantes. Parágrafo único. A concessão das bolsas de permanência deverá ser periodicamente avaliada quanto à efetiva ampliação da permanência e ao sucesso acadêmico de estudantes em condição de vulnerabilidade social e econômica na instituição. (BRASIL, 2010)

Quanto aos critérios de recebimento, o artigo 3º destaca que o candidato às bolsas de permanência e de extensão obedecerá aos seguintes requisitos, sem prejuízo de outros específicos fixados pela instituição:

Art. 3º Aplicam-se ao candidato às **bolsas de permanência** e de **extensão** os seguintes requisitos, sem prejuízo de outros específicos fixados pela instituição: I – estar regularmente matriculado em curso de graduação; II – apresentar indicadores satisfatórios de desempenho acadêmico, definidos pela instituição; III – ser aprovado em processo de seleção, que deve considerar critérios de **vulnerabilidade social e econômica**, no caso da **bolsa permanência**; IV – não receber qualquer outra bolsa paga por programas oficiais; e V – apresentar tempo disponível para dedicar às atividades previstas no edital de seleção, quando a modalidade exigir. (BRASIL, 2010, grifo nosso)

Nota-se que as modalidades mencionadas - bolsa permanência e bolsa extensão - têm objetivos distintos na IES: enquanto uma utiliza como critério de seleção a vulnerabilidade social e econômica para ‘garantir’ a permanência, a outra toma a participação nas atividades de extensão como principal critério para o recebimento. Não foi encontrado no decreto nada que explique ou defina as atividades que os bolsistas da bolsa permanência deverão assumir; apenas apresentam-se os critérios de avaliação, supervisão e cancelamento do processo, seja por meio da conclusão do curso de graduação seja por desempenho acadêmico insuficiente, trancamento de

matrícula, desistência, abandono de curso e prática de atos não condizentes com o ambiente universitário. Não consta normatização da política de acompanhamento do estudante bolsista na IES.

Nos documentos é possível identificar que caberá à instituição elaborar editais de seleção dos bolsistas, definindo mecanismos, critérios seletivos e número de vagas da ação por campus, de acordo com o orçamento recebido pela instituição advindos do PNAES.

No item a seguir, destacaremos a ação bolsa permanência e os estudantes atendidos por ela, haja vista que consiste em estratégia de permanência do estudante bolsista na referida instituição.

2 A ação Bolsa Permanência na UFMS e os estudantes atendidos

A permanência de estudantes nas instituições de educação superior é determinada por diferentes ações. Uma delas, desenvolvida na UFMS, é a ação Bolsa Permanência, organizada com base nas orientações do PNAES da educação superior nacional. Tendo com fundamento as políticas nacionais, as instituições federais se organizam de forma peculiar em detrimento de seu contexto regional. Sob essa perspectiva, a UFMS desenvolveu a ação bolsa permanência com critérios específicos, mas determinados pela política nacional em vigor mencionada.

Segundo a Resolução nº 7, de 6 de fevereiro de 2015, de foro interno da UFMS, que regulamenta a ação Bolsa Permanência e esclarece sua natureza e finalidade, ela representa uma política de assistência estudantil dessa universidade destinada aos acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica e regularmente matriculados em curso de graduação presencial da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A ação se efetiva por meio de auxílio financeiro mensal e adota como referência os valores das bolsas pagas pelas agências oficiais de fomento à pesquisa, conforme Decreto nº 7.416, de 30 de dezembro de 2010, devendo o valor ser informado por meio de edital de seleção. Os recursos financeiros utilizados para a execução da Ação estão assegurados no Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). (UFMS, 2015c)

Considerando a ação bolsa permanência especificamente na UFMS, as respostas indicadas nos formulários de avaliação expressam as percepções dos estudantes bolsistas com relação ao recebimento das bolsas e à permanência em seus respectivos cursos de graduação. Assim, a investigação se fundamentou na leitura atenta do formulário de avaliação final da ação Bolsa Permanência UFMS, de preenchimento do bolsista. A questão que orientou a investigação se expressa da seguinte forma: A Bolsa Permanência UFMS pode ser considerada como estratégia que favorece a permanência do estudante bolsista na referida instituição?

Foi delimitado como período de análise 2013 e 2015, tendo em vista o contexto das mudanças institucionais na UFMS, tais como: alteração nos critérios de seleção dos bolsistas e ampliação, segundo os documentos regulatórios de normatização e financiamento, de recursos financeiros para o pagamento de bolsas oferecidas por meio da política de assistência estudantil dessa universidade. A seleção objetiva inserir os estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação presencial da UFMS nas ações da assistência estudantil com vistas à promoção de sua permanência.

As ações do Programa de Assistência Estudantil na UFMS são administradas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proaes) e pela Secretaria de Apoio para Assuntos Estudantis (Secaes), tendo como base a alteração recente da Resolução nº 59 de 25 de julho de 2017 do Conselho Universitário da UFMS, e compreendem as seguintes ações: Auxílio Permanência; Auxílio Alimentação; Auxílio Creche; Auxílio Moradia; Auxílio à Participação em Eventos; Auxílio Instrumental Pedagógico e Auxílio Emergencial.

Na Tabela 1 é apresentada a distribuição da Bolsa Permanência nos *campi* da UFMS. Ela registra o número de estudantes atendidos pela ação Bolsa Permanência UFMS, por curso e campus, assinalando 395 (trezentos e noventa e cinco) em 2013; em 2014, foram 494 (quatrocentos e noventa e quatro), e em 2015, 362 (trezentos e sessenta e dois) estudantes, ou seja, todos os bolsistas tiveram suas bolsas renovadas no ano de 2015, pois neste ano não houve processo seletivo para seleção de novos bolsistas, apenas edital de renovação.

Tabela 1: Número de estudantes atendidos pela Bolsa Permanência nos campi/UFMS entre 2013 e 2015

CAMPUS	Bolsa Permanência/UFMS		
	2013	2014	2015
Cidade Universitária – Campo Grande	395	494	362
Câmpus de Aquidauana – CPAQ	200	*	147
Câmpus de Bonito – CPBO	08	8	09
Câmpus de Chapadão do Sul – CPCS	40	37	40
Câmpus do Pantanal – CPAN	194	145	180
Câmpus de Coxim – CPCX	80	75	131
Câmpus de Naviraí – CPNV	50	18	28
Câmpus de Nova Andradina – CPNA	58	55	69
Câmpus de Paranaíba – CPAR	55	45	54
Câmpus de Ponta Porã – CPPP	40	32	40
Câmpus de Três Lagoas – CPTL	180	141	210
TOTAL	1.300	1.050	1.270

* Segundo o edital PREAE nº 24/2014 que tornou público o resultado final da renovação da participação nas Ações de Assistência Estudantil para o ano de 2014, exceto para o Campus de Aquidauana.

Fonte: Edital nº 09/2013-PREAE processo seletivo das ações de assistência estudantil da UFMS; Anuário de informações e estatísticas UFMS 2012/2014. Elaboração dos autores.

Nesse contexto, em consulta ao Relatório de Gestão dos anos 2013 a 2015, constatou-se que a Bolsa Permanência apresenta uma demanda maior de inscritos no período analisado. Fica registrado, no ano de 2014, somados os números da cidade universitária e de outro campus⁴ do interior, um total de 3.306 estudantes inscritos no processo seletivo para a ação Bolsa Permanência UFMS, sendo: 919 estudantes que participaram do processo de renovação, 1.712 estudantes que participaram do 1º processo seletivo e 675 estudantes que participaram do 2º processo seletivo. Do total de 3.306 estudantes solicitantes, 1.050 foram contemplados com a ação, significando um alcance de 58% no número de estudantes atendidos em relação à demanda. No ano de 2015, 1.270 estudantes tiveram seus benefícios (Bolsa Permanência) renovados. (UFMS, 2015b)

Porém, em razão da extensa greve ocorrida nas IFES, bem como do envio tardio do orçamento, não foi possível a realização dos processos seletivos 1 e 2, ocorrendo apenas o processo de renovação da ação. Dessa forma, justifica-se que, em razão da ausência do número da demanda oriunda dos dois processos seletivos de 2015, a equipe multiprofissional, composta de assistente social, psicólogo e técnico em assuntos educacionais (TAE), ficou impossibilitada de mensurar o aumento do alcance da ação, uma vez que não há número de demanda, tampouco de atendidos em novos processos seletivos. O processo de renovação foi possível a partir da instituição dessa equipe multiprofissional e a efetivação do acompanhamento aos estudantes beneficiários das ações de assistência estudantil, que a partir do Decreto nº 7.234,/2010, que dispõe sobre o Pnaes, garantiu que os estudantes de graduação tivessem prioridade no acesso às ações de assistência estudantil e permanecessem até a sua graduação. Em 2014, a Coordenadoria de Assistência Estudantil, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, objetivando garantir assistência plena, propiciou que os estudantes inseridos nas Ações de Assistência Estudantil no ano de 2013 tivessem seus benefícios renovados para os anos de 2014 e 2015. (UFMS, 2016a)

Os altos índices de indeferimento são apontados no *Relatório de Gestão* como documentação incompleta e preenchimento incorreto do formulário. Nesse sentido, a equipe multiprofissional propôs alteração no edital de seleção para os benefícios assistenciais. Facilitaram o preenchimento com uma escrita mais clara e detalhada, disponibilizaram os modelos dos documentos em anexos e alterou os critérios para acesso às ações, que passou a ser por um sistema de pontuação que permitiu ranquear os estudantes com perfil para bolsa.

Segundo os dados do Gráfico 1, que registra o percentual de bolsistas por unidade acadêmica na UFMS, os centros (CCHS e CCBS) totalizam 53% dos bolsistas, ou seja, mais da metade dos estudantes estão concentrados nos cursos das áreas humanas e biológicas. As faculdades (FACOM, FADIR, FAENG, FAODO, FAMEZ e FAMED) agrupam 32% do total, e os institutos (INFI, INMA e INQUI) são minoria, com apenas 13% dos bolsistas. A ESAN aparece com 1%, haja vista que integra o curso de graduação presencial de Administração-Bacharelado.

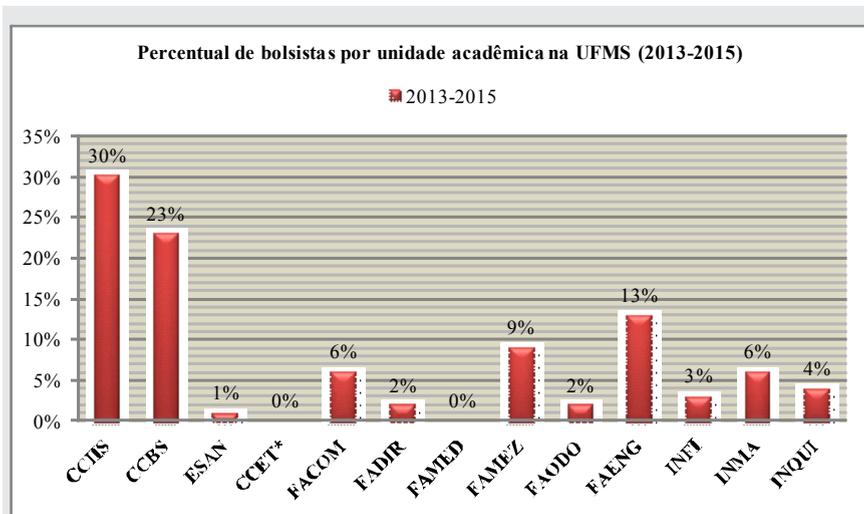


Gráfico 1

* Centro extinto em 2013.

Fonte: PREAE/UFMS. Elaboração dos autores.

Com relação aos cursos, a Bolsa Permanência abrangeu, entre 2013 e 2015, 40 cursos de graduação presencial. A unidade de maior alcance de bolsas concedidas está nas Ciências Humanas e Sociais (CCHS) que totalizou 126 bolsas concedidas aos estudantes em 2013; em 2014, foram 147, e em 2015, como houve apenas edital de renovação, totalizou 100 bolsas concedidas, compondo a média de 30%.

Há cursos em que o número de estudantes beneficiados é superior, pois representa maior procura, caso dos cursos Pedagogia-Licenciatura, Ciências Sociais-Bacharelado, Comunicação Social- Habilitação em Jornalismo, Psicologia-Bacharelado e Artes Visuais-Licenciatura – Habilitação em Artes Plásticas. Desses cinco cursos, dois são de licenciatura, dois de bacharelado e outro de habilitação em jornalismo. A jornada dos cursos identificados é integral (matutino e vespertino).

A segunda unidade com maior número de bolsistas é o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), que registrou 97 estudantes em 2013, 112 em 2014 e 77 em 2015, com média estimada de 23%.

A terceira unidade, FAENG, em 2013 abrangeu 43 estudantes, em 2014, foram 61, e em 2015, 57 bolsas renovadas, média de 13%. Os institutos (INQUI, INFI E INMA) registraram, respectivamente, 50 bolsistas em 2013, 71 em 2014 e 48 em 2015, com média de 13%.

O curso de medicina contava em 2013 com três bolsistas; em 2014 e 2015 não apareceu mais bolsista, e como não tivemos acesso aos desligamentos do período de 2013, não foi possível constatar os motivos.

O Gráfico 2 registra as respostas encontradas no formulário de avaliação final da ação Bolsa Permanência/UFMS relacionadas a se o estudante considera que a ação Bolsa Permanência atinge o objetivo de propiciar a permanência e conclusão de curso dos estudantes.

Você considera que a Ação Bolsa Permanência proporciona a permanência e conclusão de curso dos acadêmicos?

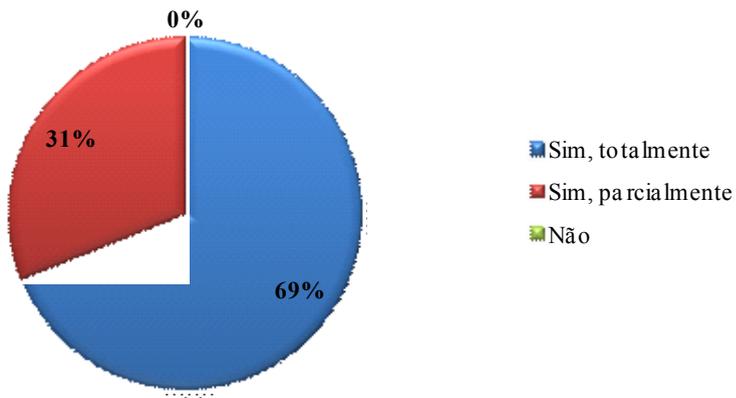


Gráfico 2: Percentual de respostas dos estudantes bolsistas na avaliação final da Bolsa Permanência

Fonte: PREAE/DIAA/CAE. Elaboração dos autores.

Sobre o percentual apresentado, cabe destacar que a maioria das respostas (69%) considera a Bolsa Permanência uma ação que propicia a permanência e a conclusão do curso. No entanto, 31% das respostas indicam que isso acontece parcialmente, apresentando algumas justificativas.

Não houve nenhuma resposta negativa. Entres os motivos descritos pelos estudantes com relação à opção ‘sim, parcialmente’ e sua relação com os respectivos cursos, estão:

Não é fator determinante para a permanência de um aluno em seus estudos (Administração).

A exigência curricular poderia ser maior. (Engenharia de Computação)

Deve haver maior atenção às exigências de estudantes que são de fora do estado de MS (**moradia, alimentação noturna e etc**). Não moro sozinho, mas conheço isso através de outros colegas. (Ciências Sociais)

Se o auxílio fosse um pouco maior, ajudaria mais o custeio da vida do acadêmico. (Geografia-Bacharelado)

O auxílio não é suficiente para cobrir totalmente os gastos. (Pedagogia)

Paga-se um valor baixo. (Ciências Sociais)

É uma ajuda para alguns gastos com a faculdade, mas não supre todas as necessidades do aluno principalmente para quem faz curso integral. (Nutrição)

Porque o edital demora em sair, o que torna o **período da bolsa menor**, meio ano apenas. (Fisioterapia) (UFMS, 2014, grifos nossos; GIMENEZ, 2017, p. 273)

Assim, o que se pode destacar, nas críticas dos estudantes à ação sobre o que dificulta a permanência do estudante, é a falta de apoio e suporte àqueles que vêm de outra região/estado/cidade, pois a Cidade Universitária não possui moradia estudantil e a Bolsa Permanência é incluída como uma ação de moradia. Os estudantes consideram esse valor baixo e descreveram que o mesmo não cobre totalmente as despesas. A burocracia é outro elemento criticado, pois o tempo de divulgação do edital até o recebimento do primeiro pagamento leva em torno de 5 (cinco) meses, resultando em pelo menos um mês do ano sem recebimento da bolsa.

No mesmo formulário há duas perguntas dissertativas com relação a pontos positivos e negativos da ação Bolsa Permanência. Inicialmente destacamos os pontos positivos que representam elementos indicativos de

favorecimento da permanência no curso. Os fatores negativos, que não favorecem a continuidade do estudante bolsista na instituição, são descritos a seguir. Pode-se eleger para análise fatores internos e externos. Este estudo apontou para os elementos que podemos identificar como internos como a maior participação em eventos científicos e o contato com atividades relacionadas à escolha de sua profissão, à compra de materiais didáticos, isto é, contempla um mínimo básico para permanência na instituição. Os elementos que não favorecem a permanência são o baixo valor da bolsa, a falta de um programa de moradia com espaço físico que possa atender estudantes de outras cidades e estados, a burocracia dos processos de seleção, a demora no recebimento do primeiro pagamento e maior incentivo à pesquisa. Nesse âmbito, o fator financeiro é um dos elementos essenciais para se pensar em políticas de permanência com qualidade e responsabilidade para favorecer e incentivar este estudante a permanecer em seu curso de graduação.

Há um conjunto de elementos elencados pelos estudantes bolsistas que podem ser tanto externos quanto internos e que, inseridos em determinados contextos, fazem garantir sua conclusão. Maciel, Lima e Gimenez (2016, p. 775) destacam que,

Embora o aspecto econômico seja importante para favorecer, ou não, a permanência do estudante em seu respectivo curso, partimos da premissa de que não seja o único ou o preponderante. Dessa forma, entendemos que as políticas assistencialistas focais são essenciais ao público de baixa renda; contudo, deve se considerar a complexidade da questão que permeia a permanência. [...] Ao se tratar do debate da permanência, mesmo reconhecendo os méritos de uma política assistencial, estrategicamente, almejamos uma política social de cunho universal, visto que esta se voltaria para ações mais abrangentes que generalizam o atendimento, o que pode possibilitar uma participação ativa de todos os estudantes na vida acadêmica.

A condição socioeconômica é a que representa maior peso para que o candidato à bolsa seja selecionado, uma vez que o objetivo principal da ação é auxiliar financeiramente o estudante visando garantir sua per-

manência e reduzir índices de evasão e retenção. De acordo com as informações escritas nos formulários, os bolsistas utilizam o dinheiro para: alimentação, despesas domésticas (água, luz e telefone), moradia (aluguel), transporte, instrumentos específicos de seu curso de graduação. Neste caso, um acadêmico do curso de Odontologia afirmou que utilizou o pagamento da bolsa para comprar e reproduzir material didático (xerox, livros e apostilas) e para participar de congressos e seminários.

As sugestões apresentadas pelos estudantes bolsistas se dirigem a propor aumento do valor da bolsa e aumentar a duração de sua vigência; implantar moradia estudantil; ampliar o incentivo a projetos de pesquisa; diversificar parcerias com outras instituições para possibilitar estágios profissionais, para diminuir a dependência e não se ter que ficar pura e simplesmente em uma política de “assistência”.

Segundo estudos de Borsato (2015), a assistência estudantil, no período anterior ao PNAES, ficou marcada por ações pontuais, muitas das quais dependiam, para sua realização, das parcerias estabelecidas com fundações de apoio e empresas, como é o caso da Bolsa-Alimentação e do Auxílio-Moradia. Em virtude dos escassos recursos e como consequência disso a oferta de poucas vagas, as ações eram focalizadas no atendimento do público com menor renda familiar e era nisso que se concentrava o trabalho dos poucos assistentes sociais: fazer a seleção dos acadêmicos.

Com a chegada dos recursos do PNAES, novas ações foram organizadas nos *campi* da UFMS, dentre elas a ação denominada Bolsa Permanência. No regulamento dessa ação, Resolução nº 64, de 27 de novembro de 2012, é esclarecida sua natureza e finalidade e se dispõe que ela não é cumulativa com outras bolsas oferecidas pela UFMS ou pagas por programas oficiais com a mesma finalidade. (UFMS, 2016b) Ocorre que a ação Bolsa Permanência foi criada em substituição a Bolsa de Trabalho Interno, por meio da Resolução nº 31, de 8 de julho de 2008, como forma de contribuir financeiramente com o acadêmico para que ele possa custear suas despesas pessoais de alimentação e moradia. Os valores estabelecidos eram de 59% do salário mínimo para os acadêmicos da Cidade Universitária e 72,6% do salário mínimo para os demais *campi*. Essa diferença era justificada pela existência de transporte coletivo 100% gratuito em Campo Grande. (BORSATO, 2015) Com a Bolsa Permanência, os acadêmicos precisariam cumprir doze horas semanais em projetos de en-

sino, pesquisa e extensão, escolhidos por eles de acordo com seu perfil e interesse.

Existem na UFMS outras ações na forma de bolsas, programas e auxílios de fomento interno e externo que contribuem para a permanência do estudante no curso. Destacam-se como bolsas as ações: Bolsa Extensão Universitária/UFMS; Bolsa Promisae; os programas Bolsa Permanência (PBP /MEC); Programa de Educação Tutorial (PET); Programa de Monitoria de Ensino da Graduação; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), voltado aos cursos de licenciatura; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/CNPq (PIBIC); UFMS-Voluntários e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/Ação Afirmativa (PIBIC/AF³). Em termos de auxílios, temos: Auxílio Alimentação; Auxílio Emergencial; Suporte Instrumental/KIT; Incentivo à Participação em Eventos (IPEV). Na forma de subsídios pontuam os restaurantes universitários da Cidade Universitária/UFMS e de Três Lagoas. Implica inferir que a política de permanência está condicionada a outros fatores e condicionantes, externos e internos, que são inerentes ao contexto do estudante, corroborando Maciel, Silva e Veloso (2015, p. 265) no sentido de que “[...] o entendimento expresso em documentos nacionais de que a permanência do estudante na educação superior associa-se a investimentos na assistência estudantil.”

Tendo como base esses registros, cabe destacar a necessidade de conhecer mais de perto a realidade dos estudantes bolsistas, numa análise que perpassa sua condição de estudante, no interesse de mostrar outros efeitos relacionados à natureza de sua trajetória acadêmica, marcada por processos de inclusão e exclusão. O fato é que não sabemos quantos processos seletivos esses estudantes realizaram até ingressar na universidade e se, de fato, puderam escolher o curso pretendido, o que nos leva a indicar a necessidade de pesquisar e aprofundar as análises do perfil dos estudantes bolsistas e não bolsistas.

O contexto atual determina a necessidade de fortalecimento e debate sobre as ações de assistência aos estudantes nas universidades, uma vez que, segundo Sguissardi (2014), o acesso à educação superior não está democraticamente ao alcance de todos, por diversos fatores: desigualdade social, renda familiar, cor/etnia, condição socioeconômica e cultural

etc. Os conceitos presentes nos documentos oficiais e relatórios de gestão da UFMS permitem uma reflexão sobre sentido e alcance das políticas de permanência; apresenta-nos os princípios de uma universidade e assim problematiza as políticas de permanência, indagando suas contradições e, a despeito de não garantir a permanência, cria estratégias para favorecer, estimular e incentivar financeiramente. No entanto, ao mesmo tempo mascara outro problema social, a desigualdade, e não garante a integração social nem se preocupa com as singularidades dos indivíduos bolsistas.

A breve análise aqui desenvolvida, baseada nos dados do período entre 2013 e 2015, indica que, para superar tais problemas, cabe manter ações institucionais sistemáticas e consistentes no âmbito do planejamento e da gestão, avaliando os resultados das recentes ações voltadas à permanência na sua articulação com programas e ações outros cujo desenho e objetivos já estão determinados na Política Nacional de Assistência Estudantil.

Considerações finais

As políticas de bolsas visando a permanência dos estudantes na educação superior, a conclusão de seus cursos e a não evasão refletem avanços importantes no que se refere à conquista e garantia de direitos sociais. Nesses aspectos, ressaltam em significado programas e ações pautados nas políticas de financiamento da assistência estudantil nas IES, caso da Bolsa Permanência gerida pela UFMS, aqui apresentado.

As primeiras aproximações nos levaram a identificar que a ação Bolsa Permanência integra a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e destina-se aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica regularmente matriculados em curso de graduação presencial dessa universidade. Nesta pesquisa, permanência foi caracterizada como uma das estratégias da política de assistência estudantil que favorece, mas não garante, a permanência dos acadêmicos no campus universitário por meio das bolsas concedidas. O estudo apontou elementos internos que favorecem a permanência do estudante, como a maior participação em eventos científicos, contato com atividades relacionadas à escolha de sua profissão, compra de materiais didáticos e participação em eventos científicos. De mesmo modo, apontou elementos que não

favorecem a permanência, quais sejam: valor baixo da bolsa; inexistência de um programa de moradia que atenda a estudantes de outras cidades e estados; burocratização dos processos de seleção; demora no recebimento do primeiro pagamento; descontinuidade das ações desse tipo e falta de maior incentivo à pesquisa.

Dessa forma, a política de assistência estudantil tem o papel de mobilizar recursos de forma a garantir a permanência e o percurso acadêmico dos estudantes que financeiramente se encontram com dificuldades de realizar e concluir o curso de graduação, com prejuízos para seu processo de formação profissional e cidadã. As ações estão voltadas a um determinado público, selecionado a partir de critérios como: estar regularmente matriculado em curso de graduação presencial da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; possuir renda per capita de até um salário mínimo e meio vigente; ter sido selecionado em processo de seleção para o número de vagas ofertadas; não ter concluído curso de graduação e não possuir pendências administrativas nas unidades da Administração Central ou na Secretaria de Apoio para Assuntos Estudantis (SECAE) em que está matriculado.

A análise dos dados permitiu concluir que ação Bolsa Permanência na UFMS, uma vez relacionada a programas de Assistência Estudantil, sofre seus reajustes financeiros, estruturais e políticos e, nessa medida, mostra-se frágil diante de outras problemáticas que atingem os graduandos da educação superior, afetando as políticas existentes de permanência e não atingindo, totalmente, seu objetivo final de conclusão com sucesso dos cursos pelos estudantes. No entanto, os dados também revelam que essa ação representa importante mecanismo estratégico de permanência e conclusão do curso para aqueles que persistem na vida acadêmica, em especial por seu caráter contínuo e articulado a um sistema de demanda pública específica presente nas políticas de Estado e/ou de governo.

Notas

- 1 As ações de assistência estudantil abrangem os *campi* de Campo Grande/Cidade Universitária; Aquidauana/CPAQ; Pantanal/CPAN; Três Lagoas/CPTL; Coxim/ CPCX; Paranaíba/CPAR; Chapadão do Sul/ CPCS; Nova Andradina/ CPNA; Ponta Porã/ CPPP e Naviraí/ CPNV.
- 2 Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa

Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 21 abr. 2016.

- 3 O Programa Institucional de Iniciação Científica - PIBIC nas Ações Afirmativas - PIBIC - AF é dirigido às universidades públicas que são beneficiárias de cotas PIBIC e que têm programa de ações afirmativas. Trata-se de um programa piloto que prevê a distribuição de bolsas de iniciação científica às instituições que preencham esses requisitos e se interessem em participar do programa. Disponível em: <http://cnpq.br/ibic-nas-acoes-afirmativas>. Acesso em: 09 jan. 2017.

Referências

ANDRÉS, Aparecida. *Aspectos da assistência estudantil nas universidades brasileiras*. Brasília, DF: Câmara dos deputados, 2011. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/7284/aspectos_assistencia_andres.pdf?sequence=2>. Acesso em: 03 nov. 2017.

BORSATO, Francieli Piva. *A configuração da assistência estudantil na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul após a implantação do PNAES*. 2015. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm> Acesso em 22 out. 2015.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto nº 7.416, de 30 de dezembro de 2010*. Regulamenta os arts. 10 e 12 da Lei nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009, que tratam da concessão de bolsas para desenvolvimento de atividades de ensino e extensão universitária. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7416.htm>. Acesso em: 30 out. 2018.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; CORDEIRO, Ana Luisa Alves. Estratégias de permanência de estudantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). In: XXIII Seminário da rede Universitas/Br Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão. *Anais eletrônicos...* Belém/PA, 20 a 23 de maio de 2015. p. 831-851. Disponível em: <<http://www.obeduc.uerj.br/arquivos/AnaisRedeUniversitas2705.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS (FONAPRACE). Proposta do Fonaprace. Plano Nacional de Assistência aos estudantes de Graduação das Instituições Federais. p. 01-69, 2007. Disponível em: <<http://www.prace.ufop.br/novo/pdfs/fonaprace/LIVRO%20FONAPRACE%2020%20ANOS.PDF>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

GIMENEZ, Felipe Vieira. *Expansão e inclusão na educação superior: a bolsa permanência na UFMS*. Dissertação de Mestrado. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Campo Grande, MS. 2017.

JÚNIOR, João dos Reis Silva; SGUISSARDI, Valdemar. Forma e razões da expansão da educação superior pública no Brasil. In: MANCIBO, Deise; BITTAR, Mariluce; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. (Org.). *Educação superior: expansão e reformas educativas*. Maringá: Eduem, 2012. p. 21-42.

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de. *Assistência estudantil e o seu papel na permanência dos estudantes de graduação: a experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação de Mestrado – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MENEZES, Simone Cazarin de. *Assistência estudantil na educação superior pública: O programa de bolsas implementado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2012. Dissertação de Mestrado – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MACIEL, Carina Elisabeth; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; GIMENEZ, Felipe Vieira. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. *RBPAAE* - v. 32, n. 3, p. 759 - 781 set./dez. 2016.

MACIEL, Carina Elisabeth; SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Assistência Estudantil: a evolução de uma política pública e os significados no contexto da Educação Superior. In: SOUSA, José Vieira (Org.). *Expansão e avaliação da educação superior brasileira: formatos, desafios e novas configurações*. Brasília: Fino Traço, 2015. p. 255-276.

SGUISSARDI, Valdemar. *Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012*. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

STOLF, Franciele. *Assistência estudantil na universidade federal de Santa Catarina: uma análise inicial do programa bolsa estudantil*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, Santa Catarina, 2014.

SPOSATI, Aldaiza de Oliveira. *Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise/ Aldaiza de Oliveira Sposati. et al. 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2014.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL (UFMS). *Autoavaliação Institucional da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. (Relatório ano base 2014) – 2015a. Disponível em: <http://cpa.sites.ufms.br/files/2016/04/RelatorioParcial_CPA-UFMS_2015.pdf> Acesso em: 03 nov. 2017.

_____. *Relatório de Gestão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. Exercício 2013. (Pró-reitoria de Planejamento). Campo Grande: 2016. Disponível em: <<https://www.ufms.br/universidade/relatorios/relatorios-de-gestao/>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

_____. *Relatório de Gestão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. Exercício 2014. (Pró-reitoria de Planejamento). Campo Grande: 2015b. Disponível em: <<https://www.ufms.br/universidade/relatorios/relatorios-de-gestao/>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

_____. *Relatório de Gestão da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. Exercício 2015. (Pró-reitoria de Planejamento). Campo Grande: 2016a. Disponível em: <<https://www.ufms.br/universidade/relatorios/relatorios-de-gestao/>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

_____. *Resolução, Coun, nº 78, de 22 de setembro de 2011*. Aprova o Regimento Geral da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: 2016b.

_____. *Resolução nº 269, de 1º de agosto de 2013*. O conselho de ensino de graduação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no uso de suas atribuições legais, resolve: Art. 1º Aprovar o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação Presenciais da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, nos termos do Anexo desta Resolução.

_____. *Resolução nº 7, de 6 de fevereiro de 2015*. Aprovar o Regulamento da Ação Bolsa Permanência da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2015c.

_____. *Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006*. Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019. Campo Grande: UFMS, 2015. 202 p. Disponível em: <<http://www.pdi.ufms.br/>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

Recebido em 30 set. 2017 / Aprovado em 27 fev. 2018

Para referenciar este texto:

GIMENEZ, F. V.; MACIEL, C. E. A bolsa permanência na UFMS: novas configurações e velhos desafios. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 215-236. set./dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.7918>>.

ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E AS CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU

ANALYSES OF EDUCATIONAL POLICIES: THE POLICY CYCLE
APPROACH AND THE CONTRIBUTIONS OF PIERRE BOURDIEU

Rayane Regina Scheidt Gasparelo

Doutoranda em Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, SP - Brasil.
Docente no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do
Centro-Oeste (UNICENTRO), Irati, PR - Brasil
rayanegasparelo.0706@gmail.com

Débora Cristina Jeffrey

Professora Livre Docente: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação,
Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional (GEPALE/UNI-
CAMP). Vice-Presidente da Região Sudeste da Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC)
debora.jeffrey@gmail.com

Marisa Schneckenberg

Professora Associada: Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Coordenadora
do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação (GPEPGE/UNICENTRO)
marisaunicentro@hotmail.com

RESUMO: A investigação sobre políticas públicas, de sua formulação a sua implementação, requer considerar os determinantes históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais que permeiam a sociedade. Nessa perspectiva, reconhece-se a dimensão do poder simbólico exercido pelos grupos de pressão que definem os contornos que a política vai assumindo. Diante dessas teorizações introdutórias, objetiva-se neste texto uma reflexão que articula os fundamentos da abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Stephen Ball e Richard Bowe e as contribuições conceituais de Pierre Bourdieu, para análise dos processos de formulação e implementação das políticas educacionais. Trata-se de um estudo de natureza teórica que evidencia o movimento dialético entre os contextos de influência, de produção de texto e de prática na instauração de uma política pública, e a pertinência dos conceitos de *habitus*, campo e poder simbólico para analisar a articulação entre tais contextos. Conclui-se que o processo de traduzir políticas em práticas constitui quase uma peça teatral, para a qual se propõe um roteiro, mas cuja realização ocorre quando os sujeitos a representam. Por esse viés, a abordagem do Ciclo de Políticas aponta para a investigação das políticas públicas em seus processos e desdobramentos macro e micro políticos, e os escritos de Pierre Bourdieu, por sua vez, podem contribuir para o desvelamento das ações, discursos, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, inconsistentes e contraditórios, relações de poder desiguais (de vários tipos), ausências e constrangimentos materiais e contextuais dos atores que estão envolvidos com as políticas nos níveis global e local.

PALAVRAS-CHAVE: Campo. Ciclo de Políticas. Habitus. Políticas Educacionais. Poder Simbólico.

ABSTRACT: Public policy research, from its formulation to its implementation, requires consideration of the historical, economic, political, social, and cultural determinants that permeate society. From this perspective, we recognize the dimension of the symbolic power exerted by the pressure groups that define the contours that politics is assuming. In the light of these introductory theories, this paper aims at a reflection that articulates the fundamentals of the policy cycle approach proposed by Stephen Ball and Richard Bowe and the conceptual contributions of Pierre Bourdieu, to analyze the processes of formulation and implementation of educational policies. Therefore, it is a study of a bibliographic nature, evidencing the dialectical movement between the context of influence, of text production and of practice in the and the pertinence of the concepts of habitus, field and symbolic power to analyze the articulation between such contexts. It is concluded that the process of translating politics into practices constitutes almost a play, for which a script is proposed, but whose realization occurs when the subjects represent it. By this bias, the approach of the Policy Cycle points to the investigation of public policies in its processes and macro and micro political developments, and through this bias, the writings of Pierre Bourdieu can contribute to the unveiling of actions, discourses, legal needs and institutional), discordant, inconsistent and contradictory beliefs and values, unequal power relations (of various kinds), absences, and material and contextual constraints of actors who are involved with policies at the global and local levels.

KEYWORDS: Field. Policy Cycle. Habitus. Educational Policies. Symbolic Power.

1 Introdução

Bourdieu (2014) conceitua o campo político como o lugar por excelência de exercício de capital simbólico, pois em grande medida são homens conhecidos e reconhecidos que constituem esse espaço social. Portanto, o Estado tem uma função simbólica e, para compreendê-la, é necessário desvendar a lógica do funcionamento desse universo de agentes que formularam o discurso de Estado e os interesses que expressa. Dessa maneira,

Os fazedores da política, ao tomarem decisões que conduzem à sua definição e formulação, estão se apoiando em algum tipo de definição social da realidade, peculiar a determinados grupos que atuam no setor concernente. Tratam-se de formas de conhecimento e de interpretação do real próprias de alguns, que procuram manter ou conquistar a hegemonia de uma dada esfera de ação. (AZEVEDO, 1997, p. 65)

Nessa perspectiva, é oportuno registrar que as políticas “[...] podem se manifestar em qualquer nível e não apenas no âmbito do governo cen-

tral.” (VIEIRA, 2009, p. 23-24) No entanto, a mesma autora reconhece que a força do poder central, isto é, da União, tende a ensombrar o espaço do poder intermediário, os estados federados, e influenciar na relação destes com o poder local concentrado nos municípios e nas escolas: “É certo que sob as circunstâncias de uma sociedade em rede, o local termina por ‘subordinar-se’ ao global, ajustando-se inclusive, aos ditames de organizações internacionais, como o Banco Mundial [...]” (VIEIRA, 2011, p. 129)

Asprella (2013, p. 93) exemplifica essa questão ao afirmar que:

Na década de noventa o conteúdo das políticas de educação centrava-se fortemente sobre as reformas educacionais conhecidas e difundidas, praticamente toda a América Latina, com forte influência de agências internacionais, estando ausente advertências sobre o verdadeiro destino dessas reformas e mudanças [...].

Nesse cenário prevaleceram (e ainda prevalecem) os interesses dos organismos multilaterais, suas influências e articulações. Esse exemplo corrobora o assinalado por Azevedo (1997), impondo a compreensão de que as políticas assumem determinados contornos conforme os interesses dos grupos de pressão. Assim, cada formulação política referente ao contexto social “[...] apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates.” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157) Portanto, “[...] uma política pública é um constructo social.” (op. cit., p. 161), e, assim,

O processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas. Os três ciclos principais do ciclo de políticas são o contexto de influência, a produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos são intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares. (op.cit., p. 157)

Cabe, então, explicitar que as políticas públicas sociais surgem na relação de forças entre os protagonistas da sociedade civil (escolas, igrejas,

partidos políticos, sindicatos, organizações profissionais, meios de comunicação) e da sociedade política (poderes executivo, judiciário, legislativo), e que é nesse diálogo que se definem as ações governamentais. Seria equívoco conceber as políticas públicas como imposições estatais e governamentais desconectadas do conjunto fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, conforme expõe Gomes (2011, p. 19):

As políticas públicas são construções sociais e históricas cujos determinantes são necessariamente complexos e múltiplos. Tais determinantes podem ser classificados, em linhas gerais, como sociais, culturais, políticos e econômicos.

Dessa forma, ao investigar as políticas da educação precisamos compreendê-las para além de uma esfera determinada basicamente pela economia, pois “[...] nela determinações de inúmeras origens terminariam por se entrecortar e por anular a exclusividade causal de qualquer uma.” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 160)

Diante dessas teorizações introdutórias, objetiva-se neste texto uma reflexão que articula os fundamentos da abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe e as contribuições conceituais de Pierre Bourdieu, para análise dos processos de formulação e implementação das políticas educacionais.

2 Proposições teórico-metodológicas de Ball, Bowe e Bourdieu: articulações pertinentes

As políticas públicas são materializadas nas ações do Estado destinadas à implantação de um projeto de governo, com programas, projetos e planos voltados aos diferentes setores pelos quais se organizam as sociedades como transporte, saúde, bancário, agrícola, industrial, etc. Contudo, dado que o processo político é algo complexo e dialético,

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que

envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. (HÖFLING, 2001, p. 31)

Assim, os dirigentes/administradores/governantes têm autoridade e legitimidade para que, por meio de suas ações, conduzam a coletividade. Em tais direcionamentos, dependendo da forma como esse poder é exercido, irão determinar o modelo de proteção social a ser implementado pelo organismo estatal, na medida em que “[...] este pode ser voltado à submissão dos participantes da coletividade, inserindo-se aí a tecnocracia, ou seja, o poder das elites, ou à participação da sociedade como um todo, voltada então à democracia.” (MARTINS et al., 1999, p. 11)

Nessa discussão, Bourdieu (2014, p. 228) esclarece que “O efeito mais paradoxal do Estado é o da crença. O Estado é essa instituição que tem o poder extraordinário de produzir um mundo social ordenado sem necessariamente dar ordens, sem exercer coerção permanente.” A existência de uma ordem simbólica e, com ela, de uma ordem social, pode ser exemplificada com o fato de que as pessoas param no sinal vermelho sem que haja um guarda atrás de cada automobilista. Isso quer dizer que entre os sujeitos sociais há uma acumulação de capital simbólico que pode explicar essa espécie de obediência generalizada, sem apelar para a coerção. É assim que,

Ao inculcar – em grande parte pelo sistema escolar – estruturas cognitivas comuns, tacitamente avaliativas, ao produzi-las, ao reproduzi-las, ao fazê-las reconhecer profundamente, ao fazê-las incorporar, o Estado dá uma contribuição essencial à reprodução da ordem simbólica, que colabora de maneira determinante para a ordem social e para sua reprodução. Impor estruturas cognitivas e avaliativas idênticas é fundar um consenso sobre o sentido do mundo. (op.cit., p. 230)

Nesses sentidos, o ponto de partida é a dimensão simbólica, ou seja, o poder simbólico/invisível que intervém nas relações de força fundamentais da ordem social, pois “[...] se as relações de força fossem apenas relações de força física, militares ou econômicas, é provável que fossem infini-

tamente mais frágeis e fáclimas de inverter.” (op. cit., p. 224) Diante desse quadro conceitual, Bourdieu (op. cit., p. 276) propõe:

[...] pensar o Estado como um instrumento de organização social capaz de fundamentar um conformismo lógico e um conformismo moral e, até mesmo, um consenso, mas em um sentido muito especial. Insisto no fato de que essa integração lógica e moral produzida pelo Estado é a condição mesma da dominação que o Estado é passível de exercer a serviço dos que podem se apropriar do Estado.

Na visão do autor, há um consentimento dos agentes quanto à autoridade do Estado, um capital simbólico de submissão generalizada a esse ente: “O Estado, parece-me, deve ser pensado como produtor de princípios de classificação, isto é, de estruturas estruturantes capazes de serem aplicadas a todas as coisas do mundo, em especial as coisas sociais.” (op.cit., p. 227) Esse entendimento se evidencia quando o autor dispõe que o espaço social é construído conforme o capital econômico e cultural dos agentes ou grupos. No entanto, quando o capital cultural é maior que o capital econômico, os grupos ou agentes possuidores desse capital tendem a opor-se aos detentores de um grande volume de capital global (econômico e cultural). Na sociedade, portanto,

[...] a influência dos diversos setores, e dos grupos que predominam em cada setor, vai depender do grau de organização e articulação destes grupos com ele envolvidos. Este é um elemento chave para que se compreenda o padrão que assume uma determinada política e, portanto, é escolhida uma determinada solução e não outra, para a questão que estava sendo alvo de problematização. (AZEVEDO, 1997, p. 63)

Por isso, ao analisar as políticas educacionais, Mainardes (2006, p. 50) aponta [...] “um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática.”

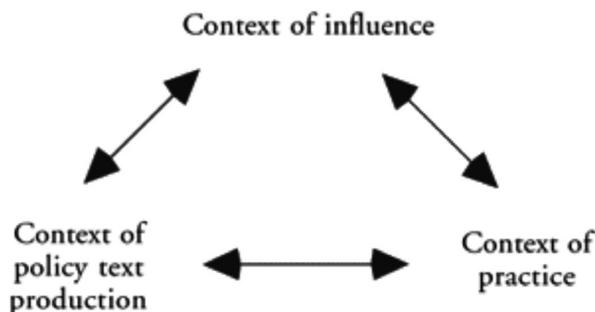


Figura 1: Ciclo de Políticas

Fonte: Bowe et al (1992, p. 20 apud MAINARDES, 2006, p. 51).

Os contextos: de influência, de produção de texto e de prática não compõem uma estrutura hierárquica, ao contrário, dialogam e interagem, permitindo ao pesquisador compreender a variedade de determinantes no processo de formulação e implementação de uma política.

O contexto de influência, segundo Mainardes (2006), é aquele no qual as políticas públicas são originadas e os discursos políticos são arquitetados, no qual os grupos de interesse como partidos políticos, comissões e grupos representativos influenciam, disputam e definem as finalidades sociais da educação, idealizam conceitos e elaboram um discurso de base para a política. Já o contexto da produção de texto ocorre de acordo com o contexto de influência, mas, “[...] ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral.” (op.cit., p. 52)

Dessa forma, os textos políticos expressam o desfecho de disputas e acordos dos diferentes grupos que coordenam as representações da política. Compõem esse contexto textos, comentários, pronunciamentos e vídeos legais, formais ou informais, que podem ser contraditórios, dúbios e enigmáticos. Mainardes e Gandin (2013, p. 154) explicitam que a análise do contexto da produção do texto implica:

[...] a leitura e compreensão crítica dos textos, por meio da identificação dos seus componentes políticos-ideológicos;

as relações de poder envolvidas na formulação de políticas; os sujeitos (autores e influenciadores), as instituições e as redes de influência que estão envolvidos na formulação de políticas; as relações dos textos de uma política específica com textos de políticas de outros contextos e com políticas setoriais etc.

Assim, cada texto político gera uma consequência na realidade. Essas consequências são vivenciadas no contexto da prática, contexto no qual as políticas ganham sentido. No caso das políticas educacionais, implica que os “[...] profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos.” (BOWE et al., 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 53)

Nessa perspectiva, o ciclo conduz para uma análise que contempla o espaço escolar e o espaço social como *loci* de criação e recriação das políticas oficiais, impondo ao pesquisador a verificação e compreensão das rearticulações e embates que se processam em cada um dos contextos “[...] desde onde a política é gestada, passando pela produção do texto até a sua chegada ao local onde os agentes a vivenciam.” (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 150)

Ao buscamos fundamentar as análises das políticas com os conceitos de *habitus*, campo e poder simbólico de Bourdieu (2003, 2004, 2011a, 2011b, 2011c) e Bourdieu e Passeron (2014) pode-se melhor compreender os mecanismos de conservação e reprodução que operam nas atividades humanas e nos diferentes espaços sociais, visto que somos agentes quando atuamos e escolhemos os princípios geradores e organizadores das nossas práticas, ações, representações e pensamentos. Por esse viés, a perspectiva do Ciclo de Políticas, que aponta para a importância de analisar o discurso das políticas, é coerente com a identificação que Bourdieu (2004) faz de suas obras, caracterizando-as como ‘estruturalista-constructivista’.

Se eu tivesse que caracterizar meu trabalho em duas palavras, ou seja, como se faz muito hoje em dia, se tivesse que lhe aplicar um rótulo, eu falaria de *constructivist structuralism* ou de *structuralist constructivism* [...] Por estruturalismo ou estruturalista,

quero dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos - linguagem, mito etc. -, estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Por construtivismo, quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivos do que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que se costuma chamar de classes sociais. (BOURDIEU, 2004, p. 149)

Se o conceito de *habitus* representa a internalização de fatores resultantes das condições históricas e sociais vividas ao longo da história pessoal e profissional dos agentes, então suas práticas sociais são construídas considerando a estrutura das posições objetivas (regras estruturais dadas), a subjetividade dos sujeitos (princípios aprendidos pelo corpo e apreensão intelectual/conhecimento da realidade além do senso comum) e as situações concretas de ação. Com isso, Bourdieu (2011b) quer dizer que o *habitus* é adquirido na e pelas experiências práticas, formando um modelo de percepção, ação e apropriação que conduz o agente nas conjunturas do campo em que está inserido. Nesse sentido, o *habitus*, coerente com os princípios do arbitrário cultural que visa reproduzir (conservador ou revolucionário), produzido principalmente (mas não somente) pelo sistema de ensino, reflete nas ações dos sujeitos. Portanto, se a ação (consciente ou inconsciente) dos agentes, seja pela inculcação ou pela exclusão, impuser às classes dominadas e dominantes o reconhecimento da cultura dominante, exercerá sua função de reprodução cultural.

Ao acompanharmos esse argumento compreendemos que os agentes sociais são socializados numa determinada ordem simbólica que os leva a cumprir os desideratos de uma determinada ordem social: “[...] O reconhecimento da legitimidade é um ato de conhecimento: [...] um ato de submissão dóxico à ordem social.” (BOURDIEU, 2014, p. 237) Nessa lógica, o poder exercido pelas palavras nas estruturas de um campo diferencia-se de acordo com a representação social, política, institucional e cultural que cada sujeito tem. Isso significa que:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de suas forças, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 25)

É assim que, em outros escritos, Bourdieu (2011b, p. 14) esclarece que

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) graças ao efeito específico de mobilização.

Nesse sentido, há em cada campo aqueles que exercem mais poder através da comunicação que outros, validando algumas crenças em detrimento de outras, de modo que quem exerce o poder de direcionamento das relações sociais pode alterar e/ou conservar certas visões de mundo. De maneira mais pontual,

Isto significa que o poder simbólico [...] define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer [...] na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras. (op.cit., p. 14-15)

Por essa visão,

[...] que pode parecer abstrata e obscura, enuncia a primeira condição de uma leitura adequada da análise da relação entre as posições sociais (conceito relacional), as disposições (ou os *habitus*) e as tomadas de posições, as “escolhas” que os agentes

sociais fazem nos domínios mais diferentes da prática, na cozinha ou no esporte, na música ou na política etc. (BOURDIEU, 2011c, p. 18)

Com esse olhar, refletir sobre as políticas educacionais na sua especificidade significa considerar os diferentes espaços sociais como arenas de batalha conformadas por hierarquias internas cujo *habitus*, constituído individual e coletivamente, orienta as ações dos sujeitos dentro do campo, funcionando como esquema gerador de práticas e representações. Nesses espaços interativos, muito mais que um prédio e suas condições materiais e recursos de financiamento, manifestam-se muitas vontades, interesses e intenções. É nessa coletividade dinâmica que os objetivos são delineados intencionalmente, orientando a prática pedagógica, a busca (ou não) pela qualidade no ensino, bem com a formação de sujeitos participativos, conscientes e críticos na sociedade em que vivemos.

Entretanto, fundamentados nas teorizações de Pierre Bourdieu, consideramos apropriado fazer algumas ressalvas, dado que tal autor foi considerado, no Brasil, como ‘crítico-reprodutivista’. Nogueira e Nogueira (2014) auxiliam nessa compreensão quando pontuam que as obras desse sociólogo sobre o sistema de ensino francês foram desenvolvidas por volta de 1960 e se tornaram um marco na história do pensamento e da prática educacional em todo mundo. O que ocorria na França nesse período era uma profunda crise da concepção de escola existente nos anos anteriores. Até essa data, supunha-se que por intermédio da escolarização pública e gratuita seriam resolvidos os problemas de atraso econômico, autoritarismos, privilégios e oportunidades de todos os cidadãos: “A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014, p. 12) No entanto, em suas pesquisas Bourdieu (2011b) concluía que era principalmente o sistema de ensino que, sob a aparência de neutralidade, acabava contribuindo para a reprodução das relações de classe, justamente porque mantinha e disseminava um sistema de disposições de arbitrários culturais dominantes. A igualdade de oportunidades e a justiça social passavam a ser percebidas pela reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Fávaro (2014) esclarece que essa classificação ‘crítico-reprodutivista’ foi desenvolvida por Demerval Saviani ao criticar as teorias que denun-

ciavam o caráter reprodutivo das instituições de ensino, pois no final dos anos 70, quando a obra educacional de Bourdieu começou a circular no Brasil de forma esporádica (referências rápidas sobre o autor), não correspondia às possibilidades e expectativas de democratização do país, gerando pessimismo e insegurança nos educadores. No entanto, em Bourdieu (2011b); Bourdieu (2013); Bourdieu e Passeron (2014) a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica e reprodução apontam para a necessidade de conhecer e desnaturalizar o que faz com que as estruturas sejam reproduzidas.

Em *A reprodução*, Bourdieu e Passeron (2014) esclarecem que as condições sociais e a relação de força entre as classes de cada formação social definem os arbitrários culturais dominantes. Estes, quando são reconhecidos como legítimos e transmitidos pela ação pedagógica, acabam por exercer a reprodução social pela reprodução cultural. Para os autores, “[...] toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.” (op.cit., 2014, p. 26) Essa questão fica clara quando Bourdieu (1996, p. 36-37) explica que,

Para termos uma visão global do funcionamento dos mecanismos de reprodução escolar, podemos, em um primeiro momento, evocar a imagem utilizada pelo físico Maxwell para explicar como a eficácia da segunda lei da termodinâmica poderia ser anulada: Maxwell imagina um demônio que faz a triagem das partículas em movimento, mais ou menos quentes, isto é, mais ou menos rápidas, que chegam até ele, enviando as mais rápidas para um recipiente cuja temperatura se eleva e as mais lentas para outro, cuja temperatura baixa. Assim fazendo, ele mantém a diferença, a ordem que, de outro modo, tenderia a desaparecer. O sistema escolar age como o demônio de Maxwell: à custa do gasto de energia necessária para realizar a operação de triagem, ele mantém a ordem pré-existente, isto é, a separação dos alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdados daqueles que não o possuem. Sendo as diferenças de aptidões

inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais pré-existentes.

A educação e a escola, para o sociólogo, provocam a transformação e a democratização da sociedade. Contudo, há uma forte relação entre o desempenho escolar e a origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia etc.), a estrutura e a organização do sistema de ensino, e seus agentes, mesmo que sem consciência disso, podem vir a contribuir, pela reprodução cultural, à reprodução social. Portanto, há limites nas instituições sociais de ensino para a equalização social. Essa concepção fica evidente na apresentação do livro *A reprodução*, na qual o autor esclarece:

Para mim, ainda hoje é surpreendente, como foi naquela época, que o fato de dizer que uma instância como o sistema de ensino contribui para conservar as estruturas sociais, ou dizer que as estruturas tendem a se conservar ou se manter – o que é uma constatação –, é surpreendente que essa constatação seja percebida como uma declaração conservadora. Basta pensarmos um pouco para percebermos que o mesmo enunciado sobre a existência de mecanismos de conservação pode ter um caráter revolucionário. [...] Quando você diz as coisas são assim, pensam que você está dizendo as coisas devem ser assim, ou é bom que as coisas sejam dessa forma, ou ainda o contrário, as coisas não devem mais ser assim [...] Será que mudei? Não. Continuo a pensar que o sistema de ensino contribui para conservar. Insisto sobre o contribui, o que é muito importante aqui. Não digo conserva, reproduz; digo contribui para conservar. (BOURDIEU, 2014, p. 13-14)

Assim, diante do que foi exposto, concordamos com Fávoro (2014, p. 164) ao concluir que o objetivo de Pierre Bourdieu “[...] não foi imputar uma característica imutável nas instituições, mas sim apontar seus limites diante das questões impostas por seu tempo.”

Nessa direção é que podemos nos apropriar de seus escritos, fundamentando as questões da dinâmica da vida social e do fazer escola, sem a intenção de mecanizar a análise.

3 Considerações finais

Este estudo foi sistematizado com o objetivo de refletir sobre a articulação entre os fundamentos da abordagem do Ciclo de Políticas proposta por Stephen Ball e Richard Bowe e as contribuições conceituais de Pierre Bourdieu na análise dos processos de formulação e implementação de políticas educacionais.

Conclui-se que tanto o Ciclo de Políticas quanto os conceitos de *habitus*, campo e poder simbólico propostos por Bourdieu implicam pesquisas que busquem inter-relações e articulações entre as noções e proposições teóricas e os elementos empíricos.

A abordagem do Ciclo de Políticas aponta para uma forma de estudar as políticas públicas em seus processos e desdobramentos macro e micro políticos. Os diferentes e articulados contextos - de influência, de produção de texto e de prática - impulsionam o pesquisador a considerar a trajetória completa, complexa e controversa de uma política mediada por diferentes sujeitos, desde sua elaboração até sua implementação.

Por esse viés, os escritos de Pierre Bourdieu podem contribuir para o desvelamento das ações, discursos, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, inconsistentes e contraditórios, relações de poder desiguais (de vários tipos), ausências e constrangimentos materiais e contextuais dos atores que estão envolvidos com as políticas nos níveis global e local.

Portanto, nas proposições teóricas de Ball e Bowe e de Bourdieu entende-se que, nos diferentes campos, classes e posições na estrutura social, há relações dinâmicas marcadas por lutas de força, de sentido e de reconhecimento. Por isso, torna-se necessário que as pesquisas privilegiem as relações antes que os elementos diretamente visíveis, pois os grupos que se distribuem no espaço social são produtos de lutas históricas nas quais os agentes se comprometem em função da sua posição no espaço social e das estruturas mentais pelas quais eles apreendem esse espaço.

Assim, fica clara a importância de que sejam observados, nos campos de pesquisa, os mecanismos de manutenção e reprodução das práticas, para fins de questioná-las. Nesse movimento, busca-se a superação da dicotomia objetivismo-subjetivismo, particularmente por meio do conceito de *habitus*, que é ao mesmo tempo individual e coletivo, e se contribui,

significativamente, para a reprodução da ordem social, o que ocorre por adesão, reconhecimento e ação dos agentes ou grupos. O *habitus* está relacionado às práticas, que se constitui na relação dialética entre a estrutura e a conjuntura em que as práticas se inserem.

Em relação ao conceito de campo, em muitas obras de Bourdieu ele aparece como sinônimo de espaço social (sistema de posições sociais), que se configura de forma singular, de acordo com seus valores internos, dinâmicas, regras, conflitos, polos dominantes e outros dominados. E só pode funcionar na medida em que haja agentes para conservar ou transformar as estruturas (a conformação consensual é, em geral, inconsciente por parte dos agentes). Em cada campo há uma forma dominante de capital, seja social, cultural ou econômico. A esses tipos de capital acrescenta-se o valor simbólico, que é uma espécie de poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condições de impor o reconhecimento. O poder simbólico confere legitimidade ao agente ou grupo que o possui, a partir do seu reconhecimento dentro de determinado campo.

Por fim, compreendemos que a articulação dos referenciais teórico-metodológicos dos autores elencados nessa reflexão é uma proposta valiosa para a compreensão da realidade social, para a produção de conhecimento crítico, bem como para a ação voltada ao estabelecimento de mudanças sociais

Referências

- ASPARELLA, G. La Interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas (políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana). In: TELLO, C. (Coord. y Comp.). *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.
- AZEVEDO, J. L. de. *Educação como política pública*. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas sobre uma teoria da ação*. São Paulo: Papirus, 1996.
- _____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'água, 2003.
- _____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- _____. *Razões práticas*. São Paulo: Papirus, 2011a.

- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011b.
- _____. *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2011c.
- _____. *Sobre o Estado*: cursos no Collège de France (1989-92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- _____; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FÁVARO, N. de A. L. G. *O projeto político-estratégico da pedagogia histórico-crítica*: uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- GOMES, A. M. (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.
- HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos de Educação*. CEDES, v. 21, n. 55, 30-41, 2001.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 94, 47-69, 2006.
- _____; GANDIN, L. A. A Abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C., ALMEIDA, M. L. P. (orgs.) *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 143-167.
- _____; FERREIRA, M. dos S., TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.) *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARTINS, C. B.; TIGRE, M. das G. do E. S.; TERNEIRO, M. O. V.; TEBCHERANI, M. M. As concepções de estado e as influências do neoliberalismo na política educacional. *Olhar de professor*, v. 2, n. 2, 9-30, 1999.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- VIEIRA, S. L. *Educação básica*: política e gestão da escola. Brasília: Liber, 2009.
- VIEIRA, S. L. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 1, 123-133, 2011.

Recebido em 28 set. 2017 / Aprovado em 16 mai. 2018

Para referenciar este texto:

GASPARELO, R. R. S.; JEFFREY, D. C. SCHNECKENBERG, M. Análise de políticas educacionais: fundamentos teórico-metodológicos do ciclo de políticas e as contribuições de Pierre Bourdieu. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 237-252. set/dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.7877>>.

O ESTADO DO CONHECIMENTO DAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO QUADRO DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

THE STATE OF KNOWLEDGE OF RESEARCH ON TEACHER
EDUCATION IN THE FRAMEWORK OF THE EXPANSION OF HIGHER
EDUCATION IN BRAZIL

Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal de São Carlos (UFSCar) - campus Sorocaba, SP – Brasil.
barbara.sicardi@gmail.com

Douglas da Silva Tinti

Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo (PUC-SP). Professor do Departamento de Educação Matemática
da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) – MG- Brasil.
tinti@ufop.edu.br

RESUMO: O texto tem como objetivo apresentar o estado do conhecimento das pesquisas brasileiras sobre projetos e programas desenvolvidos no contexto das políticas públicas de expansão da Educação Superior e que tratam especificamente da formação de professores. Foram consideradas as produções acadêmicas brasileiras cadastradas na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses identificadas a partir dos descritores ‘expansão da educação superior’ e ‘formação de professores’, vinculados a todos os campos de busca dos trabalhos. Foram encontrados e analisados 15 estudos e, após leitura dos textos na íntegra, o *corpus* analítico considerou informações sobre o contexto em que as pesquisas foram desenvolvidas, seus objetivos, referenciais teóricos, metodologias e principais resultados apresentados pelo pesquisador. Os dados foram sistematizados em quadros-síntese na perspectiva de identificar tendências teórico-metodológicas, *locus* de produção e objetos de estudo na interface com os resultados apresentados. Os resultados deste trabalho indicam uma concentração de produção nas universidades públicas, apontam uma pluralidade de aportes teóricos utilizados e uma ênfase na utilização de metodologias de análise documental e estudos de caso.

PALAVRAS-CHAVE: Estado do Conhecimento. Expansão da Educação Superior. Formação de Professores. Políticas e Programas Institucionais.

ABSTRACT: The text aims to present the state of knowledge of the Brazilian researches that deal with projects and programs developed in the context of the public policies of expansion of Higher Education and that specifically deal with teacher education. We considered the Brazilian academic productions registered in the Brazilian Digital Library of Dissertations

and Theses identified from the descriptions ‘expansion of higher education’ and ‘training of teachers’ linked to all fields of search of the works. Fifteen studies were found and analyzed, and after reading the texts in full, the analytical corpus considered information about the context in which the research was developed, its objectives, theoretical references, methodologies and main results presented by the researcher. The data were systematized in synthesis tables in order to identify theoretical and methodological trends, production locus and objects of study in the interface with the presented results. The results of this work indicate a concentration of production in public universities, point out a plurality of theoretical inputs used and an emphasis on the use of documental analysis methodologies and case studies.

KEYWORDS: Knowledge State. University Expansion. Teacher Training. Institutional Policies and Programs.

Introdução

A formação de professores ocupa papel central nas discussões educacionais. A atividade prática docente e a formação do professor vêm sendo tratadas como fenômenos cuja complexidade vai além da orientação com ênfase no ajuste e atualização mediante o conhecimento de técnicas e métodos eficientes para bem ensinar e avaliar a aprendizagem dos alunos. O processo de construção da profissão é, então, entendido como objeto construído na perspectiva da combinação dos processos teóricos realizados nos cursos de licenciatura com os processos de análise de problemas próprios dos contextos de atuação dos professores, envolvendo tomada de decisões cotidianas, formulação e realização de projetos. É com essa ênfase que o tema da formação do professor e do seu processo de constituição profissional têm sido tratados, ultimamente, como objeto de vários estudos em educação.

Em 2010, após uma exaustiva revisão da literatura nacional e internacional, o movimento da sociedade brasileira *Todos Pela Educação* (TPE) – como se autointitulam –, criado em 2006, que tem como missão contribuir para que o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade, escolheu cinco frentes de atuação, correspondentes às políticas públicas nas quais iria concentrar esforços. Denominadas 5 bandeiras, essas frentes são: melhoria da formação e da carreira do professor; definição dos direitos de aprendizagem; uso peda-

gógico das avaliações de larga escala; ampliação da oferta de educação integral; aperfeiçoamento da governança e da gestão escolares.

Mesmo sabendo que não há receitas mágicas para os dilemas da educação, uma dessas frentes se destaca pelo enorme impacto que tem na Educação Básica: a formação de professores. No entanto, a aproximação ao tema não é trivial, pelas múltiplas facetas que apresenta – formação inicial, formação continuada, formação em serviço, formação para as diferentes etapas da Educação Básica – e pela complexidade das relações entre as partes interessadas – professores da Educação Básica, alunos das licenciaturas, professores universitários, gestores públicos da área da educação, gestores das universidades públicas e privadas, instâncias avaliadoras e certificadoras, órgãos financiadores e promotores de pesquisa.

Os projetos e programas de formação dos docentes para atuarem na formação de professores da Educação Básica têm se beneficiado da farta produção de conhecimentos decorrentes das pesquisas sobre formação e constituição da profissionalidade do professor (GONÇALVES; FIORENTINI, 2005; JOSSO, 1988; NÓVOA, 1988; TARDIF, 2003). Quanto ao papel do professor, a compreensão predominante nessa produção e que, em parte, é assimilada nos projetos e programas de formação oficiais, o coloca na condição de sujeito ativo, com capacidade de pesquisar, refletir sobre questões de sua prática e projetar suas ações. Diversos estudos, em especial o projeto colaborativo promovido pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005) e a pesquisa realizada por Gatti, Barreto e André (2011), identificam a falta de políticas de formação docente capazes de formar, atrair e manter em sala de aula os melhores profissionais e indicam que os caminhos institucionais para conseguir a mudança não são claros.

É nessa perspectiva que propomos este trabalho, de modo a apresentar o estado do conhecimento das pesquisas brasileiras que tratam de projetos e programas desenvolvidos no contexto das políticas públicas de expansão da Educação Superior e que tratam especificamente da formação de professores.

Para tanto, realizamos, no primeiro semestre de 2017, o levantamento da produção acadêmica brasileira disponibilizada na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDBDT) considerando os descritores ‘expansão da educação superior’ e ‘formação de professores’, vinculando-os

a todos os campos de busca dos trabalhos. A busca não foi marcada por um recorte temporal de modo a identificar a totalidade de pesquisas cadastradas no referido banco de dados. Foram localizados 15 estudos e, após leitura dos textos na íntegra, o *corpus* analítico considerou informações sobre o contexto em que as pesquisas foram desenvolvidas, seus objetivos, referenciais teóricos, metodologias e principais resultados apresentados pelo pesquisador.

Os dados foram sistematizados em quadros-síntese na perspectiva de identificar tendências teórico-metodológicas, contextos de produção e objetos de estudo na interface com os resultados apresentados pelos pesquisadores.

O estudo aqui proposto consiste, portanto, na construção do estado do conhecimento com a finalidade de conhecer o debate já acumulado no Brasil, considerando a especificidade da temática que vincula Educação Superior e formação docente. Esse tipo de levantamento bibliográfico, conhecido como pesquisa de estado do conhecimento, permite realizar um balanço do estado de coisas vigente numa determinada área temática da produção acadêmica. Nessa perspectiva, partilhamos do entendimento de Gentil e Lacerda (2016) que nos sinalizam que tal modalidade de pesquisa é importante para avaliar as continuidades e descontinuidades teóricas e metodológicas, o quanto se redonda ou se avança na produção de saber, para evitar a cristalização do conhecimento e provocar um constante movimento e, assim, avançar na compreensão do objeto de estudo. Do mesmo modo, Morosini e Fernandes (2014, p. 155, grifo do autor) destacam:

Estado do conhecimento é a identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

O material que aqui apresentamos configura-se, portanto, como um trabalho de caráter exploratório, na perspectiva de identificar, nos relatos de pesquisas encontrados, as evidências de aproximação à temática investigada.

A expansão da Educação Superior e projetos e programas de formação de professores: compreendendo esta relação a partir de um mapa da produção acadêmica brasileira

Na última década temos nos beneficiado de projetos, programas e políticas públicas federais de valorização do magistério e de fortalecimento e apoio à formação dos professores, tais como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa Observatório da Educação (OBEDUC), Programa de Consolidação da Docência (PRODOCÊNCIA), entre outros. Em sua maioria, esses programas foram desenvolvidos por iniciativa da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em sua Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). A Diretoria atua em duas linhas de ação, sendo a primeira a indução, organização e apoio à formação inicial de professores para a Educação Básica; a segunda, o fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados à valorização do magistério.

De igual modo, temos testemunhado um investimento do governo federal em programas de expansão da Educação Superior. Alguns desses programas também têm impulsionado, de modo indireto, o fortalecimento das licenciaturas. A exemplo disso, temos o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento da rede física, acadêmica e pedagógica do ensino superior público. As ações do Programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

Contribuí para esse intento a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ampliando e interiorizando a oferta de cursos e programas de Educação Superior por meio da educação a distância (EaD). A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação

continuada àqueles já graduados e a dirigentes, gestores e outros profissionais desse nível de ensino. Para isso, foram constituídos polos de apoio para a realização de atividades pedagógicas presenciais em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso a biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física. Uma das propostas da UAB é formar professores e outros profissionais de educação nas temáticas vinculadas à diversidade, desenvolvendo e disseminando metodologias educacionais de inserção dessas temáticas nas áreas de educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação patrimonial, educação para os direitos humanos, educação das relações étnico-raciais, de gênero e orientação sexual e temas da atualidade no cotidiano das práticas das redes de ensino pública e privada de Educação Básica no Brasil.

No caso específico deste trabalho, a perspectiva é buscar a relação entre esses programas e políticas a fim de colocar em evidência potencialidades no tocante à formação docente. Em termos de problemática para este trabalho, interessa-nos, portanto, saber: o que as produções acadêmicas brasileiras revelam sobre projetos e programas desenvolvidos no contexto das políticas públicas de expansão da Educação Superior e que tratam especificamente da formação de professores? Em que contextos foram desenvolvidos estes estudos? O que tomam como objeto de investigação na busca de resultados? Quais seus aportes teóricos e escolhas metodológicas? Que resultados se se apresentam?

A partir da localização das pesquisas disponibilizadas na BDBDT sobre projetos e programas desenvolvidos no contexto das políticas públicas de expansão da Educação Superior e que tratam especificamente da formação de professores, o *corpus* analítico deste estudo integra as seguintes produções: Novaes (2004); Adorno (2008); Bittencourt (2008); Berbat (2008); Santos (2008); Carvalho (2011); Maia (2011); Silva (2011); Barbosa (2012); Nascimento (2012); Vieira (2012); Torres (2014); Lima (2015); Silva (2015) e Berbat (2015).

Uma primeira constatação, ao organizarmos os quadros-síntese, diz respeito à concentração de pesquisas na região Sudeste e em universidades públicas. Além disso, não só a Educação toma a temática como objeto de estudo. Observamos que outros programas de Pós-Graduação, tais como o de Geografia, Multidisciplinar, Ciências Econômicas e Ciências Humanas investem em pesquisas relacionadas ao tema.

Há uma predominância de pesquisas que tomam a Universidade Aberta do Brasil (UAB) como objeto de investigação, sendo a temática das Políticas Públicas da Educação Superior um segundo tópico de destaque entre os trabalhos. Mesmo não sendo concebido com o propósito de fortalecer as licenciaturas, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), enquanto modelo de expansão da Educação Superior pela iniciativa privada, é tomado como objeto de análise de um estudo que revela a sua importância para o crescimento de oferta desta modalidade de curso. A expansão das licenciaturas no marco da política governamental de criação dos Institutos Federais (IFES) é a temática de apenas um estudo. O PARFOR e o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (PRÓ-LICENCIATURAS) são tomados como eixos de investigação de dois pesquisadores em três estudos e a maneira particular de implementação de projetos institucionais configura o objeto de investigação de duas pesquisas. (Cf. Quadro 1)

Objeto de investigação	Pesquisas
EAD / UAB/ PRO-Licenciaturas	(BERBAT, 2008); (SANTOS, 2008); (BITTERNCOURT, 2008); (MAIA, 2011); (BERBAT, 2015)
Políticas Públicas da Educação Superior	(NOVAES, 2004); (ADORNO, 2008); (CARVALHO, 2011); (SILVA, 2011); (VIEIRA, 2012); (BARBOSA, 2012)
IF-SP	(LIMA, 2015)
PARFOR	(NASCIMENTO, 2012)
Projetos Institucionais	(TORRES, 2014); (SILVA, 2015)

Quadro 1: Relação objeto de estudo-investigação

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses. Elaboração dos autores.

Quanto às escolhas metodológicas para levantamento de dados, embora tenhamos identificado pesquisas que lançam mão de diferentes estratégias, evidencia-se a predominância da análise documental, sinalizando a carência de pesquisas que invistam na busca de informações a partir da interface com os protagonistas das políticas e programas implantados. (Cf. Quadro 2)

Metodologia de levantamento de dados	Pesquisas
Questionário	(NOVAES, 2004); (BITTENCOURT, 2008); (TORRES, 2014)
Análise documental	(NOVAES, 2004); (ADORNO, 2008); (BERBAT, 2008); (BITTENCOURT, 2008); (SANTOS, 2008); (CARVALHO, 2011); (MAIA, 2011); (SILVA, 2011) (VIEIRA, 2012); (BARBOSA, 2012); (NASCIMENTO, 2012); (LIMA, 2015); (BERBAT, 2015)
Entrevista e narrativas	(NOVAES, 2004); (BITTENCOURT, 2008); (MAIA, 2011); (NASCIMENTO, 2012); (TORRES, 2014); (SILVA, 2015); (LIMA, 2015);
Observação	(MAIA, 2011); (TORRES, 2014)

Quadro 2: Metodologia de levantamento de dados

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses. Elaboração dos autores.

Em termos de estratégias para a análise dos dados, há a predominância da utilização de categorias produzidas a partir da análise de discurso e conteúdo, o que é coerente com a tipologia dos dados obtidos. Nesse bloco se situam as pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Geografia, Ciências Humanas e Educação por Novaes (2004), Adorno (2008), Berbat (2008), Bittencourt (2008), Santos (2008), Maia (2011), Barbosa (2012), Nascimento (2012), Torres (2014), Berbat (2015), Lima (2015) e Silva (2015). No entanto, as possibilidades de análise acerca do objeto se ampliam na medida em que identificamos trabalhos realizados em outros campos teóricos, como é o caso das pesquisas desenvolvidas em programas da área da Economia e Multidisciplinar. Nessa perspectiva, Carvalho (2011) e Vieira (2012) lançam mão da Análise Tridimensional Conceitual articulada aos eixos ‘instituições políticas’ (polity), ‘processo político’ (politics) e ‘política’ (policy), e Silva (2011) produz uma análise de regressão multivariada.

A relação entre os objetivos e resultados obtidos também foi aqui analisada considerando o que cada estudo tomou como objeto de investigação. Assim, apresentaremos as relações identificadas de modo a agrupá-

las conforme os objetos de investigação anunciados anteriormente, a saber: EAD/UAB/ PRO-Licenciaturas; Políticas Públicas da Educação Superior; IF-SP; PARFOR e Projetos Institucionais.

O quadro abaixo aloca os objetivos dos cinco estudos relacionados a ‘EAD/UAB/PRO-Licenciaturas’ (BERBAT, 2008; SANTOS, 2008, BITTENCOURT, 2008, MAIA, 2011 e BERBAT, 2015). Ressalta-se que os excertos representam exatamente o que foi publicado nos trabalhos de modo que não nos compete aqui julgar se a utilização dos verbos está correta para designar objetivos ou tarefas da pesquisa.

Como se pode observar, os estudos sinalizam uma preocupação com o processo de expansão da Educação Superior no tocante a processos de implantação da EAD, especialmente buscando compreender nuances no movimento de implementação da política educacional de formação de professores para a Educação Básica. Os resultados desses estudos nos indicam um cenário não muito otimista, revelando fragilidades e condições precárias nas relações institucionais. As constatações que seguem ilustram essa perspectiva.

O estudo desenvolvido por Berbat (2008) indica que a implementação da Educação Superior a distância está baseada no enfraquecimento da participação do Estado nas políticas educacionais de manutenção e acesso ao ensino superior, principalmente pela precarização das relações de trabalho e da infraestrutura das instituições públicas, ao mesmo tempo em que direciona a educação brasileira para a área de prestação de serviços, utilizando discursos da universalização do ensino em todos os níveis.

Na mesma direção, Maia (2011) indica que no contexto de reestruturação da Educação Superior o governo federal elegeu a EaD como um dos mecanismos para promover a expansão desse nível de ensino, tanto para a formação de professores quanto para a expansão das matrículas na Educação Superior em geral, enfatizando sua importância para a democratização do acesso. Segundo a autora, essa expansão por meio da EaD se deu, no entanto, de forma acelerada e desordenada, o que indica a necessidade de maior avaliação, regulação e supervisão das instituições e dos cursos, tendo em vista assegurar padrões aceitáveis de qualidade acadêmica na oferta de cursos de graduação e de pós-graduação nessa modalidade.

A expansão da EaD é uma realidade de fato, que se processa em interface com a expansão educacional e a expansão capitalista; entretanto,

Referência do estudo	Objetivo
BERBAT, 2008;	Estudar o processo de criação e implementação da política educacional de formação de professores para a Educação Básica por meio da Educação Superior a distância;
SANTOS, 2008,	Investigar a implantação da Educação Superior na modalidade a distância no Brasil, sua expansão e planejamento, buscando compreender em que medida esse processo está em consonância com a expansão e reestruturação do setor produtivo capitalista;
BITTENCOURT, 2008,	Investigar como se dá o processo de formação de professores no curso de Pedagogia, na modalidade EAD, da UDESC, município de Criciúma, SC, a partir da percepção de seus principais atores, tutores e estudantes;
MAIA, 2011	Analisar o processo de expansão da Educação Superior no Brasil, por meio da Educação a Distância (EaD), nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), tendo em vista compreender, em especial, o caso da Universidade do Tocantins (Unitins), que empreendeu, nos anos 2000, um conjunto de ações e estratégias que configuraram um acelerado processo de expansão de cursos de graduação e de especialização a distância;
BERBAT, 2015)	Estudar o processo de criação e implementação do Programa de Formação Inicial de Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura), para o curso de Licenciatura em Geografia, dentro da política de formação de professores para a Educação Básica por meio da Educação Superior à distância.

Quadro 3: Objetivos dos estudos sobre EAD/UAB/ PRO-Licenciaturas

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses. Elaboração dos autores.

a solução para os limites e contradições dessa modalidade de educação está no investimento em parâmetros básicos de qualidade, tarefa árdua que se põe àqueles que pretendem romper com o tecnicismo presente na educação atual. Os resultados do estudo realizado por Santos (2008) alicerçam esta

perspectiva. Adotando o mesmo caminho, os resultados alcançados por Bittencourt (2008) permitem afirmar que as políticas educacionais brasileiras estão alinhadas aos interesses do capital, conforme manifestado pelos ditames de organismos internacionais. Nessas políticas, os professores passam a ser protagonistas das reformas educacionais na medida em que precisam ser formados para formar os sujeitos para o mundo do trabalho. Os professores são chamados a reformar a educação pela reforma de sua formação, tendo em vista a busca de ‘profissionalização’.

As percepções de tutores e estudantes sobre a formação de professores realizada na modalidade EAD, apresentadas no estudo realizado por Bittencourt (2008), revelam as dificuldades e potencialidades de um processo ainda em construção. Essas percepções nos ajudam a compreender as relações que se estabelecem entre o contexto social, político, econômico e cultural, as políticas da educação e a formação de professores.

Berbat (2015), ao buscar respostas para a pergunta principal de seu estudo sobre a origem e objetivos do Pró-Licenciatura na interface com a UAB, aponta que o programa ganha força durante o período de concretização do decreto que regulamenta a educação a distância no final de 2005. Essa não é uma relação qualquer, pois o programa teve sua caminhada de 2004 a 2013, se contarmos com as duas fases de oferta de cursos, até sua consolidação/transferência para a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Diversos dados, também apresentados por Berbat (2015), evidenciam as relações entre o Pró-Licenciatura e as estratégias da UAB/CAPES para atender à política nacional de formação dos profissionais do magistério da Educação Básica. Entretanto, a forte expansão das licenciaturas a distância mostra a relação de expansão da Educação Superior a distância com a intensificação do uso das tecnologias. Assim, fica evidente, na relação que se estabelece entre políticas e concepções de formação docente, o quanto ela é (ou pode ser) moldada e reconfigurada pelos interesses da política educacional na perspectiva de padronização. Nesse caso, especialmente pelo trabalho dos profissionais da educação como bolsistas, acaba por ratificar uma prática de raízes neoliberais que faz parte do atual modelo de Educação Superior a distância fomentado pela Universidade Aberta do Brasil.

No que diz respeito aos objetivos que norteiam os estudos que tomam como objeto de investigação as 'Políticas Públicas da Educação Superior', destacam-se:

- a) A busca por identificar, discutir, analisar e apresentar os reflexos, positivos e negativos, da instalação de um novo Polo Universitário (NOVAES, 2004);
- b) Compreender a expansão da Educação Superior no contexto das políticas educacionais no Brasil pós-aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) (ADORNO, 2008);
- c) Apresentar uma revisão das formas de financiamento da Educação Superior no Brasil (SILVA, 2011)
- d) Compreender a relação complexa da política pública para a Educação Superior, entre 1995 e 2010, utilizando o arcabouço teórico do neo-institucionalismo (VIEIRA, 2012);
- e) Compreender a relação complexa da política pública para a Educação Superior, entre 1995 e 2008, por meio do arcabouço teórico da vertente histórica do neoinstitucionalismo. (CARVALHO, 2011); e
- f) Analisar a capacidade da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação de consolidar a participação da sociedade civil, diferenciando-se da burocracia dos órgãos do Executivo, no processo decisório de questões relativas ao Ensino Superior entre 1997 e 2007, ou seja, nos dez primeiros anos de sua atuação. (BARBOSA, 2012)

Observa-se que os estudos desse segundo bloco, em sua totalidade, vislumbram uma análise conjuntural, de articulação entre os vieses estruturais e políticos. Os resultados indicam aspectos promissores, assim como fragilidades a serem superadas.

Como principais reflexos educacionais da expansão, Novaes (2004) indica a realização pessoal dos professores que conseguiram formação superior, a melhoria da qualidade de ensino e um aumento do nível de participação docente no processo de gestão escolar. Aponta ainda, como reflexo econômico detectado, a expansão em diversos setores comerciais.

Adorno (2008) sinaliza que a expansão da Educação Superior e da formação de professores para a Educação Básica no Brasil está nas mãos do

setor privado. Contudo, destaca a significativa contribuição das universidades públicas por meio dos movimentos de interiorização e estadualização.

No tocante às formas de financiamento, Silva (2011) nos revela e denuncia a dificuldade de manutenção das IFES, que ficam dependentes da capacidade de seus gestores de buscarem recursos extras para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Ainda no quesito financiamento, Vieira (2012) apresenta contribuições no sentido de evidenciar que o protagonismo do segmento privado, sobretudo o mercantil, durante a era Fernando Henrique Cardoso (FHC), o que ocorreu, segundo ela, em virtude da combinação das inovações institucionais e do conjunto de mecanismos financeiros – renúncia fiscal e financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES) – voltados à oferta educacional. Em menor medida, o crédito educativo transformado em financiamento estudantil, tornou-se mais exigente e financiou uma ínfima parcela da demanda. Restou ao segmento federal o papel de coadjuvante nesse processo no que diz respeito à incorporação de tais inovações institucionais e à queda significativa das transferências orçamentárias, que acabaram por comprometer as atividades acadêmicas, a estrutura física existente e o próprio processo de expansão promovido pelo segmento federal.

Vieira (2011) ainda nos sinaliza que durante o governo de Luíz Inácio Lula da Silva (Lula) o arrefecimento do processo de expansão pelo segmento privado foi acompanhado da continuidade dos mecanismos que deram suporte a ele e reforçados com o PROUNI. A ruptura na política consubstanciou-se na combinação de crescimento intensivo e extensivo, acompanhado da ampliação de recursos do segmento federal. O Fundo de Desenvolvimento Estudantil (FIES), que foi a opção preferencial de financiamento da demanda do governo FHC, perdeu importância e foi substituído por programas que não implicavam contrapartida financeira dos estudantes carentes, a exemplo do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e do PROUNI. Tais inovações em prol das camadas sociais mais pobres foram gestadas sob a lógica de não apenas propiciar o ingresso, mas também de criar as condições para os estudantes permanecerem no nível superior. Essas medidas parecem ter surtido efeito, à medida que houve melhora substantiva nos índices de escolaridade líquida e bruta, especialmente entre os mais pobres.

No que diz respeito especificamente ao PROUNI, Carvalho (2011) nos traz elementos para compreendermos que, em que pese os inúmeros elementos de continuidade, há vários indícios de ruptura. O traço de continuidade fica claro, sobremaneira, na formulação legislativa em prol do modelo de expansão da Educação Superior pela iniciativa privada, que tem o PROUNI como sua maior expressão, assim como a evidência de inércia institucional associada à dependência das trajetórias percorridas (*path dependence*). O traço de ruptura e de mudança institucional na gestão Lula consubstanciou-se na retomada do protagonismo da União na Educação Superior, que se traduziu no crescimento intensivo e extensivo das IFES. Mais do que isso, sobreveio a mudança, sobretudo no segundo mandato do padrão de financiamento que passou a combinar ao acréscimo de recursos às IFES para pessoal, custeio e investimento as verbas destinadas ao alunado do segmento federal.

Barbosa (2012) nos oferece mais subsídios para compreender, nesse contexto histórico, os processos de consolidação da participação da sociedade civil na expansão da Educação Superior. Seu estudo nos revela que, entre os anos de 1997 e 2007, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação apresentou, de modo geral, reduzida capacidade de consolidar a participação, tendo em vista o pouco cumprimento das expectativas e das competências dispostas no seu Regimento Interno no ato de sua criação, tanto em relação à composição do colegiado quanto às competências que lhe foram atribuídas. A autora ainda indica que essa capacidade de consolidação da participação foi sendo reduzida especialmente no governo Lula, na medida em que se passou a aprovar todos os pedidos para criação de cursos e instituições, deixando de lado a demanda social por qualidade na oferta do ensino superior.

No que diz respeito especificamente à expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), no marco da política governamental de criação dessas instituições, Lima (2015) nos revela que a criação dos cursos envolveu diferentes opiniões dos profissionais da instituição que não apresentaram consenso sobre esse novo *locus* de formação de professores, desde as primeiras experiências com as licenciaturas criadas ainda no Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET-SP). O crescimento desses cursos foi impulsionado também nos *campi* do interior, após a interiorização do IFSP. A partir do

exposto pelos autores, podemos dizer que o desenvolvimento das licenciaturas envolve ainda um processo em construção nos IFs, pois implica a ampliação de espaços, a contratação de profissionais e a aquisição de equipamentos e materiais específicos para os cursos. O modelo de formação de professores em funcionamento enfatiza os conhecimentos específicos disciplinares dos cursos, pois ainda há poucas discussões em torno das questões propriamente pedagógicas.

A análise das implicações da implantação do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no trabalho docente foi objeto de estudo de Nascimento (2012), que revela que esse Programa, como parte da política de expansão da Educação Superior do país, tem contribuído para a acelerada expansão das matrículas nos cursos de graduação em licenciatura sem o correspondente aporte financeiro necessário para a melhoria da infraestrutura e para a contratação de novos professores. Como consequência dessa expansão, os docentes têm utilizado o período de férias e recesso para ministrar aulas, em busca de complementação salarial por meio das bolsas pagas pela CAPES com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com isso, o trabalho docente tem sido intensificado por meio da sobrecarga de aulas, turmas e jornada de trabalho.

No último bloco de estudos, que trata de projetos institucionais voltados para a formação pedagógica dos docentes na interface com a expansão da Educação Superior, Torres (2014) e Silva (2015) indicam que a proposição de políticas públicas não vem acompanhada de previsão de recursos para a formação do docente universitário, tampouco o delineamento de ações que possam ser implementadas nesse sentido. A expansão promove a criação de novos campus e cursos, demandando a contratação de novos docentes, no entanto não prevê ações voltadas para a formação pedagógica desses profissionais. Outro dado importante é que os docentes que ingressam nesses novos cenários estão, muitas vezes, em início de carreira no nível superior, isto é, tal condição não é considerada. Assim, a formação pedagógica fica a critério da ordem de prioridade das demandas institucionais.

Nesse sentido, o estudo desenvolvido por Torres (2014) revela que a pedagogia universitária é um campo de conhecimento profícuo e em expansão que contribui para a proposição de políticas institucionais de

formação de professores da Educação Superior, sobretudo quando se trata da formação pedagógica. Contudo, nesse cenário, as instituições desenvolvem a formação de professores por meio de ações, programas e espaços formativos tensionados pela ausência de políticas estatais contributivas para o delineamento do perfil do professor da Educação Superior. Nesses espaços e programas, as concepções de formação subjacentes resvalam na formação permanente e continuada vinculada ao desenvolvimento profissional docente, porém, convivem paritariamente com noções de formação tradicional e técnica nas quais a didática aparece como o domínio de ferramentas para ensinar, além de ser confundida com a pedagogia. Nos programas e espaços formativos investigados as relações entre formação e desenvolvimento profissional docente ainda não constituem realidade concreta, pois as instituições têm seus programas centrados nas necessidades institucionais e pouco contemplam as fases da carreira docente. As motivações e legitimidade desses programas estão relacionadas, portanto às demandas oriundas do contexto de mudanças, especialmente da expansão da Educação Superior.

Silva (2015) ao buscar compreender o processo de construção de professores iniciantes na docência universitária, em tempos de expansão e interiorização da rede pública ocorridas no Brasil, evidenciou que as expressões “choque com a realidade”, “solidão pedagógica”, “aterrissa como podes”, “nada ou afunda-te” são capazes de caracterizar o vivido pelos professores nos seus anos iniciais na universidade, pois não encontraram acolhimento institucional de forma sistematizada. Assistemáticamente, tiveram auxílio de colegas e aprenderam, principalmente, na prática, com seus alunos, no processo de ensaio e erro. Entretanto, a condição de iniciantes não os impediu de assumir funções burocrático-administrativas, entendidas por eles como promotoras de amadurecimento profissional. O dinamismo, a reflexão sobre as práticas e o compromisso com a formação dos estudantes estiveram presentes nas narrativas dos docentes, evidenciando que seu processo de construção se alicerça, especialmente, nos modelos e nos contramodelos trazidos de suas trajetórias acadêmicas. Trata-se de um saber que parece responder aos desafios que enfrentam, mas sem uma base teórica que fortaleça a necessária profissionalidade.

O que vai ficando claro nas análises é que os professores estão se construindo de forma singular na dinamicidade da prática docente, refa-

zendo e reconfigurando uma identidade profissional própria. Entretanto, a fragilidade da formação para a docência e a incipiência do apoio institucional no ambiente acadêmico retardam e afetam a construção da profissionalidade, que se situa mais numa responsabilidade individual do que como parte das políticas públicas que sustentam a expansão da Educação Superior pública no país.

Considerações Finais

Os resultados da análise aqui realizada indicam a produção acadêmica acerca da temática “Expansão da Educação Superior e Formação de Professores” concentrada em Programas de Pós-Graduação de universidades públicas. Tais pesquisas indicam uma pluralidade no que diz respeito aos aportes teóricos, com ênfase na utilização de metodologias relacionadas à análise documental e estudos de caso. Os projetos e práticas institucionais identificados se situam em contextos políticos vinculados a programas de governo e nos remetem para a forma como as IES desenvolvem ações no âmbito do PARFOR, UAB, PRO-Licenciaturas, PROUNI e da EaD.

Ao buscarmos identificar o que as produções acadêmicas brasileiras revelam sobre projetos e programas desenvolvidos no contexto das políticas públicas de expansão da Educação Superior e que tratam especificamente da formação de professores fica evidente a marca perversa do neoliberalismo, mesmo na alternância de governos e dos discursos voltados a práticas democráticas e de emancipação. As premissas da agenda neoliberal que giram em torno de princípios como a privatização, a mínima intervenção estatal, o incentivo à competição e à obtenção de lucros tem marcado o cenário de expansão do ensino superior. Desse modo, a oferta e manutenção dos cursos de licenciatura se dá em função de um movimento de resistência dos profissionais que neles atuam.

Ademais, tais programas demandam recursos e estão condicionados às políticas de governo – aquelas que são implementadas unilateralmente por um governo em determinado período - e não a políticas públicas de Estado, que resultam de uma tomada de consciência da classe política e da sociedade de tal modo que mesmo com a alternância de governo não são extintas.

Em função disso, em tempos de crise econômica como a que atualmente impacta o país, anunciam-se cortes acentuados de investimentos públicos destinados à educação, o que pode inviabilizar o investimento das instituições em ações de expansão e melhoria dos cursos e do quadro docente. Desse modo, entendemos que tal cenário pode comprometer e precarizar o contexto de expansão e de qualidade da Educação Superior no Brasil.

Referências

- ADORNO, P. S. F. *A expansão das licenciaturas e da Educação Superior em Goiás: privatização, interiorização e estadualização (1997-2006)*. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. 89 p.
- BARBOSA, Gisele Heloise. *Democracia participativa no Brasil: a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (1997-2007)*. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. 231 p.
- BERBAT, M. C. *Formação de professores de Geografia na Educação Superior à Distância: contextos institucionais em questão*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Geografia, Rio de Janeiro, 2008. 248 p.
- BERBAT, M. C. *Pró-licenciatura e a experiência de formação de professores para a educação básica*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2015. 277p.
- BITTENCOURT, R. L. *Formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD: o caso da pedagogia da UDESC - Pólo de Criciúma-SC*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. 254 p.
- CARVALHO, C. H. A. *A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008) = ruptura elou continuidade?* Tese (Doutorado em Ciências Econômicas). Universidade de Campinas, Campinas, 2011. 457 p.
- GATTI, B. A; BARRETO, E.; ANDRÉ, M. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco-Brasil. 2011.
- GENTIL, V. K; LACERDA, M. P. C. de. Expansão do ensino superior do sistema federal brasileiro no período 2003 -2006. *RBPAE* - v. 32, n. 3, p. 829 - 849 set./dez. 2016.

GONÇALVES, T; FIORENTINI, D. Formação e desenvolvimento profissional de docentes que formam matematicamente futuros professores. In: FIORENTINI, D; NACARATO, A. (Org.). *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir da prática*. São Paulo: Musa Editora; Campinas: GEPFPM-PRAPEM-FE/UNICAMP, 2005.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A. & FINGER, M. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

LIMA, M. F. B. *A expansão das licenciaturas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo: percursos e características*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015. 211 p.

MAIA, M. Z. B. *Expansão da Educação a distância no Brasil a partir dos anos 1990: o caso da universidade do Tocantins*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. 297 p.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v.5, n.2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

NASCIMENTO, D. S. *A expansão da educação superior e o trabalho docente: um estudo sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UFPA*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012. 177 p.

NOVAES, V. G. S. *Pólo universitário de Palmeiras de Goiás concretização das políticas educacionais da UEG*. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004. 304 p.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto PROSALUS. In: NÓVOA, A. & FINGER, M. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

OCDE. *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, 2005. Disponível em: <<http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/34990974.pdf>>. Acesso em 08/03/2018.

SANTOS, C. A. *A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância*. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. 126 p.

SILVA, A. C. L. *A análise das estratégias de desenvolvimento acadêmico da UFSCar e suas implicações para a distribuição de recursos do MEC: indicadores de gestão*. Dissertação (Mestrado em Multidisciplinar) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. 117 p.

SILVA, V. L. R. *Docentes universitários em construção: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no sul do Amazonas*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2015. 177p.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TORRES, A. R. *A pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores de educação superior*. Tese (Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. 294p.

VIEIRA, M. A. V. *Análise comparativa das políticas públicas para a educação superior no Brasil (1995-2010): ruptura e/ou continuidade?* Dissertação (Mestrado em Ciências Econômicas). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. 298 p.

Recebido em 16 nov. 2017 / Aprovado em 7 mai. 2018

Para referenciar este texto:

NAKAYAMA, B. C. M. S.; TINTI, D. S. O estado do conhecimento das pesquisas sobre formação de professores no quadro da expansão da educação superior no Brasil. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 253-272. set./dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.N47.8057>>.

PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INSERÇÃO, PRECARIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

THE TEACHING IN THE YOUTH AND ADULTS EDUCATION,
BETWEEN PRECARIZATION AND THE CHALLENGES OF
CONTINUING EDUCATION

Joana Celia Passos

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.
Docente da Universidade Federal de Santa Catarina.
Santa Catarina. SC – Brasil
passos.jc@gmail.com

RESUMO: O presente texto apresenta reflexões sobre a formação continuada ofertada aos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos em uma Rede Municipal de Ensino, explorando suas interfaces com os processos de ingresso e de constituição da docência nessa modalidade educativa. Análise documental e entrevistas foram os procedimentos metodológicos utilizados para compreensão do objeto. Como resultados principais, evidenciou-se a desvantagem apresentada da EJA no conjunto das políticas educacionais, dado que a concepção de provisoriedade dos gestores públicos não os permite assumir a educação como direito para jovens e adultos, o que reflete na baixa institucionalização dessa modalidade nos sistemas de ensino.

PALAVRAS-CHAVES: Docência. Educação de Jovens e Adultos. Formação continuada.

ABSTRACT: This paper presents reflections on the continuing education offered to professionals working in Youth and Adults Education and its interface with the process of entry and the constitution of teaching of the teachers in this educational modality, in a Municipal Education Network located in Southern Brazil. Document analysis and interviews were the methodological procedures used to understand the object. Became evident the disadvantage which Youth and Adults Education has in the set of educational policies. The concept of temporariness from the public officials about this educational modality, doesn't allow them to take education as a right for youth and adults, demonstrating the low institutionalization in basic education systems.

KEYWORDS: Teaching. Youth and Adults Education. Continuing Education.

Introdução

Ao examinar as políticas públicas para formação continuada, Gatti (2008) identifica distintas práticas que, por vezes, se referem a cursos ofertados após a graduação ou após o ingresso na profissão docente; por outras, se referem a toda atividade que propicie reflexão, informação, discussão e trocas e que favoreçam o aprimoramento profissional, como

horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, [...] (GATTI, 2008, p. 57)

Na maioria das vezes, a formação continuada se configura em ações isoladas e descontínuas. Em contraposição a essa prática, “discute-se hoje na literatura especializada a ideia do ‘desenvolvimento profissional’ dos professores como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente” (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 2) e suas condições objetivas de realização.

Os diferentes tipos de formação têm origem histórica e estão diretamente relacionados às condições emergentes na contemporaneidade e aos desafios que se colocam aos currículos escolares, ao ensino e ao sistema educacional com o aumento de seu público – crianças e jovens (GATTI, 2008). A extensa gama de ações consideradas como formação continuada também explicita diferentes concepções de educação, de escola e de sociedade e reflete o sujeito social a que o projeto formativo está vinculado, além de desconsiderar as condições objetivas do trabalho docente em que são realizadas.

Nesse sentido, o presente texto apresenta reflexões sobre a formação continuada ofertada aos profissionais que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em suas interfaces com os processos de ingresso e de constituição da docência dos professores nessa modalidade educativa, em uma Rede Municipal de Ensino (RME) de Santa Catarina. Os dados e análises

aqui apresentados foram obtidos em pesquisa mais ampla, realizada entre 2009 e 2010. Foram analisados documentos normativos nacionais, estaduais e municipais sobre a docência e entrevistados dezesseis profissionais da modalidade educativa, entre professores, coordenadores pedagógicos e gestores públicos que atuavam na referida rede de ensino no ano de 2009. A interlocução com a produção acadêmica sobre formação continuada de professores e, em especial, a formação continuada de professores para e na EJA foi fundamental para o exame que aqui se realiza.

A inserção profissional para a docência na EJA

Os profissionais da educação de pessoas jovens e adultas da RME aqui analisada desfrutam de baixo reconhecimento social da profissão. Marin (2010) considera que a precarização do trabalho docente se caracteriza tanto pelos aspectos referentes às más condições de formação quanto às condições de trabalho. Por sua vez, Pereira-Diniz (2010) alerta que é preciso levar em conta a indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente, pois, do contrário, corre-se o risco de culpabilizar os professores pelas mazelas do sistema educacional brasileiro ou considerá-los exclusivamente vítimas do processo de reestruturação produtiva e das políticas neoliberais.

No ano de 2009, os professores que atuavam na EJA na RME eram, em sua maioria, substitutos e contratados anualmente por meio de processo seletivo para atuação por prazo determinado. Em toda a sua história, o município realizou uma única vez concurso público específico para EJA, no ano de 1994, e em 2007 incluiu um processo seletivo específico para professores de educação de jovens e adultos. No momento de realização da pesquisa, atuavam cento e quarenta e seis profissionais, considerando professores, coordenadores de núcleos, auxiliares de coordenação e equipe da Secretaria Municipal. Desse conjunto, treze efetivos por concurso público no Ensino Fundamental. Do total de cento e dois professores, setenta e três eram mulheres e 29 homens. Quanto à faixa etária, percebe-se o predomínio de professores até quarenta anos. No quesito formação, um possuía pós-graduação em nível de doutorado; dezessete, em nível de mestrado e vinte e três, em nível de especialização; cinquenta e sete possuíam licenciamen-

tura completa, e apenas quatro cursavam alguma licenciatura. Nenhum possuía formação inicial em EJA.

As informações acima indicam a existência de um quadro docente qualificado academicamente e distante de caracterizar a precarização indicada por Marin (2010), principalmente se considerarmos que a EJA não tem sido uma modalidade educativa de grande prestígio para requerer profissionais com maior formação. No entanto, cabe a pergunta: essa formação acadêmica tem possibilitado que os professores desenvolvam uma prática pedagógica que assegure os princípios e especificidades dessa modalidade?

Constatou-se também a existência de núcleos de EJA constituídos por professores que estavam pela primeira vez atuando na modalidade. Nesses núcleos, a presença de professores iniciantes, contratados como temporários, variava entre 75% e 100%. Havia núcleos em que, no ano pesquisado, todos os professores eram substitutos, inclusive o coordenador, o que sugere, entre outros fatores, que a docência na EJA também tem sido utilizada para complementação de carga horária no período noturno, contribuindo com a ideia de provisoriedade.

O relato de uma coordenadora informa que o reduzido número de professores efetivos tem comprometido o trabalho na EJA:

Eu acredito que se a gente tivesse um corpo efetivo na EJA o trabalho seria muito melhor. A sensação que eu tenho a cada ano é que a gente está sempre começando. [...] Até que as pessoas tomem pé da proposta, que é tudo diferente daquilo que a pessoa já viu na formação ou estudou, já é final de ano. Quando começa a engrenar é final de ano e no próximo ano você não sabe se ele volta. Eu acho muito complicado lidar com isso. (Coordenadora M)¹.

A contratação de professores substitutos para a EJA na RME estabelece como critérios para inscrição: que o profissional tenha graduação completa ou seja estudante da 5ª fase de licenciatura; para alfabetizador é necessário ter formação no ensino médio em magistério, com habilitação em anos iniciais do Ensino Fundamental, ou curso de licenciatura em Pedagogia, com habilitação para essa etapa; ou, ainda, normal superior,

com habilitação em anos iniciais do Ensino Fundamental. Não integra o perfil desejado dos profissionais a experiência e/ou a formação em educação de pessoas jovens e adultas.

O processo seletivo consiste em duas etapas: prova escrita e prova de títulos. As questões da prova escrita versam sobre conhecimentos gerais de temas relacionados à educação e conhecimentos específicos sobre temas relacionados ao cargo, área ou disciplina² para a qual o candidato se inscreveu, ainda que, nesta RME, a proposta curricular da educação de pessoas jovens e adultas não esteja organizada por área de ensino ou disciplina. A prova escrita tem também como referência os conteúdos relacionados às identidades que configuram o sujeito da educação de pessoas jovens e adultas; o conhecimento na perspectiva do pensamento complexo; a história da EJA; as diretrizes curriculares nacionais e demais legislação da EJA; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a política nacional, estadual e municipal do idoso; a pesquisa como princípio educativo; o trabalho docente na EJA; a avaliação; as concepções de letramento e alfabetização de adultos.

Embora para pontuação no processo seletivo o tempo de atuação em docência na EJA não seja computado, observa-se que a maioria dos conhecimentos exigidos dos professores correspondia às especificidades da educação de pessoas jovens e adultas, demonstrando uma tentativa de focalização da área. Vale lembrar que os conhecimentos exigidos pelo edital, na maioria das vezes, não compõem o currículo dos cursos de formação inicial³ e a ausência deles têm comprometido a prática pedagógica dos professores, como informam os estudos de Machado (2010), Soares (2008) e Di Pierro (2005), entre outros.

Aliada à forma de contratação, a condição salarial dos professores também expõe a condição desigual do trabalho dos profissionais da EJA na RME, como explicita uma professora: “Nós não temos direito a 40 horas na EJA, mas o efetivo tem.” (Professora W.) A dimensão salarial recrudescer a precarização do trabalho do professor contratado em caráter temporário.

Uma estratégia utilizada pela RME para assegurar professores efetivos na EJA tem sido o concurso de remoção, que consiste na disponibilização, pelo poder público, de vagas (por área curricular) para que professores já efetivos possam assumi-las. Como critérios de pontuação são considerados o tempo de serviço e a formação, e com isso têm mais chance de remoção os que estão há mais tempo na RME.

A constituição de equipes permanentes de educadores nas redes de ensino tem sido um dos principais desafios indicados pelos seminários nacionais sobre formação do educador de jovens e adultos:

A existência, por si só, dos educadores que atuam na EJA não é suficiente. Há de se constituir um coletivo de educadores de jovens e adultos permanente/orgânico, buscando a efetividade desse profissional na rede, substituindo educadores com contratos temporários. É necessário repensar critérios de remoção desses profissionais (remanejamento/distribuição de aulas), tomando por referência a formação e a experiência em EJA, enfrentando inclusive as questões corporativas que têm dificultado a compreensão da especificidade do trabalho dos educadores de jovens e adultos. Por fim, os gestores de sistemas destacam a necessidade de valorização dos educadores da EJA, inclusive com salário equiparado às demais modalidades. (SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 2007)

Ao argumentar em favor da implantação de coletivos de educadores orgânicos à educação de jovens e adultos o que se está propondo é a constituição de uma cultura da docência nessa modalidade, criando o que Sacristán (1998, p. 25) nomeia de ‘subsistema técnico-pedagógico’, composto de formadores, especialistas e pesquisadores em diversos temas de educação. Estes “criam linguagens, tradições, produzem conceitualizações, sistematizam informações e conhecimentos sobre a realidade educativa, propõem modelos de entendê-la, sugerem esquemas de ordenar a prática relacionados com o currículo.”

A não realização de concurso público para profissionais da EJA se explica, em parte, pela ausência de cursos específicos para essa modalidade e sugere uma concepção de provisoriedade sobre essa modalidade de ensino. Tal concepção destoa do conjunto das discussões atuais e vai justificando, ainda que não afirmado publicamente, o tratamento desigual que lhe é dispensado pelo poder público, no contexto do sistema educacional. O que se observa é que a EJA, na hierarquia do sistema educacional brasileiro, apresenta-se em desvantagem.

Alves (1998) e Miguel (1996), em seus estudos sobre o tipo de contratação dos professores e o trabalho pedagógico, já indicavam que a existência do temporário ou substituto resulta da ausência de uma política educacional comprometida com a qualidade social da educação e dos processos pedagógicos. A forma como vem sendo feita a contratação dos profissionais para a EJA traz prejuízos tanto para as relações de trabalho quanto para a construção e continuidade de projetos pedagógicos, dada a alta rotatividade do grupo. A precarização do trabalho dos profissionais afeta-a como modalidade educativa, pois sua organização pedagógica fica fragilizada a cada ano e dificulta a consolidação do projeto político-pedagógico.

Depoimentos de professores evidenciam os principais fatores que os fizeram ingressar profissionalmente na EJA: a necessidade de um emprego, a proximidade do local de residência, o descontentamento com a escola atual e o desejo de realizar um trabalho diferenciado, como se evidencia nas falas de vários docentes:

Eu vim pra (N) em 2008 estava sem emprego e vi o concurso da prefeitura. Tinha vagas para o ensino de ciências no ensino regular e EJA. Como eu não sabia do que se tratava eu fiz a seleção para os dois e passei nos dois. (Professor J)

Foi em 2001. A gente se inscrevia para as vagas e tinha lá Educação de Jovens e Adultos à noite. Eu não sabia de nada, absolutamente de nada. Vou arriscar pra saber o que é isso. Como era próximo da minha casa, eu arrisquei. (Professora K)
[...] um pouco pela questão da proposta trabalhar diferente, e um pouco pelo descontentamento de onde eu estava trabalhando. Na escola que eu estava trabalhando no regular, eu não via muita possibilidade de mudança na forma de trabalhar. (Professor U)

As afirmações acima, de certo modo, expõem o distanciamento de reflexões acerca da educação de jovens e adultos na formação inicial. Isso indica que tanto o Professor J quanto a Professora K, a exemplo de muitos outros, passaram a ter contato com as concepções, teorias e práticas da EJA quando já estavam atuando na modalidade. Nesse caso, a formação continuada, em certa medida, assume a função compensatória de suprir a

defasagem de conhecimentos sobre a EJA, que deveria ser, prioritariamente, de competência da formação inicial.

Paradoxalmente, diante dessa lacuna, a formação continuada tem representado uma alternativa importante para as redes de ensino. Em face dessa realidade, vale realçar o depoimento da Professora K, que atua desde 2001: “Operou-se uma modificação em mim, eu sinto isso, uma maturidade. Eu posso vislumbrar alguns caminhos. Comecei a me envolver mais. Comecei a ler coisas que não lia, a questionar mais.” Ou o depoimento do Professor U: “A expectativa é contribuir com a inclusão de jovens e adultos de uma forma mais efetiva na vida social.” Assim, se de um lado percebem-se acenos de disposições que são muito desejáveis para compor uma condição política favorável ao ensino, importa reconhecer que será necessária, ainda, a constituição de condições pedagógicas para concretizar tal propósito.

Embora se reconheçam avanços, nos últimos anos, na política educacional brasileira a EJA ainda sofre com uma concepção compensatória ou supletiva, emergencial e filantrópica, com professores pouco preparados para essa área de atuação, além de um afrouxamento na constituição de uma infraestrutura político-pedagógica para o trabalho educativo.

A formação continuada na percepção dos profissionais da EJA

A formação dos professores para a EJA tem estado mais presente nos debates, eventos e pesquisas⁴ nos últimos anos. Pode-se dizer que a frequência dessa temática na pauta de encontros e até na formulação de políticas públicas está relacionada à reconfiguração dessa modalidade. Uma expressão desse reconhecimento emerge no argumento de Arroyo (2006, p. 17), para quem

a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação. Nesse sentido, a formação

dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização dos seus agentes.

O mesmo autor chama a atenção para a ausência de parâmetros oficiais que delineiem o perfil desse educador e também de sua formação, o que se deve, em parte, pela própria indefinição da identidade da educação de pessoas jovens e adultas. Ao não ter sido institucionalizada no sistema de ensino, fez com que a formação do educador não tivesse um marco definido para a EJA. Arroyo não considera essa questão como um problema, pois entende que o perfil do educador de jovens e adultos, assim como a EJA, está em permanente construção; entretanto, alerta para a necessidade de uma formação mais específica para atender às peculiaridades da modalidade. Sua perspectiva é corroborada pelo Parecer CEB 11/2000, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, quando ressalta que “o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino.” (BRASIL, 2000, p. 56)

Contudo, Soares (2008, p. 96) apontou dificuldades do campo quando analisou a trajetória profissional de professores, constatando que “o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função.” Em sua compreensão, isso deriva das concepções da EJA, que variam, dependendo do lugar em que é oferecida. Outro aspecto destacado pelo pesquisador é que “mesmo que a formação inicial ofertada pela universidade seja considerada de qualidade, os egressos não necessariamente têm essa qualificação valorizada no momento da inserção profissional.” (op.cit., p. 97)

A Resolução nº 3/2010, que institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos em seu Art. 10, coloca sob responsabilidade do Sistema Nacional Público de Formação de Professores o estabelecimento de políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a relação idade-série (BRASIL, 2010, p. 4). É assim que a for-

mação continuada tem constituído uma alternativa importante para as redes de ensino, sobretudo diante da lacuna de conhecimentos sobre a EJA nas licenciaturas e a indefinição sobre o perfil do professor dessa modalidade. Para Gatti (2008, p. 58), isso “responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação.”

Reconhecendo-se que essa é uma realidade subjacente a sua constituição, a formação continuada na EJA é também uma dimensão relevante na composição de uma política pública de educação de jovens e adultos, vinculada à formação inicial e às condições de trabalho, remuneração e carreira dos profissionais dessa modalidade educativa, na medida em que é concebida como

continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM EDUCAÇÃO, 2000, p. 22-23)

Nessa compreensão, a atuação do professor é resultado de uma ampla articulação entre diversos processos implicados em sua trajetória de docência, incluindo espaços que vão desde a formação inicial e continuada até aqueles político-sociais e culturais não escolares.

Na RME a formação continuada acontece de duas maneiras: em cursos de curta duração centralizados e ofertados pela Secretaria Municipal e nos encontros semanais em cada núcleo. A contratação dos professores é de 30 horas semanais e, destas, 20 horas são para atuação com os estudantes; as demais horas integram as horas-atividade que são desenvolvidas coletivamente duas vezes por semana, no período vespertino. As horas-atividade são entendidas pelos profissionais como formação continuada, por corresponderem a tarefas de organização do trabalho pedagógico, avaliação dos estudantes, estudo de textos, entre outras.

A inclusão da formação continuada na jornada de trabalho dos profissionais da EJA pode ser vista como um avanço se considerado que, com essa carga horária, os mesmos tendem a concentrar-se, exclusivamente, nessa modalidade. O modo como é compreendida a formação continuada, a partir da organização semanal do trabalho pedagógico, pode contribuir para minimizar as dificuldades em face da grande rotatividade anual de professores. Com isso, os coletivos dos núcleos tendem a assumir processo de formação continuada dos profissionais da EJA.

Os profissionais entrevistados reconhecem a necessidade da formação continuada para o desempenho do trabalho pedagógico na EJA, pois se ressentem da ausência desses conhecimentos na formação inicial. Contudo, há críticas: uma das professoras questiona o tipo de formação realizada por consultores; outra relata a repetição dos assuntos tratados, o que se deve à renovação de professores a cada ano. Para esta última, o importante é discutir a prática que realizam, buscando respostas e saídas para suas dificuldades. Acredita que os próprios profissionais que atuam na RME podem desenvolver práticas formativas e que isso inclusive os valoriza.

Um destaque presente nos relatos é a necessidade de certa coerência entre o que é dito e o que é realizado na formação continuada, além de que, para os professores, o processo formativo deve levar em conta o ‘como’ realizar o que a proposta curricular propõe. A dinâmica da formação faz emergir elementos que corroboram a necessidade de uma relação muito profunda entre os seus objetos/processos e os sujeitos reais que ali se encontram. Senão, vejamos: o Professor J. expõe algo que apareceu com alguma frequência nos encontros dos coletivos observados, a saber, a ausência de preparo para atuar com o processo de letramento dos jovens e adultos e a ausência, nos cursos de licenciatura, das questões didático-pedagógicas pertinentes à modalidade: “Eu tenho muitas dificuldades em trabalhar com esses alunos que não conseguem ler e entender o que leem, escrever. Eu me sinto, às vezes, como um professor que precisa alfabetizar, e a minha faculdade não me treinou.”

Consideradas as dificuldades, bem como os alcances, evidenciam-se fragilidades no plano da formação continuada proposta pela RME: o distanciamento entre o conteúdo da formação e a prática docente; a não focalização dos sujeitos das práticas; a não participação dos professores nas

decisões sobre os conteúdos da formação docente; a lógica formativa que, em geral, segue o modelo do uso de palestras, para um grupo que pode chegar a cem participantes, entre professores e coordenadores, dificultando o aprofundamento das questões da prática educativa.

Arroyo (2006) destaca que a formação de educadores precisa levar em conta algo que integra os aspectos, esses antes realçados, das falas dos profissionais quanto à situação da modalidade, qual seja, de que está em foco a sua construção como política pública de responsabilidade e dever do Estado, incorporando as heranças acumuladas das experiências e histórias da educação de jovens e adultos. Desse modo, as especificidades da vida de jovens e adultos das camadas populares precisa se constituir no núcleo da formação. As particularidades da sua condição social, étnica, cultural e geográfica, ou seja, de jovens e adultos populares do campo e das periferias urbanas como ponto de referência para a construção da EJA e para a constituição do perfil do educador. (ARROYO, 2006)

Tendo os sujeitos jovens e adultos como centrais na formação, outras questões podem ser agregadas, por exemplo, o domínio das teorias pedagógicas, podendo chegar até a se “inventar uma Pedagogia da vida adulta, da juventude.” (op.cit., p.24) A história dos direitos humanos, aliada aos movimentos pelo direito à educação, é mais um aspecto sugerido por Arroyo (op.cit., p. 28), para quem “é impossível ser educador de jovens e adultos sem ter consciência dessa trajetória, dos vínculos entre EJA e luta por direitos.” (id.ib.) O autor sugere a capacitação dos docentes no domínio dos ‘conhecimentos vivos’, que são os conhecimentos coletivos do trabalho, da história, da experiência, da cultura e da natureza que os jovens e adultos têm de “aprender a ressignificar e organizar à luz do conhecimento histórico.” (op.cit., p.31) Parece justo considerar que, nesse conjunto de elementos identificadores de uma estratégia política para a EJA, ressignificamos, aqui num sentido de ampliação, o que está nas falas dos profissionais educadores.

Assim, também em Barreto (2006) buscamos aspectos práticos que orientam as ‘aprendizagens’ sobre a formação continuada, dos quais destacamos:

Sem se transformar num processo permanente, a formação pode muito pouco; [...] É equivocada a crença de que é necessário

aprender primeiro e fazer depois. Aprendemos fazendo se pensarmos sobre o que estamos fazendo [...] A metodologia usada na formação precisa necessariamente ser a mesma que está sendo proposta aos educadores. [...] A formação permanente, que se constitui como espaço privilegiado de reflexão da ação dos educadores tendo em vista a melhoria dessa ação, é um processo exigente. [...] É preciso obter a cumplicidade do educador; é preciso contar com formadores que além de terem competência no fazer pedagógico, sejam competentes na condução e estimulação do grupo; o trabalho de formação demanda tempo; a formação exige espaços e horários bem definidos. (BARRETO, 2006, p. 100)

Tanto os aspectos filosóficos apontados por Arroyo quanto os práticos apresentados por Barreto remetem a necessidades apontadas nas problematizações e desafios inscritos nas falas dos sujeitos desta pesquisa. Contudo, destaca-se um aspecto decisivo para a constituição da capacidade político-pedagógica, qual seja: a importância de os professores participarem do planejamento e da definição das temáticas a serem abordadas no processo formativo, o que somente pode ocorrer em processos em que as práticas – aqui em um sentido amplo – da EJA se constituam em espaço formativo no qual os professores desenvolvem atividades de pesquisa, a partir de problemáticas que possibilitem refletir sobre as práticas que realizam.

Algumas considerações

O objetivo deste texto foi discutir a formação continuada oferecida aos profissionais que atuam na EJA em suas interfaces com os processos de ingresso e de constituição da docência dos professores dessa modalidade educativa, tomando para estudo empírico o caso de uma Rede de Municipal de Ensino. Preservadas as particularidades da RME em foco, destaca-se que a concepção de provisoriedade dos gestores públicos sobre essa modalidade educativa dificulta que o poder público assuma a educação como direito para jovens e adultos, o que demonstra a baixa institucionalização da EJA nos sistemas de Educação Básica.

Outros fatores foram identificados durante o estudo realizado, entre eles a precarização das condições de trabalho dos profissionais que, na sua maioria, são admitidos em caráter temporário. A forma de contratação dos profissionais para a EJA, do modo como se realiza, traz prejuízos tanto para as relações de trabalho quanto para a construção e continuidade de projetos pedagógicos, dada a alta rotatividade do grupo. Os motivos que mobilizaram os profissionais entrevistados a ingressarem na EJA estão vinculados à necessidade de um emprego, à proximidade do local de residência, ao descontentamento com o ensino chamado ‘regular’ e até ao desejo de realizar um trabalho diferenciado.

Os professores também reconhecem a importância da formação continuada como espaço de reflexão sobre as suas práticas, pois admitem um certo desconhecimento da EJA. Esse dado revela que grande parte das licenciaturas não têm contemplado as especificidades do fazer docente na EJA. Com isso, o contato com as concepções, teorias e práticas dá-se quando já estão atuando no cotidiano dessa modalidade. Por outro lado, é preciso admitir que a formação continuada tem representado uma alternativa importante para as redes de ensino, diante da ausência nos cursos de formação inicial.

Ficou evidente, no estudo realizado, as desvantagens com que a EJA é tratada no conjunto das políticas educacionais. Destaque-se aqui que as desvantagens e a pouca valorização dessa modalidade, embora não explícitas, têm relação direta com seu público de jovens e adultos e as particularidades de sua “condição social, étnica, racial, cultural e espacial (de jovens e adultos populares do campo, das vilas, favelas).” (ARROYO, 2006, p. 23)

A reconfiguração do campo da EJA a partir dos seus sujeitos impõe grande complexidade, fazendo emergir a necessidade de se discutir a especificidade da docência para essa modalidade, implicando colocar em pauta quem são os professores e professoras que nela atuam, como nela ingressam, que processos formativos vivenciam e o que pensam sobre eles. Sabe-se que fatores diversos podem interferir nas práticas dos professores, mas eles nem sempre estão subordinados à ausência de formação, ou ao seu caráter e dinâmica, como no caso dos tensionamentos entre professores e gestores, a situação funcional dos professores, o desprestígio de atuar em EJA, os baixos salários, o caráter supletivo da modalidade, entre outros.

Assim, a formação continuada de professores continua sendo um aspecto tanto fundamental quanto desafiador na composição da oferta da política educacional para jovens e adultos.

Notas

- 1 Os profissionais entrevistados serão aqui identificados pelas letras: M (coordenadora) e J, K, W e U (professores).
- 2 Artes Cênicas, Música, Ciências, Espanhol, Geografia, História, Inglês, Matemática e Português.
- 3 Laffin e Gaya (2013) informam que em Santa Catarina, de 75 cursos analisados, em 21 instituições, somente 13 ofertam disciplinas ou estudos sobre EJA.
- 4 Nos espaços acadêmicos, aparece de modo mais sistemático, a partir de 1998, com a criação de um grupo no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Referências

- ALVES, Sônia. *Professores efetivos, professores substitutos: caminhos de persistência e rendição norteados pelo tipo de contratação*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC; UNESCO, 2006.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES EM EDUCAÇÃO (ANFOPE). *Documento Final X Encontro Nacional*, Brasília, 2000.
- BARRETO, V. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leôncio. *Formação de Educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC; UNESCO, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 05 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 nov. 2018.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: UNESCO. (org.) *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 17-30.

DINIZ-PEREIRA, Júlio. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al (Orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, UFMG: Gestrado, 2010. CD-ROM.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr., p.57-70, 2008.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; GAYA, Sidneya Magaly. Elementos constitutivos no campo da educação de jovens e adultos na formação inicial docente em cursos de pedagogia nos documentos analisados na pesquisa. *Revista Lugares de Educação*, Bananeiras/PB, v. 3, n. 6, p. 38-57, jul./dez. 2013.

MACHADO, Maria Margarida. Processos de formação de educadores de jovens e adultos: os desafios políticos e pedagógicos da formação de educadores de EJA no Brasil. IN: DALBEN, Angela Imaculada et. al (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, abr. 2010. p 100-121.

MARIN, Aída Junqueira. Precarização do trabalho docente. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade et al. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, UFMG: Gestrado, 2010. CD-ROM.

MIGUEL, Denise Soares. *O trabalho temporário no Magistério Público Estadual de Santa Catarina*. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1996.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS. *Considerações da Plenária Final 30 de maio a 02 de junho - Goiânia/GO (Versão Preliminar)*. 2007.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

Recebido em 30 mai. 2018 / Aprovado em 15 out. 2018

Para referenciar este texto:

PASSOS, J. C. Professores na Educação de Jovens e Adultos: inserção, precarização e formação continuada. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 273-288. set./dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.5887>>.

REVOLUÇÃO PASSIVA E O PAPEL FORMATIVO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO¹

PASSIVE REVOLUTION AND THE FORMATIVE ROLE OF
PHILOSOPHY IN HIGH SCHOOL

Paolo Nosella

Docente da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, Brasil
nosellap@terra.com.br

Alessandra Maria Martins Gaidargi

Doutora em educação pela Universidade Nove de Julho, São Paulo/SP, Brasil
alessandra.gaidargi@gmail.com

RESUMO: Este texto é um estudo em desenvolvimento, um *work in progress*, em que apresentamos anotações preliminares que serão aprofundadas posteriormente em ensaios. Defendemos que a fecundidade teórica da categoria revolução passiva, que Antonio Gramsci desenvolve nos seus escritos, possibilita análise profunda e crítica da revolução midiática em curso. A primeira parte ilustrará o conceito de revolução passiva em Gramsci; a segunda verterá sobre a revolução passiva na cultura brasileira em geral e, atualmente, sobre a indiscriminada e ampla utilização das mídias pelos jovens estudantes de ensino médio; a terceira defenderá a proposta do ensino da filosofia na escola média como instrumento de reconstrução unitária e responsável da concepção de mundo pelos jovens adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Filosofia. Revolução Passiva.

ABSTRACT: This paper is a work in progress, in which we present preliminary notes that will be further developed in essays. We argue that the theoretical fruitfulness of the category “passive revolution” that Antonio Gramsci developed in his writings, provides thorough analysis and critique of the media revolution underway. The first part will illustrate the concept of “passive revolution” Gramsci. The second part will focus on the passive revolution in Brazilian culture in general, and currently on the indiscriminate and extensive use of media by young high school students. The third part is a defense of the philosophy education proposed in middle school as an “instrument” of unit and responsible reconstruction of the world’s concept for young teens.

KEYWORDS: High School. Philosophy. Passive Revolution.

Introdução

A natureza deste texto define-se, como diz Rocco Lacorte (2009), como um *work in progress*, isto é, um trabalho em desenvolvimento no qual apresentam-se anotações preliminares que serão aprofundadas posteriormente em ensaios. Nele, destacamos a fecundidade teórica da categoria revolução passiva que Antonio Gramsci desenvolve nos seus escritos, relacionando-a ao papel formativo da filosofia na reconstrução unitária e responsável da concepção de mundo pelos adolescentes do Ensino Médio.

1 O que é revolução passiva?

Uma primeira aproximação ao conceito de revolução passiva é oferecida pela antológica frase do romance *Il gattopardo*, de Giuseppe Tomasi di Lampedusa (1958)²: “É preciso mudar tudo para que tudo fique como está”. Essa afirmação traduz, em linguagem literária, a ideia de que muitas reformas ou mudanças sociais ocorrem para que a relação de hegemonia de classe permaneça a mesma. Gramsci percebeu que os modernos detentores do poder, de todo matiz ideológico, temiam a guerra de movimento (insurreição violenta ou guerra manobrada), uma vez que os que a deflagram nem sempre serão, ao final da guerra, os novos protagonistas da história.

Com efeito, os movimentos violentos dificilmente são controláveis e ‘restaurar’ a ordem anterior implica, necessariamente, um processo longo e caro. Por isso, a ciência política moderna estabeleceu forte relação, na luta hegemônica, entre ‘guerra de posição’, ‘revolução-restauração’ e ‘revolução passiva’, categorias fortemente interligadas, mesmo não sendo sinônimos, ‘armas’ utilizadas em tempos de paz, tanto pelos pretendentes quanto pelos detentores do poder.

Gramsci não criou o termo revolução passiva. Fundiu a expressão ‘revolução-restauração’ de Edgar Quinet com a expressão revolução passiva de Vincenzo Cuoco, forjando um novo e original conceito de revolução passiva. No Caderno do Cárcere, se pergunta:

Deve-se ver se a fórmula do Quinet [revolução-restauração] pode ser aproximada à de ‘revolução passiva’ do Cuoco; essas [fórmulas] expressam, talvez, o fato histórico da ausência de uma iniciativa popular unitária no desenvolvimento da história italiana e, ainda, o outro fato de o desenvolvimento [progresso] ter ocorrido como reação das classes dominantes à subversão esporádica, elementar e desorganizada das massas populares por meio de ‘restaurações’ que acatam alguma parte das exigências de baixo, logo, ‘restaurações progressivas’ ou ‘revoluções-restaurações’ ou ainda ‘revoluções passivas’. (GRAMSCI, 1975, pp. 1324-1325)³

Portanto, podemos concluir, parafraseando a citação, que a essência do conceito de revolução passiva está na ausência de iniciativa popular no desenvolvimento da história, bem como no fato de o ‘progresso’ ter ocorrido por meio de revoluções-restaurações, isto é, como reação das classes dominantes às esporádicas e desorganizadas revoltas populares. Observe-se que toda revolução passiva traz profundas, amplas e moleculares mudanças nas populações, com valências ético-políticas muito diferenciadas ou mesmo antitéticas. Basta considerar que tanto a unificação italiana (*Risorgimento*) quanto o fascismo podem ser consideradas revoluções passivas⁴. Enfim, pelas revoluções passivas a população é revolucionada, não é revolucionária.

A maior originalidade da tradução, ou elaboração, gramsciana do conceito de revolução passiva consiste na afirmação de que esse tipo de revolução acaba por obter sempre um resultado negativo na formação (educação) das massas populares por aplicar, apesar das aparências, uma ‘pedagogia’ da passividade. Muito além da primária consideração sobre benefícios ou malefícios que determinada revolução passiva tenha oportunizado para as populações, há o fato de que essa pedagogia da passividade ofusca, teórica e politicamente, na consciência popular, a dialética da formação do Estado e da função dos grupos dirigentes (intelectuais), ou seja, em decorrência dessa ‘passividade’ teórica e prática o Estado passa a ser concebido como algo em si, um ‘absoluto racional’, e o grupo inovador (intelectuais), ocultando sua natureza econômica, apresenta-se como uma casta abstrata e autônoma de iluminados. Tudo isso se agrava

quando o desenvolvimento local, o progresso, reflete o desenvolvimento internacional, que “envia para a periferia suas correntes ideológicas.” Vale a pena citar por inteiro o texto:

Quando o impulso para o progresso não é estreitamente ligado a um amplo desenvolvimento econômico local, que é artificialmente limitado e reprimido, sendo reflexo do desenvolvimento internacional que envia para a periferia suas correntes ideológicas nascidas com base no desenvolvimento produtivo dos países mais evoluídos, o grupo portador das novas ideias não é o grupo econômico, mas a camada dos intelectuais, e a concepção do Estado que se divulga muda de aspecto, sendo concebido como uma coisa em si, como um absoluto racional. [...] Essa explicação é fundamental para compreender historicamente o idealismo filosófico moderno e liga-se ao modo de formação dos Estados modernos na Europa continental como forma de “reação-superação nacional” da Revolução Francesa, a qual, com Napoleão, tendia a estabelecer uma hegemonia permanente (motivo essencial para compreender o conceito de “revolução passiva”, de “restauração-revolução”, e para entender a importância da comparação hegeliana entre os princípios dos jacobinos e a filosofia clássica alemã). (GRAMSCI, 1975, p. 1360)

Dessa antológica citação resumimos três ideias-chave sobre o conceito de revolução passiva: a) ela modifica material e espiritualmente toda a sociedade sem profunda participação dela: a população pode emprestar seu corpo, ideologicamente empresta sua mente e até seu entusiasmo, em prejuízo de seus mais profundos anseios de liberdade; o mesmo ocorre também entre nações periféricas e nações evoluídas; b) em consequência dessa pedagogia da passividade, os intelectuais e o Estado passam a ser vistos pela população como realidades abstratas, em si, como absolutos racionais, desvinculados do processo econômico objetivo, e a massa percebe-se metafisicamente distante e dependente dos centros do poder; c) há conexão íntima entre as revoluções-passivas e as revoluções-restaurações, no sentido de as primeiras funcionarem

como restauração da antiga ordem ameaçada por eventuais ou possíveis revoluções ativas.

2 Revolução passiva e o Brasil

Todo o desenvolvimento do Brasil pode ser lido à luz da categoria revolução passiva. Com efeito, poucas sociedades têm sofrido mudanças tão radicais como as primitivas comunidades indígenas brasileiras. Independentemente do fato de que essas mudanças possam ter trazido benefícios ou malefícios, certamente tratou-se de uma inaudita revolução passiva (do alto e de fora), que os habitantes locais consideraram de natureza ‘transcendental’.

Sugestiva é, nesse sentido, a metáfora utilizada por Arno Wehling (2005, p. 45), “os sucessivos avatares”, ao referir-se às incorporações do Brasil ao mundo moderno. Avatar, sendo manifestação corporal de um ser supremo, uma ‘descida’ do alto, denota encarnações onde o ‘corpo’ obedece e se submete ao ser externo, superior. Assim, o primeiro avatar foi, pela triagem ibérica, o catolicismo contrarreformista. Na continuidade, outros avatares: o Iluminismo, o Liberalismo, o Romantismo, todos movimentos que aceleraram o capitalismo visando superar a condição brasileira de país atrasado. Sub-repticiamente, reforçavam “o sentimento de incompletude em relação ao modelo externo, ponto teleológico que deveria ser atingido.” (WEHLING, 2005, p. 46-47)

A própria Independência do Brasil foi um movimento de revolução passiva. Se para a casta dos intelectuais foi reflexo do iluminismo industrial, para a massa popular foi mudança vinda da corte, do alto e de fora, ‘para inglês (ou francês) ver’. Prova disso é que os mesmos nomes da elite do Império (*ancien régime*) permaneceram na direção da República. Isto é, tudo mudara para que nada mudasse, como retrata, com humor, o conto de Arthur de Azevedo *O velho Lima*, no qual esse antigo funcionário adoece e se afasta do trabalho justamente no dia 14 de novembro de 1889, véspera da Proclamação da República, e, de volta à sua seção de trabalho, no dia 23 de novembro, “como nada lhe disseram (porque nada sabiam), ignorava completamente que o Império se transformara em República.” (AZEVEDO, 2002, p. 48)

É importante sublinhar que as revoluções passivas devem ser consideradas em suas diferentes graduações, conforme as circunstâncias, os segmentos da população envolvida e a direção geral da história. Por exemplo, tanto o Brasil populista e corporativo (que sindicalizou, mas também iludiu a população) quanto os governos militares (que modernizaram, mas também massacraram) e, ainda, a Nova República (que encheu as estradas de carros e as casas de aparelhos eletrônicos, mas condenaram as pessoas a viverem entrincheiradas em condomínios fechados ou em solitárias residências com altos muros, grades e arames farpados), são produtos de revoluções passivas, apresentando, porém, características diferenciadas.

Na contemporaneidade, muitas coisas mudaram: os campos se esvaziaram, as cidades incharam e, sobretudo, foram construídos muitos imensos shoppings – luminosos, luxuosos, atraentes, mágicos – que ladeiam pobres escolas, miseráveis hospitais e inúmeros salões-igrejas a comercializar sentidos.

3 A revolução passiva das mídias e o estudante de Ensino Médio

Assim, infelizmente, as massas dos trabalhadores e dos jovens regressaram à velha ordem, vencidos pelos sonhos de consumo, pelos carros e motos, pelos tênis importados e pelos inúmeros aparelhos eletrônicos. Particularmente os jovens, alojados nas periferias das metrópoles, foram fulminados pelo brilho ‘metafísico’ do mercado. Ao procurarem se adequar ao padrão imposto pelo consumo moderno, colhem frustração sobre frustração. Ouviram falar, de longe, de antigas lutas sociais que derrubaram os governos militares. Cegos, e infinitamente insatisfeitos, frequentemente perdem-se numa pseudo-dialética de luta política, colocando-se contra tudo, sem perceber que a recusa absoluta que não aponta caminhos abre as portas ao que der e vier: “A rejeição pura é árida e má. Dessa forma, pela mera recusa, os jovens encontram-se parados na história.” (PASOLINI, 2014, p. 283)

No mundo sedutor dos *shoppings* brilha a sedução das mídias: ver tudo, saber tudo, conhecer tudo, relacionar-se com todos, sempre, em

tempo real. Para alguns é o antigo poder da onipresença, que vê e acompanha tudo sempre, sem esforço, magicamente. Para outros é a tentação diabólica e consumista de Cristo no deserto: “Todas estas coisas te darei, se, prostrado, me adorares.” (MATEUS, 1970, p. 14)

Certamente estamos presenciando uma ‘revolução’, mas qual é sua natureza?

Certa vez um professor de filosofia do Ensino Médio da rede pública estadual nos procurou com uma inquietação presente em seu trabalho de pesquisa: de acordo com ele a conversa paralela em sala de aula vinha ganhando cada dia mais espaço, o que em sua opinião se devia em grande parte ao advento das novas mídias e dos celulares. Este professor chamava estas conversas paralelas de falas, falas de toda ordem, que comumente eram consideradas como indícios de indisciplina. A seu ver, eram inadequadas, não condiziam com a situação e ambiente social, ou eram apenas falas muito rasas sobre questões que mereciam maior atenção. E na inquietação deste professor reconhecemos a de tantos outros que faziam esta mesma referência, com frequência, às falas paralelas dos alunos.

Contudo, são falas e, como tal, expressão de algo. Mas, a escola tem a sua fala oficial e, de certa forma, esta fala atende a uma lógica da preparação para o mercado de trabalho, tão caro para certos setores da sociedade. Evidentemente, aquelas falas dos estudantes continuam apenas como falas indisciplinadas.

As falas, para Gramsci, enquanto linguagem, são “expressão viva da concepção de vida, do senso comum popular, da cultura em geral. É o instrumento fundamental da filosofia da práxis, da educação, da escola e, sobretudo, da hegemonia política.” (NOSELLA, 2018, p.18). Essa linguagem, de acordo com Gramsci, é algo próprio dos adultos? De quaisquer adultos? Da sociedade como um todo? Os jovens também possuem uma linguagem a ser considerada?

Tenho comigo que esse é o tema central da escola atual. Potencializar a prática da fala em algo que contribua com a emancipação e a transformação social. Aí reside a presença da filosofia e do professor de filosofia com sua prática pedagógica.

O uso de aparelhos tecnológicos em ambiente escolar é uma realidade com a qual os professores precisam lidar na atualidade e que,

muitas vezes, gera intensos debates entre o corpo discente e docente, em especial no que diz respeito aos limites dessa utilização. O jovem hoje se comunica com toda a sociedade sem necessitar de permissão ou supervisão para isso. “Ele o faz por meio do computador, do celular, do SMS, dos chats, dos jornais, da própria televisão (que já abre espaço para a participação da audiência em muitos programas).” (GAIDARGI, 2013, p.15)

A discussão sobre educação para as mídias no Ensino Médio ganha espaço na atualidade exatamente pela necessidade de considerarmos o uso e a produção de mídia como atividades cotidianas do jovem, independentemente de localização ou classe social. A expansão e o largo uso das mídias e da tecnologia midiática nessas últimas décadas tornaram a presença de celulares e *smartphones* algo intrínseco à vida social do jovem, considerado inclusive como atividade natural.

A escola, em geral, apresenta as mídias como ferramentas a serem consideradas e exploradas tão somente para “[...] conectar os inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas.” (NUNES, 2000, p. 112) Com efeito, a comunicação virtual oferece uma enorme quantidade de opções para os jovens estudantes e a oferta de conteúdo é acessível a qualquer dia da semana e horário: “A presença dos meios é dinâmica: percorre do internacional, ao nacional, ao local; do individual, ao particular, ao genérico, entrelaçando-os, num movimento permanente de ir e vir. E enlaçando-nos.” (BACCEGA, 1997, p.35). Isto faz com que a escola e o tipo de educação que são oferecidos aos jovens precisem ser repensados, a fim de se tornarem tão ou mais interessantes do que as possibilidades de entretenimento propiciadas por essas mídias, tornando o processo de aprendizagem de fato integrado ao ambiente virtual mundial e, assim, ultrapassando o acesso às mídias como papel coadjuvante ou auxiliar:

A maneira com que ensinamos e aprendemos vive um momento crucial de mudança, que já vem sendo previsto nos últimos documentos oficiais, mas que ainda não foi incorporada pela escola brasileira no Século XXI. O antigo modelo de aula expositiva, sem interação entre professores e alunos, simplesmente não atende às necessidades de transformação

crescentes a cada dia. [...] A escola de Ensino Médio terá de ser, em algumas de suas diretrizes, reinventada. (GAIDARGI, 2013, p.158)

Essa abordagem abre as portas para outra discussão, mais ampla e mais antiga, sobre a necessidade da integração entre o mundo escolar e o mundo real do jovem, na busca por um Ensino Médio emancipatório e integrado à sociedade. O uso da internet para comunicar-se com outros jovens ou navegar pelo mundo virtual não é o único atrativo trazido pela tecnologia. A possibilidade de acompanhamento das mídias ditas tradicionais, como a programação da televisão aberta e das rádios, pelos celulares e smartphones aumenta o contingente de diversidade de entretenimentos, específicos ou não, para o jovem, oferecidos virtualmente, que disputam espaço com a informação escolar. Atualmente, todas as grandes emissoras contam com suporte virtual e interativo para a retransmissão de sua programação em tempo real.

Se os alunos do Ensino Médio que encontramos em nossas salas de aula não tivessem sido educados, desde a infância, com amplo e muitas vezes irrestrito acesso aos mais diversos aparelhos tecnológicos, poderíamos discutir sobre a inserção deles no meio escolar ou sobre qual seriam os aspectos positivos e negativos dessa inserção antes de efetivamente torná-la disponível a eles. Entretanto, a revolução das mídias inseriu, de forma passiva e inadvertidamente, inúmeros aparelhos midiáticos na vida dos jovens. A despeito de suas consequências, a escola precisa considerar que esta é a realidade atual, ainda que sua forma de ser não tenha sido demandada por esses jovens ou por seus pais. A respeito do modelo de educação que se aparta da tecnologia, “não está claro se esse era o melhor modelo cem anos atrás; e, se era, com certeza não é mais. Nesse meio tempo, novas tecnologias oferecem esperança de meios mais eficazes de ensino e aprendizagem [...]” (KHAN, 2013, p.9)

O tom não é apocalíptico, prevendo o fim dos tempos da educação como a conhecemos, mas é de advertência para que haja uma formação crítica para essa revolução passiva das mídias, pois ela já está ocorrendo.

4 Considerações conclusivas: a formação filosófica dos adolescentes

Os jovens têm certamente uma linguagem própria e a mídia contribuiu para a formação da mesma. A categoria gramsciana de revolução passiva pode servir para auxiliar na análise desse fenômeno, pois a “revolução” das mídias representa, de um lado, muitas mudanças positivas, sabemos; mas, de outro lado, opera também transformações que podem tornar os alunos uma massa intelectual e moralmente passiva, desagregada, sem condições de processar análises profundas e críticas do que está ocorrendo, dificultando, com isso, opções ético-filosóficas livres, responsáveis e coerentes.

Aqui entra em cena o importante papel formativo da filosofia e, portanto, do ensino de filosofia aos jovens adolescentes de nível médio, fase escolar da maturidade e da autonomia. A preocupação expressa no e-mail citado acima tem fundamento: a formação filosófica tem grande conexão com linguagem, uma vez que pensar filosoficamente não é operação mental autônoma, elaboração individual. Exige, sim, esforço de disciplina individual, mas é, sobretudo, uma luta coletiva e dialética entre mestre e aluno, entre geração mais velha e mais nova, para a conquista de um mesmo clima cultural, ou seja, de uma mesma linguagem (não tanto de uma mesma língua).

Pelo exercício filosófico, o jovem aluno, ainda um *frankenstein*⁵ filosófico, será levado a inventariar sua filosofia espontânea, resultado caótico e passivo de inúmeros fragmentos despejados pelas mídias e por todas as relações que o envolveram desde o berço. A disciplina do estudo filosófico não tornará o aluno, de forma automática, melhor, mas certamente contribuirá na organização de seu pensar, desse modo elevando sua responsabilidade frente às opções tomadas por colocá-lo de forma ativa e autônoma diante de um horizonte de observação mais aberto.

No atual clima cultural, fortemente excitado pelas mídias que, em tempo real, arremessam e impõem infinitos fragmentos e opiniões de todas as culturas, de todas as pessoas e em todas as direções, o exercício do pensar filosófico contribui com os jovens adolescentes na resposta à pergunta que nos aflige a todos: é possível projetar e construir um sistema de saberes e de valores, básico e universal, no qual todas as

culturas possam se encontrar, preservando as diferenças identitárias de cada linguagem?

Notas

- 1 Texto apresentado como comunicação no 5º Congresso da Sociedade de Filosofia da Educação de Língua Portuguesa (SOFELP), realizado na UNICAMP, de 26 a 28 de agosto de 2015.
- 2 Com base nesse romance, foi produzido o filme homônimo, premiado em 1963, do diretor italiano Luchino Visconti.
- 3 As traduções do original italiano são de nossa autoria.
- 4 A fecundidade teórica do conceito gramsciano de revolução passiva e sua tradutibilidade para o momento histórico atual, de intensificação do modelo capitalista, são atualmente testemunhadas por muitos trabalhos ensaísticos, literários, cinematográficos e artísticos em geral. Citamos o exemplo do romance póstumo e inacabado de Pier Paolo Pasolini, *Petrolio*, monumental *satyricon* moderno, cujas páginas retratam as pessoas, jovens sobretudo, desta sociedade atual do consumismo, vítimas de mudanças impostas de fora e do alto: “Os velhos clérigo-fascistas reergueram a cabeça, e um clima de restauração soprou como um ventou quente e úmido na Itália. (...) A única realidade que pulsa com o ritmo e angústia da verdade é aquela – impiedosa – da produção, da defesa da moeda, da manutenção das velhas instituições ainda essenciais ao novo poder e não, certamente, das escolas, nem dos hospitais, nem das igrejas. (...) O modelo é único: é aquele que o centro, por meio da imprensa e da televisão, molemente impõe.” (PASOLINI, 2014, p. 282-283-284) Rocco Lacorte (2008, p. 88), comentando, escreve: “Se, em *Petrolio*, o nome do intelectual Sardo (Gramsci) não aparece, suas ideias, de alguma forma, aí vivem e circulam como um rio subterrâneo.”
- 5 Referência ao personagem literário criado por Mary Shelley (1818), composto de forma fragmentada por partes de outros seres humanos, se tornando uma criatura de características misturadas.

Referências

- AZEVEDO, Arthur. O velho Lima. In: NOSELLA, Paolo. *Qual compromisso político?* Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação na educação formal: processo de mudança. In: *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, mai/ago, 1997.
- GAIDARGI, Alessandra M. M. *Educação para as mídias no Ensino Médio: perspectivas para o século XXI*. 2013. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo.
- GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del cárcere*. Edição crítica do Instituto Gramsci de Valentino Gerratana. Torino: Einaudi Editora, 1975.
- KHAN, Salman. *Um mundo, uma escola*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.
- LAMPEDUSA, Giuseppe Tomasi. *Il gattopardo*. Torino: Einaudi, 1957.

MATEUS, *in: Novo Testamento*. São Paulo: Editora Herder, 1970.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 2018.

NUNES, Clarice. *Ensino médio*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PASOLINI, Pier Paolo. *Petrolio*. Milão: Arnoldo Mondadori, 2014.

WEHLING, Arno. A incorporação do Brasil ao mundo moderno. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. vol. I - séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

Recebido em 17 mai. 2018 / Aprovado em 15 out. 2018

Para referenciar este texto:

NOSELLA, P.; GAIDARGI, A. M. M. Revolução passiva e o papel formativo da filosofia no Ensino Médio. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 289-300. set/dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.6020>>.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ALGUNS DILEMAS E POSSIBILIDADES

THE FORMATION OF THE PEDAGOGUE IN DISTANCE EDUCATION:
SOME DILEMMAS AND POSSIBILITIES

Adriana Regina de Jesus Santos

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
Docente na Universidade Estadual de Londrina. Paraná. PR. Brasil.
adrianatecnologia@yahoo.com.br

José Alexandre Gonçalves

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Professor da
Rede Estadual de Ensino no Estado do Paraná. Paraná. PR. Brasil.
alexandregeopg@gmail.com

Rogério da Costa

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do curso
de Pedagogia da UNIVALE e professor da rede estadual de ensino de Londrina.
ipbrogerio@yahoo.com.br

RESUMO: O referido artigo tem como objetivos compreender o perfil da formação do pedagogo e conhecer as diferenças de intencionalidade em relação a “Objetivos” e “Perfil de Egresso” que os programas pretendem formar, tendo como parâmetro dois cursos de Pedagogia, ofertados na modalidade de EaD, por uma instituição pública e outra privada, localizados na cidade de Telêmaco Borba, PR, bem como analisar as percepções dos acadêmicos em relação a sua formação no que tange ao compromisso ético-profissional. Como procedimentos metodológicos adotamos a revisão de literatura, levantamento documental e trabalho de campo. Na revisão de literatura, tivemos como suporte teórico alguns autores, tais como: Freire (1983), Giroux (1992), Lessa (2012), Lukács (2013), Nóvoa (1992), Pimenta (1999), Saviani (2005), entre outros; na pesquisa documental analisamos dois projetos pedagógicos dos referidos cursos e como trabalho de campo aplicamos um questionário para coleta de dados junto aos estudantes das duas instituições. Ao término do estudo, constatou-se certa ambiguidade no que se refere à formação do perfil do pedagogo que se almeja formar, dado que na faculdade particular o foco estava voltado à empregabilidade desse profissional no mercado de trabalho e na instituição pública percebeu-se a preocupação com a formação ontológica, ética e política do futuro profissional pedagogo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Empregabilidade. Ontologia. Pedagogo.

ABSTRACT: The objective of this article is to understand the profile of the education of the pedagogue and to know the differences of intentionality in relation to the “Objectives” and “Profile of Egresso” that the programs intend to form, having as a parameter two courses of Pedagogy offered in the modality of EAD, by a public and a private institution, located in the city of Telêmaco Borba, PR, as well as to analyze the perceptions of the academics in relation

to their formation regarding the ethical-professional commitment. As methodological procedures we adopted the literature review, documentary survey and field work. In the review of literature, we have as theoretical support some authors, such as Freire (1983), Giroux (1992), Lessa (2012), Lukács (2013), Nóvoa (1992), Pimenta (1999), Saviani among others; in documentary research we analyzed two pedagogical projects of the mentioned courses and as field work we applied a questionnaire for data collection with the students of both institutions. At the end of the study, there was a certain ambiguity regarding the formation of the profile of the pedagogue that is sought to form, given that in the private faculty the focus was on the employability of this professional in the labor market and in the public institution. concern with the ontological, ethical and political formation of the future professional pedagogue.

KEYWORDS: Distance Education. Employability. Ontology. Pedagogist.

Introdução

Esse artigo é a objetivação de um estudo sobre a formação do pedagogo, tendo como parâmetro dois cursos de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância (EaD) desenvolvidos na cidade de Telêmaco Borba, PR. O primeiro curso é oferecido pela Faculdade Anhanguera Educacional, instituição privada do grupo Kroton Educacional que possui polos de apoio presencial em várias cidades do país; o segundo é ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) possui polos em várias cidades do Paraná. A partir da apreciação dos projetos pedagógicos dos cursos, foi possível verificar dados concretos que distinguem completamente os dois cursos dessa modalidade e que formam pedagogos na mesma cidade paranaense.

O objetivo da pesquisa teve como propósito compreender o perfil da formação do pedagogo e conhecer as diferenças de intencionalidade em relação a “Objetivos” e “Perfil de Egresso” que os programas pretendem formar, tendo como parâmetro dois cursos de Pedagogia, ofertados na modalidade EaD, por uma instituição pública e outra privada, localizados na cidade de Telêmaco Borba, PR, bem como analisar as percepções dos acadêmicos em relação a sua formação no que tange ao compromisso ético-profissional. Para tanto, além da referida apreciação documental, procedemos à coleta de dados por meio de um questionário aplicados aos estudantes dos cursos em questão, tendo como finalidade

identificar como estes percebem sua formação no que tange ao compromisso ético-profissional.

Justifica-se tal preocupação por entender que o professor pedagogo necessita ser capaz de fazer uma leitura do mundo e ter consciência do seu papel crítico no que tange à organização do trabalho pedagógico, bem como das relações de trabalho, das transformações recentes da economia global e de suas influências no campo da Educação.

Isso posto, o conceito-chave que nos auxilia a compreender a questão da consciência e do compromisso político do pedagogo tem relação com a questão da ontologia do ser social, conforme desenvolvida por György Lukács. Para esse autor, o ser social “se particulariza pela incessante produção do novo, por meio da transformação do mundo que o cerca de maneira conscientemente orientada, teleologicamente posta.” (LUKÁCS apud LESSA, 2012, p.

25). Nesse sentido, buscamos compreender o perfil da formação do pedagogo, para refletir sobre a ontologia do trabalho desse profissional como um trabalho intencionalizado, idealizado conscientemente e objetivado, visando à produção do novo, à transformação. Para Lukács (2013), o ser social se caracteriza por constituir um complexo de complexos. Desse processo de transformar e se transformar por meio do trabalho, que é a essência do ser humano na construção da cultura, surge uma necessidade: educar-se. Esta tem por finalidade a reprodução do ser social. A compreensão desse carácter ontológico da Educação, Saviani (2005) vem elucidar, quando define que, “consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2005, p. 12). Isto posto, a intenção do trabalho educativo é produzir a humanidade nos indivíduos pela mediação saberes historicamente acumulados.

Dedicamo-nos à referida noção de ontologia do trabalho para relacioná-la com suas repercussões na práxis¹ pedagógica, ou seja, ao analisar os programas dos dois cursos de licenciatura de pedagogia, na modalidade a distância, tem-se a possibilidade de indagar sobre os dilemas e perspectivas da formação docente na construção da identidade dos estudantes em formação. Para Pimenta (1999), o campo da formação de professores se insere em novo paradigma que emergiu em vários países nas últimas

décadas, apresentando pesquisas relacionadas à teoria e à prática docente, desenvolvimento profissional do professor e papel social da docência, compreendendo o professor reflexivo como um intelectual comprometido com o projeto emancipatório dos sujeitos.

Uma indagação que fazíamos e nos motivou a tratar a temática da formação do professor na perspectiva crítica, buscando conhecer se ela está sendo proposta na modalidade da EaD foi a seguinte: teriam os cursos de Pedagogia a distância o objetivo da formação do professor reflexivo, crítico e transformador da realidade?

Nóvoa (1992), explica que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores.” (NÓVOA, 1992, p.9). No mesmo ano, Giroux discute em um capítulo de seu livro o fato de que está na formação um dos aspectos que explicam a alienação² do professor frente a sua responsabilidade com a escola, com o currículo, como também seu nível de compromisso com a luta dos trabalhadores da educação; o fato é que as instituições de ensino se omitem na tarefa de formar o professor enquanto um intelectual transformador. (GIROUX, 1992)

A formação de docentes na modalidade a distância tem se tornado há mais de dez anos uma política pública no Brasil e em diferentes países, e também se apresenta como um grande mercado para as instituições privadas. Por isso, entendemos que é necessário produzir análises críticas em relação ao processo de formação de professores nessa modalidade de ensino para contribuir com o debate epistemológico sobre o campo.

Um ponto que se destaca é a recente ampliação do número de egressos dos cursos de pedagogia na modalidade EaD, em polos de formação presentes em várias cidades do estado do Paraná. Uma justificava para tal, está no fato que a formação por intermédio da EaD serve de instrumento para a democratização do acesso de um número maior de indivíduos ao ensino superior. Com o intuito de refletir sobre o que foi exposto até o momento, partiremos para a análise documental comparativa de projetos pedagógicos, para discutir sobre objetivos e perfis profissionais que orientam a formação em dois cursos de licenciatura em pedagogia na modalidade Educação a Distância, ofertados em polos de apoio presenciais na cidade de Telêmaco Borba-PR.

Cursos de Pedagogia em EAD: objetivos de formação

A apreciação documental que nos propomos realizar foi sobre os itens “Objetivos” e “Perfil do Egresso”, tópicos descritos nos projetos pedagógicos de cursos. Nosso trabalho foi analisar os planos de curso, buscando identificar se os cursos almejavam, em suas propostas, o objetivo de formar o professor reflexivo, crítico, sujeito comprometido com o projeto emancipatório. (PIMENTA, 1999)

As instituições apreciadas foram a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), instituição pública que oferece a licenciatura em Pedagogia por meio do convênio entre a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Prefeitura Municipal, e que atende com polo na cidade desde 2008. A outra instituição, a Faculdade Anhanguera Educacional, pertencente ao grupo internacional Kroton Educacional, que no Brasil atua na gestão de várias faculdades na modalidade de ensino presenciais e principalmente na oferta da modalidade EaD. Em Telêmaco Borba-PR, essas instituições estão há quase uma década formando professores. Existem outras instituições que ofertam licenciaturas na modalidade da EaD na cidade, no entanto, essas duas, já formaram um número expressivo de pedagogos que atualmente se encontram trabalhando nas escolas da região, sendo portanto, UEPG e Anhanguera, as instituições que estão há mais tempo habilitando para as Licenciaturas mediante tal modalidade.

A especificidade da pesquisa em relação ao curso de pedagogia se deu pelo fato de que muitos pedagogos, além de trabalharem como professores no Ensino Fundamental, podem trabalhar na administração, planejamento, supervisão e ainda podem atuar na docência em cursos de formação de professores, modalidade normal do ensino médio, lecionando as disciplinas pedagógicas. Por se tratar de uma função de destaque que o pedagogo possui na escola no que tange à administração e ao ensino, é extremamente importante o seu papel na formação do cidadão consciente. Para isso, o mínimo que se pode esperar é que esse profissional tenha uma compreensão crítica da realidade educacional e social. Contribuindo com essa reflexão, Freire (2205) afirma que o profissional da educação necessita ter visão crítica do mundo social e educacional, pois é sua responsabilidade enquanto sujeito na História. É de longa data que o autor nos ensina que

“este compromisso não pode realizar-se através do palavrório. O compromisso só existe no engajamento com a realidade.” (FREIRE, 1983, p. 18)

As informações relativas aos projetos pedagógicos dos cursos, seus objetivos, perfil de egresso e grade curricular foram retiradas de fontes de domínio público, divulgadas nos *sites* das duas instituições formadoras. Nossa intenção não foi avaliar a qualidade, mas sim discutir o perfil de formação do pedagogo em ambiente EaD, analisando os documentos que regem tal formação, podendo dessa forma fazer um comparativo entre as instituições de ensino que oferta esta modalidade no espaço público e privado, desenvolvido em uma mesma localidade.

Desse modo, a Licenciatura em Pedagogia da UEPG, de acordo com seu Projeto Pedagógico de curso, visa oferecer:

[...] formação do profissional de Pedagogia, com determinados saberes que o levem à reflexão e análise da realidade, vinculando questões sociais e educativas. Atuação com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2016).

É possível perceber nesse objetivo, a intenção de formar um sujeito com uma compreensão ontológica do trabalho. Ontologia esta que para Lukács (2013), se refere à ‘essência do ser’, que no caso do homem, tanto no âmbito individual quanto genérico, de “Ser Social”, tem o trabalho como mediador das relações, sendo ele um ato intencional de criação, construção, transformação. Assim o objetivo proposto no referido curso tem, no plano aparente do documento, a intenção de mediar uma formação na perspectiva ontológica do trabalho docente quando menciona aspectos da totalidade da realidade social e uma atuação que busque a “construção de um sociedade justa e igualitária.” Essa é uma perspectiva interessante de formação, pois o conceito está ligado ao processo de tomada de consciência que só o ser humano possui em relação ao seu ‘fazer e ser’ no meio social, que se materializa na ação, no trabalho intencionalizado, conscientemente

idealizado, que se objetiva na transformação, na produção do novo, na constante construção da sua existência (LUKÁCS, 2013).

Nesse caso, o curso organizado em oito semestres, constatamos no plano aparente, que este pretende formar um profissional da Educação comprometido com a sociedade, usando do exercício da reflexão crítica para se posicionar frente à sociedade de classes, injusta e desigual, com vistas a sua transformação.

No currículo do curso de Pedagogia da instituição pública analisada, três disciplinas nos chamaram a atenção às quais apresentamos como exemplo: *Trabalho e Educação; Educação, Diversidade e Cidadania; Violência e Indisciplina na Escola*. Por meio da ementa dessas disciplinas, percebemos que estas procuram discutir aspectos da totalidade educacional, abordando determinados fatores que condicionam o trabalho do pedagogo na escola. Entendemos que essas disciplinas também, permitem ampliar as possibilidades de mediar temas essenciais para formar intencionalmente o sujeito ativo, participativo, ou seja, com uma visão do todo da escola, seus condicionantes internos e externos, que permite o desenvolvimento da consciência crítica em relação ao mundo do trabalho no qual se estabelece sua profissão.

Em relação ao curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pela Faculdade Anhanguera Educacional, no que se refere ao objetivo do curso, constatamos por meio da proposta curricular disponibiliza na página virtual da instituição, que este, está organizado em sete semestres (três anos e meio), e tem como objetivo formar “*o pedagogo capacitado a desenvolver práticas pedagógicas e de gestão educacional, promovendo a aprendizagem de quem esteja em diferentes fases do desenvolvimento humano.*” (ANHANGUERA, 2016). Sobre o perfil do egresso, que consta na mesma página virtual, vemos que

[...] o curso possibilita a formação de um educador pronto para atuar em espaços escolares e não escolares, utilizando as novas tecnologias de informação e comunicação, focando sua atuação no trabalho coletivo. (ANHANGUERA, 2016)

Para tanto, o projeto do curso pretende capacitar para a atuação prática, possibilitando a formação de habilidades para o uso das ferr-

mentas da era da informática e de um profissional que se adapte ao trabalho coletivo. Comparando com o objetivo do curso de Pedagogia da instituição pública apresentado anteriormente, não se verifica intenção de trabalhar os saberes articulando-os com a reflexão e análise da realidade social e sua transformação. Pelo que se percebe, no plano teórico, o foco do curso da instituição privada limita-se ao indivíduo e ao seu desenvolvimento pessoal.

A página virtual do curso apresenta o pedagogo como tendo a possibilidade de atuação em vários segmentos além da escola, como empresas e rede hospitalar:

Sua atuação é passível em vários segmentos compatíveis com a formação obtida no curso. Por exemplo, na rede hospitalar, que os contrata para trabalhar em suas brinquedotecas desenvolvendo atividades que proporcionem o bem-estar de crianças doentes; na pesquisa científica; entre outros. (ANHANGUERA, 2016)

Constata-se que os dois cursos de Pedagogia comparados, ofertados por uma instituição pública e outra privada, têm objetivos bem distintos, e isso fica mais evidente quando se observam os currículos. O curso de Pedagogia da instituição privada conta com disciplinas interessantes como: *Educação Profissional e Educação em Ambientes Não-Escolares*; *Estágio Supervisionado - Gestão de Espaços Escolares e Não-Escolares*; *Competências Profissionais*; *Desenvolvimento Pessoal e Profissional*, disciplinas que materializam a formação que se propõe nos objetivos. Percebe-se o pragmatismo dessas disciplinas, que procuram capacitar um indivíduo para a empregabilidade, no sentido de colocá-lo em condições para a conquista de um emprego, disputando nas várias frentes ofertadas pelo mercado. Contudo, como o objeto do curso é a educação e o preparo do profissional da área, há, é claro, no currículo, disciplinas como *Filosofia da Educação*, *Educação e Diversidade*, *Ética*, *Política e Cidadania*, *Homem*, *Cultura e Sociedade*, entre outras que possibilitam a discussão do trabalho docente numa perspectiva ontológica da formação do Ser na sociedade complexa.

Entretanto, na instituição privada é possível perceber que o curso se reveste de um ideal de praticidade, utilitarismo. Em sua explicitação político-pedagógica vemos uma intenção muito evidente de capacitar os estudantes para o ‘ter’, ou seja, objetiva instrumentaliza-los para a acirrada competição no mercado de trabalho. Desse modo, o futuro profissional terá como maior preocupação o pensar em si, ser eficiente em cumprir o que dele se espera, programar-se para reproduzir um currículo que foi por outros pensado. Tecendo críticas a essa maneira de conceber o curso, Giroux (1992, p. 61) defende uma formação mais humana dos docentes, argumentando que,

Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. (GIROUX, 1992, p. 161)

O autor explica que as instituições de formação de professores precisam buscar formar para o “ser” docente, o que envolve outro olhar sobre o curso e os sujeitos em formação. Esses devem ser vistos, como homens e mulheres livres, e sua formação deve se dedicar a valores do intelecto, abordando temáticas que fomentem a capacidade crítica, para que projetem o seu trabalho entendendo-o como parte do todo social, cientes de sua responsabilidade ético-profissional (GIROUX, 1992).

A manifestação dos sujeitos em formação

Depois dessa primeira tarefa de análise comparativa dos projetos dos cursos, dedicamo-nos à coleta de dados junto aos sujeitos em formação, na intenção de conhecer suas visões em relação ao curso e sua futura profissão. A coleta dessas informações foi realizada por meio de um questionário distribuído em igual quantidade nas duas instituições, para alunos do 3º ao 5º semestres dos cursos, que constavam naquele momento com 35 alunos em processo de formação. A adesão a participação da pesquisa foi livre, sendo assim, tivemos o consentimento de 20 estudantes que estavam presentes no polos de apoio presencial no dia

da coleta. Por questões éticas resguardamos o sigilo de não identificar o vínculo institucional dos acadêmicos.

As questões focaram na trajetória de formação acadêmica, nas perspectivas profissionais, no mundo do trabalho do professor e o papel da educação na sociedade contemporânea. Pensamos esses temas por acreditar que compreendem aquilo que Giroux (1992) entende ser uma formação docente que se proponha a formar o professor como um intelectual transformador, aquele que reflete e age politicamente.

No levantamento inicial de dados, constatou-se que, nos cursos de licenciatura em Pedagogia EaD ofertados em Telêmaco Borba, PR, pelas instituições objeto de estudo, 75% dos alunos participantes da pesquisa, já trabalhavam na escola como professor ou funcionário desde 2016 e já tinham uma formação inicial (curso normal ou licenciatura) e apenas 25%, mais jovens, estavam cursando sua primeira formação.

A primeira questão apresentada aos estudantes em relação à sua formação foi a seguinte: “*Você percebe que o curso procurou formar professores autônomos, conscientes e críticos?*” Justificamos essa pergunta com base nas referências de importantes autores (FREIRE, 2005; GIROUX, 1992; NÓVOA, 1992; PIMENTA, 1999, etc.), que argumentam sobre a necessidade da formação de professores autônomos, conscientes e com responsabilidade social. Quatro eram as opções de respostas: “Muitas vezes”; “Sempre”; “Nunca” e “às vezes”. As manifestações dos participantes foram apreciadas e classificadas em dois grupos ou níveis: satisfatório (*muitas vezes; sempre*) e insatisfatório (*nunca, às vezes*).

Dessa forma, as manifestações em relação a questão apresentada revelaram que, para 65% dos participantes, o curso satisfaz suas expectativas em relação a formação crítica do pedagogo. Assim, constatou-se que a maioria vê o curso como positivo em relação a sua intencionalidade do desenvolvimento da autonomia e criticidade. Contudo, para 35% o curso não satisfaz o objetivo de formar professores autônomos, conscientes e críticos, fato também importante, pois reflete uma postura questionadora por parte desses participantes da pesquisa quanto à sua formação, ou seja, ao confrontar e problematizar a experiência obtida no curso de formação, esses estudantes, foram capazes de avaliar a teoria e a prática que lhe foi ofertada; reconhecendo suas limitações, o que poderá buscar novos saberes para superarem certas fragilidades em sua formação.

Na sequência, a questão se referia à ocorrência de discussão no curso de Pedagogia de temas importantes para o desenvolvimento do compromisso ético-político do professor, buscando abranger as dimensões social, política e sindical desses futuros trabalhadores da educação. Apresentamos aos participantes da pesquisa a seguinte pergunta: “*A sociedade capitalista, o Estado, a política, os movimentos sociais e dos trabalhadores foram em algum momento discutidos no seu curso de formação?*”. Seguindo o mesmo padrão de questionário e de opções para respostas, constatou-se que a manifestação mais assinalada foi a opção “às vezes”, registradas por 70% dos estudantes. Entretanto, para outros 30% dos entrevistados, o curso atende todas as expectativas, pois segundo os participantes, os professores traziam para as aulas temas relacionados ao cotidiano escolar.

Propusemos tal questão porque no currículo dos dois cursos há disciplinas que promovem a discussão sobre as relações entre sociedade e educação, como por exemplo a disciplina de “*Trabalho e Educação*”, desenvolvida no curso da instituição pública investigada e a disciplina de “*Ética, Política e Sociedade*”, desenvolvida na instituição privada. Além disso, ela se justifica porque entendemos que o “essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.” (GIROUX, 1992, p.163).

Ainda relacionada ao compromisso ético-político do pedagogo, para conhecer as perspectivas dos participantes da pesquisa no que tange ao mundo do trabalho do professor e em relação à responsabilidade dos docentes e de suas entidades de classe nas lutas do magistério, foi realizada a seguinte pergunta: “Para que ocorram melhorias no campo educacional e que os educadores possam ser bem sucedidos em suas carreiras e salários, é imprescindível a participação dos: governantes; cidadãos; trabalhadores organizados; sem opinião formada. Muitos participantes não assinalaram nenhum item. Aqueles que o fizeram que representa 60%, apontaram que a responsabilidade pela melhoria na carreira e nos salários é dos políticos (governantes) ou da sociedade (cidadãos). Um fato que chamou a atenção, é que nenhum participante da pesquisa assinalou o item relacionado a participação dos docentes e de suas entidades de classe (trabalhadores organizados) o que pode indicar que estes não percebem a importância da participação do professor como sujeito que reivindica seus direitos em relação as melhorias no campo educacional.

Os dois cursos de licenciatura analisados possuem disciplinas que permitem a possibilidade de discutir esses temas. Contudo, constatou-se, nessa questão, a alienação em transferir a outrem a responsabilidade que o professor deve ter em relação a sua carreira profissional. Sobre a importância desse compromisso, Freire (2005) justificava que “a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética.” (FREIRE, 2005, p. 66). Dessa maneira, os cursos que propõem a formação do professor crítico-reflexivo não podem se omitir da responsabilidade de discutir tais temas.

Ainda se referindo a questões do mundo do trabalho docente, apresentamos uma questão dissertativa questionado se eles conheciam as entidades que representam a categoria profissional dos professores?” Justificamos tal questão por entender que o tema é fundamental, pois está vinculada ao questionamento anterior e, principalmente, porque está relacionado com o compromisso político do docente, que se vê como sujeito pertencente a uma categoria. De acordo com as informações coletadas, o sindicato dos professores é conhecido por 75% dos participantes. Como já relatado, constatou-se o mesmo percentual de participantes que estavam na graduação, mas já trabalhavam na educação. Apenas 25% afirmaram não conhecer as entidades que representam a categoria dos educadores. Esses que afirmam não conhecer as entidades de classe nos remete a pensar o porquê do desconhecimento? Seria por falta de interesse? Ou o curso não proporciona essas reflexões? Essa reflexão surgiu pois, no atual contexto social e político, os movimentos dos trabalhadores em educação estão em evidência nas mídias por suas constantes lutas em busca de garantir e manter seus direitos.

Diante do exposto sobre a formação do pedagogo na modalidade a distância, fica claro um dilema que pode marcar o perfil do profissional egresso do curso e refletir nele. Essa é a ambiguidade que se coloca na formação docente, que é, por um lado, o desenvolvimento das capacidades ou competências para se ter emprego e se manter empregável, e, por outro, desenvolver os saberes e o compromisso para o Ser docente e assumir, junto aos alunos, à escola e à comunidade, a responsabilidade com o projeto de mudança social.

Considerações finais

A partir dessa discussão sobre os cursos de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD, comparados os universos de uma universidade pública e uma privada, buscou-se compreender a importância da formação do pedagogo voltada para a construção de uma visão ontológica do trabalho docente e da escola como práxis transformadora. Somente essa visão ontológica do trabalho, como defendem vários autores, poderá dar condições de o futuro docente realizar uma ‘leitura de mundo’ que venha ao encontro dos anseios de mudança da realidade existente - que se apresenta excludente e injusta - por qual passa a maioria dos indivíduos na sociedade capitalista contemporânea. Só quem possui certo nível de consciência consegue ter e sustentar posições que podem subverter a lógica do capital. (FREIRE, 2005)

Expondo as duas propostas de cursos na intencionalidade de formar o Ser professor, revelaram-se ambiguidades. Ouvindo os estudantes, tivemos a possibilidade de sistematizar o que pensam e de refletir acerca do problema inicial que motivou esta pesquisa: a questão da identidade do pedagogo, de se reconhecer enquanto sujeito, de ter consciência e se envolver nas lutas do magistério, isto é, a formação inicial do compromisso ético e político. Buscamos discutir a importância de ofertar uma formação que busque promover a alteridade, a consciência e a criticidade nos acadêmicos, futuros professores, para com as questões relativas ao mundo do trabalho. Nesse ponto, afirmamos que as instituições públicas são essenciais, pois não valorizam a formação educacional como mercadoria, o que nos leva a propor que a oferta pública de cursos na modalidade a distância deve ser ampliada e sempre incentivada com políticas públicas que visem mais acesso.

Entretanto, o que vemos é uma acentuada ampliação dos cursos privados de licenciatura na modalidade a distância, que, por força do mercado, chegam a lugares longínquos para vender o seu produto. Esse fato reflete no profissional que chega à escola, pois alguns cursos EaD, como foi possível perceber, mais ‘coisificam’ o indivíduo do que os humanizam para serem sujeitos e agentes de transformação. Podemos dizer que tais cursos que formam para o “Ter”, mesmo apresentando disciplinas para tratar a temática de ‘Ser’, apresentam defasagem em temas relacionados à Filosofia

e à Sociologia da Educação, essenciais para debater o papel do professor e da escola na sociedade e por abrir possibilidades para as discussões sobre o importante e atual tema que é a carreira do magistério e suas lutas.

Quando se fala em formar o profissional para o mercado, a intenção está em desenvolver e potencializar qualidades para que os indivíduos se mantenham empregáveis, que sejam flexíveis e se adaptem às oportunidades onde elas surgirem. Aí está um perfil de profissional mais passivo, contemplativo, mais disposto a consentir e permitir do que se indignar e questionar. O grande perigo de haver cada vez mais indivíduos agindo assim é que o único compromisso deles será o pensar em si próprio.

Hoje, mais do que nunca, cabe à formação inicial a instrumentalização do professor para que este seja capaz de desenvolver a consciência crítica, percebendo as contradições nas relações de trabalho, nas transformações recentes da economia global e seus interesses e impactos na educação. Formar um professor em uma perspectiva ontológica do seu trabalho buscará, por exemplo, reconhecer que um saber necessário à práxis do futuro professor é que este conheça sobre o magistério e tenha compromisso com suas lutas. (FREIRE, 2005)

O presente trabalho foi uma provocação dirigida a repensar a formação dos pedagogos na modalidade a distância, seja esta na instituição pública ou privada, ou seja, é imprescindível que nesses cursos sejam abordados a necessidade de propor uma formação que emancipe o sujeito. Essa modalidade de ensino, vem crescendo no país nos últimos anos, elevando os números de formandos e dando oportunidade de trabalho a muitas pessoas, porém pensamos que nossa preocupação não pode ser voltada somente com a quantidade de futuros profissionais, mas sim que os cursos ofertados na modalidade EAD tenham como princípio a formação humana, emancipada, crítica e autônoma dos futuros profissionais da educação e que estes possam compreender a importância do ser e o fazer docente no contexto da sociedade contemporânea.

Sabemos da complexidade que envolve a formação do Pedagogo no que se refere aos saberes necessários à sua práxis docente, e um dos desafios centrais é garantir na matriz curricular por meio das disciplinas a formação de um profissional consciente, participativo, que reconheça o caráter teleológico do seu trabalho (PIMENTA, 1999). Isso trará reflexos na ação do ser e do saber docente, o que implicará na construção de um identifica-

de profissional comprometida com o contexto social e educacional, o que contribuirá no processo de ensino e aprendizagem.

Notas

- 1 Práxis, como nos apresenta Sanches Vasquez em seu livro *Filosofia da Práxis*, é entendida como uma atividade material, transformadora-criadora e ajustada a objetivos. O objetivo é o resultado real de um processo que tem seu ponto de partida no resultado ideal (finalidade). Portanto, o conceito de práxis difere do conceito de prática, pois esta última é uma ação que se realiza constantemente sem reflexão, ao contrário da práxis, que é uma ação planejada de transformação, fundamentada na teoria.
- 2 Conceito que está diretamente ligado ao trabalho (processo de produção) no qual o indivíduo, envolto em uma série de fatores, limita-se à execução de uma tarefa mecânica em que as decisões não estão ao seu alcance e os procedimentos são ditados por outrem. Por isso, o indivíduo não se reconhece no produto do seu trabalho, não se vê como um agente que tem a possibilidade de criar e fazer diferente. Para o melhor entendimento desse conceito, ver as obras de Alcântara (2014), Codo (1985), Giroux (1992) e Lukács (2013).

Referências

- ANHANGUERA. *Pedagogia – Licenciatura*. Belo Horizonte: Kroton, 2016.
Disponível em: <<http://anhanguera.com/graduacao/cursos/pedagogia-licenciatura.php>>. Acesso em: 19 maio 2016.
- ALCÂNTARA, Norma. *Lukács: ideologia e alienação*. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.
- CODO, Wanderley. *O que é alienação*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a pratica educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- LESSA, Sergio. *Para compreender a ontologia de Lukács*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2012.
- LUKÁCS, György. *Para uma ontologia do ser social*. v. 2. Tradução Nélcio Schneider, Ivo Toner, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG). Licenciatura em Pedagogia – UAB. *Perfil do Curso*. Ponta Grossa: UEPG, 2016. Disponível em: <https://ead.uepg.br/apl/curso_polo/index.php?page=CursoPerfil&ent=19>. Acesso em: 19 maio 2016.

Recebido em 15 ago. 2018 / Aprovado em 15 out. 2018

Para referenciar este texto:

SANTOS, A. R. J.; GONÇALVES, J. A.; COSTA, R. A formação do pedagogo na educação a distância: alguns dilemas e possibilidades. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 301-316. set/dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.7693>>.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: NOVOS PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS, OUTRAS PRÁTICAS

TRAINING OF UNIVERSITY TEACHERS: NEW EPISTEMOLOGICAL
PARADIGMS, OTHER PRACTICES

Evódio Mauricio Oliveira Ramos

Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professor Assistente do Departamento de Saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana - BA - Brasil
mauricioraoli@hotmail.com

Isabel Maria Sabino de Farias

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Docente na Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza - CE - Brasil
isabelinhasabino@yahoo.com.br

RESUMO: O artigo analisa uma experiência formativa realizada em uma universidade pública baiana, apontando algumas contribuições pedagógicas dessa formação na prática dos docentes participantes. O grupo pesquisado foi constituído por 06 professores da referida universidade que participaram da formação pedagógica e o professor formador. O procedimento de coleta e produção de dados adotado foi a entrevista individual semiestruturada e o método de análise escolhido, a Análise Temática de Bardin (1977), tendo como categorias teóricas: identidade docente, profissionalização e modelos de formação pedagógica. Tomando como referência a abordagem qualitativa de cunho descritivo e com base nos achados da pesquisa, conclui-se que: a formação se constituiu como um fórum de reflexão, espaço dialógico que possibilitou ao docente universitário a ampliação de sua capacidade de ver, sentir, pensar, planejar, agir e avaliar sua ação pedagógica, dado o acesso propiciado a um novo paradigma epistêmico e metodológico, pautado na dialogicidade, criticidade, contextualidade e protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo educativo. As ações desenvolvidas na experiência formativa geraram mudanças significativas no uso de estratégias inovadoras de ensino, no processo de aprendizagem e de avaliação e na concepção epistemológica dos participantes, o que denota a relevância da formação pedagógica para a docência universitária, bem como a necessidade urgente de políticas institucionais de formação continuada para docentes que atuam no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Docência Universitária. Formação de Professores. Política de Formação.

ABSTRACT: The article analyzes a training experience held in a public university in Bahia, pointing out some pedagogical contributions of this training in the practice of the participating teachers. The research group was composed of 06 professors from that university who participated in the pedagogical training and the teacher trainer. The data collection and production procedure adopted was the semi-structured individual interview and the chosen analysis method, the Thematic Analysis of Bardin (1977), having as theoretical categories: teacher identity, professionalization and pedagogical training models. Taking as a reference

the descriptive qualitative approach and based on the findings of the research, we conclude that: the formation was constituted as a forum of reflection, a dialogical space that enabled to the university professor the amplification of his capacity to see, to feel, to think, to plan, act and evaluate their pedagogical action, given the access afforded to a new epistemic and methodological paradigm, based on the dialogicity, criticality, contextuality and protagonism of the subjects involved in the educational process. The actions developed in the formative experience generated significant changes in the use of innovative teaching strategies, in the process of learning and evaluation and in the epistemological conception of the participants, which denotes the relevance of pedagogical training for university teaching, as well as the urgent need for institutional policies of continuing education for teachers working in higher education.

KEYWORDS: University Teaching. Teacher Training. Training Policy.

Introdução

A crescente expansão do ensino superior no Brasil nos últimos tempos tem intensificado o debate sobre políticas de formação para a docência universitária. A necessidade de qualificação profissional, as novas configurações do mundo do trabalho e dos empregos, dentre outros aspectos, têm desafiado a universidade a pensar uma formação que atenda às expectativas de desenvolvimento humano, de instrumentalização para o exercício profissional, de organização política, de produção de conhecimento e de gestão pedagógica de novas tecnologias, mediante a articulação do ensino, da pesquisa e da extensão. Essas expectativas têm desdobramento direto na formação de docentes e na organização do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, este artigo analisa a relação entre a experiência de formação pedagógica e a prática educativa dos docentes de uma universidade pública baiana, com enfoque nas repercussões dessa ação na prática pedagógica. A metodologia está fundamentada na abordagem qualitativa de caráter descritivo, sendo utilizada entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados e a Análise de Conteúdo para tratamento analítico dos dados.

De acordo com Bardin (1997), essa técnica pode ser descrita em três etapas básicas: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial. A pré-análise consistiu na organização do material de pesquisa que, em nosso caso, correspondeu ao registro e transcrição das entrevistas. Na segunda fase da técnica, a descrição analítica, o material foi submetido a

um estudo aprofundado, tendo como parâmetro os objetivos da pesquisa e o referencial teórico utilizado. Foi elaborada, então, uma tabela que organizava e agrupava as categorias encontradas nas falas dos participantes, constando a categoria, o sujeito, seus depoimentos e algumas reflexões e inferências iniciais dos pesquisadores, sem, contudo, haver aprofundamento das análises. Na terceira fase, de interpretação inferencial, partiu-se do material de pesquisa já organizado e seguiram-se os processos reflexivos e intuitivos dos pesquisadores, que avançaram para o estabelecimento de relações entre a problemática pesquisada e a realidade apresentada nos discursos dos sujeitos.

A formação foi ofertada em 2011 no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX).

Experiência de formação: origem, contexto e concepção epistemológica

Narrativas de vida e experiências têm importância fundamental no processo de autorreflexão, porque permitem nos situarmos em uma dimensão temporal, própria da experiência; e falar sobre elas, sendo parte do relato, permite expressar o vivido e o sentido. Tais saberes são fundamentais no processo educativo e na reconstrução do fazer pedagógico (CONTRERAS, 2011). A relação estabelecida entre saber e prática pedagógica a partir da experiência vivida funciona como um importante elo para a reflexão sobre a prática e para reformulações nas ações de ensino, pois constitui conhecimento vivido e aprendido que não se desliga da vida concreta, mas situa-se na história dos sujeitos, no seu tempo e no espaço.

É nessa perspectiva adotada por Contreras que, no presente escrito, discutimos experiência de formação envolvendo professores universitários de uma instituição pública, partindo da significação e dos sentidos dados pelos participantes ao processo educativo vivido. Nesse sentido, entende-se que a formação aconteça de forma processual, dinâmica e contextualizada, compreendida aqui como um *continuum* voltado para o desenvolvimento

profissional do professor. Além de aspectos objetivos e subjetivos de seu trabalho, esse desenvolvimento possibilita aos docentes se apropriarem de saberes relacionados à sua atuação profissional e pessoal, pois vinculados à pessoa e sua identidade, experiência de vida e história profissional, suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores do processo educativo (TARDIF, 2010; CUNHA, 2010). Esse entendimento reforça a importância de uma formação que considere a prática já desenvolvida pelos professores e que, a partir dela, sejam oferecidos a eles meios para pensar novas ações didático-pedagógicas. É na articulação formação e prática que o professor poderá construir e consolidar seus saberes, refletindo sobre sua ação.

Nesses termos, a ideia da experiência formativa surgiu a partir da trajetória de uma professora – que aqui identificaremos como professora formadora¹ – e sua busca por caminhos que permitissem uma reflexão sobre os atos de planejar e avaliar dos docentes universitários. Sua inquietação com a concepção de ensino e de aprendizagem utilizada nas práticas educativas no meio acadêmico reverberou em outros espaços da universidade, oportunizando palestras, reuniões, seminários, fóruns e encontros de formação pedagógica sobre os fundamentos epistemológicos da avaliação e da aprendizagem. Esse movimento dentro da instituição desdobrou-se na elaboração de um Projeto de Extensão intitulado *Avaliação da aprendizagem e desenvolvimento humano: implicações epistemológicas e metodológicas*, formatado como um curso de 60 horas, aprovado no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da Universidade (Resolução CONSEPE nº 168/2006), cujo objetivo era criar um fórum de reflexão permanente para os professores universitários analisarem, refletirem e transformarem suas práticas.

A organização didático-metodológica da formação contemplava a articulação entre a formação teórica e a reflexão sobre a prática docente, com foco na análise do planejamento do professor cursista, na identificação de dificuldades e avanços sobre a proposta de aprendizagem e avaliação e nos encaminhamentos para a melhoria do trabalho docente. Durante os cinco anos de existência, essa experiência de formação envolveu muitos professores de diferentes departamentos da universidade, denotando uma grande demanda. Em 2011, foi realizada a última edição dessa experiência formativa, que contou com 18 inscritos, dos quais 10 concluíram o

curso, sendo 03 professores e 07 professoras. Os docentes participantes da pesquisa são do quadro efetivo, com regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (DE), tendo em média 15 anos de docência na instituição, com formação em bacharelado e, em sua maioria, pertencentes à área de saúde. Na última turma de formação, a carga horária de 60 horas foi dividida em 20 encontros de 3 horas, realizados durante o primeiro semestre letivo. Apesar do apoio de alguns órgãos da universidade e de sua implantação como um programa de extensão, essa experiência foi finalizada em razão da aposentadoria da professora idealizadora e formadora. Os dados encontrados nesta pesquisa, somados a outros, podem oportunizar reflexões que contribuam para a consolidação de uma política robusta de desenvolvimento profissional docente na instituição.

O debate sobre desenvolvimento profissional docente no Brasil, conceito relativamente novo na área da formação de professores, é impulsionado pela aproximação à produção de autores ibéricos como Imbernón (2010), García (1999) e Nóvoa (1999). Esses autores têm recorrido ao conceito na expectativa de “superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores.” (GARCIA, 1999, p. 137) Argumentam que se trata de um conceito mais adequado à concepção do professor como profissional do ensino, evocando as noções de evolução e continuidade.

Os elementos explicitados evidenciam que o desenvolvimento profissional se centra na melhoria do professor, na construção e fortalecimento de sua identidade como docente, o que não se desvincula de avanços nas condições materiais e subjetivas para o exercício da profissão. É assim que os autores supramencionados advertem também que fatores externos ao desempenho docente precisam ser conjugados a esse processo, sob o risco de fragilizar possíveis ganhos na qualidade do trabalho docente. Sob essa ótica, entendemos que são as condições objetivas e subjetivas, aliadas a uma formação qualificada, que podem possibilitar uma prática docente mais coerente, criativa e emancipadora, bem como reflexão crítica sobre a relação entre conhecimento, práticas e experiências (LEITINHO, 2008). É necessário ressaltar ainda que não se trata de um investimento individual, uma ação caprichosa de um ou outro docente. Ao contrário, esse percurso precisa contar com uma política institucional que garanta investimentos na profissionalização e nas condições necessárias de trabalho,

numa ação que envolva o professor na pesquisa e na reflexão sobre suas práticas pedagógicas, que contemple, de forma integrada, as dimensões epistemológicas, pedagógicas e políticas. (VEIGA, 2012)

Esses elementos conceituais deram suporte à realização da experiência formativa em foco neste escrito. Organizada a partir de vivências, estudos e discussões, essa ação de formação possibilitou aos docentes universitários envolvidos a superação da lógica formal por uma lógica dialética, cuja base teórica está fundamentada em Anastasiou e Alves (2005); Becker (2003); Hoffmann (2001); Luckesi (2002); Pozo (2002); Tyler (1974); Vasconcelos (1995); Veiga (1996) e Zanella (2004), entre outros. Segundo a professora formadora, a intenção era provocar uma autorreflexão do docente acerca de sua prática e de seus princípios didático-metodológicos, refletindo em autoaprendizado, autoavaliação e instrumentalização para a intervenção pedagógica, bem como a procura de respostas aos problemas da prática educativa. Todo o processo buscava, sempre, refletir sobre a concepção de aprendizagem e sobre os elementos ontológicos, metodológicos e epistêmicos que a compõem. A formação tomou o protagonismo de cada professor como princípio, propiciando a eles compreender a relação intrínseca e inseparável do que sejam objetivos, conteúdos e estratégias de aprendizagem, processo avaliativo, leitura do social e desenvolvimento humano. Nesse sentido, buscou-se desafiar, estimular e apoiar os professores na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atendessem a suas necessidades, auxiliando-os na reflexão sobre a ação pedagógica e tomadas de decisão (ANASTASIOU; ALVES, 2005). De acordo com a narrativa da professora formadora, também participante desta pesquisa e identificada como Lucile Ruth, as discussões sobre e a partir das experiências levaram a amadurecimento epistemológico sobre estratégias de ensino, tanto do ponto de vista da experimentação do professor participante quanto da aplicação dessas estratégias no contexto de sala de aula, sendo um suporte importante no aprendizado e na definição de novas estratégias didáticas que promovessem o aprendizado dos estudantes, a melhoria da qualidade da ação pedagógica docente e a satisfação dos professores no exercício da docência.

No tópico seguinte apresentamos algumas contribuições dessa experiência na prática docente, segundo a visão dos professores envolvidos.

Contribuições da formação na socialização entre professores

Inicialmente, o ato docente é identificado, pelo grupo pesquisado, como uma experiência muito estressante e solitária, mesmo considerando as tentativas de trabalho em equipes interdisciplinares e multidisciplinares. Diante das circunstâncias de isolamento, pressões e cobranças vivenciadas por esses professores no exercício da docência universitária, a formação, segundo a professora participante Tâmara², possibilitou a aproximação entre colegas e a superação das dificuldades:

As angústias não são só minhas, as dificuldades não são só minhas, são dos outros e outros e outros... Mostra que realmente aquilo é parte do processo. E a partir daí, vai nos dando caminhos e diretrizes para a gente ir resolvendo. Esse compartilhar é excelente (Tâmara).

O acolhimento ao grupo e o afeto entre participantes foi uma das situações significativas apontadas pelos professores que geraram um sentimento de bem-estar e segurança, favorecendo a trocas de saberes. Charlier (1998) aponta que as experiências do compartilhar reflexivo com as vivências dos colegas, em consonância com os aportes teóricos, fomentam o debate sobre as práticas e seu amadurecimento. Sobre essa partilha os professores afirmaram:

[...] propicia a possibilidade de conhecer nossa realidade a partir do olhar e das experiências de outros, de aprender com o outro, de entender como é que o outro enfrenta, supera, ignora, age ou reage! Essa possibilidade de troca, de partilha da sua experiência é muito importante! Porque essas trocas sempre enriquecem. (Daniela)

Pra mim esses momentos serão sempre um desabafo! Quando eu falava da minha experiência me sentia aliviada e acolhida pelos colegas. (Neusa)

Um aspecto destacado nas falas dos professores foi a contribuição da formação para que experimentassem a dimensão coletiva e solidária de sua existência como humanos, tão importante nos processos formativos (SEVERINO, 2003). Oriundos dessa experiência de partilha, o contato afetivo, o aprendizado e a aproximação da realidade do colega colaboraram para a manifestação desse sentimento:

As experiências de trocas são interessantes! Criam uma irmandade e cumplicidade no sentido de se o outro também passa pelo que eu passei ou eu também posso passar o que ele tá passando. Acho que isso humaniza as relações entre os professores, e, nos humaniza no sentido da gente saber acolher o aluno. Esse aprendizado de humanização foi algo muito importante. (Daniela)

Além da possibilidade de humanização das relações interpessoais e de acolhimento entre os integrantes do grupo, os professores crescem com os relatos dos colegas, caracterizando um processo de formação partilhada. Essa troca de *feedback* foi possível por meio da socialização oportunizada, experiência comum em modelos de formação que trazem em suas metodologias atividades baseadas no trabalho em grupo, no apoio mútuo, no diálogo horizontalizado, na partilha e na reflexão coletiva.

Destacamos as reverberações do processo de socialização em outros espaços acadêmicos, por exemplo, a abertura do debate da docência no Ensino Superior e a organização do trabalho pedagógico nos colegiados de Medicina, Odontologia, Informática e Enfermagem. Muitos espaços de discussão foram instalados decorrentes da participação dos professores nessa experiência formativa e da divulgação da qualidade de seus conteúdos. De acordo com a professora formadora,

[...] esses elementos nos levam a perceber que uma pedrinha foi jogada na água e reverberou, os fóruns estabelecidos em um curso de extensão começam a penetrar nas veias de atuação da universidade, onde corre a vida acadêmica. (Lucile Ruth)

Nessa perspectiva, cria-se um ambiente de reflexão da prática dos professores e uma mobilização entre os pares para os processos de desenvolvimento profissional dentro da instituição.

Contribuições da formação no aprendizado dos estudantes

O desenvolvimento profissional docente, especificamente a ação de formação e aperfeiçoamento, não afeta só o professor. De acordo com Cunha (2010), todos os envolvidos no processo educativo são beneficiados, na medida em que acontece a melhoria da qualidade do saber docente. Com a ampliação dos saberes pedagógicos e dos conhecimentos específicos, a compreensão do papel histórico da profissão e a melhoria das relações afetivas entre os envolvidos, tanto estudantes e professores quanto instituição de ensino conseguem meios para atingir seus objetivos de forma eficaz. Na visão das professoras Tâmara e Neusa, além de ser percebido esse crescimento no aprendizado, o mesmo vem como consequência da melhoria do trabalho docente:

Na medida em que fui encontrando respostas pra minhas angústias, pra minhas inquietações, eu fui modificando algumas coisas, acredito que os alunos também tenham aferido alguns ganhos em relação a isso (Tâmara).

Quando o professor compreende seu papel, a aprendizagem vem naturalmente. Porque o que a gente quer é que no final o aluno aprenda. No momento em que o professor muda sua postura, o resultado final vem (Neusa).

É preciso ressaltar que, ao falarmos dessa melhoria no ensino, não estamos reduzindo à relação de sala de aula, mas a todo o contexto que circunscreve essa prática. De acordo com Severino (2003), as condições de trabalho e de salário, dentre outros aspectos, degradam e precarizam a atividade de ensino e, portanto, precisam ser consideradas nesse debate, compondo o conjunto de ações de uma política de desenvolvimento pro-

fissional. Devido à finalidade e especificidade desta análise, centramos a discussão no professor, sem, contudo, desconsiderar outros elementos que envolvem a docência.

Saviani (2005) e Freire (2011) asseveram que mudanças na ação docente implicam maior responsabilidade afetiva, ética e política dos professores com a formação dos estudantes e a transformação de suas realidades. Ao aproximar-se do estudante com esse compromisso, o professor pode contribuir qualitativamente com seu aprendizado. Para os professores, o uso de estratégias ativas, que geram maior interesse e participação dos estudantes na construção dos conhecimentos e de sua formação, de modo geral, propicia melhores resultados.

Foram destacadas duas estratégias de aprendizagem experimentadas pelos professores na formação: os mapas conceituais e os diários reflexivos. Segundo Anastasiou e Alves (2005), os mapas conceituais consistem na criação de um diagrama pelo qual professores e estudantes estabelecem uma relação bidimensional e hierárquica entre os conceitos apresentados no conteúdo; já os diários reflexivos são caracterizados como instrumentos de registro permanente dos conhecimentos apreendidos, ou ainda em construção, e são estratégias importantes no processo educativo, definindo estratégia, de acordo com as mesmas autoras, como a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis visando à efetivação da ensinagem³ (ANASTASIOU; ALVES, 2005).

Essas estratégias permitem um movimento, fundamentado no método dialético, de síntese, análise e síntese que permite ao sujeito se colocar como autor e responsável, associando sentimentos, pensamentos e novos discursos, que por sua vez farão parte de novas sínteses (ANASTASIOU, 2008).

Sobre a escrita dos diários e a elaboração dos mapas conceituais, Contreras (2011) e Shön (2000) admitem que aprender a experimentar e aprender a refletir sobre suas ações é fundamental para elaboração de sínteses próprias. Experiências que promovam a reflexão-na-ação e sobre a ação, no uso de estratégias como o diário reflexivo, possibilitam a ampliação do conhecimento e a visão de mundo do grupo. O uso dessas estratégias propiciam um salto qualitativo extraordinário no desenvolvimento formativo dos professores e estudantes. Para a professora Rosângela e Tâmara, o uso dos diários reflexivos em suas aulas oportunizou a melhoria da capacidade de reflexão e de aprendizagem:

Quando a gente vai construir o diário, a gente retoma os conteúdos. E ao retomar, a gente faz a reflexão e consegue aprender direito, aprofundar mais e dar conta de coisas que não estão claras para a gente. (Tâmara)

[...] o diário foi um momento de refletir sobre o que eu faço, o que eu posso melhorar, eu acho que foi nesse sentido que mobilizou. (Rosângela)

Contribuições da formação para a adoção de práticas inovadoras

Chamamos aqui de práticas inovadoras as atividades didáticas significativas realizadas pelos professores, durante ou após a formação vivenciada, apontadas como exitosas, ou seja, estratégias que promoveram um melhor aprendizado dos estudantes. A ação relatada pela professora Tâmara, que divide a disciplina que leciona com outros colegas, reporta-se ao uso de outra estratégia de avaliação:

Nós fizemos uma experiência com a avaliação. Ao invés de fazer uma prova tradicional, nós construímos um tribunal de júri em cima de certa situação de ensino e aprendizagem. Foi muito rica e interessante! (Tâmara)

Na realização da avaliação de uma concepção e prática formativas, os instrumentos e critérios assumem uma perspectiva de regulação da aprendizagem em que a metacognição é preponderante, ao invés da quantificação do conhecimento. Esse processo consiste nos mecanismos de controle e ajuste do aluno sobre seus próprios processos de aprendizagem (ANASTASIOU; ALVES, 2005). Nesse sentido, inovar o processo avaliativo foi um dos aspectos mais citados pelos professores, o que demonstra coerência com as necessidades formativas apontadas pela maioria do grupo. Para os participantes, a avaliação é o elemento da organização do trabalho pedagógico mais complexo e desafiador. Convém destacar que não é percebido apenas o uso de instrumentos variados ou diferenciados para avaliar. Fruto do debate epistemológico, nota-se uma mudança na

concepção de avaliação que deixa de ser meramente classificatória e quantificadora e passa a ser vinculada ao processo de aprendizagem.

O uso do *portfólio*, estratégia que segundo Anastasiou e Alves (2005) permite o registro, análise, seleção e reflexão de produções mais significativas, bem como a identificação dos desafios e dificuldades em relação ao objeto de estudo e aos mecanismos de superação dessas dificuldades, permitiu aos professores considerarem o trabalho avaliativo e de produção de conhecimento de forma processual, superando a concepção reducionista das provas e de aulas expositivas, “integrando-o no contexto de ensino como uma atividade complexa baseada em elementos de aprendizagem significativa e relacional.” (ANASTASIOU; ALVES, 2005, p. 115) Para os autores, a ação de aprendizagem passa a pertencer ao estudante na medida em que ele se torna o protagonista do seu aprendizado decidindo quais trabalhos e momentos são representativos em sua trajetória formativa. A formação possibilitou um maior conhecimento e fundamentação para o uso dessa estratégia pedagógica e, conseqüentemente, um melhor envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem e de avaliação.

Alguns professores não reconhecem alterações em sua prática pedagógica a partir do processo de formação vivido, todavia, em suas falas identificamos evidências de fissuras em certas convicções, a exemplo da forma de conceber o processo avaliativo e a maneira como o sujeito aprende. Nota-se nesses excertos movimentos de alteração ainda não claramente compreendidos pelos docentes, mas que evidenciam que certas instituições foram colocadas em causa, abertura fundamental para que modificações substantivas no modo de pensar e de agir possam se firmar, denotando uma alteração epistemológica importante. Nesses termos, a formação vivida no contexto institucional aqui destacado gerou possibilidade de renovação do repertório de conhecimentos e práticas dos professores, contribuindo teórica e conceitualmente para a reflexão dos modelos de ensino que eram adotados.

Este fato denota, ainda, que o desenvolvimento profissional requer investimentos contínuos, pois o processo de mudança, a depender do nível de dificuldade e do grau de interesse de cada participante, requer tempo e espaço pedagógico que, em geral, não coadunam com a imediatividade das políticas. Para a professora formadora, essa experiência de formação não pode se restringir a esse momento isoladamente. Há necessidade de uma

formação permanente para que o professor possa consolidar os conhecimentos adquiridos. Noutras palavras, faz-se necessária uma política permanente de desenvolvimento profissional docente na instituição, sinaliza a professora. Para Anastasiou e Alves (2005), o saber-fazer exige contínua possibilidade de troca, de abertura, de busca de solução das dúvidas e de permanentes reflexões para que esse novo conhecimento seja integrado ao cotidiano. Essa ideia de ampliação dos espaços de reflexão após a experiência formativa é defendida pela professora formadora:

O professor começa a ousar, inovar, embora nem tenha consciência dessa inovação ainda. Por que eu acho que esse fórum precisa continuar e o professor precisa sentir livre pra retomar pra essa discussão. (Lucile Ruth)

Em geral, as ações relatadas servem como referência de possíveis melhorias do processo educativo. Diante das circunstâncias e limitações desse espaço de formação, podemos identificar referências necessárias para as mudanças concretas no avanço do ensino na universidade.

Contribuições da formação no processo avaliativo

No que diz respeito à forma de avaliação a que os participantes foram submetidos durante a experiência de formação, a proposta, de acordo com a professora formadora, sempre partiu da compreensão do olhar do professor, de suas representações. Os diferentes instrumentos avaliativos buscavam a expressão dos sujeitos, possibilitando que manifestassem seus sentimentos e ideias, para, a partir daí, instaurar um processo de autorregulação e autoavaliação. Segundo Bélair (1998), essas características são inerentes àquele que analisa sua prática, reflete e age sobre ela, buscando rever permanentemente suas ações na tentativa de encontrar sentidos e significados. Sobre a estratégia, a professora formadora pondera:

[...] a observação, a escuta, foram instrumentos que me auxiliaram muito na coleta de dados. Eu estava muito atenta ao que ele falava, buscando que ele se autorregulasse e, essa é uma nova

lógica de pensar a avaliação. Uma nova tela crítica. O diário reflexivo e a observação foram elementos que alimentaram uma avaliação mais qualitativa. (Lucile Ruth)

A reflexão sobre a prática permitiu à professora formadora inferir a qualidade dos debates provocados durante a formação e os impactos dessas reflexões na atuação docente. Seus depoimentos trazem registros significativos dos avanços dos professores no que diz respeito à mudança de perspectiva da docência, uso de inovações metodológicas em sala de aula e uma atuação pautada numa concepção teoricamente consolidada. Além disso, pode-se inferir que os professores encontraram nessa experiência um espaço de escuta de seus fazeres, de suas dúvidas, de suas histórias, o que quase nunca acontece com o docente do ensino superior, que na maioria das vezes trabalha isolado entre as paredes da sala de aula ou dos laboratórios. Segundo a professora formadora:

Professores que participaram da formação, não são mais os mesmos. [...] saíram dizendo que essa formação pedagógica mudou sua atuação docente. Eles traziam para o próprio curso as inovações que realizavam na sala de aula. Uma professora do Departamento de Letras disse: - Vocês conseguiram me tirar do “piloto automático”. O que eu percebo na fala dos professores que encontrei posteriormente, é que eles dizem que aquele curso mudou suas vidas. (Lucile Ruth)

Em sua ótica, é preciso valorizar a questão qualitativa na avaliação. De acordo com a formadora “Os professores que passaram pela experiência formativa poderão provocar novas reverberações onde estiverem, podem vir a ser aquela sementinha constante, ou então aquela água levada para que a sementinha brote”, afirma. Sua declaração está carregada de esperança e utopia, uma utopia de quem sonha, esperançosamente, com a mudança. Desde quando projetou a experiência vislumbrava a possibilidade de fazer uma formação continuada com os docentes da universidade.

Um das estratégias mais utilizadas na formação para avaliação dos aprendizados foi o diário reflexivo. Esse instrumento, segundo a professora formadora, permitia ao professor refletir sobre sua atuação prática.

Os diários eram elaborados e organizados a partir de questões que faziam os professores articularem o tema trabalhado, seu nível de conhecimento, a interação com sua prática e outras dúvidas e inquietações. O que você aprendeu? O que foi mais relevante? Sobre o que você tem dúvida? O que você leu? O que precisa melhorar? Essas questões permitiam um espaço de reflexão e trocas. Para a professora formadora, os diários permitiram avaliar o quanto os participantes estavam se desenvolvendo profissionalmente, sempre buscando adequar o momento formativo às necessidades e condições objetivas dos professores.

A representação dos professores acerca do uso dos diários reflexivos denota a riqueza dessa experiência, como possibilidade de crescimento e aprofundamento cognitivo dos temas, da reflexão sobre o que faziam nas aulas e o que poderiam melhorar, o sentimento de partilha e ampliação da visão do individual para o coletivo. As declarações das professoras Tâmara, Rosângela e Daniela representam essa avaliação:

Quando a gente vai construir o diário, a gente retoma os conteúdos. E ao retomar, a gente faz a reflexão e consegue aprender, aprofundar mais e dar conta de coisas que não estão claras para a gente. (Tâmara)

[...] deu pra fazer uma reflexão e também ir criando como possibilidade de usar esse diário numa disciplina que tem cento e vinte horas. O diário foi um momento de refletir sobre o que faço, o que posso melhorar, foi nesse sentido que mobilizou. (Rosângela)

[...] você fazia uma reflexão, mas do que isso, sua implicação no conteúdo. Acho interessante quando você se implica, é uma forma de você fazer o aluno ou você ou eu como aprendiz de pensar enquanto aprendiz e sujeito no processo. (Daniela)

Em contrapartida, foram identificadas pelos professores duas dificuldades, quando se pensa no uso do diário reflexivo com os estudantes: primeiro, quando utilizado como única referência avaliativa, pode ser uma estratégia geradora de acomodação por ficar repetitiva; segundo, falta tempo a estudantes e professores para o preenchimento dos diários.

Eu acho uma ideia legal os diários reflexivos, mas só que a gente tem dois problemas: o aluno tem muita aula e o professor dá muita aula. O aluno tem que sentar em casa, tem que ter algum momento pra ele refletir, coisa que não há tempo. Então, esse método atrasado brasileiro impede a implantação desse diário reflexivo. (Bernardo)

Para as questões apontadas, o professor Bernardo sugere a implantação de um diário reflexivo digital visando dinamicidade e eficácia no uso do diário reflexivo em atividade com os estudantes. Sobre essa questão, Anastasiou e Alves (2005) trazem como possibilidade os *webfólios*, que teriam como ação a disponibilidade de troca de materiais em *homepage*, uso de *softwares* interativos, fóruns *on-line*, postagem de relatos, dentre outros. Para esses autores, a ferramenta possibilita o acompanhamento do modo como cada estudante aprende conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à disciplina, oportunizando um processo de reflexão sobre o fazer discente e docente. A reflexão sobre a escrita de processos, sobre as questões e desafios lançados pelo professor permite um avanço no desenvolvimento de cada estudante. (ANASTASIOU; ALVES, 2005)

Considerações Finais

O artigo discutiu as relações entre a formação pedagógica vivenciada em uma universidade pública baiana e a prática dos professores, experiência retratada como importante mecanismo de reflexão da *praxis* dos docentes.

Os achados de pesquisa permitiram compreender: os pressupostos epistemológicos e metodológicos que referenciaram a experiência formativa; a relação existente entre a formação pedagógica que esses sujeitos viveram e as mudanças ocorridas em suas atitudes e práticas educativas; as contribuições da formação para pensar estratégias que viabilizem a melhoria da qualidade do ensino; os desafios de mudança de paradigmas epistemológicos, tanto no processo de ensino quanto no de avaliação da aprendizagem.

A formação surge num contexto de necessidades pedagógicas e apresenta possibilidades de superação do ensino formal pela reflexão epistemológica. Aproxima o professor de uma prática dialética, cuja estratégia pe-

dagógica pode melhorar o desenvolvimento e a formação profissional dos estudantes. Nesse sentido, a formação cumpriu seu papel como fórum de reflexão, espaço dialógico que possibilitou ao docente a ampliação de sua capacidade de ver, sentir, pensar, planejar, agir e avaliar sua ação pedagógica.

Os professores participaram da formação movidos por interesses pessoais e sem incentivo da instituição, vislumbrando mudanças no ato pedagógico e a resolução de problemas metodológicos do cotidiano acadêmico. Mergulharam epistemologicamente no processo dialético da ‘reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação’, demonstrando crescimento e amadurecimento profissional. A partir do saber da experiência, indicaram a construção de redes conceituais e de algumas perspectivas - nos aspectos teórico-metodológicos e relacionais -, repensando as dimensões afetivas e o processo humanizador da educação. A partir da análise dos depoimentos, é possível constatar que a experiência de partilha e de socialização possibilitou a vivência dos sentimentos de acolhimento, afeto e cumplicidade, propiciando redes de aprendizagem e de parceria solidária.

Sobre os desdobramentos da formação pedagógica em relação ao aprendizado dos estudantes, os docentes apontam inovações e estratégias de ensino que repercutiram de forma salutar na interação, na motivação e no crescimento pessoal, profissional e acadêmico dos estudantes, apesar do contexto adverso no qual esses profissionais desenvolvem a docência. O uso do portfólio, do diário reflexivo, de mapas conceituais, de redes conceituais e de dinâmicas relacionais, dentre outras estratégias, serviu como processo dialético de mão dupla que potencializa a compreensão do ato de aprender e de fazer, exercitando o sentimento de se colocar no lugar do aprendente.

Todavia, ainda que discretas e pontuais, as atividades geraram mudanças e denotam a importância da referência teórica e da formação pedagógica para atuação nesse nível de ensino, provocadas por momentos de reflexão epistêmica nessa experiência formativa. O que nos faz concluir sobre a necessidade urgente de políticas institucionais de desenvolvimento profissional de docentes que atuam no ensino superior, tendo em vista a demanda por formação no campo pedagógico. E que essas ações possam contribuir para que os docentes reflitam sobre as transformações paradigmáticas necessárias em suas práticas com vistas à formação integral dos estudantes que estão adentrando à universidade.

A formação nessa perspectiva não deve estar embasada nos moldes de treinamento empresarial que visam o utilitarismo profissional e a produtividade. Mas um programa institucional que supere a lógica operacional imposta pelos organismos internacionais e pelos órgãos de fomento ao aperfeiçoamento profissional para o Ensino Superior, regulada pela eficiência, eficácia, controle e competitividade. O essencial nesse processo é que haja uma melhor política de valorização do trabalho docente, bem como a garantia das condições desse trabalho, como condição de possibilidade para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem na universidade. (VIEIRA, 2009)

Assim conduzida, a formação poderá contribuir para os professores acreditarem que, apesar da complexidade, a docência pode ser qualificada pela reflexão epistemológica sobre o ato de aprender, a investigação das práticas, a identificação dos saberes que necessitam adquirir com vistas a promover o seu próprio desenvolvimento profissional, para, dessa forma, agirem com profissionalismo em uma atividade que requer formação específica de natureza didático-pedagógica.

Notas

- 1 Prof^{fa}. Lucile Ruth Menezes – Docente que atuou no Departamento de Educação/UEFS até sua aposentadoria em 2012, idealizadora e professora formadora do curso de formação pedagógica “Ensinagem, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior”. Mestra em Música e Educação, Especialista em Psicopedagogia, em Neuropsicologia e em Avaliação.
- 2 Os codinomes utilizados nesse trabalho são fictícios, tendo por finalidade a preservação de identidade e da privacidade dos professores pesquisados.
- 3 Termo cunhado pelas autoras para denotar um movimento singular e processual no ensinar dentro do ato educativo.

Referências

ANASTASIOU, L. das G. C. Desafios da docência universitária em relação a algumas bases teórico-metodológicas do ensino de graduação. In: RIBEIRO Marinalva; SOARES, Sandra R.; MARTINS, Édiva de S.; MAHEU, Cristina d’A. (Org). *I Colóquio Internacional sobre Ensino Superior. Ensino Superior: complexidade e desafios na contemporaneidade*. Feira de Santana, BA, 2008.

- ANASTASIOU, L. das G. C; ALVES, L. P. *Estratégias de ensinagem*. Joinville: UNIVILLE, 2005.
- BECKER, F. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BÉLAIR, L. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, E. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?*. 2. ed. Revista. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 54-65.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, E. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?*. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 85-102.
- CONTRERAS, J. D. Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación del profesorado. In: ALLIAUD, A; SUÁREZ, D. H. (Coord.). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2011.
- CUNHA, A. F. *Docência superior em foco: articulações entre formação continuada, saberes e práticas pedagógicas*. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2010.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação Sísifo*, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.
- _____. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LEITINHO, Meiricele Calíope. A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 79-92, jan./jun. 2008.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: L. C. C., 2002.
- NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. 4. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SAVIANI, D. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 14 abr. 2013.
- SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 71-89.
- SHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas – Sul, 2000.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.
- UEFS, Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) - *Resolução CONSEPE nº 168/2006*, 2006.
- VASCONCELOS, C. dos S. *Avaliação concepção dialética - libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1995.
- VEIGA, I. P. A. *Universidade e desenvolvimento docente: propostas em debate*. – Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.
- _____. *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papirus, 1996.
- VIEIRA, F. Em contracorrente: o valor da indagação da pedagogia na universidade. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n. 28, p. 107-126, 2009.
- ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004.

Recebido em 27 set. 2017 / Aprovado em 15 out. 2018

Para referenciar este texto:

RAMOS, E. M. O.; FARIAS, I. M. S. Formação de professores universitários: novos paradigmas epistemológicos, outras práticas. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 317-336. set./dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.7873>>.

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA NO BRASIL POR MEIO DO FIES

THE EXPANSION OF PRIVATE HIGHER EDUCATION IN BRAZIL THROUGH FIES

Tarcísio Luiz Pereira

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul – MS – Brasil.
tarcisio.pereira@ufms.br

Silvia Helena Andrade de Brito

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul – MS – Brasil.
silvia.brito@ufms.br

RESUMO: Este artigo objetiva discutir como o financiamento do governo federal foi importante tanto para a expansão quanto para o crescimento dos grupos empresariais de educação superior privada no Brasil, entre a segunda metade dos anos 1990 à primeira década do século XXI. Para tal, apresenta dados de pesquisa acerca das ações gerenciais tomadas por uma instituição privada, a União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo (UNIESP), que tinha em 2013 cerca de 77,0% dos seus 130 mil alunos utilizando o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), conforme dados publicados pela Revista Isto É Dinheiro (n. 815, 29 maio 2013). Analisa-se como as ações do governo federal, por meio do fundo público, vêm respondendo às demandas do setor privatista, e como este transforma a formação do indivíduo em mercadoria, que deve ser disponibilizada por meio de variadas formas, ampliando assim o acesso, por um lado, e também realizando seus lucros, por outro, como forma de consolidar os grandes grupos empresariais do setor.

PALAVRAS-CHAVES: Educação Superior Privada. FIES. UNIESP.

ABSTRACT: This article aims to discuss how FIES was important both for the expansion and growth of business groups in private higher education in Brazil, mainly from the second half of the 1990s until the first decade of the 21st century. In order to do that, it presents research data about management actions taken by a private IES (Union of Educational Institutions of the State of São Paulo - UNIESP), which had in 2013 about 77.0% of its 130 thousand students using the FIES, according to data published by the magazine is money (number 815 of May 29, 2013). This way, it is analyzed how the actions of the federal government, through the public fund, have been responding and collaborating with the demands of the private sector, and how this transforms the formation of the personal being into merchandise, which must be made available through various access to higher education, on one hand; and, through state financing, its profitability, consolidating the large business groups in the sector.

Keywords: Private Higher Education. FIES. UNIESP.

Introdução

Quando se trata da educação superior privada no Brasil, principalmente de seu processo de expansão, os marcos mais significativos deslocam-se até a segunda metade dos anos 1960, quando as políticas do regime militar, em particular a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968), favoreceram seu crescimento. Assim, “entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período.” (MARTINS, 2009, p. 23) Importa destacar que esse movimento de expansão se deu principalmente com a criação de instituições de ensino superior (IES) isoladas.

Segundo o mesmo autor,

A partir da segunda metade da década de 1970, o processo de organização institucional do setor privado sofreu uma transformação gradual. Num primeiro momento, alguns estabelecimentos isolados transformaram-se em federações de escolas, através de um processo de fusão. Num momento posterior, a partir do final da década de 1980, o movimento de transformação de estabelecimentos isolados em universidades se acelerou: entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 a 64 estabelecimentos. (MARTINS, 2009, p. 23)

Adentrando ao século XXI, impactada pelas políticas neoliberais, sobretudo na segunda metade dos anos 1990, intensificou-se o movimento de crescimento das IES privadas, acompanhado pelo também crescente processo de formação de grandes grupos empresariais nesse setor. Assim, o que se assistiu na primeira década do século XXI foi que a pressão por ampliação da oferta de educação superior foi acomodada com processos de criação e ampliação de instituições públicas, por um lado; e, por outro, e majoritariamente, pela intensificação da política de expansão pela via da iniciativa privada, quer pela aquisição de vagas em IES privadas (com ou sem fins lucrativos), quer por práticas contáveis de isenção fiscal ou de aporte direto, mediante a utilização de

fundos públicos. Foi característico dessa política a criação e consolidação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES).

Nesse contexto, este artigo objetiva compreender a contribuição do Programa FIES para a política de expansão da educação superior privada no Brasil e sua caracterização prática no contexto da mercantilização do setor educacional. A análise se viabiliza metodologicamente a partir da técnica da análise documental, tendo como foco as ações gerenciais de uma IES privada na qual cerca de 77,0% dos seus 130 mil alunos, no ano de 2013, utilizavam o FIES (Isto É Dinheiro, 2013)¹. Trata-se do Grupo União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo (UNIESP), que vem expandindo seus negócios no interior e na capital do estado de São Paulo, bem como nos estados do Rio de Janeiro, Tocantins, Minas Gerais, Bahia, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Paraíba e Pernambuco, abrangendo mais de 103 municípios brasileiros.

Além de material da própria IES, foram utilizadas outras fontes tais como documentos emitidos pelo Tribunal de Contas da União (TCU) e matérias veiculadas em distintos órgãos de imprensa (Revista *Isto É Dinheiro*, Jornal *O Globo*), além de fontes secundárias tratando do FIES e de seu uso pelas IES privadas. Os dados dessas fontes foram importantes para responder à questão central suscitada neste artigo: Como os recursos do FIES contribuíram para a expansão da educação superior privada brasileira?

Com o intuito de responder a esse questionamento, o artigo está subdividido em três partes: na primeira, apresentam-se as bases legais que alavancaram o processo de expansão do setor privado da educação superior, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1996 (BRASIL, 1997), com ênfase nos textos legais que deram sustentação ao FIES. Na segunda parte é tratado o Grupo UNIESP e seu processo de expansão, o que envolveu tanto o crescimento do número de matrículas do grupo quanto de faculdades isoladas adquiridas, utilizando para tal os recursos do FIES. Por fim, são apresentadas algumas considerações que fecham as reflexões anteriormente apresentadas.

A intensificação da expansão da educação superior privada no Brasil - da LDB ao FIES

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que dispõe no seu 45º artigo que a “educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1997, p. 20, grifo nosso), estabelece-se a possibilidade de instituições não universitárias poderem obter variados graus de autonomia, em função de sua competência, qualidade ou especificidade. As instituições “com variados graus de abrangência ou especialização” incluem as universidades, mas também os centros universitários, as faculdades integradas, as faculdades, as escolas superiores e os institutos superiores.

Além disso, apesar de a Constituição Brasileira (BRASIL, 1992), aprovada em 1988, dispor no seu artigo 209 que “o ensino é livre à iniciativa privada”, somente com o amparo do artigo 1º do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 (BRASIL, 1997), no qual está prevista a participação da iniciativa privada na oferta da educação superior, foi que as mantenedoras de IES puderam “assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial.” (SAMPAIO, 2011, p. 31) O Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), contudo, que entre outras decisões revogava o artigo 1º do Decreto nº 2.306/97, instituiu no seu artigo 9º que “a educação superior é livre à iniciativa privada, observadas as normas gerais da educação nacional e mediante autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.” Dessa forma, o poder público, por meio de legislação proposta pelo governo federal, definiria, mediante autorização e avaliação, se a entidade que se credenciou para exploração da educação superior atendia as exigências definidas nesse Decreto. Tal medida não desautorizou, no entanto, a participação de empresas educacionais no oferecimento de ensino superior. Ao contrário, essa política para a educação superior favoreceu a expansão do setor privado, visto que nos anos 1990 houve um crescimento na participação de IES privadas no oferecimento de vagas. De acordo com Martins (2009, p. 35),

No final dos anos 90 o ensino superior na sociedade brasileira, após um longo período de estagnação, deu mostras que estava

recuperando sua capacidade de crescimento. As matrículas aumentaram em parte pela expansão do ensino médio, acelerada nos últimos anos, e pela pressão de uma clientela de adultos já integrados no mercado de trabalho, que procura as instituições de ensino superior para melhorar suas chances profissionais com a obtenção de um título acadêmico.

Foi nesse momento histórico, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que se criou o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001². Segundo o art. 1º dessa Lei, será “destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos.” E desde sua implantação, as mudanças ocorridas no programa foram no sentido de fortalecer e intensificar a expansão da educação superior privada: já em 1998, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 1998), 78,5% das IES eram privadas, com um montante de 62,1% das matrículas.

No governo Luiz Inácio Lula da Silva se dá continuidade às políticas que favoreceram a expansão do setor educacional privado, além de outros instrumentos legais, dentre os quais se destacam os decretos nº 4.914, de 11 de dezembro de 2003, que concedeu autonomia aos centros universitários, e o de nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta a educação à distância (EAD) no Brasil. Além disso, a destinação de recursos para a educação superior privada foi ampliada por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI)³, juntamente com o FIES:

Neste contexto, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) surge com o discurso de justiça social, tendo como público-alvo os estudantes carentes, cujos critérios de elegibilidade são a renda per capita familiar e o estudo em escolas públicas ou privadas na condição de bolsistas. Além disso, o programa estabelece, obrigatoriamente, que parte das bolsas deverá ser direcionada a ações afirmativas aos portadores de deficiência e aos negros e indígenas. A formação de professores de ensino básico da rede pública também consta como prioridade. (CARVALHO, 2006, p. 985)

Já no governo Dilma Roussef, a expansão do setor privado mercantil do ensino superior ensejada nos governos anteriores foi acrescida de medidas de ampliação do PROUNI e de utilização do ensino a distância, ampliando-se então a participação de empresas e grupos estrangeiros no já robusto setor privado. No caso do FIES, este foi alterado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, incluindo-se a possibilidade de financiamento ao estudante da educação profissional e tecnológica, em caráter individual, ou por empresas, para seus empregados (QUEIROZ, 2015)⁴. Numa perspectiva contraditória, portanto, o governo Dilma amplia o financiamento por meio do FIES, visando a democratização do acesso, por um lado; por outro, atende às demandas do mercado educacional, fortalecendo os empresários da educação superior. Segundo o Relatório Sistemático de Fiscalização da Função Educação do Tribunal de Contas da União (TCU) (BRASIL, 2013), ao analisar os dados das despesas liquidadas na educação superior e pós-graduação no exercício de 2012, verifica-se que o gasto com o FIES (32,6%) e com o pessoal (25,4%) foram as duas maiores despesas da educação superior brasileira.

Assim, apesar da expansão excepcional de vagas na educação superior, os dados sobre o perfil dos estudantes universitários revelam que:

Longe de resolver ou corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, a privatização promovida pelo programa tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares. A alocação dos estudantes pobres nas instituições particulares cristalizará mais ainda a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres. (CARVALHO, 2006, p. 993)

Foi sobretudo com base nesses tipos de iniciativa de apoio ao estudante oriundo da classe trabalhadora e de parte das camadas médias – representadas lapidarmente pelo FIES – que os médios e grandes grupos educacionais, já resultantes de fusões e/ou aquisições de grupos atuantes

em outros setores da economia, foram e vêm intensificando seu processo de acumulação para um crescimento contínuo. Entre o mercado e o Estado, o setor privado, em um contexto de estagnação da demanda de educação superior e de acirramento da concorrência entre as instituições, credita cada vez mais ao Estado a reponsabilidade pela manutenção de seu crescimento⁵.

Assim, o financiamento estudantil e o PROUNI implementados pelo governo federal foram as alavancas que contribuíram para movimentar a economia nesse setor, tendo o governo brasileiro optado pelo uso de recursos públicos para financiar a iniciativa privada, em detrimento de maiores investimentos nas instituições superiores públicas. Nesse sentido, concordamos com Tavares (2014, p. 117) quando assevera:

Defendemos que a mercantilização em curso só foi possível mediante o papel que o Estado desempenhou e desempenha. [...] [A] proposta de inclusão social com favorecimento ao segmento privado de ensino superior pavimentou esse caminho. O quantum de dinheiro destinado ao Prouni, mas especialmente ao FIES, permitiram a garantia que o capital precisava para a saúde financeira das instituições que foram adquiridas e incorporadas.

Esse novo formato que as IES privadas assumiram, por meio de processos de fusão e aquisição intensificados a partir de 2005, foi sustentado pela isenção fiscal que receberam do governo por intermédio do PROUNI, para abrirem ‘vagas gratuitas’ e/ou pelos empréstimos, a serem pagos pelos estudantes após o término do curso – essas passaram a ser as principais opções de acesso à educação superior no país e as principais fontes de recursos das instituições. Para dimensionar, o custo do FIES em 2013 foi de R\$ 7,5 bilhões em investimentos diretos, segundo o Portal da Transparência. (BRASIL, 2015)

Tais diretrizes só sofreram mudanças no final do ano de 2014, com a Portaria Normativa nº 21, de 26 de dezembro de 2014, e a Portaria Normativa nº 23, de 29 de dezembro de 2014, que conformaram o chamado Novo Fies (BRASIL, 2014), estabelecendo regras para a liberação do financiamento de modo a coibir os abusos nos valores de mensalidade.

des que algumas IES privadas vinham cometendo. Uma das principais mudanças do FIES foi a imposição do limite de 6,4% no reajuste da mensalidade. Algumas instituições e associações chegaram a entrar na Justiça para contestar esse valor. Dentre as alterações também se destaca o limite da renda *per capita* familiar do aluno que passa a ser de 2,5 salários mínimos, quando antes podia chegar a até 20 salários mínimos. Além disso, os cursos prioritários passaram a ser nas áreas de engenharia, formação de professores e saúde, com foco em cursos com notas 5 e 4 no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), quando, até então, o estudante podia escolher qualquer curso e não havia esses critérios restritivos. Foi estabelecida prioridade para três regiões do Brasil: Norte, Nordeste e Centro-Oeste, alterando o fato de 60,0% de os contratos estarem concentrados em estados do Sul, do Sudeste ou Distrito Federal. Por fim, o prazo para pagamento do contrato passou de duas para três vezes a duração do curso.

Diante do acesso mais restrito ao crédito, as IES particulares começaram a buscar alternativas para garantir seus lucros. Dentre elas estão os programas de crédito estudantil privados, que anteriormente haviam diminuído por conta do Fies e passaram a retornar ao setor. Alguns deles financiam até 100,0% da mensalidade, em contratos semestrais e com taxa de juros acordadas entre as instituições financeiras patrocinadoras e as IES. Exemplo dessas linhas de crédito são o Praval⁶ e Fundaplub⁷.

Não se pode negar, contudo, que apesar das reformas de um governo e outro, nos últimos anos os governos brasileiros do período aqui analisado vêm transferindo para a iniciativa privada parte de seu patrimônio, atendendo ao capital mundial financeirizado. Trata-se da continuidade do processo de privatização, mediante o qual o Estado entregou ao grande capital, para exploração privada e lucrativa, complexos industriais inteiros (siderurgia, indústria naval e automotiva, petroquímica...) e serviços de primeira importância (distribuição de energia, transportes, telecomunicações, saneamento básico, bancos, seguros). Essa monumental transferência de riqueza social, construída com recursos gerados pela massa da população, para o controle de grupos monopolistas, operou-se também nos países centrais, mas teve especial relevância nos países peri-

féricos, nos quais, em geral, significou uma profunda *desnacionalização* da economia. (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001)

No campo da educação superior, uma das formas de atender aos ditames do capital foi a transferência de recursos públicos para as IES privadas, por meio da implantação e consolidação do FIES, sem suficiente controle público. Algumas das consequências desse processo serão tratadas a seguir, pelo exame do caso do Grupo UNIESP.

Ações (in)gerenciais do grupo UNIESP com recursos do FIES

Os dados demonstram que, no grupo UNIESP, o crescimento de matrículas por meio de aquisições e fusões foi uma das estratégias mais utilizadas pela empresa, sobretudo visando garantir seu acesso ao FIES.

Em reportagem veiculada pela Revista Exame (LEAL, 2012), são citados convênios firmados pelo grupo UNIESP com mais de 87 instituições, como igrejas e organizações não governamentais (ONGs), para ajudar na divulgação dos cursos e aumentar a quantidade de contratos via FIES. Como contrapartida, as igrejas receberiam 10,0% do valor das mensalidades:

A ideia era, sempre, conseguir alunos que financiassem seus estudos no Fies: para as faculdades, esse tipo de estudante vale ouro. Quem paga a mensalidade é o governo federal, e a inadimplência, portanto, é zero. Um dos diretores do grupo, chamado de “o Pastor da Educação”, viaja pelo Brasil recrutando fiéis para o rebanho da Uniesp. (LEAL, 2012, s/p).

Em março de 2011, o UNIESP chegou a realizar um vestibular exclusivo para 1.350 membros de uma igreja evangélica paulistana no próprio templo (op.cit., s/p). Os convênios assinados com igrejas e entidades religiosas, segundo o site do UNIESP, são feitos para criar envolvimento com essas instituições, o que ajuda a atrair alunos da classe trabalhadora. Ao assinar o acordo, a entidade religiosa se compromete a indicar estudantes apenas ao UNIESP, além de procurar promover a transferência

de membros matriculados em outras faculdades para o grupo paulista. Segundo o contrato, o repasse do UNIESP é um “dízimo em favor da construção da obra de Deus.” (LEAL, 2012, s/p) No *site* do Grupo há uma relação de conveniadas no qual se lê que “não há discriminação do tipo de convênio” (UNIESP, [2009-2015?], s/p) ou de credo religioso, e entre elas estão citadas a Paróquia São Francisco de Assis, instituição católica de Presidente Prudente; a Pentecostal Jesus Vem e Vencemos pela Fé, da capital paulista, e várias unidades da Assembleia de Deus.

No início de 2012, o governo federal⁸ abriu investigação contra o Grupo, à época com 43 faculdades que prometiam pagar o FIES dos seus estudantes oferecendo o curso inteiramente grátis⁹. O problema apontado pelo MEC era que o UNIESP estava proibido de oferecer o financiamento federal para pelo menos 17 das faculdades que mantinha, por irregularidades anteriores. Segundo o inquérito, a instituição usou cursos regularmente cadastrados para emitir financiamento a alunos de carreiras que ainda não possuíam o cadastro no FIES. A Caixa Econômica Federal, então financiadora do programa, classificou a situação como fraude.

Outra prática recorrente no grupo Uniesp foi o aumento das mensalidades cobradas a partir dos convênios firmados. Enfatize-se que os valores dos cursos foram significativamente alterados após a implantação do FIES, chegando em alguns casos a custar três vezes mais que o valor cobrado antes do início do programa. Ao cobrar uma mensalidade mais alta do beneficiado do programa, a instituição recebe mais recursos do governo. O estudante, por sua vez, terá uma dívida maior para quitar após a formatura. É desse adicional, contudo, que o UNIESP não só realiza seu lucro, como também reverte recursos para as instituições conveniadas, como no caso do dízimo para as igrejas.

Em 2011, a Federação dos Professores de São Paulo (FEPESP) e o Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO) já haviam publicado relatório sobre as irregularidades do UNIESP (FEPESP, 2014), que resultou na abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Ensino Superior Privado¹⁰ no âmbito do estado de São Paulo (ALESP, 2012). Tanto no relatório dos sindicalistas quanto no documento da CPI o Grupo aparece em vários relatos que denunciam irregularidades praticadas, particularmente em relação ao uso do FIES. Destacam-se as reclamações de

que a instituição tem como política atrair alunos com “ofertas de baixas mensalidades e de bolsa de estudo; depois de certo tempo de matrícula, a bolsa é rescindida e o aluno constrangido a aderir ao FIES, com um valor de mensalidade superior ao que tinha sido oferecido no início do curso” (ALESP, 2012 p. 5).

Cabe destacar ainda que, de acordo com o Inquérito Civil nº 14.0399.0001366/2012-1 da Justiça de Defesa do Consumidos de Presidente Venceslau (SÃO PAULO, 2012), o Grupo Educacional UNIESP tinha intenção clara de atrair alunos interessados em seus cursos que não possuíam condições financeiras para tanto. Estes, após cederem aos ‘encantos’ da publicidade do grupo¹¹ e desistirem de outras opções de estudo, submetem-se a um vestibular em que, aprovados, dirigiam-se à sede da requerida empresa para procederem à matrícula, quando então eram orientados a buscar um financiamento estudantil que, ao final do curso, ‘seria pago’ pela própria Uniesp.

Diante dos dizeres do material publicitário bem como da falaz argumentação das funcionárias, os alunos, sem conhecimento dos trâmites burocráticos, vulneráveis economicamente e iludidos, acabam por aceitar a oferta, realizam a matrícula e partem para providenciar o FIES. Alguns deles, ao formalizarem a operação bancária de financiamento, descobriram que, caso não pagassem o FIES, tão somente eles (alunos) figurariam como inadimplentes perante o fundo educacional. Outros tantos, até hoje pensam que UNIESP deverá honrar o financiamento por eles contratados. (SÃO PAULO, 2012, p. 4)

É importante frisar que somente depois de matriculados e frequentando vários meses de cursos foi que os alunos descobriram que a entidade não constava como garantidora dos pagamentos das parcelas do financiamento estudantil. O fato é que

Não são raros os casos em que os alunos comparecem na agência para formalização do financiamento, alegando que o estão assumindo porquanto a UNIESP comprometeu-se a honrar tal financiamento, não obstante a declarante faça a leitura do con-

trato para os alunos e esclareça que não há nenhuma cláusula nesse sentido de forma que é o aluno o devedor. (SÃO PAULO, 2012, p. 172)

Não resta dúvida, pelos exemplos apresentados, de que a relação aqui debatida é de natureza mercadológica, e que as partes podem ser conceituadas como sendo, de um lado, consumidores e, de outro, fornecedora, portanto, trata-se de uma relação entre um fornecedor da mercadoria ensino e o aluno/consumidor da mesma.

Considerações finais

Diante dos dados aqui expostos, consideramos que o FIES tem contribuído para a transformação da educação superior em um grande negócio. Com um número cada vez maior de candidatos a uma vaga nas IES privadas e com dinheiro público disponível para financiá-los, tornou-se lucrativo investir nesse setor. Vê-se uma relação clara entre os benefícios recebidos do Estado brasileiro e o fortalecimento do mercado de ensino. No caso do Grupo UNIESP, a empresa passou da 9ª posição em 2009 para a 6ª posição em 2012 no setor das empresas educacionais de capital fechado (HOPER CONSULTORIA, 2014; UNIESP, [2014]). Tal processo, que coloca o Uniesp entre as maiores empresas no referido setor, não seria possível sem o aporte dos fundos públicos.

Frigotto (2011, p. 248) reforça essa posição, ao lembrar que se as vagas nas IESP's são garantidas com isenção de impostos, portanto, há sim um evidente incentivo do Estado para esse modelo de política de expansão. O interesse do capital especulativo sobre as faculdades privadas, para o referido autor, demonstra também que a educação não responde mais como direito, mas se mercantiliza a partir da lógica de serviço no mundo dos negócios.

Para Oliveira (2009, p. 753), a entrada de alunos da classe trabalhadora na faculdade/universidade possui um valor simbólico inegável. Entretanto, a oferta de vagas no setor privado não tem sido acompanhada por um ensino de qualidade: “Se você fizer uma análise mais acurada dessas instituições, vai perceber que elas são muito ruins do

ponto de vista da qualidade.” Nesse sentido, entende o autor que o governo federal comete um equívoco ao priorizar apenas o aumento do número de universitários, sem levar em conta sua formação, cenário que bem caracteriza o apego da política estatal de expansão da oferta de educação superior no Brasil pelo incentivo à iniciativa privada sem contrapartida alguma em termos da qualidade da oferta. Política que, para além de uma preocupação efetiva com o acesso qualificado dos jovens brasileiros à formação superior, figura como promotora do mercado educacional, tanto pela promoção do processo de monopolização e fomento à criação de grandes conglomerados educacionais quanto pela financeirização desses serviços.

No UNIESP, de acordo com os dados coletados, havia até 2015 cerca de 78 mil alunos pagantes, já no chamado Novo Fies. E é nesta ‘fatia do bolo’ do dinheiro público que o Grupo se estabeleceu e se expandiu ao longo da última década. Pode-se dizer, assim, que o FIES foi o grande filão desse processo.

Notas

- 1 Disponível em: *Isto É Dinheiro*, n. 815, 29 maio 2013. Disponível em: <<http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/negocios/20130524/compro-sua-faculda-de/3028.shtml>>. Acesso em: 22 jan. 2015.
- 2 O FIES foi financiado com recursos do Programa de Crédito Educativo (PCE), existente desde 1976, gerido pelo MEC e Caixa Econômica Federal (BRASIL, 1993?).
- 3 O PROUNI é um programa do Ministério da Educação (MEC), criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior privada, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Foi regulamentado por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005).
- 4 O Governo Dilma também contemplou outra demanda dos empresários da educação superior e expandiu o FIES para os cursos de pós-graduação, por meio da Portaria Normativa nº 15, de 1º de julho de 2014, que altera a Portaria Normativa nº 1, de 22 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES. Assim, a partir de 2014 são considerados habilitados ao financiamento os cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado recomendados pela CAPES (QUEIROZ, 2015).
- 5 Duas reflexões podem ser levantadas sobre a tendência à estagnação do crescimento da educação superior privada. Cabe destacar que Barros (2015, p. 367) aponta que, “[...] desde 2003 há menos concluintes do Ensino Médio que vagas ofertadas no nível superior”. Somente em 2016, contudo, os dados do Censo da Educação Superior mostraram uma tendência à estagnação do crescimento da educação superior, quando foram registradas 8,05 milhões de matrículas em 2016, contra 8,03 milhões de matrículas em 2015, representando uma variação de 0,2%. No caso das IES privadas, “O Censo mostrou ainda que, pela primeira vez em 11 anos, o número de alunos na rede particular de ensino superior caiu no Brasil. Em 2016, as instituições de ensino

particular tinham 6,05 milhões de matriculados – 16,5 mil estudantes a menos do que no ano anterior. Para representantes do setor, a queda se deve à redução dos contratos do Financiamento Estudantil (Fies) e à crise econômica no País” (MINISTRO..., 2017). Enfatize-se a fala do setor privado, reforçando a perspectiva do papel do FIES na manutenção das matrículas, logo, da lucratividade das instituições.

- 6 O PRAVALER é um programa de financiamento estudantil privado que se apresenta como uma alternativa ao FIES e financia cursos de graduação, tecnológico e de pós-graduação das instituições de educação superior privadas parceiras. O objetivo do programa é permitir acesso às IES privadas, a partir de uma forma de pagamento “facilitada, rápida e sem burocracia”. A gestão do PRAVALER é realizada pela Ideal Invest, uma empresa brasileira, especializada em movimentações financeiras para o setor de educação privada (ANDBANK, 2016).
- 7 A Fundaplub se apresenta como uma entidade sem fins lucrativos que, há mais de 40 anos, investe numa visão sustentável do processo educativo, tornando possível a formação contínua por meio do crédito universitário. As plataformas de gestão e autofinanciamento criadas pela Fundaplub permitem captar estudantes e quitar débitos de inadimplentes, para obtenção regular do crédito (FUNDAPLUB, 2016).
- 8 Com os indícios de fraude, o Ministério Público Federal e a Polícia Federal, além da própria Secretaria de Ensino Superior do MEC (Sesu), passaram a investigar a instituição. Dentre as várias denúncias, os principais pontos de apuração são o programa Uniesp Solidária, em que a faculdade se compromete a pagar o FIES do aluno, bem como a incidência de mensalidades majoradas e convênios com igrejas e outras instituições para captação de estudantes para adesão ao financiamento com o MEC (GRUPO..., 2012).
- 9 O programa ficou conhecido como “Uniesp Paga”.
- 10 A Comissão Parlamentar de Inquérito foi criada pelo Ato nº 23, de 23 de março de 2011, para apurar a situação do ensino superior, principalmente nas instituições particulares, no âmbito do estado de São Paulo. Nesta CPI (ALESP, 2012), foram ouvidos depoentes diversos sobre a situação da educação superior privada no estado de São Paulo e no Brasil, além das análises de evidências documentais de problemas relacionados à expansão desse setor.
- 11 “Estude nas faculdades do Grupo Educacional UNIESP por meio do Novo Fies, sem pagar nada e sem fiador”!

Referências

- ANDBANK (Brasil) S.A.; Ideal Invest. *Gestora do PRAVALER*. Disponível em: <<http://www.creditouniversitario.com.br/quem-somos/#V71ZpZgrLIU>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE SÃO PAULO [ALESP]. Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI - criada pelo Ato nº 23, de 23 de março de 2011. *Diário Oficial do Estado de São Paulo [DOSP]*, São Paulo, v. 122, n. 34, 18 fev. 2012. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/DO_Estado. Acesso em: 10 dez. 2016.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200361&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. São Paulo: Peres, 1992.

_____. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 18 mar. 2014.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Curitiba: UNIOESTE, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10/12/2017.

_____. *Decreto-Lei nº 2.306, de 19 de agosto de 1997*. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D2306.htm>. Acesso em: 16 mar. 2014.

_____. *Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001*. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?acao=abrirTreeview&cod_menu=1315&cod_modulo=85>. Acesso em: 27 out. 2016.

_____. *Decreto nº 4.914, de 11 de dezembro de 2003*. Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/decreto4914.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2015.

_____. *Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2014.

_____. *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm>. Acesso em: 11 ago. 2016.

_____. *Lei nº 5.773, de 9 de maio de 2006*. Dispõe o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Decreto/D5773.htm#art79>. Acesso em: 14 mar. 2014.

_____. *Portaria Normativa nº 21, de 26 de dezembro de 2014*. Altera dispositivos das Portarias Normativas MEC nº 2, de 31 de agosto de 2008; nº 1, de 22 de janeiro de 2010; nº 10, de 30 de abril de 2010; nº 15, de 8 de julho de 2011; nº 23, de 10 de novembro de 2011; nº 25, de 22 de dezembro de 2011; nº 16, de 4 de setembro de 2012; nº 19, de 31 de outubro de 2012; e nº 28, de 28 de dezembro de 2012, que dispõem sobre o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/6188-portaria-normativa-n%C2%BA21,-de-26-de-dezembro-2014>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

_____. *Portaria Normativa nº 23, de 29 de dezembro de 2014*. Altera dispositivos das Portarias Normativas MEC nº 1, de 22 de janeiro de 2010, nº 15, de 8 de julho de 2011, e nº 21, de 26 de dezembro de 2014, que dispõem sobre o Fundo de Financiamento Estudantil - Fies. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/arquivos/portaria_23_29122014.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Manual do Programa de Crédito Educativo*. Brasília: [1993?]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/mcreduc.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Transparência, Fiscalização e Controladoria-Geral da União. *Portal da Transparência*. Brasília: 2015. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.gov.br/>. Acesso em: 8 jan. 2015.

_____. Tribunal de Contas da União [TCU]. *Relatório de Levantamento (Fiscalização nº 696/2013)*. Relator Ministro José Jorge. Brasília: 2013. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/imprensa/noticias/noticias_arquivos/028.6362013-9%20-%20FiscEducacao.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2016.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no Governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, especial, p. 979-1000, out. 2006.

COMPRO sua faculdade. *Isto É Dinheiro*, n. 815, 29 maio 2013. Disponível em: <<http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/negocios/20130524/compro-sua-faculdade/3028.shtml>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

FEDERAÇÃO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO (FEPESP). *Dossiê*: maio de 2014. Disponível em: <<http://www.fepesp.org.br/ensino-superior/noticias/uniesp-tudo-que-a-fepesp-publicou>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

FUNDAPLUB. *Plataformas de gestão e autofinanciamento*. Disponível em: <<https://www.fundacred.org.br/site/home-instituicoes>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na Primeira Década do Século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011.

GRUPO usa FIES para aplicar golpe. *O Globo* [On Line], 13 mar. 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2012/03/grupo-usa-fies-para-aplicar-golpe-da-faculdade-gratuita-em-sp.html>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

HOPER CONSULTORIA. *A empresa – Hoper Group*. Disponível em: <http://www.hoper.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=27&Itemid=26> Acesso em: 12 fev. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse estatística do ensino superior graduação - 1998*. Brasília: 1998. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/miolo-Superior1-98.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

LEAL, Ana Luiza. A Escola que é caso de polícia. *Revista Exame*, n. 1024, 29 set. 2012. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/1024/noticias/escola-que-e-caso-de-policia?page=1>>. Acesso em: 6 jun. 2015.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 9 jun. 2014.

MINISTRO culpa crise econômica por estagnação de matrículas no ensino superior. *Revista Isto É Dinheiro*, n. 1037, 22 set. 2017. Disponível em: <<http://www.istoedinheiro.com.br/ministro-culpa-crise-economica-por-estagnacao-de-matriculas-no-ensino-superior/>>. Acesso em: 25 set. 2017.

OLIVEIRA, Romualdo P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300006>. Acesso em: 13 fev. 2015.

QUEIROZ, Viviane. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC. *Universidade e sociedade*, ANDES-SN, v. 24, n. 55, p. 44-57, fev. 2015. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1227849465.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

SÃO PAULO. (ESTADO). Ministério Público do Estado de São Paulo. *Ação Civil Pública Nº 14.0399.0001366/2012-1*. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/DO_Estado>. Acesso em: 10 dez. 2016.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. *Revista Ensino Superior Unicamp*, n. 3, jun./set. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e>>. Acesso em: 23 out. 2014.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção*. 2.ed.rev. Bragança Paulista: Cortez, 2001.

TAVARES, Pedro Henrique. *Os fundos de investimentos e o movimento do capital no ensino superior privado: mercantilização de novo tipo?* 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UNIESP. *Página Oficial*. [2014]. Disponível em: <<http://www.uniesp.edu.br/prudente/conceitoUniesp.asp>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

_____. *Convênios Firmados*. [2009-2015?]. Disponível em: <<http://api.convenios.gov.br/siconv/dados/proponente/3802620000132.html>>. Acesso em: 4 ago. 2015.

Recebido em 30 set. 2017 / Aprovado em 15 out. 2018

Para referenciar este texto:

PEREIRA, T. L.; BRITO, S. H. A. A expansão da educação superior privada no Brasil por meio do FIES. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 337-354. set./dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.7895>>.

A INTERDISCIPLINARIDADE NAS NOVAS CONFIGURAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: O CASO DOS BI DA UFBA

THE INTERDISCIPLINARITY IN THE NEW CURRICULAR CONFIGURATIONS OF THE BRAZILIAN HIGHER EDUCATION: THE CASE OF THE BI OF THE UFBA

Gabriel Swahili Sales de Almeida

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia.
Professor Adjunto da Universidade Federal da Bahia. Bahia – BA – Brasil
swahili@ufba.br

RESUMO: A universidade contemporânea tem se deparado com desafios de ordem social, epistemológica e estrutural que requerem uma profunda reflexão acerca de seu estatuto e função social. No contexto brasileiro, uma série de reformas incompletas agravam ainda mais a chamada crise da universidade. Este artigo busca discutir os sentidos da interdisciplinaridade nos bacharelados interdisciplinares (BI) da Universidade Federal da Bahia a partir de uma pesquisa documental sobre o processo de criação desse formato de cursos. Foram utilizados como fontes a legislação federal, resoluções e pareceres da UFBA e documentos de referência para os BI tais como seus projetos político-pedagógicos, compreendendo o período de 2006 a 2016. A partir da análise, pudemos concluir que a ausência de uma política institucional especificamente voltada à interdisciplinaridade constituiu um fator limitante à afirmação dos BI como uma nova arquitetura acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Bacharelados Interdisciplinares. Educação Superior. Interdisciplinaridade. Reestruturação Universitária. REUNI.

ABSTRACT: The contemporary university has encountered social, epistemological and structural challenges that require a profound reflection on its status and social function. With the objective of understanding these new configurations, this article seeks to discuss the meanings of interdisciplinarity in the Bacharelados Interdisciplinares (Undergraduate Interdisciplinary Programs) of the Universidade Federal da Bahia (Federal University of Bahia) from a documentary research of the process of creation of these. Federal level legislation, resolutions, documents and Institutional Development Plan of UFBA and reference documents for BI were used as sources, such as the Political Pedagogical Projects, covering the period from 2006 to 2016. From the analysis, we could conclude that the absence of an institutional policy specifically focused on interdisciplinarity imposed on the BI, a project initially thought as a means of reformulating the university, that were formatted to fit the same, operating mainly on an institutional disciplinary frame.

KEYWORDS: Undergraduate Interdisciplinary Programs. Higher Education. Interdisciplinarity. University Restructuring. REUNI.

As crescentes mudanças da contemporaneidade têm exigido novos modos de produção e difusão de saberes. Questões como a função social do fazer acadêmico, atual estatuto da ciência, globalização/mundialização da sociedade da informação, mercantilização do ensino superior, dentre outras, exigem que a universidade, *locus* privilegiado dos processos de produção e difusão, elabore respostas e tome posição.

As discussões relativas ao papel da universidade, apesar de prementes, não são novas. Milton Santos (2000) e Anísio Teixeira (2005), para citar apenas dois exemplos de vulto, discutiam e desenvolviam, há décadas, projetos alternativos de experiência universitária, considerando o papel da instituição no desenvolvimento do país, da cultura nacional e da posição/relação do Brasil no sistema-mundo. Apesar das reiteradas tentativas, os esforços para reestruturar o sistema universitário brasileiro foram muitas vezes sustados por processos antidemocráticos, impedindo o pleno florescimento da universidade como fomentadora da chamada ‘alta cultura nacional’ e promotora de uma sociedade mais justa.

No último decênio, algumas modificações têm sido ensaiadas na estrutura do sistema de educação superior do Brasil. Com a promulgação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, intensificou-se o processo de reformulação da arquitetura curricular da universidade brasileira, que já sofria pressões por mudanças tanto por parte das transformações do paradigma de conhecimento quanto do avanço das chamadas políticas neoliberais para o setor estimuladas por organismos de financiamento internacionais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Nesse contexto, a Universidade Federal da Bahia ganha papel de destaque por protagonizar, com o projeto ‘UFBA Nova’, uma tentativa de reformulação da arquitetura acadêmica da universidade. Visando dotar a universidade brasileira de uma estrutura curricular flexível, interdisciplinar e socialmente relevante e que articule graduação e pós-graduação, a UFBA nova, com a instituição dos bacharelados interdisciplinares, se constitui como uma das pioneiras no Brasil na adoção de regimes modulares de formação em ciclos. Tal modelo de universidade incorpora elementos dos *colleges* norte-americanos e proposições fundantes do Processo de Bolonha, introduzindo um ciclo terminal de formação não-profissional,

de caráter propedêutico e geral, que serve como pré-requisito para cursos acadêmicos e profissionais posteriores (SANTOS; ALMEIDA, 2008).

Assim, este artigo, busca discutir os sentidos da interdisciplinaridade nos BI's da UFBA a partir de uma pesquisa documental de seu processo de criação.

Interdisciplinaridade: uma abordagem conceitual

Conforme argumenta Naomar Almeida Filho (2008), o atual modelo de educação superior no Brasil se caracteriza pela predominância, em sua estrutura curricular, de perspectivas superadas de formação profissional e acadêmica, desregulamentação da educação, reformas universitárias incompletas - ou frustradas - e, epistemologicamente, uma concepção linear e fragmentadora do conhecimento, alienada em relação à complexidade dos problemas da sociedade e da natureza. Essa concepção de universidade consegue, por vezes, cumprir sua função como formadora, credenciando profissionais tecnicamente competentes, contudo, por omissão, permite que eles saiam dela incultos, no sentido de não desenvolverem uma cultura científica e humanística.

Como espaço hegemônico da produção e reprodução de saber, as universidades ocupam, historicamente, papel decisivo na formalização, configuração e legitimação do conhecimento científico. Nessa longa trajetória, o conhecimento produzido tem sido acumulado de maneira fragmentada e compartimentalizada pelas mais diferentes disciplinas e especialidades, que muitas vezes se ignoram mutuamente e trabalham de maneira isolada, ainda que enfoquem o mesmo objeto de estudo.

Segundo Santos e Almeida (2008), a reforma universitária proposta pelo REUNI, encarnada na UFBA principalmente pelo modelo do Bacharelado Interdisciplinar (BI), buscaria suplantar as limitações de campos de saber existentes nos projetos pedagógicos dos cursos profissionais, que impõem precocidade na escolha da carreira, um dos grandes fatores de evasão estudantil, bem como o descompasso entre a rigidez da formação e a diversidade de competências requeridas hodiernamente pelo mundo do trabalho. Esta é uma das principais propostas dos BI: desenvolver um modelo de formação superior mais integrador, abrangente e flexível, capaz

de fomentar a formação dos estudantes universitários em eixos ou temas relevantes da cultura contemporânea. Uma investigação mais detalhada de como a interdisciplinaridade é apreendida e praticada nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA contribui, assim, para compreender melhor as reestruturações propostas pelo REUNI à arquitetura curricular da universidade brasileira.

Muito se tem discutido acerca do conceito de ciência na atualidade, tanto acerca das fundações epistemológicas do fazer científico e seus critérios de verdade – especialmente em decorrência dos avanços da física quântica – quanto sobre a influência do crescente desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação na produção de conhecimento e da multiplicidade dos processos de investigação científica diante da “emergência da complexidade” (MORIN, 1981) e seus novos paradigmas. Esses fatores estão intimamente ligados a um rearranjo no mundo do trabalho em escala global e apontam para uma redefinição de como são estabelecidas as disciplinas e currículos nas universidades.

O conflito entre o conhecimento generalizado e a especialização não é recente. A história da ciência, especialmente no Ocidente, tem se construído na tensão entre esses dois pólos. Apesar da divisão aristotélica, depois retomada pela Igreja Católica, na Europa clássica e medieval não havia a preocupação de estabelecer limites significativos entre as várias formas e tradições de conhecimento. Com a difusão do método de Descartes e a consolidação das instituições universitárias no continente europeu, houve uma associação crescente entre a organização das cátedras e estruturas administrativas das instituições de educação superior, as tradições de pesquisa e de ensino específicas e as carreiras profissionais. Do alinhamento desses três fatores, e no lastro da expansão das universidades, as disciplinas foram formatadas, envolvendo, além de critérios epistemológicos, critérios políticos (PAVIANI, 2008). Esse modelo disciplinar, partindo do projeto cartesiano, acentuou a compartimentalização e fragmentação do modo como interpretamos o mundo.

Conhecer, segundo essa perspectiva, é separar sujeito de objeto e então dividir o objeto em partes, de modo a reduzi-lo ao menor componente possível. Nesse cenário de hegemonia da abordagem estritamente cientificista, duas verdadeiras revoluções atravessaram a universidade no século XX: a quântica e a informática. Elas trouxeram à baila a complexidade,

que segundo Nicolescu (1999, p. 18) se “mostra por toda parte, em todas as ciências exatas ou humanas, rígidas ou flexíveis”; em resposta às necessidades de uma tecnociência sem freios, sem valores e sem outra finalidade além da eficácia pela eficácia, acabou por pulverizar a pirâmide na qual se organizavam as disciplinas em um “verdadeiro big-bang disciplinar.” Ocorre que

Este big-bang disciplinar tem enormes consequências positivas, pois conduz ao aprofundamento sem precedente do conhecimento do universo exterior e assim contribui volens nolens para a instauração de uma nova visão do mundo. [...]
[...] Edgar Morin tem razão quando assinala a todo momento que o conhecimento do complexo condiciona uma política de civilização. (NICOLESCU, 1999, p. 16 e 18)

Essa “visão de mundo” ou “política de civilização” é um componente intrínseco ou algo que tem sido imputado à interdisciplinaridade? Esse tem sido um debate controverso. Alguns autores veem a interdisciplinaridade menos como uma consequência das mudanças produtivas geradas pela tecnociência desenfreada, ou pelo atual estágio do capitalismo, ou pela emergência de novos paradigmas do conhecimento ocasionada pelos avanços da própria ciência, e mais como um movimento ou projeto. Para Gattás e Furegato (2007, p. 86),

O movimento da interdisciplinaridade surge na Europa, notadamente na França e na Itália, em meados da década de 1960, época em que se insurgem os movimentos estudantis, reivindicando um novo modelo curricular para a escola e para a universidade.

É importante ressaltar que alguns autores, como Bianchetti e Jantsch (2002), não vêm o desenvolvimento da interdisciplinaridade como um mero processo espontâneo de grupos docentes e discentes nas universidades, já que a partir de 1969 um grupo de estudiosos reunidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), “discutiu durante vários dias o tema e elaborou um documen-

to que se tornou matriz dos debates e escritos posteriores.” (JANTSCH; BIANCHETTI, 2002, p. 19)

Paviani (2008) concorda que o projeto da interdisciplinaridade tem como objetivo a realização humana em sua plenitude, mas defende que a interdisciplinaridade não surge de um mero ato da vontade ou de uma decisão externa, e sim da necessidade de apreender o objeto ou o problema de pesquisa como um todo. Assim, o desenvolvimento da ciência, por ter ‘esbarrado’ na complexidade, teria deixado de ocorrer linearmente, pelo acúmulo de conhecimentos de disciplinas cada vez mais especializadas, e passado a depender, a partir dos anos 50 do século passado, cada vez mais da fecundação recíproca de diversas áreas de conhecimento, da transferência de conceitos, métodos e problemas entre elas, isto é, de um contexto interdisciplinar.

As concepções de interdisciplinaridade como um ato de vontade do sujeito do conhecimento ou como um desdobramento quase natural de uma epistemologia emergente sofrem críticas por serem vistas como a-históricas, em parte por considerarem a interdisciplinaridade uma série de procedimentos fundados exclusivamente na subjetividade de seus participantes, o que impediria a construção da genealogia, situada no contexto da produção humana, do ‘objeto’ interdisciplinaridade. Para Jantsch e Bianchetti (2002), a produção da existência, submetida a um modelo de sociedade cujos limites e horizontes são determinados por um pragmatismo funcional e utilitarista que emana da concepção e da prática dos empresários, é o principal aspecto a ser considerado no que tange à emergência da interdisciplinaridade, e isso precisa ser encarado frontalmente por educadores e responsáveis pelas políticas educacionais.

Seria a interdisciplinaridade uma questão de atitude? Uma postura adotada diante da complexidade? Uma forma de fazer científico que o sujeito do conhecimento opta por desenvolver? O produto das mudanças no capitalismo contemporâneo? Para nós, os fatores que apontamos anteriormente convergem para produzir o atual destaque da interdisciplinaridade, a saber: as condições e exigências geradas pelo mundo do trabalho, somadas ao desenvolvimento da técnica e da ciência, com as respectivas alterações paradigmáticas frente à complexidade. Esses elementos, porém, não determinam nem a existência nem o modo como a interdisciplinari-

dade pode se desenvolver; para isso, a eles se soma o fazer humano, como apontam Gattás e Furegato (2007, p. 86-87):

A interdisciplinaridade é o exercício de alguma coisa que se faz entre um objeto voluntarista (objeto que acreditamos fazer, temos vontade de fazer, uma espécie de estímulo para fazer) e, ao mesmo tempo, é qualquer coisa que vai acontecendo, está sendo feita, quer queiramos ou não.

Discutimos o que provoca a interdisciplinaridade no seu sentido, digamos, filogenético: o conjunto de fatores que, historicamente, possibilitou, se não o surgimento da interdisciplinaridade enquanto fenômeno, pelo menos a sua ampla consolidação dentro da academia contemporânea. A ontogênese da interdisciplinaridade vai reproduzir, em menor escala, os fatores filogenéticos que a geraram; mas o que, além desses macro-elementos, motiva a prática interdisciplinar? Para Zanettini-Ribeiro *et al.*, (2013, p. 6), “na pesquisa interdisciplinar, são os objetos de estudos que definem a disciplina.” Essa leitura se afina com a ideia de que a complexidade em si promove uma mudança de abordagem. É neste sentido de interdisciplinaridade: como uma posição adotada frente ao objeto ou processo, que Teixeira (apud Silva; Pinto, 2009, p. 6) aponta que “*o que torna uma atividade interdisciplinar não é o sujeito nem o objeto, mas os aspectos processuais da atividade*”.

Paviani (2008) defende que, inversamente ao que muitas vezes se faz parecer, a interdisciplinaridade é, em última instância, uma defesa das disciplinas e não sua eliminação. Ou seja, uma base disciplinar sólida é um pré-requisito para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar. As disciplinas são, simultaneamente, produtos históricos da evolução da ciência, ferramentas epistemológicas do fazer científico e um arranjo político-institucional de controle do conhecimento. Por responder, em maior ou menor grau, a esses três eixos que compõem o conhecimento disciplinar, a interdisciplinaridade enquanto categoria emergente está vinculada a um projeto de mudança na cultura das instituições, conforme Gomez e Orrico (2004, p. 1): “um exercício transversal da racionalidade, perpassando não só as fronteiras das disciplinas, quanto as fronteiras das atividades seto-

riais, no escopo e abrangência da produção e transmissão do conhecimento científico.”

Portanto, é fundamental avaliarmos os nexos entre os distintos formatos institucionais do/no sistema universitário e a abordagem interdisciplinar. A noção de “arquitetura acadêmica”, conforme apresentada por Franco *et al* (2013), pode nos ajudar nesta avaliação, já que extrapola a ideia de estrutura organizacional de ensino e pesquisa, seja nos níveis de graduação seja de pós-graduação. Essas se referem, antes, a modalidades organizacionais associativas, de caráter formativo-científicas, concebidas e implantadas como indutoras de qualidade da chamada Educação Superior e que têm como pressuposto um processo explícito ou implícito de aferição de resultados por critérios de referência estabelecidos. Objetos de políticas públicas, essas arquiteturas acadêmicas e os marcos regulatórios aos quais elas estão vinculados estão sob a pressão dos diversos interesses – com sua variedade de intenções e disputas – envolvidos nas suas formulações em todos os níveis institucionais: tanto as reformulações no sistema federal de ensino superior quanto as políticas universitárias locais têm o poder de dificultar ou facilitar o ensino e a pesquisa interdisciplinar. E qual tem sido a abordagem interdisciplinar adotada pelas normatizações federais e universidades no país? Segundo Carlos e Zimmerman (2006, p. 2):

O modismo decorrente da rápida e superficial assimilação da interdisciplinaridade no sistema educacional brasileiro ainda perdura até hoje, podemos até afirmar que se tornou um jargão no meio educacional, pois a interdisciplinaridade aparece com muita frequência no discurso de professores, em projetos pedagógicos e planos de ensino. Entretanto, a prática da interdisciplinaridade amiúde resulta em conquistas aquém das expectativas e, além disso, a execução, controle e avaliação das iniciativas interdisciplinares apresentam dificuldades que desafiam e, muitas vezes, desanimam os professores.

A presença da interdisciplinaridade, ou ao menos de um discurso sobre a interdisciplinaridade, se consolidou no cenário educacional brasileiro no fim dos anos 90 do século passado, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais passaram a preconizar a necessidade de um ensino interdisci-

plinar, ainda que as condições nas instituições de ensino não permitissem uma presença efetiva da prática interdisciplinar, que se tornou muitas vezes esvaziada de significado. Para Silva e Pinto (2009), no contexto brasileiro, a proposição e orientação no sentido da interdisciplinaridade vem sofrendo de uma leitura simplificadora, derivada de modelos educacionais focados em aspectos considerados mais pragmáticos, relacionados diretamente às necessidades do mercado de trabalho e à ênfase técnica frente à arte e aos valores humanísticos. Talvez por derivar de uma adaptação verticalizada e apressada, a prática interdisciplinar no Brasil encontre tantos percalços:

Presente como orientação e princípio nos documentos oficiais e nos textos dos projetos pedagógicos, a interdisciplinaridade, entretanto, continua, por uma série de razões, como uma meta ainda distante de ser alcançada, como um fazer que se almeja, mas que ainda carece de encontrar caminhos para sua efetiva consecução. (SILVA; PINTO, 2009, p. 3).

Há, dessa forma, um desencontro entre a prescrição da prática interdisciplinar - feita unilateralmente, via marcos regulatórios - e um fomento dessa prática a partir da dinâmica de produção de saberes dos espaços de pesquisa e formação, o que é um reflexo de certo “descompasso entre um dever fazer e um como fazer o que se deve.” (SILVA; PINTO, 2009, p 6) Modelos puramente prescritivos de interdisciplinaridade “geram expectativas e mostram caminhos incertos, muitas vezes com mais idealizações do que concretudes” (Zanettini-Ribeiro *et al*, 2013, p. 18), e têm fácil apelo, já que parece que a interdisciplinaridade, como descrevem Gattás e Furegato (2007, p. 89) “é uma tarefa inacabada porque não se consegue definir com exatidão o que vem a ser vinculação, reciprocidade, interação, comunidade de sentido ou complementaridade entre as várias disciplinas.” Resta-nos saber se essa incompletude é intrínseca ao fazer interdisciplinar ou é apenas reflexo da imaturidade do projeto da interdisciplinaridade.

Em um contexto de crescente controle do administrativo sobre o pedagógico, do burocrático e da hiper-produtividade sobre a pesquisa dentro das universidades, há de se pensar sobre os discursos do novo, tão caros à área de educação, mas muitas vezes ineficazes - ou, poder-se-ia dizer, eficazes em dar sobrevida a antigas práticas. Cabe discutir a interdiscipli-

naridade, mas não apenas a sua prática em contexto didático, e sim o seu percurso e impactos na estrutura institucional do sistema universitário.

REUNI, projeto UFBA Nova e IHAC

Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o REUNI é um programa de reestruturação pedagógica e ampliação física do sistema federal de educação superior que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tem como objetivo principal a expansão das universidades, buscando fortalecer o acesso e a permanência nas mesmas.

Ressaltamos que a Universidade Federal da Bahia teve um papel preponderante no processo de elaboração do REUNI. Como parte da campanha de reeleição do então Reitor Prof. Naomar Almeida Filho, no início de 2006, foi apresentado à comunidade da UFBA um programa de trabalho que realçava o tema de reestruturação curricular, com a intenção de fomentar na instituição uma reforma universitária verdadeira - isto é, abrir cursos experimentais, interdisciplinares e com novas modalidades; renovar os projetos acadêmico-pedagógicos; reduzir as barreiras entre os níveis de ensino; modificar a arquitetura curricular, e não apenas tímidos rearranjos institucionais e financeiros. Um dos itens do programa foi chamado UFBA Nova, referência direta ao “movimento da Escola Nova que, na década de 1920, sob a liderança de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, preconizava uma renovação radical em todos os níveis de ensino no Brasil.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2010, p. 157)

A partir da sua apresentação na ANDIFES, o Projeto UFBA Nova tornou-se Projeto Universidade Nova, e angariou o apoio do Ministério da Educação, que o usou como base para o programa em escala nacional REUNI. Objeto de intenso debate político e acadêmico, o Programa procurou respeitar a autonomia das IFES e foi reconfigurado a partir das mais diversas contribuições, contrastando com as reformas anteriores, que, por partirem de iniciativas governamentais desarticuladas da vivência das universidades, se mostraram extremamente problemáticas. Ainda assim, a abertura ao diálogo não impediu que o REUNI sofresse pesados ataques de uma parcela do movimento estudantil, que classificou o programa como parte do projeto neoliberal de desmonte da uni-

versidade pública e gratuita. Segundo Naomar Almeida, em “25 universidades federais, houve tumulto e violência em reuniões de Conselhos Universitários; 14 Reitorias foram invadidas; 9 dessas ocupações somente terminaram mediante emissão de mandados judiciais de reintegração de posse.” (ALMEIDA, 2008, p. 189)

As análises e críticas - algumas sem compreensão aprofundada do programa proposto - de segmentos do movimento estudantil foram compiladas num documento denominado *Livro Cinza Dossiê REUNI* (COORDENAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES PELA REVOGAÇÃO DO REUNI, 2009). Elaborado por diretórios e centros acadêmicos de diversas universidades do país, o dossiê buscava apresentar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em suas instituições com a implantação do REUNI, especialmente no que toca a infraestrutura, programas de permanência e superlotação das salas de aula, além de solicitar a revogação presidencial do referido Programa. A primeira versão do documento foi entregue ao MEC, com endereçamento ao então presidente Luís Inácio Lula da Silva, no ano de 2008. Em 2009, uma segunda edição foi elaborada.

Na UFBA, a reestruturação curricular proposta pelo REUNI possibilitou a incorporação de elementos do projeto original da UFBA Nova. Buscando inspiração nas reformas da formação superior propostas por Anísio Teixeira para a UnB, no Processo de Bolonha e nos *colleges* dos EUA, essa reformulação pretendia incorporar, de maneira inovadora, um desenho capaz de desfazer o fosso entre os níveis, que hoje impede estudantes de graduação, mestrado, doutorado e mesmo de extensão compartilharem a vivência em sala de aula, bem como responder às demandas próprias e atuais de formação no contexto brasileiro, constituindo uma alternativa aos modelos de formação em graduação baseados nas universidades europeias do século XIX, já superadas em seus locais de origem, todavia vigorantes em nosso país.

Sem extinguir os cursos atuais e suas formas de ingresso, a UFBA adotou um regime de três ciclos de educação universitária, sendo o primeiro deles ciclos o Bacharelado Interdisciplinar (BI), uma nova modalidade de cursos oferecidos nos campos de: a) Artes, b) Ciência & Tecnologia, c) Humanidades, d) Saúde. Todos os BI são estruturados de forma similar em cinco Eixos Curriculares: Eixo das Linguagens, Eixo

Interdisciplinar, Eixo da Orientação Profissional, Eixo de Formação Específica e Eixo Integrador. Conforme os projetos pedagógicos dos BI, todos os eixos são cursados em paralelo, em uma base multi, inter e trans (MIT) disciplinar, e distribuídos em uma duração mínima de 6 semestres, com carga horária total mínima de 2.400 horas - aproximadamente trinta componentes curriculares com 2.040 horas mais as atividades complementares, de 360 horas. Essas atividades complementares compõem o Eixo Integrador dos Bacharelados e têm como função articular as duas etapas de formação do curso, a saber: Etapa de Formação Geral e a Etapa de Formação Específica. A estrutura curricular dos BI baseia-se nos conceitos de Bloco e Eixo Curriculares, definidos como conjunto de módulos (cursos, disciplinas, atividades, programas, trabalhos orientados) ofertados aos alunos durante o período letivo e divide os cursos em duas etapas: Etapa de Formação Geral, nos três primeiros semestres do curso, e Etapa de Formação Específica, nos três últimos semestres. Os BI são cursos terminais e não-profissionais, cujas grandes áreas, entendidas como campos de saberes, práticas, tecnologias e conhecimentos, definidos de modo amplo e geral em termos de afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais, servem como pré-requisito para ingresso nos Cursos de Progressão Linear (CPL), como ficaram conhecidos os ciclos de formação profissional.

Sobre os BI, Naomar Almeida Filho (2008, p. 20) explana: “Trata-se de uma estrutura modular, interdisciplinar, flexível e progressiva, com garantia de mobilidade intra e interinstitucional.” Essa modificação curricular pretende fornecer à universidade um modelo mais dinâmico e atracente. Um dos principais avanços dos BI, em termos pedagógicos, está em substituir uma avaliação com quatro dias de prova – os famigerados vestibulares e exames nacionais – por uma avaliação processual e contínua, ao longo de três anos, feita por pelo menos 30 professores.

Para sediar esta nova modalidade de formação geral universitária, a UFBA criou, em 2008, o Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC), que conta atualmente com quatro bacharelados, um mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade e um mestrado e um doutorado no Programa Multidisciplinar em Cultura e Sociedade. O IHAC, como uma das mais recentes unidades acadêmicas da Universidade Federal da Bahia,

foi criado num momento de profunda transformação tanto da UFBA quanto da universidade brasileira, portanto, foi concebido para desenvolver atividades acadêmicas inovadoras. A homenagem ao geógrafo baiano Milton Santos, que empresta o nome ao Instituto, sintoniza a proposta de produção de saber interdisciplinar e socialmente engajado dessa nova UFBA com a prática acadêmica e humana desse ilustre intelectual. Os BI propõem-se a contribuir para a construção, no Brasil, de um modelo de educação superior compatível com os atuais modelos internacionais, guardando afinidades com os padrões norte-americanos (*colleges* de origem *fle-xneriana*) e europeu (Processo de Bolonha), porém, como afirma Almeida (2008, p. 232), atentando ao que for pertinente para o contexto nacional e sem “submissão a qualquer um desses regimes de educação universitária.” O autor esclarece:

Na realidade, há grandes diferenças ideológicas, formais e operacionais entre o BI da Universidade Nova, o college no modelo norte-americano e o Bachelor do modelo unificado europeu. Por um lado, a pré-graduação da universidade norte-americana é mais longa e mais densa, em termos curriculares, do que o BI, exigindo dedicação exclusiva e, em muitos casos, residência nos campi. Por outro lado, as diversas versões do primeiro ciclo do Processo de Bolonha (laurea triennale na Itália, licença na França, bachelor na Inglaterra, bakkalaureat na Áustria etc.) têm estruturas de currículo já bastante especializadas, quase contraditórias com a essência interdisciplinar do BI. (ALMEIDA, 2008, p. 237)

A prática institucional de ciência produziu campos disciplinares rigorosamente delimitados, modelo ao qual a universidade tem mostrado resistência em romper. Teóricos defendem, então, que prática interdisciplinar se propõe a superar esse modelo estanque e fracionado de ciência: é uma abordagem para o estudo de temas e problemas complexos que não podem ser reduzidos aos recortes mono-disciplinares. Mais do que abordagens independentes e paralelas do mesmo objeto por várias disciplinas diferentes, a interdisciplinaridade envolve e articula diversos campos disciplinares em um trabalho e discurso comuns:

O enfoque interdisciplinar consiste num esforço de busca da visão global da realidade, como superação das impressões estáticas, e do hábito de pensar fragmentador e simplificador da realidade. Ele responde a uma necessidade de transcender a visão mecanicista e linear e estabelecer uma ótica globalizadora que vê a realidade, em seu movimento, constituída por uma teia dinâmica de inter-relações circulares. (LUCK, 1994, p. 72)

Ocorre que, independentemente da importância e potencialidade que uma reestruturação do sistema universitário federal como esta enseja, é preciso reconhecer a existência de grandes desafios a sua efetivação. Soma-se à complexidade da reforma de um sistema historicamente deficitário, em um país de dimensões continentais, as dificuldades ocasionadas pelo contexto internacional diversificado e as mudanças epistemológicas que o fazer científico tem sofrido no cenário contemporâneo. É necessário ir além dos clichês que consideram os BI's ora como uma panaceia mágica que, de pronto, resolveria todos os problemas da chamada educação superior, ora como uma mera reprodução imposta pela política neoliberal. Ao se voltar para a experiência da nova UFBA é preciso manter em foco que o processo de transformação se faz ao longo da prática refletida. Especialmente no espaço universitário, refletir de maneira crítica sobre a trajetória percorrida é indispensável para construir o próprio caminhar.

Ao nos debruçarmos sobre o *corpus* documental, pudemos constatar que a interdisciplinaridade dentro da UFBA padece da ausência de uma política global capaz de orientar seu desenvolvimento. Apesar da prática relativamente espalhada, até mesmo antes do advento do IHAC, as diversas medidas que foram ensaiadas buscando criar coerência entre elas não chegaram a constituir uma política institucional sólida. As medidas institucionais tomadas em relação à temática afetam – direta ou indiretamente – o assentamento dos BI na estrutura e cultura organizacional da universidade, porém, ainda carecem de consistência. Sendo pioneiro em termos de acesso via Sistema de Seleção Unificada (SISU), os BI e seus estudantes sofreram desqualificações por supostamente não terem sido selecionados de maneira realmente meritocrática. Apenas com a aprovação da Resolução nº 03/2013 do Conselho Acadêmico de

Ensino, que estabeleceu a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a adesão ao SISU/MEC, para ingresso geral nos cursos de graduação da UFBA, as diferenciações na forma de ingresso entre estudantes do BI e do CPL foram minimizadas.

Outro exemplo desse tipo de incorporação gradual e em grande parte assistemática da interdisciplinaridade pode ser encontrado na Resolução nº 01/2013 do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE), que regulamenta o aproveitamento da Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS) para integralização curricular dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal da Bahia. Ela estabelece que:

A multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade devem ser asseguradas pela relação dialética e dialógica entre diferentes campos dos saberes e fazeres necessários para atuação em comunidade e sociedade. (UFBA, 2013a, p. 01)

A valorização de uma abordagem MITdisciplinar (Multi, Inter e Trans) aparece nos documentos, muitas vezes, de forma figurativa, desacompanhada de meios adequados para sua concretização. Em contraste com as necessidades reais do IHAC na execução de seu projeto, essas medidas parecem pálidas. Quando da adoção do REUNI, parte das ações de planejamento, gestão e acompanhamento dos BI's seria realizada por outras unidades, de forma integrada ao IHAC. Para serem efetivadas, muitas das projeções e metas estabelecidas pelo Instituto precisariam tomar como base esse tipo de trabalho coordenado, como a Orientação Acadêmica proposta no projeto pedagógico dos BI's:

Para cada grupo de 45 alunos do BI, haverá um professor encarregado da Orientação Acadêmica que, em princípio, conduzirá o mesmo grupo ao longo do seu percurso acadêmico, até o final do curso. Dadas as características inovadoras do modelo BI, a Orientação Acadêmica será obrigatória para todos os alunos e regulamentada no projeto de organização e implantação do IHAC, como atribuição dos seus docentes. (UFBA, 2008, p. 34)

Considerando os 64 docentes ativos e os 4251 discentes, mesmo a ambiciosa meta de Orientação Acadêmica com proporção de 45 alunos por professor não seria realizável. Em números atuais essa taxa seria de aproximadamente 62 estudantes para cada docente. Acreditamos que, longe de uma problemática do IHAC, desafios institucionais desse porte demandam uma abordagem mais global para serem solucionados, o que nos leva a questionar quais instâncias são responsáveis por tratar a temática, dentro da UFBA, no nível do planejamento e gestão.

Conforme o Art. 21º do Regimento Geral da Universidade é a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), que tem, dentre outras funções, o papel de coordenar, planejar, executar, assistir, supervisionar e fiscalizar as políticas de ensino de graduação. Em termos de política e gestão, a interdisciplinaridade - pelo menos em sua dimensão pedagógica - estaria, de acordo com o Art. 7º do Regimento Interno da Reitoria, submetida à Coordenação Acadêmica de Graduação, subárea da Superintendência de Administração Acadêmica ligada à PROGRAD, a quem competiria, por meio do Núcleo de Planejamento Acadêmico da Graduação,

desenvolver projetos multi e interdisciplinares que integrem, no âmbito do ensino de graduação, atividades de cunho formativo para os estudantes, em articulação com outros programas e projetos desenvolvidos pela Universidade, incluídas as monitorias [...] (UFBA, 2013b, p. 11)

A Coordenação Acadêmica de Graduação é subdividida em coordenações por áreas, da seguinte forma: a) Área I/C&T - Superior em Tecnologia; b) Área II/BI, em Saúde; c) Área III/BI, em Humanidades; d) Área IV e V/BI, em Artes. A evidente departamentalização das coordenações aponta os limites institucionais para se pensar e praticar políticas integradas e interdisciplinares. Contraditoriamente, em vez de emergir e ser mantido a partir de uma política universitária em torno da interdisciplinaridade, o IHAC passa a encarnar, tanto em termos organizacionais quanto de pessoal, a prática interdisciplinar da UFBA. Isto é, partir da implantação dos BI recai sobre o IHAC a tarefa de potencializar a interdisciplinaridade no contexto da universidade. Esta função messiânica, além de inadequada

dado o lugar que o Instituto ocupa no desenho institucional da UFBA, enfrenta resistências diversas:

Os Bacharelados Interdisciplinares possuem, ainda, em sua proposta características que confrontariam problemáticas enraizadas na educação superior no Brasil. No entanto, percebe-se uma grande resistência tanto institucional como intelectual (membros gestores de diversos cursos) que deslegitimam este processo de renovação do ensino superior. Pode-se atribuir a isto dois fatores: primeiro, o processo de colonização que formou uma instituição com bases conservadoras que perduram até os dias atuais; e, o segundo, os interesses políticos e econômicos, que buscam em sua plenitude favorecer as elites brasileiras. (VERAS; LEMOS; MACEDO, 2015, p. 637)

Parte dessa resistência tem sido diluída pela ação de docentes, estudantes, gestores e técnicos do IHAC. Em grande medida, as soluções desenvolvidas emergem da prática cotidiana do Instituto para depois serem compartilhadas com outras unidades ou com a administração central, muitas vezes em longo trâmite. Um exemplo desse esforço foi a recente aprovação das diretrizes para reserva de vagas em componentes curriculares sem pré-requisitos dos Cursos de Progressão Linear para estudantes dos BI (Resolução nº 03/2016 do Conselho Acadêmico de Ensino (CAE), 10 de agosto de 2016) (UFBA, 2016). Apesar de estar estabelecida no projeto de implantação dos BI, de 2008, como uma contrapartida das outras unidades em relação à adesão ao REUNI, a reserva de 10% de vagas por parte dos demais colegiados para estudantes oriundos do IHAC não se efetivava. Foram necessários sete anos de existência do Instituto para que uma normativa reforçasse uma política já estabelecida, mas sem concretização. Podemos notar, a partir da análise do texto, quais tipos de entraves a reserva de vagas aos BI enfrentou: a disponibilização de vagas não era feita de forma antecipada e a listagem dos componentes não estava acessível; quando disponibilizadas, as vagas não eram reservadas na primeira fase de inscrição semestral, impossibilitando que boa parte dos estudantes do BI utilizassem

a matrícula web, o que implicava muitas vezes em matrícula presencial de milhares de estudantes todo semestre; ausência de acesso ao planejamento acadêmico das outras unidades de modo que os colegiados dos BI pudessem propor ajustes.

Conclusões

A análise documental aqui empreendida permitiu concluir que a ausência de uma política institucional especificamente voltada à interdisciplinaridade impossibilitou que os BI's, inicialmente pensados como meio de reformular a universidade, alcançassem este objetivo. No sentido inverso, os bacharelados interdisciplinares foram antes formatados de modo a se adequarem modelo universitário já existente. Afinal, a existência de marcos normativos não é, por si só, garantidora da incorporação de determinado procedimento na dinâmica das organizações, como pudemos ver com a situação da reserva de vagas para estudantes dos BI's. A existência de garantias nominais ou formais nem sempre se traduzem, no que tange à interdisciplinaridade na UFBA, em práticas concretas. Ainda assim, a integração dos processos entre as unidades e, consequentemente, entre as áreas de conhecimento, pedem, além da ampla participação de todos os segmentos envolvidos, a mediação da administração central para dirimir dissensões e bloqueios.

Como nos alerta Barros e Carvalho (2004), a má focalização e falta de informações sobre a eficácia dos programas – portanto, de controle –, bem como a falta de integração, coordenação e articulação das ações concorrem para sua baixa efetividade. Em muitos sentidos, a documentação revisada nos alerta que os BI's vêm operando sobre um 'chassi' institucional disciplinar. Isso, somado à já mencionada ausência de uma política institucional especificamente voltada à interdisciplinaridade, que seja capaz de emoldurar o projeto em que a UFBA foi pioneira, torna-se um fator preponderante para o quadro de improvisação, falta de avaliação sistemática e posterior adequação das ações tomadas, o que tem limitado o desenvolvimento da chamada nova arquitetura acadêmica na UFBA.

Referências

- BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de abril de 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em 20 Ago 2016
- BARROS, Ricardo Paes de; CARVALHO, Mirela de. Desafios para a Política Social Brasileira. In: GIAMBIAGI, Fabio; REIS, José Guilherme; IRANI, André. (Org.) *Reformas no Brasil: Balanço e Agenda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- CARLOS, Jairo Gonçalves; ZIMMERMANN, Erika. Conceito de interdisciplinaridade: longe de um consenso. In: *Anais ABRAPES*, Bauru, 2006.
- COORDENAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES PELA REVOGAÇÃO DO REUNI. O Livro Cinza do REUNI - Dossiê Denúncia das Consequências do REUNI. 2009.
- FRANCO, Maria Estela Dal Pai et al. Interdisciplinaridade e Formatos Institucionais. In: *Simpósio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão - Região Sul*, Florianópolis, 2013.
- GATTÁS, Maria Lúcia Borges; FUREGATO, Antônia Regina Ferreira. A Interdisciplinaridade na Educação. In: *Rev. RENE*. Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 85-91, jan./abr.2007.
- GÓMEZ, Maria N. G. de; ORRICO, Evelyn G. D. As políticas institucionais das configurações interdisciplinares dos conhecimentos. *Datagramazero*, v. 5, n. 6, dez. 2004
- JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplinaridade e práxis pedagógica. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 7-25, 2002.
- LUCK, Heloisa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade*. Rio de Janeiro: Europa-América, 1981.
- NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Triom : São Paulo, 1999.
- PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceitos e distinções*. 2. ed. Caxias do Sul, RS: EducS, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar. *A Universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

- SILVA, Luiza Helena Oliveira da; ; PINTO, Francisco Neto Pereira. Interdisciplinaridade: as práticas possíveis. *Revista Querubim*, 2009, v. 5, p. 1-18.
- TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: EDUFRJ, 2005.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). *Projeto Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares*. 2008.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). *Memorial da Universidade Nova: UFBA 2002-2010*. Salvador, Editora da UFBA, 2010.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). *Resolução nº 01/2013* do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), Salvador, 2013a.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). *Resolução nº 11/2013* do Conselho Universitário (CONSUNI), Salvador, 2013b.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). *Resolução nº 03/2016* do Conselho Acadêmico de Ensino (CAE), Salvador, 2016.
- VERAS, Renata Meira; LEMOS, Denise Vieira da Silva; MACEDO, Brian Teles Fonseca. A trajetória da criação dos Bacharelados Interdisciplinares na Universidade Federal da Bahia. *Avaliação* (Campinas), 2015, v. 20, n. 3.
- ZANETTINI-RIBEIRO, Cristina; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; BORDIGNON, Luciane. Práticas de perspectiva interdisciplinar: categorias emergentes. In: *SIIEPE - Sul*. EGC/UFSC, Florianópolis, 2013.

Recebido em 1º out. 2017 / Aprovado em 16 out. 2018

Para referenciar este texto:

ALMEIDA, G. S. S. A interdisciplinaridade nas novas configurações curriculares da educação superior brasileira: o caso dos BI da UFBA. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 355-374, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.7936>>.

A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SANTA CATARINA: UM SÉCULO DE HISTÓRIA (1917-2017)

THE HIGHER EDUCATION IN SANTA CATARINA: ONE HUNDRED
OF HISTORY (1917-2017)

Sherlon Cristina de Bastiani

Mestra em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Professora da Rede Municipal de ensino de Joaçaba. Santa Catarina – SC – Brasil
sherlondebastiani@gmail.com

Joviles Vitório Trevisol

Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Santa Catarina – SC – Brasil
joviles.trevisol@uffrs.edu.br

Ludimar Pegoraro

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente no Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica e Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade. Coordenador do grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Processos Formativos em Educação na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Santa Catarina – SC – Brasil
pegoraro1963@hotmail.com

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados de pesquisa sobre o processo de expansão/interiorização da educação superior em Santa Catarina. É um estudo que visa analisar a evolução da educação superior catarinense a partir de especificidades (contextos e realidades) locais e regionais. A escolha está associada ao fato de o estado ter completado, em 2017, cem anos de implantação dos primeiros cursos superiores. A investigação foi desenvolvida por métodos e técnicas quantitativos e qualitativos. A pesquisa bibliográfica, se deu, sobretudo, com base em Cunha (2007), Saviani (2007, 2010), Romanelli (1989), Freitag (1980), Muniz (2006), Sampaio (2000), Pegoraro (2006, 2013), e Gumbowsky (2004). Já, a busca por dados quantitativos se deu, sobretudo, nas bases do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A pesquisa revela que a expansão em SC se deu por meio das fundações educacionais de direito privado. O modelo fundacional foi hegemônico até os anos 2000, momento em que passa a ocorrer a expansão de IES públicas e de privadas com fins lucrativos. Do total de 94 instituições em 2015, 88% eram privadas com e sem fins lucrativos. A graduação a distância tem se expandido com altas taxas de crescimento, contudo, as matrículas em cursos presenciais de graduação ainda representam, em 2015, 72% do universo de estudantes catarinenses.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior. Políticas de Expansão e Interiorização. Santa Catarina.

ABSTRACT: This paper presents the results of research on the process of creation and expansion / internalization of higher education in Santa Catarina. It is a study that aims to analyze the

evolution of higher education in Santa Catarina based on local and regional specificities (contexts and realities). The choice is associated with the fact that in 2017 the State completed one hundred years of implementation of the first higher education courses. The research was developed through quantitative and qualitative methods and techniques. The bibliographical research was based on Cunha (2007), Saviani (2007, 2010), Romanelli (1989), Freitag (1980), Muniz (2006), Sampaio (2000), Pegoraro (2013), and Gumbowsky (2004). Already, the quest for quantitative data occurred mainly in the bases of the National Institute of Studies and Educational Research Anísio Teixeira (INEP). The research reveals that SC expansion has taken place through educational foundations under private law. The foundational model was hegemonic until the 2000s, when the expansion of public higher education courses and private higher education courses for-profit began to take place. Of the total higher education courses in 2015 (94 in all), 88% were private (for-profit and non-profit). Graduation at distance has expanded with high growth rates; however, enrollments in undergraduate courses still represent, in 2015, 72% of the universe of students from Santa Catarina.

KEYWORDS: Higher Education. Policies of Expansion and Internalization. Santa Catarina.

1 Introdução

Em 2017, a educação superior catarinense completou o seu primeiro centenário, respondendo hoje pela sétima colocação no país quanto ao número de cursos presenciais de graduação ofertados. De acordo com os dados do INEP, o estado de Santa Catarina possuía, em 2015, 328.683 matrículas em cursos presenciais e a distância, sendo 248.959 estudantes em IES privadas e 79.724 em instituições públicas federais. (MEC/ INEP, 2017)

A expansão da educação superior em SC, a despeito de ter se dado sob a influência das políticas e das dinâmicas nacionais, ocorreu em tempos, formas e escalas muito particulares. Há especificidades que cabe reconhecer e analisar a partir dos contextos e realidades locais/regionais. As variáveis tempo e espaço e as dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais devem ser consideradas, pois exercem notável influência. A expansão está longe de ser homogênea, especialmente quando a análise recai sobre as especificidades regionais. A interiorização da educação superior em SC começou a ser impulsionada a partir da segunda metade dos anos 60, por meio de políticas públicas voltadas à criação das fundações educacionais de direito privado. Estas, majoritariamente criadas pelos poderes públicos municipais, foram responsáveis pela implantação dos primeiros cursos de graduação nas principais cidades de SC, dando origem, mais tar-

de, às universidades comunitárias. A partir do início dos anos 2000, ocorre um notável crescimento do número de IES, passando de 22 em 1995, para 94 em 2015, sendo que 88% delas são privadas. Além disso, 73% das IES definem-se como faculdades; 14% como universidades; 11% como centros universitários e 2% como institutos federais (MEC/INEP, 2015)

Tendo como propósito central a análise das principais dinâmicas que caracterizam a educação superior catarinense nos seus cem anos de história, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada entre agosto de 2015 a julho de 2017, desenvolvida por métodos e técnicas tanto quantitativos quanto qualitativos. Além de uma revisão bibliográfica sobre a temática, tendo como referência Cunha (2007), Saviani (2007, 2010), Romanelli (1989), Freitag (1980), Muniz (2006), Sampaio (2000), Pegoraro (2006, 2013), Gumbowsky (2004), procedeu-se a uma extensa pesquisa documental, tendo como base leis, decretos, documentos, relatórios, sítios institucionais, boletins de balanço, livros, artigos, dissertações e teses, bem como uma sistematização dos indicadores sobre número de IES, unidades/*campi*/polos, cursos, vagas, matrículas e concluintes, utilizando a base de dados de INEP, IBGE, Plataforma Sucupira e GeoCapes.

2 A gênese da educação superior catarinense: as primeiras faculdades

Em Santa Catarina, assim como na maioria dos estados da federação, a implantação dos primeiros cursos superiores se deu apenas no século XX. A primeira IES criada foi o Instituto Politécnico, em 1917, sediado em Florianópolis, que surgiu da iniciativa de alguns profissionais residentes na capital catarinense como cirurgiões-dentistas, farmacêuticos, médicos, engenheiros, bacharéis em direito, um oficial da marinha e um guarda-livros. Nela funcionavam os cursos de Odontologia, Farmácia, Engenharia e Comércio. Anos mais tarde, professores do próprio Instituto deram origem à Faculdade de Direito, que funcionou por meio de doações até 1934 (PEGORARO, 2006).

No ano seguinte, em 1935, a Constituição Estadual estabeleceu que o governo do estado devia assumir a responsabilidade com a condução dessa instituição, determinando, em seu Art. 129, que competia ao “Estado

custear o ensino normal e manter ou subvencionar o ginásial, o ‘superior’ e o profissional de artes e ofícios.” (grifo nosso). No mesmo ano, por meio da Lei nº 19, de 20 de novembro de 1935, a Faculdade de Direito foi estatizada. Três anos depois, o Decreto-Lei nº 120, de 9 de junho de 1938, tornou-o instituto “livre e particular”. Somente em 1956 a faculdade foi federalizada, ano em que o estado volta a ofertar o ensino superior público. O movimento da federalização assumia o viés de responsabilização do Estado sobre questões públicas, embora o acesso à educação superior da época apenas estivesse à disposição de grupos sociais muito restritos.

3 A criação da primeira Universidade Pública

Do ponto de vista da ampliação das oportunidades de acesso à educação superior, a década de 1960 foi marcante para a sociedade catarinense. Até então, as faculdades isoladas predominavam, não só em Santa Catarina, mas em todos os estados, embora já existissem no cenário nacional destacadas instituições públicas e privadas como a UFPR, USP, UFRJ, UFRGS, UFMG, UFBA, as PUCs, dentre outras. Essas universidades nasceram a partir da aglutinação de cursos superiores isolados já existentes na época, especialmente as públicas, e se localizavam nas capitais.

Somente a partir da década de 1960 a política de expansão começa a ser delineada, momento em que Santa Catarina institui a sua primeira universidade pública e gratuita, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Sancionada no dia 18 de dezembro de 1960, a Lei nº 3.849/60 que deu origem à UFSC introduz no estado um modelo completamente novo de IES (a universidade), rompendo assim com a tradição de faculdades isoladas no estado. Sendo uma organização acadêmica universitária pública e gratuita, a instituição passa a ofertar, além do ensino, também pesquisa e extensão. Similarmente às demais universidades existentes, a UFSC foi criada a partir da aglutinação de diferentes faculdades e cursos isolados existentes em Florianópolis.

A criação da UFSC, ocorrida 43 anos após a implantação dos primeiros cursos superiores em Florianópolis, teve forte repercussão, particularmente entre as lideranças políticas e educacionais das principais cidades de SC, que já vinham demandando ao governo estadual a interiorização

da educação superior. Os municípios de maior porte econômico passam a pleitear a criação de instituições que viabilizassem a implantação e expansão da educação superior no Estado.

4 A interiorização e a criação da segunda Universidade Pública

Os anos de 1960 e 1970 marcaram a primeira fase de expansão da educação superior em diversas regiões catarinenses, seguindo uma política orientada pelo I Plano de Metas do Governo (I PLAMEG),¹ que, ao determinar a reorganização da Secretaria da Educação e Cultura (Lei nº 2.975, de 18/12/61), criou o Conselho Estadual de Educação (CEE/SC), que teve decisiva importância no desenvolvimento da educação superior no interior nos anos seguintes. O CEE passa a incentivar e orientar a criação de instituições na direção da interiorização e a administração pública estadual a adotar políticas específicas direcionadas à expansão.

Quando falamos da expansão, interiorização ou regionalização da educação superior em Santa Catarina, necessariamente precisamos nos referir ao sistema fundacional. As administrações públicas municipais e as lideranças empresariais e comunitárias das diferentes regiões passaram a requisitar a implantação de cursos superiores nas principais cidades do interior. A despeito das mobilizações que defendiam a criação de mais IES públicas (federais e estaduais), não havia naquele momento condições políticas e orçamentárias para promover a expansão do ensino superior público e gratuito pelo interior do estado. Face à pressão proveniente das lideranças políticas, empresariais, religiosas, sociais e educacionais dos principais municípios, o governo estadual decide, por meio de inúmeras políticas e ações, apoiar a expansão por meio da criação de fundações educacionais de direito privado. Foram elas que viabilizaram, naquele momento histórico, a criação de muitos cursos no interior e que, com o seu crescimento e fortalecimento, vieram a integrar um sistema de educação superior.

Na época, o acelerado processo de industrialização e de urbanização do país passou a demandar fortemente a expansão dos cursos de graduação e pós-graduação. No início da década, após treze anos de tramitação e debates, o Congresso Nacional aprovou as Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB), sancionando a Lei nº 4.024/61 em 20 de dezembro. A LDB regulamentou uma modalidade institucional que viria a ser amplamente apoiada e expandida em Santa Catarina: trata-se das fundações educacionais de direito privado sem fins lucrativos. Em seu Art. 107, a Lei assim se refere:

Art. 107. O poder público estimulará a colaboração popular em favor das fundações e instituições culturais e educativas de qualquer espécie, grau ou nível sem finalidades lucrativas, e facultará aos contribuintes do imposto de renda a redução dos auxílios ou doações comprovadamente feitas a tais entidades. (Lei nº 4.024/61)

Anos depois, em 1968, a Reforma Universitária também contribuiu para o fortalecimento do sistema fundacional ao estabelecer, em seu Art. 2º, que “o ensino superior indissociável da pesquisa será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (Lei nº 5.540/68). A interiorização passou a ser concebida e implementada por meio das fundações educacionais, também regulamentadas pelo Decreto-Lei nº 200, de 1967. Em seu inciso IV, do Art. 5º, o Decreto assim define fundação pública:

IV - Fundação Pública - a entidade dotada de personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criada em virtude de autorização legislativa, para o desenvolvimento de atividades que não exijam execução por órgãos ou entidades de direito público, com autonomia administrativa, patrimônio próprio gerido pelos respectivos órgãos de direção, e funcionamento custeado por recursos da União e de outras fontes. (Incluído pela Lei nº 7.596, de 1987)

Conforme descreve Pegoraro (2006), nos anos de 1960 começa a surgir, em municípios de médio e pequeno porte, um conjunto de instituições privadas sem fins lucrativos. Trata-se de uma modalidade específica de fundações educacionais, criadas pelo poder público municipal, porém

de direito privado, definidas como IES filantrópicas e sem fins lucrativos (FRANTZ, 2004; PEGORARO, 2006; TREVISOL, 2015). Inserem-se no arco das entidades do “terceiro setor” na medida em que são públicas não-estatais, cuja finalidade principal é promover atividades de interesse público sem fins lucrativos. Na definição de Pegoraro (2006, p. 195) “[...] o Terceiro Setor é composto de organizações privadas sem fins lucrativos, que atuam nas lacunas deixadas pelos setores públicos e privados, mas são atividades de interesse público, buscam o bem-estar social [...]”.

As fundações municipais passaram a ser o ente jurídico por meio do qual tornava-se possível solicitar ao Conselho Estadual de Educação a autorização dos primeiros cursos de graduação, cuja implantação se deu em estruturas alugadas e com limitadas condições de infraestrutura de pessoal, bibliotecas e laboratórios. Por serem entidades públicas de direito privado, a cobrança de mensalidades tornou-se possível, constituindo-se, ao longo do tempo, como a principal fonte de financiamento das IES catarinenses. De forma lenta e progressiva, o Conselho Estadual de Educação passou a autorizar os primeiros cursos, voltados, na sua grande maioria, para o atendimento das necessidades do campo educacional e da administração pública e de empresas. Priorizou-se, na fase inicial, a implantação dos cursos de Administração, Contabilidade, Pedagogia, Letras, Ciências (Licenciatura Curta), Estudos Sociais e Direito.

Para demonstrar a pertinência desse período, apresentamos, no Quadro 1, a relação das instituições criadas no período de 1964 a 1986.

Analisando o Quadro 1, é possível identificar, pelo número de fundações criadas, que Santa Catarina assume uma política diferenciada dos demais estados ao criar um sistema de educação superior basicamente organizado a partir de fundações. Num período de 22 anos, entre 1964 a 1986, foram criadas 21, sendo 8 delas na década de 1960, 12 nos anos de 1970 e uma apenas na década de 1980. Desse total, 20 foram criadas num período de 14 anos; entretanto, de 1968 a 1976, num período de 8 anos, foram criadas 13 fundações.

É importante destacar que todas as fundações foram criadas pelo poder público, 20 delas pelos legislativos municipais e uma apenas pelo legislativo estadual, a Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC), instituição que, na sequência, por iniciativa do governo do Estado, por meio do Decreto nº 2.802, de 20 de maio de 1965, criou a segunda universidade

Instituição	Sigla	Ano de criação	Cidade	Região
Fundação Educacional da Região de Blumenau	FURB	1964	Blumenau	Vale
Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina	FESSC	1964	Tubarão	Sul
Fundação Joinvillense de Ensino	FURJ	1965	Joinville	Norte
Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense	UNIPLAC	1965	Lages	Serrana
Fundação do Estado de Santa Catarina	FESC	1965	Florianópolis	Grande Florianópolis
Faculdade de Administração de Empresas do Alto Vale do Itajaí	FEDAVI	1966	Rio do Sul	Vale
Fundação Educacional de Criciúma	FUCRI	1968	Criciúma	Sul
Fundação Universitária do Oeste Catarinense	FUOC	1968	Joaçaba	Oeste
Fundação Educacional do Planalto Norte Catarinense	FUNPLOC	1970	Canoinhas	Planalto Norte
Fundação de Ensino do Polo Geoeducacional do Vale do Itajaí	FEPEVI	1970	Itajaí	Vale
Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste	FUNDESTE	1971	Chapecó	Oeste
Fundação Educacional e Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe	FEMARP	1971	Videira	Oeste
Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe	FEARPE	1971	Caçador	Oeste
Fundação Educacional do Norte Catarinense	FUNORTE	1971	Mafra	Planalto Norte
Fundação Educacional de Brusque	FEBE	1973	Brusque	Vale
Fundação Educacional Barriga Verde	FEBAVE	1974	Orleans	Sul
Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense	FEAUC	1976	Concórdia	Oeste
Fundação Educacional do Planalto Catarinense	FEPLAC	1976	Curitibanos	Serrana
Fundação Educacional Regional Jaguaense	FERJ	1976	Jaraguá do Sul	Norte
Fundação Educacional do Extremo Oeste de Santa Catarina	FENESC	1978	São Miguel do Oeste	Oeste
Fundação Educacional dos Municípios do Alto Irani	FEMAI	1986	Xanxerê	Oeste

Quadro 1: Relação das Fundações educacionais de ensino superior no estado de Santa Catarina criadas no período de 1964 a 1986

Fonte: Pegoraro (2006, p. 207-208); Trevisol (2015, p. 515). Elaboração dos autores.

catarinense, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Essa universidade estadual surgiu da aglutinação da Faculdade de Educação (FAED), do Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE), da Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC) e da Faculdade de Engenharia de Joinville, as demais fundações continuaram atuando como faculdades isoladas.

Conforme destaca Mathias (2015, s/p), a UDESC constava do Plano de Metas (1961-1966) do então Governador Celso Ramos. Cabe destacar que em 1966 o então governador Ivo Silveira assumiu com o compromisso de implementar o Plano de Metas, que previa interiorizar a educação superior. Ao longo do seu mandato foi aprovado o Plano Estadual de Educação (PEE 1969-1980) que estabelecia o

Entrosamento entre a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, UDESC, e a Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, para que estas, através da formação de grupo interuniversitário, liderem o desenvolvimento do ensino superior no Estado, vinculem ou assistam as diversas unidades isoladas do interior e fixem, através de plano específico a ser coordenado com o Conselho Estadual de Educação, a política de expansão desse ramo de ensino. (UDESC, 1969, p. I. 14)

Foi o que ocorreu em 1968 quando a UDESC foi designada para desenvolver um estudo de viabilidade técnica e financeira para a instalação dos primeiros cursos de nível superior no Oeste catarinense. Até então os cursos superiores ficavam localizados na Região Serrana (em Lages) e na região litorânea. O estudo desenvolvido destacou a população de 285.961 habitantes, indicou ainda a existência de 12.076 alunos matriculados no 1º ciclo dos diversos cursos de Ensino Médio e de 2.143, no 2º ciclo. Enfatizou que a região não possuía cursos técnicos e que, além dos estabelecimentos de ensino comercial, havia apenas um ginásio agrícola no município de Concórdia. Apontou, em conclusão, que Joaçaba era a cidade adequada para a implantação de curso superior (UDESC, 2009). Dessa forma, em 1972, iniciam-se as aulas do primeiro curso superior na região Oeste, a única do estado que ainda não contava com cursos superiores.

Retomando a análise dos dados do Quadro 1, é possível constatar que num período muito curto as fundações são instaladas nas diferentes regiões do estado. Praticamente todos os municípios de médio e grande porte passaram a ter instituições de educação superior. Os municípios, de um modo geral, empreenderam esforços nessa direção, pois a presença de cursos superiores era tida como vantagem competitiva e forma de atrair estudantes e professores mais qualificados. A expansão trouxe consigo a necessidade de criar uma entidade responsável pela coordenação das ações e iniciativas das diferentes fundações. Assim, em 1974 foi criada a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE).

A partir da segunda metade da década de 1980, inicia-se em Santa Catarina um amplo movimento que visava transformar as fundações educacionais em universidades. Diversos fatores estão na raiz desse processo, cabendo destaque para o fato de que as fundações haviam crescido significativamente, tanto do ponto de vista acadêmico (número de cursos, professores e funcionários) quanto de infraestrutura. Além disso, começava a se fazer presente um forte apelo das comunidades regionais por mais oportunidades de formação aos jovens, principalmente os oriundos das famílias que não possuíam condições de manter seus filhos estudando em centros urbanos. A questão de organizar uma IES no modelo de universidade também conferiria mais autonomia ao ente, por exemplo na proposição de novos cursos.

Para melhor acompanharmos desse processo, apresentamos o Quadro 2, que mostra a transformação das instituições em universidades, acompanhadas dos respectivos anos de reconhecimento.

Considerando o Quadro 1 comparativamente ao Quadro 2, podemos observar redução no número de IES com a criação das universidades, visto que houve aglutinação de instituições (fundações) que, para cumprir legalmente as condições necessárias para o encaminhamento dos processos e obtenção de reconhecimento como universidade, deveriam apresentar um maior número de cursos e/ou áreas de conhecimento.² Como isoladamente não era possível atender tais exigências, a saída foi criar uma nova instituição que congregasse as fundações pretendentes ao reconhecimento.

Com exceção da UDESC, as demais universidades são reconhecidas a partir da segunda metade da década de 1980, período em que as políticas

Fundação	Instituição	Ano de reconhecimento	Cidade
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina	1965	Florianópolis
FURB	Universidade Regional de Blumenau – FURB	1986	Blumenau
FEPEVI	Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALLI	1989	Itajaí
FESSC	Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL	1989	Tubarão
FUOC, FEMARP, FUNDESTE, FENESC, FEMAI	Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC	1995	Joaçaba
FURJ	Universidade da Região de Joinville	1996	Joinville
FEARPE, FUNPLOC, FUNORTE, FEAUC, FEPLACI	Universidade do Contestado – UnC	1997	Caçador
FUCRI	Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC	1997	Criciúma
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC	1999	Lages
FERJ	Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ	2000	Jaraguá do Sul
FEDAVI	Universidade da Região do Alto Vale do Itajaí – UNIDAVI	2001	Rio do Sul
FUNDESTE	Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ	2002	Chapecó
FEBE	Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE	2003	Brusque
FEARPE	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe	2009	Caçador

Quadro 2: Criação das Universidades a partir das Fundações Educacionais no estado de Santa Catarina

Fonte: Pegoraro (2006, p. 120 e 123); Trevisol (2015, p. 515). Elaboração dos autores.

neoliberais começam a influenciar as decisões dos governos federal e estaduais. De forma mais acentuada, deliberadamente favorece a aglutinação de instituições privadas, especialmente do terceiro setor, fortalecendo o argumento de Fernandes (2002) de que elas não são instituições particulares, mas públicas, porém administradas de forma privada.

A UDESC é a única instituição pertencente ao sistema que oferece educação superior gratuita. Ela assumiu a característica de instituição de direito público somente em 1989, com a nova Constituição do Estado de Santa Catarina. Até então, era mantida como as demais, cobrando mensalidades. A partir da Constituição, atendendo ao que determina o Art. 169, que trata do ensino superior, e o Art. 39 das disposições transitórias, e por pressões dos estudantes que cobravam do Estado maior participação com investimentos na educação pública superior, a UDESC passou à forma de fundação pública mantida pelo Estado.

A partir dos anos 1990, com a nova reestruturação econômica mundial, a denominada globalização neoliberal, o sistema de educação superior catarinense também será modificado. Com a ideia de que a educação passa a ser também um produto de mercado, o sistema privado de natureza particular senso estrito, empresarial e com fins lucrativos, começa a competir com o modelo fundacional até então predominante. É uma nova fase da educação superior catarinense.

5 A expansão das IES particulares

O ano de 1997 marca o vertiginoso crescimento do número de IES em Santa Catarina, sobretudo de instituições privadas com fins lucrativos. Como se pode observar no Gráfico 1, entre 1990 e 2015 o número de IES cresceu 370% (de 20 em 1990, para 94, em 2015). A maior expansão se deu entre 2000 e 2005, um crescimento de 135,7%, crescimento avançado, sobretudo, pelas IES privadas com fins lucrativos, especialmente as que passaram a ofertar a modalidade a distância.

A expansão observada tem relação direta com a mudança do marco regulatório das políticas de educação superior introduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96). A nova LDB desencadeou um processo de profunda reformulação do sistema de educação superior brasileiro.

Além da LDB, algumas outras leis sancionadas nos anos seguintes foram decisivas para reforçar a perspectiva privatizante do ensino superior. O legislativo brasileiro, por meio da Lei n. 9.870/99, ratificou a possibilidade de as IES operarem com fins lucrativos. O governo, por meio da Lei

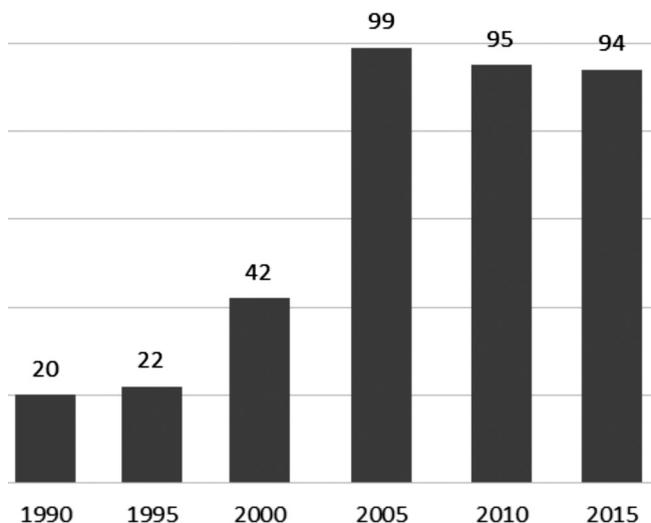


Gráfico 1: Evolução do número de IES em Santa Catarina (1990-2015)

Fonte: INEP/MEC (2015). Elaboração dos autores.

n. 9.649/98, obstruiu o caminho da expansão da educação pública federal e impediu a União de expandir a oferta da educação profissional e tecnológica (RISTOFF; GIOLO, 2006). Por fim, o então Presidente da República vetou as metas do Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172/2001, itens 4.3,2 e 4.4,24, que previam a expansão da educação superior pública. Em virtude disso, as instituições privadas tiveram um enorme crescimento, passando de 893, em 1990, para 2.416 IES, em 2012. O setor privado capitaneou a expansão: 87,5% das IES são privadas, respondendo por 73% das matrículas do país. (MEC/INEP, 2014)

Em Santa Catarina o setor privado (com e sem fins lucrativos) respondia, em 2015, por 88% das IES e cerca de 69% do total das matrículas.

Outra decorrência importante do marco regulatório que se esboça a partir da LDB é a expansão das faculdades. O crescimento se dá, portanto, na modalidade de IES que exige menor investimento em infraestrutura, qualificação docente e pesquisa.

As instituições privadas com fins lucrativos (*for profit*³) são, em geral, instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características de filantropia. Às

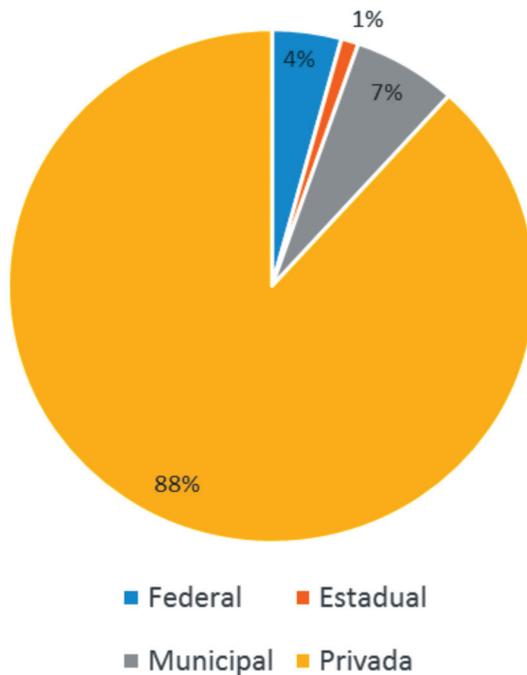


Gráfico 2: Distribuição das IES em Santa Catarina por dependência administrativa (2015)

Fonte: INEP/MEC (2015). Elaboração dos autores.

faculdades não é requisitada a oferta de cursos em diversas áreas de conhecimento, assim como não é exigida a pesquisa e a existência de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Como se pode observar no Gráfico 3, 73% das IES catarinenses em 2015 definiam-se como faculdades.

6 A interiorização das IES públicas

Uma das características marcantes da educação superior catarinense, a exemplo do que ocorre em todo o território nacional, é a concentração da oferta de cursos no setor privado. Até 1989 a UFSC era a única IES a ofertar ensino público e gratuito no estado, ano em que a UDESC, atendendo ao estabelecido no Art. 169 da nova Constituição

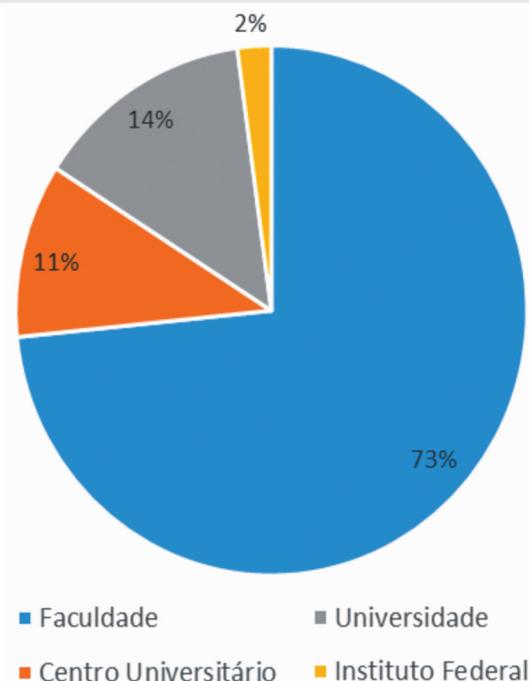


Gráfico 3: Distribuição das IES em Santa Catarina por organização acadêmica (2015)

Fonte: INEP/MEC (2015). Elaboração dos autores.

do Estado, interrompe a cobrança de mensalidades e passa a assegurar o princípio da gratuidade.

A expansão das IES públicas, especialmente para as cidades do interior, é muito recente. Nesse sentido, a UDESC⁴ (única universidade estadual) é pioneira por ter iniciado o movimento nessa direção em 2003, quando aprovou a implantação do Centro de Educação Superior do Oeste (Diário Oficial do Estado, nº 17.086, de 31 de janeiro de 2003), autorizando a oferta dos cursos de Zootecnia (Chapecó), Enfermagem (Palmitos) e Engenharia de Alimentos (Pinhalzinho). A UFSC, por sua vez, manteve-se até 2009 como a única universidade federal sediada na capital do estado e estruturada em um único campus, ano em que aprovou a criação de seus três primeiros *campi* fora de Florianópolis nas cidades Araranguá, Joinville e Curitiba. Em 2009 ocorreu também

a criação da segunda universidade federal no estado, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com sede na cidade de Chapecó⁵ e *campi* espalhados pelos 3 estados da região Sul. A interiorização foi impulsionada pelas políticas de expansão do governo federal, particularmente o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁶, o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

A interiorização da educação superior também foi impulsionada pelo programa de expansão dos institutos federais. No bojo dessa política, o estado de Santa Catarina foi contemplado com dois institutos: o primeiro, com sede em Florianópolis (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC), e o segundo, em Blumenau (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - IFC). Resultantes da aglutinação de escolas agrotécnicas e CEFETs já existentes, os institutos implantam *campi*⁷ e cursos superiores em várias cidades do estado.

As instituições públicas federais correspondem a 4% do total das IES catarinense. Do total de estudantes matriculados em cursos presenciais e a distância em SC, em 2015 (328.683 ao todo), as públicas respondiam por 79.724 matrículas. (MEC/INEP, 2017)

7 A expansão da Educação a Distância

A modalidade a distância vem, desde o início dos anos 2000, liderando o último e o mais recente ciclo de expansão da educação superior em SC. Como é possível observar no Gráfico 4, as matrículas em cursos de graduação (presencial e a distância) cresceram 419% no período entre 1995 a 2015, passando de 64.201 para 333.308 matrículas (239.957 presenciais e 93.351 a distância).

Em 2015, a modalidade a distância já respondia por 28% do total de matrículas no estado. O ritmo anual de crescimento é bastante superior ao verificado na modalidade presencial. Enquanto o crescimento das matrículas presenciais no último decênio (2005-2015) foi de 23,5%, passando de 194.130 para 239.957, o da educação a distância foi de 446%, passando de 16.492 em 2005 para 93.351 em 2015.

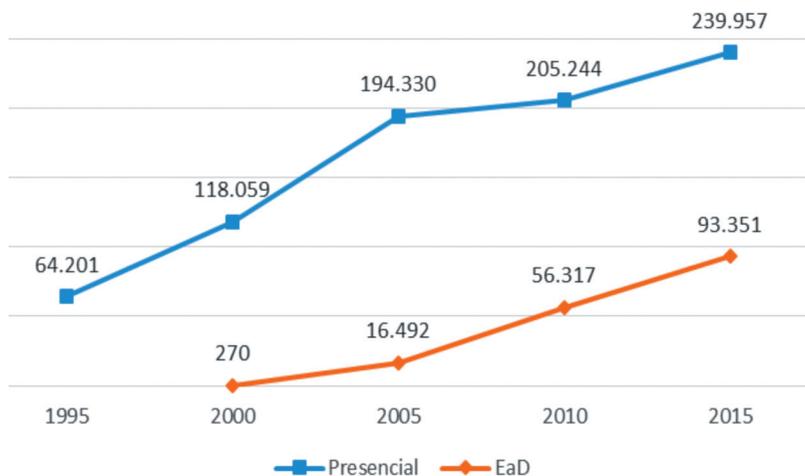


Gráfico 4: Distribuição das matrículas em cursos de graduação presencial e a distância em Santa Catarina (1995-2015)

Fonte: INEP/MEC (1995-2015). Elaboração dos autores.

Considerações finais

Ao celebrarmos o 1º centenário da educação superior catarinense, é necessário afirmar que se trata de um período, embora iniciado tardiamente, com destacadas conquistas e, por vezes, contradições. Os diferentes períodos de evolução da educação superior catarinense revelam que os avanços, numa perspectiva de desenvolvimento social, eram mais contundentes em alguns tempos e espaços, enquanto em outros apenas atendiam a grupos estratificados da sociedade. Essa evolução decorre dos desafios políticos, econômicos, sociais e culturais que se apresentaram nos diferentes tempos e espaços.

Na gênese do sistema de educação superior catarinense, o que era próprio do tempo e do espaço, o acesso à educação superior por meio de faculdades isoladas criadas pelo Instituto Politécnico era restrito a grupos muito seletos de pessoas situadas, principalmente, na capital. A criação da primeira universidade pública gratuita foi, com certeza, um marco importante, pois colocou o estado numa outra perspectiva de desenvolvimento,

agora não mais só com o ensino, mas também com a pesquisa e a extensão. Embora tenha ampliado o acesso à educação superior, a educação superior ainda continuava mais vinculada ao litoral catarinense.

Os anos de 1960 são marcantes do ponto de vista da expansão da educação superior para outras regiões do estado. Nesse período começa uma relação de pertinência entre governos e sociedade civil. Por mais de 2 décadas, por incapacidade financeira para ampliar o sistema público gratuito e por direcionamento político, o estado incentivou a criação de fundações educacionais isoladas que irão articular a expansão da educação superior para todas as regiões. É a primeira fase da expansão do acesso a cursos superiores. É nessa primeira fase da expansão que foi criada a UDESC, seguindo os mesmos moldes das demais fundações cuja viabilização econômica estava lastreada na cobrança de mensalidades. Em 1989, quando da reestruturação da Constituição Estadual, a UDESC só se tornou totalmente pública e gratuita por causa dos movimentos da sociedade civil, especialmente os de estudantes e professores. A UDESC também desempenhou um papel importante na expansão da educação superior no Estado.

O segundo período da expansão foi marcado pela transformação das faculdades isoladas em universidades. Algumas instituições conseguem com mais facilidade essa ascensão; entretanto, outras precisam se juntar para alcançar esse objetivo. O que vemos também é uma política de conveniência, pois as rivalidades regionais que eram muito presentes e causavam divisões agora se enfraquecem, dando espaço à adesão.

De certa forma, é possível considerar que, embora existisse o incentivo do Estado para a expansão da educação superior para outras regiões, a responsabilidade de manutenção financeira ficava sob a responsabilidade dos municípios, entes criadores das fundações, num primeiro momento, e, na sequência, da própria instituição que era obrigada a cobrar mensalidades para a sua manutenção. Há aqui uma política de conviência do estado ou até mesmo do país com relação ao oferecimento da educação superior.

A segunda metade da década de 1990 é marcada pela ampliação do sistema privado particular. Muitas instituições privadas, até então presentes na capital e nos grandes centros do País, migram para as diferentes regiões do estado, desestabilizando, de certa forma, o sistema existente. A concorrência aumenta e a política de diplomação sem compromisso social com o processo de aprendizagem e a pesquisa se torna mais evidente.

Na contrapartida do sistema privado particular, mercantil, outra luz se acende: a ampliação do sistema público gratuito, com três novos campi da UFSC, extensões da UDESC e o campus da UFFS, além dos institutos federais em grande parte dos municípios do estado. Esse fenômeno com certeza produziu novas expectativas de desenvolvimento para toda Santa Catarina.

Na atualidade, embora ainda com uma participação muito pequena do setor público gratuito e mesmo considerando suas dimensões e realidades espaciais socioeconômicas contraditórias, Santa Catarina é o terceiro estado em desenvolvimento humano no país. E para isso pode contar, certamente, com a participação dos profissionais formados pelas instituições de educação superior ao longo desses 100 anos.

Notas

- 1 O I PLAMEG, fez parte da administração do Governador Celso Ramos (gestão de 31/01/1961 a 31/01/1966).
- 2 Modelo semelhante ou inspirado ao que aconteceu com a criação das universidades federais brasileiras nas décadas de 1940 a 1960.
- 3 Termo utilizado pela professora Helena Sampaio (2000).
- 4 A UDESC tivera a experiência de implantação do curso de Veterinária na cidade de Lages, 1973, o que pode ser considerado sua primeira investida no interior. Contudo esta investida não apresentou o mesmo potencial de expansão como a implantação, em 2003, do campi no Oeste, no que se refere à acesso e oferta de cursos e vagas.
- 5 Criada em 2009 por meio da Lei nº 12.029/09, a UFFS implantou os seus primeiros cursos de graduação em março de 2010, tendo hoje, no *campus* de Chapecó, 13 cursos de graduação, 4 mestrados e 1 doutorado na modalidade DINTER, além de outros cursos de especialização já concluídos e alguns, em funcionamento.
- 6 As políticas de expansão do governo federal resultaram na criação de 24 novas universidades federais entre os anos 2000 e 2014, além de centenas de novos *campi*, passando de 148 em 2002, para 321, em 2014 (MEC/INEP, 2014).
- 7 O IFC foi criado pela Lei Federal nº 11.892/2008, com a integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina. O IFC possui, atualmente, 15 *campi* em Santa Catarina. O IFSC, por sua vez, possui 22 *campi* em Santa Catarina.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 23 fev. 2016.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fica as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 11 dez. 2018.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 nov. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm>. Acesso em: 11 dez. 2018

_____. Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 abr. 1987. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7596.htm>. Acesso em: 11 dez. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FRANTZ, Walter. Universidade comunitária: uma iniciativa pública não-estatal em construção. *Cadernos Inijuí*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2004.

FREITAG, Barbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.

GUMBOWSKY, Argos. O ensino superior nas universidades fundacionais municipais catarinenses: a gênese de um modelo de ensino superior comprometido com o desenvolvimento regional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. Anais eletrônicos... Curitiba: PUCPR, 2004. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/460.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2016.

MEC/INEP. *Censo da Educação Superior 2014*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

MEC/INEP. *Censo da Educação Superior 2015*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

MEC/INEP. *Censo da Educação Superior 2017*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 24 set. 2018.

MUNIZ, M. D. *Educação superior em Santa Catarina: consolidação e expansão*. 2006, 261 f. Tese (Doutorado Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PEGORARO, Ludimar. O terceiro setor e o ensino superior no Brasil: o sistema fundacional catarinense. In.: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Lúcia; PEGORARO, Ludimar; COSTA, Áurea de Carvalho [et al.] (Org.). *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

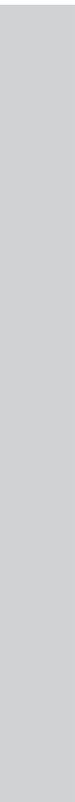
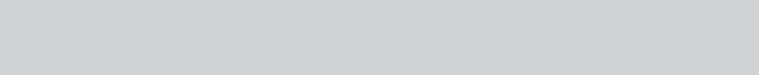
_____. *Terceiro setor na educação superior brasileira*. Campinas: Leitura Crítica, 2013.

- RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. A educação superior no Brasil – Panorama Geral. In: BRASIL. Ministério da Educação/INEP/DEAES. *Educação Superior Brasileira 1991-2004*. Santa Catarina. Brasília: INEP, 2006.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- SAMPAIO, H. *O ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Pótesis Pedagógica*. vol. 8, n. 2, Ago./Dez. 2010.
- TREVISOL, Joviles. A pós-graduação na Universidade Federal da Fronteira Sul: interiorização e redução de assimetrias em região de fronteira. *RBPB*, Brasília, v. 12, n. 28, p. 505-532. Ago. 2015.
- UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). *Estudo da viabilidade técnica e financeira para instalação de curso de nível superior em Joaçaba*: FUOC – Fundação Universitária do Oeste Catarinense. Joaçaba: Prefeitura Municipal de Joaçaba; Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina, nov. 1969. (Elaboração: Reitoria da UDESC).

Recebido em 7 out. 2017 / Aprovado em 16 out. 2018

Para referenciar este texto:

BASTIANI, S. C.; TREVISOL, J. V.; PEGORARO, L. A educação superior em Santa Catarina: um século de história (1917-2017). *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 375-395. set/dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.7974>>.



ESTUDIO DE LA CREATIVIDAD DE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA EN DEFICIENCIA VISUAL

STUDY OF CREATIVITY FROM AN EDUCATIONAL PERSPECTIVE IN
VISUAL IMPAIRMENT

ESTUDO DA CRIATIVIDADE DE UMA PERSPECTIVA EDUCATIVA EM
DEFICIÊNCIA VISUAL

Jose Enrique Ilamazares Prado

Doctorado colaborador del Departamento de Didáctica, Teorías de la
Educación. Universidad de León. España. leonl@hotmail.es

Ana Rosa Arias Gago

Doctora Profesora adjunta del Departamento de Didáctica, Teorías
de la Educación. Universidad de León. España.
ana.arias@unileon.es

Maria Antonia Melcon Alvarez

Doctora Profesora Titular. Universidad de León. España
mmela@unileon.es

RESUMEN: En el siguiente trabajo se plantea la importancia en la educación de elementos clave como son la creatividad y el pensamiento divergente. Esta exposición tiene como principal objetivo la revisión de los estudios de discapacidad visual y creatividad. Pretendemos una reflexión sistematizada de la estimación cuantitativa sintética de todos los estudios disponibles, planteando un marco teórico relacionando la creatividad en la educación de alumnos con deficiencia visual, aportándose valoraciones personales. Dentro de las conclusiones obtenidas, se evidencia la función del potencial creativo, por medio del pensamiento divergente en la creación de conceptos e ideas, para la resolución de problemas, con interés no solo en la educación, sino en cualquier ámbito de la vida.

PALABRAS CLAVE: Creatividad. Deficiencia Visual. Educación Inclusiva. Pensamiento Divergente. Revisión Bibliográfica.

ABSTRACT: In the following work arises the importance in the education of key elements such as creativity and divergent thinking. This article has as main objective the review of the studies of visual disability and creativity. This study aims to a systematic reflection of the synthetic quantitative estimate of all of the available studies, posing a theoretical framework linking creativity in the education of students with visual impairment, providing personal assessments. Inside the findings evidenced the function of the creative potential, through divergent thinking in the creation of concepts and ideas, solving problems, with interest not only in education but in any area of life.

KEYWORDS: Visual deficiency. creativity. literature review. inclusive education. divergent thinking.

RESUMO: o seguinte trabalho coloca-se a importância da educação de elementos-chave, como são a criatividade e o pensamento divergente. Esta exposição tem como principal objetivo a revisão dos estudos de deficiência visual e criatividade. Pretendemos uma reflexão sistematizada da estimativa quantitativa sintética de todos os estudos disponíveis, propondo um quadro teórico relacionando a criatividade na educação de alunos com deficiência visual, aportándose classificações pessoais. Dentro das conclusões obtidas, evidencia-se a função do potencial criativo, por meio do pensamento divergente na criação de conceitos e idéias, para a resolução de problemas, com interesse não só na educação, mas em qualquer âmbito da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Criatividade. Deficiência Visual. Educação Inclusiva. Pensamento Divergente. Revisão Bibliográfica.

Introducción

Podemos afirmar que son escasas las investigaciones (ARNHEIM, 1990; TILLEY, 1991; MITJÁNS, 1996; RODRÍGUEZ, 2002; CHECA; DÍAZ; PALLERO, 2003; CHINCHILLA; CONEJO, 2003; LOBATO; MARTÍNEZ; MOLINOS, 2003; LORENZO, 2004; DÍAZ, 2005; MARTÍNEZ, 2005A, 2005B; DOSIO, 2007; RUNCO, 2014; TORO, 2008; HEREDIA, 2009; DA ROSA, GONCALVES Y DA CUNHA, 2011; MORENO, HUIJBREGT; RAMÍREZ, 2012; ESPINOSA, 2014; ESPINOSA; CASTILLO, 2014; PEÑA, 2014; AGUÊS DA CRUZ, 2016) que abordan la relación entre la ceguera y la creatividad, y menos aún sobre los efectos causados por la privación de la visión en el desarrollo de las capacidades creativas o del pensamiento divergente.

Este escaso interés se debe a la falsa consideración de que las personas con discapacidad visual son incapaces de lograr la interacción en una actividad creativa predominantemente visual, sin interés en las capacidades personales de los sujetos o el desarrollo que pueda mejorar en los mismos o, dicho de otro modo, el arte no implica un desarrollo en el sujeto invidente, ya que al carecer del sentido de la vista se considera poco factible el desarrollo de la capacidad creadora, lo sublime (TORRETTI, 2008) o la experiencia estética. Hoy en día sabemos que esto no es así, aunque perdura aún esta fundamentación arraigada en algunas personas e instituciones culturales donde poco o nada se da para proporcionar una

inclusión factible, aun cuando hay leyes a nivel europeo (Art. 5, 24)¹ que potencian la inclusión. (véase LÓPEZ-TORRIJO, 2009)

En este artículo pretendemos una revisión teórica, indagando sobre la importancia en la educación de elementos clave como son la creatividad y el pensamiento divergente, con el objetivo de revisar los estudios de discapacidad visual y creatividad. Por medio de una reflexión sistematizada de la estimación cuantitativa sintética de todos los estudios disponibles, planteando un marco teórico relacionando la creatividad en la educación de alumnos con diversidad funcional visual, aportándose valoraciones personales.

Resulta imprescindible la educación en la creatividad y en el pensamiento divergente, aspectos que de inmediato nos hacen pensar en la expresión plástica, siendo necesario en todos los niveles de la enseñanza incluir las asignaturas que potencian la creatividad (ROMERO, 2013). El aprendizaje a través de la creatividad (MARINA; MARINA, 2013) se convierte en los niños con diversidad funcional en un ‘metalenguaje’, facilitándose experiencias y progresos educativos.

Desarrollo de la creatividad y deficiencia visual

Para el desarrollo de la creatividad se tienen que dar ciertos elementos específicos: conocimientos precedentes, unos buenos mecanismos de memoria de trabajo, razonamiento y lenguaje apropiado, así como que estos elementos estén en relación con las ideas originales imprescindibles para el germen de conceptos nuevos (ARNHEIM, 1990; TILLEY, 1991; CHINCHILLA; CONEJO, 2003; LOBATO et al., 2003; LORENZO, 2004; DÍAZ, 2005; MARTÍNEZ, 2005a, 2005b; HEREDIA, 2009; ALLEN, 2010; MORENO et al., 2012; ESPINOSA, 2014; ESPINOSA; CASTILLO, 2014; AGUÊS DA CRUZ, 2016).

Por lo general, las características mejor valoradas en la creatividad son las planteadas por GUILFORD (1991) y ROMERO (2013), la originalidad, la flexibilidad y la fluidez. Otros autores también coinciden con ello (CHACÓN, 2005; LÓPEZ, 2008; DE LA TORRE, 1981, 1991; FERNÁNDEZ, 2005; ALLEN, 2010). No obstante, para algunos investigadores hay un cuarto elemento en relación con el pensamiento divergente

que es la elaboración (AMESTOY DE SÁNCHEZ, 1991; PENAGOS, 1995, 1997; ROMO, 1997; PENAGOS; ALUNI, 2000; JIMÉNEZ; ARTILES; RODRÍGUEZ; GARCÍA, 2007). Además, se pueden evidenciar otras variables como son un contexto adecuado, una alta motivación intrínseca, constancia y capacidad para mantener la propia idea.

En la intervención psicoeducativa de los programas para sujetos con o sin problemas destacan el entrenamiento de la creatividad cuyo objetivo es desarrollar el pensamiento productivo, la fluidez, la flexibilidad, la resolución de problemas, el autoconcepto, la comunicación y la autopercepción de las propias habilidades personales en el sujeto (RILEY, 2001; GARAIGORDOBIL & PÉREZ, 2002; MALCHIODI, 2003; RUBÍN, 2009; CONEJO; CHINCHILLA, 2010)

Son escasos los estudios que abordan los efectos que puede producirse con la pérdida de visión sobre el desarrollo de las capacidades del pensamiento creativo.

Estudios del factor creativo en personas con discapacidad visual

Los estudios presentados a continuación, que relacionan las personas invidentes y la creatividad, se podrían englobar en una determinada selección: la correlación de la movilidad y el pensamiento creativo, la inclusión creativa, la imagen creativa, la expresión creativa, el desarrollo de las capacidades y el aprendizaje artístico.

La correlación de la movilidad y el pensamiento creativo (DE BONO, 2000) fue planteado por TISDALL, BLACKHURST y MARKS (1971), que destacan un incremento en la movilidad en niños invidentes con una función de adecuación a las pautas de riesgo, constituyendo una demostración de pensamiento creativo. (AL-DABABNEH; AL-MASA'DEH; OLIEMAT, 2015)

Los investigadores BYERS-LANG y MCCALL (1993) abordaron el estudio sobre la inclusión creativa en personas invidentes en la etapa infantil con programas de rehabilitación en base a grupos de pares, concluyendo que un mayor desarrollo de la creatividad en niños invidentes lograría aumentar el grado de expresión corporal, dado que, en determinados

casos, resulta muy difícil un acercamiento al medio sin la referencia visual. (HODGE; ECCLES, 2013)

Respecto a la investigación de JANSSON (1988), este autor analizó la imagen creativa comparando sujetos con déficit visual y sujetos normovisuales, utilizando el test ‘Onomatopeya e Imágenes’. Los resultados indicaron que los sujetos con déficit visual poseen altas puntuaciones en la configuración de la imagen creativa en comparación con los normovisuales. (HOLMES; HUGHES; JANSSON, 1998)

La investigación de Lowenfeld y Brittain (1980) estudió la expresión creativa subjetiva del sujeto invidente por medio de la obra escultórica. Para estos autores se distinguían dos modelos diferenciados de creatividad conforme a la estructura mental dominante: el modelo háptico y el modelo visual. Los resultados distinguieron distintos medios de expresión para personas invidentes y en normovisuales, aunque evidenciaron que resulta equivalente en los dos grupos el proceso creativo. En cuanto a la representación de la imagen corporal, los resultados indicaron que los niños invidentes poseían un grado inferior de desarrollo en la imagen corporal, así como formas menos precisas en comparación con los normovisuales. (WITKIN; BIRHBAUM; LOMONACO; LEHER; HERMAN, 1968; MILLAR, 1994; DULIN; HATWELL, 2006; RUBIN, 2011; PINQUART; PFEIFFER, 2012; BREGAGNOLO, 2015)

El desarrollo de las capacidades y el aprendizaje de las habilidades artísticas en sujetos invidentes fueron abordados por diversos autores. La capacidad musical en relación con invidentes y normovisuales fue planteado por PITMAN (1965), influenciada por la teoría de REVESZ (1950) y utilizando para el estudio el ‘Test Wing de Inteligencia Musical’. Los resultados indicaron que un alto porcentaje de sujetos invidentes mostraban una mayor capacidad musical en comparación con los normovisuales, sobre todo en los subtests en los que intervenía la percepción auditiva. Esta mayor capacidad musical en los niños invidentes no poseía equivalencia con un elevado potencial, sin embargo, si poseía correspondencia con un desarrollo más completo de ese potencial. (WARREN, 1994; GRUNWALD, 2008)

No obstante, en la investigación con niños invidentes en comparación con normovisuales de HALPIN, HALPIN y TORRANCE (1973) los resultados evidenciaron altas valoraciones en flexibilidad, originalidad

y fluidez, en las acciones de pensamiento divergente, concluyendo que los invidentes disponían de una mayor creatividad. (RUBIN, 2011)

Otro estudio más reciente de la imagen corporal en relación a sujetos invidentes es el estudio de PINQUART y PFEIFFER (2012). Sus resultados demuestran que los adolescentes con discapacidad visual y, en especial, en las mujeres adolescentes, presentaban fuertes asociaciones de imagen corporal con el bienestar psicológico y acoso; en el caso de las mujeres, estas son más susceptibles a la insatisfacción corporal que los hombres adolescentes, cuando no son capaces de satisfacer las normas sociales sobre el cuerpo ‘perfecto’.

Retornando al tema del reconocimiento sensorial, la investigación llevada a cabo sobre la exploración háptica por KENNEDY (1980), VANLIERDE y WANET-DEFALQUE (2005) y el posterior estudio de KENNEDY y DOMANDER (1986) y WARREN (1994) evidenciaron que el reconocimiento de los objetos es superior en los invidentes con ceguera adquirida en comparación a los invidentes congénitos.

En conclusión, de los estudios analizados se deriva que obtienen mejores resultados los invidentes respecto a las variables anteriormente citadas en comparación con los normovisuales. No obstante, poseen nivel similar en el pensamiento divergente y en el proceso creativo, en este caso en la capacidad musical. Por otro lado, obtienen peores resultados los invidentes en la representación de la imagen corporal que los normovisuales. De tal manera, es aconsejable potenciar aquellos aspectos que impliquen un nivel similar o inferior a los normovisuales, mejorándose la didáctica de las personas con discapacidad visual.

El valor del aprendizaje en la educación a través de la creatividad en sujetos invidentes

Hoy en día hay gran interés por parte de la educación, con especial énfasis en la educación inclusiva que nos compete, en utilizar la inteligencia emocional y la creatividad como elementos fundamentales para el desarrollo personal, social, para fomentar una mayor implicación de los individuos en la sociedad. Respecto a “la educación inclusiva ha de ser una respuesta educativa dada a las personas con diversidad funcional.” (LOZANO; CEREZO; ALCARAZ, 2015, p.21)

Dentro del contexto educativo, la creatividad (ROMO, 2012) se establece como un proceso de actividades consideradas artísticas, pero,

generalmente, sin contemplar los procedimientos creativo-divergentes. Por ende, la creatividad es “un modo personal y original de pensar, sentir y expresarse que se aparta de los modelos socioculturales vigentes o circundantes y da como resultado trabajos distintos, a menudo, originales y valiosos, en los distintos sujetos.” (DE PRADO, 1988, p. 20; FERNÁNDEZ, 2004)

El uso de la creatividad como elemento para mejorar la calidad de la educación de sujetos con necesidades educativas especiales no es un tema reciente, los predecesores en este tipo de investigación fueron HOUTZ y PHILLIPS (1976), KHATENA (1976) y UNO, GARGIULO, SEARS, MAUTER y ROWE (1976); DUARTE (2003), analizando los aportes de los estudios sobre la creatividad, así como su incorporación a los planes docentes de los currícula escolares, en concreto en materias de educación especial, abordándose la premisa de que no se mostraron distinciones destacadas en las dimensiones de creatividad.

“la existencia de un currículum en el que el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo participe al máximo de sus posibilidades es fundamental si queremos que las escuelas sean para todos. Se hace, por tanto, necesario un currículum flexible, abierto y con carácter interdisciplinar para que todo el alumnado pueda aprender junto, adoptando una estructura de aprendizaje cooperativo en la que todos se vean estimulados a cooperar, a ayudarse unos a otros, a aprender más y mejor” (ARNÁIZ, 2003, p. 25).

De tal manera se extrae que, se puede dar una adaptación más individualizada cuando se considere necesario, y no desarrollar programas paralelos al ordinario enfocados hacia un tipo de alumnado específico (DÍAZ, 2009).

En el ámbito didáctico, la inclusión de métodos, actividades, técnicas creativas y artísticas en el plan docente constituye la intención de lograr una enseñanza para el éxito (GARRIDO, 1988; FERNÁNDEZ, 2004).

En el ámbito de los estudiantes invidentes, a causa de la disminución de la entrada sensorial, el aprendizaje se da como resultado de la acción reciproca táctil-kinestésica y el sentido auditivo. La cantidad de

información que el sujeto invidente obtiene del entorno es recogida de modo fragmentario, a diferencia de los normovisuales. De ello se deriva la importancia en el uso de estos canales de comunicación en la didáctica, destacando el uso de todos los sentidos en la enseñanza para fomentar una educación multisensorial (DOSIO, s.f.). En el alumnado con discapacidad visual, la actuación del docente en materia creativa favorece la adaptación a las posibilidades reales en cada alumno, motivándoles a elaborar conceptos y desarrollar actividades que tengan su base en los conocimientos y las expresiones. (FERNÁNDEZ, 2005).

Para RUNCO (2014), hay distintas razones para plantear con entusiasmo el potencial creativo en alumnos con necesidades educativas especiales: por un lado, el potencial creativo aparentemente esta considerablemente diversificado, así como la importancia que posee la motivación en las actividades creativas.

Para NOVAES (1979), es primordial apoyar la necesidad del desarrollo creativo fomentando un ambiente favorable para la expresión y la generación de ideas, e innovaciones, destacando su aplicabilidad en las aulas y con énfasis en el inicio en edades tempranas continuando a lo largo de su formación (FRÍAS, 2013), posibilitando con ello la mejora en otras áreas temáticas escolares. Cabe exponer que todas las personas poseemos en mayor o menor grado potencial creador capaz de ser desarrollado. La diferencia a la hora de manifestarse la creatividad entre los diferentes sujetos se debe a la herencia y a la educación.

La investigación de STERNBERG y LUBART (1997) respecto a la capacidad creadora ha evidenciado que determinados sujetos disponen de altas competencias en un cierto ámbito de desempeño o en algunos ámbitos, con lo que resulta factible estar dotado de capacidad creadora en cierto aspecto y no estarlo en otro. En consecuencia, estos autores afirman que segregar a los sujetos menos creativos de los más creativos, no tiene sentido. Siendo igualmente aplicable a cualquier tipo de alumnado con o sin discapacidad. Siguiendo a CARPIO (1999), un sujeto será creativo únicamente en aquellos ambientes en los que haya alcanzado una configuración adecuada de las competencias a la resolución de problemas. Es en la educación donde se desarrollan unas competencias básicas, no obstante, se necesita de un planteamiento de circunstancias que posibiliten una configuración diversa y no exclusivamente de una única solución. En su libro “Atmósferas

creativas. Juega, piensa y crea.”, BETANCOURT y VALADÉZ (2005) especifican que un ambiente creativo, es aquel que fomenta un estado adecuado de activación tanto afectiva como cognitivamente y facilita en la realización de tareas grupales el rendimiento productivo.

Las ventajas de dotar al alumnado de un ambiente creativo en el caso que nos ocupa, la discapacidad visual, con la eliminación de barreras para poder dotarles de libertad sin condicionamientos externos, son diversas, como son: mejora de su autoestima, su autoconcepto, su motivación y capacidad expresiva, se siente más seguro y desarrollan una mejor comunicación y generación de ideas, así como una mejora evidente en la forma de expresarlas. No obstante, la mayoría de los estudios sugieren la necesidad de indagar más para obtener resultados sólidos en las investigaciones. (HALDER; DATTA, 2012; MISHRA; SINGH, 2012; DATTA, 2014, 2015)

De las aportaciones expuestas en la obra de BETANCOURT y VALADÉZ (2005) se extrae la necesidad de que el estudiante pueda aprovechar las capacidades personales con posterioridad, cambiar el papel del profesor como protagonista por un rol más accesible, regulando las tareas de una manera más cercana, favorecer la implicación del alumnado sin exclusión, aunque no forzando a los que no quieran, por timidez o vergüenza, además de favorecer el interés de los trabajos para que sean atractivos al alumnado. Coinciden estas aportaciones con las planteadas en el Modelo para la Estimulación del Pensamiento Creativo. El MEPC valora la creatividad como un elemento del pensamiento, así como una competencia de cualquier persona en mayor o menor grado. (DUARTE, 2004)

Podemos destacar a MARÍN (1995), como el investigador principal que postuló la defensa de la creatividad como pilar fundamental en la acción educativa; hipótesis que tiene más fuerza en una época de cambios como la que vivimos, donde la competitividad y el desarrollo tienen que ser lo mejores posibles. Por lo tanto, incentivar en la enseñanza el pensamiento divergente es un recurso principal para el progreso de cualquier centro educativo, para formar un alumnado con más capacidad de resolución, innovación y, salidas a las limitaciones que se les planteen a lo largo de su desarrollo.

Es evidente que la mejora curricular de los centros siempre es posible, y que tienen que estar abiertos a mejoras y cambios que proporcionen

un mejor desarrollo para su alumnado, por tanto, es la creatividad; como defiende DE PRADO (2003), un factor educativo que posibilita que el alumnado y el profesorado reformulen ideas, e imágenes, reconstruyendo estructuras mentales, para obtener un mejor razonamiento por medio de la elaboración de opiniones e ideas diversas, relaciona experiencias personales, para configurar la creación de ideas, así como proyectarlas en la práctica, resolviendo obstáculos.

En la rama de la práctica pedagógica, la terminología de la creatividad se entiende como el progreso de las capacidades para tener unas conclusiones nuevas e innovadoras, que derriben obstáculos presentados en el aula. Respecto a la definición de la creatividad en el campo educativo, DE PRADO (2003) la menciona como el potencial humano formado por elementos cognitivos, intelectuales y afectivos, por medio de un ambiente creativo se percibe con claridad para producir nuevos materiales, con un enorme valor social y transmitirlos dentro del contexto social. Integrando en este término las propiedades elementales de la creatividad como son: el sujeto, el proceso, el producto y el medio. (GARAIGORDOBIL; TORRES, 1996; MONREAL, 2000; PENAGOS; ALUNI, 2000)

Por otro lado, la definición que aplica PENAGOS y ALUNI (2000) la delimita como la generación de elementos y/o comportamientos destacados para un conocimiento escaso o un hecho que requiera habilidad. Entendiéndose desde la idea de producción cuando la valoración de la creatividad se le otorga un valor destacado a la habilidad que conllevara el resultado o producto final de la idea.

Por su parte, MENDOZA (2001) y ROSA (2008, p.24) mantienen la teoría de GONZÁLEZ y MITJÁNS (1999) afirmando que: “La creatividad es un proceso de descubrimiento o producción de algo nuevo, que cumple determinadas exigencias sociales y en el cual se da el vínculo de los aspectos cognitivos y afectivos de la personalidad.” En conclusión, encontrar o descubrir la novedad donde hay unas pautas sociales de exigencia que delimitan que algo pueda ser considerado creativo, así como la importancia de las emociones y la personalidad del artista plasmada en la configuración de la idea creativa.

Aún reconociendo que la creatividad es un elemento con diversos significados es apropiado comprender ciertas propiedades propias de los procesos creativos (DE LA TORRE; MARÍN, 2003); éstas pueden re-

sumirse del siguiente modo: el acto creativo es un acto intrínsecamente exclusivo del hombre, el sujeto por medio de sus acciones refleja ideas, sentimientos, emociones, de modo equivalente esta acción es deliberada, dirigida, con un propósito, obtener soluciones respecto a las limitaciones y obstáculos, exteriorizar ideas o ejecutar un pensamiento. El hombre se distingue por inferir la premeditación en los hechos de más relevancia. Lo que nos lleva a inferir que la transmisión de la información en la ejecución y la formación de nuevas ideas juega un papel crucial en la creatividad, sin transmisión quedan sin el elemento principal de la comunicación, la creatividad como tal es más que el factor de inspiración se tiene que reconfigurar el entorno o aquello que nos rodea por medio de la mente del hombre, y poder trasladar estas ideas a través del acto creativo, cambiando las señales por signos, con una fuerte carga de originalidad y novedad, de tal manera es escrita por los investigadores (TISDALL ET AL., 1971; HALPIN ET AL., 1973; RUBIN, 2011; AL-DABABNEH; AL-MASA'DEH; OLIEMAT, 2015) como la competencia para obtener conclusiones de pensamiento innovador y singular valorando estos elementos determinantes del pensamiento divergente.

En la creatividad juega un papel importante la emoción, y los procesos emocionales, por ende, actualmente se trata de impulsar su aplicabilidad en las aulas para mejorar los currícula escolares a través de la gestión emocional, fomentando la empatía pilar elemental si queremos escuelas innovadoras. En este sentido, cabe citar como ejemplo los centros *Change Maker*: Escuela Sadako y Amara Berri, decidiendo el alumno qué desea aprender incrementando exponencialmente la motivación e interés por lo que aprende y además se le enseña al alumno a utilizar su propio lenguaje para compartirlo con los demás (véase PÉREZ-PEREIRA; CONTIRAMSDEN, 2013). Hoy en día, juega un papel relevante la teoría de GARDNER (2011) de las inteligencias múltiples, la educación emocional y la tecnología para el desarrollo de una mejora educativa en la formación de las escuelas innovadoras.

La actividad creativa, posee una condición cambiante, el sujeto creativo valora el entorno, le influye, lo reestructura, adaptándola según sus criterios, consiguiendo un cambio innovador. En el campo didáctico, juega un papel vital la acción del profesorado (NUÑEZ, 2001; RODRÍGUEZ, 2003; CABALLO; NUÑEZ, 2013) en tanto a la adecuación, como la re-

lación de los contenidos de los currícula escolares respecto a los grupos de estudiantes que dispongan, valorando los intereses y las virtudes, así como las necesidades de cada alumno. Se les debe dotar de autonomía creativa, sin bloqueos creativos (MUÑOZ, 2015), en un entorno que dote de sentimiento de seguridad para expresar cualquier idea o emoción sin temor al ridículo, en contraposición del alumnado donde predomina el modelo estándar de ejecución, dado que no son capaces de crear o innovar fuera de la norma.

El progreso de cada sujeto que desarrolla una actividad artística esta vinculado a las experiencias personales, en consecuencia se tiene que tratar desde una perspectiva individual, y no guarda relación con la edad. Además, lo importante es el proceso creativo y no el resultado material. Por lo tanto, dar pautas estrictas para un modelo concreto de población no resulta factible, a pesar de ello, todos los estudios (CHECA et al, 2003; TAPIA, 2007; MEC, 2012) evidencian que el desarrollo de los alumnos invidentes es igual al de los normovisuales, en ciertos casos, este desarrollo puede ser más sosegado, no obstante, hay que evidenciar que hasta el periodo de los trece años es cuando los parámetros de desarrollo quedan igualados. Por otro lado, ciertos sujetos con discapacidad en mayor medida pueden desarrollar habilidades creativas en comparación a sujetos sin discapacidad. (ROCÍO, 2011)

Podemos finalizar este apartado diciendo:

Todos los niños tienen derecho a la educación y a todos se les debe dar la oportunidad de alcanzar y mantener su máximo potencial en términos de capacidad cognitiva, emocional y creativa, aprendiendo, siempre que sea posible, juntos, independientemente de las características, intereses, capacidad y necesidades de aprendizaje de cada alumno. (PUJOLÁS, 2010)

Conclusiones

La educación es un pilar básico de cualquier sociedad, en consecuencia ha de ser accesible para todos, a través de la educación se puede potenciar la creatividad y con ello, el pensamiento divergente, facilitando

la formación de nuevas ideas y conceptos, así como nuevas vías de resolución de problemas, con interés no únicamente en la aplicabilidad escolar, sino para cualquier ámbito de la vida en general.

El uso de la creatividad no solo implica beneficios en el alumnado también en el propio profesorado (véase BAE; SONG; KIM, 2012) a través de una formación continuada, posibilitando el desarrollo de la inteligencia creativa con un mayor desarrollo del pensamiento divergente, y un mayor contacto con el alumnado con ejercicios que impliquen la participación activa del alumnado y del profesorado a través de ejercicios cooperativos como el *brain storming*, *brain writing*, seis sombreros para pensar, método 635 etc. Las posibilidades en el profesorado implican una mejor predisposición a la formación de nuevas ideas, una mentalidad más abierta, planteamientos innovadores, propuestas de mejora de la adaptación de los currícula escolares posibilitando una mejora de la educación.

Analizados los siguientes estudios es de vital importancia la aplicabilidad creativa en el contexto escolar, cabe citar los trabajos de KIRST (2010) y DA ROSA et al. (2011), de naturaleza cualitativa, se realizó en el caso del trabajo realizado por KIRST (2010) una experiencia taller de Arte Contemporáneo para públicos ciegos y videntes. Con la creación de material didáctico, los dos tipos de alumnados interactuaron con los materiales que suscitaban un diálogo colectivo con el arte. En el análisis de los datos se observó que los invidentes pueden conocer el arte contemporáneo por medio de aprendizajes multisensoriales, así como en las obras que necesiten de poca o ninguna adaptación; pudiendo ser aplicable en las aulas tanto en la enseñanza formal y no formal, utilizando enfoques que sean aplicables tanto a los deficientes visuales como a los normovisuales.

En otro estudio de vertiente didáctica creativa en personas con discapacidad visual es el tratado por RUIZ (2004), donde se establece un programa de innovación docente desde ámbito escolar y museístico, integrado dentro de un Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Sevilla, instruyéndose a los alumnos universitarios acerca del modo más eficaz de orientar y ayudar a una persona invidente en la captación de obras de arte.

Las actividades artísticas con niños invidentes y con déficit visual en talleres corroboran que tienen un desarrollo creativo que los conecta con los instructores de ese taller, proporcionando un desarrollo en la persona-

lidad de cada alumno. Estas acciones en talleres proporcionan circunstancias semejantes a las del juego, dotándoles de una mejor expresividad para manifestar sus ideas, pensamientos, sea por la narración o por la creación escrita o dibujada. Facilitando la comprensión de distintas artes se fomenta una mejora en distintas vías de expresión. Cabe citar a dos artistas de USA: R. NACHUM que aúna la poética con el Braille en sus óleos y L. BROZGOL el cual enseña cerámica a invidentes.

Hay que decir que en la historia del arte hay ejemplos de artistas: CASSATT, DEGAS, MONET, MUNH, O´KEEFFE, PISSARRO, que sufrieron en algún momento de su vida alguna discapacidad visual y esto no les impidió desarrollarse y mejorar como artistas, incluso mejoraron la creación artística de su momento, este estudio queda reflejado en la investigación de ARQUÉ (2005). En la cual se evidencia los preconceptos tópicos de las limitaciones sensoriales, las cuales no restan validez e importancia a sus propuestas estéticas.

No obstante, se han desarrollado propuestas para una mejora en la inclusión cultural que acercan estos planteamientos en U.S.A. como el MOMA o el Metropolitan. En España cabe citar la experiencia didáctica en el Museo de Cádiz reflejada por GARCÍA (1989) en Cuadernos del Sureste. (MORENO et al., 2012)

Tenemos que comprender que el arte es una herramienta educativa tan válida como otras, siendo además un instrumento de mejora y crecimiento personal, así como un medio de integración para los distintos ámbitos educativos. El uso del arte en la educación favorece, el desarrollo de las habilidades personales, la motivación, la confianza en sí mismo, la autoconciencia, la generación de ideas facilitando la resolución de problemas, se favorece un trabajo más desarrollado donde el factor de ansiedad no es un obstáculo, así como el aumento del autoestima personal por los logros o hechos obtenidos o viendo lo que uno mismo puede desarrollar. Siendo estos aspectos importantísimos en la aplicabilidad del aula para cualquier disciplina escolar, el potenciar la creatividad ayuda a la gestión y la toma de decisión de las diversas asignaturas así como la resolución de las mismas.

Como propuesta de mejora, dentro de las escuelas y centros culturales se tendría que potenciar y fomentar el desarrollo del contacto creativo y estético a través del contacto directo, así como la vinculación in situ con artistas y con profesionales mientras realizan sus composiciones, facilitan-

do el acceso a grupos de personas con discapacidad visual para desarrollar el potencial creativo y poder experimentar y aprender de primera mano del contacto creativo, pudiendo desarrollar la capacidad de plasmar sus ideas, pensamientos y sentimientos en la obra de arte. Además, el factor de sensibilización del colectivo normovisual jugaría un papel importante pudiéndose facilitar recorridos culturales con inhibición sensorial (una mirada invisible de lo que nos rodea) aprendiendo a reconocer las formas a través del sistema háptico, así como los olores o el sonido, lográndose una mayor empatía y concienciación de la gente que en ocasiones no valora que en nuestra sociedad hay personas con diversidad funcional en este caso visual.

Nota

- 1 Igualdad y no discriminación (Artículo 5), Educación Inclusiva (Artículo 24). (www.inclusion-europe-org/es/derechos). La ONCE y su Fundación han contribuido en el diseño y defensa de la nueva Estrategia Europea de Discapacidad 2010-2020, que vincula sus propuestas a las Estrategias UE2020, desde la ONCE y su Fundación se aportan estrategias y reivindicaciones a la futura Ley Europea de Accesibilidad

Referencias

- ARNÁIZ, P. *Educación inclusiva. Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe. 2003.
- ARNHEIM, R. Aspectos perceptuales del arte para ciegos. *Journal of Aesthetic Education*, 24, 3. 1990.
- AGUÊS DA CRUZ, S. D. *Do paradigma do ver ao do tocar. O devir háptico na criação artística contemporânea*. [Tesis doctoral no publicada]. Universitat Politècnica de València. 2016. doi: <http://doi.org/10.4995/Thesis/10251/61441> .
- AL-DABABNEH, K., AL-MASA'DEH, M. e OLIEMAT, E. The effect of a training programme in creativity on developing the creative abilities among children with visual impairment. *Early Child Development and Care*, 185(2), 317-339. 2015.
- ALLEN, P. *Arte-terapia: guía de autodescubrimiento a través del arte y la creatividad*. Madrid: Gaia. 2010.
- AMESTOY DE SÁNCHEZ, M. *Desarrollo de habilidades de pensamiento: Creatividad*. Guía del instructor. (UAN). México, D. F.: Trillas e ITESM. 1991.
- ARQUÉ, L. Arte Ceguera. *Integración*, 45, 17-24. ONCE. 2005.

- BAE, S., SONG, G. & KIM, H. Teachers' creativity in career technical education: The mediating effect of knowledge creation practices in the learning organization. *The Korean Social Science Journal*, 39(1), 59-81. 2012.
- BETANCOURT, J. ; VALADÉZ, M. *Atmósferas creativas. Juega, piensa y crea*. Ciudad de México: Manual Moderno. 2005.
- BREGAGNOLO, E. N. *Taller "la educación inicial"* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional del Nordeste). 2015. Disponible en: http://hum.unne.edu.ar/academica/ambientacion/modulos/modulo_inicial.pdf
- BYERS-LANG, R. E. & MCCALL, R. A. Peer support groups: Rehabilitation in action. *Review: Rehabilitation and Education for Blindness and Visual Impairment*, v. 25(1), 32-36. 1993.
- CABALLO, C. e NÚÑEZ, M. *Capítulo 11. Personas con discapacidad visual*. En *Discapacidad e inclusión: manual de docencia*. Salamanca: Amaru Ediciones. p. 259-284. 2013.
- CARPIO, C. La creatividad como conducta. *En Aportes conceptuales y metodológicos en Psicología Aplicada*. Aldo Bazán Ramírez (Comp.). Ciudad de México: Instituto Tecnológico de Sonora. p. 37-54. 1999.
- CONEJO, I. e CHINCHILLA, M. ¿Puede la terapia artística servir a la educación? *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (13), 69-96. 2010.
- CHACÓN, Y. Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Revista actualidades investigativas en educación*, 5(1). p. 1-30. 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/iae.v5i1.9120>
- CHECA, J., DÍAZ, P. e PALLERO, R. *Psicología y Ceguera: manual para la intervención psicológica en el ajuste a la deficiencia visual*. Madrid: ONCE. 2003.
- CHINCHILLA, M.; CONEJO, I. (2003). Creatividad, expresión y arte: Terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, (6), 129-148.
- DA ROSA, M., GONCALVES, I. e DA CUNHA, S. *El profesor de arte para niños ciegos: prácticas pedagógicas en dos realidades*. Brasil: UDESC. 2011. Disponible en: <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab24.pdf>
- DATTA, P. Self-concept and vision impairment: A review. *British Journal of Visual Impairment*, 32(3), 200-210. 2014.
- DATTA, P. Autoconcepto y discapacidad visual: una revisión bibliográfica. N° 65. *Integración. Revista sobre discapacidad visual*. ONCE. 2015.
- DE BONO, E. *Pensamiento creativo: El poder del Pensamiento Lateral. Manual de creatividad*. Argentina: Editorial Paidós Plural. 2000.
- DE PRADO, D. *Técnicas creativas y lenguaje total*. Madrid: Narcea. 1988.

- DE PRADO, D. *La creatividad, motor de la renovación esencial de la educación*. Educrea Universidad de Santiago de Compostela: Lubrican. 2003.
- DE LA TORRE, S. *Creatividad: Qué es, cómo medirla, cómo potenciarla*. Barcelona, Sertesa. 1981.
- DE LA TORRE, S. *Evaluación de la creatividad*. Madrid, Escuela Española. 1991.
- DE LA TORRE, S. e MARÍN, R. *Manual de la Creatividad*. Barcelona: Ediciones Vicens Vives. Primera reimpresión. 2003.
- DÍAZ, A. M. *Metodología para la educación artística en niños ciegos y baja visión*. Escuela de Niños Ciegos Santa Lucía. Santiago, Chile. 2005. Disponible en: http://www.santalucia.cl/archivos/ponencia_arte_ceguera.doc
- DÍAZ, M. El Alumnado con Deficiencia Visual. Necesidades y respuesta educativa. *Innovación y Experiencias Educativas*. (14). p. 1-8. 2009.
- DOSIO, P. *Apuntes sobre el arte de los no videntes. Folleto Vicerrectoría Académica, Biblioteca Mario Carvajal, Área Cultural, Universidad del Valle: Colombia*. 2007. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/webdipecud/descarga/Apuntes%20sobre%20el%20arte%20de%20los%20no%20videntes.doc>
- DOSIO, P. A. *La educación y los no videntes*. (s.f). Disponible en: <http://www.pasoapaso.com.ve/index.php/unadecadaretratando/item/480-La%20educaci%C3%B3n%20y%20los%20no%20videntes>
- DULIN, D. e HATWELL, Y. The effects of visual experience and training in raised-line materials on the mental spatial imagery of blind persons. *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB)*,100,(07) p. 414-424. 2006.
- DUARTE, E. Creatividad como un recurso psicológico para niños con necesidades educativas especiales. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), 13-32. 2003.
- DUARTE, E. *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. En S. Castañeda (Coord.) Modelo para la Estimulación del Pensamiento Creativo. Ciudad de México: Manual Moderno. p. 501-514. 2004. Disponible en: http://www.psicologia.uady.mx/documentos/publicaciones_libros/MODELO_PARA_LAESTIMULACION.pdf
- ESPINOSA, R. El proceso creativo de personas invidentes como una forma de expresión comunicativa. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, (22), 6-34. 2014.
- ESPINOSA, R. e CASTILLO, H. Análisis y evaluación de la generación de iconos mentales en personas invidentes a partir de la percepción virtual táctil utilizando realidad virtual y sistemas hápticos. *Icono14*, 12(2), 295-317. 2014.
- FERNÁNDEZ, E. R. *La Creatividad en la educación de alumnos con necesidades educativas especiales*. (2004). Disponible en: <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte01/elena.htm>

- FERNÁNDEZ, E. *La creatividad en el desarrollo de los niños ciegos*. Universidad de Santiago de Compostela: Creación integral. 2005.
- FRÍAS, P. Encrea: docentes con entrenador personal en creatividad Estudio de caso único con línea base múltiple. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, (21), 4-27. 2013.
- GARDNER, H. *Las inteligencias múltiples: La Teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. 2011.
- GARAIGORDOBIL, M. e TORRES, E. Evaluación de la creatividad con sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 18 (1), 87-98. 1996.
- GARAIGORDOBIL, M., e PÉREZ, J.I. Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Anales de psicología*, 18(1), 95-110. 2002. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesps/article/viewFile/28631/27721>
- GARCÍA, J. M. Una experiencia didáctica con invidentes en el Museo de Cádiz. *Cuadernos del Sureste*, (1), 46-47. 1989.
- GARRIDO, J. *Cómo Programar En Educación Especial*. Madrid: Escuela Española. 1988.
- GONZÁLEZ, F. e MITJÁNS, A. *La Personalidad, su Educación y Desarrollo*. La Habana. Cuba: Editorial Pueblo y Educación. 1999.
- GRUNWALD, M. (Ed.). *Human haptic perception: Basics and applications*. Birkhäuser: Springer Science & Business Media. 2008.
- GUILFORD, J. *Creatividad y Educación*. Barcelona: Paidós. 1991.
- HALDER, S, & DATTA, P. An exploration into self concept: A comparative analysis between the adolescents who are sighted and blind in India. *British Journal of Visual Impairment*, 30 (1), 31-41. 2012.
- HALPIN, G., HALPIN, G., & TORRANCE, E. P. Effects of blindness on creative thinking abilities of children. *Developmental Psychology*, 9(2), 268. 1973.
- HEREDIA, M. *Artes Plásticas: La comunicación de la experiencia artística en las personas con ceguera*. (Tesis inédita de doctorado). Instituto Universitario Nacional del Arte I.U.N.A. p. 1-64. 2009. Disponible en: http://www.arteuina.com/talleres/tesis/Tesis-Maria_Cristina_HEREDIA_BASAIL.pdf
- HODGE, S. & ECCLES, F. Loneliness, social isolation and sight loss: a literature review conducted for Thomas Pocklington Trust. p. 1-44. Lancaster University. 2013. Disponible en: http://eprints.lancs.ac.uk/68597/1/loneliness_social_isolation_and_sight_loss_final_report_dec_13.pdf
- HOLMES, E., HUGHES, B. & JANSSON, G. “Haptic perception of texture gradients” *Perception* 27(8) 993–1008. 1998.

- HOUTZ, J.C. & PHILLIPS, R.H. Open-Ended Problem-Solving and Creativity of Disadvantaged Children. *The Journal of Creative Behavior*, (3). 223. 1976.
- JANSSON, G. What are the problems with pictures for the blind, and what can be done to solve them?, In: *Man-Machine Interfaces, Graphics and Practical Applications*, C. W. M. MagnCe, F. J. M. Vlaskamp, M. Soede and G. Butcher (Eds). Royal National Institute for the Blind, London. 1988.
- JIMÉNEZ, J., ARTILES, C., RODRÍGUEZ, C. e GARCÍA, E. *Adaptación y Baremación del Test de Pensamiento creativo de Torrance: Expresión Figurada. Educación Primaria y Secundaria*. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del gobierno de Canarias. 2007.
- KHATENA, J. Creative Imagination Imagery: Where is it going?. *The Journal of Creative Behavior*, 10(3).189-192. 1976.
- KENNEDY, J. M. Blind people recognizing and making haptic pictures, en M. A. Hagen (de.), *The perception of picture*, 2, New York, Academic Press. 1980.
- KENNEDY, J. M., & DOMANDER, R. Blind people depicting states and events in metaphoric line drawings. *Metaphor and Symbol*, 1(2), 109-126. 1986.
- KIRST, A. C. *As aprendizagens do público com deficiência visual: uma experiência de diálogo com a arte contemporânea*. Dissertação de Mestrado: Florianópolis: UDESC, 199. 2010.
- LOBATO, S., MARTÍNEZ, M. e MOLINOS, I. El desarrollo de habilidades en las personas con necesidades educativas especiales a través de la expresión plástica. *EA Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, n. 6, p. 47-70. 2003.
- LORENZO, J. *La educación artística del deficiente visual. Análisis específico del lenguaje plástico*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de La Laguna. 2004.
- LÓPEZ, O. Enseñar creatividad. El espacio educativo. *Cuad. Fac. Humanid. Cienc. Soc.* 12, 49. Univ. Nac. Jujuy. 2008.
- LÓPEZ TORRIJO, M. La Inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea [Educational inclusion of students with severe and permanent disabilities in the European Union]. *RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 15(1), 1-20. 2009.
- LOWENFELD, V., & BRITAIN, W. L. *Desarrollo de la capacidad creadora*. 2nd ed. Buenos Aires: Kapelusz. 1980.
- LOZANO, J., CERESO, M. e ALCARAZ, S. (2015). *Plan de Atención a la Diversidad*. Madrid: Alianza. 2015.
- MALCHIODI, A. *Hand book of art Therapy* New York, the Guilford press. 2003.
- MARÍN, R. *La Creatividad: diagnóstico, evaluación e investigación*. Madrid: UNED. 1995.

- MARINA, J.; MARINA, E. *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona. Ariel. 2013.
- MARTÍNEZ ABELLÁN, R. Deficiencia visual, creatividad, expresión y terapias artísticas (I). *Polibea*, (74), p. 15-26. 2005a.
- MARTÍNEZ ABELLÁN, R. Deficiencia visual, creatividad, expresión y terapias artísticas (II). *Polibea*, (75), p.29-43. 2005b.
- MEC. Ministerio de Educación. Educación Inclusiva: Personas con Discapacidad Visual. Módulo 3: Desarrollo Evolutivo. Español. p. 14. 2012.
- MENDOZA, Y. El maestro creativo. Algunas reflexiones en torno a su existencia. *Educere*, 5(15). 2001. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19641>
- MILLAR, S. *Understanding and representing space: Theory and evidence from studies with blind and sighted children*. Oxford, UK: Oxford University Press. 1994.
- MITJÁNS, A. Creatividad en la educación especial. *Siglo XXI*. Perspectivas de la educación desde América Latina. *Revista cuatrimestral*, 2(5), 28. 1996.
- MISHRA, V. & SINGH, A. A comparative study of self-concept and self-confidence of sighted and visually impaired children. *EXCEL Internacional Journal of Multidisciplinary Management Studies*, 2 (2), 148-157. 2012.
- MONREAL, C. *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca Nueva, p. 57-62. 2000.
- MORENO, M., HUIJBREGT, L. e RAMÍREZ, A. Conocimiento estético y percepción háptica en la experiencia del arte como motor en las relaciones humanas. *Red Visual*, (17) p. 15-22. 2012. Disponible en: http://www.redvisual.net/images/PDF/17/redvisual17_02_moreno-huijbert-ramirez.pdf
- MUÑOZ, A. *Manual de creatividad (Textos Docentes)*. Madrid: Fundación Universitaria San Pablo CEU, 1. 2015.
- NOVAES, M.H. *Psicología de la aptitud creadora*. Buenos Aires: Kapelusz, Argentina. 1979.
- NUÑEZ, M. La deficiencia visual. En Memorias del III Congreso “*La atención a la diversidad en el sistema educativo*”, Universidad de Salamanca, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. ONCE. 2001. Disponible en: <https://campus.usal.es/-inico/actividades/actasuruguay2001/10.pdf>
- PENAGOS, J. C. *Efectos de los procesos de comunicación profesor alumno y de la práctica de técnicas de autoconciencia, en niños, sobre el aprendizaje; una aproximación epistemológica experimental hacia el constructivismo* (Doctoral dissertation, Tesis de maestría no publicada. Puebla. Cholula: Universidad de las Américas), 1995.
- PENAGOS, J. C. El origen de la creatividad. *Calidad y Excelencia*, 2(13), 4-8. 1997.
- PENAGOS, J. e ALUNI, R. Creatividad, una aproximación. *Revista Psicología* (Edición Especial), 1-8. 2000.

- PEÑA, N. *Otras visualidades: crear y enseñar fotografía desde la percepción invidente*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid. p. 29-110. 2014.
- PÉREZ PEREIRA, M. & CONTI RAMSDEN, G. *Language development and social interaction in blind children*. Psychology Press. p. 37-91. 2013.
- PITMAN, D. J. The musical ability of blind children. *Review of Psychology of Music*. Vol. 2(2), 19-28. 1965.
- PINQUART, M.; PFEIFFER, J. P. Body image in adolescents with and without visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 30(3), 122-131. 2012.
- PUJOLÁS, P. No es inclusión todo lo que se dice que lo es. *Aula de innovación educativa*, n.º 191, 38-41. 2010.
- REVESZ, G. *The psychology and art of the blind*. Longmans Green. London. 1950.
- RILEY, S. Art therapy with adolescents. *The Western Journal of Medicine*, 175 (1), 54. 2001. Disponible en: <http://www.ewjm.com/cgi/content/full/175/1/54>
- ROCÍO, G. La cultura NO es para todos. De cómo abordar desde una perspectiva educativa y social la atención a la diversidad utilizando como vehículo el Arte. Temas para la Educación, *revista digital para profesionales de la enseñanza*, N° 14. pp 1-7. 2011. Disponible en: <http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8424.pdf>. ISSN 1989-4023.
- RODRÍGUEZ, J.A. *La mente de los creadores: un estudio de los procesos creativos desde la neurociencia y la psicología*. Madrid. Biblioteca Nueva. 2002.
- RODRÍGUEZ, A. Integración escolar de alumnos con deficiencia visual en España: Algunas sugerencias espaciales y contribuciones tecnológicas y tiflotecnológicas. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), (29), 143-153. 2003.
- ROSA, B. Estrategias docentes en el desarrollo de la creatividad escolar. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 3, (5), p. 65-76. 2008.
- ROMO, M. *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós, 1997.
- ROMO, M. Algunas investigaciones sobre el impacto de la creatividad en el ámbito educativo. *Good Morning Creativity*, 123, 2012.
- ROMERO, S. Creativity in education, its development from a pedagogical perspective. *Journal of sport and health research*, 5(2), 221-228. 2013.
- RUBIN, J. A. *Child art therapy. 25 th Anniversary Edition*. New York, New York: John Wiley & Sons. p. 90-110. 2011.
- RUNCO, M. A. *Creativity: theories and themes: research, development, and practice*. Elsevier. 2014.

- RUIZ, M. Discapacidad y sociedad: un programa educativo en el museo dirigido a personas con discapacidad visual. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (23), 47-62. 2004.
- STERNBERG, R.; LUBART, T. *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós (trabajo original publicado en 1995). 1997.
- TAPIA, I. C. *Psicología de la ceguera*. 2007. Disponible en: http://www.integrando.org.ar/datosdeinteres/it_psicologia_ceguera.htm
- TISDALL, W. J., BLACKHURST, A. E., & MARKS, C. H. Divergent thinking in blind children. *Journal of educational psychology*, 62(6), 468. 1971.
- TILLEY, P. *El arte en la educación especial*. Barcelona Ceac. 1991.
- TORO, J. La creatividad del “co-razón”. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, (12), 6-20. 2008.
- TORRETTI, R. Pseudo-Longino, De lo sublime. Traducción de Eduardo Molina C. y Pablo Oyarzun R. Noticia Preliminar, Notas e índices de Pablo Oyarzun R. *Revista de filosofía*, 64, 264-265. 2008.
- UNO, T., GARGIULO, R. M., SEARS, J. D., MAUTER, M & ROWE, J. Creative Behavior of Trainable and Educable Mentally Retarded Adolescents. *The Journal of Creative Behavior*, 10 (3). 221. 1976.
- VANLIERDE, A. & WANET DEFALQUE, M. The role of visual experience in mental imagery. *Journal of Visual Impairment & Blindness (JVIB)*, 99 (03) 165-178. 2005.
- WARREN, D. *Blindness and children: An individual differences approach*. Cambridge: University Press. 1994.
- WITKIN, H. A., BIRNBAUM, J., LOMONACO, S., LEHR, S., & HERMAN, J. L. Cognitive patterning in congenitally blind children. *Child Development*, 39, 767-786. 1968.

Recebido em 21 jun. 2018 / Aprovado em 16 out. 2018

Para referenciar este texto:

PRADO, J. E. I.; GAGO, A. R. A.; ALVAREZ, M. A. M. Estudio de la creatividad de una perspectiva educativa en deficiencia visual. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 397-418. set./dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.7090>>.

REVISÃO INTEGRATIVA: LETRAMENTOS DO IDOSO E OS CÍRCULOS DE CULTURA FREIREANOS

INTEGRATIVE REVIEW: ELDERLY'S LITERACY AND FREIRE'S
CIRCLES OF CULTURE

Daniel Aguiar Pereira

Doutorando em Gerontologia na Universidade Estadual de Campinas.
Docente na Universidade Nove de Julho. São Paulo – SP - Brasil
danielpaguiar@uni9.pro.br

Eliane Feitoza Oliveira

Doutora em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Docente do curso de Pedagogia da Faculdade Polis das Artes. Embú das Artes - SP - Brasil
eli_feitoza@yahoo.com.br

Meire Cachioni

Doutora em Gerontologia pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas e Coordenadora da Graduação em Gerontologia da Escola Artes e Humanidades/USP. Campinas – SP - Brasil
meirec@usp.br

RESUMO: No contexto brasileiro, de modo geral, desde o início da década de 1980, as pesquisas sobre leitura e escrita têm se concentrado em situações de ensino e aprendizagem relacionadas a crianças e jovens em fase de escolarização. Apenas nos últimos anos, alguns pesquisadores brasileiros têm contemplado, por diferentes prismas teórico-metodológicos, questões de leitura e escrita relacionadas às práticas de letramento de idosos. Tendo em vista esse cenário, este artigo, de base bibliográfica, constitui-se a partir de uma revisão integrativa em bases de dados científicas. A busca se deu com os seguintes descritores e suas combinações na língua portuguesa e inglesa – “letramento + idoso” e “literacy + older people”, transitando entre os campos da Educação, da Linguística Aplicada e da Saúde. Objetiva traçar um panorama de como o letramento do idoso tem sido tratado em alguns artigos acadêmico-científicos, a fim de entendermos as diferentes correntes teórico-metodológicas que embasam estudos que tematizam as práticas escriturais da população idosa e como essas práticas impactam a vida deles. Nessa perspectiva apresentada, o letramento do idoso pode também ser compreendido e analisado a partir do escopo teórico-metodológico dos Novos Estudos do Letramento e a partir do que entendemos como um exemplar do modelo epistemológico de letramento: o Círculo de Cultura Freiriano. Dos dados levantados corrobora-se a necessidade de ampliar a compreensão sobre práticas de leitura e de escrita no contexto da Gerontologia, da Educação e da Linguística Aplicada, a fim de promover atividades que possibilitem ao idoso efetivar seus direitos básicos de cidadão.

PALAVRAS-CHAVES: Educação. Idoso. Letramentos.

ABSTRACT: In the Brazilian context, in general, since the beginning of the 1980s, research on reading and writing has focused on teaching and learning situations related to children and youngsters in schooling. Only in the last years, some Brazilian researchers have considered, through different theoretical and methodological prisms, questions of reading and writing related to the literacy practices of the elderly. In view of this scenario, this article, based on a bibliographical basis, is based on an integrative review of scientific databases. The search was carried out with the following descriptors and their combinations in the Portuguese and English language - “letramento + idoso” e “literacy + older people”, passing between the fields of Education, Applied Linguistics and Health. the literacy of the elderly has been dealt with in some academic-scientific articles in order to understand the different theoretical-methodological currents that support studies that focus on the scriptural practices of the elderly population and how these practices impact on their lives. In this perspective, the literacy of the elderly can also be understood and analyzed from the theoretical-methodological scope of the New Studies of Literature and from what we understand as an exemplar of the epistemological model of literacy: the *Círculo de Cultura Freiriano*. The data gathered confirm the need to broaden the understanding of reading and writing practices in the context of Gerontology, Education and Applied Linguistics, in order to promote activities that enable the elderly to realize their basic rights as citizens.

KEYWORDS: Education. Elderly. Literacy.

Introdução

Em âmbito mundial, os estudos de letramento desenvolvidos a partir da década de 1980 buscaram investigar a relação entre leitura e escrita e seus usos sociais. Essas pesquisas procuraram evidenciar, entre outros aspectos, que: (a) o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita não se esgotam na apreensão de um processo de codificação e decodificação; (b) as práticas de leitura e escrita não nasciam das e tão pouco estariam restritas às práticas escolarizadas. Desse modo, esses pesquisadores (SCRIBNER; COLE, 1981; HEATH, 1982; STREET, 1984, entre outros) trouxeram à tona o fato de que as práticas sociais de leitura e escrita implicam situações concretas vividas pelos sujeitos na vida cotidiana e em diferentes contextos, de modo que o letramento, além de ser entendido como uma prática social, pode ser entendido também como a relação de uso que as pessoas estabelecem com a leitura e a escrita nesses variados contextos. (TERZI, 2005; 2006)

Assim, a partir da primeira década do século XXI, alguns estudiosos (STREET, 2003; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007) têm procurado

demonstrar que não passamos por um único processo de letramento, mas por processos de letramentos e, por isso, o mais adequado é usarmos o termo no plural. Ou seja, passamos, ao longo da vida, por processos de aprendizagem e uso da leitura e da escrita, inseridos em contexto social, cultural, político e econômico específicos. Isso nos leva a crer que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo contínuo e não se restringe à fase inicial de escolarização, pois, conforme vamos, ao longo da vida, nos inserindo em contextos sociais, enfrentamos o desafio de lidar com novas práticas de letramento, e esse processo não é diferente para o idoso, principalmente, para os que vivem em uma sociedade grafocêntrica.

Essa perspectiva social e histórica sobre os estudos do letramento influenciou tanto a produção acadêmica brasileira sobre leitura e escrita quanto à produção sobre práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem de crianças, jovens, adultos, universitários e, mais recentemente, de idosos. Em virtude do nosso interesse voltar-se para a população idosa, faz-se neste artigo um levantamento sobre o tema ‘Letramento e Idoso’, com o objetivo de compreender como está circulando no Brasil o conceito de letramento voltado para as práticas escriturais dessa população ou como práticas de letramento impactam em suas vidas, quando inseridos em contexto de escolarização.

Metodologia

Para chegar a essa compreensão, apresentamos, em um primeiro momento, os principais pressupostos dos Novos Estudos do Letramento – visto defendermos que esse escopo teórico é produtivo para compreender as práticas escriturais ou práticas de ensino e aprendizagem voltadas às pessoas idosas, justamente por adotar uma perspectiva social, histórica e cultural do letramento.

Apresentamos, na próxima seção, uma revisão integrativa sobre artigos encontrados que tratam do tema ‘letramento do idoso’. A revisão integrativa trata-se de uma metodologia que segundo Souza; Silva; e Carvalho (2010) ajusta dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular.

Dessa forma, pode-se reconhecer espaços de conhecimento, identificar o conhecimento já produzido e indicar diretrizes para futuros estudos.

Para esta revisão foi realizada uma busca com os descritores e suas combinações na língua portuguesa (“letramento + idoso”) e inglesa (“literacy + older people”) nas seguintes bases de dados: AgeLine, Web of Science LILACS, PubMed, CINAHL, Scopus e Cochrane, objetivando encontrar artigos publicados com essa temática e cujos resumos pudessem apontar um panorama do tratamento acadêmico dado ao letramento do idoso no contexto de pesquisa brasileiro, bem como quais são as tendências teórico-metodológicas que embasam esses estudos, com referência ao período de 2009 a 2017.

Nessa busca foram encontrados doze artigos, publicados entre os anos de 2009 a 2017. Os critérios de inclusão definidos para a seleção dos artigos foram: i) artigos publicados em português, inglês e espanhol; ii) artigos na íntegra que retratassem a temática referente ao Letramento do idoso e iii) artigos publicados e indexados nos referidos bancos de dados nos últimos dez anos.

A análise dos estudos selecionados, em relação ao delineamento de pesquisa, pautou-se em Whitemore e Knaf (2005), Stetler et. al. (1998), Ganong (1987), Lüdke e André (2012), Street e Lefstein (2007), Terzi (2006); Lea e Street (1998); Gee (2001) e Barton (1994), sendo que tanto a análise quanto a síntese dos dados extraídos dos artigos foram realizadas de forma descritiva, possibilitando observar, contar, descrever e classificar os dados, com o intuito de reunir o conhecimento produzido sobre o tema explorado na revisão.

A amostra final desta revisão foi constituída de sete artigos científicos, selecionados pelos critérios de inclusão previamente estabelecidos. Desse conjunto, foram selecionados os trabalhos de Amodeo, Maria Netto e Fonseca (2010); Souza Filho (2011); Souza Filho e Massi (2014); Souza Filho, Massi e Ribas (2014); Gamburgo, 2009; Massi *et al.* (2010; 2015); Torquato, Massi e Santana (2011), por julgarmos, pela leitura dos trabalhos, que, de fato, tratam da associação entre letramento e idoso, com foco em uma concepção autônoma de letramento ou calcada em uma educação bancária. (STREET, 1984; FREIRE, 1981)

Posteriormente, discutimos os motivos pelos quais entendemos o Círculo de Cultura Freiriano como um exemplar do modelo epistemo-

lógico de letramento, a fim de também defendermos que esse modelo de letramento pode ser eficaz para o desenvolvimento do letramento do idoso em contexto de escolarização. Vale salientar, que nessa seção, tentamos promover um adensamento entre os estudos de Freire e os estudos oriundos da corrente teórica dos Novos Estudos do Letramento. Por fim, tecemos as considerações finais.

O escopo teórico dos Novos Estudos do Letramento e o Modelo Epistemológico de Letramento

As décadas de 1960 e de 1970, no que diz respeito aos estudos relacionados à escrita, foram marcadas por investigações científicas que se propuseram a observar quais eram as características da língua oral e da língua escrita, a partir de uma visão dicotômica, a fim de investigar os impactos causados pela introdução da escrita em sociedades de tradição oral e comprovar o argumento de que uma cultura é intelectualmente superior à outra por ter adquirido a tecnologia da escrita. (STREET, 1984)

Em outras palavras, as teorias que surgiram dessas investigações científicas, realizadas nas áreas da psicologia e as quais pertencem ao conjunto de trabalhos que, segundo Street (1984), convencionou-se chamar de a Grande Divisa entre oralidade e escrita, procuraram postular que havia diferenças cognitivas entre as pessoas e as sociedades que utilizavam a escrita como principal meio de comunicação e àquelas cujas comunicações se restringiam à linguagem oral.

Dentre as investigações que seguiam essa vertente epistemológica, Street (1984) destacam-se os trabalhos de Havelock (1963), Goody (1968), Greenfield (1972) e Hyldyard e Olson (1978). Esses teóricos, que pertencem à corrente epistemológica da Grande Divisa, entendem que a aquisição da escrita resulta em consequências do uso da linguagem escrita, no sentido de permitir um nível maior de abstração em oposição à linguagem oral, dependente do contexto social; resulta também no desenvolvimento de processos de raciocínio mais complexos, traçando uma oposição entre pensamento lógico/científico e pré-lógico, bem como entre história e mito. Além disso, esses estudiosos acreditavam que o letramento levava ao de-

envolvimento econômico e ascensão social das sociedades e dos indivíduos que o adquirisse. (OLIVEIRA, 2011; 2015)

Street (1984), ao proceder sua crítica aos trabalhos desenvolvidos pelos teóricos da Grande Divisa, ressalta que, neles, a escrita é tida como neutra, pois independe dos processos social-histórico-culturais que condicionam os usos que os indivíduos fazem dela em contextos sociais variados. Sendo assim, Street rejeita as ideias que postulam um grande fosso entre oralidade e escrita, por entender que essas duas modalidades da língua, apesar de ocorrerem em contextos específicos e servirem também para fins específicos de comunicação, interpenetram-se em outros contextos sociais.

Além disso, o autor enquadra essas pesquisas naquilo que chama de Modelo Autônomo de Letramento, justamente por ver o letramento como habilidade meramente técnica, e propõe o Modelo Epistemológico de Letramento, que leva em consideração os aspectos sociais, históricos que influenciam o uso da escrita, de modo que os significados que a escrita tem para determinado grupo social são dependentes dos contextos e instituições em que essa modalidade da língua foi adquirida. (KLEIMAN, 1995)

No que diz respeito ao modelo, ele pressupõe que a escrita, de forma autônoma e independente dos fatores sociais que condicionam seu uso, terá efeitos sobre outras práticas sociais e operações de ordem cognitiva, tais como o desenvolvimento cognitivo – no qual as capacidades de ler e escrever estão situadas em cada pessoa – a ascensão social e o desenvolvimento econômico (TERZI, 2006; STREET, 2003 citados por Oliveira, 2017). Segundo Oliveira (2017), na sala de aula, define-se esse modelo como a capacidade de ler e escrever, em que ler significa ser capaz de decodificar as palavras e escrever ser capaz de codificar a língua dentro de uma forma visual, o texto. Entendemos, bem como Rojo (ROJO, 2004, p. 03), que essas capacidades abrem as portas para o mundo da leitura e da escrita, “[...] mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler” e de escrever.

Já o modelo epistemológico, segundo Street (1984; 1995; 2003), concebe o letramento como uma prática social, e não como uma habilidade técnica ou neutra. Assim, o letramento não se desvincula do contexto cultural e social no qual é construído, bem como do significado atribuído à escrita pelas pessoas e das relações de poder que regem os seus usos, de modo que a junção desses fatores resulta em letramentos múltiplos,

que variam de comunidade para comunidade, por conta das condições socioeconômicas, culturais e políticas que as influenciam. (TERZI, 2006; STREET, 2003)

Para se contrapor aos estudos desenvolvidos pelos teóricos da Grande Divisa – que, segundo Street (1984), além de evidenciarem as consequências cognitivas do letramento, dentro de uma visão dicotômica, consideram a escrita como independente dos processos sócio históricos que condicionam as relações que construímos com os outros por meio da escrita – surge o que o autor e Gee (1996) denominam de Novos Estudos do Letramento. Essa área inaugurou uma nova maneira de compreender o letramento: variável dependente dos contextos sociais nos quais a língua escrita se inscreve, ou seja, essa área entende o letramento como prática social.

No que diz respeito aos interesses de pesquisa, a área dos NLS concentrou-se, inicialmente, em investigações dos usos culturais que comunidades, sociedades e grupos sociais faziam da escrita, a partir da observação do cotidiano dos indivíduos e das relações que estabeleciam com a escrita. As três pesquisas que, na voz de Oliveira (2011;2015) colaboraram, inicialmente, para o desenvolvimento da área, a partir da visão sociocultural da escrita, foram a de Scribner e Cole (1981), Heath (1983), Street (1984), seguidas das pesquisas de Barton (1994), Gee (1996), Barton e Hamilton (2000).

Esses teóricos definiram os principais pressupostos teóricos que balizam a área dos NLS. Dentre eles, o conceito de práticas e eventos de letramento. Heath (1983), por exemplo, definiu o termo eventos de letramento como qualquer situação na qual o texto escrito é parte constitutiva da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos.

O conceito de eventos de letramento presente no estudo de Heath serviu de base para Street (1995) elaborar a noção de práticas de letramento e estabelecer as devidas relações entre os dois conceitos. Essa noção, tida pelo autor como modos culturais de utilizar a escrita, possui um caráter abstrato, uma vez que as práticas de letramento não podem ser totalmente observadas em atividades nas quais o texto escrito é parte constitutiva das interações entre os sujeitos, pois envolvem todo o significado que é atribuído pelos participantes e pela instituição à atividade ou à tarefa de leitura e escrita em contexto interacional específico.

Em virtude de os eventos de letramento surgirem das práticas sociais de leitura e escrita e serem moldados por elas, Barton e Hamilton (2000) destacam que muitos eventos apresentam aspectos regulares, ao passo que outros são condicionados pelos procedimentos e expectativas das agências de letramento, como o local de trabalho, a igreja, a escola, a universidade, etc. Nas vozes de Street e Lefstein (2007), a repetição dos eventos, ao longo do tempo, se transforma em uma prática, de modo que para essa transição ser observada faz-se necessário que os eventos sejam descritos sistematicamente através de seus componentes imediatos, a saber: contexto da interação, participantes, textos e recursos materiais utilizados, ações dos participantes durante o evento, sequências, etc. Street, com a publicação do livro *Literacy in Theory and Practice*, em 1984, explicita a ideia do letramento a partir de seu caráter social e cultural. Nesse trabalho, o autor não só expõe as características do modelo autônomo de letramento, mas também concebe o modelo epistemológico de letramento – conforme descritos acima – tomando, como unidade de análise, as práticas de letramento influenciadas pelos modos socioculturais com as quais os indivíduos, comunidades, sociedades interagem e fazem uso da escrita.

Ao expor o caráter social do letramento, Street (1984; 1995; 2003) chama a atenção para a existência de múltiplos letramentos, não só por conta das diferentes práticas sociais que utilizam a escrita, mas em virtude dos avanços tecnológicos e das mudanças nos arranjos sociais, que exigem dos indivíduos, além das competências oral e escrita, habilidades para lidar com outros modos de representação que coadunam as linguagens verbal, visual, gestual, entre outras.

Com base no exposto, é possível dizer que os trabalhos desenvolvidos no âmbito da área NLS estabeleceram os pressupostos teóricos que servem ao propósito de analisar, de uma perspectiva social e cultural: os modos como as pessoas lidam com as demandas de escrita em diferentes contextos, quais os significados que o letramento têm para as elas, as relações de poder que estão no bojo dos usos que fazem da escrita, os modelos de letramento prevalentes em determinados contextos sociais, bem como os letramentos que estão em concorrência nesses contextos, entre outros aspectos (OLIVEIRA, 2015). Por ter essas características, acredita-se, neste artigo, que os pressupostos teóricos dos NLS podem auxiliar na compreensão da relação que a população idosa estabelece com atividades

orais e escritas, uma vez que dada a inatividade socialmente convencionada à velhice, práticas sociais de leitura e escrita caem em desuso, o que implicaria no declínio de funções cognitivas básicas, a exemplo, da memória e da linguagem.

Ainda é válido dizer que os teóricos dos NLS, principalmente Barton (1994), destacam o trabalho de Paulo Freire, no que concerne a alfabetização de jovens e adultos, como ancorado a uma perspectiva sociocultural de letramento. Sendo assim, defende-se neste trabalho que o Círculo de Cultura se aproxima do modelo epistemológico de letramento, o que será discutido posteriormente, na terceira seção deste artigo.

Pesquisas sobre o Letramento do Idoso

Segundo pesquisa de Projeção da população do Brasil por sexo e idade/2000-2060 (IBGE, 2013), o significativo crescimento da longevidade humana e, por conseguinte, do número de idosos no mundo, faz necessário considerar as discussões que cercam a ideia de autonomia e qualidade de vida destes sujeitos. Nesse sentido, para a almejada qualidade de vida no processo de envelhecimento é imprescindível que sejam disponibilizadas propostas capazes de suportar as questões individuais e sociais destas pessoas, em processo de envelhecimento e de pessoas idosas.

Uma destas propostas de suporte ao idoso, que oportunizam o acesso de compreensão dessas questões próprias ao seu universo, são atividades que encontram subsídio no trabalho com a linguagem, pois é por meio dela que estabelecemos a relação do eu no mundo e do eu com o mundo. Assim o uso da linguagem está em conscientizar-se, ler-se, escrever-se, existenciar-se e historicizar-se. (TODARO; PEREIRA, 2015)

Desse modo, dá-se ênfase ao papel que a linguagem escrita adquire no processo de envelhecimento por motivos basilares, a saber: (a) o crescente número de idosos com diferentes graus de letramento que o Brasil apresenta; (b) a sociedade atual está imersa na linguagem oral, escrita e multimodal.

No cenário acadêmico, escassos são os trabalhos científicos que foram desenvolvidos na tentativa de melhor compreender a relação da população idosa com atividades discursivas orais e escritas, ou seja, com

práticas de letramentos. Dessa forma, pode-se perceber a incipiência de artigos científicos publicados sobre Letramentos do Idoso, uma vez que se trata de uma área pouco explorada no campo da Saúde, da Educação e da Linguística Aplicada. Nesse contexto, apresenta-se, de forma sucinta, o que vem sendo discutido pela comunidade acadêmica sobre a temática: letramentos do idoso.

Souza Filho (2011), Souza Filho, Massi e Ribas (2014) e Gamburgo et.al. (2007; 2009) analisaram as condições de letramento de pessoas com idade mínima de 65 anos, comparando tais condições entre idosos que têm grau de instrução compatível com nível superior completo e aqueles que não têm, ou ainda sujeitos alfabetizados em relação a não alfabetizados. Já as pesquisas de Massi (2010; 2015) e Torquatto, Massi e Santana (2011) analisaram as condições de letramento de sujeitos com idade superior a 60 anos, revelando que, de forma geral, pessoas idosas apresentam também uma relação restrita com a escrita.

Os pesquisadores apontam para a necessidade de ampliar a compreensão sobre práticas de leitura e de escrita no contexto da gerontologia, de forma a beneficiar nossa sociedade a médio e longo prazo de forma expressiva, com a promoção de atividades, que possibilitem ao idoso efetivar seus direitos básicos de cidadão. Sugere uma atenção especial, por parte da sociedade civil organizada, bem como da comunidade científica, para ampliação da compreensão sobre práticas de leitura e de escrita no contexto do envelhecimento.

Nestes trabalhos (MASSI, 2015; SOUZA FILHO, 2011; TORQUATTO, MASSI e SANTANA 2011; AMODEO, 2010; GAMBURGO, 2009) é possível observar que os sujeitos idosos investigados tinham acesso fácil a diversos materiais de leitura, mas o vínculo com esses materiais ainda era deficitário. Independentemente do nível de escolaridade, verificou-se a utilização restrita de práticas relacionadas com a linguagem escrita, visto que tanto os idosos que possuíam formação superior quanto àqueles que não a tinham apresentaram dificuldades significativas para extrair informações de textos simples.

Esse tipo de estudo que compara capacidades de leitura e escrita e adotam a perspectiva do *déficit*, ou seja, apontando o que os participantes da pesquisa não fazem ou têm dificuldades para fazer, ao invés de problematizar também o que fazem e o porquê fazem, são criticadas pelos autores

que integram a corrente teórica dos Novos Estudos do Letramento, pois não analisam as práticas escriturais dos sujeitos tendo como pano de fundo suas histórias pregressas de letramento, que podem estar calcadas em uma perspectiva autônoma de letramento (STREET, 1984) ou no que Freire (1981) chamou de educação bancária – dado que justificaria o fato de não localizarem informações simples em textos de curta ou média extensão.

Talvez esses sujeitos apresentem dificuldades significativas com a leitura e a localização de informações, capacidade básica de leitura, por virem de uma história de letramento que priorizou, no processo de escolarização, atividades de leitura e produção de textos escritos descontextualizadas, sem conexão com os contextos reais de produção da linguagem, orientadas para aquisição da norma padrão da língua, sem considerar os usos que já faziam, a fim de que competências individuais cognitivas fossem desenvolvidas, sem considerar os processos interativos que envolvem e ocorrem via uso da linguagem, pois

o modelo de letramento adotado para escolarização dos indivíduos, caracterizado por Street (1984) como autônomo, enfatiza sobremaneira o texto escrito, considerando-o como uma forma autônoma. Nessa perspectiva, a escrita é entendida como produto completo em si mesmo, cujos significados independem de fatores contextuais de produção. Sendo assim, o funcionamento lógico da escrita e os modos como as palavras se articulam em frases, períodos e parágrafos são vistos como aspectos suficientes para que os sujeitos participantes desse processo interpretem o texto escrito. Em outras palavras, o modelo autônomo parte do pressuposto de que “o letramento ocorre por meio da linguagem fora de contexto, do discurso autônomo e do pensamento analítico. (STREET, 1995, p. 154 apud OLIVEIRA, 2011, p.65).

Desse modo, para entender o porquê das dificuldades dos estudantes e problematizá-las, bem como o bom desempenho deles, a que se considerar outras variáveis, que não só a falta de competência para ler e escrever, medidas, muitas vezes, a partir de testes que visam comparar competências e habilidades de “letrados” *versus* “iletrados”, conforme faziam os teóricos

da Grande Divisa. Vale salientar que esse tipo de teste ou pesquisa comparativa pré-estabelecem um pressuposto no mínimo preconceituoso – as pessoas ditas letradas são cognitivamente mais desenvolvidas em relação às “iletradas” – desconsiderando a prerrogativa de que um sujeito, principalmente inserido em uma sociedade grafocêntrica, tem algum nível de letramento, faz uso, mesmo que restrito, da leitura e da escrita para interagir.

Assim, grande parte das pesquisas investigadas (MASSI, 2015; SOUZA FILHO, 2011; TORQUATTO, MASSI, SANTANA, 2011; AMODEO, 2010; GAMBURGO, 2009) indicam que, embora os sujeitos estudados tenham amplo acesso a materiais escritos, não conseguem extrair informações explicitamente apresentadas em textos simples, que circulam em nosso cotidiano.

Souza Filho (2011), Souza Filho e Massi (2014), Gamburgo et al. (2007; 2009), Massi (2010; 2015) e Torquatto, Massi e Santana (2011) concluem, em suas pesquisas, que é necessário desenvolver atividades de intervenção que possam trabalhar com a linguagem escrita e oral, para que sujeitos em processo de envelhecimento possam efetivamente inserir-se na sociedade grafocêntrica atual e terem qualidade de vida na velhice. Porém, para que os idosos possam efetivamente acessar os contextos sociais a que pretendem como cidadãos de fato e de direito, acredita-se que essas atividades de intervenção precisam estar calcadas no modelo epistemológico de letramento, pois esse modelo preconiza que as práticas de letramento se dão na e dependem da estrutura social, bem como são atravessadas pela ideologia.

Em outras palavras, a importância do modelo epistemológico de letramento para a emancipação dos sujeitos está na compreensão de que a aparente neutralidade das práticas de letramento – principalmente as escolarizadas – precisa ser substituída pela compreensão de que a participação consciente em práticas escriturais situadas pode promover a distribuição de poder na sociedade. Nesse sentido, uma abordagem crítica de letramento exige a elaboração de políticas de alfabetização criativas, emancipatórias, transformadoras, que contemplem a população idosa, refutando a ideia de que a alfabetização por si só funciona como um projeto civilizatório salvacionista de povos marginalizados, como os idosos, sendo a escola a única agência capaz de executar a alfabetização.

Assim, é válido ressaltar que, em uma sociedade letrada, nem sempre aprender a ler e a escrever, ou seja, ser alfabetizado resultará na mobilidade social imediata e será trampolim para acesso a *status* social e bem materiais, bem como promoverá inserção em práticas privilegiadas socialmente, conforme assevera Street (2003). Para que os sujeitos se insiram nos contextos pretendidos, faz-se necessário que usem a escrita socialmente, pois tanto Freire (1981) quanto Street (1984) entendem que o acesso à cultura escrita, via processos de leitura, não pode ocorrer dissociado das condições sociais, culturais, políticas, históricas dos sujeitos, ou seja, da realidade concreta dos envolvidos.

O Círculo de Cultura de Paulo Freire e o Modelo Epistemológico de Letramento

Nessa seção, não é nossa intenção promover uma discussão sistemática das obras de Paulo Freire, bem como dos conceitos desenvolvidos por ele (consciência, opressor, oprimido, alfabetização, etc.). Procuramos entender como o círculo de cultura figura como um exemplar do modelo epistemológico de letramento e, por isso, pode servir como modelo para a promoção do letramento do idoso.

No Brasil, em meados do século XX, os movimentos populares, alimentados pelos ideários Freireano de educação, estavam com a atenção voltada para a educação de adultos. Paulo Freire e um grupo de educadores comprometidos com educação popular e mudança social sistematizaram uma concepção de educação, com vistas a dar outra intencionalidade a esta prática. (GADOTTI, 2005)

Fundamentando-se em uma concepção dialógica de educação, Paulo Freire sugeria “a investigação dos temas geradores como fonte de prática educativa” (SOUZA, 2011, p. 24), a fim de resgatar saberes populares à sala de aula, para a promoção de uma educação voltada não apenas à decodificação de letras e números, mas que gere consciência, libertação e emancipação, o que também está previsto na concepção epistemológica de letramento. Por esse prisma, formulou uma concepção de alfabetização e letramento que a tem como o próprio ato de conhecimento, como compreensão do homem e do homem no mundo. (FREIRE, 1987)

Para o autor, o ato de ler não deve ser entendido como mera decodificação, pois ler implica entender também o contexto que cria e sustenta os significados da leitura do mundo. James Paul Gee (1996), um dos pesquisadores que integram a área dos Novos Estudos do Letramento, também considera a leitura como um processo que deve emergir da cultura e assevera que as crianças que são submetidas ao processo de leitura para compreender o mundo, na perspectiva cultural, podem ter mais êxito na escola, diferentemente daquelas que são submetidas ao ensino da leitura restrito ao contexto escolar, dentro de uma perspectiva meramente instrucional ou domesticadora.

Nesse sentido, é válido dizer que Freire sempre procurou dissecar os efeitos dos letramentos vernaculares dos dominantes (BARTON, 1994) na formação da pessoa humana e com essa compreensão dar sentido ao ato de educar, de modo que é possível dizer que o autor foi um dos pioneiros em discutir as práticas de letramento, só não cunhou o termo, como fizeram os autores dos Novos Estudos do Letramento.

Assim, fica evidente que os estudos de Freire subsidiaram os estudos do letramento internacionalmente. Em virtude disso, entende-se que as elaborações teóricas em torno do termo letramento são releituras que muitos autores estrangeiros fizeram de Paulo Freire, de modo que é possível dizer que “uma alfabetização meramente de domínio do código, a fim de instrumentalizar os indivíduos para absorver mecanismos de inserção no mercado de trabalho, ou seja, preparação para a manutenção da superação de classes (FREIRE, 1987, p.45) é o que Street (1984) chamou de modelo autônomo de letramento.

Já o modelo epistemológico de letramento pode ser associado à concepção dialógica de educação discutida por Paulo Freire, na qual “existe uma preocupação com o desenvolvimento da consciência política, mediante trabalho coletivo e a valorização da prática social dos sujeitos do processo educativo” (SOUZA, 2011, p. 116), ou seja, preocupação esta que também pode ser vista nos trabalhos de estudiosos que integram a corrente teórica dos Novos Estudos do Letramento, principalmente de Barton (1994) e Street (1984), que entendem os pressupostos teóricos de Freire como calcados em uma perspectiva social, cultural, política e econômica de letramento.

Portanto, o letramento torna-se o ato educativo em si, o que gera continuidade nos estudos e emancipação humana – uma consciência de mundo e de vida. Uma abordagem que se caracteriza pela busca da interação entre homem e mundo, sendo o sujeito protagonista, elaborador e criador de seus conhecimentos (GADOTTI, 2005). Logo, o homem é pensado a partir dos pressupostos de sua cultura, de sua vida em sociedade. É compreendido como o sujeito que se constrói e se repensa no e para o processo de vida de ensino e aprendizagem. (SOUZA, 2011)

Assim, esse processo é desenvolvido com vistas à superação da relação tradicional de educação, a relação entre opressores e oprimidos, pois não há verticalidade na relação, embora o professor se reconheça mediador do processo de aquisição de conhecimento (FREIRE, 1996). Desse modo, a abordagem metodológica ao educar deveria estar ancorada no diálogo e na problematização dos conteúdos escolares e sua relação com o mundo que os cerca, sendo este processo repensado e reconstruído junto ao sujeito que produz conhecimento. (FREIRE, 1987)

Paulo Freire, falecido em 1997, deixou-nos seu legado a partir de relevantes contribuições sobre a concepção dialógica de educação, sobretudo nas obras: *Educação como Prática de Liberdade*, 1967, e *Pedagogia do Oprimido*, 1970, de modo que essas obras foram basilares para os autores que integram a corrente teórica dos Novos Estudos do Letramento.

Embora Freire não tenha cunhado o termo, é possível dizer que o Círculo de Cultura foi pensado a partir de uma concepção epistemológica de letramento, pois o círculo oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento locais, reconhecendo que o letramento é uma prática de cunho social, e não uma habilidade técnica e neutra, que aparece sempre envolto em princípios epistemológicos socialmente construídos, conforme aponta Street (2003), ou em volta em práticas de letramento dominantes.

Quanto ao Sistema Freire de Alfabetização, a obra de Carlos Rodrigues Brandão intitulada *O que é método Paulo Freire*, aponta-nos diretrizes para a ação, sugerindo algumas etapas para o trabalho. Na referida obra, o autor descreve as etapas do processo de alfabetização e letramento segundo Paulo Freire, Brandão sistematiza e descreve de forma metodológica os caminhos a serem percorridos pelos sujeitos em processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Segundo Brandão (1987), o círculo está em toda a etapa do processo de letramento apregoado por Paulo Freire, “estão todos à volta de uma equipe de trabalho que não tem um professor ou um alfabetizador, mas um animador de debates que, como um companheiro alfabetizado, participa de uma atividade comum em que todos ensinam e aprendem.” (BRANDÃO, 1987, p. 43)

Embora as primeiras experiências de uma educação dialógica tenham ocorrido em meados dos anos de 1960, esta discussão é extremamente contemporânea, como nos aponta Brandão (1987), pois as discussões sobre a concepção dialógica, ou o *método Paulo Freire*, estão vigentes em muitas localidades do Brasil e do mundo. A atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo atestada pela multiplicidade de experiências que se desenvolvem tomando o seu pensamento como referência, em diferentes áreas do conhecimento, ao redor do mundo (GADOTTI, 2005). A exemplo disso, há uma quantidade de universidades distribuídas pelo país que mantêm projetos de extensão nessa modalidade de educação e produzem cadernos para o letramento (SOUZA, 2011, p. 134-5). Assim, trabalhar com uma racionalidade dialógica ou emancipatória significa

trabalhar com a racionalidade emancipatória significa estabelecer uma relação dialética entre o currículo e o contexto histórico, social, político e cultural como um todo. Construir/reformular/reorientar o currículo nessa perspectiva requer, antes de tudo, uma nova compreensão que explicita uma dimensão frequentemente oculta da questão curricular que diz respeito à ideologia. Conceber o currículo sob a ótica da racionalidade emancipatória implica compreendê-lo como um processo dependente da participação dos sujeitos envolvidos na ação educativa. (SAUL; SILVA, 2009, p. 225)

As práticas de letramentos para idosos podem e devem ser pensadas a partir de uma concepção dialógica de educação e pautadas pelo modelo epistemológico de letramento, de modo que, neste caso, sugere-se pensar esta prática fundamentando a ação no método de Paulo Freire. Pensar estratégias pedagógicas que visam não só desenvolver as habilidades da linguagem (leitura e escrita), mas também desenvolver um processo de au-

to crítica de cada indivíduo, sempre com a preocupação de contextualizar os conteúdos culturais de acordo com a realidade dessa população, ou seja, uma educação que procure desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica mesmo na velhice. Segundo Paulo Freire, os círculos ao serem realizados permitem maior apropriação do sujeito em trânsito de cultura.

Dessa forma, perceber que a utilização da concepção dialógica de educação, manifesta pelo Círculo de cultura Freireano, aplicado a idosos, implicaria um repensar a autonomia deste sujeito, de modo a alterar a percepção de si no mundo e para o mundo. Além disso, acredita-se que esta prática voltada à construção de uma nova concepção acerca do conhecimento apresenta-se como preditor de qualidade de vida na velhice e para o processo de envelhecimento. Se queremos promover na velhice a mudança dos paradigmas – particular/individual e o genérico/social, oferecendo aos futuros educadores da velhice e do envelhecimento uma transformação da vida do sujeito idoso, para a tomada de consciência, libertação, emancipação e autonomia –, faz-se necessário balizar os projetos de intervenção em um modelo epistemológico de letramento, o qual é contemplado no Círculo de Cultura, conforme procuramos defender neste artigo.

Considerações finais

A utilização da concepção dialógica de educação, manifesta pelo Círculo de Cultura Freireano aplicado a idosos, compreendido dentro do modelo epistemológico de letramento, implicaria um repensar a autonomia deste sujeito na velhice, de modo a alterar a percepção de si no mundo e para o mundo (TODARO; PEREIRA, 2015). Ao se reconhecer o letramento do idoso como prática social, que contribui para o desenvolvimento das habilidades da linguagem (leitura e escrita) e do pensar autocrítico dessa população, promove-se uma tomada de consciência e a emancipação deste sujeito para uma velhice autônoma e participativa no corpo social.

Sob esta ótica, corrobora-se com os dados levantados (MASSI, 2015; SOUZA FILHO, 2011; TORQUATTO, MASSI E SANTANA 2011; AMODEO, 2010; GAMBURGO, 2009) ao discutir-se o letramento do idoso como prática social, ao sugerir que este sujeito não tenha sido ensinado na escola a conhecer e praticar os diferentes modelos le-

trados. Assim, inserir esta população idosa no trânsito da cultura leitora e escritora pode oportunizar mudanças neuropsicológicas significativas impactando em melhores condições de autonomia, qualidade de vida e inserção em práticas sociais letradas. Dessa forma, defender que o idoso imerso nestas práticas de letramento, neste caso a proposta do Círculo de Cultura Freireano, pode oferecer ao idoso o desenvolvimento e manutenção das funções cognitivas, conativa e executivas superiores, a exemplo da memória e da linguagem, a fim de que tenha uma vida mais saudável e participativa.

Referências

AMODEO, M. T.; MARIA NETTO, T.; FONSECA, R. P. Desenvolvimento de programas de estimulação cognitiva para adultos idosos: modalidades da Literatura e da Neuropsicologia. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 54-64, jul./set. 2010.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. London: Blackwell, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.). *Situated literacies: reading and writing in context*. New York: Routledge, p. 7- 15, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SOUZA FILHO, P. P. S. *Condições de letramento no processo de envelhecimento: uma análise junto a idosos com mais de 65 anos* [tese]. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2011.

SOUZA FILHO, P. P. S; MASSI, G. A. A.; RIBAS, A. *Escolarização e seus efeitos no letramento de idosos acima de 65 anos*. Rev. Bras. Geriatr. Gerontol., Rio de Janeiro, 2014; 17(3):589-600.

SOUZA FILHO, P. P.S; MASSI, G. A. A. Letramento de idosos brasileiros acima de 65 anos. *Revista: Distúrb Comun*, São Paulo, 26(2): 267-276, junho, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). *Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GAMBURGO, L.J.L. & MONTEIRO, M.I.B. Envelhecimento e linguagem: algumas reflexões sobre aspectos cognitivos na velhice. *Rev Kairós* 2007.

_____. Singularidades do envelhecimento: reflexões com base em conversas com idosos institucionalizados. *Interface Comum Saúde Educ*, vol.13, n.28, pp.31-41, 2009.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in Discourses*. 2nd ed. London/ Philadelphia: The Farmer Press, 1996.

_____. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Newark, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.

GOODY, J. (ed) *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge University Press, 1968.

GREENFIELD, P. *Oral or written language: the consequences for cognitive development in Africa, u.s. and England in language and speech*, n. 15, 1972.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Projeção da População do Brasil por Sexo e Idade para o Período 2000-2060*. 2013. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2013/default.shtm. Acessado em: 17 jul. 2018.

HAVELOCK, E. *Preface to Plato*. Cambridge: Havard University Press, 1963.

HEATH, S. B. *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*. In: *Language in society*, v. 1, n. 2, p. 46-79, 1982.

_____. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HILDYARD, A. OLSON, D. *Literacy and the specialization of language*. Manuscrito não publicado. Ontario Institute of Studies in Education, 1978.

KLEIMAN, A. (org.) *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a pratica social da escrita*. Campinas: SP: Mercado de Letras, 1995.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Sampling the 'new' in new literacies studies*. In Lankshear, C.; Knobel, M. *A new literacies sampler*. New York, Peter Lang, 2007. Disponível em: http://everydayliteracies.net/files/NewLiteraciesSampler_2007.pdf, Acesso: 18 jul. 2018.

LEA, M.R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, London, v. 23, n. 2, p. 157-16, June, 1998.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. (Reimpressão). São Paulo: EPU, 2012.

MASSI, G. J. et al. Linguagem e envelhecimento: práticas de escrita autobiográfica junto a idosos. *CEFAC*, ; 17(6), 2065-2071, nov./dez. 2015.

MASSI, G. et al. Práticas de letramento no processo de envelhecimento. *Rev. Bras. Geriatr. Gerontol.*, Rio de Janeiro, 2010; 13(1):59-71

OLIVEIRA, E. F. *Letramento Acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, SP, 2011.

OLIVEIRA, E.F. *Letramentos acadêmicos : o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, SP, 2015.

OLIVEIRA, E.F. A vertente teórica dos letramentos acadêmicos no âmbito dos Novos Estudos do Letramento. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 6, n. 11, jul./dez. 2017.

OLIVEIRA, M. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. XXII Reunião Anual da ANPEd; Caxambu, 1999.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n.224, p. 223-244, jan./abr., 2009.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University, 1981.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação de jovens e adultos*. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. Einstein (São Paulo), São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, Mar. 2010.

STETLER C.B. et al. Utilization-focused integrative reviews in a nursing service. *Appl Nurs Res*. 1998;11(4):195-206.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984. (org.) *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984.

_____. *Social literacies: critical approaches to literacy development, ethnography, and education*. London: Longman, 1995.

_____. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Paper entregue após a Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade, 2003.

_____; LEFSTEIN, A. *Literacy: an advanced resource book*. London/New York: Routledge, 2007.

TERZI, S.B. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 5, n. 1, p. 181-207, 2005.

_____. *A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados*, 2006. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaterzy.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2008.

TODARO, Mônica de Ávila; PEREIRA, Daniel de Aguiar. *Paulo Freire e o corpo consciente*. ANAIS... 37ª Reunião Nacional da ANPed – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

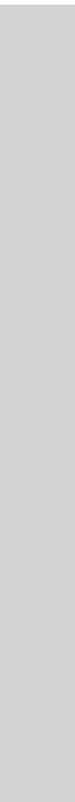
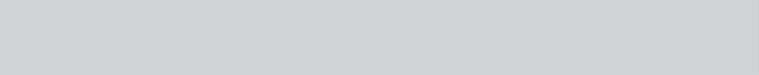
TORQUATO, R.; MASSI, G.; SANTANA, A. P. (2011). Envelhecimento e Letramento: A Leitura e a Escrita na Perspectiva de Pessoas com Mais de 60 Anos de Idade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(1), 89-98, 2011.

WHITTEMORE R, KNAFL K. *The integrative review: update methodology*. J Adv Nurs:52(5):546-53, 2005.

Recebido em 26 ago. 2018 / Aprovado em 16 out. 2018

Para referenciar este texto:

PEREIRA, D. A.; OLIVEIRA, E. F.; CACHIONI, M. Revisão integrativa: letramentos do idoso e os círculos de cultura freireanos. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 419-439. set/dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.10313>>.



A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO E A FORMAÇÃO MÉDICA: ANÁLISE CRÍTICA DAS COMPETÊNCIAS CURRICULARES E DA RELAÇÃO MÉDICO-PACIENTE

THE THEORY OF COMMUNICATIVE ACTION AND MEDICAL
EDUCATION: CRITICAL ANALYSIS OF CURRICULUM SKILLS AND
PHYSICIAN-PATIENT RELATIONSHIP

Antonio da Silva Menezes Junior

Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade de São Paulo. Professor do Programa de Pós-graduação
Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia – GO – Brasil
a.menezes.junior@uol.com.br

Iria Brzezinski

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo.
Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia – GO - Brasil
iriaucg@yahoo.com.br

RESUMO: Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico, com base na Teoria do Agir Comunicativo, de Habermas. As categorias analisadas são: linguagem (construção coletiva de identidade), ação comunicativa (razão comunicativa), trabalho, interação e poder (ação instrumental), mundo do sistema e mundo da vida. As políticas de formação desses profissionais (mundo do sistema), oriundas de um modelo desagregado do contexto social e cultural (mundo objetivo) e voltadas ao mercado do trabalho, distanciam-se do mundo subjetivo habermasiano. Destoam, também, da formação omnilateral necessária para a transformação e a inserção social no contexto de uma modernidade tardia. As políticas instituídas reproduzem o modelo neoliberal quando não agregam a possibilidade de inclusão do outro e não estabelecem a possibilidade do diálogo como processo de (re) construção das relações humanas, em especial da relação médico-paciente e do trabalho em equipe multiprofissional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Médica. Pesquisa Qualitativa. Políticas curriculares. Relação Médico-Paciente. Teoria do Agir Comunicativo.

ABSTRACT: This is a qualitative research, based on the Theory of Communicative Action of Habermas. The categories analysed are: language (collective construction of identity), communicative action (communicative reason), work, interaction and power (instrumental action), the system world and the world of life. The training policies of these professionals (system world), derived from a disaggregated model of the social and cultural context (objective world) and focused on the labor market, are distanced from the Habermasian subjective world. They are also distanced from the omnilateral formation necessary for social transformation and insertion in the context of a late modernity. The policies instituted reproduce the neoliberal model, when they do not add the possibility of inclusion of the other

and do not establish the possibility of dialogue as a process of (re) construction of human relations, especially the doctor-patient relationship and multiprofessional teamwork.

KEYWORDS: Medical Training. Qualitative Research. Curricular Policies. Physician-Patient Relationship. Theory of Communicative Action.

1 Introdução

Neste artigo tem-se o propósito de apresentar a teoria do agir comunicativo, de Jürgen Habermas, como relevante para as relações humanas. A teoria surge a partir da existência de estruturas de racionalidade já desenvolvidas em âmbito cultural, além das representações legais e morais contidas nas visões de mundo e que permitem organizar os sistemas de ação configurados em novos níveis de integração social. Habermas (1987a), no que se refere à valorização da técnica pela técnica e da técnica como ideologia, nos ensina que importa recuperar e preservar, no espaço público da escola, a interatividade da razão comunicativa inscrita no Mundo da Vida para, a partir desse balizador, combater déficits racionais vigentes no paradigma pedagógico da modernidade tardia e, assim, formar cientistas e técnicos competentes, mas com outra “alma”, e, portanto, médicos reflexivos e políticos capazes de conduzir honesta e eticamente a saúde pública, compromissados com a democracia e com a inclusão do outro.

Objetiva-se assumir a razão comunicativa como referencial teórico, visando refletir sobre o distanciamento existente entre a formação humanista e as políticas neoliberais. Enquanto a formação humanista surge como proposta das resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Ensino Superior (CES) – Resolução CNE/CES nº 4, de 9 de novembro de 2001 (BRASIL, 2001), e Resolução CNE/CES nº 3, de 20 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) –, as políticas liberais provocam a fragmentação do conhecimento profissional do médico requerido pelo mercado de trabalho. Esses profissionais deveriam estar inseridos no mundo objetivo-subjetivo do trabalho, na busca de transformação, de emancipação social, e, suspostamente, afastados do individualismo imposto pelo modelo neoliberal. Entende-se como modelo neoliberal a adoção do Estado mínimo regulado pelas relações de produção e sem a garantia de recursos financeiros para as políticas sociais, visto que esse Estado atende aos interesses das classes dominantes.

Quanto à abordagem metodológica, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, de caráter teórico, sustentada na Teoria do Agir Comunicativo, e uma análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Medicina de 2001 e 2014. As categorias analisadas são: a linguagem (construção coletiva de identidade), a ação comunicativa (razão comunicativa), o trabalho, a interação e o poder (referem-se ao modo como a pessoa controla e manipula o seu ambiente – ação instrumental), o mundo do sistema e o mundo da vida. Apesar de Habermas não abordar especificamente a Medicina, a sua escolha como referência filosófica de análise se justifica pela aplicabilidade de seus princípios e conceitos acerca da concepção de mundo, composto por subsistemas nos quais operam a razão instrumental, a razão estratégica e a razão comunicativa.

A prevalência da razão instrumental e do agir estratégico, nos meios políticos e econômicos, acabou por configurar um *mundo colonizado* (HABERMAS, 1986, p. 78), direcionado a fins individuais em consonância com o modelo neoliberal. Nele, a formação e a prática médica, vinculadas ao mercado de trabalho, à pessoa do médico – inscrita no contexto social e cultural – e às leis do Estado mínimo, desagregam verdades consolidadas, construindo novas perspectivas que se ajustam à conjuntura social e econômica vigente.

Com base nas ideias iluministas, no encontro com uma razão subjetivada, na impossibilidade do retorno às velhas práticas e na possibilidade de encontrar no diálogo uma perspectiva integral do homem, verificou-se em Habermas (1982, 1986, 1987a, 1987b, 1987c, 2007) um elo de convergência entre a medicina essencialmente humanista da antiguidade e a medicina cientificista e fragmentada da atualidade.

Conceitos como iluminismo, racionalização, racionalidade e modernidade tardia (mudança no modo de vivenciar as relações, a partir da identificação da razão como o elemento ordenador que produz confiança e elimina ou minimiza os riscos) possibilitam a localização temporal, o encadeamento de fatos históricos e, aos poucos, tecem as malhas que fornecem sustentação à configuração do mundo sistêmico habermasiano.

Stotz (1993) assegura que as profissões da área da saúde – com destaque para médicos e enfermeiros – atuam diretamente com seres humanos e convergem suas ações em prol deles ao visar a prevenção da saúde e a busca da cura para determinadas doenças. Para que isso ocorra esses profissionais

devem agir e interagir como sujeitos de sua própria vida e com domínio de suas práticas científicas humanizadas, no intuito de transformar a cidadania no exercício de inclusão de cidadãos.

Ressalta-se, desse modo, que o ser humano não é apenas um produto biológico. É, sobretudo, um agente no processo saúde-doença, que vive sua história concreta tendo suas condições de vida determinadas pela sociedade em que se insere. Freire (2017) esclarece que os seres humanos transcendem o biológico, pois são seres histórico-sociais capazes de comparar, valorar, escolher e decidir em razão de sua individualidade e de domínios cognitivos e culturais.

O profissional médico, a nosso ver, assume a responsabilidade histórica pelo engajamento com a realidade que, de acordo com Paulo Freire, tem sua verdade na solidariedade, na competência e na responsabilidade. O autor, Patrono da Educação Brasileira, ressalta:

Posso saber pedagogia, biologia como astronomia, posso cuidar da terra como posso navegar. Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros. (apud COSTA, 1996, p. 94)

A análise da realidade e do contexto formativo dos futuros profissionais médicos revela a notória importância da reflexão sobre o ato comunicativo. Tal ato praticado entre esses atores sociais, associado ao compromisso de compartilhar a assistência à saúde no País, é entendido como um processo de relações individuais, sociais e culturais no qual os profissionais de saúde entrecruzam suas distintas trajetórias e conhecimentos.

2 O giro linguístico epistemológico: o papel da produção, da linguagem e da comunicação

O dever da razão instrumental subjetiva, reafirma Habermas, passa a existir em decorrência de fatores e movimentos que permitiram a virada paradigmática da subjetividade com o Renascimento, a Revolução

Francesa e a Revolução Industrial. A historicidade desses movimentos, aperfeiçoados com outras vertentes filosóficas, representadas pelo nominalismo, empirismo e racionalismo, foi importante para a formulação do princípio da subjetividade. Mediante o racionalismo e sua crítica, filósofos como Hegel e Kant estabeleceram formas gerais de pensamento e conhecimento. (FREITAG, 2005; GOMES; SCHRAIBER. 2011; HABERMAS, 1982, 1986, 1987a, 1987b, 1987c, 2007)

No estabelecimento da lógica formal e da lógica transcendental, a primeira proposta por Hegel e a outra por Marcuse (2004, p. 65-66, grifo nosso)) aponta as diferenças, ao esclarecer que:

A Lógica de Hegel expõe a estrutura do ser-como-tal, isto é, as formas mais gerais do ser. A tradição filosófica, desde Aristóteles, designa como categorias os conceitos que compreendem estas formas mais gerais: substância, afirmação, negação, limitação; quantidade, qualidade; unidade, pluralidade etc. *A Lógica* de Hegel é uma ontologia, pois se liga com tais categorias. Mas esta *Lógica* trata também das formas gerais do pensamento, do conceito, do juízo e do silogismo e é, sob este aspecto, “lógica formal”. Podemos compreender a razão desta heterogeneidade aparente de conteúdo se nos lembrarmos de que também Kant se ocupou de ontologia e de lógica formal na sua *Lógica Transcendental*, tratando ao mesmo tempo das categorias de substancialidade, causalidade, comunidade (reciprocidade), e da teoria dos juízos.

A distinção tradicional entre a lógica formal e metafísica geral (ontologia) não tem sentido dentro do idealismo transcendental, que concebe as formas do ser como resultado da atividade do entendimento humano. Os princípios do pensamento, portanto, são também princípios dos objetos do pensamento. Nesse processo de ruptura paradigmática com a racionalidade mítica e metafísica, Habermas adota como princípio de negação a lógica transcendental kantiana que, ainda com Marcuse (2004, p. 66), distingue-se bem da lógica hegeliana formal ao assegurar que “a sua concepção desta unidade difere da concepção kantiana. Ele rejeita o idealismo de Kant sob o fundamento de que este admitira a existência de

‘coisas-em-si’, à parte dos ‘fenômenos’, aceitando que tais ‘coisas’ fossem inapreensíveis, pois, pela razão”.

O conceito de razão comunicativa foi desenvolvido por Habermas numa tentativa de descobrir uma concepção de razão situada historicamente – como algo “concretizado na história, sociedade, corpo e linguagem” (HABERMAS, 1986, p. 172) –, mas que, ao mesmo tempo, distancia-se das contingências históricas para criticá-las. Por isso, a racionalidade comunicativa é uma concepção puramente processual da razão, que pressupõe que nenhuma perspectiva concreta pode ser privilegiada com relação à sua racionalidade.

Habermas aponta novos caminhos para a razão, deslocando o fundamento da razão subjetivista para o da intersubjetividade ou dialogicidade. Se o modelo paradigmático da racionalidade moderna tinha como conceito e discernimento a verdade incondicional e o êxito funcional, definidos pela relação meios-fins, o modelo da razão comunicativa, proposto por ele, assenta suas pretensões de verdade sobre o entendimento intersubjetivo. Assim, Habermas (1982, 1986, 1987a, 1987b) assegura que o poder da razão/reflexão pode ser entendido à medida que os homens conseguirem livrar-se da filosofia da *Bewußtsein* (consciência ou do sujeito).

A propósito da recuperação da experiência esquecida de reflexão se faz necessária a análise pragmática do uso de linguagem na mediação da interação social. Essa análise tenta revelar “as estruturas gerais da comunicação linguística” (HABERMAS, 1986, p. 137), que são universais e, sobretudo, a possibilidade de uma reflexão crítica, ampliando a análise da razão ao secundarizar a unidade de razão teórica, incluindo as esferas moral-prática e estética. Ao deixar a verdade absoluta subjetivista, a busca de uma verdade exige o uso competente e honesto, daí as implicações ético-morais e os processos argumentativos na procura do que se intitulam acordos consensuados.

De acordo com Habermas (1986, 1987a, 1987b, 1987c, 2007), as comunicações que os sujeitos estabelecem entre si se baseiam em seus esforços de entendimento mútuo num sistema de referências composto de três mundos: o objetivo, o social e o subjetivo. No “mundo objetivo” acontece a representação ou pressuposição de estados e acontecimentos, com base na construção de saberes e conhecimentos. Desse mundo os participantes da comunicação extraem suas interpretações (cultura). O “mundo

social” é o lugar de acontecimento da produção ou renovação de relações interpessoais; nele incluem-se as ordens legítimas e a regulamentação da participação dos atores sociais em grupos sociais distintos (sociedade). O “mundo subjetivo” é o lócus de manifestação de vivências e da autorrepresentação. Nele são configuradas as competências de participação no processo comunicativo e a afirmação da identidade dos atores sociais (personalidade).

Habermas (1982, 1986, 1987a, 1987b, 1987c, 2007) reafirma que a interação entre esses três mundos leva os participantes da situação de comunicação ao entendimento do “Mundo da Vida”, que constitui o contexto no qual se desenvolvem os processos de entendimento e os participantes da comunicação se movimentam. O mundo da vida, como nível real do agir comunicativo, exige interpretação. Ele é entendido a partir de uma conjuntura de sentido não conhecida e, portanto, com possibilidades de abertura a outros horizontes no processo de entendimento. Esse processo se fundamenta, efetivamente, em seus componentes estruturais vinculados à cultura, à sociedade e à personalidade. Esses componentes se atualizam pela instauração dos processos de reprodução cultural, social e de socialização. Ao acervo do saber representado pela cultura são acrescentadas as ordens institucionais da sociedade e as estruturas de personalidade, visando à efetivação por “competência” frente à ação comunicativa na totalidade de abordagens possíveis pelos participantes da interação.

Carrolo (1997, p. 26), ao desenvolver estudos sobre a construção da identidade profissional, evidencia que a “ontogênese do indivíduo não é senão um permanente processo de interação comunicativa.” O autor também recorre à contribuição habermasiana, que estabelece os fundamentos, os mecanismos e as dimensões de um novo paradigma, que busca a ruptura com a razão transcendentalizada, de formação entendida como socialização profissional. Está fundamentada na Teoria do Agir Comunicativo, que propõe mudanças conceituais.

Conforme Carrolo (1997, p. 28, grifo nosso), o processo de socialização é constituído “pela unidade dialética de três mediações entre o sujeito-ator e o objeto mundo: 1º - o *Processo de Trabalho* (Agir Instrumental); 2º - a *Representação Simbólica* (Linguagem); 3º - a *Interação Recíproca* (Agir Comunicativo).”

Em face desse processo de socialização, Habermas (1987a) afirma que em cada contexto social surge uma nova forma de vida disposta e capaz de inclusão, caracterizada pela intersubjetividade, que torna possível o agir comunicativo. O instrumento dessa expressão de intersubjetivação é a própria linguagem, que cria o sistema de orientação supra subjetiva dos indivíduos integrados à sociedade e pertencentes às instituições sociais. Assim, Carrolo (1997, p. 28) declara que o agir comunicativo

distingue-se do agir instrumental, na medida em que não visa apenas finalidades técnicas ou organizativas, mas estrutura a interação entre os indivíduos numa relação global e completa: *ação e comunicação*. Embora Habermas afirme a autonomia irredutível dos três mecanismos da socialização, só o agir comunicacional permite a formação das identidades sociais, de que a identidade profissional é caso específico.

As identidades sociais como *Lebenswelt* (mundo vivido) não podem reduzir-se a sistemas de trabalho, nem a sistemas de integração, embora eles sejam elementos constitutivos da socialização e da legitimação da “competência” comunicativa (mundo dos sistemas – razão normativa).

Quanto ao sistema ou mundo sistêmico, ele se confronta com o mundo da vida e se mantém dependente do agir comunicativo, pois o mundo sistêmico é decorrente da racionalização do mundo da vida. O mundo do sistema surge como normatizador que interfere no agir comunicativo em face de mecanismos de controle social. Quando o mundo sistêmico fica independente do mundo da vida, torna-se mais complexo e passa a se impor sobre ele. Habermas (2007) nomeia “colonização do mundo da vida” àquele que passa de um sistema central para um sistema periférico.

Na contemporaneidade, no que se refere às relações do trabalho coletivo, o mundo vivido envolve uma série de níveis, quais sejam: o campo de investimento de trabalho; a organização do comportamento relacional e inter-relacional; os valores que surgem ou ressurgem da interação comunicacional; e a transmissão de conhecimentos – processo de ensinagem (ACIOLE, 2004). Esse processo educativo de integração social é a forma transformadora que promove a socialização do sujeito com a possibilidade de inserção social do “outro”. (HABERMAS, 1982, 2007)

3 Entendimento linguístico: possibilidades de mudanças no processo educativo

Para realizar a proposta dos usos da linguagem como modelo de investigação alicerçado na competência comunicativa, Habermas põe em evidência dois critérios: a competência linguística e a realização. O autor (1987a, p. 321) entende que existe sentido em investigar as propriedades fonéticas, sintáticas e semânticas das orações no marco de uma reconstrução da competência linguística e deixar as propriedades pragmáticas das emissões para uma teoria da realização linguística.

Essa competência comunicativa (*Kompetenz und Realisierung*) consiste no domínio não reflexivo, pré-teórico, de certas pressuposições que acompanham o entendimento linguístico. Por isso, pode ser reconstruído racionalmente numa perspectiva universalista (ANASTASIOU, 2003). Reafirmando a perspectiva universalista e transcendental, Boufleuer (2001, p. 3) ressalta que

pele agir comunicativo é possível transcender a consciência ingênua onde o saber se apresenta como um conjunto de conhecimentos absolutos, abstratos com uma relação apriorista com a realidade. Essa transcendência vai permitir que os sujeitos educativos compreendam o saber racional, criados por indivíduos enlaçados em procedimentos indutivos, dedutivos e analógicos que se submetem constantemente a um critério de verdade. Isto circunscreve sua historicidade uma vez que incorpora o saber anterior enquanto etapa necessária de sua gênese. A ausência de dogmatismos dado que é constantemente superado. Sua fecundidade no sentido de que é sempre gerador de outro conhecimento.

Com a superação da consciência ingênua mediante o ato educativo, o sujeito poderá se emancipar, como consequência de um processo dialético que oscila entre o consenso e o dissenso, conforme a Teoria do Agir Comunicativo. Pressupõe-se, então, que as atividades e dinâmicas existentes na instituição escolar podem ser ações correspondentes ao agir orientado pelo produto (ação instrumental e ação estratégica) ou ações orienta-

das pelo entendimento (ação comunicativa) (HABERMAS, 1987a). Essas ações são realizadas, no espaço escolar, pelos alunos e pelos professores na condição de participantes do processo educativo.

O homem como sujeito, para Habermas (2007), só existe inserido em comunidade, de tal modo que seu agir é sempre um agir individual e social. A conquista da educação do ser humano passa pela configuração do mundo histórico, capaz de gerar a autonomia do sujeito: o homem se faz educado, construindo mundos em que a educação se efetiva na configuração de suas relações intersubjetivas. Entre essas relações, a médico-paciente é o eixo norteador das políticas de formação dos profissionais de saúde.

4 A razão comunicativa na (re) definição da relação médico-paciente

Compreende-se que, dentre os estudos desenvolvidos por Habermas (1982), a razão comunicativa destranscendentalizadora é uma fonte fértil para as iniciativas de rompimento, de encorajamento de (re) conceituação da razão, como força ideológica e produtiva. Nesse sentido, a liberdade colocar-se-á como eixo central de mudança paradigmática por meio da superação pela linguagem.

O diálogo, de acordo com o autor, somente existe com o conhecimento das diferenças, que estão ligadas ao fato de que cada um dos sujeitos desenvolve suas reflexões em contextos diferentes de vida e de ação. A comunicação e o diálogo se estabelecem entre aqueles atores sociais que não renegam uns aos outros o direito de suas próprias palavras, pensamentos e decisões. Habermas (1982) enfatiza que o agir comunicativo é um processo circular, no qual um ator social é o iniciador que domina as situações, por meio de suas ações, e produto das tradições, da cultura e dos processos de socialização, entre eles o ato médico.

A relação interativa estabelecida entre o médico e o paciente durante o ato médico, e seus respectivos compromissos sociais, devem ser desenvolvidos com base no agir comunicativo. Nesse tipo de relação não poderá ocorrer o predomínio hegemônico de quem domina a ciência (o médico) sobre o leigo (o paciente). Essa relação deve ser marcada pela ética profissional de respeito mútuo e confiança entre ambos os sujeitos, de modo que

impere a racionalidade comunicativa do médico com o paciente, consideradas as limitações deste, e não somente uma fala unívoca de quem detém o conhecimento.

Como um fio condutor, a relação médico-paciente se faz presente direta ou indiretamente nas 28 competências elencadas nas DCN de 2001 e enaltecidas em 2014, favorecendo a correlação entre as categorias trabalho, interação, poder, mundo do sistema e mundo da vida com um conjunto de determinações estabelecidas pelas DCN. Nesse movimento, emerge a necessidade de contrapor as relações humanas e a racionalidade normativa na construção e re(construção) de um cenário ideal ou utópico, com vistas à formação de um profissional da saúde (cf. Tabela 1).

A comunicação e argumentação como forma de liderança pertencem ao mundo do sistema para Habermas, em função da razão normativa na qual predominam as leis e os códigos de ética profissionais. Contudo, a proposta habermasiana aponta para uma liderança com compartilhamento de poder, permitindo o empoderamento dos atores sociais envolvidos na relação médico-paciente, assim como os profissionais da saúde que atendem o mesmo paciente e, em especial, a sua família.

As mudanças no mundo da vida podem ser legalizadas pelo próprio mundo objetivo e subjetivo, com transformações sociais importantes até mesmo quanto à promoção de estilos de vida saudáveis e à integração comunitária, todavia legitimados pelo mundo do sistema (normas e códigos de referência ética).

A formação médica precisa promover a competência comunicativa, pelo menos em dois sentidos, quais sejam: trazer para o diálogo a questão da intersubjetividade entre os profissionais de saúde; promover o entendimento no tratamento e cuidado do paciente, ao buscar um consenso que favoreça a igualdade entre profissionais e o respeito ao paciente.

Para lidar com a dinâmica do mercado de trabalho, as políticas públicas de saúde e manter-se atualizado com a legislação em saúde, o acadêmico de medicina deve buscar o entendimento do mundo objetivo, ou seja, da realidade concreta. Assim, os futuros profissionais da saúde devem estar capacitados do ponto de vista argumentativo diante de poderes instituídos – Executivo, Legislativo e Judiciário –, na promoção de ações democráticas e participativas em defesa dos direitos do próprio mundo objetivo, visando a sua transformação pela linguagem.

As decisões dos profissionais de saúde linguisticamente competentes, legalizadas pela tessitura social esgarçada em que vivem, adquirem uma especial forma de poder participativo e compartilhado, ao mesmo tempo em que humanizam o humano fragmentado não só pela técnica e pela tecnologia, mas sobretudo pelas relações humanas.

Competências – diretrizes nacionais curriculares para o curso de medicina – 2001 – 2014	Categorias do agir comunicativo habermasiano
Comunicação e argumentação para tomada de decisões, liderança, administração e gerenciamento.	Trabalho, interação e poder. Mundo do sistema.
Promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus “clientes”/pacientes quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social.	Mundo da vida. Trabalho, interação e poder.
Comunicar-se adequadamente com os colegas de trabalho, os pacientes e seus familiares.	Mundo da vida (sistema, objetivo e subjetivo).
Lidar criticamente com a dinâmica do mercado de trabalho e com as políticas de saúde.	Mundo objetivo e subjetivo. Trabalho.
Considerar a relação custo-benefício nas decisões médica, levando em conta as reais necessidades da população.	Mundo objetivo.
Atuar em equipe multiprofissional.	Trabalho, interação e poder.
Manter-se atualizado com a legislação pertinente à saúde.	Mundo do sistema.

Quadro 1: Correlação entre competências das DCN e categorias do agir comunicacional habermasiano

Fonte: o proprio Autor.

As práticas nas relações entre médico e paciente, de modo geral, são orientadas pela racionalidade instrumental ou manipuladora, caracterizada, em particular, pela postura autoritária de quem detém o poder, o saber

e o direito de argumentar sem contra argumentação, enquanto o “cliente” (expressão própria do mercado) pacientemente ouve e recebe hipóteses diagnósticas e condutas terapêuticas.

A argumentação habermasiana indica que a análise dos diversos tipos de atividades realizadas pelos professores e estudantes, em uma escola de formação de profissionais da saúde, tem o objetivo de reconhecer indicadores da existência de ações educativas, entre elas aquelas cujo caráter se aproxima do agir comunicativo, do agir orientado pelo entendimento e que visa a obtenção do consenso. A imagem organizacional da escola (CARROLO, 1997) como democrática e livre representa algo desejável, embora diante de uma racionalidade transcendental e não crítica não consiga ultrapassar o autoritarismo; alcança-se, de fato, o agir instrumental manipulador.

Com efeito, a escola carrega junto de si uma dupla característica ao mesmo tempo em que, por um lado, é transformadora da realidade à medida que educa as novas gerações para buscarem no mundo da vida novas formas coletivas de vivência, de experiências e de realizações pessoais e, por outro, é coercitiva. Como instituição social, muitas vezes adota uma gestão organizada com o objetivo de ser um espaço para a realização de ações estratégicas típicas do mundo sistêmico.

A escola médica e os espaços comunitários de atenção primária têm um importante papel no desenvolvimento das aprendizagens necessárias para que, primeiro como sujeito e, depois, como grupo social, o ser humano possa atuar com um nível maior de racionalidade comunicativa e ética, de acordo com o artigo.

A ética do discurso apoia-se em outras ciências reconstrutivas, mesmo que exclusivamente hipotéticas, para as quais é necessário buscar no futuro confirmações plausíveis. Uma dessas ciências reconstrutivas é a teoria do desenvolvimento da consciência moral, de L. Kohlberg (HABERMAS, 1982). Para Habermas (1982, p. 143-144) e de acordo com essa teoria:

o desenvolvimento da capacidade de julgar moral efetua-se da infância até a idade adulta passando pela adolescência, segundo um modelo invariante; o ponto de referência normativo da via evolutiva analisada empiricamente é constituído por uma moral guiada por princípios: nela a ética do discurso pode se reconhecer sem seus traços essenciais.

A construção do mundo do aluno é uma reprodução do mundo realizado antes pelos docentes. Ambos são mediados por um objeto que deve ser aprendido, legitimado pela razão monológica. As tendências pedagógicas tradicionais propõem um único saber válido, verdadeiro, acrítico. Habermas explica que se a relação do conhecimento fosse colocada no mundo da vida, na continuidade de cada sujeito, não para permanecer nela, mas para, a partir dela, voltar criticamente ao objeto, então a assimetria e a desigualdade entre os interlocutores desapareceriam.

5 Considerações finais

É importante recolocar a questão da educação médica e, especialmente, da instituição escolar como o espaço em que a ação comunicativa, por meio da relação dialógica, suscite uma nova intersubjetividade, ao mesmo tempo em que estimule uma reflexão crítica sobre a realidade concreta a ser transformada.

O caminho a ser percorrido é o da valorização das relações humanas face a face, no qual a razão do “outro” expressa-se como não colonizada. É indispensável que se realize um encontro clínico de “proximidade”, em que a dignidade do paciente está na origem e constitui a própria possibilidade de construir e (re) construir uma relação argumentativa e dialógica na busca de consensos.

É estabelecida, ainda, como característica a ser desenvolvida, a visão global do ser humano. Nas relações humanas, vividas na contemporaneidade, Habermas (1987a), por meio da teoria do agir comunicativo, propõe a inclusão do outro, sob a perspectiva de ampliação da razão pela intersubjetividade, e a leitura do mundo da vida, ainda que essa inclusão seja simples convicção da possibilidade do dissenso. Tornar-se um médico crítico e reflexivo também implica proporcionar ao paciente a capacidade de, nessa busca de entendimento, ter voz participante no diálogo.

A relação humanizadora do médico com o paciente e com seus familiares, a visão inovadora no exercício da atividade médica, a capacidade de trabalhar em equipe multiprofissional, a participação em processos de gerência de políticas e serviços de saúde e preocupações como a formação continuada são prerrogativas fundamentais para um exercício profissio-

nal socialmente qualificado são preconizadas pelas DCN e ancoradas na Teoria do Agir Comunicativo.

Nas atuais circunstâncias não é fácil abstrair-se da presença dos “outros”, dos pobres, dos marginalizados, dos oprimidos. Pode-se propor, com clareza, ações educacionais para formação médica que visem atenuar as diferenças sociais em contextos sociopolíticos cada vez mais diferenciadores. A consciência crítica do poder ideológico e sedutor da ciência e tecnologia, perante a fragmentação do homem e o fortalecimento do mercado, é o caminho para a atuação ético-moral no cuidado da sociedade.

Referências

- ACIOLE, G. G. O lugar, a teoria e a prática profissional do médico: elementos para uma abordagem crítica da relação médico-paciente no consultório. *Interface*, v. 8, n. 14, p. 95-112, fev. 2004.
- ANASTASIOU, L. C.; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na Universidade*. Joinville, SC: Univille, 2003.
- BOUFLEUER, J. P. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. Ijuí, RS: Unijuí, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 4, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais Curriculares do Curso de Graduação em Medicina. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de novembro de 2001. Seção 1, p. 38.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 13 de janeiro de 2014. Institui Diretrizes Nacionais Curriculares do Curso de Graduação em Medicina. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de junho de 2014. Seção 1, p. 38.
- CARROLO, C. L. *Decadismo e simbolismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; 1997.
- COSTA, J. *As imagens organizacionais da escola*. Lisboa, Portugal: ASA Editores, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREITAG, B. *Dialogando com Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

- GOMES, R. M.; SCHRAIBER, L. B. A dialética humanização-alienação como recurso à compreensão crítica da desumanização das práticas de saúde: alguns elementos conceituais. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 15, n. 37, p. 339-350, abr./jun. 2011.
- HABERMAS, J. *A inclusão do outro: estudos de teoria política*. São Paulo: Editora Loyola, 2007.
- _____. *Autonomy and solidarity: interviews with Jürgen Habermas*. London: Ed. Verso, 1986.
- _____. *Conhecimento e interesse*. Trad. José N. Heck. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- _____. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1987a.
- _____. *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome premier: rationalité de l'agir et rationalisation de la société. Traduit de l'allemand par Jean-Louis Schegel. Paris: Fayard, 1987b.
- _____. *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome second: critique de la raison fonctionnaliste. Traduit de l'allemand par Jean-Louis Schegel. Paris: Fayard, 1987c.
- MARCUSE, H. *Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- STOTZ, E. N. Enfoque sobre educação e saúde. In: VALLA, V. V.; STOTZ, E. N. (Org.). *Participação, educação popular e saúde: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Relume-Dumaré, 1993. p. 13-21.

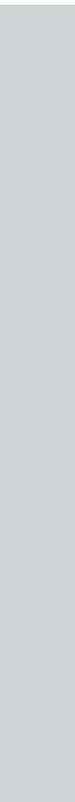
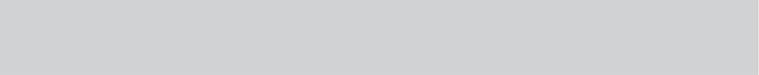
Recebido em 2 jun. 2018 / Aprovado em 29 out. 2018

Para referenciar este texto:

MENEZES JUNIOR, A. S.; BRZEZINSKI, I. A teoria do agir comunicativo e a formação médica: análise crítica das competências curriculares e da relação médico-paciente. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 441-456. set./dez. 2018.
Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n47.8757>>.

Resenhas

Reviews



A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista,
de Ricardo Antunes e Geraldo Augusto Pinto

São Paulo: Cortez, 2017. 115 ps.
(Coleção Questões da Nossa Época). v. 58.

Alex Martins de Oliveira

Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS - Brasil
alex.oliveira@poa.ifrs.edu.br

Leandro Sieben

Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor/Diretor Colégio Martinus, Curitiba, PR - Brasil
leandrosete@gmail.com

Antonio Ademar Guimarães

Mestre em Administração pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor da Faculdade Instituição Evangélica de Novo Hamburgo, Novo Hamburgo, RS - Brasil.
antonio@ienh.com.br

O livro traz para o debate os desafios contemporâneos das mudanças na forma de organização do trabalho para a educação questionando: Elas influenciaram as demandas de formação dos trabalhadores no século XX? Que concepções motivaram essas mudanças e quais interesses representavam? E, diante desse quadro, a educação ainda pode oferecer alguma perspectiva influência na emancipação dos trabalhadores?

Na elaboração de respostas a esses questionamentos, os autores organizam o livro com uma introdução mais oito capítulos, detalhando os diversos sistemas de gestão do trabalho e a correspondente educação. Na introdução são refletidas questões históricas como a escola que vigorou ao longo do chamado 'século do automóvel' e o porquê de esse projeto sofrer fortes modificações, diante do questionamento sobre qual era a formação necessária para os trabalhadores dessa época; e, nos dias de hoje, o que pretendem os formuladores dos novos modelos de produção. Concluem os autores que ainda impera o utilitarismo em relação à formação do trabalhador e a imposição da razão instrumental.

O primeiro capítulo sobre a produção e o trabalho alienado inicia questionando por que o mundo da produção tem importância na história humana: O que é, afinal, o mundo da produção e como se desenha o mundo do trabalho no interior do processo produtivo? Com base nos conceitos de Marx e Hegel, os autores alertam que não podemos realizar nenhuma análise da vida em sociedade de forma fragmentada. Para a compreensão das “ricas conexões do mundo complexo das causalidades e das ações humanas” (p. 9) apoiam-se na categoria totalidade de Marx, para analisar os momentos que compõem o econômico, o político, o ideológico e o valorativo, que nos conduzem a processos reciprocamente determinantes e determinados.

O capítulo dois apresenta o sistema taylorista de gestão da produção que foi desenvolvido e propagado no decorrer do século XX, a partir dos estudos de Frederick Winslow Taylor (1856-1915), que originou o livro *Princípios da Administração Científica*. A obra foi organizada em torno das principais estratégias de Taylor para a implantação da administração científica, cujo objetivo era chegar a um processo produtivo eficiente.

Já no capítulo três, composto pelas ações do fordismo e a produção industrial, os autores destacam as principais características da linha de montagem e a padronização técnica típica da produção em larga escala, tendo Henry Ford (1863-1947) como precursor da ‘indústria de massa’. Trata-se de um modelo de produção que, aliado às teorizações de Taylor, realizou mudanças na organização do trabalho fabril e influenciou o consumo e circulação dos produtos. A empresa Ford foi considerada uma das mais importantes indústrias do capitalismo contemporâneo, sendo o seu fundador também considerado um obstinado pela produtividade do trabalho.

No capítulo quatro é elaborada uma análise crítica que contextualiza e compara o sistema taylorista-fordista e o novo mundo da fábrica. Para os autores, esse sistema possui muitos elementos que já haviam sido apontados por Marx, nos capítulos iniciais de *O Capital*, sobre a relação da grande indústria do século XIX e a valorização do trabalho fragmentado no século XX, recebendo destaque a própria produção em série.

O capítulo cinco aborda a exaustão dos processos de produção baseados na perspectiva do taylorismo-fordismo. Esse esgotamento exigiu do capital hegemônico uma mudança de paradigma no modo de acúmulo de

riquezas. Dessa forma, com base em algumas experiências mundiais, sobretudo a partir dos anos 1980, o modelo produtivo desenvolvido pela empresa japonesa Toyota Motor Company, que ficou conhecido como toyotismo, combinou elementos de continuidade e descontinuidade do modelo anterior e se transformou no padrão a ser seguido e copiado mundo afora. Dentre suas características, destacam-se: a) produção ligada à demanda em vez da produção em massa; b) metodologia baseada na *just in time*, pela qual se busca continuamente a redução dos estoques; c) estrutura produtiva horizontalizada, fundindo-se à rede empresas terceiras nas quais o trabalho em equipe é um dos pontos principais e cada trabalhador/a opera mais de uma máquina dentro do processo (*Nen-Ko*).

No capítulo seis, os autores propõem um diálogo acerca da educação de gestores e trabalhadores frente aos desafios da produção industrial do século XX. O modelo inspirado em Ford e teorizado por Taylor desprezava o conhecimento dos/as trabalhadores/as, transformando suas atividades em ‘tarefas’. O objetivo era atacar os saberes-fazer e o poder de barganha dos/as trabalhadores/as, limitando seus conhecimentos a especializações fragmentadas. Essa educação tinha como principal função a formação de força de trabalho para o mercado. De uma forma geral, nesse modelo de educação o estudante deveria ser preparado para as tarefas rotinizantes das linhas de produção segmentadas e superficiais. Além disso, o/a trabalhador/a deveria ter um bom grau de disciplina e um alto senso de obediência para suportar e viver atendendo demandas de sua linha de produção sem questionamentos. O modelo taylorista-fordista chamado *Training Within Industry* (TWI) – treinamento dentro da indústria –, foi propagado por todo o mundo, principalmente a partir do esforço de guerra nos Estados Unidos.

O capítulo sete mostra que o sistema taylorista-fordista iniciou no mundo uma nova metodologia de educação industrial, na qual vigoraria a perspectiva do treinamento de caráter estritamente utilitário, o que seria suficiente para que o/a trabalhador/a pudesse atender às demandas da produção como um todo. Pela expansão mundial do TWI, essa metodologia foi aperfeiçoada no Japão, com inserção de mecanismos inovadores como o *kaizen*, no qual se aplicava o princípio de melhoria contínua. Uma vez que a indústria japonesa ainda estava em processo de recuperação nas décadas de 50-60 e que o aumento de produtividade era um pressuposto

essencial naquele momento histórico, não só o aumento da produtividade se tornava obrigatória, mas também a flexibilidade na produção – essa a razão do êxito do TTWI desenvolvido na fábrica de motores da Toyota. Essa mudança de paradigma redesenhou a estrutura de educação. Os novos desafios dos/as trabalhadores/as agora tinham que ser enfrentados pelo sistema educacional: com a expansão do toyotismo, o capital reinventou a relação empresa/trabalhador/a e propôs a flexibilização da produção mundial agora se aplicam às relações trabalhador/empresa. O trabalho passou a ser um produto do ‘empresário’ trabalhador, sob o nome de capital humano, pelo qual polivalência, multifuncionalidade e flexibilidade se tornaram elementos essenciais na educação dos trabalhadores.

O capítulo oito conclui o livro com uma reflexão sobre a educação humanista, omnilateral e emancipadora que embasa a crítica ao modelo educacional unilateral, instrumental e alienado que, no capitalismo, reflete a separação entre homem de trabalho intelectual (*homo sapiens*) e manual (*homo faber*). Os modelos de produção taylorista-fordista e toyotista de produção capitalista se tornaram, ao longo desse período, as estruturas fundamentais de influência nos modelos de educação pelo mundo, transformando o trabalho de homens e mulheres em simples mercadorias. Com essa influência, a educação tem se convertido numa ferramenta a serviço do capital, em prejuízo de toda uma sociedade de trabalhadores.

O livro de Antunes e Augusto Pinto retoma uma temática que se mantém atualíssima ao escancarar um histórico de submissão da educação à lógica do capital que expõe as feridas atuais; ao mesmo tempo, contribui para a busca de respostas aos desafios das metamorfoses do trabalho. Recomendamos a leitura!

O CAQi e o novo papel da União no financiamento da Educação Básica, de Luiz Araújo

Jundiaí: Paco Editorial, 2016, 300 p.

Adriana Zanini da Silva

Doutoranda na Universidade Nove de Julho. Professora da Prefeitura de Santo André

São Paulo – SP - Brasil

azaninidasilva@yahoo.com.br

Luiz Araújo, professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, tem dedicado seus estudos ao tema do financiamento da educação, no âmbito de suas pesquisas em políticas públicas educacionais. No livro *O CAQi e o novo papel da União no financiamento da Educação Básica*, o autor traz uma contribuição decisiva para a implantação de um novo ordenamento jurídico de financiamento da Educação Básica no Brasil.

O livro está organizado em quatro capítulos que versam sobre os fundamentos do federalismo e a desigualdade brasileira, o histórico do financiamento da Educação Básica, a construção do padrão mínimo de qualidade e as novas alternativas de políticas de financiamento para esse nível de ensino.

No primeiro capítulo, o autor apresenta as diferentes concepções de federalismo e elucida os principais desafios enfrentados pelos países federalistas situados na periferia do capitalismo. Destaca que a Constituição Federal (CF) de 1988 inaugurou um novo federalismo, no qual a descentralização significou a passagem de recursos e poder aos governos municipais com o correspondente incentivo à municipalização dos primeiros níveis da Educação Básica, um sistema claro de transferências constitucionais. Infelizmente, a descentralização na CF de 1988 não foi acompanhada de reforma tributária, o que implicou não redefinir os critérios de distribuição de recursos entre os entes federados, de modo que se manteve a desigualdade regional. As análises do autor permitem inferir que as políticas reguladas e de caráter redistributivo do governo federal, pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, possibilitaram ganhos parciais na redução das desigualdades territoriais, inclusive por meio do Fundeb e, posteriormente, do Fundeb.

No segundo capítulo, Araújo relembra que o arcabouço legal e jurídico do financiamento da educação brasileira expressa um conjunto de interesses: de um lado, os interesses privatistas e, de outro, a luta dos educa-

dores e da sociedade brasileira por uma educação pública, gratuita, laica e obrigatória como direito universal e obrigação do Estado. Analisa, de 1834 até a atualidade, a alternância entre períodos autoritários e democráticos concomitantemente ao movimento de vinculação de recursos à educação, presentes nas constituições democráticas e suprimidas nas autoritárias. O novo cenário educacional pós CF de 1988 retoma a vinculação constitucional dos recursos em 18% para a União e 25% para estados, Distrito Federal e municípios, e incluiu a contribuição social do salário educação como fonte adicional de financiamento para o ensino fundamental público. Além de estabelecer as responsabilidades dos entes federados, introduziu o princípio de regime de colaboração como pressuposto para a organização dos respectivos regimes de ensino. Araújo também analisa as mudanças no financiamento da Educação Básica a partir da promulgação da Emenda Constitucional nº 14, em 1996, que cria o Fundef e, posteriormente, por meio da Emenda Constitucional nº 53, de 2006, o Fundeb. Destaca que os fundos inauguram uma nova regulamentação legal e jurídica para o financiamento da educação pública, com avanços e entraves.

No terceiro capítulo, apresenta as nuances do conceito de qualidade na educação brasileira e revela o dinamismo do conceito nos diferentes momentos históricos, fundamental para o entendimento das políticas de fundos: qualidade associada à universalização do acesso (décadas de 1930 e 1940); qualidade associada à regularização do fluxo escolar (décadas de 1970 e 1980) e qualidade da escola e dos sistemas de ensino associada à verificação da capacidade cognitiva dos alunos, mediante os testes padronizados em larga escala (década de 1990), associando qualidade a produtividade, uma marca da hegemonia do Estado Mínimo.

Ainda para compreender as políticas de fundos, o autor destaca o conceito de padrão mínimo de qualidade nas legislações nacionais pós CF de 1988. Infelizmente, a União, em diferentes governos, não elaborou os parâmetros do padrão mínimo de qualidade, pois atrairia para si uma pressão de aumento das transferências de recursos federais para os entes federados. Em lugar disso, de maneira progressiva, foi se descomprometendo com o financiamento da educação. Essa postura ensejou a formulação de uma proposta participativa e alternativa de regulamentação do padrão mínimo de qualidade pela sociedade civil organizada, por meio da Campanha Nacional pelo Direito à Educação², padrão que ficou conhecido pela fórmula Custo-

Aluno-Qualidade (CAQ), pela qual se “[...] desenvolveu uma matriz que buscou relacionar a qualidade oferecida em cada etapa e modalidades de ensino com insumos necessários.” (p.161) Para o cálculo, foram definidas quatro categorias: insumos relacionados à estrutura e funcionamento, relacionados aos trabalhadores e trabalhadoras da educação, relacionados à gestão democrática e os relacionados ao acesso e à permanência dos estudantes. Esclarece de forma minuciosa como o CAQi foi debatido na Conferência Nacional de Educação de 2010 e o consenso que se firmou sobre a importância de se tornar uma política pública efetiva com alocação de mais recursos para a educação, bem como a redefinição do papel dos entes federados, principalmente da União no financiamento da educação. Com o mesmo nível de detalhamento, apresenta o reconhecimento do CAQi pelo Conselho Nacional de Educação que o indica no Parecer CNE/CEB nº 08, de 2010 e, posteriormente, a incorporação do conceito de CAQi e CAQ no texto do novo Plano Nacional de Educação 2014-2024, assumido como parte importante do financiamento da Educação Básica.

Destaca que os fatores de ponderação³ utilizados nos fundos, até então, demonstram a dificuldade de redistribuir os recursos e a diminuição das desigualdades regionais não parece ser um consenso. Os fatores de ponderação não foram fundamentados em estudos técnicos sobre os reais custos de cada etapa e modalidade e, sim, em um formato que não rompesse o *status quo* de migração de recursos entre estados e municípios. Mesmo a regulamentação do Fundeb, que determinou dezessete fatores de ponderação e representou avanços, ficou muito aquém do valor real efetivo de manutenção das etapas de ensino, especialmente para as creches. O autor conclui que os mesmos não têm referência no custo realmente efetivado pelos entes federados; sua definição esteve atrelada à manutenção do equilíbrio financeiro dos entes sem grandes complementações federativas.

Para completar a análise da política de fundos, o autor simula e discute novas perspectivas para sua implementação, o que faz no capítulo quatro, apresentando quatro simulações para uma nova regulação do financiamento da Educação Básica, com base no CAQi e nos fatores de ponderação construídos a partir do Parecer do Conselho Nacional de Educação: Fundeb CAQi Pleno, Fundeb CAQ - 1% do PIB, Fundo Único CAQ Pleno, Fundo Único CAQ - 1% do PIB. Apresentados e analisados os dados de cada uma das simulações, Araújo problematiza a necessidade

da complementação financeira da União, os avanços e as limitações das simulações, o peso da participação dos entes federados e a importância dos fatores de ponderação apoiados no CAQi. Por fim, a análise dos dados indica que as políticas redistributivas reguladas nacionalmente contribuem para a diminuição das desigualdades territoriais, comprovadas na pesquisa pelo Coeficiente de Gini⁴. No entanto, tal melhoria está condicionada ao volume de complementação financeira da União nos fundos.

Após a publicação desse livro, é relevante ressaltar que os meandros da nova ordem de caráter autoritário no país impôs a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Instituiu-se o novo regime fiscal no Brasil que congela por 20 anos os recursos da Educação e da Saúde, um retrocesso inadmissível frente às demandas sociais e as análises de Araújo, posto que inviabilizará novas possibilidades de financiamento da educação e colocará em risco os avanços educacionais brasileiros alcançados até então. O livro é uma fonte relevante de análises e projeções para uma nova regulação financeira da educação brasileira com foco na qualidade educacional e na diminuição das desigualdades territoriais. Hoje, mais do que nunca, esse tema se apresenta como uma fonte de resistência e luta.

Recomendamos o a leitura do livro a todos os que, preocupados com os rumos da educação nacional, se dispõem a lutar por um financiamento que, de fato, atenda ao CAQi e encontre caminhos para revogar a Emenda Constitucional 95.

Notas

1 O Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) é o valor que o Brasil precisa investir, por aluno, ao ano, em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para garantir um padrão mínimo de qualidade do ensino.

2 A Campanha Nacional pelo Direito à Educação foi lançada em 1999 por um grupo de organizações da sociedade civil. Atua pela efetivação e ampliação das políticas educacionais para que todas as pessoas tenham garantido seu direito a uma educação pública, gratuita, inclusiva, laica e de qualidade no Brasil.

³ Os fatores de ponderação norteiam os limites proporcionais de aplicação de recursos utilizados como parâmetros de operacionalização do Fundeb e são representados pela diferenciação de custos por aluno, segundo os níveis e os tipos de estabelecimento de ensino.

⁴ O coeficiente de Gini é uma medida de desigualdade desenvolvida pelo estatístico italiano Corrado Gini em 1912. Consiste em um número ente 0 e 1 pelo qual 0 corresponde à completa igualdade de renda e 1 corresponde à completa desigualdade.

***Formação para a docência na educação infantil:
pedagogias, políticas e contexto,***
**de Débora Teixeira de Mello, Viviane Ache Cancian e
Simone Freitas da Silva Gallina (Orgs).**

Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017, 503 p.

Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Doutora em educação pela Universidade Nove de Julho.
Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Gestão
e Práticas Educacionais (Progepe/Uninove).
São Paulo – SP – Brasil
ligia@uni9.pro.br

Abordar diferentes temáticas voltadas às crianças de 0 a 5 anos é sempre desafiador e relevante, uma vez que, após vinte e dois anos da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96), a qual aponta a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, portanto, como direito fundamental, ainda encontramos crianças sem vagas em creches e pré-escolas. Além disso, são muitas as pesquisas sobre esses níveis de escolaridade que ressaltam a persistência de um modelo de ensino instrumental que subtrai dos pequenos a principal atividade dessa faixa etária: a ludicidade. Assim, apresentar resultados de trabalhos que vislumbram uma pedagogia emancipatória voltada à primeira infância se faz extremamente necessário.

Na apresentação da obra *Formação para a docência na educação infantil: pedagogias, políticas e contexto*, as organizadoras Débora Teixeira de Mello, Viviane Ache Cancian e Simone Freitas da Silva Gallina ressaltam que trabalhar com a complexidade da docência na educação infantil as desafiou a participarem da Rede Nacional de Formação de Professores, composta por dezoito universidades de todo o Brasil¹. Em parceria com os participantes dessas instituições e com a Coordenadoria de Educação Infantil do Ministério da Educação (CEI-MEC), Mello, Cancian e Gallina elaboraram o curso de especialização em docência na educação infantil com a finalidade de garantir a visibilidade das crianças pequenas por meio de planos de ação pedagógicos a serem implantados nos contextos de trabalho das participantes.

O livro que ora resenhamos apresenta o protagonismo de docentes da educação infantil que participaram do curso em questão, em diferentes escolas e cidades do estado do Rio Grande do Sul, que atentaram para a pedagogia da escuta, das relações e das diferenças levando em conta as crianças, as famílias e os docentes. Composto de vinte e dois artigos, aborda as seguintes temáticas: brincadeiras, avaliação na educação infantil com foco na documentação pedagógica; práticas pedagógicas com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas; formação inicial e continuada de professores da pequena infância; arte visual, música e experiência estética; implementação de políticas públicas em alguns municípios do Estado do Rio Grande do Sul; organização do espaço físico para bebês; participação da família de crianças de 0 a 3 anos e rotinas.

Vale a pena ressaltar que as práticas pedagógicas voltadas especificamente para os bebês (0 a 1 ano e sete meses de idade) foram objeto de análise em sete artigos, fato este, para nós, muito importante, pois trabalhar pedagogicamente com esse público ainda é o ‘calcanhar de Aquiles’ para muitos docentes. Seguem catorze textos que apresentam temáticas voltadas à educação infantil como um todo (crianças de 0 a 5 anos), sendo que dois abordam somente a pré-escola, ou seja, o trabalho realizado com crianças de 4 a 5 anos, e um artigo voltou-se para a educação não escolar especificamente em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

Esta resenha está agrupada nesses três blocos – bebês, educação infantil como um todo e CRAS – e suas respectivas temáticas a fim de evidenciar que é viável e possível realizar um trabalho pedagógico que leve em conta as especificidades da infância e das famílias, bastando uma equipe engajada e disposta a enfrentar novos desafios.

As autoras dos trabalhos voltados aos bebês discutiram as seguintes temáticas: avaliação na educação infantil com foco na documentação pedagógica, práticas pedagógicas (dois textos), a participação da família no contexto escolar, o espaço do bebê na escola de educação infantil, constituição da docência, o brincar musical. De forma geral, apontam a necessidade de se registrar todos os movimentos dos bebês, seus gestos e suas necessidades, pois somente por meio do registro é possível acompanhar, analisar e interpretar a realidade das crianças, suas descobertas e experiências.

Porém, nesse aspecto a mudança por parte dos professores se faz de forma tímida. As práticas pedagógicas voltadas aos bebês revelam a

possibilidade de os tornarem protagonistas no contexto escolar, oferecendo acesso às diferentes linguagens com ênfase nas interações e nas brincadeiras tal como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Para tanto, o olhar atento e sensível deve estar presente no cotidiano do professor e, além disso, ele deve ser o principal mediador a fim de favorecer a autonomia dos bebês. Para tanto, os espaços devem ser transformados e repensados visando uma intencionalidade pedagógica para que eles possam criar cultura, se relacionar e experienciar diferentes sons, aromas, sabores e saberes a todo o momento. Nesse sentido, a formação continuada em serviço se faz necessária uma vez que a realidade objetiva aponta para as necessidades dos bebês de um determinado contexto. Cabe ressaltar que na educação infantil, principalmente no trabalho voltado aos bebês, a família necessita participar para que possam entender as propostas pedagógicas, o porquê de cada atividade e das brincadeiras, além do vínculo fundamental de confiança entre as duas instituições.

No que se refere à educação infantil de 0 a 5 anos, as temáticas se voltam à formação inicial e continuada, artes, propostas pedagógicas, rotinas e brincadeiras. Alguns textos apontam o quanto a formação inicial não dá conta de trabalhar a complexidade da criança pequena, muitos cursos de Pedagogia sequer oferecem disciplinas voltadas ao trabalho com os bebês. E ainda, no Estado do Rio Grande do Sul, em determinados locais, ainda se encontram escolas nas quais os professores não têm formação superior, conforme previsto pela LDBEN. Para dar conta dessa lacuna, alguns textos apontam a importância da formação continuada em serviço, porém ressaltam que ela fará sentido se forem discutidos aspectos que façam parte do cotidiano da escola, das famílias e da comunidade, ou seja, questões enfrentadas no dia a dia pelos docentes e demais funcionários. As pesquisas apresentadas denotam o quanto a promoção de encontros com os profissionais ressignifica as práticas pedagógicas, pois eles são capazes de refletir sobre suas ações e modificá-las no cotidiano escolar.

A prática pedagógica voltada às artes foi um dos aspectos discutidos em dois textos, uma vez que essa linguagem ainda traz vestígios de uma pedagogia tradicional na qual as crianças têm de colorir desenhos prontos, fazer colagens e recortes sem significado algum. Os textos trazem abordagens diferenciadas apontando o quanto as crianças são capazes de transformar objetos usando a criatividade e a expressão, porém, para tal, os espaços

e tempos das crianças têm de ser respeitados. A brincadeira foi o mote da maioria dos artigos, os quais apontam que se trata de uma atividade que tem de estar presente na rotina das crianças pequenas, em diferentes situações, tendo o professor como elo mediador a fim de que possa observar como elas as desenvolvem, com qual intenção e de forma. É por meio delas que os pequenos criam cultura.

A pesquisa realizada no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) da cidade de Santo Augusto, no Rio Grande do Sul, foi voltada para o brincar como estratégia de acolhimento a crianças de 0 a 6 anos em situação de vulnerabilidade social. Para tanto, a equipe envolvida visitou diferentes locais do bairro e 89 residências para que pudesse avaliar a dinâmica de vida das pessoas. Além disso, realizaram entrevista semiestruturada com a psicóloga do Centro. A brincadeira foi utilizada como elo de fortalecimento de vínculos afetivos entre crianças e suas famílias a partir da escuta dos sujeitos no contexto pesquisado, a brinquedoteca do CRAS. As autoras concluíram que o brincar possibilitou o resgate do afeto e do sorriso, sentimentos e emoções congelados entre pais e filhos, em função da dura realidade que têm de enfrentar.

O que nos chamou atenção nessa coletânea, além da diversidade das pesquisas, foi o fato de os vinte e dois artigos terem sido escritos somente por mulheres, sendo que em cada um participaram duas autoras, totalizando quarenta e quatro. Diante dessa constatação, perguntamos: Somente mulheres se matricularam no curso de especialização em docência na educação infantil ou os homens não quiseram ou não foram convidados a participar da coletânea? Caso esse questionamento seja negativo, esse dado revela o quanto a educação infantil, no Rio Grande do Sul, ainda é um espaço voltado para as mulheres tal como foi constituído historicamente. Os capítulos poderiam ter sido organizados de forma que apontassem, em uma sequência, as pesquisas realizadas somente com bebês, uma vez que se trata de um momento ímpar do desenvolvimento; em seguida as de educação infantil como um todo e, por último, as do CRAS, por ser um espaço de educação não formal. Um dos capítulos apresenta citação repetida de uma determinada autora, mas de forma alguma esses pontos tiram o mérito do trabalho apresentado.

A coletânea revela dados muito interessantes, apontando a possibilidade de um fazer pedagógico que respeite os bebês e as crianças pequenas,

seus tempos e espaços, suas necessidades e individualidades. Traz alento ao observarmos que são muitas as experiências que tiram os pequenos de uma posição passiva e os coloca como construtores do conhecimento. Porém, segundo algumas autoras, muito cabe ser feito em termos de formação de professores para que tenhamos uma escola da infância que respeite as especificidades dessa faixa etária e valorize as descobertas infantis.

Nota

- 1 Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal da Paraíba (UFPA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Paraná (UFPA), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do Sergipe (UFSE), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal de Brasília (UnB).

Digital citizenship in schools: nine elements all students should know,
in Mike Ribble,

**3.ed. Arlington, VA, USA: International
Society for Technology in Education, 2015.**

Simão Pedro P. Marinho

Doutor em Educação. Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de Minas. Minas Gerais – MG – Brasil
sppm@uol.com.br

Flávia Cardoso Carneiro

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas. Professora na área de Gestão do Centro Universitário UNA, Faculdade de Estudos Administrativos de Minas Gerais e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
flaviacar@yahoo.com

A cidadania é um dos princípios fundamentais da República no Brasil (BRASIL,1988), conforme o art. 1º da nossa Constituição. A Lei 9394/96 define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Em seu Art. 2º, a referida lei é explícita: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Portanto, além de espaço democrático de pleno exercício da cidadania, cabe à escola, mais especialmente na Educação Básica, conforme os Art. 22 e 35 da Lei, formar os alunos para que exerçam a cidadania. Formar na cidadania e para a cidadania é missão da escola. Por outro lado, a ONU, considerando a importância da natureza “transformadora e única da internet” (2011), reconheceu que navegar na rede mundial de computadores é direito humano básico.

Entretanto, é essencial a compreensão de que direitos implicam deveres. Ao contrário do que se constata cotidianamente, as pessoas não podem apenas evocar direitos; elas devem estar atentas aos seus deveres e compromissos para com os demais. Dessa forma, o direito de navegar na internet exige considerar a responsabilidade quando se acessa a grande rede, quando ali se expressa, sob as diversas formas de linguagem. Afinal,

“estar conectado é uma condição à participação na contemporaneidade, ao exercício pleno da cidadania, ao acesso e expressão ampla e transparente à informação e a meios para a sua produção e compartilhamento e participação social.” (ALMEIDA; SILVA, 2014, p.1240) Não é sem motivo que o Marco Civil da Internet (BRASIL, 2015) define direitos e deveres para o uso da internet no país, além de estabelecer diretrizes para atuação da União, estados, DF e municípios em relação ao acesso e uso da rede mundial de computadores.

Exatamente por isso passa a ser importante a temática da cidadania digital, que diz respeito ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) de forma responsável por parte dos indivíduos. Mesmo que a educação para o pleno exercício da cidadania digital deva ser compromisso da escola e da família, compartilhadamente, tende a haver grande ênfase no trabalho que caberá à escola. Nessa perspectiva, o livro de Ribble, ainda que elaborado no contexto dos EUA, oferece 9 elementos que podem ajudar educadores a entender todas as variáveis que constituem a formação da cidadania digital e prover, como em um guia, uma maneira organizada para a sua abordagem nas escolas. No entanto, como as TDIC não cessam de evoluir, qualquer tentativa de criar-se um manual rapidamente torna-se ultrapassado. As diretrizes para a regulamentação das TDIC não conseguem acompanhar a velocidade da demanda por elas, suas aplicações se multiplicam de forma exponencial enquanto as regras progredem de maneira linear.

Com o objetivo de abordar a questão da formação para a cidadania digital e evitar impasses morais e éticos deixados pelas lacunas do posicionamento legal do Estado, Ribble delineou 9 elementos. Dentre eles, alguns deverão ser mais abordados por provedores de tecnologia, enquanto outros estariam sob o foco da escola, sendo alguns deles de responsabilidade compartilhada com a família.

O primeiro elemento abordado por Ribble é o direito ao acesso, definido como a participação eletrônica irrestrita na sociedade. De fato, o acesso é imprescindível para o exercício da cidadania digital pelos indivíduos. Ribble considera que o foco de governos mundiais deve estar no aperfeiçoamento do acesso à rede, tanto em escolas quanto fora delas. Segundo diretrizes da ONU (UNITED NATIONS, 2011) que estabelecem o acesso à internet como direito humano, as ações governamentais

pela educação e formação de crianças e jovens devem promover a expansão do acesso à tecnologia para que ela alcance todos os seus cidadãos.

A segunda consideração gira em torno do comércio digital, compra/venda de bens e serviços por meios eletrônicos. O comércio legal e legítimo ocorre cada vez em maior grau e frequência. Em 2017 o *e-commerce* global girou em torno de US\$2,3 trilhões e as projeções giram em torno de US\$4,88 trilhões até 2021. Entretanto, usuários precisam estar atentos pois atrelado ao crescimento do consumo legal de bens e serviços vem o comércio ilegal ou imoral desses mesmos bens e serviços, de acordo com as leis específicas de cada país.

A comunicação digital, designada troca eletrônica de informações, consiste na habilidade da pessoa comunicar-se com outras pelos meios eletrônicos. A capacidade de operar novos meios de comunicação e interagir digitalmente por intermédio deles determina o grau de inserção do indivíduo na nova realidade. A comunicação digital demanda, portanto, letramento digital adequado, uma preparação para o uso das ferramentas que figuraria, primariamente, como dever da escola e, num segundo momento, da família. No mundo do trabalho, no qual as TDIC também já dominam processos e práticas, há necessidade de letramento digital, de maneira que trabalhadores possam desempenhar seu potencial usando, de maneira eficaz, as novas ferramentas disponíveis. Esse processo demanda habilidades sofisticadas de busca/processamento de informações alcançadas pelo letramento informacional. Crianças, jovens e adultos precisam ser formados para que possam aprender na sociedade digital. Isso consiste em aprender qualquer coisa, a qualquer hora, em qualquer lugar, respeitando os padrões eletrônicos de conduta e procedimentos, a etiqueta digital. Ribble considera essa área como a mais crítica na formação para a cidadania digital, pois se apoia em valores morais e éticos específicos de cada sociedade e indivíduo, dependendo de sua formação e cultura. Assim, a adoção de padrões universais de conduta e comportamento digital facilitaria a comunicação entre pessoas e empresas de todos os países.

Já a lei digital vem sendo forjada a partir dos problemas causados pela ausência de responsabilidade eletrônica, individual ou coletiva, sobre obras e ações. Os usuários precisam entender que o roubo ou o dano a qualquer trabalho, identidade ou propriedade de outra pessoa *online* é crime, bem como aceder ilegalmente informações de outrem, fazer *download*

ilegal de músicas/filmes ou plágio. Os direitos e responsabilidades digitais marcham lado a lado com a lei digital. Essa lista de direitos e deveres básicos deve ser estendida, estabelecendo-se, assim, benefícios e obrigações de todos para com todos.

O ideal seria que usuários contribuíssem na construção de uma definição sobre o uso apropriado das TDIC. Na sociedade digital, direitos e responsabilidades devem estar alinhados para que o trabalho de todos seja produtivo. É desconhecido de boa parte dos usuários, por exemplo, que o uso patológico da internet, a adicção, seja um dos problemas advindos da ausência de formação para sua correta utilização. Usuários de todas as idades podem apresentar o distúrbio, que já vem sendo estudado pela medicina e psicologia. Saúde e bem-estar digitais, que compreendem o bem-estar físico e psicológico de usuários das TDIC, devem estar no processo de formação e de maneira contínua de modo a assegurar o entendimento acerca da importância do cultivo de bons hábitos que preservem a saúde do indivíduo.

Por último, Ribble alerta para a necessidade de adoção de precauções eletrônicas para garantir a segurança/autoproteção. A segurança digital compreende a utilização de meios de resguardo, como antivírus, *backups* de dados, senhas seguras e controle rigoroso do equipamento utilizado. Como cidadãos responsáveis, temos o dever de proteger informações de forças exteriores que possam causar danos/prejuízos, por vezes incontornáveis, como a exposição de fotos e dados pessoais.

A cidadania digital é um assunto que deve se tornar cada vez mais relevante na atual sociedade, razão pela qual deve ser um elemento da educação de crianças e jovens. Por isso, o livro de Ribble, que se dirige principalmente a professores da educação primária e secundária nos EUA, evidenciando que também eles deverão ser cidadãos digitais, procura mostrar comportamentos inadequados no uso da TDIC, sugerindo soluções e caminhos de abordagem construtiva.

Os elementos apresentados por Ribble poderão constituir importante referencial na perspectiva de orientação para práticas a serem adotadas, ainda que em diferentes realidades, por professores e alunos, que devem, no novo cenário, ser os co-criadores dos alicerces da sociedade digital que se constrói para além das fronteiras de cada país.

Referências

ALMEIDA, F. J. SILVA, M. G. M. O currículo como direito e a cultura digital. *Revista e-Curriculum*, v.12, n.2, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20229> Acesso em: 05 mai. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

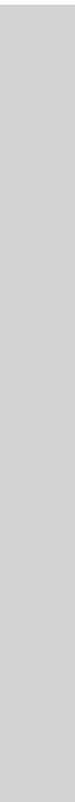
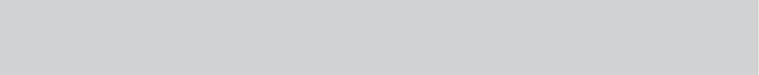
BRASIL. Lei 9.934 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: 14 mai 2018.

BRASIL. *Marco civil da Internet*. 2. ed. Brasília: Edições Câmara, 2015.

UNITED NATIONS. General Assembly. *Report of the Special Rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression, Frank La Rue*. New York: OHCHR, 2011. Disponível em http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/A.HRC.17.27_en.pdf>. Acesso: 05 mai.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