

158

Trimestral

Índice de autores e assuntos: n.50 (1971/1984), n.72 (1989), n.84 (1991/1992).

A partir do n.121 de 2004, foi acrescentada a informação de volume que corresponde ao ano de publicação do periódico.

ISSN 0100-1574

e-ISSN 1980-5314

1. Educação. I. Fundação Carlos Chagas. II. Departamento de Pesquisas Educacionais/FCC

BASE DE DADOS

Biblat - Bibliografía Latinoamericana en revistas de investigación científica y social (México)
<http://biblat.unam.mx/pt>

BVS Psicologia Brasil - Revistas Técnico-Científicas - Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia (Brasil)
<http://www.bvs-psi.org.br>

Edubase - Faculdade de Educação/Unicamp (Brasil)
<http://143.106.58.49/fae/default.htm>

Educ@ - Publicações Online de Educação (Brasil)
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>

e-Revistas - Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas (Espanha)
<http://www.erevistas.csic.es/>

Google Scholar
<http://scholar.google.com.br/>

HCERES - Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (França)
<http://www.aeres-evaluation.fr/Publications/Methodologie-de-l-evaluation/Listes-de-revues-SHS-de-l-AERES>

Iresie - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México)
<http://www.iisue.unam.mx/iresie/>

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal (México)
<http://www.latindex.unam.mx>

Microsoft Academic Search
<http://academic.research.microsoft.com/>

OEI - Organización de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
<http://www.oei.es/br7.htm>

Psicodoc - Base de Datos Bibliográfica de Psicología (Espanha)
<http://www.psicodoc.org>

SciELO - Scientific Electronic Library Online (Brasil)
<http://www.scielo.br/>

SciVerse Scopus - The largest abstract and citation database of peer reviewed literatura and quality web sources (Países Baixos)
<http://www.scopus.com/home.url>

PORTAIS ESPECIALIZADOS

Capes - Portal de Periódicos/Qualis (Brasil)
<http://www.periodicos.capes.gov.br/>
<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>

Clase - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)
<http://clase.unam.mx/>

Inep/Cibec - BBE - Bibliografía Brasileira de Educação (Brasil)
<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-cibec-ocibec>
http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution=1024_1

BUSCADORES DE LITERATURA

CIENTÍFICA OPEN ACCESS

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Suécia)
<http://www.doaj.org/>

ERGO - Education Research Global Observatory - Directory of Open Access Scholarly Journals in Education (EUA)
<http://www.ergoobservatory.info/ejdirectory.html>

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

EZB - Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Electronic Journals Library (Universitat Regensburg - Alemanha)
<http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/index.phtml?biblid=AAAA&colors=7&lang=en>

VERSÃO ONLINE

<http://educa.fcc.org.br>
<http://www.scielo.org>

VERSÃO IMPRESSA

Dezembro 2015
 Tiragem: 1.500 exemplares

EDIÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Av. Prof. Francisco Morato, 1.565
 CEP: 05513-900 - São Paulo - SP - Brasil
 Fax: (11) 3726-1079
 Tel.: (11) 3721-4221/4861
 Site: <http://www.fcc.org.br>
 E-mail: cadpesq@fcc.org.br

SUBMISSÕES ONLINE

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/>

PRODUÇÃO | AUTORES ASSOCIADOS

CONSELHO EDITORIAL

“PROF. CASEMIRO DOS REIS FILHO”

Bernardete A. Gatti
 Carlos Roberto Jamil Cury
 Dermeval Saviani
 Gilberta S. de M. Jannuzzi
 Maria Aparecida Motta
 Walter E. Garcia

DIRETOR EXECUTIVO

Flávio Baldy dos Reis

COORDENADORA EDITORIAL

Erica Bombardi

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Tecnologia - Claudio Brites

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Paym Gráfica

COMERCIALIZAÇÃO E ASSINATURAS

Editora Autores Associados Ltda.
 Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 - Barão Geraldo
 CEP 13084-008 - Campinas-SP
 Telefone: (+55) (19) 3789-9000
 E-mail: editora@autoresassociados.com.br
 Catálogo online: www.autoresassociados.com.br



Fundação Carlos Chagas

APOIO



Ministério da Educação

Ministério da Ciência e Tecnologia



CADERNOS DE PESQUISA

Revista de estudos e pesquisas em educação, publicada desde 1971, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área.

Tem edição trimestral e aceita colaboração segundo as normas constantes do final da revista. A revista

não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação.

Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

COMITÊ EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL

Moysés Kuhlmann Júnior

EDITORAS EXECUTIVAS

Albertina de Oliveira Costa

Gisela Lobo B. P. Tartuce

Lúcia Villas Bôas

Yara Lúcia Esposito

COORDENADORA DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

ASSISTENTE DE EDIÇÕES

Camila Maria Camargo de Oliveira

SECRETÁRIA DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

PADRONIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria José Oliveira de Souza

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

COMISSÃO EDITORIAL

Antonio Flavio Barbosa Moreira
(Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis,
Rio de Janeiro, Brasil)

Bila Sorj
(Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Claudia Davis
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e
Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Dermeval Saviani
(Universidade Estadual de Campinas, Campinas,
São Paulo, Brasil)

Elba Siqueira de Sá Barretto
(Universidade de São Paulo e Fundação Carlos Chagas,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Lilia Katri Moritz Schwarcz
(Universidade de São Paulo, São Paulo,
São Paulo, Brasil)

Lívia Maria Fraga Vieira
(Universidade Federal de Minas Gerais,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Luciola Licínio de Castro Paixão Santos
(Universidade Federal de Minas Gerais,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Maria Malta Campos
(Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Marli André
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Menga Lüdke
(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Nora Krawczyk
(Universidade Estadual de Campinas, Campinas,
São Paulo, Brasil)

CONSELHO EDITORIAL

Almerindo Janela Afonso
(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Carlos Roberto Jamil Cury
(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
e Universidade Federal de Minas Gerais,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Cristián Cox
(Pontifícia Universidad Católica de Chile,
Santiago, Chile)

Eric Plaisance
(Université Paris Descartes, Paris, França)

Guillermina Tiramonti
(Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales,
Buenos Aires, Argentina)

Helena Hirata
(Centre National de la Recherche
Scientifique, Paris, França)

Jacques Velloso
(Universidade de Brasília, Brasília,
Distrito Federal, Brasil)

José Antonio Castorina
(Universidad de Buenos Aires,
Buenos Aires, Argentina)

José Machado Pais
(Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)

Juan Carlos Tedesco
(Instituto Internacional de Planeamiento de la
Educación, Buenos Aires, Argentina)

Luiz Antônio Cunha
(Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

María de Ibarrola
(Centro de Investigación y Estudios
Avanzados, Cidade do México, México)

Maria do Céu Roldão
(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Marília Pinto de Carvalho
(Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Nikos Kalampalikis
(Université Lumière Lyon 2, Lyon, França)

Richard Wittorski
(École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
de l'Académie de Rouen, Université de Rouen,
Mont-Saint-Aignan, França)

Verena Stolcke
(Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona,
Espanha)

Walter E. Garcia
(Instituto Paulo Freire, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira
(Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto,
São Paulo, Brasil)

SUMÁRIO

EDITORIAL 718

TEMA EM DESTAQUE

PRODUTIVISMO ACADÊMICO E QUALIDADE DA PESQUISA

APRESENTAÇÃO

PRODUTIVISMO ACADÊMICO E QUALIDADE DA PESQUISA 722

Moysés Kuhlmann Jr.

O PRODUTIVISMO NA ERA DO “PUBLIQUE, APAREÇA OU PEREÇA”:
UM EQUILÍBRIO DIFÍCIL E NECESSÁRIO 726

PRODUCTIVISM IN THE AGE OF THE “PUBLISH, APPEAR OR PERISH”:

A DIFFICULT AND NECESSARY BALANCE

EL PRODUCTIVISMO EN LA ERA DEL “PUBLIQUE, APAREZCA O PEREZCA”:

UN EQUILIBRIO DIFÍCIL Y NECESARIO

Antônio A. S. Zuin, Lucídio Bianchetti

CULTURA PERFORMATIVA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO:
DESAFIOS PARA A AÇÃO POLÍTICA 752

PERFORMATIVITY CULTURE AND EDUCATIONAL RESEARCH:

CHALLENGES FOR POLITICAL ACTION

CULTURA PERFORMATIVA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN:

DESAFIOS PARA LA ACCIÓN POLÍTICA

Elizabeth Macedo

ÉTICA E PESQUISA: AUTONOMIA E HETERONOMIA NA
PRÁTICA CIENTÍFICA 776

ETHICS AND RESEARCH: AUTONOMY AND HETERONOMY IN SCIENTIFIC PRACTICE

ÉTICA E INVESTIGACIÓN: AUTONOMÍA Y HETERONOMÍA EN LA PRÁCTICA CIENTÍFICA

Antonio Joaquim Severino

**COMENTÁRIOS SOBRE AVALIAÇÃO, PRESSÃO POR PUBLICAÇÃO,
PRODUTIVISMO ACADÊMICO E ÉTICA CIENTÍFICA 794**

COMMENTS ON EVALUATION, PRESSURE TO PUBLISH, ACADEMIC PRODUCTIVISM
AND SCIENTIFIC ETHICS

COMENTARIOS SOBRE EVALUACIÓN, PRESIÓN PARA PUBLICACIÓN, PRODUCTIVISMO
Y ÉTICA CIENTÍFICA

Murilo Mariano Vilaça, Alexandre Palma

**AGRURAS DOS AVALIADORES:
EM BUSCA DE QUALIDADE NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO 818**

DIFFICULTIES OF EVALUATORS:
SEARCHING FOR QUALITY IN EDUCATIONAL RESEARCH

DIFICULTADES DE LOS EVALUADORES:
EN BÚSQUEDA DE CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Marcos Villela Pereira, Magda Floriana Damiani

**PRODUTIVISMO ACADÊMICO, PUBLICAÇÃO EM PERIÓDICOS E
QUALIDADE DAS PESQUISAS 838**

ACADEMIC PRODUCTIVITY, PUBLISHING IN JOURNALS AND QUALITY OF RESEARCH

PRODUCTIVISMO ACADÉMICO, PUBLICACIÓN EN REVISTAS Y CALIDAD DE LAS INVESTIGACIONES

Moisés Kuhlmann Jr.

ARTIGOS

ACESSO DE NEGROS NO ENSINO SUPERIOR:
O QUE MUDOU ENTRE 2000 E 2010 858

BLACK'S ACCESS TO HIGHER EDUCATION: WHAT CHANGED BETWEEN 2000 AND 2010
ACCESO DE NEGROS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: QUÉ CAMBIÓ ENTRE 2000 Y 2010
Amélia Artes, Arlene Martinez Ricoldi

“EDUCAÇÃO PARA UMA VIDA MELHOR”:
TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE DOCENTES NEGROS 882

“EDUCATION FOR A BETTER LIFE”: SOCIAL PATHWAYS OF BLACK PROFESSORS
“EDUCACIÓN PARA UNA VIDA MEJOR”: TRAYECTORIAS SOCIALES DE DOCENTES NEGROS
Arlida Arboleya, Fernando Ciello, Simone Meucci

ESCOLHA, SELEÇÃO E SEGREGAÇÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS
DO RIO DE JANEIRO 916

CHOICE, SELECTION AND SEGREGATION IN THE MUNICIPAL SCHOOLS IN RIO DE JANEIRO
ELECCIÓN, SELECCIÓN Y SEGREGACIÓN EN LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE RIO DE JANEIRO
Mariane Campelo Koslinski, Julia Tavares de Carvalho

CASA, RUA, ESCOLA: GÊNERO E ESCOLARIZAÇÃO
EM SETORES POPULARES URBANOS 944

HOME, STREET, SCHOOL: GENDER AND SCHOOLING IN URBAN POPULAR SECTORS
CASA, CALLE, ESCUELA: GÉNERO Y ESCOLARIZACIÓN EN SECTORES POPULARES URBANOS
Adriano Souza Senkevics, Marília Pinto de Carvalho

LEVANTAMENTO DOS TEMAS TIC E EAD NA BIBLIOTECA VIRTUAL EDUC@ 970

SURVEY OF THE ICT AND DE IN THE EDUC@ VIRTUAL LIBRARY
RELEVAMIENTO DE LOS TEMAS TIC Y EAD EN LA BIBLIOTECA VIRTUAL EDUC@
Ivanderson Pereira da Silva, Luis Paulo Leopoldo Mercado

RESENHAS

**PAIXÃO, CRIAÇÃO, ÉTICA E CIENTIFICIDADE NAS PESQUISAS
COMPREENSIVAS 990**

PASSION, CREATION, ETHICS AND SCIENCE IN COMPREHENSIVE RESEARCHES

PASIÓN, CREACIÓN, ÉTICA Y CIENTIFICIDAD EN LAS INVESTIGACIONES COMPRENSIVAS

Luiz Fernando de Oliveira

MÍDIA-EDUCAÇÃO E ESCOLA: MEIOS DIGITAIS E CULTURA POPULAR 995

MEDIA-EDUCATION AND SCHOOL: DIGITAL MEDIA AND POPULAR CULTURE

MEDIOS-EDUCACIÓN Y ESCUELA: MEDIOS DIGITALES Y CULTURA POPULAR

**João da Silveira Guimarães, Ingrid Dittrich Wiggers,
Geusiane Miranda de Oliveira Tocantins**

ESPAÇO PLURAL

ADOLPHO RIBEIRO NETTO 1000

AGRADECIMENTOS 1004

INSTRUÇÕES A AUTORES 1010

No último número de 2015, publicamos seis artigos em torno do produtivismo acadêmico e da qualidade da pesquisa, que são apresentados ao início da seção Tema em Destaque.

Na seção Artigos, antiga seção Outros Temas, publicamos cinco textos. Em pesquisa nos microdados dos Censos Demográficos de 2000 e 2010, Amélia Artes e Arlene Martinez Ricoldi analisam as transformações no perfil étnico-racial de estudantes de cursos de graduação, envolvendo as taxas de acesso e as áreas de formação. Em estudo apoiado na metodologia da história oral, Arilda Arboleya, Fernando Ciello e Simone Meucci identificam a educação como elemento articulador da ascensão social, no percurso de docentes universitários negros, envolvendo o significado do mérito, as barreiras socioestruturais e a consciência histórica da desigualdade. Mariane Campelo Koslinski e Julia Tavares de Carvalho discutem políticas de matrícula em diferentes países e, por meio de bases de dados da Prova Brasil (2005, 2007 e 2009) e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (2009 e 2010), e de entrevistas com diretores de escolas, estudam a distribuição e o acesso às escolas daquele município. Adriano Souza Senkevics e Marília Pinto de Carvalho apresentam pesquisa de inspiração etnográfica, em que se observaram e foram entrevistadas crianças do 3º ano do ensino fundamental, em São Paulo, perscrutando o papel da socialização familiar em relação ao desempenho escolar de meninas e meninos. Ivanderson Pereira da Silva e Luis Paulo Leopoldo Mercado fazem um levantamento

sobre artigos envolvendo os temas da educação a distância e das tecnologias da informação e da comunicação (EAD e TIC), nos 36 periódicos constantes da biblioteca eletrônica Educ@, tabulando informações e produzindo gráficos e nuvens de palavras, para constatar mudanças de foco e o aumento do interesse por esses temas.

Na seção Resenhas, Luiz Fernando de Oliveira escreve sobre o livro de Jean-Claude Kaufmann, que enfoca a entrevista compreensiva no trabalho de campo da pesquisa social; e João da Silveira Guimarães, Ingrid Dittrich Wiggers e Geusiane Miranda de Oliveira Tocantins, sobre livro de Renee Hobbs e David Cooper Moore que trata de experiências de mídia-educação com crianças nos Estados Unidos.

No Espaço Plural, homenageamos Adolpho Ribeiro Netto, falecido em 25 de outubro deste ano, que presidiu a Fundação Carlos Chagas de 1969 a 1986.

MOYSÉS KUHLMANN JR.
Editor responsável

TEMA

EM

DESTAC

**PRODUTIVISMO ACADÊMICO
E QUALIDADE DA PESQUISA**

QUE

PRODUTIVISMO ACADÊMICO E QUALIDADE DA PESQUISA

A ética, o rigor e a relevância da investigação, a publicação dos resultados, as avaliações dos produtos e dos processos de formação para a pesquisa são importantes elementos que circundam as nossas trajetórias.

No número 151 de *Cadernos de Pesquisa*, publicamos artigo sobre essas temáticas, além da tradução das diretrizes para editores e para autores do Comitê para a Ética nas Publicações (COPE – Committee on Publication Ethics). A revista considerou importante integrar e promover esse debate. Neste número, estão reunidos textos que provêm do desenvolvimento das apresentações feitas no seminário *Produtivismo Acadêmico e Qualidade da Pesquisa*, realizado na Fundação Carlos Chagas, em março de 2015, mais artigo de Murilo Mariano Vilaça e Alexandre Palma.

Para instigar a reflexão sobre os problemas tratados no conjunto dos artigos que compõem esta seção, recorre-se a um exemplo pinçado das evidências de outrora. Nas 23 páginas iniciais da segunda edição do livro do médico Arthur Moncorvo Filho, *Historico da protecção á infancia no Brasil (1500-1922)*, publicada em 1927,¹ arrolam-se 347 “trabalhos originaes” do autor, ano a ano, de 1892 a 1926. Os títulos referem-se a produções variadas, envolvendo discursos proferidos, comunicações em congressos, artigos em periódicos e livros. A informação mais visível, na listagem de Moncorvo, é o total de produtos e a sua frequência anual. Após os títulos, aparecem as referências ao produto e à sua qualificação: a entidade, o congresso, o jornal, a revista científica, ou o livro e sua quantidade de páginas. O exame das produções também permite constatar que a originalidade anunciada tem seus limites, pois os conteúdos

1
MONCORVO FILHO, Arthur.
Historico da protecção á infancia no Brasil: 1500-1922. 2. ed. Rio de Janeiro: Paulo, Pongetti & Cia., 1927. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/docdigital/MoncorvoFilho/Rolo9/21_Moncorvo_Filho_Arthur_Historico_da_protecao_a_infancia.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2008.

dos discursos por vezes são os mesmos, bem como as comunicações em congressos e artigos que se assemelham, voltados a públicos distintos ou indicando um conhecimento em processo, que retoma escritos anteriores para avançar. É possível constatar que, naquele período, essa prática era habitual entre os autores vinculados à pesquisa científica, à atuação política e social, como chancela de competência aos leitores.

No final do século XIX e início do século XX, a produção e a difusão de conhecimentos específicos envolveram a articulação política dos setores intelectuais, com práticas de teatralização, em que se representavam como autoridades aptas a obter reconhecimento e ocupar postos nos organismos do Estado, no executivo, legislativo ou judiciário, nas instituições e nas entidades da sociedade civil.²

Hoje, na era da comunicação digital, as estratégias de visibilidade aproximam ainda mais e confundem prestidigitação e prestígio. Os artigos de Antônio Zuin e Lucídio Bianchetti e de Elizabeth Macedo tensionam o debate em torno das *performances* na academia, da produção científica relevante e sua qualificação.

Antonio Joaquim Severino ocupa-se das questões da ética na pesquisa, especialmente nas ciências humanas. Trazer essa discussão ao campo do debate sobre o produtivismo acadêmico permite a articulação de duas dimensões que têm sido tratadas, muitas vezes, de forma isolada: de um lado, os pressupostos éticos nas atividades de investigação, com a necessidade da diferenciação entre áreas de conhecimento, a fim de não subsumi-las em conjunto a critérios oriundos das pesquisas vinculadas à medicina e à saúde; de outro lado, as diretrizes éticas relacionadas às boas práticas científicas, envolvendo o respeito à produção própria e à de outrem e os cuidados com a divulgação dos resultados.

Murilo Mariano Vilaça e Alexandre Palma vêm de encontro ao artigo publicado no número 151 de *Cadernos de Pesquisa*, provocados pelo uso do termo falácia, trazendo contribuições oriundas dos estudos filosóficos acerca dos usos argumentativo, retórico, locucionário e perlocucionário da linguagem. Em relação ao debate sobre o produtivismo acadêmico, o artigo indica como necessário: mudanças no modelo de avaliação; a formação em ética científica nos diferentes níveis educacionais; e o tratamento diferenciado das más condutas, conforme o grau de formação, a experiência, a gravidade ou a reincidência das práticas. Cabe explicitar que a escolha da expressão falácia, no artigo por mim publicado, foi feita em sua acepção mais branda, indicando argumentos que podem induzir a erro, os quais foram problematizados sem tratá-los como silogismos capciosos, formulados por má fé.

O artigo de Marcos Villela Pereira e Magda Floriana Damiani volta-se aos problemas em torno da avaliação de trabalhos científicos, enviados para eventos, agências e periódicos, ou em bancas nos programas de pós-graduação. Consideram que a formação de pesquisadores deveria

2
KUHLMANN JR., Moysés.
As grandes festas didáticas:
a educação brasileira e as
exposições internacionais
(1862-1922). Bragança
Paulista: Edusf, 2001.

investir mais amplamente na instrumentalização de seus egressos, promovendo discussões amplas e regulares sobre metodologia e critérios de qualidade dos trabalhos científicos, a fim de identificar a sua coerência e a consistência. Em defesa da pluralidade de ideias, ponderam a perspectiva de se reconhecer a relatividade das posições que defendemos, sem por isso cair no relativismo, constituindo o outro não como o antagonico, mas assumindo os nossos posicionamentos, transparecendo os critérios de modo a estabelecer a negociação e o debate.

O artigo de minha autoria prossegue na problematização das proposições que inculcam o produtivismo acadêmico, isoladamente, ocupando-se de questões de definição e de determinação, de aspectos históricos e atuais relacionados à publicação em periódicos, assim como quanto à qualidade da pesquisa educacional na pós-graduação.

O debate está longe de se esgotar e nossa revista continua aberta a receber contribuições em torno dele.

MOYSÉS KUHLMANN JR.

Pesquisador da Fundação Carlos Chagas – FCC –, São Paulo, São Paulo, Brasil;
professor da Universidade Católica de Santos – Unisantos –, Santos, São Paulo, Brasil
mkj@fcc.org.br

O PRODUTIVISMO NA ERA DO “PUBLIQUE, APAREÇA OU PEREÇA”: UM EQUILÍBRIO DIFÍCIL E NECESSÁRIO

ANTÔNIO A. S. ZUIN

LUCÍDIO BIANCHETTI

RESUMO

Na sociedade da cultura digital, um novo imperativo categórico impõe-se: ser significa ser midiática e eletronicamente percebido. Em conformidade com a lógica dessa nova ontologia, também o produtivismo acadêmico metamorfoseia-se numa espécie de produtivismo midiático e performático, na medida em que os artigos e seus respectivos autores se transformam em logotipos de sucesso quando são mais visualizados no ambiente virtual do que outros. Dado esse cenário e tendo como mediações pesquisas anteriores e revisão bibliográfica, objetiva-se, neste artigo, investigar o modo como a expressão “publique ou pereça” se converte em “publique, apareça ou pereça”. Conclui-se que se faz cada vez mais necessário engendrar novas políticas de produção acadêmica, de tal maneira que seus autores reflitam criticamente sobre os conceitos de produtivismo, plágio, autoplágio e redundância no contexto da cultura digital.

UNIVERSIDADES • PRODUÇÃO ACADÊMICA • PLÁGIO •
CULTURA DIGITAL

PRODUCTIVISM IN THE AGE OF THE “PUBLISH, APPEAR OR PERISH”: A DIFFICULT AND NECESSARY BALANCE

ABSTRACT

There is a new categorical imperative in the so-called society of digital culture: to exist means to be perceived in both the media and electronically. According to the logic of this new ontology, academic productivism also becomes a kind of media and performative productivism, insofar as the products and their respective authors develop into successful logos that are most viewed in the virtual environment than in others. In this scenario, and based on previous research and literature reviews, this article aims to investigate how the expression “publish or perish” becomes “publish, appear or perish”. We conclude that it becomes increasingly necessary to develop new academic production policies, so that authors can reflect critically on the concepts of productivism, plagiarism, self-plagiarism and redundancy in the digital culture.

UNIVERSITIES • ACADEMIC PRODUCTION • PLAGIARISM •
DIGITAL CULTURE

EL PRODUCTIVISMO EN LA ERA DEL “PUBLIQUE, APAREZCA O PEREZCA”: UN EQUILIBRIO DIFÍCIL Y NECESARIO

RESUMEN

En la sociedad de la cultura digital, se impone un nuevo imperativo categórico: ser significa ser mediática y electrónicamente percibido. De acuerdo con la lógica de esta nueva ontología, también el productivismo académico se metamorfosea en una especie de productivismo mediático y performático, en la medida que los artículos y sus respectivos autores se transforman en logotipos exitosos cuando son más visualizados que los demás en el ambiente virtual. Ante este escenario y con la mediación de investigaciones anteriores y revisión bibliográfica, el objetivo de este artículo es investigar de qué manera la expresión “publique o perezca” se convierte en “publique, aparezca o perezca”. Se concluye que es cada vez más necesario engendrar nuevas políticas de producción académica, de tal manera que sus autores reflexionen críticamente sobre los conceptos de productivismo, plagio, autoplagio y redundancia en el contexto de la cultura digital.

UNIVERSIDADES • PRODUCCIÓN ACADÉMICA • PLAGIO •
CULTURA DIGITAL

Só há algo no mundo pior do que ser falado: é não ser.
(WILDE, 2012)

O PUBLISH OR PERISH COMO “MANTRA” E OS RISCOS DAS POLARIZAÇÕES

PROPOSITADAMENTE, A PARTIR DO TÍTULO DO TEXTO, APONTAMOS UMA QUESTÃO QUE não é meramente de expressão ou de sua condição de metáfora: o dualismo, a polarização na análise de uma temática, exemplificado aqui no tão decantado *publish or perish*. Ocorre que, quando essa situação dualista/polar se instaura, o resultado é a anulação, a exclusão/subsunção de uma das partes “litigiantes”, dado que, se a condição é “ou”, somente uma delas sobreviverá.

Temos ciência de que este não é um assunto novo. A história da humanidade tem sido reiteradamente o palco e reproduzido o roteiro de dualismos e polarizações, com suas consequências. Essas manifestações e as reações daqueles nelas envolvidos sempre estiveram e estão presentes, ora tênues, ora extremadas; ora permitidas, incentivadas, toleradas, ora proibidas; ora proclamadas aos quatro ventos, ora caladas com a força do argumento e, quando este não era/é suficiente, com o argumento da força.

As polarizações são partes constitutivas da civilização ocidental judaico-cristã, amalgamando uma forma de ser/fazer na qual a exclusão – visibilizada na partícula “ou” – está sempre presente. Deus ou diabo, bem ou mal, homem ou mulher, branco ou negro... e, para nosso caso, “publique *ou* pereça” são exemplares dessas manifestações “civilizatórias” em todas as instâncias sociais e, na particular situação que estamos

analisando, na universidade, mais precisamente na pós-graduação – PG – financiada e avaliada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.

Certamente – e nem é nosso objetivo –, seria ocioso e faltaria espaço para alinhar argumentos ou exemplificações de como, no campo do *sapiens* e do *faber*, da ação e da práxis, os seres humanos, individualmente e nos diversos coletivos que foram e são formados, vieram e continuam defrontando-se com esse *modus operandi*. Na condição de agentes perpetradores, indiferentes ou vítimas, os homens em relação, ao excluir o conflito, ao deletar a dialética como caminho ou estratégia de construção do novo, geram processos e resultados que, se não são irracionais, também não são construtivos, para não dizer que flertam perigosamente com a “pulsão de morte”, se nos remetermos a contribuições de Sigmund Freud (1856-1939).¹

Recuando no tempo, perceberemos que essa tendência ao dual, ao polarizado, ao excludente não é novidade. Na base dessa constatação é que os greco-romanos já afirmavam que *in medio stat virtus* ou, em outras palavras, em vez de procurar a verdade, a virtude nos extremos, o recomendável seria o equilíbrio, o meio. Nessa recomendação não está a prescrição de que se deva evitar os conflitos, mas que o mais promissor é levar em conta os argumentos das partes ou procurar mediações para aproximar extremos e, mediante a *disputatio* e as convergências possíveis, imprimir o salto de qualidade.

Atualmente, um dos exemplos mais gritantes dentre tantas polarizações materializa-se na expressão “publique *ou* pereça”, transformada em uma espécie de mantra daquilo que acontece no contexto acadêmico em termos de criação e veiculação do conhecimento, seja por parte daqueles que exigem produção, seja daqueles que são pressionados a publicar, seja ainda dos editores das revistas científicas e de outros envolvidos nesse processo, como é o caso dos pareceristas. Nessa perspectiva, embora em termos de pesquisa a temática seja recente, contamos com uma vasta literatura (CHAUI, 2003; SGUISSARDI; SILVA JR., 2009; BIANCHETTI; MACHADO, 2007, 2009; DUARTE JR., 2010; MACHADO; BIANCHETTI, 2011; DINIZ, 2013; REGO, 2014), cujos autores a analisam, sob os mais diversos ângulos, que vão do individual ao institucional, evidenciando as causas, as manifestações e as consequências do predomínio desse particular capitalismo em sua versão “acadêmica”² (SLAUGHTER; RHOADES, 2004; PARASKEVA, 2009).

Frente a esse quadro que impacta a vida e o trabalho dos envolvidos com a universidade, particularmente aqueles vinculados à PG, bem como os editores de revistas científicas, pretendemos refletir sobre o modo como a expressão “publique *ou* pereça” se converte em “publique, apareça *ou* pereça” e, desse modo, encetar dois movimentos complementares. Em um primeiro, faremos um exercício de recuperação de

¹ Ver em Trein e Rodrigues (2011) evidências de como esse processo se manifesta especialmente na PG.

² Ao tratar da quantidade de textos, de financiamentos, de *rankings*, de classificações, dos artigos como “produtos” (*commodities?*), do “valor de uso e de troca” de um trabalho científico publicável, etc., torna-se inevitável a aproximação entre o sistema capitalista em geral e o “capitalismo” em sua versão acadêmica.

alguns elementos que nos ajudem a entender as origens e a instauração do *publish or perish* nos *campi* norte-americanos – e anglo-americanos em geral – e sua irradiação para as universidades brasileiras. Com esse pano de fundo, buscaremos, em um segundo momento, apreender as possíveis positivities e negatividades da base infraestrutural, materializada na tecnologia digital – ocupando o espaço da analógica –, a qual, dependendo de seu uso e objetivos, fornece as condições para a substituição da produção e veiculação de conhecimentos qualificados e quantificados no contexto da “cultura da performatividade”,³ de acordo com expressão de Moreira (2009), baseando-se nas contribuições seminais de Ball (2005). Justamente a confluência desses dois movimentos suscita as seguintes questões: 1) como pode ser entendida a atual produção acadêmica no contexto da denominada cultura digital?; 2) que tipos de consequências em relação à ética de produção das pesquisas podem ser observadas em decorrência da ubíqua divulgação digital?; 3) como conceber o atual produtivismo acadêmico no cenário espetacular da cultura digital?

Para que questões como essas possam ser respondidas, é preciso, primeiramente, apresentar algumas considerações históricas a respeito das origens do “publique ou pereça”.

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE AS ORIGENS DO *PUBLISH OR PERISH*

Se levarmos em conta as contribuições teórico-empíricas de Adam Smith (1723-1790), Frederick Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947) para o mundo da produção, perceberemos que foi dada uma série de passos, foram implementadas inovações para que, no contexto do modo de produção capitalista, se passasse de uma produção atrelada às condições físico-mentais dos trabalhadores para uma produtividade cujo ritmo passou a ser determinado por fatores ou meios externos ao trabalhador ou a seu aparato psíquico-orgânico, na direção do “progredir ou perecer” (FERRY, 2010, p. 261). O paroxismo desse processo, em uma materialização de teorizações e experimentos, é alcançado com a inovação representada pela “esteira rolante” ou “linha de montagem” fordista (PALANGANA; BIANCHETTI, 1992). Com esta, definitivamente, os tempos e movimentos dos trabalhadores passaram a ser comandados por mecanismos externos, independentemente das características e peculiaridades de cada trabalhador. Portanto, o produtor é duplamente alienado: do processo e do produto de seu trabalho. E caso ele não consiga alcançar os índices de produtividade previamente estabelecidos, o *perish* se materializa na perspectiva metafórica ou material, respectivamente via perda do emprego ou perecendo mesmo, em consequência das condições de (sobre)trabalho.

3

Remetendo-se a Ball, Moreira (2009, p. 32) afirma: “A performatividade corresponde a uma tecnologia, a uma cultura e a uma forma de regulação que se serve de críticas, comparações e demonstrações como meio de controle, pressões e mudanças. Trata-se de uma luta por visibilidade, que pode ser vista como um verdadeiro ‘sistema de terror’”.

Estamos alertas no sentido de que não podemos transpor linearmente o contexto do mundo da produção ao da educação. Não podemos deixar, contudo, de remeter à emergência do *publish or perish* na universidade em um contexto industrial/empresarial em que esse *modus operandi* havia sido forçosamente naturalizado. Seja por esse quadro de fundo cristalizado no mundo da produção, seja pela cada vez mais fluida relação entre universidade e empresa (QUARTIERO; BIANCHETTI, 2005), seja pela competição entre e intrainstitucional, seja ainda pela concorrência imposta em função dos *rankings* – com recompensas e punições –, fica mais fácil de compreender, embora difícil de aceitar, como e por que o *publish or perish* adentra a academia. Nesse novo *locus*, passará a ser sinônimo de pressão sobre os professores e pós-graduandos, em particular, para que escrevam/publiquem mais, como pré-condição para manter-se ou progredir na carreira. Enfim, passa-se a exigir mais produtividade com tanta pressão que, gradativamente, essa ganha o epíteto de “produtivismo”, denominação com características negativas de um processo no qual a tendência é a quantidade subsumir a qualidade.

AS ORIGENS ANGLO-SAXÃS, PARTICULARMENTE NORTE-AMERICANAS, DO *PUBLISH OR PERISH*

A expressão *publish or perish* aparece pela primeira vez no contexto industrial-empresarial e depois acadêmico, nas décadas de 1930 e 1940. É difícil precisar a gênese exata de tal expressão no campo acadêmico; contudo, atualmente prevalece a versão de que tal origem se encontra na obra *The academic man: a study in the sociology of a profession*, do sociólogo americano Logan Wilson, publicada em 1942. É interessante destacar o modo como o sentido irônico original do *publish or perish* foi sendo gradativamente substituído pela imposição contundente da publicação como forma de sobrevivência e, portanto, de permanência do pesquisador na esfera acadêmica (RICHARDS; WASSERMAN, 2013; GARFIELD, 1996). Se a respeito das origens da expressão as fontes de ordem cronológica e analítica são pouco precisas, o mesmo não se pode dizer das fontes e críticas ao caráter hegemônico que as induções e exigências por produção/produtivismo e performatividade vão assumindo na academia, em especial na PG. Atemo-nos apenas a dois autores, uma vez que suas corrosivas críticas são modelares ao analisarem as consequências do *publish or perish* nos *campi* norte-americanos. Referimo-nos a Jacoby (1990, 2001) e Waters (2006).

A opção por esses dois está relacionada a seus espaços de atuação e, portanto, a seus privilegiados ângulos de análise. Enquanto o primeiro é/foi professor em diversas universidades norte-americanas e aborda, portanto, aquilo que observa entre estudantes e colegas, o segundo, em sua condição de editor⁴ da prestigiosa *Harvard University Press*, manifesta suas preocupações, particularmente com a redução do número de livros

4

Diz o autor: “Falo do ponto de vista privilegiado de um editor sem fins lucrativos dentro da academia, que procura apenas cobrir os custos e, ao mesmo tempo, preservar a dignidade do pensamento e dos livros” (WATERS, 2006, p. 10).

escritos/publicados, em especial nas humanidades, em favor dos artigos. O interessante é que Chauí (2003), três anos antes da publicação do livro de Waters, alertava para o fato de que os acadêmicos estavam abandonando a publicação de livros em favor de *papers*. E é compreensível que isso venha ocorrendo, uma vez que o critério que acaba prevalecendo é a contagem dos “produtos” e não a análise da qualidade das obras. Duarte Jr. (2010), em alusão aos “papéis podres”, que levaram ao desencadeamento da crise que atingiu os Estados Unidos e a União Europeia, com repercussões em todo o mundo, a partir de 2008, é mais radical: publicam-se predominantemente *rotten papers*. Leite (2015), por sua vez, refere-se a “lixo acadêmico”, ao constatar que está havendo uma percepção, na universidade, em relação ao declínio da qualidade da produção científica atual.

Não vamos estender-nos aqui resenhando as obras de Jacoby e Waters. O ideal é que sejam lidas e que cada um possa olhar pelo olho desses críticos e, ao mesmo tempo, possa fazer uma análise de sua própria práxis na universidade. De Jacoby cabe destacar o quanto ele percebe, critica e acaba por ver poucas saídas para a reconstrução da universidade em outro patamar, que ultrapasse a mediocridade a que se chegou ao submeter-se a esse *american way of doing science*.⁵ O título dos dois livros referenciados dão a dimensão do quanto foi e é pernicioso à pesquisa, à ciência, à universidade, enfim, à práxis, a forma hegemônica como o *publish or perish* se incrustou nos *campi*. As denúncias contidas n’*Os últimos intelectuais* e n’*O fim da utopia* (JACOBY, 1990, 2001) são de tal monta que demandam uma leitura urgente, seja para entendermos um pouco da origem dos problemas que nos afligem, seja para olharmos em um “espelho” que torne mais transparente o que somos e fazemos e, assim, pelo conhecimento, termos a opção de não “perecer”. Desconexão com a esfera pública, constrição das “ágoras” de socialização dos processos e resultados das investigações, plágio, autoplágio, redundância,⁶ preocupação com *rankings*, competição, pressão, desânimo, fastio, apatia, etc. são alguns dos aspectos que tornam a leitura dessas obras imposterável. O autor, após afirmar que o “enfado” se transformou em um “espectro (que) ronda as universidades americanas”, atingindo particularmente os docentes, ressalta: “Uma geração de professores entrou nas universidades em meados e no final da década de 1960, quando os *campi* explodiam de tanta energia; hoje esses professores estão visivelmente entediados, se não desmoralizados” (JACOBY, 1990, p. 13).

De Waters cabe destacar a denúncia de que há um processo de mercantilização atravessando o espaço acadêmico, com os administradores, os contabilistas ganhando cada vez mais espaço. Ou, conforme suas palavras: “O grupo dos MBAs está no comando” (2006, p. 23). Nessa nova ambiência, “as publicações acadêmicas se tornam tarefas em série, como as peças que rolam pelas esteiras de uma linha de montagem. A

5

As características negativas a que nos referimos aqui não são apreendidas uniformemente. Para determinadas áreas, a preocupação com resultados ou o predomínio de uma perspectiva pragmática e utilitária são visualizados exclusivamente em sua positividade e, portanto, apontados como paradigma.

6

Segundo Moreira (2009, p. 31), com eventos repetindo-se de forma exaustiva, certas tendências parecem delinear-se: “a repetição de ideias nem sempre bem-digeridas; o uso frequente do mecanismo de ‘recortar e colar’; a apresentação da mesma temática [...]; ou, então, o desenvolvimento de uma inacreditável capacidade de se ‘falar sobre tudo’”.

produção é ofuscada, do mesmo modo que a recepção de tais produtos” (WATERS, 2006, p. 42). Em síntese, a prevalecer tal situação, jogando com palavras que compõem o título da obra, a esperança conta com muitos inimigos e a erudição será crescentemente eclipsada caso persista a exigência de publicar pelo critério da administração e da contabilidade.

Para concluir este item, não podemos deixar de mencionar outra consequência daquilo que predomina hoje na academia, com base na obra de outro editor, Germano (2008), este da *Columbia University Press*. Depois de 40 anos na função, enfadado de tanto ler dissertações e teses, submetidas à publicação por seus autores, e para “facilitar” a vida/trabalho dos pós-graduandos, Germano publica uma obra que, sem deixarmos de reconhecer sua validade e qualidade, pode ser considerada um livro de autoajuda para mestrandos e doutorandos. O autor dedica-se com afinco, qualificação e bom humor a prescrever como estes deveriam elaborar suas dissertações e teses, não as vendo como um ponto de chegada, mas de tal forma que já possam ser publicadas imediatamente depois do processo de defesa. O título do livro é revelador: *From dissertation to book*. Ao ser traduzido para o espanhol, recebeu o significativo título *Cómo transformar tu tesis en libro*.

O PUBLISH OR PERISH ADENTRA A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Embora a Capes tenha sido criada em 1951, é somente em 1965, a partir da edição do Parecer n. 977/65, que os cursos de PG *stricto sensu* são regulamentados, em consonância com o previsto no artigo 69 da LDB n. 4024, de 1961. O ano de 1965 marca também a criação do primeiro curso de PG em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (CURY, 2005).

A análise desse parecer evidencia alguns aspectos interessantes para nossa reflexão. Da criação da Capes até meados da década de 1990, a preocupação expressa, especialmente por Anísio Teixeira (1900-1971), era no sentido de que, por meio da PG, se objetivava a formação de professores visando à necessária reconstrução da universidade brasileira (MENDONÇA, 2003), uma vez que esta continuava na dependência da atuação de professores improvisados. No parecer está expresso:

Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura. Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui

imperativo da *formação do professor* universitário. (CFE, 1965, p. 165, destaque nosso)

Um segundo aspecto a destacar diz respeito ao reconhecimento explícito, no parecer, de que o modelo de PG implantado no Brasil se espelharia no exemplo do sistema de PG em vigência nos Estados Unidos. Embora tendo presente a influência germânica na organização deste, o parecerista justifica que o modelo seria o norte-americano, reforçando que, “sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema” (CFE, 1965, p. 166). Dessa forma, toda a organização, estrutura, funcionamento, etc. da PG brasileira nascem com a marca do sistema norte-americano,⁷ congruente com o início do período de exceção no Brasil e com a hoje sobejamente reconhecida influência dos Estados Unidos em todos os setores da sociedade brasileira. E as leituras sobre a história da educação e da PG brasileiras, desse momento histórico, evidenciam o quanto isso ocorreu, de forma explícita, como é o caso da forte influência e poder exercidos pelo consultor Rudolph Atcon durante o regime militar, a ponto de ter desempenhado por um longo período a função de secretário do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – Crub – (FÁVERO, 1991).

O que impressiona na leitura do parecer é a pouca ou inexistente referência à questão da orientação e autoria, seja de teses, de dissertações, de artigos, de publicações, enfim. É evidente que, se o objetivo é a formação de professores, questões relacionadas à produção e veiculação do conhecimento ficam secundadas. Veja-se, a título de exemplo, uma das manifestações do parecerista, que aborda a inserção do aluno na PG:

O programa de estudo comportará duas fases. A primeira compreende principalmente a frequência às aulas, seminários culminando com um exame geral que verifique o aproveitamento e a capacidade do candidato. No segundo período o aluno se dedicará mais à investigação de um tópico especial da matéria de opção, preparando a dissertação ou tese que exprimirá o resultado de suas pesquisas. (CFE, 1965, p. 171)

Se o Parecer n. 977/65 pode ser considerado um dos fatores primários de influência ou de “preparação do terreno” para que o *publish or perish* se tenha entranhado na universidade brasileira, em virtude da reconhecida influência norte-americana na organização e implementação de nossa PG, pensamos que esta é ainda uma influência bastante difusa ou pouco perceptível. Porém, certamente na implementação da PG podemos detectar tênues sinais de uma cultura que emergiria com uma violência e um poder disseminador sem precedentes na década de

⁷ A respeito de outras influências na organização e no funcionamento da PG brasileira, ver Lüdke (2005).

1980, particularmente com o episódio que passou para a história da universidade brasileira como a “Lista dos improdutivos da USP”.⁸ Essa lista foi elaborada pela reitoria e dela constava uma relação de professores/pesquisadores dos quadros da instituição que, segundo os autores do documento, não haviam publicado nenhum artigo ou trabalho científico nos anos de 1985 e 1986.

A forma como o documento veio a público gerou um impacto muito grande – paradigmático, pode-se afirmar (BIANCHETTI; ZUIN, 2012) – exatamente por desnudar um aspecto considerado improvável, dado que se tratava da mais conceituada universidade do país: a improdutividade de parte expressiva do corpo docente. A polêmica, com seu caráter midiático, disseminou-se, com argumentos de todos os calibres e tonalidades, com cobranças e justificativas de todos os matizes, na direção daquilo que apontamos e criticamos no início deste texto: a polarização, o dualismo, o confronto, cujo resultado é conhecido antecipadamente, isto é, cada contendor não abre mão de seus argumentos, não convence e não se deixa convencer. No caso específico, a alcunha de “improdutivos” foi colada como uma etiqueta, um rótulo desqualificador, com mais forte aderência àqueles que atuavam nas humanidades (CHAUI, 1989).

Além do artigo de Paula (2000), que faz um estudo comparativo a respeito dos processos racionalizadores no interior da Universidade de São Paulo – USP – e da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ –, nos anos de 1970, 1980 e 1990, dando destaque à questão da produtividade, na especificidade do caso dos “improdutivos” da USP, apontamos dois textos que podem ser considerados representativos das manifestações e polêmicas pós-publicação da “lista”. Optamos pelos textos de dois acadêmicos, de origens diversas – um artigo jornalístico e outro, resultante de uma conferência – publicados em meios diferentes, nos quais, mesmo que identifiquemos algum ponto de aproximação, se evidenciam posicionamentos divergentes a respeito do mesmo fato.

Em um texto de vulgarização e análise das manifestações sobre o episódio publicado em jornal, Schwartzman (1988) afirma que a um leitor desavisado “a tormenta” provocada pela publicação da “lista” pode passar a “impressão de que a Universidade está prestes a naufragar”. Sua posição, contudo, é a de que ocorreu exatamente o contrário, pois somente uma universidade da estatura da USP poderia “dar-se ao luxo” de ter essa crise. Ao veicular que em torno de 75% dos docentes são “produtivos”, a divulgação da “lista” acabou evidenciando o quanto a USP se diferenciava das outras universidades. O autor, no artigo, foca três aspectos: a divulgação da “lista”, as “repercussões” e as “reações”. Quanto ao primeiro, destaca:

8 Para uma detalhada descrição e análise da “lista”, consultar o texto de Paula (2000).

O usual, no Brasil como em qualquer outra parte do mundo, em instituições de ensino voltadas para o ensino de graduação, é que seus professores se dediquem primordialmente às atividades de ensino, e não participem da síndrome do “*publish or perish*” que emana das grandes e mais famosas “*research universities*” norte-americanas. A reforma universitária de 1968, ao postular a indissolubilidade do ensino e da pesquisa em todo o sistema de ensino superior no Brasil, criou para nossas instituições de ensino uma exigência muitas vezes impossível de ser atendida e que levou a muitas deformações. (SCHWARTZMAN, 1988, p. A-3)

No tocante às “repercussões”, aponta a importância de a imprensa pautar a discussão de um assunto que, em princípio, deveria ser considerado de caráter interno à instituição de ensino superior – IES. A divulgação evidenciou, assim, o caráter de conexão da USP com a sociedade. No que diz respeito às “reações”, considera que:

Todos condenaram, como não poderia deixar de ser, a publicação da “lista”, e quase todos clamaram por processos adequados de avaliação. Existe muita divergência quanto ao que deveria ser isto, mas o simples fato de que todos concordem que a universidade necessita ser avaliada, que os professores devem, de alguma forma, prestar contas à sociedade dos trabalhos que realizam, que os princípios do mérito e da competência devem prevalecer, já coloca o debate em um patamar muito acima do que em outros lugares onde esta discussão ainda nem chegou, e a responsabilidade de tudo que é ruim é atribuída “aos outros” (o governo, a oposição, a imprensa, os tecnocratas, o imperialismo, os infiltrados). Este debate revela que na USP ainda predomina uma ética do desempenho e da responsabilidade social, e isto, de novo, não é nada desprezível em instituições públicas do Brasil de hoje. (SCHWARTZMAN, 1988, p. A-3)

Essa apreciação, de viés positivo à publicação da “lista”, por parte do autor, até por estar limitada pelo próprio espaço de um artigo de jornal, contrasta com a análise de Paula (2000). De outra parte, temos o texto de Chaui (1989), que amplia aspectos da análise de Paula e apresenta outros não convergentes com os de Schwartzman (1988), em especial ao tratar da “produtividade e humanidades”, no episódio particular da “lista” e no geral da universidade.

Chaui (1989) inicia sua análise constatando que há uma convergência em relação ao fato de que predomina a posição de não satisfação geral da sociedade com a universidade. Porém afirma que “as insatisfações não são as mesmas para todos”, destacando que, para cada segmento, as queixas dirigidas à IES são diversas, pois sendo a sociedade

composta de classes, necessariamente as demandas são diferentes, quando não antagônicas, especialmente nas propostas de “modernização” para uns e de “democratização” para outros.

Ao acercar-se da polêmica dos “improdutivos”, assim relaciona as duas propostas, refinando a análise ao referir-se à situação dos professores das humanidades:⁹

A diferença entre elas passa pelos remédios que receitam e é na hora da receita que as primeiras introduzem as palavras produção e produtividade. Ao fazê-lo, imputam às demais propostas seu antônimo, isto é, a improdutividade. É difícil, num campo assim balizado, criticar essas noções, pois estão conotadas positivamente e seus críticos já têm meia batalha perdida. Prova disso foi o episódio do “listão de improdutivos”: respondemos provando que éramos produtivos, aceitando as regras do jogo porque os interlocutores, no caso, a classe média leitora de jornais e cujos filhos são nossos estudantes, já haviam assumido a suposta verdade da produtividade. (CHAUI, 1989, p. 11)

Ao referir-se a um desinteresse de quem “mede” e “avalia” e como isto é entendido pelos universitários, a autora ressalta:

Em particular, merece atenção, o deslizamento da noção controvertida de *produção* para a de *produtividade* e a identificação entre esta última e a quantidade de *publicações*, deslizamento incompreensível quando se leva em conta a multiplicidade de atividades que os universitários realizam e das quais a publicação é a menos apta à medida, uma vez que os autores estão sujeitos ou às decisões do mercado editorial ou às dificuldades e lentidão das editoras universitárias. (CHAUI, 1989, p. 4, destaque da autora)

E assim poderíamos ir avançando no aprofundamento das discussões e alinhavando episódios ou decisões pontuais, que no conjunto contribuem para apreendermos como e o que esteve na gênese e no processo do adentrar do *publish or perish* na universidade brasileira, particularmente na PG. Porém, tanto pelo espaço quanto pelo escopo do texto, procuramos apenas estabelecer alguns antecedentes para compreender como chegamos a meados da década de 1990, com o “mapa” desenhado e o “território” preparado para a implementação de medidas que se tornariam uma espécie de divisor de águas na história da PG brasileira: a implementação de um “tempo médio de titulação” – TMT – que impôs uma mudança de cultura nos *campi* e demarcou uma redução drástica no prazo de conclusão do mestrado e do doutorado – dois e quatro anos, respectivamente –; a supremacia de uma “avaliação” dos

9

A autora, começando com a questão: “O que seria a produtividade nas humanidades?”, alinhava uma série de outras que detalham esta, para finalmente concluir: “Se a universidade for um supermercado, então, teremos uma resposta para os critérios de produtividade” (CHAUI, 1989, p. 12).

programas de PG, caracterizada pela mensuração ou quantificação de “produtos”, etc. Enfim, quando a avaliação feita pela Capes¹⁰ – acoplada ao fomento – assumiu a forma que apresenta atualmente, a partir de meados da década de 1990, aquilo que foi implementado ou metaforicamente falando, aquilo que foi semeado, foi feito em “terreno” preparado e fértil, garantindo os “frutos” que conhecemos hoje, sintetizados na expressão “produtivismo acadêmico”, em todas suas consequências, seja para a ciência, seja para os envolvidos com a PG, em sua subjetividade e em sua condição de sujeitos de um coletivo.

A pressão sobre estes é tanta que autores utilizam expressões como se indivíduos e coletivos fossem “reféns da produtividade” (BIANCHETTI; MACHADO, 2007). O enfrentamento dessa condição, que deixa pouca margem de manobra ou poder de barganha por parte dos envolvidos com a PG, materializa-se de duas formas. Uma de caráter mais subjetivo e outra de cunho objetivo.

Quanto à primeira, estamos fazendo referência aos chistes, às piadas, às metáforas, etc. que são criadas e repetidas à exaustão na universidade como estratégia ou válvula de escape para lidar diuturnamente com a pressão a que são submetidos, em especial, pesquisadores e pós-graduandos. Alguns exemplos evidenciam o afirmado: “lattes, mas não mordes”; “Lattes, Lattes meu, existe alguém mais produtivo do que eu”; “artigos passados não movem o lattes”. E, naquilo que mais se aproxima da perspectiva da performatividade, relaciona-se a plataforma Lattes com a revista *Caras*, ao afirmar-se que o “Lattes é a *Caras* da Academia”. Ora, temos presente o efeito catártico dessas manifestações, mas não perdemos de vista o quanto, por esse caminho, naturaliza-se algo que é social e historicamente construído. Em termos de literatura, ao manifestarem-se sobre a pressão a que estão submetidos os pesquisadores, Fernández Liria e Serrano García (2009, p. 14) afirmam: “Eso provocó que, para salvar su puesto o su sueldo, los profesores comenzaran a trabajar más en el *marketing de su currículo* que en sus clases y en sus investigaciones” (destaque nosso).

A segunda forma materializa-se naquilo que se convencionou sintetizar na expressão “produtivismo acadêmico”, em cujo leque estão incluídos a quantidade de publicações, a pressão para publicar, os meios para tal e as estratégias lícitas, e outras nem tanto, para a “produção” ser veiculada. A seguir, voltaremos nossas atenções para o modo como o *marketing* de tais publicações se amalgama com o produtivismo acadêmico, cuja síntese encontra-se na expressão “publique, apareça ou pereça”.

10

A avaliação foi concebida e é executada sob o signo da heteronomia, com ônus e bônus aos Programas, dependendo dos resultados. Outra estratégia atenuante de uma avaliação assim levada a termo é o fato de ser executada pelos “pares”, aspecto frequentemente ressaltado para diminuir resistências ou torná-la mais “palatável”.

PUBLIQUE, APAREÇA OU PEREÇA: PRODUTIVISMO MIDIÁTICO COMO CONDIÇÃO DE SOBREVIVÊNCIA

Uma simples busca no Google da expressão *publish or perish* aponta mais de 560 mil resultados. Se a expressão for antecedida por *origins of*, aparecem mais de 470 mil indicações. E, por mais estranho que pareça, apondo-se *on academy*, o montante, ao invés de diminuir, em virtude de uma variável a mais, sobe para mais de 480 mil resultados, possivelmente significando a maior aderência à universidade quando se fala de produtivismo. Por mais simplista que seja essa consulta, os dados impressionam. Porém, não é nosso objetivo fazer uma análise desses quantitativos, até porque esses resultados, caso fossem criteriosamente depurados nas manifestações que dizem diretamente respeito ao *publish or perish* – já transformado em mantra como estratégia para fustigar os envolvidos na produção e veiculação do conhecimento, bem como indicador de produtividade, fator de impacto, etc. –, certamente revelariam um leque de outras nuances e dados quantitativos. O que nos levou a essa primeira busca foi, de um lado, a procura de um marco temporal para a expressão – e da materialidade que lhe deu origem – e, de outro, a necessidade de explicitar que esse *quantum*, em suas diversas manifestações, somente pode conhecer essa materialidade a partir da virtualidade, passível de realização com as tecnologias digitais. Ou dizendo de outra forma: foi a criação e implementação de uma poderosa – em termos quantitativos e qualitativos – base infraestrutural disponibilizada pela digitalização de bens, meios e processos (*hardwares* e *softwares*) ou pela transformação de átomos em *bits* (NEGROPONTE, 1995),¹¹ que propiciou gradativamente condições à humanidade de dispor dessas mediações que fazem com que a lentidão e a pobreza das relações emissor-receptor – características do período de predomínio da tecnologia analógica – ou as distorções nesse processo sejam, hoje, mais de cunho político-ético-moral do que de base tecnológica.¹² Não é, portanto, a tecnologia o problema, mas as opções em relação a ela: quem poderá contar com ela e quem será excluído, parcial ou integralmente em termos de sua posse e uso. Em síntese, a questão é de possibilidades de contar com ela e das opções em torno de sua utilização.

Seguindo essa linha de raciocínio, determinadas expressões afeitas ao mundo acadêmico precisam ser compreendidas de acordo com as características da sociedade na qual predomina a chamada cultura digital. Nesse sentido, talvez nunca uma expressão tal como “fator de impacto” – FI – tenha sido tão reveladora do modo como o espírito objetivo de um tempo, ou seja, de uma cultura, se materializa na forma de uma determinada produção, no caso a acadêmica. Como se sabe, o FI de um periódico é calculado pelo número de vezes em que artigos indexados foram citados num certo intervalo de tempo, geralmente dois anos anteriores à avaliação, dividido pelo número total de artigos publicados

11 Negroponte, um entusiasta da tecnologia digital, é conhecido no Brasil, seja por sua obra *Vida digital* (1995), seja por suas investidas para a inserção de computadores nas escolas. No original, seu livro intitula-se *Being digital* e, segundo o autor, aponta para o novo. O polar deste seria: *being analogic*?

12 Aqui valeria ter presente o questionamento de Chauí (1989, p. 10): “Que tal lembrarmos que o objetivismo positivista tende a conceber o movimento temporal a partir do desenvolvimento das forças produtivas como sujeitos, em vez de pensá-las como predicados do capital?”.

nesse período. Assim, o FI é objetivado num número específico que pode, portanto, ser comparado com outros números, de tal modo que os periódicos com maior FI, bem como os artigos que neles são publicados, serão muito mais valorizados do que outros. Historicamente, talvez nunca a palavra *impactar* tenha estado tão associada com a palavra *aparecer*, de preferência de forma espetacular. Ao divulgar os fatores de impacto dos periódicos de 2011, por meio do *Journal Citation Reports*, a Thomson Reuters destacou a revista *Nature* como a de maior FI: 36.280 (FAPESP, 2014).

Publicar numa revista desse porte rende dividendos que se espraíam para toda a vida do ator/pesquisador. Ao conversar com um pesquisador que pleiteava a publicação de um artigo nessa revista, este expressou o seguinte ponto de vista: “Se eu conseguir publicar este artigo na *Nature*, minha carreira nunca mais será a mesma”. No caso em questão, tal pesquisador tinha plena consciência de que seus ganhos não se restringiriam ao momento da publicação do artigo, mas se acumulariam de forma absoluta e contínua, pois a visibilidade adquirida lhe permitiria que seus futuros pedidos de auxílio à pesquisa junto às agências de fomento fossem literalmente vistos com outros olhos. Ele se tornaria então um pesquisador espetacular. Diante desse quadro, uma nova propaganda poderia ser criada: “Há vários produtos culturais que podem ser comprados, mas associar a marca *Nature* com a marca de seu nome não tem preço”. E não tem preço porque justamente todos os preços futuros encontram-se presentes na força da visibilidade da marca *Nature*, que, ironicamente, não é nada natural, mas sim historicamente construída, uma segunda natureza engendrada pelo atual mercado de bens simbólicos.

A valorização do capital cultural da *Nature* faz parte de um contexto situado nos anos 1980 no qual as universidades europeias e estadunidenses estimularam a produção internacional de seus docentes, inclusive por meio do pagamento em dinheiro conforme o índice de FI do periódico no qual o artigo seria publicado. Assim:

[...] a recompensa tácita de um passado distante – no qual imperavam as qualidades educacionais, o serviço público e a qualidade das pesquisas, as quais eram avaliadas de uma maneira informal, uma vez que a prioridade da descoberta era a de oferecer incentivos não mercadológicos para os membros da academia – foi substituída por um sistema de recompensa explícito e formal por meio do qual o desempenho individual e mensurável passara a ser gratificado. Em outras palavras, as forças competitivas não mercadológicas que caracterizavam a descoberta científica foram, em alguma extensão, preteridas pelos sistemas de fundos e recompensas vinculados à competição de mercado. (VAN DALEN; HENKENS, 2012, p. 1282)

A passagem desse estado de produção acadêmica no qual, embora já regido pelas leis do mercado dos produtos simbólicos, havia ainda certa ênfase na dimensão educacional/formativa para um estado imperiosamente administrado pelas leis de tal mercado foi também consolidada pela presença cada vez mais constante dos fatores de impacto de tais produtos. Com efeito, a valorização atribuída a determinados artigos que impactavam mais do que outros, justamente por terem sido publicados em periódicos de maior FI, produzia benesses financeiras tanto para os autores – na forma de obtenção de maiores recursos materiais para o desenvolvimento de suas pesquisas, bem como pagamentos em dinheiro feitos pelos programas de pós-graduação das respectivas universidades –, quanto para as próprias instituições que se tornavam mais valorizadas do que outras e para os próprios periódicos, que recebiam mais pedidos de assinaturas, ao mesmo tempo que vendiam os *downloads* de seus artigos.

Na era da cultura digital, visibilidade e performatividade transformam-se em fatores decisivos para o sucesso acadêmico, a ponto de o que verdadeiramente importar quanto à publicação de um artigo não ser tanto mais seu conteúdo, mas sim “*com que frequência, onde e com quem se publica*” (VAN DALEN; HENKENS, 2012, p. 1283; destaques do original). Atualmente, tais vínculos entre produção acadêmica e pesquisadores, cujos nomes transformam-se em marcas mais ou menos valorizadas, podem ser observados no *site* de relacionamentos *LinkedIn*. Lançado em maio de 2003, esse *site* de divulgação da identidade profissional fundamenta-se no número de conexões com outros profissionais que podem auxiliar determinada pessoa, cujo perfil está cadastrado, a encontrar oportunidades de desenvolvimento na carreira. Transformado numa logomarca, o nome do profissional converte-se num objeto de valorização ou não, na medida em que recebe ou rejeita convites de conexão, ao mesmo tempo que outras pessoas também decidem se incluem ou não o nome desse profissional em suas respectivas conexões. Novamente, o que de fato importa é *com quem* determinada pessoa se encontra profissionalmente conectada, pois esse tipo de visibilidade possui a característica de determinar o modo como os produtos simbólicos serão mais ou menos valorizados em relação a outros.

De acordo com Van Dalen e Henkens (2012), publicar e ser citado em periódicos internacionais torna-se cada vez mais o objeto de desejo de pesquisadores de universidades de vários países. A lógica da visibilidade internacional também se faz presente em nosso país há certo tempo, principalmente quando se trata da produção acadêmica de pesquisadores das chamadas ciências exatas e biológicas. Mais recentemente, observam-se sinais de internacionalização nas denominadas ciências humanas. No que concerne à área de Educação, é possível encontrar vários periódicos internacionais classificados como nível A1 e A2 no

Qualis-Capes. Contudo, também vários deles recomendam que seus artigos sejam publicados na modalidade *open access* se os respectivos autores e/ou instituições pagarem uma taxa que varia de 1000 a 3000 dólares. De acordo com a atual lógica da mercantilização dos produtos simbólicos, ou o autor consegue obter recursos institucionais para o pagamento de tal taxa, ou decidirá pagá-la com seus próprios meios. No caso do periódico *Teaching and Teacher Education*, por exemplo, cujo atual FI é 1607, o que efetivamente está em jogo é a visibilidade proporcionada pelo pagamento de 1100 dólares, caso o artigo seja aceito para publicação na modalidade *open access*. De conformidade com as normas de publicação da Elsevier, por exemplo, se o autor ou a instituição pagarem tal taxa, o artigo pode ser lido gratuitamente por qualquer pessoa através do sistema *open access articles*. Já na página da Taylor & Francis, um dos maiores grupos editoriais do mundo acadêmico, as vantagens prometidas para aqueles que pagam a taxa de publicação do programa *open access* referem-se ao acesso imediato, por parte dos leitores do artigo, à alta visibilidade, à publicidade e ao *marketing* globais, entre outras. Torna-se extremamente sedutora a oportunidade de disponibilizar determinado artigo para que possa ser acessado por meio desse sistema e, quem sabe, ser citado por pesquisadores dos mais variados países, sobretudo diante do atual quadro de aumento contínuo do número de artigos que circulam pela internet (MING CHIU; FU, 2010; TZARNAS, S.; TZARNAS, C., 2014). Além disso, se um determinado artigo for mais acessado e visto do que outros, certamente os conceitos, as propostas metodológicas e as conclusões desse artigo “viral” serão muito mais difundidas, debatidas e provavelmente aceitas do que as apresentadas em outros artigos situados na câmara obscura da invisibilidade.

De fato, o aparente teor democrático de tal sistema de acesso aberto aos artigos fundamenta-se, na verdade, na produção, comercialização e circulação internacional de produtos simbólicos na forma dos artigos publicados. Assim, o que efetivamente interessa são a *comunicação* e a *visibilidade* proporcionadas pelo sistema *open access articles*, as quais, em muitas ocasiões, sobrepujam a relevância dos conteúdos publicados (KIRBY, 2012). Quanto mais o artigo se torna comunicável e notado, mais ele é visto e acessado por pessoas de qualquer parte do mundo, e não apenas do chamado mundo acadêmico. Assim, aumentam as chances de se obter uma bolsa de produtividade em pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –; à medida que se publica em periódicos classificados como A1 e A2, ampliam-se as possibilidades de obtenção de recursos de bolsas e projetos de auxílio à pesquisa e publicação de livros e artigos, além de o pesquisador passar a ser convidado para proferir palestras em universidades de diferentes países, uma vez que se torna internacionalmente conhecido, entre outras possibilidades de progressão profissional. E quanto mais os artigos são

acessados por meio desse sistema de acesso aberto, mais os mecanismos de busca dos *sites* da Elsevier ou da Thomson Reuters remeterão a tais trabalhos quando alguém digitar as palavras-chave concernentes à determinada pesquisa.

Os algoritmos dos mecanismos de busca dos *sites* da Elsevier e/ou da Taylor & Francis determinarão quais artigos serão mais acessados e vistos do que outros e, portanto, quais deles terão mais chance de ser citados ou não. Desse modo, de acordo com Beer (2012, p. 480):

[...] esta forma acadêmica de mobilidade social pode ocorrer por meio de razões arbitrárias ou então porque o indivíduo em questão se torna habilitado a jogar as novas regras do jogo acadêmico: o jogo da visibilidade algoritmicamente taxada. Provavelmente, os pesquisadores que são capazes de se tornar mercadorias do tipo viral são aqueles que se transformarão em vencedores.

De fato, da mesma forma como as imagens de um vídeo se tornam virais, ou seja, são vistas em *sites* tais como o *YouTube* por milhares ou até mesmo milhões de pessoas, um professor também pode se tornar viral à medida que seus artigos são cada vez mais citados, o que impulsiona o aumento de seu índice *h*, que é calculado em função do número de citações de suas produções acadêmicas.

O que importa, em grande parte dos casos, é publicar os artigos em periódicos com os maiores fatores de impacto, pois justamente isso possibilita fazer com que os respectivos índices *h* de cada pesquisador também sejam cada vez mais incrementados. É notória a pressão das IES, principalmente por meio de seus programas de PG, para que os professores que compõem seus quadros publiquem cada vez mais e, de preferência, nos melhores periódicos, até porque a própria avaliação do programa de PG, bem como os recursos que receberá em virtude dessa nota, dependem também disso. Porém, não menos relevante é a presença, cada vez mais constante, do impulso narcísico fomentado pelo desejo de visibilidade viral da produção acadêmica. Com efeito, o conceito de narcisismo revela-se decisivo para a compreensão do processo de consolidação da ontologia da cultura digital, pois atualmente ser significa ser midiática e eletronicamente percebido (TÜRCKE, 2010). Certamente, a elaboração das identidades profissionais do meio acadêmico também deve ser refletida sob o prisma dessa nova ontologia. Contudo, para tal, é necessário considerar a formação de personalidades narcísicas como um fenômeno que é produto da cultura de seu tempo.

Quando se menciona o mito, sabe-se que Narciso demonstra paixão extrema por seu próprio reflexo, mas é também interessante notar que ele, ao proceder dessa forma, dificilmente consegue discernir-se em relação aos outros (LASCH, 1979). Ao projetar a maior parte de sua libido

na própria imagem, Narciso tem extrema dificuldade de compreender e diferenciar o que é dele e o que é do outro. Justamente esse aspecto do mito pode ser metaforicamente utilizado para apreender o narcisismo como produto da cultura digital. Fascinado pela perspectiva de tornar-se eletronicamente viral, o indivíduo hodierno, em muitas ocasiões, literalmente não avalia as consequências de postar determinadas imagens, uma vez que as fronteiras entre as esferas pública e privada tornam-se cada vez mais eclipsadas. Na sociedade cujas imagens narcísicas, os chamados *selfies*, disseminam-se aos bilhões, o impulso praticamente irresistível de se fazer midiaticamente notado provoca situações absolutamente inusitadas, tais como a dos criminosos que ostentam suas imagens ao lado dos produtos roubados nas páginas do *Facebook* e, assim, são facilmente identificados pela polícia. Se essa linha de raciocínio estiver correta, torna-se possível refletir sobre as consequências do afã de publicar desmesuradamente, inclusive em relação à esfera ética. Assim, os cada vez mais frequentes casos de plágio, autoplágio e redundância precisariam ser analisados em decorrência de vários tipos de pressão: ao lado das exigências das IES e seus respectivos programas de PG quanto à necessidade de publicar cada vez mais, nota-se também a presença da pressão/compulsão de que o nome associado ao artigo de sucesso seja identificado como viral.

A consciência moral que agia no sentido de incitar a autorreflexão crítica sobre os limites de ação entre o que é público e o que é privado tende a esfacelar-se, na medida em que o que efetivamente interessa é a ostentação de um alto índice *h* e que pode ser conferido por qualquer pessoa que acessar o *Google Scholar*, por exemplo. Do mesmo modo, o próprio FI deixa de ser um indicador de qualidade para transformar-se na qualidade em si, ou seja, uma qualidade absoluta (BRUMBACK, 2012). Há vários casos de artigos cujos conteúdos são de importância extrema para a área de medicina, por exemplo, mas que, por não terem sido publicados em periódicos de alto FI, são quase imperceptíveis no meio acadêmico.

Ora, tal como foi destacado neste artigo, ser imperceptível na sociedade da cultura digital significa praticamente não existir. Assim, talvez a proliferação dos casos de plágio e similares de textos acadêmicos possa também ser entendida como um fenômeno consubstanciado a uma cultura que determina a hegemonia da aparência em relação à substância, a ponto de mitigar a força da reflexão ética sobre as fronteiras entre as esferas pública e privada e, portanto, das próprias consequências de determinados comportamentos. Por conseguinte, espriam-se casos absurdos, tal como este: ao acessar um *site* de vendas de artigos e teses acadêmicas e ser prontamente atendida, uma pesquisadora informou-se sobre o preço que pagaria por um artigo de sete páginas cujo título seria "Plágio é roubo". Para obter tal artigo, a pesquisadora precisaria pagar 68,95 dólares

(HOWARD, 2007). Há também vários *sites* de vendas de textos acadêmicos que cobram preços diferenciados, dependendo da urgência da entrega ou se o cliente é freguês assíduo (SIKES, 2009).

Esse tipo de postura contrasta com o propósito de fomentar pedagogicamente uma discussão sobre o significado do plágio, seja este cometido por alunos ou professores. Sabe-se da existência dos *softwares* de detecção de plágio, tal como o *Turnitin.com plagiarism-detection*, os quais são muito empregados para descobrir principalmente se as monografias dos alunos são, na verdade, produtos de plágio.

Porém, há autores que defendem a ideia de que não se podem utilizar tais *softwares* com a intenção de aplicar exclusivamente alguma medida punitiva. Para Howard (2007), a visibilidade proporcionada pelo hipertexto pode auxiliar os educadores a entenderem que o *software* de detecção de plágio não protege a experiência do aprendiz, pois somente a ação pedagógica é capaz de produzir tal vivência, sendo essa postura compartilhada também por DeVoss e Rosati (2002). Ou seja, os alunos precisam ser estimulados, por meio da discussão pedagógica sobre os temas plágio, autoplágio e redundância, a perceber que a experiência educacional/formativa ocorre quando há o esforço de pesquisar, refletir e escrever suas próprias opiniões em um determinado texto acadêmico. É por meio desse esforço de concentração que o conhecimento aprendido pode ser realmente apreendido, de tal modo que ambos, alunos e professores, podem inclusive utilizar conjuntamente os recursos de *hyperlinks* dos mais variados *sites* para que as informações coletadas possam, ao ser refletidas e relacionadas entre si, servir de lastro para que novos conceitos sejam engendrados. No caso da relação professor-aluno, quando o *Turnitin.com* é empregado apenas com o objetivo de punir os alunos que copiaram e colaram determinadas afirmações de outrem em seus trabalhos sem reconhecer os devidos créditos, abandona-se a perspectiva de que, por meio do processo educacional/formativo, o próprio aluno perceba a importância de ser reconhecido e se reconhecer como o autor de suas obras.

CONCLUSÃO

O equilíbrio entre a indução da produção acadêmica e sua visibilidade, provida principalmente pelas redes sociais, revela-se tão distante quanto necessário. Justamente a reflexão sobre tal equilíbrio permitiria analisar as razões pelas quais essas mesmas redes sociais são, na atualidade, extremamente utilizadas para a produção e a reprodução do plágio acadêmico, da pressão na forma do “publique, apareça ou/e pereça” e da falta de uma postura ética relacionada à própria produção acadêmica, uma vez que o produtivismo cobra seus dividendos em relação à qualidade da pesquisa que é feita e divulgada de forma açodada (KUHLMANN JR., 2014).

Porém, são essas mesmas redes sociais, cujos *sites* e seus respectivos mecanismos de busca de palavras-chave são aperfeiçoados a cada dia, que permitem também o acesso imediato a quaisquer tipos de informações. Seguindo essa linha de raciocínio, a necessária e desejada publicação dos dados de quaisquer pesquisas não pode ser subordinada a um tipo de veiculação que valoriza as aparências acima dos conteúdos dessas mesmas pesquisas. Desse modo, deparamo-nos com uma contradição que deve permanecer à vista para que possa ser continuamente refletida: o questionamento da publicização virtual e espetacular do produtivismo acadêmico deve ser acompanhado da ponderação de que a própria produção acadêmica fenece caso não seja divulgada pelas redes sociais.

Não por acaso, observa-se cotidianamente o incremento das pesquisas de ponta em praticamente todas as áreas do conhecimento humano, assim como a permeabilização de suas fronteiras. São novas relações conceituais que se formam a todo instante, muito em função da possibilidade da troca *online* de conhecimentos entre pesquisadores dos mais diversos países do globo. É esse tipo de internacionalização da produção acadêmica que verdadeiramente importa, e não aquele que solapa as características de cada cultura em nome da quantificação e da homogeneização dessa mesma produção.

De fato, a palavra *relação* adquire uma importância decisiva na sociedade do bombardeamento contínuo de estímulos audiovisuais e da tentativa de os profissionais da pesquisa e do ensino se transformarem em espetaculares e performáticos fatores de impacto. É através das relações estabelecidas entre as informações que são obtidas por meio da velocidade *online* que esses mesmos profissionais, juntamente com seus alunos, podem se sentir exortados a construir conjuntamente novos conceitos, de tal maneira que da informação coletada se origine formação cultural. A resistência ao uso instrumental da atual tecnologia computacional pode ser feita através desses mesmos instrumentos que são, no momento, mais usados para vender pela internet um texto intitulado "Plágio é crime" do que para refletir com o aluno que o comprou sobre quais foram os motivos pelos quais ele agiu dessa forma. Assim, o que é indiscutível é que não será via moralismo que se chegará a um bom termo na discussão e na tomada de decisões sobre o que é plágio, auto-plágio e redundância na era digital. Se a materialidade está avançada, precisamos compreender que a lógica da era analógica não serve mais para discutir e decidir sobre o que é ético e moral nessa nova ambiência da era digital. O "mapa e o território" (HOBBSAWM, 1996) precisam reconectar-se nesse novo patamar. Nesse sentido, torna-se possível pensar em novos tipos de produção acadêmica, inclusive entre professores e alunos, de tal modo que ambos, em determinados momentos, possam ser identificados como autores de produções derivadas das informações coletadas por eles através do uso de redes sociais, por exemplo.

Se a busca de determinadas informações pela internet é propiciada por seus algoritmos que selecionam e exibem os resultados, é preciso questionar como os arquivos de dados são organizados, quem os classifica e quais são os interesses que orientam tal classificação (BEER, 2012). É ilusão defender a ideologia da neutralidade do algoritmo quando se trata de pensar o modo como determinados artigos são mais divulgados do que outros por meio dos periódicos de ranqueamento produzidos em ambientes virtuais. É necessário realizar esse tipo de crítica da ideologia da neutralidade da produção acadêmica pois, caso contrário, formar-se-á um tal ciclo vicioso de modo que apenas os artigos mais citados, cujos autores possuem os maiores índices *h*, serão lidos e discutidos.¹³ Até porque são os *links* desses artigos que são apresentados pelos *sites* de pesquisa em posição de destaque, os quais vencem, assim, a luta titânica que travam com outros artigos para que possam ser percebidos. É como se eles se tornassem entes descolados de seus autores! Na ocasião em que tal supremacia é não apenas açulada, como praticamente imposta pelas grandes editoras, então cada vez mais o FI deixa de representar um índice da qualidade do artigo para se tornar a qualidade em si. Quando esse tipo de conclusão reificada se transforma em algo aceito sem contestação, então compreendem-se os motivos pelos quais outros absolutos vão sendo cotidianamente alinhavados no meio universitário, tal como no caso dos professores que são convidados a se retirar dos programas de PG de que fazem parte pois, num determinado período, não publicaram um número *X* de artigos e, portanto, não foram considerados produtivos. E se a lista de tais professores for publicada nas páginas dos *sites* da internet e de seus sistemas de ranqueamento, então a denominada memória digital se encarregará de perpetuar *ad aeternum* este momento presente, como bem o atesta a “lista dos improdutivos” da USP. Trata-se mesmo de um presente perpétuo que reproduz indefinidamente a morte do professor “marcado” como improdutivo. Este sim pode ser identificado como um poderoso e performático fator de impacto.

Mas a produção conjunta do conhecimento, feita por meio do uso dessa mesma tecnologia, não poderia impactar alunos e professores quanto às imensas possibilidades conceituais que ambos poderiam efetivamente acessar, para usar um termo afeito à internet? Por que a vida acadêmica tem que estar vinculada à “morte” do professor/pesquisador considerado improdutivo? Por que o FI se torna mais importante do que o próprio conteúdo do artigo? A internet pode auxiliar a encontrar respostas para tais questões, mas são os agentes educacionais aqueles que podem não somente respondê-las como também, na medida do possível, engendrar novas políticas de produção acadêmica que suscitem outros tipos de impactos.

13

Essa questão pode ser caracterizada como um “círculo vicioso” ou um raciocínio tautológico: um artigo é mais lido porque é mais mostrado; é mais veiculado porque é mais lido! Comparativamente, faz lembrar a letra da música “O papa é pop”, dos Engenheiros do Hawaii (1990): “Todo mundo está comprando o mais vendido”.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephan J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BEER, David. Open access and academic publishing: some lessons from music culture. *Political Geography*, n. 31, p. 256-259, 2012. Disponível em: <<http://content.elsevierjournals.intuitiv.net/content/files/guesteditorial-09124101.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2014.
- BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. Publicar & morrer?! Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, Portugal, n. 28, p. 53-69, 2009.
- _____. "Reféns da produtividade" sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007. *Trabalhos...* Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT09-3503-Res.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.
- BIANCHETTI, Lucídio; ZUIN, Antonio A. S. O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de "pesquisa administrada". *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 55-75, set. 2012.
- BRUMBACK, Roger A. 3... 2... 1... Impact [Factor]: Target [Academic Career] destroyed: just another statistical casualty. *Journal of Child Neurology*, n. 27, p. 1565-1576, 2012. Disponível em: <www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23183597>. Acesso em: 28 nov. 2014.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.
- _____. Produtividade e humanidades. *Tempo Social*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-12, 1989.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CFE n. 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. Seção Documentos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro e Campinas, ANPEd e Autores Associados, n. 30, p. 162-173, set./dez. 2005.
- CURY, Carlos Roberto J. Quadragésimo ano do Parecer CFE n. 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-22, set./dez. 2005.
- DeVOSS, Dànille; ROSATI, Annet C. It wasn't me, was it? Plagiarism and the web. *Computers and Composition*, n. 19, p. 191-203, 2002. Disponível em: <<http://pwresources.wordpress.ncsu.edu/files/2014/05/Plagiarism-and-the-Web.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2014.
- DINIZ, Eduardo. Ética e bom senso contra o produtivismo. *Revista de Administração de Empresas*, v. 53, n. 4, p. 331-331, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902013000400001>>. Acesso em: 12 dez. 2014.
- DUARTE JR., João-Francisco. The rotten papers (ou adiós que yo me voy). In: _____. *A montanha e o videogame: escritos sobre educação*. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- ENGENHEIROS DO HAWAII. *O papa é pop*. BMG Brasil, 1990. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=33l4gnLSrUM>. Acesso em: 9 fev. 2015.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. *Da universidade modernizada à universidade disciplinada*: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- FERNÁNDEZ LIRIA, Carlos; SERRANO GARCÍA, Clara. *El plan Bolonia*. Madrid: Catarata, 2009.
- FERRY, Luc. *Aprender a viver: filosofia para os novos tempos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Thomson Reuters divulga novos fatores de impacto*. 13 jul. 2012. Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/thomson_reuters_divulga_novos_fatores_de_impacto_/15874/>. Acesso em: 25 nov. 2014.
- GARFIELD, Eugene. What is the primordial reference for the frase publish or perish? *The Scientist*, v. 10, n. 12, p. 11, 1996. Disponível em: <www.the-scientist.com/?articles.view/articleNo/17944/title/What-Is-The-Primordial-Reference-For-The-Phrase-Publish-Or-Perish-/>. Acesso em: 21 dez. 2014.
- GERMANO, William. *Cómo transformar tu tesis en libro*. Madrid: Siglo XXI, 2008.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX. 1914-1991*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HOWARD, Rebecca M. Understanding “internet plagiarism”. *Computers and composition*, n. 24, p. 3-15. 2007. Disponível em: <www.sciencedirect.com/science/article/pii/S8755461506000831>. Acesso em: 28 nov. 2014.

JACOBY, Russel. *O fim da utopia: política e cultura na era da apatia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. *Os últimos intelectuais: a cultura americana na era da Academia*. São Paulo: Edusp/Trajatória Cultural, 1990.

KIRBY, Andrew. Scientific communication open access and publishing industry. *Political Geography*, n. 31, p. 256-259, 2012. Disponível em: <<http://content.elsevierjournals.intuitiv.net/content/files/guesteditorial-09124101.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

KUHLMANN JR., Moysés. Publicação em periódicos científicos: ética, qualidade e avaliação da pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 16-32, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2699/2666>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

LASCH, Christopher. *The culture of narcissism: american life in an age of diminishing expectations*. New York: W.W. Norton & Company, 1979.

LEITE, Rogério Cezar de C. Lixo acadêmico, causas e prevenção. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Caderno A3, p. 3, 6 mar. 2015.

LÜDKE, Menga. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 117-123, set./dez. 2005.

MACHADO, Ana Maria N.; BIANCHETTI, Lucídio. (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. *Revista de Administração de Empresas*, v. 51, n. 3, p. 244-254, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902011000300005>>. Acesso em: 11 dez. 2014.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 21, p. 289-308, 2003.

MING CHIU, Dah; FU, Tom Z. J. Publish or perish in the internet age: a study of publication statistics in computer networking research. *Computer Communication Review*, v. 40, n. 1, p. 34-43, 2010. Disponível em <www.sigcomm.org/node/2818>. Acesso em: 29 nov. 2014.

MOREIRA, Antonio Flavio B. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em Educação no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 23-42, dez. 2009.

NEGROPONTE, Nicolas. *Vida digital*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PALANGANA, Isilda C.; BIANCHETTI, Lucídio. A controvérsia da qualificação no debate sobre trabalho e educação. *Perspectiva, Revista do CED/UFSC*, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-163, ago./dez. 1992.

PARASKEVA, João M. (Org.). *Capitalismo acadêmico*. Mangualde, Portugal: Pedagogo, 2009.

PAULA, Maria de Fátima de. O processo de modernização da universidade: casos USP e UFRJ. *Tempo Social*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 189-202, nov. 2000. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-2070200000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 dez. 2014.

QUARTIERO, Elisa; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). *Educação corporativa*. Mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. São Paulo: Cortez / Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

REGO, Teresa C. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 325-346, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014061843>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

RICHARDS, Ian; WASSERMAN, Herman. The heart of the matter: journal editors and journals. *Journalism: theory, practice and criticism*, v. 14, n. 6, p. 823-836, 2013. Disponível em: <<http://jou.sagepub.com/content/14/6/823.refs>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. Depois da tempestade. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. A-3, 11 mar. 1988.

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

SIKES, Pat. Will the real author come forward? Questions of ethics, plagiarism, theft and collusion in academic research writing. *International Journal of Research & Method in Education*, v. 32, n. 1, p. 13-24, 2009. Disponível em: <www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17437270902749247.VHhyujHF9e8>. Acesso em: 28 nov. 2014.

SLAUGHTER, Sheila; RHOADES, Gary. *Academic capitalism and the new economy: markets, state and higher education*. Baltimore: John Hopkins University Press, 2004.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 769-792, 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a12.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2014.

TÜRCKE, Christoph. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Tradução de Antônio Zuin, Fabio Durão, Francisco Fontanella e Mario Frungillo. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

TZARNAS, Stephanie; TZARNAS, Chris. Publish or perish, and pay: the new paradigm of open-access journals. *Journal of Surgical Education*, v. 14, p. 11-13, Oct. 2014. Disponível em: <www.jsurged.org/article/S1931-7204%2814%2900257-8/abstract>. Acesso em: 23 dez. 2014.

VAN DALEN, Hendrik P.; HENKENS, Kène. Intended and unintended consequences of a publish-or-perish culture: a worldwire survey. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, v. 63, n. 7, p. 1282-1293, 2012. Disponível em: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1983205>. Acesso em: 25 nov. 2014.

WATERS, Lindsay. *Inimigos da esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

WILDE, Oscar. *The picture of Dorian Gray*. London: Penguin Books, 2012.

WILSON, Logan. *The academic man: a study in the sociology of a profession*. London: Oxford University Press, 1942.

ANTÔNIO A. S. ZUIN

Professor associado do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar –, São Carlos, São Paulo, Brasil; Pesquisador 1B do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq
antonio.zuin@pq.cnpq.br

LUCÍDIO BIANCHETTI

Professor aposentado/voluntário no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; Pesquisador 1B do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq
lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br

CULTURA PERFORMATIVA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A AÇÃO POLÍTICA

ELIZABETH MACEDO

RESUMO

Este texto é uma reflexão sobre a cultura da performatividade na área de educação no Brasil, motivada pelo artigo de Kuhlmann Jr. (2014), em que o autor elenca argumentos contra a pressão por publicação que têm circulado na academia. Ele é produzido a partir da experiência da autora em comissões de avaliação, nomeadamente a de programas de pós-graduação no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Argumenta que a performatividade tem modificado a cultura de pesquisa e pós-graduação no país, mas discorda de que haja uma corrida produtivista na área de educação. Em diálogo com teóricos que, segundo Butler (2000), apostam na irrealizabilidade, a autora defende uma ação política agonística no sentido de operar nas fraturas da lógica performativa, opondo-se a uma ética humanista que assume como liberal.

Este artigo vincula-se, teoricamente, a projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS • INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR •
PESQUISA DA EDUCAÇÃO • PERFORMATIVIDADE

PERFORMATIVITY CULTURE AND EDUCATIONAL RESEARCH: CHALLENGES FOR POLITICAL ACTION

ABSTRACT

This paper reflects on the performativity culture in education in Brazil, driven by Kuhlmann Jr.'s article (2014), in which the author presents arguments against the pressure for publication circulating in academia. The paper relies on the author's experience on evaluation committees, namely evaluation of graduate programs held by Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. It is argued that performativity has changed the culture of research and graduate studies in the country; however, the author disagrees that there is a race for production in education. In a dialogue with theorists who, according to Butler (2000), bet on irrealizability, the author supports an agonistic political action in order to act in the fractures of performativity logic, as opposed to a humanistic ethic, liberal in itself.

EDUCATIONAL POLICIES • GRADUATE EDUCATION • EDUCATIONAL
RESEARCH • PERFORMATIVITY

CULTURA PERFORMATIVA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: DESAFÍOS PARA LA ACCIÓN POLÍTICA

RESUMEN

Este texto es una reflexión sobre la cultura de la performatividad en el área de la educación en Brasil, motivada por el artículo de Kuhlmann Jr. (2014), en que el autor presenta argumentos contra la presión por publicación que han circulado por la academia. El artículo se elaboró a partir de la experiencia de la autora en comisiones de evaluación, más específicamente en la de programas de postgrado en el ámbito de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Argumenta que la performatividad ha modificado la cultura de la investigación y el postgrado en el país, pero no cree que haya una carrera productivista en el área de la educación. En diálogo con teóricos que, según Butler (2000), apuestan en la irrealizabilidad, la autora defiende una acción política agonística en el sentido de operar en las fracturas de la lógica performativa, oponiéndose a una ética humanista que asume como liberal.

POLÍTICA EDUCATIVA • INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR •
INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN • PERFORMATIVIDAD

Eu apenas [diria], no espírito das formas mais recentes de desconstrução afirmativas, que um conceito pode ser posto sob rasura e posto em uso [*played*, no original] ao mesmo tempo, que não há nenhuma razão para não continuar a interrogar e a usar o conceito [...]. Há, no entanto, uma esperança de que a interrogação crítica do termo condicione um uso mais efetivo do mesmo. (BUTLER, 2000, p. 264)

ESTE TEXTO SURGE MOTIVADO PELO ARTIGO DE KUHLMANN JR. (2014), EM QUE O AUTOR elenca argumentos contra a pressão por publicação que têm circulado na academia, valendo-se de sua experiência como pesquisador, editor e avaliador. O presente texto é, portanto, uma reflexão sobre a cultura do produtivismo ou, como nomeia Ball (2013), da performatividade, em muito baseada nas sensações que surgiram de minha participação em diferentes esferas acadêmicas. Ao longo de 12 anos, atuei como membro da comissão de área da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – (dos quais três anos como coordenadora adjunta), e atualmente sou representante da Educação na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj – e diretora de pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Trata-se de um texto sustentado na interpretação da experiência vivida nessas arenas, o que explica a reduzida referência à expressiva literatura internacional sobre a temática do produtivismo. Tento superar tal deficiência trazendo, de minha área de estudo, o campo do currículo, os sentidos de política e agência com os quais pretendo entender como as histórias que narrarei se tornaram aceitáveis. Ao mesmo tempo, intercalarei no texto, à moda da literatura, pequenas vinhetas que prometem – e não cumprem, posto que essa tarefa é impossível (SCOTT, 1991) – trazer um pouco da experiência que vivi. Não pretendo, no entanto, que essa experiência seja tomada como o “dado”, mas como “aquilo sobre o qual

o conhecimento é produzido” (SCOTT, 1991). Não sei se isso é suficiente, mas é o que posso fazer com responsabilidade.

Os argumentos que pretendo defender podem, à primeira vista, parecer contraditórios. Talvez não coubessem todos aqui, mas vou me permitir inseri-los porque julgo que a discussão atual sobre o produtivismo (na área de educação e no Brasil) é multifacetada. Para explicitá-los, descrevo produtivismo como a indução para publicação com vistas a atender às expectativas das agências de fomento e, com isso, garantir financiamento. Há, nessa afirmativa, a assunção de que o que está sendo publicado tem menos relevância e/ou qualidade e a denúncia, mais ou menos velada, de que estão sendo criadas estratégias para ampliação dos produtos originados da pesquisa ou mesmo fraudes diversas (SGUISSARD, 2010; MOREIRA, 2002, 2009; TREIN; RODRIGUES, 2011). Nesse sentido, a tentativa de controle da qualidade da pesquisa, posta em prática pelos financiadores, estaria produzindo efeito contrário, aligeirando-a como forma de responder às demandas do “mercado” de produtos científicos.

Ainda que eu trabalhe com a tese geral de que vivemos uma cultura performativa na academia, buscarei situá-la no Brasil e na área de Educação. Nesse processo, discordarei de uma certa leitura de que a área da Educação vive uma corrida exacerbada em direção à produção (com exceção de uns poucos iluminados que a denunciam) e de que isso tem implicado a diminuição da qualidade da produção acadêmica e da formação de recursos humanos para a pesquisa. Entendo e defenderei que a consideração das formas específicas como viemos produzindo nossa existência no interior de uma cultura (hegemônica) performativa é fundamental para a agência política. Com isso, estarei também estabelecendo os limites dentro dos quais aceito a ideia de produtivismo.

CULTURA PERFORMATIVA: O PRODUTIVISMO OU O IMPÉRIO DO LATTES

Em vez dos termos produtivismo ou império do Lattes, numa alusão à plataforma *on-line* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, vou utilizar o conceito de cultura performativa, visando a evitar o tom pejorativo que pouco ajuda na análise política do momento atual. Para Ball (2013, p. 137), a performatividade vem se constituindo em parte da cultura (acadêmica) e da estrutura da universidade, uma cultura que “usa comparações e julgamentos, e autogerenciamento [*self-management*, no original], no lugar de intervenções e direção”. Trata-se, para o autor, do mecanismo-chave do neoliberalismo, no qual “estruturas sociais interpessoais e relações sociais são substituídas por estruturas informacionais e indicadores de desempenho [*performance*, no original] se tornam o ‘princípio de inteligibilidade das relações sociais’”

(BALL, 2013, p. 138). Numa sinédoque, o desempenho substitui o sujeito, representa sua medida, seu valor. O sujeito se torna *accountable* e é, nesse sentido, que Ball (2013) advoga que a cultura da performatividade influencia a forma como pensamos nós mesmos nosso trabalho e mesmo nosso corpo.

No campo acadêmico, essa cultura tem redundado em uma pressão por produção contabilizável – publicação, patente, formação de recursos humanos – e, ao mesmo tempo, por instrumentos que permitam aferir a produção e por tecnologias que transformem o resultado da aferição em algo utilizável, em decisão. Se essas tecnologias são sentidas pelos sujeitos como pressão, certamente não se esgotam na pressão. Ball (2012, p. 140) destaca que a performatividade é também sedutora, trabalhando “melhor quando começamos a desejar para nós o que é desejado de nós, quando nosso senso moral de nossos desejos e nós mesmos somos alinhados com seus prazeres”.

Na cultura acadêmica americana, a demanda por produção contabilizável foi celebrizada pelo trocadilho “publicar ou perecer”. No nível internacional, o movimento inclui *rankings* internacionais de universidades, segundo os quais se valorizam, por exemplo,¹ os números: de ex-alunos e docentes vencedores de prêmio Nobel e medalha Field; de artigos em apenas dois periódicos (*Nature* e *Science*); de pesquisadores com altos índices de citação; de artigos indexados no *Science Citation Index* – SCI. Nos Estados Unidos, a pressão por publicação já cede espaço para um indicador mais direto, qual seja a capacidade de conseguir financiamento. É comum, mesmo em áreas humanas e sociais, em que os financiamentos são quase inexistentes, que os anúncios de emprego nas universidades solicitem que os candidatos (mesmo iniciantes) demonstrem capacidade de captar recursos externos. Esses são exemplos de um conjunto de ocorrências que Waters (2006, p. 12) chama de demanda corporativa pelo aumento da produtividade.

Quero me fixar no Brasil e, em seguida, na área de Educação, defendendo que vivemos uma realidade ainda muito diferente e que analogias simples com o “publicar ou perecer” e referências diretas à literatura internacional não são politicamente produtivas. Parte de nossas especificidades é, possivelmente, produto das fragilidades de nosso sistema de ciência, tecnologia e inovação. Outras, avalio como positivas, dentre as quais destaco o caráter público de nossas melhores universidades, assim como do financiamento da pesquisa via CNPq, Capes e Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa, e as formas de definição dos principais gestores do sistema, o que torna o controle por parte da comunidade acadêmica muito mais efetivo. Podemos discordar das decisões tomadas nessas instâncias, mas elas não estão controladas por conglomerados internacionais ou estritamente pelo mercado (talvez até porque eles ainda não se interessem pela ciência que produzimos no

¹ Esse exemplo refere-se ao *ranking* Shanghai. Disponível em: <www.shanghairanking.com/pt/>. Acesso em: 3 fev. 2015.

Brasil). Não quero, com isso, dizer que não haja pressões desses conglomerados e do mercado, criando estranhas formas de articulação entre público e privado (BALL, 2012). Apenas destacar a especificidade desse espaço político. É, portanto, em tal espaço que localizo as memórias (por certo, traiçoeiras) de minha experiência que passo a narrar.

Ano 2000 e poucos. Numa sala da Capes, com alguns colegas, ouvi, pela primeira vez, a sigla JCR. Acho mesmo que já a havia ouvido antes da boca de colegas da Biologia, mas ainda como algo surreal. Agora era real também para a Educação; Célia² trazia a novidade. Para que pudéssemos contabilizar, na avaliação dos programas de pós-graduação, os artigos de seus docentes (e, algum dia, dos discentes), teríamos que “qualificar” os periódicos em que haviam sido publicados. Nossa lista de uns 4000 títulos foi reduzida a pouco menos de 1000 depois de dias de trabalho “de limpeza” de duplicidades e registros equivocados.³ Como, nesse conjunto, definir o que era melhor? Qual o significado de termos como internacional, nacional e local que, então, vigoravam nos estratos? Como valorizaríamos o que entrasse em cada estrato? Trabalhávamos incessantemente, mas ainda perplexas, sem saber o que estava por vir.

De algum lugar, Célia tirou as tais letrinhas JCR, está aí nos computadores.⁴ Nele se encontra o fator de impacto dos periódicos, ou seja, o quanto seus artigos são citados. As áreas da saúde e exatas usam esse número para avaliar os periódicos e contabilizar a produção. Alívio! Mas as primeiras 100 revistas que procuramos não estavam lá. Nada em português (e pouco em espanhol) aparecia no computador e eram as línguas majoritárias de nosso rol de periódicos. Pânico! Na cultura da produção, a Educação do Brasil não existia como área de pesquisa. Mas não éramos só nós...

Esses meus (nossos) dias de pânico ocorreram num momento em que termos bibliométricos, com os quais os pesquisadores no Brasil estavam pouco familiarizados, passaram a fazer parte do cotidiano da universidade. Entrávamos na cultura da performatividade, como descrita por Ball (2013), e éramos apresentados aos instrumentos de contabilização do quanto valia nosso trabalho acadêmico. Num plano mais geral, as verbas para o setor público diminuía, numa política nacional (e internacional) que assumia contornos neoliberais com vistas ao controle da inflação que atingira valores inimagináveis. Ao mesmo tempo, a maior institucionalização do sistema de pós-graduação no interior das universidades ampliava a luta por recursos que não haviam crescido na mesma proporção da demanda e que, então, minguavam. A medida da *performance* surgia como a forma mais justa de distribuição dos recursos

2

Maria Célia Marcondes Moraes, coordenadora da área de Educação na Capes de 2000 a 2003, primeira comissão de área da qual eu participei.

3

Não entrarei aqui nos detalhes desse processo, que descrevo em outro lugar (MACEDO; SOUSA, 2009).

4

O que não era bem verdade para todos os computadores, na medida em que o acesso à base era pago. Dou destaque para essa informação, porque ela indica que a cultura não parecia nova apenas para a Educação.

escassos, hegemonizando a lógica da performatividade neoliberal de que fala Ball (2013).

Demandas distintas foram (e são) articuladas nessa hegemonização, sem que suas distinções tenham sido (sejam) apagadas (LACLAU, 2011). As áreas exatas e, especialmente, biomédicas, com muito mais tradição na utilização de indicadores bibliométricos – e, portanto, com índices mais elevados – defenderam (defendem) tais indicadores, mas não sem criticá-los (OGDEN; BARTLEY, 2008; HOVLAND, 2007; VAN DIEST et al., 2001). Altos índices de impacto dos periódicos significam, normalmente, elevado índice de citação de poucos artigos; a comparação entre periódicos de áreas genéricas e mais específicas produz distorções; os índices de impacto dependem dos periódicos cadastrados na base, visto que só as citações nesses periódicos são contabilizadas; o tempo sob avaliação é reduzido, o que prejudica áreas em que a meia-vida dos artigos é mais longa, são algumas das críticas que produzem outras práticas. A maioria dessas práticas – consideração do *Scopus* (base mais abrangente), substituição do fator de impacto pelo índice *h* dos pesquisadores, tentativa de qualificação de patentes, entre outras – mantém-se no horizonte da mensuração da produção.

Dada a força das áreas biomédicas e exatas no jogo político de ciência, tecnologia e inovação, as estratégias políticas privilegiadas têm sido aquelas que maximizem indicadores contabilizáveis. Algumas dessas estratégias, ainda carecendo de avaliação a médio prazo, têm focado a inserção internacional, na medida em que o Brasil ocupa uma posição inegavelmente periférica no mapa científico e tecnológico mundial. Mesmo na América Latina, indicadores – embora possam ser questionáveis – vêm demonstrando que o país não detém liderança científica e tecnológica, apesar de investir mais do que os demais países. Nossos índices de citação, por exemplo, vêm caindo ano a ano comparativamente a outros países do continente (WAINER, 2012).

Embora um fenômeno dessa natureza não tenha causas simples, talvez o maior desenvolvimento e institucionalização de nossa pós-graduação possa, estranhamente, explicar uma pequena parte dessa realidade. O investimento em sistemas de gerenciamento da pesquisa por parte, sobretudo, do CNPq teria contribuído para afastar os pesquisadores de redes internacionais como as controladas por conglomerados como Thomson Reuters. Talvez se possa creditar a opção pelo acesso aberto ao conhecimento produzido, com o investimento na Scientific Electronic Library Online – SciELO –, elogiada internacionalmente, por nossa menor presença em outros periódicos “mais internacionais”. Imagino que esta tenha sido, por exemplo, a motivação da Capes ao se propor a financiar a inserção de periódicos em plataformas pagas gerenciadas por grandes grupos editoriais, fortemente questionada por agências, como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de

São Paulo – Fapesp –, que investiram no acesso aberto. Também a decisão de formar os pesquisadores no país, num sistema de pós-graduação robusto, teria reduzido a inserção de nossos pesquisadores em universidades estrangeiras. A solução tem sido ampliar a formação no exterior, uma das pedras basilares da atual política que consome parte significativa de recursos para financiamento da pesquisa. O impacto negativo dessas e de outras ações sobre o sistema de pós-graduação e produção de conhecimento precisa ser cautelosamente mitigado, assim como é importante acompanhar o possível ganho no que tange à efetiva ampliação do lugar do Brasil no cenário internacional de ciência e tecnologia.

Associada ao aumento da produção (em veículos internacionais de alto impacto), uma antiga demanda ressurgiu no espaço disputado da política de ciência e tecnologia marcada, agora, também pela contabilização. O retorno social dos investimentos em pesquisa é cobrado por financiadores, em sua maioria públicos, ainda que os sentidos de retorno social sejam outro complexo campo de disputas. Trata-se de uma demanda legítima que, no entanto, inserida na lógica da performatividade imperante tem responsabilizado o pesquisador, especialmente o pesquisador das áreas sociais, por problemas nos quais ele não pode intervir. O termo *accountable*, utilizado na literatura internacional, traz o duplo sentido de contabilizável e responsável, mas este último tem, na lógica do performativo, sido transformado em responsabilização. A esfera de negociação política tem-se ampliado para além da comunidade acadêmica e jogado sobre os ombros do pesquisador um conjunto infundável de demandas sociais incompatíveis com a atividade de pesquisa. O perigo à espreita, e cada vez mais presente, é o descrédito dos investimentos na política de ciência, tecnologia e inovação com base em resultados contabilizáveis negativos. Praticamente todas as semanas os jornais de grande circulação trazem alguma notícia em que esse investimento é criticado com base no retorno insuficiente, seja social, seja mesmo acadêmico. Novamente aqui a distribuição desse descrédito é irregular, pesando mais sobre as áreas sociais e humanas, que atuam em temas mais facilmente identificáveis pela sociedade em geral. Estranhamente, recai sobre tais áreas, que sempre intervieram mais na sociedade, com isso perdendo, inclusive, *status* na política de ciência e tecnologia, a maior responsabilização.

Por mais perverso que o jogo da performatividade pareça, ele também fornece “satisfação e recompensa, ao menos, para alguns” (BALL, 2012, p. 240), de modo que não é difícil entender como ele se hegemoniza. A competição por recursos mostrou uma “saudável vitalidade da comunidade” (VELHO, 1997, p. 5) científica para aqueles que estão de fora e se tornou “absolutamente crucial para que a pesquisa propriamente dita desse um salto” e se legitimasse. Dentro do próprio sistema, além de valorizar determinadas áreas em detrimento de outras,

esse jogo contribui para libertar o pesquisador *accountable* do patrimonialismo, facilitando-lhe o acesso aos recursos e tornando menos difícil a relação do pesquisador com as instituições. Como destaca Taubman (2009) em relação à *accountability* que impera na realidade americana, o discurso performativo fornece uma fantasia de onipotência, fortalecida por narrativas de sucesso internacionais que, para pesquisadores responsabilizados, pode surgir como uma esperança de demonstrar a relevância de seu trabalho.

No entanto, para áreas menos estruturadas como campos acadêmicos, em que o foco na pesquisa ainda é recente, a guinada da política de ciência e tecnologia no sentido da performatividade vem trazendo muitos desafios. Por um lado, torna-se necessário aprender a (sobre)viver nessa cultura, na medida em que os recursos, incluindo aí as bolsas para os pós-graduandos, fundamentais para a formação de novos pesquisadores, dependem de um bom desempenho em relação a tais indicadores. Por outro, o movimento ainda tímido rumo à pesquisa é ameaçado pela demanda por ação social contabilizável. Na área de Educação, no início dos anos 2000, a pós-graduação começava a se fortalecer como espaço de pesquisa, superando a custo tanto o caráter extensionista e assistencial quanto a tradição de apenas formar professores para o ensino superior e técnicos para o sistema (MACEDO, 1997), e tornou-se necessário entrar numa cultura que não dominávamos.

Esquecer o JCR era a solução factível. Tornar esse esquecimento possível era o desafio, conquistado a custo e pela articulação com as áreas humanas e sociais. Inventar formas de fazer o que não sabíamos era necessário. Com a ajuda da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd -, numa ação coletiva, por certo, conflituosa, produzimos nossos próprios critérios de qualificação. Classificávamos e nos esforçávamos, como área, para melhorar os periódicos para atender às demandas hegemônicas. Melhoramos a gestão editorial, criamos acesso on-line à maioria das revistas, pusemos a funcionar fóruns de editores, ampliamos as indexações e, mais recentemente, investimos numa biblioteca da SciELO (Educ@). Ao mesmo tempo que inventávamos formas de fazer, lutávamos para torná-las aceitáveis num fórum de ciência e tecnologia que, muitas vezes, nos era adverso. Com mais ou menos consenso entre (e apoio de) nós mesmos. Aprendemos também a nos movimentar em direção aos periódicos internacionais, mesmo que ainda timidamente.

Isso ainda era muito pouco. Metade de tudo o que escrevamos estava publicada em livros, coletâneas, como aliás ocorre em toda parte na Educação. Essa é e sempre foi a tradição das humanidades. Como fazer isso valer na cultura da performatividade em que

não é preciso apenas publicar, mas fazê-lo bem? Nova frente de luta, ainda mais difícil. Classificar livros, outra loucura em que nos aventuramos. Primeira solução, fácil (e talvez ruim): uma lista de editoras. Disputas e desacordos internos. Pressão contrária externa, porque não se tratava mesmo de uma boa solução ou porque se tratava de uma solução. Segunda solução, difícil: classificar livro a livro.⁵ Parceria com as humanas e sociais, critérios formais e sempre a pergunta: será que uma obra que tem isso é melhor do que uma que não tem? Livro a livro, todo ano, numa semana longa, de muito trabalho, debates, discordâncias. Resultado positivo, julgo, difícil de usar. Limites técnicos, bases de dados pouco confiáveis. Conflitos internos, pressões externas. Divergências entre “os pares” das humanidades e sociais. Desejos de se autorizar como ciência na cultura performativa. Luta que continua.

Com um pouco mais de distância, acompanhei colegas no CNPq, nas FAPs, nas universidades se reinventando. Fazendo uso da qualificação de revistas, subvalorizando os livros por impossibilidade de avaliá-los. Assumindo mais riscos, porque incapazes de diluir os erros. Decidindo sobre nossa própria vida acadêmica com insegurança. Mas lutando.

Cedemos e resistimos. Contra e dentro da cultura performativa. Fortalecemo-nos no jogo político externo. Mas, principalmente, passamos a nos conhecer melhor.

Entramos na cultura da performatividade, não há dúvida, na luta por verbas e por prestígio acadêmico, precisando inventar formas de sobreviver. Avalio que o fizemos com responsabilidade, dando consequência, dentro de tal política, às decisões que vínhamos amadurecendo como área desde as reformas dos anos 1990. Naquele momento, discutíamos a possibilidade de tornar a pesquisa o núcleo duro dos programas de pós-graduação (FÁVERO, 1996, 2009; MACEDO, 1997) e o fizemos. Lutávamos por ampliar o acesso à pós-graduação e o fizemos. Como destacava Goodson (1988) em seus estudos ainda dos anos 1980, a consolidação de campos disciplinares é em muito influenciada por sua competência na captação de recursos, não apenas pela performatividade neoliberal, mas também pelo poder simbólico que tais campos amealham. O autor, no entanto, também destaca que um campo que consegue se apresentar como mais acadêmico e menos utilitário tende a manter sua vitalidade na luta por espaço. Julgo que, mesmo que nossa agenda dos anos 1990 tenha sido atravessada pelo discurso performativo (neoliberal) que tem marcado as políticas de ciência, tecnologia e inovação, constituímos uma área mais robusta internamente e na luta externa por recursos e prestígio.

5
Sousa e Werle (2014) apresentam uma narrativa desse processo na área de Educação.

ERA UMA VEZ... ...UM MUNDO MELHOR

Tendo explicitado minha aceitação da avaliação corrente de que demandas performativas têm tensionado a política científica e tecnológica e se hegemonizado, quero agora discordar de algumas das conclusões que temos derivado dessa afirmativa para a área de Educação. Refiro-me, especialmente, à conclusão de que tais demandas têm gerado um excesso de produção na área e, principalmente, de que isso implica uma diminuição de sua qualidade ou mesmo o uso de “más práticas” para ampliar a produção. Essa é uma formulação sintética que, obviamente, simplifica (e distorce) os argumentos do debate. Como discordo dessas posições, substituo minha narrativa por algumas passagens (relativamente longas para fazer jus aos argumentos) de outros colegas que assim percebem a produção na área. Pretendo que elas tenham o mesmo efeito textual de minhas “lembranças”.

Por outro lado, as exigências relativas à produção acadêmica geraram o seu contrário: um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requentada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em meta. Deste modo, formas legítimas de produção, como co-autorias e organizações de coletâneas – em inúmeros casos produtos de sólidas pesquisas integradas –, banalizaram-se no âmbito de algumas áreas de conhecimento, entre elas a Educação. (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1348)

O problema é que, em muitos casos, tudo se passa muito rápida e apressadamente. Paralelamente à multiplicação das oportunidades de divulgação dos estudos, diminui o tempo necessário para maturação, reflexão e discussão das ideias difundidas. Com alguns eventos acontecendo, de forma exaustiva, [...] acaba-se suspeitando que certas tendências estejam se delineando com clareza: a repetição de ideias nem sempre bem-digeridas; o uso frequente do mecanismo de “recortar e colar”; a apresentação da mesma temática, em todo e qualquer encontro, independentemente de seu foco ou do objeto de discussão da mesa-redonda; ou, então, o desenvolvimento de uma inacreditável capacidade de se “falar sobre tudo” (MOREIRA, 2002). Ou seja, talvez a profusão de encontros, palestras e publicações não esteja propiciando, como seria de desejar, a discussão, o aprofundamento e a renovação, de fato, do conhecimento educacional. Simultaneamente à ênfase na quantidade pode-se estar negligenciando a importância da qualidade, da relevância e da originalidade do conhecimento produzido e apresentado. (MOREIRA, 2009, p. 31)

O que trabalhamos para explicitar é que o mal-estar que permeia a Academia brasileira (e quiçá a mundial) é resultado de dois movimentos opostos e, nesse sentido, inconciliáveis. De um lado, o desejo de produzir um conhecimento vivo, consistente e transformador da realidade, um conhecimento que necessariamente seria desvelador das relações estabelecidas e, portanto, transformador e até mesmo subversivo. De outro lado, a busca pelo reconhecimento da sociedade (burguesa), da comunidade científica, inclusive das entidades estatais de fomento à pesquisa, nos conduz a práticas cada vez mais condizentes, conformados às formas, aos objetivos e às finalidades postos pela força social hegemônica. (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 787)

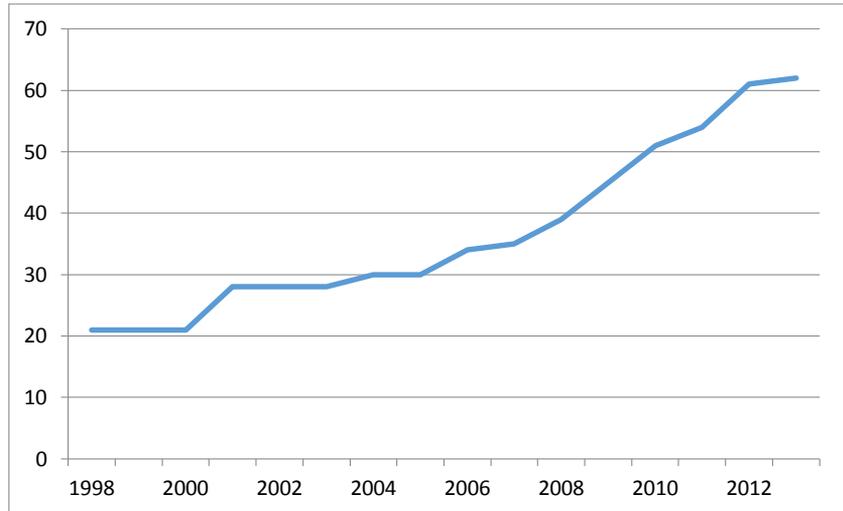
Início pelo que chamei de “más práticas”, porque quero tirá-las do caminho. São denúncias que vão da estratégia de “fatiar” os resultados de um estudo em tantos artigos quanto possível às autorias fantasmas e aos plágios (dentre os quais o autoplágio). Recuso-me a tomar esses casos de “más práticas” – que certamente existem, como existem em todas as áreas – como práticas disseminadas. Divulgam-se, no entanto, os poucos casos confirmados e generaliza-se a falta de ética, comprometendo todo o esforço de constituição do sistema de ciência e tecnologia, infelizmente não apenas na mídia, mas também entre nossos pares. Nostálgicos de um outro tempo (que talvez nunca tenha existido), os arautos da ética nos acusam e nos desculpam porque agimos impelidos pela pressão do produtivismo a que estaríamos submetidos. Não aceito que pudéssemos ser perdoados pela falta de ética, mas defendo que tais comportamentos são minoritários e que a comunidade está vigilante.

Sigo com as críticas, cuja discussão me parece mais produtiva. É inegável, como descreve Moreira (2009), que lidamos, nas últimas décadas, com uma ampliação da pesquisa em Educação, assim como de suas formas de divulgação. Também é razoável supor que tal ampliação tem relação com a hegemonia da cultura performativa no sistema de ciência e tecnologia, afirmativa que implica também aceitar uma maior participação da educação em tal sistema. Dessa observação derivo a primeira parte de meu argumento, defendendo que a ampliação da produção na área não é apenas uma resposta a demandas da cultura performativa, mas indica um amadurecimento e uma consolidação da área como campo de pesquisa, argumento já sustentado por Velho (1997) há quase duas décadas.

Como campo de conhecimento, a área de Educação mudou muito ao longo dos últimos 20 e poucos anos, passando a participar mais ativamente do sistema de ciência e tecnologia, embora essa participação ainda esteja aquém de outras áreas, especialmente exatas e biomédicas. Tais mudanças têm acarretado, como mencionado, a alteração do perfil da pós-graduação, que vem intensificando as atividades de pesquisa

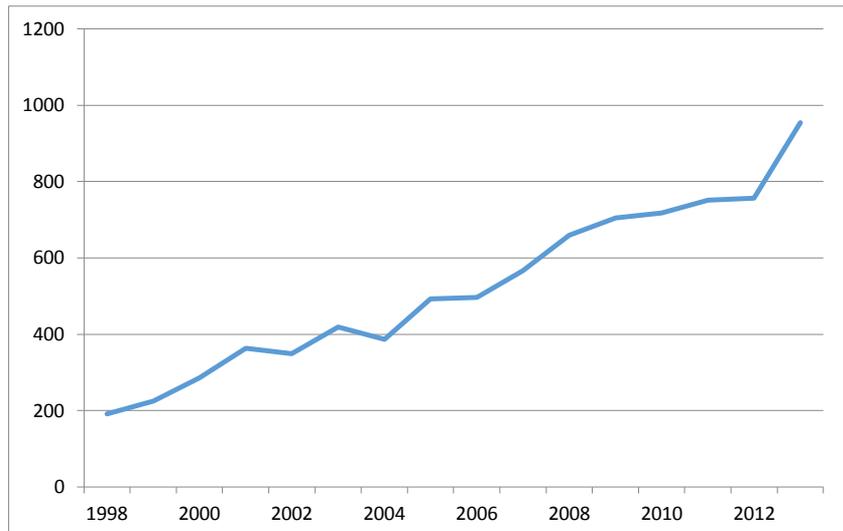
e por elas nucleando a formação (MACEDO, 1997, MACEDO; SOUSA, 2010), mas também sua ampliação e uma menor concentração geográfica.⁶ No que tange à ampliação dos cursos de doutorado, em que a produção de conhecimento é levada a cabo de forma mais consistente, o perfil dos últimos quase 20 anos é descrito nas Figuras 1, 2 e 3. A Figura 4 mostra a evolução do número de doutores formados que atua em programas de pós-graduação.

FIGURA 1
EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE CURSOS DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Fonte: Dados compilados no Geocapes (BRASIL, 2004), em 10 mar. 2015.

FIGURA 2
EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE TITULADOS EM DOUTORADO

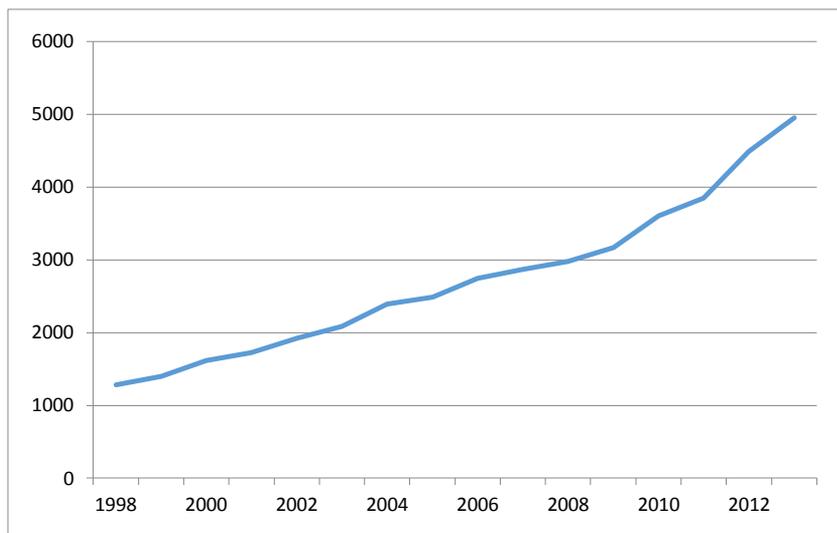


Fonte: Dados compilados no Geocapes (BRASIL, 2004), em 10 mar. 2015.

6

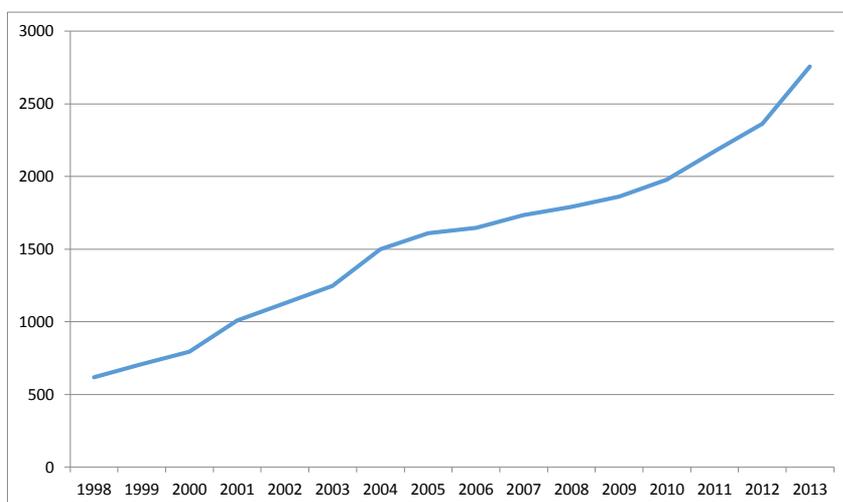
Ainda que haja uma enorme concentração no Sudeste, especialmente se considerarmos os doutores formados, nos últimos anos, conseguimos, como área, ampliar a participação de outras regiões, mas principalmente de cidades menores no interior de alguns estados da federação (para detalhes, ver Geocapes, disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2015).

FIGURA 3
EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRICULADOS EM DOUTORADO



Fonte: Dados compilados no Geocapes (BRASIL, 2004), em 10 mar. 2015.

FIGURA 4
EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE DOCENTES PERMANENTES EM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Fonte: Dados compilados no Geocapes (BRASIL, 2004), em 10 mar. 2015.

Em menos de 20 anos, triplicamos o número de programas de pós-graduação e ampliamos não apenas o número de doutorados, mas também o número de alunos atendidos. Em 2013 (últimos dados disponíveis na plataforma), tínhamos 143 programas de pós-graduação em funcionamento, sendo que 62 deles ofereciam formação em nível de doutorado. Segundo relatório da avaliação trienal, relatórios de avaliação de propostas novas e documento de área,⁷ todos os programas, sem

⁷

Documentos disponíveis em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2015.

exceção sequer dos 23 profissionais, assumiam a nucleação pela pesquisa na qual a área havia apostado.

Tendo em vista esse perfil de crescimento, é de se esperar que a produção bibliográfica e as formas possíveis de sua veiculação venham se ampliando exponencialmente nos últimos anos. Cresceu o número de eventos em que essa produção é discutida, assim como o quantitativo de periódicos e livros, especialmente coletâneas, em que pode ser publicada. Entendo que se trata de um desdobramento natural de um sistema de pós-graduação que se ampliou e que ainda precisa ser ampliado para fazer face ao tamanho da demanda no país.⁸ Na região Norte, por exemplo, quando da avaliação de 2012,⁹ havia apenas oito programas em funcionamento, concentrados nas capitais dos estados. Ainda assim, apenas dois deles tinham doutorado, iniciados em 2008 e 2010. Três desses programas eram novos e dois tinham dois anos ou menos de funcionamento. Nas regiões Nordeste e Centro-Oeste, embora o número de programas seja maior e a distribuição geográfica nos estados melhor, a ampla maioria dos programas fora das capitais é recente. Na região Sul, a interiorização se iniciou nos anos 2000, mas a ampliação dos doutorados ocorreu apenas nos últimos oito anos. Mesmo no Sudeste, onde se concentram os programas mais consolidados, o número de vagas ainda é muito aquém da demanda e das necessidades do sistema universitário em expansão.^{10, 11}

Para alguns, o quantitativo de produção advindo do conjunto de programas tem parecido desenfreado, mas os dados das avaliações não sustentam tal interpretação. Em texto anterior, em coautoria com Sousa (MACEDO; SOUSA, 2010), utilizando-nos dos resultados da avaliação dos programas de pós-graduação entre 2004 e 2006, argumentamos que, ao contrário, a maioria dos docentes de pós-graduação publica menos de um texto por ano, sendo reduzido o número de docentes com dois ou mais produtos bibliográficos. Esses números vêm se alterando positivamente, mas, em 2012, menos de 50% dos docentes da área registraram dois produtos bibliográficos em periódicos e livros qualificados por ano. A menos que aceitemos que a ampla maioria dos textos está parada (ou é barrada) na editoria dos periódicos e nas editoras, o que entendo não ser o caso,¹² temos aí um bom indicador de que não há uma corrida (generalizada) à produção em Educação. Ou de que ela não chega a termo, se não aceitarmos minhas premissas. Num sistema em que a cultura performativa é hegemônica – ou mesmo que fosse possível abstrair esse fato –, tal perfil é ainda preocupante para uma área que se nucleia pela pesquisa.

Assim, aceito (e celebro) que há um aumento de produção bibliográfica na área e rechaço a ideia de que ele seja exagerado. Ao contrário, defendo que ele é insuficiente e que devemos trabalhar para ampliá-lo. Preocupa-me que estejamos repetindo aos quatro cantos que estamos,

8

Nos Estados Unidos, por exemplo, são 375 universidades com pós-graduação em Educação, sendo que, pela forma de organização dos programas, em geral mais temáticos e menores, o número médio de programas por universidade é 5.

9

Últimos dados constantes da lista de programas em funcionamento no site <www.capes.gov.br>, acesso em: 10 mar. 2015.

10

Tem sido comum os concursos para doutores nas universidades, mesmo de capitais, não terem candidatos suficientes para preenchimento das vagas abertas.

11

Para mais detalhes, ver relatório da área de Educação na avaliação do triênio 2010-2012, disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2015.

12

Não tenho nenhuma base empírica para essa afirmativa, trata-se de uma sensação produzida por dados dispersos que fui amealhando no contato com os programas de pós-graduação. Se as revistas mais bem qualificadas têm um elevado fluxo de textos – ou maior do que o de anos atrás, mas ainda muito abaixo de padrões internacionais de grandes periódicos –, essa situação não se repete para a maioria dos periódicos existentes.

como área, produzindo demais, apenas porque acho que esse discurso tem um potencial ainda mais desmobilizador em uma área que precisa avançar no sentido da divulgação e do debate da pesquisa realizada. Preocupa-me também, e por isso não pretendo fazê-lo, o discurso de que produzimos pouco e/ou mal, menos porque ele é fatal na cultura performativa e mais porque ele não faz jus ao esforço que, como área, viemos fazendo nesses últimos 20 anos para reinventar a pós-graduação.

A segunda parte de meu argumento vai, portanto, no sentido de entender as razões da baixa produção, mesmo quando estamos pressionados pela cultura performativa. Pretendo, com isso, potencializar ações a fim de que possamos continuar a superar nossas dificuldades. De alguma forma, meu argumento irá tangenciar a questão da qualidade do que tem sido recebido para avaliação pelos periódicos, sem aceitar, como hipotetiza Moreira (2009), que estamos “negligenciando a importância da qualidade, da relevância e da originalidade”.¹³

Dois elementos que já destaquei dão corpo a minha tentativa de entender por que produzimos tão pouco e por que nem sempre essa produção tem a qualidade desejada. Por um lado, o crescimento da pós-graduação, como mostram os dados acima, é muito recente, mais de 50% dos cursos de doutorado têm menos de oito anos de existência. Isso implica um conjunto de pesquisadores muito jovem, na grande maioria das vezes constituindo programas de pós-graduação com poucos ou nenhum pesquisador mais experiente. Por outro lado, a guinada da área para a pesquisa, iniciada nos anos 1990, só se implementou mais efetivamente nos últimos dez anos. Ainda são muitos os projetos de pesquisa que se caracterizariam melhor como de extensão, como demonstram os resumos apresentados nos relatórios dos programas de pós-graduação.¹⁴ O relatório da avaliação dos programas de pós-graduação de 2004 (BRASIL, 2004, p. 3), por exemplo, criticava a excessiva abrangência das linhas de pesquisa, indicando que isso visava a facilitar, artificialmente, a inclusão dos projetos de pesquisa, o que, “de forma alguma, assegura[va] a organicidade da proposta”. Prosseguia avaliando que “as temáticas de teses e, sobretudo, dissertações, guarda[va]m pouca ou nenhuma relação com os projetos e mesmo com as linhas”.

Essa é a área que temos – nova e em que a pesquisa lentamente vai se instituindo. Estamos na segunda – quando muito, na terceira – geração formada na cultura da escrita acadêmica para todos. Talvez esse seja o preço de ampliar a pós-graduação e torná-la menos excludente, o que sempre desejamos para todos os níveis. Não quero ir por esse caminho, porque a polarização qualidade vs. democratização de acesso tem-se mostrado, historicamente, conservadora dos privilégios de poucos em detrimento da maioria. Em outra direção, quero defender que precisamos assumir que, como todas as áreas, temos limites definidos por nossa história, que interceptam o contexto neoliberal de demandas

13

Aqui, talvez, valha destacar que não acredito que a produção acadêmica que temos hoje seja inferior à que tínhamos anos atrás. Claro que há textos sem qualidade, como sempre haverá, mas a qualidade média da produção atual é muito superior. Não estou seguindo essa linha de argumentação porque não quero deixar de enxergar os impasses que se colocam para a área, mas não os definiria como negligência.

14

Disponíveis em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

performativas, mas não podem ser a ele reduzidos. Se temos deficiências na produção que chega a nossos periódicos e se temos, como defendo, um quantitativo de produção aquém do desejável, precisamos buscar formas de trabalho conjunto com as pós-graduações menos consolidadas a fim de diminuir o fosso num sistema que ainda é muito excludente e não precisa de mais exclusão para ser bom. Essa é, a meu ver, a ação política responsável na cultura performativa. No lugar da luta romântica por restaurar um tempo fantasioso dos contos de fadas, precisamos construir nossa ação política nas possibilidades abertas pelo caráter ambivalente dos discursos hegemônicos que buscam nos constituir. Essa ação não se localiza num sujeito autoconstituído que habita fora da política e consegue perceber (sagaz que é!) *o quão ruim ela é*.

E AGORA, JOSÉ?

Foucault disse em uma entrevista “Meu papel – e essa é uma palavra bem enfática – é mostrar às pessoas que elas são mais livres do que pensam”. (MARTIN et al., 1988, p. 10-11)¹⁵. (BALL, 2013, p. 147)

Vou definir a questão que anima esta seção (e este texto) pela indagação de Drummond – “Você marcha, José! / José, para onde?” (ANDRADE, 1983) – com o intuito de entender a agência no ambiente controlado da cultura performativa. Vim, para isso, tentando, por meio das experiências que vivo e vivi no espaço acadêmico, perceber formas específicas de como essa cultura é produzida no Brasil e na área de Educação. Em outras palavras, como ela é produzida politicamente por sujeitos que se constituem nesse processo (LACLAU, 2011) em vez de serem passivamente (mesmo que reclamando) por ele constituídos.

É verdade, como definem Butler e Anastasiou (2013), que a governabilidade neoliberal – na qual se insere a cultura performativa – é uma das formas pelas quais o sujeito é expropriado. Ser expropriado “se refere aos processos e ideologias pelos quais as pessoas são renegadas e tornadas abjetas pelos poderes normativos e normalizantes que definem a inteligibilidade cultural e que regulam a distribuição de vulnerabilidade” (BUTLER; ANASTASIOU, 2013, Loc. 137). No entanto, a expropriação (que cria os abjetos) também nos constitui como sujeitos, é a sujeição inaugural às normas de inteligibilidade que torna possível a subjetivação. Os sujeitos são interdependentes, isso é uma condição para a constituição da subjetividade e também uma forma de expropriação. Apenas porque somos expropriados, na origem, podemos nos tornar pessoas na relação com o outro. Nas palavras de Butler e Anastasiou (2013, Loc. 172), “só podemos ser expropriados porque já estamos expropriados. Nossa interdependência estabelece nossa vulnerabilidade para formas sociais de [de]privação”.

15

MARTIN, L.H. et al. (Ed.). *Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault*. London: Tavistock, 1988.

Mesmo sabendo que a expropriação coercitiva (privativa) ameaça a outra, relacional, que constitui nossa subjetividade, temos que lidar com a aporia entre elas. Isso não significa, no entanto, que a reação à expropriação forçada e coercitiva (privativa) seja desnecessária. Ao contrário, a questão política que se apresenta é como fazê-lo de uma forma “que não dependa da valorização do individualismo possessivo” (BUTLER; ANASTASIOU, 2013, Loc. 140), ou da valorização da posse que está na base da ideia mesma de expropriação no sentido privativo. Em outras palavras, uma ação política que não se alicerce sobre um sujeito humanista autoconstituído que possui uma autonomia e uma liberdade (mesmo na forma de utopia) de que tentam expropriá-lo.

Nesse sentido, defendo que as estratégias políticas (e éticas) para viver na cultura performativa que se alicerçam na ideia de um sujeito autônomo, cuja liberdade está sendo expropriada, são apenas uma nostalgia restaurativa (BOYM, 2001) que celebra um passado como fantasia. Trata-se de uma ilusão romântica que estranhamente se assenta na mesma lógica liberal a que se propõe a resistir (BUTLER; ANASTASIOU, 2013). Em outra direção, como propõe Miller (2010), baseando-se na ideia de nostalgia reflexiva de Boym (2001), precisamos de uma “nostalgia para o futuro”, já que “considerações sobre o futuro nos forçam a assumir responsabilidade por qualquer narrativa nostálgica que posamos tecer na saudade de um tempo frequentemente idealizado ou de um lugar que não mais existe – ou, mais comumente, nunca existiu em plenitude” (MILLER, 2010, p. 10). É essa responsabilidade que me impele à ação política.

Ao descrever as formas como o neoliberalismo se torna evidente através de “métodos da performatividade” (p. 136), Ball (2013, p. 142) é um dos autores que argumenta em favor da possibilidade de subversão dos “novos jogos de verdade nos quais somos retrabalhados”. Define sua proposta como:

[...] marcar um espaço ético (Burchell, 1996, p. 34) no qual eu posso fazer minha prática intelectual diferentemente e explorar as possibilidades e impossibilidades de transgressão e ter um tipo diferente de relação comigo enquanto eu pondero os riscos e custos de falar verdades contra as consequências e custos de fazer não fazendo isso, no que parece cada vez mais um jogo parrésico unilateral. (BALL, 2012, p. 152)

Para tanto, o autor dialoga com a (última fase da) obra de Foucault, dando destaque às práticas de autoformação do sujeito e recusando a ideia de que os jogos de poder nos colocam num beco sem saída paralisante. Assim, Ball (2013) defende que o sujeito vai ser constituído na relação entre práticas discursivas, relações de poder e ética e recusa

a interpretação simplista de que tal sujeito está enredado em relações de poder das quais não pode se libertar. Dando destaque para a ética, definida como “as práticas do self pelas quais um indivíduo se constitui como sujeito” (BALL, 2013, p. 143), o autor vai se aproximar de Butler e Anastasiou (2013) ao defender que o sujeito é produzido por práticas discursivas de sujeição, mas pode, dentro dos limites de sua subjetivação, se produzir de formas distintas. Nesse quadro, reconhecendo que o poder constrange, a ética seria “um tipo de relação que o sujeito tem consigo mesmo e indica uma forma diferente de auto-governo, estruturando e formatando o campo das ações possíveis dos sujeitos, o outro lado do paradoxo da subjetividade e um movimento em direção oposta à de corpos dóceis” (BALL, 2013, p. 143).

Com Foucault, Ball (2013, p. 145) dá um passo importante no reconhecimento de que a ação política em tempos neoliberais e de cultura performativa precisa se dar “buscando representar certos exercícios presumidos de poder como ‘intoleráveis’”. A ideia de liberdade (autonomia), que tem sustentado nossa nostalgia do passado, é, assim, relida como algo “nunca estável, que tem sempre que ser praticada, sustentada e garantida com luta” (BALL, 2013, p. 147). Não é um algo a se conquistar, porque não é “um estado de ser, mas uma relação conosco” (TAYLOR, 2011, p. 112) em condições de incerteza e de instabilidade ontológica” (BALL, 2013, p. 147). Como venho destacando, não se trata de desvalorizar a liberdade/autonomia, mas de recusar-se a entendê-la como algo (externo) que o sujeito autoconstituído possui, em prol de um entendimento de liberdade “formatada dentro dos limites da história” (BALL, 2013, p. 148).

Esse é o caminho traçado, por exemplo, por Scott (2009) em estudo em que se dedica a entender como a liberdade acadêmica foi representada nos Estados Unidos desde o início do século XX. Argumenta a autora que, apesar da utilidade do conceito como forma de a universidade se autorregular e resistir à pressão externa, ele é tensionado e limitado. Em sua retrospectiva, Scott (2009) apresenta inúmeros exemplos em que a liberdade acadêmica foi posta em xeque, exatamente por ter estado marcada pela tentativa de “resolver os conflitos entre poder e conhecimento, política e verdade, ação e pensamento por meio da criação de uma distinção clara entre eles, distinção esta difícil de manter” (SCOTT, 2009, p. 481). A formulação inicial dos progressivistas [ou progressistas?], nos anos 1910, em defesa da não intervenção de financiadores na universidade por razões morais, mas também em virtude de sua incompetência para tal, mostrou-se de difícil aplicação, como até hoje é o caso quando nos deparamos com demandas neoliberais como as que viemos destacando. De acordo com Scott (2009), uma das melhores tentativas para solucionar os conflitos a que se refere foi o estabelecimento do poder disciplinar, que, ao certificar os membros dessa comunidade e

estabelecer princípios e normas, tentou legitimizar a liberdade acadêmica. Não são poucas, no entanto, as ameaças à liberdade acadêmica que advêm do poder disciplinar e não seria sem sentido argumentar que, especialmente no caso do Brasil, o que vivemos hoje na cultura performativa tem sido em muito sustentado pelo poder disciplinar. A posição defendida por Scott, semelhante à que viemos discutindo, é de que tais conflitos não são passíveis de resolução; somente na tensão entre eles reside a liberdade acadêmica como algo irrealizável.

Em bases teóricas ligeiramente distintas, Ball (2013) argumenta que a liberdade acadêmica só existe como possibilidade na história e, referindo-se a sua própria obra, avalia que tem buscado resistir a ser governado pela racionalidade neoliberal. Ainda que se possa, como Knight (2014, p. 698), observar que “Ball [...] não finalizou suficientemente seja de forma autobiográfica seja imaginando ‘como não ser governado dessa maneira’”, há, em sua avaliação de sua própria trajetória, um indicativo de resistência importante. Esse indicativo é, em seguida, ampliado pela referência a dois estudos cujo foco é “fazer sentido das relações de poder a partir das margens” (BALL, 2013, p. 150). Citando um dos estudos (ALLAN, 1999,¹⁶ apud BALL, 2013, p. 150), o autor advoga que “o trabalho ético do pesquisador incluiria ‘examinar seu próprio papel na pesquisa e os efeitos dos tipos de conhecimento sobre [...] educação que ele produz’ (p. 124)”. Menciono tais indicativos de resistência na obra de Ball (2013), mesmo concordando com Knight, porque se trata de um autor fortemente citado em pesquisas que tratam o neoliberalismo como capaz de saturar tudo a sua volta.

Em um texto que descreve o sujeito neoliberal, Davies (2005, p. 5) assume posições muito semelhantes à de Ball e conclui que “o possível está enredado no (im)possível”. Trata-se de um sujeito “apropriadamente sujeitado aos discursos neoliberais” (DAVIES, 2005, p. 8), descritos, à moda de Ball, por características como consumo, responsabilidade individual, controle, ilusão de autonomia, entre outras. Mas, ainda assim,

[...] recusar essas novas condições de nossa existência é estar consciente dos discursos a partir dos quais somos falados e que falamos de nós na existência. Precisamos achar as linhas de fuga e as fraturas desses discursos. E, então, nesses espaços de fratura, falar novos discursos, novas posições de sujeitos, na existência. (DAVIES, 2005, p. 1)

Embora fornecendo poucas referências de como isso pode ser feito, a autora destaca a importância de se atentar para a formação das novas gerações de pesquisadores (estudantes), não apenas no nível da produção intelectual, mas também no que respeita a seus desejos. Defende que a questão que se apresenta não é ceder ou resistir, mas “decompor esses

16

ALLAN, J. *Actively seeking inclusion: pupils with special needs in mainstream schools*. London: Falmer Press, 1999.

elementos do nosso mundo que nos faz, e a nossos alunos, vulneráveis ao último discurso” (DAVIES, 2005, p. 13).

Muitos outros autores têm buscado formular uma ação política na aporia de que nos falam Butler e Anastasiou (2013), uma ação de sujeitos constituídos na relação com o outro, também em tempos neoliberais. Cito apenas estes como a companhia com a qual quero defender que sigamos lutando para produzir a universidade na qual acreditamos, mas, mais do que isso, para dizer o que eu entendo por luta política. Recuso-me a enxergar a luta por meio de dicotomias do tipo nós e eles, como se fôssemos todos sujeitos autoconstituídos, alguns dotados de clareza, outros condicionados, ambos assumindo posições num contexto político que, como cenário, lhes é externo, lutando por liberdade acadêmica e autonomia. Recuso-me a lutar essa luta porque ela mantém intocada a linguagem do prêmio (se houvesse a chance de vitória) e é, portanto, produzida no terreno do liberalismo a que supostamente se opõe. A luta política que me move é aquela em que a liberdade e a autonomia só existem como horizonte inalcançável, o *por vir* de que falam Derrida, Bhabha, Laclau, autores que Butler (2000) vai definir como operando no quadro da irrealizabilidade. Uma luta política operada no nível da linguagem e que, por isso, pode ser sempre reinscrita e é vulnerável à recontextualização afirmativa.

Essa é a razão pela qual este texto está sendo escrito. Essa é a razão pela qual eu sigo debatendo com os colegas, seja presencialmente seja em textos, quase sempre vigorosamente (como é do meu feitio), mas sempre motivada pela crença de que a política se faz pela negociação agonística, em que não há vitória (por mais que o liberalismo sonhe com o fim da história).

Mas você não morre,
você é duro, José!
(ANDRADE, 1983)

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983.
- BALL, Stephen J. *Foucault, power and education*. New York: Routledge, 2013.
- _____. *Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*. New York: Routledge, 2012.
- BOYM, Svetlana. *The future of nostalgia*. New York: Basic, 2001.
- BRASIL. *Documento da área de educação*. Brasília: Capes, 2004. Disponível em: <www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/2003_038_Doc_Area.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *GEOCAPES – Sistema de Informações Georreferenciadas – CAPES*. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2015

- BUTLER, Judith. *Dynamic Conclusions*. In: BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ŽIŽEK, Slavoj. *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary dialogues on the left*. London/New York: Verso, 2000.
- BUTLER, Judith; ANASTASIOU, Athena. *Dispossession: the performative in the political*. Cambridge: Polity, 2013.
- DAVIES, Bronwyn. The (im)possibility of intellectual work in neoliberal times. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 16, n. 1, p. 1-14, mar. 2005.
- FÁVERO, Osmar. Pós-graduação em educação: avaliação e perspectivas. *Revista de Educação Pública*, v. 18, n. 37, p. 311-327, maio/ago. 2009.
- _____. Situação atual e tendências de reestruturação dos programas de pós-graduação em educação. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 22, n. 1, p. 51-88, jan./jun. 1996.
- GOODSON, Ivor. *The making of curriculum: collected essays*. London: The Falmer Press, 1988.
- HOVLAND, Ingie. *Making a difference: M&E of Policy Research*. London: Overseas Development Institute, 2007.
- KNIGHT, Ben. Foucault, Power and Education. *International Journal of Lifelong Education*, v. 33, n. 5, p. 696-698, 2014.
- KUENZER, Acacia Z.; MORAES, Maria Célia M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, dez. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 mar. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000400015>.
- KUHLMANN JR., Moisés. Publicação em periódicos científicos: ética, qualidade e avaliação da pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 16-32, jan./mar. 2014.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- MACEDO, Elizabeth. *História do currículo da pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza P. A pesquisa em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, p. 166-176, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: mar. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000100012>.
- _____. Avaliação da pesquisa em Educação e indicadores de produção bibliográfica: um relato sobre o Qualis Periódicos. *Revista de Educação Pública*, v. 18, n. 37, p. 255-272, maio/ago. 2009.
- MILLER, Janet. Nostalgia for the Future: Imagining Histories of JCT and the Bergamo Conferences. *Journal of Curriculum Theorizing*, v. 26, n. 2, p. 7-23, 2010.
- MOREIRA, Antonio Flavio. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em Educação no Brasil. *Educação em Revista*, v. 25, n. 3, p. 23-42, dez. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 maio 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000300003>.
- _____. Avaliação e rumos da pós-graduação em educação no Brasil. In: SOUZA, D. B.; GAMA, Z. J. (Org.) *Pesquisador ou professor?: o processo de reestruturação dos cursos de pós-graduação em educação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quarter, 2002. p. 83-107.
- OGDEN, Trevor L.; BARTLEY, David L. The Ups and Downs of Journal Impact Factors. *Annals of Occupational Hygiene*, n. 52, p. 73-82, 2008.
- SCOTT, Joan. Knowledge, power and academic freedom author(s). *Social Research*, v. 76, n. 2, p. 451-480, 2009.
- _____. The evidence of experience. *Critical Inquiry*, v. 17, n. 4, p. 773-797, 1991.
- SGUISSARD, Waldemar. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

SOUSA, Clarilza P.; WERLE, Flavia. Avaliação de livros na área de Educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 41, p. 289-308, jan./abr. 2014.

TAUBMAN, Peter. *Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in Education*. New York, Routledge, 2009.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 769-792, dez. 2011. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782011000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 maio 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000300012>.

VAN DIEST, P. J. et al. Impactitis: new cures for an old disease. *Journal of Clinical Pathology*, n. 54, p. 817-819, 2001.

VELHO, Gilberto. As ciências sociais nos últimos 20 anos: três perspectivas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 12, n. 35, p. 1-18, fev. 1997.

WAINER, Jacques. A crescente irrelevância da ciência brasileira? *Portal Unicamp*, 5 set. 2012. Disponível em: <www.unicamp.br/unicamp/noticias/2012/09/05/crescente-irrelevancia-da-ciencia-brasileira-artigo-de-jacques-wainer>. Acesso em: 10 mar. 2015.

WATERS, Lindsay. *Os inimigos da esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição*. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

ELIZABETH MACEDO

Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
elizabethmacedo@gmail.com

ÉTICA E PESQUISA: AUTONOMIA E HETERONOMIA NA PRÁTICA CIENTÍFICA

ANTONIO JOAQUIM SEVERINO

RESUMO

O ensaio debate, sob a perspectiva filosófica, dilemas éticos que se põem para os pesquisadores no desenvolvimento de sua prática científica no atual cenário social, que, ao mesmo tempo que é marcado por um relativismo ético universalizado, se vê interpelado pelas exigências de legitimação ética do agir. De um lado, os pesquisadores enfrentam pressões do mundo do mercado, contexto uterino em que se dá a vida humana na atualidade; de outro, são interpelados por demandas igualmente fortes de natureza moral. O presente texto discute, então, o lugar da normatividade legal na interface com a legitimidade ética, bem como a relação das determinações heteronômicas, vinculadas à lógica pragmática hegemônica na vida social contemporânea, com a sensibilidade moral que se impõe ao cientista. Busca, assim, subsidiar as discussões e as iniciativas que estão sendo conduzidas no momento pela comunidade científica nacional com vistas à elaboração e à formalização de critérios éticos para a prática investigativa, particularmente na esfera das Ciências Humanas.

PESQUISADORES • PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA • PESQUISA
EDUCACIONAL • ÉTICA

ETHICS AND RESEARCH: AUTONOMY AND HETERONOMY IN SCIENTIFIC PRACTICE

ABSTRACT

This essay discusses, from the philosophical perspective, ethical dilemmas posed to researchers in developing their scientific practice in the current social scenario, which is marked by a universalized ethical relativism and at the same time is challenged by the demands of ethical legitimacy of the act. On the one hand, researchers face pressure from the world market, a visceral context in which human life takes place today; on the other hand, they are challenged by equally strong demands of a moral nature. The present paper discusses the place of legal normativity in the interface with ethical legitimacy, as well as the relationship of heteronomic determination linked to the logic of hegemonic pragmatism in contemporary social life, with the moral sensibility imposed on scientists. Therefore, it attempts to support the discussions and initiatives that are currently being conducted by the national scientific community with a view to the preparation and formalization of ethical criteria for research practice, particularly in the sphere of the humanities.

RESEARCHERS • TECNICAL SCIENTIFIC-PRODUCTION •
EDUCATIONAL RESEARCH • ETHICS

ÉTICA E INVESTIGACIÓN: AUTONOMÍA Y HETERONOMÍA EN LA PRÁCTICA CIENTÍFICA

RESUMEN

El ensayo debate, desde la perspectiva filosófica, dilemas éticos que se presentan a los investigadores en el desarrollo de su práctica científica en el actual escenario social que, al mismo tiempo que es marcado por un relativismo ético universalizado, se ve interpelado por las exigencias de legitimación ética del actuar. Por una parte, los investigadores enfrentan presiones del mundo del mercado, contexto uterino en el que se da la vida humana en la actualidad; por otra, son interpelados por demandas igualmente fuertes de naturaleza moral. El presente texto discute, entonces, el lugar de la normatividad legal en la interfaz con la legitimidad ética, así como la relación de las determinaciones heteronómicas, vinculadas a la lógica pragmática hegemónica en la vida social contemporánea, con la sensibilidad moral que se impone al científico. Busca, de este modo, subsidiar las discusiones e iniciativas que son conducidas en el momento por la comunidad científica nacional con miras a la elaboración y formalización de criterios éticos para la práctica investigativa, particularmente en la esfera de las Ciencias Humanas.

INVESTIGADORES • PRODUCCIÓN TÉCNICA-CIENTÍFICA •
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA • ÉTICA

DEVENDO DESENVOLVER SUA ATIVIDADE NUM CENÁRIO SOCIAL MARCADO POR UM exacerbado relativismo moral, o pesquisador se vê diante de um conflito entre exigências de legitimação ética de seu trabalho e as pressões do mundo do mercado, contexto uterino em que se dá a vida humana na contemporaneidade. Tomo a expressão “mundo do mercado” como designativa de todas as injunções que nascem das complexas relações que entrelaçam nosso modo de vida na sociedade atual e que são impregnadas por uma valoração pragmática e comercial, de tal modo que tudo assume um valor de troca sobreposto ao valor de uso. Todas as coisas, todas as ações, todas as iniciativas e criações humanas tendem a ser apreciadas prioritariamente por seu valor econômico e não por sua qualidade existencial. O que ocorre é que o mundo da vida acaba se exaurindo no mundo do mercado, o ter prevalecendo sobre o ser (MOUNIER, 2004, p. 62-63). Essa funcionalização se insinua, ainda que muitas vezes disfarçadamente, em todas as condutas, comprometendo, assim, a eticidade de tais condutas.

Dessas injunções não escapam as atividades que constituem a prática científica. Daí surgem os esforços, o empenho e as iniciativas que visam a traçar as linhas de conduta para que os cientistas possam desenvolver suas atividades investigativas de forma a que fique assegurado o respeito aos princípios admitidos como éticos pelos segmentos institucionais da sociedade envolvidos. A criação de estatutos dessa natureza responde a essa necessidade. Assim, a formalização dos princípios éticos

sob a forma de códigos de ação visa a manter os agentes, em qualquer campo de atividade, atentos e sensíveis a tais normas. Pois é da determinação interna que devem surgir as iniciativas de direcionamento de nossas decisões e ações e não da observação do fiscal ou do julgamento do juiz, de tal modo que cada um possa tomá-las e implementá-las, movido apenas pela autonomia de sua vontade e não por determinações heterônomas. Se, de um lado, a intervenção de uma norma formalmente contida num estatuto, num código ou num regimento não é suficiente para assegurar a legitimidade de uma ação; de outro, ela tem uma eficácia objetiva em assegurar o respeito devido à dignidade de terceiros. A norma jurídica, configurada em códigos positivados, tem, pois, sua relevância maior em sistematizar e circunscrever os critérios do agir. Elas não tornam as ações legítimas, mas apenas legais. Mas, ao se tornarem normas legais, assinalam um critério mais objetivo, que se dirige a todos, superando uma opção puramente subjetiva e individualizada. Ao mesmo tempo, seguir a norma, mais que garantir egoisticamente os direitos do agente, marca os limites dos direitos do agente e garante o direito dos terceiros envolvidos.

No entanto, não se trata de tarefa fácil. Situação da qual é bom exemplo o que está acontecendo com a iniciativa dos pesquisadores da área de Ciências Humanas e Sociais para construírem a proposta de Resolução sobre a Ética na Pesquisa com Sujeitos Humanos, específica para essa área. A ideia subjacente é a de que se delimitem as especificidades que marcariam as investigações nesse campo, destacando as diferenças obviamente existentes em relação àquelas desenvolvidas pelas Ciências Biomédicas, a começar por seu envolvimento e impacto diretos sobre o corpo dos sujeitos pesquisados. Essa Resolução será complementar à Resolução Geral estabelecida pelo Conselho Nacional de Saúde, ora sob sua versão 466.

Como podemos ver pelo intenso e inconcluso debate que acabou se instaurando entre o Grupo de Trabalho encarregado de elaborar a minuta da proposta da Resolução específica para a área de Ciências Humanas e os representantes da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – Conep –, não há convergência conceitual e valorativa entre as duas posições. Não cabe aqui entrar no mérito das divergências apontadas nos documentos em pauta, pois isso não integra o objetivo deste ensaio. A referência feita visa apenas a mostrar os vieses que a discussão assume, não só pela diferença de pressupostos ideológicos que se insinuem, mas também pela indevida mistura de elementos administrativos e políticos que nela se envolvem. É a espúria ingerência das relações de poder que conturbam as relações de saber... (CONEP, 2014; GRUPO DE TRABALHO, 2015).

Para o desenvolvimento da argumentação, o ensaio se abre com breve apresentação dos pressupostos da postura ética em geral, com a

afirmação da dignidade humana como valor fundante de toda referência ética. No momento seguinte, é abordada a relação dos princípios éticos com as normas sistematizadas em códigos, incluindo aí a proposta de resoluções específicas para a pesquisa com seres humanos. Na sequência, trata-se da peculiaridade das demandas éticas no campo das Ciências Humanas, buscando justificar a necessidade de se dispor de um código de ética próprio da área. No último passo, são abordados os riscos de desvios éticos na prática científica em geral, com destaque para as fases da produção e da difusão dos resultados da pesquisa mediante sua publicação.

DOS PRESSUPOSTOS DA POSTURA ÉTICA

A situação referida, concernente à proposta de elaboração de uma resolução específica para a pesquisa na área de Ciências Humanas, nada mais faz do que confirmar e reiterar a peculiaridade da condição dos sujeitos humanos em geral. Por mais que haja um consenso quanto a princípios de fundo como, neste caso, o respeito à dignidade humana dos sujeitos cuja conduta é objeto da investigação científica, na hora de estabelecer as configurações concretas mediadoras desse respeito, as concepções não mais se coadunam entre si. A finalidade buscada e defendida é a mesma, mas os caminhos propostos pelas partes são bem diferentes. Obviamente, espera-se que a continuidade do diálogo possa assegurar uma negociação efetiva e fecunda, na medida em que o esclarecimento das posições e a capacidade de concessões recíprocas forem aplainando os caminhos...

Mas esse diálogo, para ser fecundo, pressupõe a aceitação pelas partes de duas condições básicas, sem as quais o avanço não será possível. De um lado, uma clareza mais intensa sobre os próprios princípios éticos que estão em pauta; de outro, uma igual clareza sobre as mediações concretas que possam dar sustentação jurídica e operacionalidade prática às ações que materializam sua eficácia na vida real. Essas condições expressam um princípio regulador: de nada adianta uma justificativa ética, mesmo quando conceitualmente bem fundamentada, sem uma encarnação numa norma prática objetivada; mas também de nada adianta um aparato técnico-jurídico bem operativo que não esteja vinculado umbilicalmente a um princípio ético que, supostamente, vise a implementar. Vale dizer que, em qualquer espaço de decisão sobre o agir humano, sempre estão simultaneamente envolvidos um sentido conceitual e valorativo e uma mediação concreta e prática. E esses dois polos interpelam, ao mesmo tempo, a vontade dos sujeitos que precisam tomar as decisões.

Manter-se no plano da lucidez conceitual, sem desencadear mediações práticas, é escorregar para um idealismo metafísico que

se degenera facilmente em pura retórica, sem qualquer eficácia real, podendo inclusive gerar uma postura de hipocrisia e de falseamento ideológico. Mas deixar se conduzir apenas pelo praticismo formalista, aplicador mecânico de regras juridicamente formuladas em códigos de ética, leva a um pragmatismo burocrático que também acabará resvalando para outra forma de hipocrisia moral.

Por isso, o desafio encontra-se mesmo em construir e manter um tenso equilíbrio entre uma razão de ser, um sentido ético e formas técnico-jurídicas, dispositivos que, unidos e amalgamados, possam dar legalidade e legitimidade às ações relativas ao tratamento científico realizado pelos pesquisadores que investigam as condutas dos sujeitos humanos em qualquer campo de conhecimento. Estamos sempre diante do risco de nos atermos à formalização normatizante dos princípios, de nos escondermos atrás dos códigos de ética, dispensando-nos do juízo pessoal.

Contudo, toda e qualquer discussão envolvendo a dimensão ética pressupõe que se tenha claro que o valor fundante dos valores que sustentam a eticidade é aquele representado pela própria dignidade da pessoa humana, ou seja, os valores éticos fundam-se no valor da existência humana. É em função da qualidade desse existir, delineado pelas características que lhe são próprias, que se pode traçar o quadro da referência valorativa para se definir o sentido do agir humano, individual ou coletivo. Ou seja, o próprio homem já é um valor em si, em suas condições de existência, em sua radical historicidade, facticidade, corporeidade, incompletude e finitude, enfim, em sua contingência. Não há por que buscar outro fundamento fora dele mesmo.

Note-se que, à luz do entendimento filosófico, a dignidade humana é um valor, ou seja, um sentido que o homem confere aos elementos de seu existir graças a sua capacidade de atribuir sentidos, mediante atividade subjetiva de conceituação e de valoração. Os homens se atribuem então um índice qualitativo de valoração que os faz merecedores de respeito, todos os indivíduos da espécie tornando-se sujeitos de dignidade, a qual não pode ser agredida nem violentada. As exigências éticas decorrem, em última análise, do necessário respeito a essa dignidade.

A NORMA LEGAL E A EXIGÊNCIA ÉTICA

A iniciativa dos criadores das Resoluções n. 196 e n. 466, do Conselho Nacional de Saúde – CNS –, tem o mérito de chamar a atenção de todos para aqueles princípios, valores e mediações cuja implementação é garantia dos direitos e da dignidade de todos. É o próprio papel do direito positivo e da legislação que o implementa de modo formal. Delimita o campo dos direitos e deveres, dando contorno de objetividade a uma esfera que é eminentemente subjetiva. A subjetividade é território frágil, ficando fortemente atrelado e dependente da contingência pessoal, de

nossas tendências muito marcadas pelo egoísmo instintivo que define nossos interesses e nossa vontade. Visa a colocar mais perto de nós os princípios. A verdadeira liberdade precisa referir-se a valores minimamente objetivos e comunitários, que escapem da força centrípeta de nosso egoísmo visceral.

A presença de registros codificados de direitos e deveres tem a finalidade de superar a fragilidade da pura iniciativa da consciência dos sujeitos, bem como evitar a mecanicidade da ação física e impositiva dos agentes externos (policial, fiscal, judiciário). Agir em conformidade com as diretrizes de um código, mesmo quando o sujeito não está consciente do ou não concorda com o mérito em si da ação, é uma forma de garantir determinado princípio que salvaguarda sobretudo direitos de terceiros. Com isso, torna a convivência social mais adequada e equitativa. Se o cientista, em consideração ao código de ética de sua instituição ou de sua categoria profissional, deixa de inventar dados para sustentar as conclusões de sua pesquisa, mais que sua reputação pessoal, está evitando enganar e prejudicar terceiros, ao induzi-los a alguma atitude errada.

Três grandes desafios se colocam para todos quando estão em pauta a questão ética e sua expressão em códigos de conduta. O primeiro é a própria dificuldade de estabelecer os princípios éticos; é saber onde está a eticidade, como ela se faz presente e coagente em nossa existência. O segundo desafio é o de como codificar esses princípios, apreendidos subjetivamente, em modelos concretos de ação. O terceiro é o de como assegurar a adequada interpretação das normas codificadas nos contextos reais do agir.

Com relação ao primeiro desafio, o enfrentamento pelos pesquisadores, no âmbito de sua prática científica, pressupõe levar em conta uma questão de fundo. Ocorre que no atual contexto cultural de um mundo globalizado, que está em processo de total impregnação pela ideologia neoliberal e por posições filosóficas pós-modernas, não são mais aceitas aquelas referências filosóficas e mesmo científicas da tradição cultural do Ocidente, todas consideradas, de uma forma ou de outra, metafísicas. Vivemos então um momento histórico-cultural pós-metafísico, o que quer dizer que não mais se aceitam bases objetivas, nem dentro nem fora do sujeito, que possam dar sustentação a princípios éticos, nem no plano individual nem no plano coletivo; ou seja, não há terreno sólido par firmar qualquer alicerce. Na verdade, essa posição, que tende a ser hegemônica em todas as formas do pensamento contemporâneo, é decorrente da conclusão de que o próprio ser humano não realiza uma natureza comum identitária, não passando de um evento contingente e casual como qualquer outro da natureza material. Nada nele justificaria a presença de uma essência comum universal, que servisse de base para valores igualmente universais. Daí a proclamada morte de todo humanismo e a falência de qualquer sistema universal de valores.

Por isso mesmo, quando se trata de valores éticos nestes tempos pós-modernos, prevalece o livre-arbítrio singular de cada pessoa, nenhuma referência de cunho universal precisa ser levada em consideração. Cada um poderá agir optando aleatoriamente por valores que venham a atender seus interesses individuais no momento de sua opção.¹ Evidente que o sistema social, detentor de poder coercitivo, continua impondo parâmetros para a conduta humana no seio de cada sociedade, mas, nesse caso, trata-se de uma imposição pela força, pela violência física ou simbólica, imposição essa igualmente questionada. Mas, nas brechas da liberdade, cada um pode agir sem ter que se referir a valores de cunho filosófico, teológico ou mesmo científico. O indivíduo pode até se submeter por uma servidão voluntária, mas em nenhum caso estará em pauta o reconhecimento da presença de uma referência transcendente, universal, trans-histórica. Até permanecem vigentes na vida social contemporânea sistemas de moral, mas não propriamente referências éticas universais.

Esse relativismo ético passa a mensagem da total autonomia dos sujeitos agentes, cada um podendo fazer o que melhor lhe convier, sem ter que dar conta de seu agir a ninguém, a não ser a si mesmo. Qualquer limitação em seu arbítrio decorrerá tão somente da imposição violenta do sistema social ao qual necessariamente tem de se submeter. A ordem resultante é apenas aparente, pois não é fruto do reconhecimento de valores éticos, mas da força heterônoma do poder do grupo social dominante. Nessas perspectivas pós-modernas, a ética não encontra mais seus fundamentos numa suposta base teológica ou metafísica, nem no apriorismo formal dos valores, de perfil kantiano, nem no determinismo posto pelas leis naturais. No entanto, a inexistência de referenciais objetivos e universais não elimina a exigência ética de vínculo de nosso agir a valores e princípios que transcendam nossa singularidade pessoal. Mesmo não podendo pautar-nos em valores universais, previamente definidos, todos somos interpelados por uma demanda ética, por uma necessária qualificação ética de nosso agir. Os valores éticos precisam então ser construídos historicamente, ou seja, impõe-se que definamos os sentidos que precisamos imprimir em nossas ações, de modo a garantir o respeito à dignidade dos outros homens e a nossa própria dignidade como seres humanos. A dimensão ética nasce necessariamente dessa presença densa do outro, cuja dignidade precisa ser reconhecida e respeitada e que não pode ser ferida ou negligenciada.

AS IMPLICAÇÕES ÉTICAS NA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

Como já adiantado, as preocupações com as implicações éticas da pesquisa com sujeitos humanos, que levaram, em nosso contexto, à

¹ Registre-se, à guisa de exemplo, a interpretação do incesto apresentada por Hélio Schwartzman, em sua coluna na *Folha de São Paulo*, em fevereiro de 2015. Se for de pleno consenso de um casal de irmãos, nada impede que possam se relacionar sexualmente. Essa decisão e essa prática em nada feririam qualquer valor ético, já que em nada ofenderiam a dignidade de terceiros.

elaboração de protocolos éticos, surgiram no âmbito das experiências médicas em que, em nome da ciência, pacientes foram submetidos a sofrimentos e abusos desnecessários e a danos irreparáveis (HOSSNE; VIEIRA, 2007; DELLA ROSE, 2014). Lamentavelmente, a história da humanidade moderna tem registros de casos dessa natureza, não sendo sequer necessário referir-se às experiências bárbaras do regime nazista. Aliás, foi de amargas experiências, de perfil mengeliano, que nasceu uma sensibilidade ética relacionada aos direitos dos sujeitos participantes de pesquisas (DELLA ROSE, 2014, p. 191). A ciência é, em si mesma, um procedimento epistêmico que não pode ser eticamente qualificável, mas o uso que dele se faz a implica necessariamente num prisma ético do campo médico. De igual modo, as propostas de normalização ética das atividades da pesquisa com seres humanos elaboradas, em nosso contexto, pelo CNS, têm suas origens históricas em documentos internacionais, todos eles formulados por instâncias médicas (GUERRIERO; MINAYO, 2013).

Entende-se, então, por que o desencadeamento das iniciativas de criação de códigos de ética tenha ocorrido majoritariamente no campo das pesquisas na área da saúde. Mas, na verdade, esse protagonismo deveria ser da própria área das Ciências Humanas, levando-se em conta a especificidade do existir humano e o lugar prioritário que a eticidade ocupa em sua condição existencial (SEVERINO, 2014).

Contudo, devendo praticar o conhecimento sobre o próprio homem, as Ciências Humanas atuam sob o regime epistemológico da cientificidade, envolvendo todos os pressupostos da modalidade de conhecimento em jogo. Lembra-nos Heloani que a ciência, em qualquer forma, não é inocente (FORPRED, 2013, p. 4). Inclusive cabe a ela demonstrar que toda bioética precisa ser, antes de tudo, uma antropoética, como reivindica Von Zuben (2006).

Repercutindo o impacto que sofrera da leitura de Dewey, o antropólogo Clifford Geertz (2001, p. 30) afirma ter chegado “à doutrina sucinta e fria de que pensamento é conduta e deve ser moralmente julgado como tal [...] que o pensar é sério por ser um ato social, e de que, portanto, somos responsáveis por ele quanto por qualquer ato social” e, “talvez mais ainda, pois o pensamento é o ato social de maiores consequências a longo prazo”. Segundo esse autor:

[...] a qualidade moral da experiência dos cientistas sociais atuantes, a vida ética que levam enquanto fazem suas pesquisas, nunca é discutida, exceto nos termos mais genéricos. Esta deveria ser uma investigação rigorosa de um aspecto central da consciência moderna. Infelizmente, transformou-se em uma troca de opiniões entre guardiães do jogo cultural [...]. (GEERTZ, 2001, p. 31)

Geertz justifica essa exigência pelo impacto do saber científico sobre as pessoas envolvidas direta ou indiretamente:

A maior parte das pesquisas em ciências sociais envolve contatos, íntimos diretos e mais ou menos perturbadores com os detalhes imediatos da vida contemporânea, contatos de um tipo que dificilmente pode deixar de afetar a sensibilidade das pessoas que os realizam. E, como toda disciplina é o que fazem dela as pessoas que a praticam, tal sensibilidade está inserida em sua constituição do mesmo modo como as sensibilidades de uma época se inserem na cultura dessa época. Uma avaliação das implicações morais do estudo científico da vida humana que não se limite a elegantes zombarias ou celebrações inconsequentes deve começar por uma análise da pesquisa social científica como uma modalidade de experiência moral. (GEERTZ, 2001, p. 31)

DA INTERPELAÇÃO ÉTICA NA PRODUÇÃO E NA DIFUSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA CIENTÍFICA

Apesar de ser cada pesquisador um agente autor que atua individualmente, não há que se perder de vista o caráter coletivo da construção do conhecimento científico. A ciência, em seu alcance geral, é uma obra coletiva, essencialmente solidária, pressupondo a união de muitas forças. Isso ocorre mesmo quando o pesquisador desenvolve solitariamente uma investigação, mesmo quando não está integrado a um grupo de pesquisa ou a um projeto coletivo. Está sempre numa teia de relações, participando de uma comunidade invisível de investigação, embora de maneira invisível.

É essa solidariedade intrínseca à construção científica que vincula eticamente o pesquisador a sua atividade de construção de conhecimento. Esta é originária e fundamentalmente uma atividade epistêmica que, ao envolver sujeitos terceiros, implica necessariamente uma dimensão ética. Os “outros sujeitos”, de que se trata aqui, não são apenas as pessoas investigadas, mas também os eventuais parceiros do pesquisador, seus colegas de grupo, os integrantes das comunidades científicas e a própria sociedade como um todo.

A questão ética na atividade científica, quando interpelada pela presença de outros sujeitos, pode situar-se em diversas esferas. A primeira é aquela bem abrangente em que está envolvida a relação do conhecimento científico com a vida social, em seu todo. É quando se coloca o problema do uso da ciência na condução da vida das pessoas. Nesse caso, a ação e a responsabilidade dos indivíduos isolados não têm

um alcance maior, já que esta é uma esfera em que a determinação é fundamentalmente política e econômica e, conseqüentemente, envolve processos que transcendem as opções e as decisões das pessoas singulares. Nos planos político e econômico, as exigências éticas concernem prioritariamente aos governos e aos grandes grupos econômicos mundiais que tomam e implementam as grandes decisões, cujos resultados atingem as coletividades humanas, os povos do mundo. É quando então, por exemplo, a ciência e a tecnologia são usadas para a expropriação dos recursos dos povos mais fracos, para a fabricação de artefatos e instrumentos de guerra, sob todas suas modalidades. É a esfera da dominação política e da exploração econômica. Quando se agride universalmente o meio ambiente, quando se tomam medidas, lastreadas em tecnologias e no conhecimento científico, que submetem o planeta e a humanidade a grandes riscos à própria sobrevivência. Nessa primeira esfera, estamos diante de uma ética global, que questiona valorativamente decisões políticas e econômicas. É dessa dimensão que trata o alentado trabalho de Hans Kung, *Uma ética global para a política e a economia mundiais* (1999). Argumentando de uma perspectiva filosófica crítica, o autor defende que a política e a economia necessitam de uma orientação ética básica, com a qual todas as sociedades deveriam se sentir comprometidas. Sem isso, o mundo não poderá ser mais pacífico, mais justo e mais humano. Para esboçar um futuro aceitável para a humanidade, impõe-se a necessidade de uma consciência ética mundial. Interpelar os gestores da política e da economia mundiais, o que pode até ser absolutamente inútil e ineficaz, cobrando-lhes respeito pela vida das populações, é reconhecer e reafirmar a dignidade dos seres humanos. O mesmo significado têm a luta contra a fome, a denúncia da desumanização de milhões de pessoas que ela acarreta.

Contudo, a relação da ética com a pesquisa científica se coloca também no âmbito mais restrito das iniciativas institucionais de uma sociedade nacional, cujo governo também responde por ações políticas e econômicas que dizem respeito ao conjunto dessa sociedade. Nessa esfera ainda ampla, mas de amplitude menor, a reação dos pesquisadores já tem repercussão maior, particularmente por meio da intervenção de suas associações e entidades representativas. Aqui o compromisso ético para o pesquisador é engajar-se nas lutas de reivindicação de políticas públicas nacionais que coloquem os resultados do conhecimento científico a serviço dos interesses públicos nacionais.

Numa terceira esfera, a exigência ética envolve mais direta e individualmente o pesquisador em duas frentes. Como produtor de conhecimento, aplica procedimentos epistêmicos, próprios da operação lógica da produção científica, geralmente no seio de uma entidade acadêmica (universidades, institutos de pesquisa, hospitais, etc.), mas sempre com uma autoria e responsabilidade individualizada. Nesse âmbito,

prevalecem as exigências da objetividade, do rigor epistemológico, da coerência lógica, da consistência metodológica. Aqui precedem os critérios de qualidade do próprio ato investigativo, que asseguram o valor de autenticidade e de verdade do conhecimento alcançado. As exigências éticas nessa fase de construção do conhecimento concernem ao respeito devido a esses critérios, pois seu descumprimento induz os outros a enganos e erros.

Já na fase de divulgação e de publicação dos resultados da pesquisa, como difusor do conhecimento que produz, o pesquisador enfrenta outros tantos desafios éticos. Adotar procedimentos para burlar as exigências de integridade da pesquisa e da divulgação de seus resultados, lançar mão de artifícios “maliciosos” para publicar trabalhos que não atendem os requisitos qualitativos da produção são bons exemplos de posturas que ferem a ética. O aumento de tais e de outros desvios tem sido reforçado pela pressão produtivista decorrente dos sistemas de avaliação a que são submetidas atualmente as publicações. Os resultados dessa avaliação tornaram-se os critérios para a sustentação do *status* institucional de programas de pós-graduação bem como habilitação para recebimento de verbas para pesquisas junto às agências de fomento.

De toda essa situação, decorrem duas constelações de problemas: em primeiro lugar, os problemas éticos na própria produção do conhecimento, no ato de realização da pesquisa; em segundo lugar, na divulgação de seus resultados. Nóvoa (2014) relata e comenta alguns desses graves desvios. Um autor conseguiu publicar diferentes versões de um “falso artigo” científico em 157 periódicos de livre acesso, alguns sob responsabilidade de famosas editoras internacionais; outro cientista falseou imagens num trabalho sobre células-tronco. Destaca esses casos como exemplos de um “sintoma de um mal-estar mais profundo que afeta a vida acadêmica e universitária. São sinais que têm vindo a multiplicar-se a um ritmo alarmante nos últimos anos, sintomas de uma corrosão das universidades e das ciências que não podemos ignorar” (NÓVOA, 2014, p. 115). Serve-se, para sua análise, de quatro conceitos (todos começando pela letra E...), que considera “tóxicos” por tramarem a ideologia geradora desse ambiente que está comprometendo a vida acadêmica e a prática científica: excelência, empreendedorismo, empregabilidade, aos quais acrescenta a europeização.

Por trás do conceito de excelência, “está a tendência para um produtivismo que enfraquece as bases da profissão acadêmica” (NÓVOA, 2014, p. 14). E continua afirmando, com veemência:

Estamos perante a indução de um produtivismo que conduz à banalização de práticas inaceitáveis, como o auto-plágio, a auto-citação ou o “fatiamento” de artigos. Há mesmo quem se orgulhe de ter publicado centenas e centenas de artigos ao longo da sua vida

acadêmica. Será isto uma coroa de glória ou de demência? Cada dia se publica mais. Cada dia se lê menos. Há pressões cada vez maiores para impor uma cultura de produtivismo. Não podemos ser cúmplices desta corrupção da ciência e das universidades que está a destruir a vida acadêmica. É tempo de dizer “não”. (NÓVOA, 2014, p. 15)

Já com relação ao empreendedorismo, a crítica de Nóvoa se dirige ao significado negativo do termo: a predominância de uma gestão compromissada apenas com a funcionalidade administrativa em detrimento da produção acadêmica realizada com tempo e com calma. Refere-se às “tendências dominantes de governo das universidades, construídas em torno de ideias como eficiência, rendibilidade e competitividade, ideias que estão a arruinar a liberdade acadêmica” (NÓVOA, 2014, p. 15).

Quanto à empregabilidade, sintetiza sua posição afirmando que as:

[...] universidades foram incorporando a ideia de empregabilidade, abdicando de grande parte das suas missões educacionais e culturais, para se focarem, primordialmente, na preparação para os empregos ou, melhor dizendo, para futuros empregos. (NÓVOA, 2014, p. 16)

A europeização diz respeito à política da União Europeia no tocante ao ensino superior e à divisão de tarefas impostas aos países membros; na verdade, a imposição dos três processos acima descritos aos países integrantes, comprometendo qualquer iniciativa autônoma, inclusive na alocação dos próprios recursos financeiros:

Depois de quase três décadas na União Europeia, Portugal continua a ser um contribuinte líquido para os fundos europeus de ciência. Ironicamente, poder-se-ia argumentar que os cidadãos dos países menos desenvolvidos estão a pagar a ciência que se faz nos países mais desenvolvidos. Que estranha Europeização. (NÓVOA, 2014, p. 17)

Como bem mostram os exemplos arrolados por Nóvoa, o modo de difundir os resultados das pesquisas mediante publicação de trabalhos em veículos multiplicadores do acesso suscita muitas preocupações de fundo ético. Candotti reforça a responsabilidade do pesquisador nesse quesito:

A publicação das pesquisas nas revistas especializadas não é apenas página de literatura, mas exercício de reflexão sobre impactos sociais e culturais de nossas descobertas. (CANDOTTI, 2002, p. 16-17)

A responsabilidade maior que temos, acadêmicos e cientistas, é a de educar. Para entender e transformar o mundo. Para torná-lo mais justo e igualitário. (CANDOTTI, 2002, p. 21-22)

As exigências de natureza ética que se impõem aos pesquisadores, as quais se buscam definir e formalizar no respectivo código de ética, não dizem respeito apenas aos sujeitos imediatamente envolvidos nos protocolos da pesquisa. O respeito ou o desrespeito a determinados princípios e direitos respingam simultaneamente no todo da sociedade, nas instituições enquanto entidades sociais e em todos aqueles que indiretamente colaboram com a realização da pesquisa ou que são seus destinatários.

Falsear dados em suas publicações induz a erro e engano os destinatários leitores e aqueles que os iriam utilizar para outros estudos; sonegar os créditos de eventuais colaboradores ou atribuí-los a si mesmo ou a terceiros, além de falha epistêmica, é apropriação indébita de direitos legítimos dos verdadeiros autores; afirmar como originais resultados já divulgados, falsear dados sobre sua própria qualificação são outros tantos vieses que ferem os padrões éticos e acadêmicos que precisam nortear a prática da pesquisa.

CONCLUSÃO

É nesse contexto que gostaria de levantar, para concluir esta reflexão, os desafios que enfrentamos no atual momento que a pós-graduação brasileira está atravessando e que é marcado, sobretudo, pelas exigências do modelo avaliativo conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (2011). Uma grave confusão parece ter se assenhorado de nossos propósitos investigativos: visavam a produzir conhecimento e estão se direcionando para a produção de textos. Ao pressionar na direção de um produtivismo institucionalizado, esse modelo aumenta igualmente os riscos de desvios éticos na prática científica.

Lucídio Bianchetti e Ana Maria Netto Machado, estudiosos que têm se preocupado com as questões relacionadas às condições de trabalho dos pesquisadores, apresentaram um instigante trabalho na Anped intitulado “Reféns da produtividade: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação”, no qual retomam essa problemática. Apoiando-se em pesquisas especializadas e em estatísticas oficiais, concluem que o modelo implementado pela Capes, a partir da última década do século XX, aumentou a produção científica brasileira, fazendo o país ingressar nos *rankings* internacionais como gerador de conhecimentos. Mas isso se deu a um alto custo: de um lado, o crescimento da ciência brasileira está causando um

enorme desgaste emocional das pessoas envolvidas e a pressão para se publicar em periódicos indexados está desvirtuando a finalidade da pesquisa científica, fazendo dos escritos um fim em si mesmos e deixando em segundo plano o fato de que eles não passam de meios para divulgar descobertas, inovações ou avanços do conhecimento (BIANCHETTI; MACHADO, 2007, p. 2-3). Além desse impacto negativo na saúde física dos pesquisadores, o produtivismo ameaça a eticidade dos procedimentos por eles adotados.

Por sua vez, Moysés Kuhlmann Jr. (2014), apoiando-se em consolidada experiência de editor científico, apresenta detida análise da presença e dos impactos do produtivismo que vêm atropelando o processo de divulgação do conhecimento científico nos periódicos especializados, discutindo questões relacionadas à integridade epistêmica da produção e à correção ética da divulgação do conhecimento. Questiona a recorrente alegação de que a baixa qualidade dos trabalhos encaminhados para publicação ou eventualmente publicados seja decorrência da pressão exercida sobre os pesquisadores para publicarem, quando o problema está, de fato, no próprio processo da produção científica, muitas vezes comprometido pela falta do devido rigor ou então por expedientes ardilosos dos autores. Na sua visão:

[...] a rápida adesão ao que se poderia chamar, mais do que produtivismo, de publicacionismo, poderia também ser vista como uma forma renovada de luta pelo poder e da acomodação com o conhecimento aligeirado, que não são decorrência de tal ou qual política de avaliação, mas que sempre se fizeram presentes no ambiente acadêmico. (KUHLMANN JR., 2014, p. 22)

O autor também alerta quanto ao risco de uma identificação apressada do produtivismo como a “expressão hodierna de uma mercantilização da ciência”. A economia e o mercado sempre se fizeram presentes na produção do conhecimento, assim como nas instituições de ensino e de pesquisa. A atividade científica se dá dentro de limites de ordem econômica e social e deve ser avaliada nesse quadro (KUHLMANN JR., 2014, p. 20).

Em se tratando das responsabilidades, tanto políticas quanto éticas, de todos os indivíduos, grupos e instituições envolvidos com a produção de conhecimento científico, e levando em conta o compromisso da própria ciência com a sociedade, há que se exigir competência técnica, postura crítica e sensibilidade ética ao longo de todo o processo. E esse processo demanda planejamento, acompanhamento avaliativo, bem como retorno à comunidade via difusão sistemática dos resultados, o que implica a publicação.

Considerando-se ainda que a pós-graduação tem sido entre nós o local privilegiado não só da produção científica, mas também da formação de novos pesquisadores, cabe insistir que sua finalidade substantiva, seja em sua função de pesquisa, seja em sua função de ensino, é fazer descobertas de novos aspectos do real; publicar os resultados deve ser decorrência para torná-los socialmente fecundantes. Parece comprometedor atribuir a essa divulgação uma prioridade como critério de avaliação da produtividade dos pesquisadores, mas será igualmente comprometedor desqualificar seu papel na cultura científica.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. “Reféns da produtividade” sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 30., 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT09-3503-Int.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Orientações Capes: combate ao plágio*. Brasília, DF: Fundação Capes, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. *Carta ao GT da Resolução sobre Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais*. Brasília, DF, 3 jul. 2014. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/CartaCircular100-2014.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2015.

CANDOTTI, Ennio. Ciência na educação popular. In: MASSRANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO, Fátima (Org.). *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ/Casa da Ciência, 2002. p. 15-23. Disponível em: <www.casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/terrainscognita/cienciaepublico/artigos/art01_cienciaeducacao.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2015.

DELLA ROSE, Valter A. Formação de professores do Parfor: breves comentários sobre a ética na saúde e na ciência. In: PAINI, Leonor D.; COSTA, Cecília M. da; VICENTINI, Max R. (Org.). *Parfor: integração entre universidade e ensino básico diante dos desafios na formação de professores do Paraná*. Maringá: EDUEM, 2014. p. 185-194.

FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA ANPED. *Breve síntese do Seminário sobre Ética na Pesquisa em Educação promovido pelo Forpred Sudeste e PPG Educação/Unicamp*. Campinas: Unicamp, 2013.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GRUPO DE TRABALHO da Resolução sobre Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais. *Carta aberta de resposta a carta da Conep*. 28 fev. 2015. 8 p.

GUERRIERO, Iara Coelho Zito; MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio de revisar aspectos éticos das pesquisas em ciências sociais e humanas: a necessidade de diretrizes específicas. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 763-782, set. 2013. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-73312013000300006&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 mar. 2015.

HOSSNE, William S.; VIEIRA, Sonia. Fraude em ciência: onde estamos. *Revista Bioética*, v. 15, n. 1, p. 39-47, 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. Publicação em periódicos científicos: ética, qualidade e avaliação da pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 16-32, jan./mar. 2014.

KUNG, Hans. *Uma ética global para a política e a economia mundiais*. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

NÓVOA, António. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a investigação em educação? *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 28, p. 11-21, 2014.

SEVERINO, Antonio J. Dimensão ética da investigação científica. *Revista Práxis Educativa*, UEPG, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, 2014.

SCHWARTSMAN, Hélio. E o amor? *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. 2, 14 fev. 2015.

VON ZUBEN, Newton A. *Bioética e tecnociências: a saga de Prometeu e a esperança paradoxal*. Bauru: Edusc, 2006.

ANTONIO JOAQUIM SEVERINO

Professor da Universidade Nove de Julho – Uninove –, São Paulo, São Paulo, Brasil; professor aposentado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP –, São Paulo, São Paulo, Brasil
ajsev@uol.com.br

COMENTÁRIOS SOBRE AVALIAÇÃO, PRESSÃO POR PUBLICAÇÃO, PRODUTIVISMO ACADÊMICO E ÉTICA CIENTÍFICA

MURILO MARIANO VILAÇA

ALEXANDRE PALMA

RESUMO

Aceitando o convite feito pelo autor, nosso comentário ao artigo de Moysés Kuhlmann Jr. (2014) tem o objetivo de qualificar um debate. Seguindo a divisão do artigo, expomos nossos pontos de desacordo e acordo em duas partes. Na primeira, contra a desqualificação do debate, analisamos os argumentos e as afirmações presentes no artigo, fundamentando-nos em referências dos estudos filosóficos acerca dos usos argumentativo, retórico e ilocucionário/perlocucionário da linguagem. Por meio do termo falácia, utilizado pelo autor, problematizamos uma tendência presente no debate e postulamos a distinção entre análise crítica e tática de desqualificação. Na segunda parte, pela qualificação do debate, reiteramos pontos destacados pelo autor, apresentando contribuições para um debate em aberto.

AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO • PRESSÃO POR PUBLICAÇÃO •
PRODUTIVISMO • ÉTICA CIENTÍFICA

COMMENTS ON EVALUATION, PRESSURE TO PUBLISH, ACADEMIC PRODUCTIVISM AND SCIENTIFIC ETHICS

ABSTRACT

Following an invitation by the author, our comment on the paper by Moysés Kuhlmann Jr. (2014) aims to qualify a debate. According to the paper structure, we express our points of disagreement and agreement in two parts. First, against the disqualification of the debate, we analyze the arguments and statements presented in the paper, based on philosophical references on the argumentative, rhetorical and illocutionary/perlocutionary language uses. Concerning the term fallacy, used by the author, we discuss a tendency in this debate and postulate a distinction between critical analysis and tactical disqualification. Second, for the qualification of the debate, we reiterate points that the author highlighted, presenting contributions to an open debate.

EVALUATION OF GRADUATE STUDIES • PRESSURE TO PUBLISH •
PRODUCTIVISM • SCIENTIFIC ETHICS

COMENTARIOS SOBRE EVALUACIÓN, PRESIÓN PARA PUBLICACIÓN, PRODUCTIVISMO Y ÉTICA CIENTÍFICA

RESUMEN

Al aceptar la invitación del autor, nuestro comentario del artículo de Moysés Kuhlmann Jr. (2014) pretende calificar para un debate. De acuerdo con la división del artículo, exponemos nuestros puntos de acuerdo y desacuerdo en dos partes. En la primera, contra la descalificación del debate, analizamos los argumentos y declaraciones presentes en el artículo, basándonos en referencias filosóficas sobre los usos argumentativo, retórico e ilocucionario/perlocucionario del lenguaje. Mediante el término falacia, utilizado por el autor, problematizamos una tendencia en este debate, planteando una distinción entre el análisis crítico y la táctica de descalificación. En la segunda parte, para la calificación del debate, reiteramos los puntos resaltados por el autor, presentando aportes a un debate en abierto.

EVALUACIÓN DE POSTGRADO • PRESIÓN PARA PUBLICACIÓN •
PRODUCTIVISMO • ÉTICA CIENTÍFICA



S TEMAS DA PRESSÃO POR PRODUTIVIDADE OU PUBLICAÇÃO (EXPRESSA INTERNACIONALMENTE por aforismos como *publish or perish* e *pressure to publish*), do produtivismo e da ética em pesquisa/publicação têm sido destacados na literatura acadêmica nos últimos anos. Vários autores têm se posicionado acerca das causas e das consequências da importância que a publicação, especialmente de artigos em periódicos científicos, possui atualmente.

Recentemente, o periódico *Cadernos de Pesquisa* focalizou tais temas, publicando textos que versam sobre aspectos do amplo debate desenvolvido em torno deles. Um dos textos, de autoria de Moysés Kuhlmann Jr., seu editor responsável, chamou-nos a atenção, haja vista os argumentos adotados para ir de encontro à ideia de que o fenômeno denominado de *produtivismo* e a baixa qualidade de alguns artigos estão, em parte, relacionados à pressão por publicação decorrente do modelo cientométrico/bibliométrico em vigor ao redor no mundo, o que, no caso brasileiro, é claramente expresso pelo modelo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* utilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – Capes.

Em síntese, o objetivo do autor é problematizar a noção de produtivismo e a relação causal entre pressão por publicação e a baixa qualidade dos artigos. Sua tese é que o problema da baixa qualidade está, no mais das vezes, diretamente relacionado com o próprio processo da produção científica.

Considerando a relevância dos temas abordados pelo autor, por entender que seus argumentos/afirmações/conclusões merecem ser analisados e por julgar que um debate franco, crítico e esclarecedor é fundamental para o desenvolvimento acadêmico e científico, pomonos a comentar o artigo. Nosso intuito é chamar a atenção da comunidade científica para uma perigosa tendência presente no debate em tela, qual seja, *desqualificar a argumentação do oponente como tática retórica*, o que acaba, de nosso ponto de vista, desqualificando parte do próprio debate, obscurecendo mais do que esclarecendo pontos fundamentais para o presente e o futuro da Academia e da ciência ao redor do mundo.

Nosso foco não está sobre um autor. Em vez disso, analisamos argumentos e afirmações problemáticos, bem como o uso não técnico ou conceitualmente impreciso de um termo (*falácia*) que deve ser cuidadosamente aplicado ao se referir ao argumento que se quer criticar.

A título propedêutico, cabe ressaltar que asseverar que um argumento é falacioso é dizer que há um grave erro lógico ou semântico nele. No limite, até mesmo a intenção do autor pode ser questionada, porquanto ele teria deliberadamente *sofismado*, isto é, utilizado um raciocínio ou argumento enganoso com a finalidade de seduzir a audiência. Nalgumas áreas de conhecimento, apontar uma falácia de modo bem fundamentado tem o poder de pôr toda a argumentação em xeque. A filosofia é um exemplo disso. O histórico embate entre *filósofos* (autores de raciocínios e argumentos tidos como verdadeiros) e *sofistas* (autores de argumentos e raciocínios sabidamente falsos, enganosos) expressa a antiga disputa entre verdade e falsidade. Portanto, impõe-se a quem afirma existir uma falácia em alguma argumentação precisar que tipo de erro lógico ou semântico foi praticado e, no limite, que tipo de engano se quis produzir.

Dito isso, nosso objetivo é fomentar a qualificação do debate. Por meio das contribuições de autores como Madsen Pirie, Arthur Schopenhauer, John Searle, Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca acerca dos usos argumentativo, retórico e ilocucionário/perlocucionário da linguagem, tencionamos mostrar quão prejudicado pode ficar um esforço reflexivo relevante, tendo em vista algumas táticas utilizadas. Dito de outro modo, parece-nos que tem havido uma confusão entre *criticar* e *desqualificar*¹ argumentos e, nalguns casos, até mesmo autores, isso pode estar comprometendo parcialmente a qualidade do debate. Assim, há a necessidade de um investimento contra a desqualificação, a fim de produzir nosso intento central.

PREMISSA ATITUDINAL OU CONTRA A CONTRADIÇÃO PERFORMATIVA: OBSERVAÇÕES INICIAIS

Todos aqueles que se voltam para o debate em tela sabem que estão lidando com sérias controvérsias que motivam enfrentamentos, por

¹ Para efeito de argumentação, adotaremos a distinção entre criticar (tida como uma atividade criteriosa e legítima) e desqualificar (tida como superficial e ilegítima).

vezes, acalorados. De nosso ponto de vista, um dos desafios de debater questões piores de polêmicas é manter o que chamaremos de *rigor crítico* e *boa conduta intelectual/acadêmica*. Em um debate marcado pela presença de perspectivas ideológicas, políticas e científicas que disputam posições num embate de ideias e de compreensão da realidade, levar a sério os argumentos oponentes e manter uma atitude crítica honesta é um princípio incontornável para quem espera prover alguma contribuição para a reflexão sobre ética científica, sob pena de incorrer numa *contradição performativa*.

É, nesse sentido, necessário resistir à tentação de *vencer o debate a qualquer custo*, acirrando ânimos e lançando mão de estratégias argumentativos/retóricos indevidos. Vilaça e Palma (2013) chamam a atenção para isso ao criticarem o uso da estratégia que combina aquilo que Pirie (2008) denomina de *palavras tendenciosas*² e *envenenando a fonte*.³ Recorrendo a Schopenhauer (2003), eles afirmam que:

Rotular um argumento ou um autor é um dos 38 estratégias retóricas (o 32º – rótulo odioso) abordados por Arthur Schopenhauer (2003) em um clássico livro sobre como vencer debates sem ter razões. Como se sabe, o livro não é sobre verdade ou razão (no sentido de uma racionalidade não instrumental), mas sobre a arte da persuasão. A finalidade em questão é meramente o convencimento, para o qual se selecionam os melhores meios instrumentais, mesmo que coisas como a veracidade, a sinceridade, a lógica, a demonstração sofram prejuízos. (VILAÇA; PALMA, 2013, p. 477-478)

A utilização de expressões/termos pejorativos para enquadrar autores e argumentos exemplifica aquilo que estamos chamando de *tática retórica de desqualificação*. Nos termos de Pirie (2008, p. 107), isso serve para envenenar a fonte (o autor), desacreditando os argumentos que se pretende criticar “antes mesmo de ter proferido uma única palavra” ou de provar o que afirmam, conforme Vilaça e Palma (2013).

Tal estratégia também pode ser definida pelo bastante conhecido *argumentum ad hominem*. Pirie (2008) subdivide tal modalidade de falácia em dois tipos: *abusivo* e *circunstancial*. Vejamos a definição do primeiro tipo (*argumentum ad hominem abusivo*): “se você não tem como atacar o argumento, ataque o argumentador” (PIRIE, 2008, p. 79). Para Pirie, “embora um insulto não seja em si mesmo falacioso, ele o é quando perpetrado de modo calculado com o objetivo de solapar o argumento de um oponente e encorajar a audiência a lhe conferir menos valor do que merece” (2008, p. 79).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 235), por sua vez, destacam que “muitas vezes essa ridicularização é obtida por engenhosas construções baseadas no que se esforça em criticar”. É sabido que o uso

² “Quando as palavras empregadas são calculadas para suscitar uma atitude mais favorável ou mais hostil do que os fatos puros e simples ocasionariam, faz-se uso da falácia das palavras tendenciosas”, conforme Pirie (2008, p. 92).

³ “Em linhas gerais, a falácia consiste em fazer comentários desagradáveis sobre qualquer pessoa que discorde da sua posição”, segundo Pirie (2008, p. 107).

de alguns termos (por exemplo, falacioso, falácia) ajudaria a produzir nos leitores aquilo que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), em referência a E. Dupréel, chamam de *riso da exclusão*. Atribuir a um autor algo que pareça “ridículo” ao auditório tem a intenção e o poder de desqualificar sua posição/argumentação, no limite, até mesmo de excluí-lo de um debate. Nesse sentido, a opção pelo uso de termos irônicos revela a adoção de um estilo argumentativo e que efeitos retóricos são esperados. Isso porque a ironia, figura de linguagem que tipifica esse gênero de raciocínio/argumentação, “sempre pressupõe conhecimentos complementares acerca de fatos, de normas” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 235). E, pela lógica, atribuir alguma pecha risível ou pejorativa a alguém que se pretende criticar tem a intenção de transformar o indivíduo numa espécie de “espantalho”, nos termos de Pirie (2008).

A *falácia do espantalho* é uma prática habitual em disputas entre grupos, como nas eleições. Entre outras coisas, ela consiste em: (1) transformar o adversário ou seu argumento em algo tido como tolo; (2) eleger o representante do lado rival que é considerado o mais tolo ou ignorante, projetando sobre ele a imagem do grupo como um todo (efeito de generalização), o que envolve outro tipo de falácia, a chamada *dicto simpliciter*;⁴ (3) fabricar uma posição do adversário que seja (ou pareça ser) sobremaneira extrema,⁵ a ponto de ser insustentável; (4) elaborar uma formulação propositadamente ampla da posição do oponente/discordante. Em todos os casos, tenta-se fabricar um alvo fácil de ser derrubado.

Como “a ironia fica ainda mais eficaz quando dirigida a um grupo bem-delimitado” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 235), forja-se uma unidade, atribuindo, por exemplo, aos críticos do produtivismo acadêmico rótulos odiosos, mesmo que, conforme Vilaça e Palma (2013), não se saiba que autores compõem o grupo dos saudosistas/nostálgicos defensores da improdutividade. A noção de *falácia genética*, de Pirie (2008), ajuda-nos a complementar a análise do estratagema, na medida em que há pessoas que dão crédito ao entendimento daqueles (fontes) pelos quais têm apreço, e vice-versa, sem necessariamente ter analisado e compreendido o que é dito ou defendido. Assim, se uma estratégia de taxar irônica ou pejorativamente um autor (ou grupo de autores) for eficiente, logo tudo que ele pensa e diz não merecerá credibilidade. A fim de concluir essas breves observações iniciais, o papel do “ridículo” na argumentação, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 234), “é uma arma poderosa de que o orador dispõe contra os que podem, provavelmente, abalar-lhe a argumentação, recusando-se, com razão, a aderir a uma ou outra premissa de seu discurso”. Ainda segundo os autores (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 234; trecho entre colchetes acrescentado), “dizer de um autor que suas opiniões são inadmissíveis, porque suas consequências [ou fundamentos] são ridículas, é uma das mais fortes objeções que se possam apresentar na argumentação”.

4

“A falácia *dicto simpliciter* ocorre sempre que se presume que os indivíduos se conformam a padrões de grupo. [...] Cometemos a falácia expandindo nossos adjetivos a fim de descrever todos os indivíduos incluídos no conjunto”, conforme Pirie (2008, p. 50-1).

5

Schopenhauer (2003, p. 124) denomina de *ampliação indevida*, ou seja: “levar a afirmação do adversário para além de seus limites naturais, interpretá-la do modo mais geral possível, tomá-la no sentido mais amplo possível, exagerá-la. [...] Pois quanto mais geral uma afirmação se torna, tanto mais ataques se podem dirigir a ela”.

Dito isso, passamos a analisar o artigo de Kuhlmann Jr. (2014) de modo franco, honesto e criterioso, sem utilizar as estratégias citadas, a fim de não incorrer numa contradição performativa.

SOBRE FALÁCIAS E ACUSAÇÃO DE FALÁCIAS: CONTRA A DESQUALIFICAÇÃO DO DEBATE

De acordo com Kuhlmann Jr. (2014, p. 18, grifo nosso), seu texto

[...] apresenta reflexões sobre problemas que envolvem a publicação de artigos em periódicos científicos, especialmente no que se refere à educação e áreas correlatas das ciências humanas, *advindas da experiência vivenciada* no Comitê Editorial de *Cadernos de Pesquisa*.

Inobstante essa afirmação com a qual inicia seu texto, pensamos que o artigo não seja exatamente um mero relato de experiência/vivência como editor de um renomado periódico da área da educação, mas algo de outra natureza. Talvez estejamos lidando com um *ensaio teórico*, por vezes com cunho de editorial, baseado numa revisão de literatura que, em nosso entendimento, mereceria ser ampliada e aprofundada.

Após compartilhar a vivência de que, “nas conversas com editores e pesquisadores, é frequente a queixa sobre a má qualidade dos trabalhos submetidos e aos estratagemas ardilosos para se publicar” (KUHLMANN JR., 2014, p. 18), o autor passa a fazer uma breve revisão da literatura nacional sobre produtivismo.

Inicialmente, o autor focaliza os modos como o produtivismo tem sido conceituado. Com menção, especialmente, a renomados autores da área da educação que têm publicado sobre o tema, Kuhlmann Jr. (2014) identifica alguns dos vários conceitos disponíveis. Em seguida, forjando uma ponte entre os artigos de Machado e Bianchetti (2011), Trein e Rodrigues (2011) e Vilaça e Palma (2013), haja vista a menção que fazem aos *mecanismos capitalistas de mercado* no tocante às publicações, Kuhlmann Jr. (2014) inicia suas intervenções críticas, as quais nos interessam comentar e analisar.

Segundo o autor, “é inegável que o alto custo das assinaturas estabelecido pelas editoras comerciais das revistas científicas interfere profundamente nos processos de produção e de acesso ao conhecimento” (KUHLMANN JR., 2014, p. 19). Entretanto, afirma o autor, “a caracterização do produtivismo como expressão hodierna de uma mercantilização da ciência pode incorrer no risco de se desconsiderar a história da ciência como elemento constitutivo da história da sociedade capitalista” (KUHLMANN JR., 2014, p. 19). O autor interpreta que, para as referências citadas, o fenômeno do produtivismo revelaria a recente

(e tardia) mercantilização da ciência, porquanto afirma, num tom crítico, que “a economia e o mercado sempre se fizeram presentes na produção do conhecimento, assim como nas instituições de ensino e de pesquisa” (KUHLMANN JR., 2014, p. 19).

Iniciando a análise, a estratégia adotada no texto pode, em primeiro lugar, ser compreendida como uma *falácia da composição* (semelhante à *dicto simpliciter*), ou seja, afirmar “que aquilo que é verdade para membros individuais de uma classe é também verdade para a classe tomada como unidade” (PIRIE, 2008, p. 34). A *simetria forjada* pode ser descaracterizada pela primeira parte do artigo de Vilaça e Palma (2013), que é uma crítica ao de Trein e Rodrigues (2011).

Mas, em segundo plano, há, para nós, um problema mais relevante na argumentação presente no texto. Gostaríamos de chamá-lo de *falsa controvérsia*. Como o próprio Kuhlmann Jr. (2014) afirma num dos trechos transcritos acima, para os autores citados por ele, o produtivismo não é a primeira e única, mas sim *uma atual expressão da mercantilização da ciência*. Ou seja, salvo algum engano, nenhum dos autores relacionados no artigo defende a tese anti-histórica de que a economia de livre mercado (capitalismo) passou a influenciar a produção científica apenas recentemente e que essa influência só é percebida por meio do produtivismo acadêmico, negando, assim, a longa história desse tipo de influência.

A suposição/afirmação presente no texto de Kuhlmann Jr. (2014) impõe-lhe o *ônus da prova*. Queremos dizer: qual trecho dos artigos citados dá margem ao que Kuhlmann Jr. quer apresentar como problemático? Invertê-lo contra os “acusados” faria com que se incorresse num tipo de falácia que Pirie (2008) denomina de *transferência do ônus da prova*. Essa modalidade de falácia “é uma forma especializada do *argumentum ad ignorantiam*”,⁶ consistindo “em propor uma afirmação sem justificção, com base na alegação de que a audiência [ou os ‘acusados’] tem de refutá-la para que seja rejeitada” (PIRIE, 2008, p. 125; trecho entre colchetes acrescido).

Sem se dedicar a comprovar o problema argumentativo que deseja criticar, o autor passa para o próximo elemento de seu investimento crítico. Seu novo foco é refutar a tese de que o produtivismo é um fenômeno recente, a qual seria fundamentada na suposição de que grandes pensadores e cientistas da história da humanidade publicavam muito pouco. Sua crítica é severa: “no afã de objetar, por vezes *sacam-se argumentos completamente infundados*, como aqueles que equiparam as pressões para se publicar com a imprescindibilidade da publicação dos resultados de pesquisa” (KUHLMANN JR., 2014, p. 20, grifo nosso).

Segundo o autor, “um exemplo desse tipo de *falácia* ocorre com a comparação entre a produção de artigos no sistema de pós-graduação e a elaboração de teorias de grandes pensadores e cientistas” (KUHLMANN JR., 2014, p. 20). O alvo de Kuhlmann Jr. é certo e, diríamos, acertado,

6 “O *argumentum ad ignorantiam* é perpetrado quando usamos nossa falta de conhecimento sobre algo para inferir que o oposto é verdadeiro”, segundo Pirie (2008, p. 82).

embora não saibamos sobre que tipo específico de falácia o autor está versando e, portanto, se há alguma falácia. Uma afirmação que vem sendo disseminada entre os acadêmicos brasileiros, a saber, que “Einstein não seria pesquisador 1A do CNPq [Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico]”, pois sua produtividade seria considerada baixa (NICOLELIS, 2011) para os padrões atuais, parece corroborar a crítica do autor. Mas, segundo Kuhlmann Jr. (2014, p. 21), “uma simples consulta ao *Einstein Papers Project* permite conferir, no 11º volume dos *Collected Papers* de Albert Einstein, 46 páginas referenciando a bibliografia científica publicada, especialmente artigos em periódicos, apenas entre 1901 e 1921 [...]”. Ou seja, ter uma extensa lista bibliográfica não é, em conformidade com o autor, uma postura restrita à atualidade.

A dúvida levantada pelo autor acerca do valor dos números para determinar o produtivismo procede. Vilaça e Palma (2013, p. 469) utilizam o termo produtivismo “para designar a deliberada ação de criar estratégias para elevar a produtividade [...], sobretudo envolvendo más condutas científicas”. Para os autores, “o produtivismo não é exclusivamente numérico, mas envolve outros fatores” (VILAÇA; PALMA, 2013, p. 469). A título de observação, cabe sublinhar que a parte do artigo de Vilaça e Palma (2013) que versa justamente sobre um dos focos da crítica de Kuhlmann Jr. (2014), mas contestaria a tese de que os críticos do produtivismo estão afirmando, em uníssono, que os números indicam que tal fenômeno existe e é algo recente, não foi mencionada pelo autor, o que pode reforçar nossa interpretação de que houve uma leitura parcial ou um uso descontextualizado de partes daquele artigo.

Retomando o ponto, parece-nos que um “baixo” número de artigos publicados pode ocultar práticas produtivistas por parte de um autor, ao passo que um “grande” número pode estar relacionado às idiosincrasias de uma área, ao tipo de pesquisa que o pesquisador desenvolve, à capacidade de estabelecer parcerias acadêmicas/científicas legítimas e a outros fatores que não configuram produtivismo. Por exemplo, a comparação entre as biociências e as ciências humanas mostraria uma clara diferença quanto ao número de artigos publicados por pesquisador. A média de artigos publicados numa área da Grande Área das Ciências Biológicas (Ciências Biológicas II, por exemplo) pode ser sobremaneira superior à de uma área da Grande Área das Ciências Humanas (Filosofia, por exemplo). Devem-se destacar, inclusive, algumas importantes diferenças quanto ao peso e aos critérios de “qualidade”⁷ adotados pelas diversas Grandes Áreas/áreas no tocante ao quesito *produção intelectual* da avaliação trienal da Capes (VILAÇA, 2013), o que aponta uma distinta percepção entre as áreas acerca de quanto, como e onde se devem publicar os conhecimentos produzidos.

Os usos genérico e hiperbólico do termo produtivismo são, sem dúvida, indevidos. Em consonância com Kuhlmann Jr. (2014), pensamos

7

Enquanto algumas Grandes Áreas (por exemplo, Ciências da Saúde, Biológicas e Engenharias) utilizam um critério tipicamente quantitativo – o *fator de impacto* – outras (Ciências Humanas) utilizam o que Vilaça e Palma (2013) denominam de *critérios convencionalistas*, tais como indexações, percentual de endogenia, etc.

que os números não podem ser tomados em absoluto para confirmar ou negar a existência do produtivismo. Para nós, um único artigo publicado apenas com o fim de aumentar a produtividade, ou o que Vilaça e Palma (2013) denominam de *acumulação de capital curricular*, bem como envolvendo plágio, autoplágio, coautoria fraudulenta ou qualquer outra má conduta científica já expressaria uma prática produtivista. Sem uma tradição em estudos cientométricos sistemáticos, pensamos que, para avançar na reflexão, devemos cotejar ensaios teóricos e estudos empírico-quantitativos, sob pena de nossas afirmações orbitarem em torno de nossas percepções particulares, sem qualquer respaldo ou fundamento na realidade empírica.

Kuhlmann Jr. (2014, p. 21) parece usar esse ponto como uma espécie de premissa a partir da qual defenderá sua tese central: “o processo de produção científica implica a necessidade da publicação”. Quer dizer, há muito, publica-se em profusão como forma de fazer ciência, de modo que não devemos falar em produtivismo como um fenômeno recente, menos ainda parar de publicar. O autor tem, para nós, toda a razão. A pergunta que fazemos é quem defende que se deve parar de publicar? Todos os críticos do produtivismo? Alguns? Quais?

Aparentemente, o texto reflete o que Pirie (2008) chama de *falso dilema*. Nenhum dos autores citados parece defender que a alternativa ao produtivismo seria a improdutividade. Às consequências do produtivismo que os autores citam e criticam não se interpõe a alternativa de não mais publicar artigos, sequer publicar pouco. Assim, em nosso modo de ver, foi criado um falso dilema para levar a termo a defesa do valor da publicação científica, o que, reforçamos, nenhum dos autores mencionados nega absoluta e acriticamente.

Outro tipo de falácia que parece presente na argumentação desenvolvida no texto é a *falácia do espantalho*, que, como já apontamos, consiste na “má interpretação da posição do oponente, forjada por você com o propósito deliberado de derrubá-la” (PIRIE, 2008, p. 130). Não raro, uma falácia está acompanhada de outra, como no presente caso. Afinal, como creditar algo a um cientista ou acadêmico que desconsidera a importância da publicação dos resultados de suas pesquisas?

Por outro lado, também se aplica ao caso o que Schopenhauer (2003) denomina de *falsa reductio ad absurdum*. Segundo o filósofo alemão, tal estratégia consiste na

[...] arte de criar conseqüências. Da proposição do adversário tiram-se à força, através de falsas conseqüências e distorções dos conceitos, outras proposições que não estão ali contidas e que de fato não correspondem à sua opinião e que são, e, em contrapartida, são absurdas ou perigosas. (SCHOPENHAUER, 2003, p. 154)

Quer dizer, seria absurda a suposta consequência da crítica ao produtivismo: um elogio romântico da improdutividade.

A estratégia argumentativa desenvolvida no texto prossegue, focalizando a importância dos periódicos para a produção do conhecimento, merecendo nossa atenção. Para Kuhlmann Jr. (2014, p. 22):

Quanto a essa questão também se encontram falácias. Para criticar a “cientometria” e a “Qualificação”, Vilaça e Palma (2013, p. 475) identificam a necessidade da publicação com a publicização, ou seja, com o corolário da produção científica e de sua divulgação à sociedade, como prestação de contas: “se a questão é dar o maior acesso possível, poder-se-ia fazê-lo em um *site* ou meio impresso de grande circulação, através de uma linguagem que incluísse os não cientistas. [...] Mas são os periódicos especializados o meio mais prestigiado”. Com isso, “a linguagem utilizada, entre outros fatores, torna os meios de publicização relativamente ineficientes, caso se considere a democratização da ciência”.

Como Kuhlmann Jr. (2014) precede sua crítica aos argumentos de Vilaça e Palma (2013) com a afirmação de haver uma falácia, antes de analisar a pertinência de sua crítica, cabe fazer uma observação acerca do tipo de uso que o autor faz do termo. Como vimos, a tática de introduzir a refutação do argumento ou do ponto de vista de outro autor, acusando-a, de antemão, de falaciosa já foi utilizada uma vez. Ao invés do que estamos fazendo ao longo de nosso comentário quando usamos o mesmo termo, ou seja, cuidando para definir claramente em que consiste a falácia citada e como ela se configura no texto, o autor não precisa ou define sobre que tipo de falácia está versando. Diante disso, breves observações são pertinentes.

Segundo Abbagnano (2007), o termo falácia foi utilizado pelos escolásticos para designar o silogismo sofisticado que Aristóteles apontou em sua obra. Aristóteles dividiu os raciocínios sofisticados em duas grandes classes: *in dictione*, que se referem ao modo de expressar-se, consistindo em *equivocação*, *anfílogia*, *composição*, *divisão*, *acentuação* e *figura dictionis*; e os *extra dictionem*, que são independentes do modo de expressar-se, referindo-se ao *acidente*, *secundum quid*, *ignorantia elenchit*, *petição de princípio*, *non causa pro causa*, *consequente* e *interrogação múltipla*.

Na classificação de falácias de Pirie (2008), existem dois grandes grupos: as *falácias formais* e as *informais*. “As falácias formais têm algum erro em sua estrutura lógica. [...] As falácias informais, por outro lado, muitas vezes aplicam raciocínios válidos a termos que não têm qualidade suficiente para merecer tal tratamento” (PIRIE, 2008, p. 149). O autor ainda faz uma subdivisão das falácias em cinco categorias: falácias formais, falácias informais linguísticas, falácias informais de

relevância-omissão, falácias informais de relevância-intrusão e falácias informais de relevância-suposição,⁸ o que não analisaremos aqui.

Essa breve apresentação da antiguidade e complexidade do conceito de falácia não tem outra pretensão senão mostrar a impropriedade do uso genérico, não técnico, do termo. Ao acusar um argumento de ser falacioso, quem desconsidera a necessidade de precisar/definir o que está enunciando parece inaugurar uma nova forma de falácia, isto é, a *falácia da falácia*. Com base em outros tipos de falácia já citados (*rótulo odioso*, *palavras tendenciosas*, *espantinho*, etc.), todo autor que usa estrategicamente um termo com cunho semântico pejorativo (como o é falácia/falacioso), colocando-o antes do que pretende refutar ou criticar, bem como sem informar o leitor a que tipo de falácia está se referindo, visa a provocar um efeito sedutor ou de convencimento via desqualificação prévia. Ao afirmar, de saída, que um argumento é genericamente falacioso, o autor da elocução pretende conseguir influenciar o leitor a meramente procurar preencher o vazio semântico deixado propositalmente em sua mente. Ilustrativamente, é como se o leitor pensasse: “há uma falácia; preciso achá-la para compartilhar a sapiência do denunciante”. Afinal, se há uma falácia, mas o indivíduo não consegue identificá-la, ele pode se sentir ludibriado pelo sofisma, o que o poria numa situação desagradável, da qual ele quer sair (concordando com a afirmação de que há uma falácia).

Nos termos de Searle (2002) e de sua Teoria dos Atos de Fala, toda elocução tem um *propósito ilocucionário*, ou seja, dizer algo sobre o mundo e gerar uma compreensão acerca do que é dito. Embora nem “todo ato ilocucionário tenha um intento perlocucionário” (SEARLE, 2002, p. 4), elocuições podem ter um *propósito perlocucionário*, quer dizer, gerar no interlocutor certo efeito, quer atitude, quer decisão, quer emoção, quer pensamento. Nesse sentido, podem-se operar os atos ilocucionários de variados modos. Uma das dimensões significativas de variação citadas por Searle (2002) é a *diferença quanto à direção de ajuste entre as palavras e mundo*. Dito de modo breve, o que está em jogo aqui é se as palavras (seu conteúdo proposicional) se ajustam (correspondem) ao mundo ou se o mundo se ajusta (corresponde) às palavras. O exemplo citado por Searle (2002, p. 5), de autoria de Elizabeth Anscombe, para elucidar a distinção é bastante ilustrativo:

Suponhamos que um homem vá ao supermercado com uma lista de compras feita por sua esposa, onde estão escritas palavras “feijão, manteiga, toucinho e pão”. Suponhamos que, enquanto anda pelo supermercado com seu carrinho, selecionando seus itens, seja seguido por um detetive, que anota tudo que ele pega. Ao saírem da loja, comprador e detetive terão listas idênticas. No entanto, a função das duas listas será bem diferente. No caso do comprador,

o propósito é, por assim dizer, levar o mundo a corresponder às palavras [...]. No caso do detetive, o propósito da lista é fazer com que a lista se ajuste às ações do comprador.

Segundo o exemplo citado, a *direção de ajuste palavra-mundo* (↑) é ilustrada pela lista do detetive e a *direção de ajuste mundo-palavra* (↓) o é pela lista do comprador.

Em nosso entendimento, Kuhlmann Jr. (2014) assume a *postura do comprador*, pois opta pela *direção mundo-palavra*. Parece que o autor parte de uma lista prévia de teses em direção a um mundo (conjunto de artigos) que quer fazer corresponder a ela, tal como o comprador faz com uma lista de compras. O problema é que, enquanto o indivíduo que assume a direção de ajuste palavra-mundo (no exemplo, o detetive) pode corrigir seu erro de correspondência apagando uma das palavras anotadas (no exemplo de Searle, substituindo a anotação “costeletas de porco” por “toucinho”, caso tenha sido este, e não aquelas, o item comprado), o indivíduo que assume a direção de ajuste mundo-palavra (no exemplo, o comprador) não poderá fazê-lo. Quer dizer, o comprador não pode “apagar o mundo” para ajustá-lo a sua lista de palavras previamente estabelecidas.

Ao ajustar a relação entre realidade e teses na direção mundo-palavra, o emissor convida o receptor a constatar algo prenunciado, e não a refletir sobre se, de fato, o mundo corresponde à lista de palavras à qual se fez menção – no caso de Kuhlmann Jr. (2014), a palavra tendenciosa *falácia*. Isto é, a busca do leitor pode ser por onde está a falácia anunciada, e não se há, de fato, uma falácia enunciada/comprovada.

Na perspectiva searliana, o ajuste mundo-palavra exclui a *dimensão assertiva*, ou seja, das afirmações, descrições, enunciados e explicações que erguem pretensões de verdade como correspondência. “A direção do ajuste é sempre uma consequência do propósito ilocucionário” (SEARLE, 2002, p. 6) e, acrescentamos, informa parcialmente os propósitos perlocucionários do emissor do ato. Destarte, pode-se inferir a intenção expressa pelo ato ilocucionário presente no texto de Kuhlmann Jr. (2014), a saber, de tentar fazer um “mundo” (autores, textos e argumentos) corresponder à “palavra” (falácia, falacioso), o que pode ser tendencioso e, no limite, enganoso.

Feita a digressão analítico-explicativa, vejamos se a crítica de Kuhlmann Jr. (2014) a Vilaça e Palma (2013) procede. De saída, uma comparação pode ser esclarecedora. Com o objetivo de deixar patente a incompatibilidade entre o que é afirmado no artigo original e a interpretação realizada, citamos novamente um trecho do artigo de Kuhlmann Jr. (2014, p. 22):

Para criticar a “cientometria” e a “Qualificação”, Vilaça e Palma (2013, p. 475) identificam a necessidade da publicação com a

publicização, ou seja, com o corolário da produção científica e de sua divulgação à sociedade, como prestação de contas: “se a questão é dar o maior acesso possível, poder-se-ia fazê-lo em um *site* ou meio impresso de grande circulação, através de uma linguagem que incluísse os não cientistas. [...] Mas são os periódicos especializados o meio mais prestigiado”. Com isso, “a linguagem utilizada, entre outros fatores, torna os meios de publicização relativamente ineficientes, caso se considere a democratização da ciência”.

Vejamos, agora, o que os autores afirmam (VILAÇA; PALMA, 2013, p. 475):

Atualmente, há evidências e indícios de que a *publicização* tem concorrido com a *publicação*. É consenso que os resultados das pesquisas têm de ser tornados públicos. Mas, se a questão é dar o maior acesso possível, poder-se-ia fazê-lo em um *site* ou meio impresso de grande circulação, através de uma linguagem que incluísse os não cientistas. Aliás, este é um tipo de preocupação recentemente partilhado pelo CNPq. Mas são os periódicos especializados o meio mais prestigiado. Em parte, há a crença de que o sistema utilizado, especialmente a revisão por pares, garante a cientificidade/qualidade do produto, o que vem sendo contestado (Botomé, 2011). Não obstante os problemas referentes à legitimidade e probidade do processo, a linguagem utilizada, entre outros fatores, tornam os meios de publicização relativamente ineficientes, caso se considere a democratização da ciência. Aduzindo o questionamento de João Jardim (2011), cumpre saber o que se pretende difundir pelos artigos, até porque pode ser apenas o nome do autor, da instituição, do periódico.

A supressão de partes importantes do argumento original e a criação de afirmações e/ou conclusões que não estavam presentes no texto merecem destaque. Cabe apontar que Vilaça e Palma (2013) *não* “identificam a necessidade de publicação com a publicização”, como é afirmado por Kuhlmann Jr. (2014, p. 22). Aliás, essa frase que, em si, soa enigmática quanto a seu sentido literal, é ainda mais problemática se considerarmos o contexto em que ela está originalmente inserida. A explicação oferecida no texto agrava a obscuridade ou impertinência da interpretação oferecida: “ou seja, com o corolário da produção científica e de sua divulgação à sociedade, como prestação de contas” (KUHLMANN JR., 2014, p. 22). O que seria o corolário da produção científica para Vilaça e Palma (2013), a publicação ou a publicização?

No artigo de Vilaça e Palma (2013), uma distinção capital é proposta pelos autores. Na nota de rodapé de número 10, eles afirmam: “usaremos os termos *publicização* e *publicação* para diferenciar a necessidade de tornar algo público do imperativo da publicação *Qualificada*” (VILAÇA; PALMA, 2013, p. 475). Assim, Vilaça e Palma (2013) não estão: (1) identificando a publicação com a publicização, mas diferenciando-as; (2) afirmando que o corolário da pesquisa científica é a publicação ou a publicização, mas chamando a atenção para a importância da publicização; (3) defendendo que a publicização de um conhecimento científico produzido seja uma prestação de contas apenas para a sociedade em geral, mas especialmente para a chamada comunidade científica, nem que deve ser feita exclusivamente em linguagem acessível aos não cientistas, mas também por meio dela. “Para nós”, afirmam, “é pertinente que a academia tenha de produzir resultados e torná-los públicos, prestando contas ao meio acadêmico e, em tese, ao meio social mais amplo” (VILAÇA; PALMA, 2013, p. 474). Verifica-se, com clareza, que o meio acadêmico precede o meio social mais amplo (a sociedade em geral).

Na sequência de sua crítica, Kuhlmann Jr. (2014, p. 22) assevera que:

[...] publicar não representa simplesmente a divulgação de resultados de pesquisas, que se refere a um momento posterior à obtenção e validação dos resultados, quando as contribuições das pesquisas deveriam chegar aos meios de ampla circulação. A contribuição primordial dos artigos científicos reverte diretamente na formação de pesquisadores e no desenvolvimento das pesquisas, e não na sua divulgação ao público em geral.

Novamente, o argumento parece carecer de fundamento. Afinal, em que parte do texto de Vilaça e Palma (2013) é afirmado o contrário, o que tornaria a argumentação desenvolvida por eles falaciosa?

Vilaça e Palma (2013, p. 475) usam uma premissa silogística de caráter condicional expressa claramente pelo uso da partícula *se* para focalizar *uma* dimensão da publicização de resultados de pesquisa (democratização da ciência), e não para excetuar todas as outras possíveis. Ademais, quando os autores fazem menção à utilização de uma linguagem que inclua não cientistas, eles não estão afirmando que isso seria suficiente para democratizar a ciência. Tampouco afirmam que a não democratização da ciência é culpa dos periódicos, até porque objetos inanimados não são agentes e, portanto, não podem ser responsabilizados pelo que quer que ocorra no mundo. Por fim, quando enunciam que a linguagem inacessível utilizada está associada a problemas relativos à legitimidade e probidade do processo de avaliação/publicação de artigos, *entre outros fatores*, resta claro que ampliaram o rol de elementos a serem considerados. Afinal, não adianta nada a publicização de um

conhecimento científico por meio um *site* e de uma linguagem acessível, se tal conhecimento foi produzido por um(a) pesquisador(a) que, por exemplo, fabricou ou falsificou dados, procedimentos ou resultados.

A afirmação de Kuhlmann Jr. (2014, p. 22) de que “essa questão, que não decorre diretamente dos motivos apontados” – os quais ele não se preocupa em identificar e refutar – mas “tem, sim, uma implicação ética, que envolve os periódicos e autores”, cuja finalidade parece ser revelar uma suposta impropriedade do que é afirmado por Vilaça e Palma (2013), carece de fundamento. Assim, como não é propriamente um argumento, mas uma mera afirmação, o entendimento do autor pode ser interpretado como uma simples opinião que obviamente respeitamos, mas que, em nosso entendimento, deve ser caso de revisão ou comprovação.

O derradeiro ponto da primeira parte do texto de Kuhlmann Jr. (2014) que nos interessa comentar diz respeito ao tema do produtivismo e de sua relação com a política de avaliação da pós-graduação em vigor. Para Kuhlmann Jr. (2014, p. 22), a política de avaliação não é causa do produtivismo:

[...] a rápida adesão ao que se poderia chamar, mais do que de produtivismo, de publicacionismo, poderia também ser vista como uma forma renovada da luta pelo poder e da acomodação com o conhecimento aligeirado, que não são decorrência de tal ou qual política de avaliação, mas que sempre se fizeram presentes no ambiente acadêmico.

Sem explicar os motivos e os benefícios da proposta de substituição do termo *produtivismo* pelo termo *publicacionismo*, o autor inicia esse ponto de sua argumentação tentando dissociar a pressão por publicação do produtivismo e da valorização da publicação de artigos como forma de avaliar/hierarquizar pesquisadores e instituições, distribuir recursos e possibilidades de avanço na carreira acadêmica. Assim, ele busca desconstruir uma tese que tem sido defendida por autores de diversas áreas do conhecimento no Brasil (DE MEIS et al. 2003; RODRIGUES, 2007; SGUISSARDI; SILVA JR., 2009; TREIN; RODRIGUES, 2011; SCHMIDT, 2011; GODOI; XAVIER, 2012; VILAÇA; PALMA, 2013; CAMARGO JR., 2013; VAZ, 2013; REGO, 2014; BIANCHETTI; VALLE, 2014), mas noutros contextos também (ROLAND, 2007; FANELLI, 2010; YOUNG; IOANNIDIS; AL-UBAYDLI, 2008; QIU, 2010). No caso brasileiro, muitos autores que esposam tal tese identificam que uma das causas fundamentais do fenômeno contemporâneo do produtivismo é o modelo de avaliação praticado pela Capes.

Conforme citação acima, Kuhlmann Jr. sugere que o produtivismo (ou publicacionismo) – sem definir o que é ou informar que

definição disponível adotou – não é algo recente ou que decorreria da atual política de avaliação, haja vista sempre ter estado presente no ambiente acadêmico. Mais uma vez, o autor não oferece provas do que afirma, *tomando a tese como prova*, o que consiste na falácia denominada de *non causae ut causae* (tomar como prova o que não é prova), à luz do pensamento de Schopenhauer (2003).

Além disso, a primeira frase do parágrafo posterior ao da citação supracitada causa espécie pela tentativa de ratificação que visa a estabelecer: “Kuenzer e Moraes, já em 2005” (KUHLMANN JR., 2014, p. 22). Cabe lembrar que o autor utilizou uma afirmação de cunho temporal (“sempre se fizeram presentes”) para buscar sustentar sua tese. Mas como um texto de 2005 poderia contribuir para sua tese, já que a pressão por publicação e o produtivismo têm sido debatidos, com maior ou menor ênfase, há muito mais tempo, pelo menos desde a década de 1950 (REIF, 1961; REFINETTI, 2011)? Se não houve esse intuito, por que utilizar a elocução “já em 2005”? Embora Kuhlmann Jr. (2014) possa ter razão sobre o fato de a atual política de avaliação não ter originado o fenômeno do produtivismo, sua argumentação enfrenta pelo menos quatro problemas: 1) a imprecisão contida no advérbio “sempre”; 2) a impropriedade da menção temporal feita; 3) a não comprovação da afirmação, o que pode torná-la apenas fortuitamente acertada; e 4) a não refutação de alguma relação entre as diferentes políticas de avaliação e os tipos e graus de produtivismo desenvolvidos ao longo da história, inclusive os atuais.

Embora não seja uma prova cabal, esse ponto crítico pode expressar a necessidade de que os pesquisadores interessados pelo debate aprofundem-se nele antes de propor sua contribuição. Têm sido comuns manifestações pontuais sobre um tema de pesquisa que, como qualquer outro, é complexo, possui seu léxico, bem como suas referências, lacunas e armadilhas, e exige, portanto, certa *expertise*. Sem desenvolver reflexões sistemáticas sobre ele, nem demonstrar conhecer a vasta literatura e os autores centrais (sobretudo os internacionais), não são raros os textos que se resumem a relatar experiências/vivências e/ou expor opiniões baseadas nelas. Pensamos que uma experiência/vivência em comissões de avaliação ou em comitês editoriais não seja capaz, por si só, de habilitar alguém a compreender um debate teórico-empírico extremamente amplo e complexo, que se avoluma a cada dia. Como o currículo do autor revela, sua *expertise* em história da educação/da infância foi adquirida e é amplamente reconhecida na área em que atua em função de pelo menos duas décadas de estudos e dezenas de publicações (livros, capítulos de livros e artigos).

Concluindo nossos comentários acerca da primeira parte do artigo, uma opção do autor nos surpreendeu, parecendo corroborar o que dissemos acima. Embora Kuhlmann Jr. (2014) queira defender a tese já apontada, curiosamente aduz a seu texto o artigo de Kuenzer e Moraes

(2005). Na análise que as autoras fazem da pós-graduação em educação, que é muitíssimo conhecida pelos pesquisadores da área da educação, elas afirmam justamente aquilo que Kuhlmann Jr. quer negar. Para Kuenzer e Moraes (2005), o modelo Capes de avaliação gerou não só efeitos positivos, mas muitos e graves efeitos nocivos.

Aparentemente, além de não conseguir refutar a tese de que o produtivismo guarda relação com o modelo Capes de avaliação, o autor contribuiu para seu fortalecimento. Como ele próprio afirma:

Algumas áreas, subordinando-se aos ditames produtivistas, consideram como dissertação ou tese um conjunto de artigos submetidos ou publicados em torno de um objeto de investigação, o que inverte e subverte o ciclo da produção científica, que supõe a pesquisa e o seu resultado como pré-requisitos para a comunicação. (KUHLMANN JR., 2014, p. 23, grifo nosso)

Sem conseguir levar a termo sua crítica e sem mediações, o autor retoma seu relato de experiência, fazendo menções a um processo de avaliação do qual participou. Dessa parte do texto, resta registrar a admissão do autor: o modelo de avaliação em vigor é quantitativista e não pode dizer nada sobre a qualidade dos produtos que mensura numericamente:

Nos processos de avaliação de programas de pós-graduação, é impossível adentrar no interior da produção intelectual, e a pontuação quantifica indicadores que dão uma medida aproximada da sua qualidade. Assim, o pesquisador e seu programa são avaliados pela publicação em periódicos e livros, que também são avaliados e classificados de modo a gerar os índices que irão pontuar essa produção. (KUHLMANN JR., 2014, p. 23)

Desse modo, Kuhlmann Jr. (2014) corrobora a ideia de que a avaliação feita pela Capes é uma cientometria baseada na *Qualificação* dos produtos (previamente estabelecidos pela agência) que são informados pelos programas de pós-graduação ao final de cada triênio, concordando com os autores criticados.

O que se valoriza, nesse processo, é o texto estar em um periódico A ou B, ou em um livro L4 ou L2, e não sua qualidade intrínseca. Essa questão motiva desconforto. Entretanto, como avaliar dados de grande volume sem ser por meio de uma quantificação e estratificação? (KUHLMANN JR., 2014, p. 23)

Para adensar nosso entendimento, citamos um trecho que se encontra na segunda parte do artigo, mas que, dada sua pertinência, merece ser antecipado:

[...] na avaliação dos programas de pós-graduação, a média ponderada de publicação qualificada por docente ainda é um indicador que convida à produção indiscriminada. Seria desejável a indicação de um limite máximo para contabilizar a produção por docente, recorrendo-se a outros critérios para aferir a qualidade e definir melhor as notas, pois a alta quantidade de produtos pode envolver desvios que não espelhem uma produção de conhecimento efetiva. (KUHLMANN JR., 2014, p. 29)

Pensamos que os comentários acima revelam algumas características presentes no artigo em questão que demonstram uma tendência presente no debate que queremos qualificar. Além de algumas afirmações críticas não serem devidamente consubstanciadas ou comprovadas e de a adoção de uma estratégia argumentativa que postulamos estar evitada de procedimentos argumentativos/retóricos que reputamos como problemáticos, chamou-nos a atenção o modo como o autor conclui a primeira parte de seu artigo. Talvez a tentativa de mostrar o caráter falacioso de alguns argumentos dos autores citados tenha prejudicado o desenvolvimento de suas próprias (anti)teses. Além de não demonstrar tal caráter, houve o endosso da tese de que há alguma relação entre modelo de avaliação e produtivismo, como os dois últimos trechos parecem evidenciar.

PRESSÃO POR PUBLICAÇÃO E ÉTICA CIENTÍFICA: PELA QUALIFICAÇÃO DO DEBATE

Kuhlmann Jr. (2014) inicia a segunda parte de seu texto tentando dissociar a incapacidade do modelo de avaliação implementado pelas agências daquilo que os periódicos científicos, segundo ele, podem fazer: “Essa é uma questão importante que merece amplo debate entre os editores: qual a qualidade dos artigos que temos aprovado e recusado?” (KUHLMANN JR., 2014, p. 24).

Indubitavelmente, essa é uma importante questão, tanto pelo motivo apontado pelo próprio autor (que a publicação é uma etapa fundamental da produção do conhecimento científico) como pelo fato de a publicação de artigos ser a principal *moeda* do *mercado acadêmico* atualmente (RIGHETTI, 2011; VILAÇA; PALMA, 2013). A experiência de Kuhlmann Jr. (2014) como editor parece enriquecer sua percepção sobre os desafios inerentes ao processo de submissão/avaliação/publicação.

A necessidade de uma postura imparcial acerca de opções teórico-metodológicas do autor; a necessidade de princípios, políticas e processos claros para avaliar a pertinência da publicação; a desigual e, por vezes, frustrante qualidade dos pareceres emitidos; a ressubmissão de artigos reprovados sem qualquer reformulação, expressando o comodismo e

a despreocupação dos autores; a irregularidade quanto à qualidade de artigos que compõem dossiês; a composição aligeirada de dossiês, o que, não raro, compromete a qualidade dos textos enviados; a “maquiagem” de textos publicados, a fim de republicá-los em coletâneas, o que pode configurar autoplágio;⁹ as coautorias indevidas (*gift authorship* e *honorary authorship*), com o objetivo de multiplicar a produção dos envolvidos, são alguns dos dilemas pertinentemente citados pelo autor. Tais questões envolvem o trabalho dos editores, tornando sua tarefa fundamental ainda mais extenuante.

Ainda sobre esse tema, cumpre destacar uma controvertida afirmação feita pelo autor (KUHLMANN JR., 2014, p. 28): “Enquanto se inculpam as agências, perdoa-se a ‘fraqueza’ de colegas que se engajam no jogo da produção destemperada, em que vale a permissividade para a fraude, como consequência natural das pressões. Mas há situações em que a má fé seria a única explicação a dar”.

Além de não nos arriscarmos a afirmar se e quando há a mais pura e inescrupulosa má-fé, bem como que ela seria a única explicação para uma conduta moralmente reprovável qualquer, acentuamos uma tendência perigosa quando o foco do problema é o indivíduo: a *desigualdade das punições*. A punição ou o perdão pode variar de acordo com o “nome” do praticante da má conduta. Ou seja, pode-se aplicar a mais severa sanção a uma aluna de graduação que plagiou sua monografia de conclusão de curso,¹⁰ mas “tolerar” ou compreender como um *mero erro* ou *descuido* a acusação de falsificação de pesquisa acerca de um pesquisador experiente e renomado.¹¹

Para nós, em suma, há três pontos fundamentais quanto ao tratamento da questão das más condutas: (1) diminuição da pressão por publicação e mudanças no modelo cientométrico em vigor; (2) investimento na formação em ética científica de alunos da educação básica, graduandos, pós-graduandos e pesquisadores; e (3) formulação de regras claras para sancionar diferencial e progressivamente os pesquisadores, considerando seu estágio de formação, experiência e gravidade e/ou reincidência numa má conduta.

Quanto ao primeiro ponto, corroborando a iniciativa do periódico *Cadernos de Pesquisa* de compartilhar com o público nacional iniciativas e propostas advindas de encontros internacionais sobre ética científica e em publicação, julgamos pertinente aduzir a nosso comentário alguns pontos da *San Francisco Declaration on Research Assessment* – Dora. Esse documento, que já se tornou fundamental para o presente debate, foi publicado por um grupo de editores e editoras de revistas científicas durante o *Annual Meeting of the American Society for Cell Biology* – ASCB –,¹² em dezembro de 2012. A declaração é iniciada com uma afirmação categórica: “Há uma necessidade urgente de melhorar as maneiras pelas quais a produção

9

Segundo o Relatório da Comissão de Integridade de Pesquisa do CNPq (2011, p. 3), autoplágio “consiste na apresentação total ou parcial de textos já publicados pelo mesmo autor, sem as devidas referências aos trabalhos anteriores”. Disponível em: <www.cnpq.br/documents/10157/a8927840-2b8f-43b9-8962-5a2ccfa74dda>. Acesso em: jul. 2014.

10

Segundo Boletim da Universidade Federal do Rio de Janeiro (n. 51, 19 dez. 2013), Proc. n. 23079.063874/2012-95-CFCH/IH, a aluna recebeu a sanção máxima: desligamento da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – e perda dos efeitos da colação de grau. Disponível em: <www.ufrj.br/docs/boletim/2013/51-2013.pdf>. Acesso em: jul. 2014.

11

Para a Comissão de Integridade na Atividade Científica – Ciac – do CNPq, um renomado pesquisador da Universidade de São Paulo – USP – não praticou fraudes científicas (falsificação de dados e resultados), mas, por descuido, cometeu *erros na composição das figuras e apresentação de dados*. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/herton-escobar/usp-e-cnpq-inocentam-rui-curide-acusacoes-de-fraude/>>. Acesso em: jul. 2014.

12

Vale ressaltar que as biociências são bastante afetadas por indicadores bibliométricos, notadamente o fator de impacto, para distinguir os pesquisadores “bons = produtivos e de alto impacto” dos outros.

da pesquisa científica é avaliada por agências de fomento, instituições acadêmicas e outros entes”¹³ (DORA, 2012, p. 1, tradução nossa).

Nele, dentre outros pontos, criticam-se a métrica científica baseada em periódicos; a utilização de índices quantitativos (notadamente, o fator de impacto) aferidos posteriormente à publicação dos resultados da pesquisa, e não propriamente no mérito acadêmico-científico desta; a pressão por publicação. Ao mesmo tempo, defendem-se, entre outras coisas, a criação e a utilização de indicadores qualitativos; que a importância de um artigo está em seu conteúdo, e não no periódico em que foi publicado; o incentivo de práticas de autoria responsáveis; o aproveitamento das oportunidades que a publicação *online* oferece, afrouxando limites desnecessários (número de palavras, figuras, referências).

Relativamente ao segundo, como seria impossível para o escopo do presente texto recobrir as variadas iniciativas, sugerimos a leitura das recomendações provenientes do *Second Brazilian Meeting on Research Integrity, Science and Publication Ethics – II* Brispe (2012).

Quanto ao último, chamamos a atenção para a proposta do *Austrian Agency for Scientific Integrity – ÖeAWI* (2006). Nas *Diretrizes para investigação de más condutas científicas*, são estabelecidas categorias: (a) geral (*General*); (b) autoria de publicações científicas (*Authorship of scientific publications*); (c) cientistas e pesquisadores júniores (*Junior scientists and researcher*); (d) más condutas científicas praticadas por cientistas e pesquisadores sêniores (*Scientific misconduct by scientists and researchers*); (e) responsabilidade conjunta por má conduta (*Joint responsibility for misconduct*). De nosso ponto de vista, tal proposta revela uma preocupação com fatores contextuais, especialmente no tocante ao diferencial nível de formação e, conseqüentemente, responsabilidade dos acadêmicos/cientistas envolvidos na prática de uma má conduta (VILAÇA, 2015).

Kuhlmann Jr. (2014), por último, aborda rapidamente sua tese de que a baixa qualidade dos artigos não está relacionada à pressão por publicação. Como o autor dedica somente dois parágrafos a ela, o que acaba sendo um *lançamento da questão*, e não propriamente uma análise, acreditamos que cabe reportar à frase com a qual Vilaça e Palma (2013, p. 482) encerram seu artigo: “A fim de manter o debate, postulamos que, ao lado da cientometria, o mal-estar da Academia deve se estender à imprecisão admitida acerca dos critérios de qualidade. Propomos que isto seja enfrentado honesta, ampla, urgente e criticamente”.

Como Kuhlmann Jr. (2014), julgamos necessários o aprofundamento e a ampliação do debate em tela, especialmente destacando o conceito de *qualidade*, que é, via de regra, utilizado de modo genérico. No tocante à avaliação da pós-graduação, isso é evidente, como é mostrado na análise do VI PNPG (2011-2020) realizada por Vilaça (2013). Assim, enquanto discutimos intuitivamente sobre a qualidade de pesquisas e artigos, algumas questões fundamentais permanecem em aberto: afinal,

13

No original: “There is a pressing need to improve the ways in which the output of scientific research is evaluated by funding agencies, academic institutions, and other parties”.

o que é qualidade? Qual(is) a(s) definição(ões) que adotamos para afirmar que há pesquisas/artigos de baixa qualidade? Temos um (ou mais) critério(s) de qualidade acadêmica/científica epistemologicamente válidos? Qual(is)?

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AUSTRIAN AGENCY FOR SCIENTIFIC INTEGRITY – ÖeAWI. *Annex1 to the rules of Procedure of the Commission for Research Integrity: Guidelines for the investigation of alleged scientific misconduct*. January 31, 2006. Disponível em: <www.oewi.at/downloads/Richtlinien_zur_Untersuchung_von_Vorwuerten_wissenschaftlichen_Fehlverhaltens_e.pdf>. Acesso em: jul. 2014.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 89-110, jan./mar. 2014.

CAMARGO JR., Kenneth Rochel. Produção científica: avaliação da qualidade ou ficção contábil? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 9, p. 1707-1730, set. 2013.

DE MEIS, Leopoldo et al. The growing competition in Brazilian science: rites of passage, stress and burnout. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, v. 36, n. 9, p. 1135-1141, Sept. 2003.

FANELLI, Daniele. Do pressures to publish increase scientists' bias? An empirical support from US states data. *PLoS ONE*, v. 5, n. 4, p. 1-7, Apr. 2010.

GODOI, Christiane K.; XAVIER, Wlamir G. O produtivismo e suas anomalias. *Cadernos Ebape.br*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 456-465, jun. 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

KUHLMANN JR., Moysés. Publicação em periódicos científicos: ética, qualidade e avaliação da pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 16-32, jan./mar. 2014.

MACHADO, Ana Maria Netto; BIANCHETTI, Lucídio. (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 51, n. 3, p. 244-254, jun. 2011.

NICOLELIS, Miguel. Einstein não seria top Brasil. *Carta Capital*, 10 nov. 2011. Disponível em: <www.cartacapital.com.br/sociedade/miguel-nicolelis-e2-80-9ceinstein-nao-seria-considerado-pesquisador-top-no-cnpq-brasileiro-e2-80-9d>. Acesso em: jul. 2014.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIRIE, Madsen. *Como vencer todas as argumentações*. São Paulo: Loyola, 2008.

QIU, Jane. Publish or perish in China. *Nature*, v. 463, p. 142-143, Jan. 2010.

REFINETTI, Roberto. Publish and flourish. *Science*, v. 331, p. 29, 7 Jan. 2011.

REGO, Teresa Cristina. Produtivismos, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. *Educação em Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 325-346, abr./jun. 2014.

REIF, Fred. The competitive world of the pure scientist. *Science*, v. 134, n. 3494, p. 1957-1962, Dec. 1961.

RIGHETTI, Sabine. A vez dos artigos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 15 ago. 2011. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/saber/sb1508201101.htm>. Acesso em: 7 jul. 2014.

RODRIGUES, Luiz Oswaldo Carneiro. Publicar mais, ou melhor? O tamanduá olímpico. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 35-48, set. 2007.

ROLAND, Marie-Claude. Publish *and* perish. Hedging and fraud in scientific discourse. *EMBO Reports*, v. 8, n. 5, p. 424-428, May 2007.

SAN FRANCISCO DECLARATION ON RESEARCH ASSESSMENT – DORA, December 2012. Disponível em: <www.ascb.org/dora-old/files/SFDeclarationFINAL.pdf>. Acesso em: jul. 2014.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Avaliação acadêmica, ideologia e poder. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 315-334, abr./jun. 2011.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Como vencer um debate sem precisar ter razão*. São Paulo: TopBooks, 2003.

SEARLE, John R. *Expressão e significado: estudos da teoria dos atos de fala*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SECOND BRAZILIAN MEETING ON RESEARCH INTEGRITY, SCIENCE AND PUBLICATION ETHICS, 2. 2012. Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, 2012. *Declaração conjunta sobre integridade em pesquisa*, Rio de Janeiro: BRISPE, 2012. Disponível em: <http://www.fapesp.br/boaspraticas/JointStatementonResearchIntegrity_IIBRISPE_2012_Portuguese.pdf>. Acesso em: jul. 2014.

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

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 769-792, set./dez. 2011.

VAZ, Paulo. Por um novo jogo. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 9, p. 1713-1714, set. 2013.

VILAÇA, Murilo Mariano. Más condutas científicas: uma abordagem crítico-comparativa para *in-formar* uma reflexão sobre o tema. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 245-269, jan./mar. 2015.

_____. *Publicar ou perecer: uma análise crítico-normativa das características e dos efeitos dos modelos cientométrico e bibliométrico adotados no Brasil*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VILAÇA, Murilo Mariano; PALMA, Alexandre. Diálogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 467-484, abr./jun. 2013.

YOUNG, Neal S.; IOANNIDIS, John P. A.; AL-UBAYDLI, Omar. Why current publication practices may distort science. *PLOS Medicine*, v. 5, n. 10, p. 1418-1422, Oct. 2008.

MURILO MARIANO VILAÇA

Pesquisador da Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva – PPGBIOS – UFRJ/Fiocruz/UFF/UERJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil murilovilaca@fiocruz.br

ALEXANDRE PALMA

Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil palma_alexandre@yahoo.com.br

AGRURAS DOS AVALIADORES: EM BUSCA DE QUALIDADE NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

MARCOS VILLELA PEREIRA

MAGDA FLORIANA DAMIANI

RESUMO

O objetivo do ensaio é pautar algumas consequências do produtivismo a que a comunidade acadêmica tem sido compelida, nos últimos anos. Mais particularmente, vamos tecer considerações e fazer ponderações em torno de dois episódios de avaliação de trabalhos científicos no campo da educação. Após delinear breve preâmbulo, procedemos a análise, pontuando ideias e dilemas passíveis de debate. Concluímos ponderando a abertura ao outro como exercício em que experimentamos a nossa própria tomada de posição simetricamente à tomada de posição do outro, como prática de negociação. A pluralidade de ideias é pressuposto fundamental e consideramos avaliador e leitor um par agônico que se pauta por argumentos plausíveis: ambos precisam se reconhecer na legitimidade das suas posições e, por isso, não se trata de avançar na direção do aniquilamento mútuo, mas do reconhecimento de que cada um constitui o outro não como adversário, mas como par, legítimo e razoável.

PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA • ANÁLISE CRÍTICA • PESQUISA
EDUCACIONAL • AGONISMO

DIFFICULTIES OF EVALUATORS: SEARCHING FOR QUALITY IN EDUCATIONAL RESEARCH

ABSTRACT

The purpose of this essay is to discuss some consequences of productivism, which the academic community has been going through, in recent years. More specifically, we will consider and reflect on two episodes of evaluation of scientific work in the field of education. After outlining a brief introduction, we proceed to the analysis, pointing out ideas and dilemmas worth debating. We conclude by considering the openness to the other as an exercise in which we experience our own decision making symmetrically to the other's decision making, as a practice of negotiation. The plurality of ideas is a fundamental presupposition and we consider evaluator and reader as an agonistic pair that is guided by plausible arguments: both need to recognize the legitimacy of their own positions, therefore, it is not a matter of mutual annihilation, but of the recognition that they each perceive the other not as an adversary but as a legitimate and reasonable peer.

TECHNICAL SCIENTIFIC PRODUCTION • CRITICAL ANALYSIS •
EDUCATIONAL RESEARCH • AGONISM

DIFICULTADES DE LOS EVALUADORES: EN BÚSQUEDA DE CALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

RESUMEN

El objetivo del ensayo es pautar algunas consecuencias del productivismo a que la comunidad académica ha sido forzada durante los últimos años. En particular, elaboraremos consideraciones y ponderaciones en lo que concierne a dos episodios de evaluación de trabajos científicos en el campo de la educación. Luego de delinear un breve preámbulo, procedemos al análisis, señalando ideas y dilemas pasibles de debate. Concluimos ponderando la apertura al otro como ejercicio en el que experimentamos nuestra propia toma de posición simétricamente a la toma de posición del otro, como práctica de negociación. La pluralidad de ideas es un supuesto fundamental y consideramos evaluador y lector un par agónico que se pauta por argumentos plausibles: ambos necesitan reconocerse en la legitimidad de sus posiciones y por ello no se trata de avanzar rumbo al aniquilamiento mutuo, sino de reconocer que cada uno constituye al otro no como adversario, sino como par, legítimo e razonables.

PRODUCCIÓN TÉCNICO-CIENTÍFICA • ANÁLISIS CRÍTICA •
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA • AGONISMO

É MUITO DIFÍCIL ADENTRAR UMA POLÊMICA SEM CORRER RISCOS. NESSE CASO, JÁ QUE A polêmica nos implica diretamente, mais difícil ainda.

Nosso objetivo, neste ensaio, é pautar algumas consequências – a nosso ver, daninhas – do produtivismo a que a comunidade acadêmica tem sido compelida, nos últimos anos. Mais particularmente, nosso propósito é tecer considerações e fazer ponderações em torno de alguns episódios em que temos tomado parte, em situações de avaliação de trabalhos científicos no campo da educação. Para tanto, começaremos por delinear um breve preâmbulo para, depois, tomar em análise dois episódios. Por fim, sem nenhuma pretensão de esgotar a questão, pontuar ideias, dilemas e considerações que julgamos possíveis.

O contexto disso que estamos chamando produtivismo acadêmico origina-se da emergência, em larga escala, dos dispositivos de avaliação e regulação da educação superior e, mais especificamente, da pós-graduação. Um relativo predomínio de aspectos quantitativos compele os pesquisadores a se lançar em busca de cada vez mais produtos técnicos e bibliográficos para fazer crescer seus índices de produtividade. O número crescente de programas de pós-graduação tem levado a um aumento na quantidade de pesquisadores que necessitam ter seus projetos aprovados pelas agências financiadoras, seus artigos publicados em periódicos e anais de eventos, para demonstrar sua produtividade – fator que determina tanto a pontuação dos currículos individuais quanto a avaliação dos programas. Essa demanda alimenta um círculo vicioso em que

mais e mais periódicos e eventos são criados para acolher um número crescente de artigos. Em consequência, mais avaliadores são convocados a trabalhar, e assim por diante.

Diversos trabalhos têm se dedicado a esse tema, nos últimos anos. No começo dos anos 1990, Warde (1993) já sinalizava para alguns efeitos que começavam a se fazer notar, no contexto da produção discente dos programas de pós-graduação em educação. De lá para cá, são vários os autores que se dedicaram à análise da situação, no Brasil e no exterior. Sob a pecha de *publish or perish* (“publicar ou perecer”), diferentes pontos de vista do fenômeno do produtivismo foram desenvolvidos (ALCADIPANI, 2011; CABRAL; LAZZARINI, 2011; GATTI, 2001; GODOI; XAVIER, 2012; MENEGHINI, 2012; MACHADO; BIANCHETTI, 2011; REINACH, 2014; SPINK; ALVES, 2011; TREIN; RODRIGUES, 2011; TULESKI, 2012; VILAÇA; PEDERNEIRA, 2013). Mais recentemente, temas como a ética, a integridade da pesquisa (ANDRÉ, 2007; DE LA FARE; MACHADO; CARVALHO, 2014; DINIZ, 2013; FONSECA, 2010; KUHLMANN JR., 2014; MINAYO, 2008; MORAES, 2004; SEVERINO, 2014; SPINAK, 2013; VASCONCELOS, 2013) e a linguagem acadêmica (KESSELRING, 2014; PEREIRA, 2013) conquistaram lugar nas publicações, ao lado da análise política desse cenário. Esse fenômeno – a proliferação de trabalhos analíticos e críticos – indica uma crescente preocupação dos nossos pares com os excessos (para o bem e para o mal), muitas vezes cometidos no campo acadêmico e científico. Nosso intuito não é mapear essa produção nem esgotar algum desses temas, mas aportar alguma contribuição sobre um tópico bem específico. Queremos nos ater a um aspecto menor, mas não menos importante, que é a responsabilidade dos avaliadores em situações que, de alguma forma, favorecem a perpetuação desse quadro.

Em decorrência da nossa trajetória como professores e pesquisadores, com relativa frequência somos instados a desempenhar a função de avaliadores *ad hoc* de artigos, projetos e trabalhos acadêmicos enviados para periódicos, eventos, agências financiadoras ou produzidos em programas de pós-graduação, com os mais diversos propósitos. Em alguns casos, o fazemos com base em critérios e orientados por parâmetros estabelecidos *a priori*, pelas instituições responsáveis por publicações ou financiamentos; na maioria dos casos, espera-se que sejam utilizados o bom senso e os critérios de rigor com os quais operamos, cotidianamente, em nossos grupos e comunidades mais próximos.

Uma das consequências disso é que, com o tempo, vamos adquirindo uma certa reputação dentro da comunidade científica mais ampla. À medida que vamos nos tornando mais experientes, também vamos nos tornando mais rigorosos. Aprendemos a identificar em que aspectos podemos ser mais flexíveis e tolerantes e em que outros não podemos aliviar a exigência. Aprendemos que há aspectos que podem

ser relativizados no ato da avaliação e encaminhados para reparos, por parte do autor, em vista da possibilidade de reapresentação do trabalho, e que há questões que revelam inconsistência, impropriedade ou inadequação que não podem ser corrigidas senão por uma drástica modificação nos rumos do material. Nesses casos, quando avaliamos artigos científicos para periódicos ou projetos de dissertação e tese em exames de qualificação, por exemplo, podemos aprová-los plenamente, tecendo considerações que reiteram a abordagem feita e as conclusões apresentadas, podemos aprová-los com restrições, pontuando ao autor os aspectos que devem ser refeitos ou retificados, ou podemos rejeitá-los, apontando os motivos que nos levaram a esse juízo. Quando não há possibilidade de reapresentação, como no caso de projetos para editais ou artigos enviados para alguns eventos, o julgamento é mais sumário e ficamos limitados a aprovar ou rejeitar os trabalhos. Nesse caso, eventualmente, há que experimentar uma certa flexibilidade de critérios, uma vez que há aspectos que, embora representem uma situação problemática, podem não comprometer a aprovação; ou, no sentido oposto, adotar critérios rígidos, inegociáveis, sem os quais o trabalho ou projeto não pode ser aprovado.

Por mais objetivos que possam ser os critérios e os indicadores de qualidade que orientam a tarefa do avaliador, é inegável a necessidade de operar com fatores subjetivos, oriundos do seu próprio repertório. A interpretação do critério “consistência”, por exemplo, é matéria de exercício individual. Se, porventura, avaliamos um trabalho que se pauta por um referencial que não conhecemos com profundidade ou com o qual não concordamos, a análise do que seja a “consistência argumentativa” não poderá ser comprometida por nossa distância em relação a ele? Por outro lado, quando avaliamos um trabalho que se pauta por um referencial que nos é familiar ou com o qual concordamos, torna-se mais fácil julgar se o argumento é ou não é suficientemente consistente, para sustentar nosso juízo.

O atual panorama acadêmico, justamente democrático, no caso da educação, confronta-nos com o necessário exercício da tolerância e exige uma, também necessária, habilidade de manejo das condições de relatividade crítica, difícil de desenvolver. Estamos entendendo a educação como um campo que, a despeito de se constituir ao redor de um processo muito particular (a formação do sujeito), envolve e implica um vasto conjunto de fatores que carregam consigo estatutos próprios, cada um deles representando um amplo leque de abordagens possíveis: do ponto de vista da sua natureza, podemos considerar que a educação pode ser formal, em espaços regulados, como a escola, ou não formal, em situações outras, que vão do cotidiano exposto ao acaso à atividade correlata a práticas particulares de grupos humanos, por exemplo; do ponto de vista dos sujeitos, há uma também vasta quantidade de atores que participam

do ato educativo, direta ou indiretamente, carregando consigo aspectos que são objeto de outros campos de estudo, como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a neurociência, etc.; do ponto de vista dos meios, ela pode ser presencial ou a distância, individualizada ou colaborativa, etc. Enfim, o que queremos apontar é o fato de que o campo da educação é prolífico, está sempre em movimento e longe de ser homogêneo. Sua objetivação exige um rigoroso exercício de demarcações e escolhas cada vez que tomamos em análise um objeto – muito mais atinentes ao que “não” se quer tratar do que ao que se quer tratar, propriamente. Para estudar uma prática inclusiva, um processo de aprendizagem ou uma relação de poder, por exemplo, para além de fazer um movimento de demarcação paradigmático, identificação do objeto, anúncio de referenciais teóricos e parâmetros de compreensão, nos é exigido um meticuloso exercício, simétrico, de demarcação, identificação e anúncio do que não será tratado, do que não será considerado, do que não será mencionado.

Essas escolhas, cada vez que ocorrem, nos aproximam de uns tantos grupos e nos distanciam de outros, condicionam a pertinência e a impertinência das nossas pesquisas a diferentes comunidades científicas. Assim, vamos constituindo essa infindável constelação de escolas de pensamento e prática, grupos e redes de pesquisa, entidades organizativas, grupos de trabalho, linhas e tendências que compõem o universo da educação. Bendita democracia. Bendita condição essa que assegura condições de possibilidade para a existência e a coexistência de uma diversidade tão grande. A complexidade da condição humana e da educação, em todas as suas dimensões, não para de exigir modos cada vez mais singulares para tratar cada especificidade. Ou, considerado de outro modo, podemos festejar a possibilidade de abordar cada objeto ou enfrentar cada questão sempre sob muitos e diversos pontos de vista: eis o sentido do entendimento da verdade como um exercício plural e relativo.

Mas, então, onde reside o problema? O problema está na dificuldade, sempre presente na história da humanidade, de lidar com o outro. O problema está no paradoxo que deriva dessa pluralidade necessariamente aceita e nas suas consequências. Não é suficiente considerar a plausibilidade da existência do outro, com suas convicções e idiosincrasias. Esse outro – cada um e nós, inclusive –, com base nas suas convicções, tomará atitudes e praticará ações que, inevitavelmente, afetarão a todos ou a alguém, especialmente quando colocado na situação de avaliador. Nesse ponto, não escapamos de ser capturados pela exigência de um julgamento dessa ação e de seus efeitos, imputando (à ação e àquele que a praticou) a condição de bom ou mau, melhor ou pior, certo ou errado. Não é possível, por sermos sujeitos lógicos, escapar das armadilhas do juízo e da consequente classificação e ordenação do julgado. Eterno dilema, insolúvel problema, que acomete a humanidade. Ao classificar

e ordenar, fabricamos escalas de valor que, pela condição própria da hierarquia, introduz uma diferença de valor entre os termos que, inevitavelmente, se converte em uma condição de poder.

Isso nos leva a uma impossível neutralidade. Não é possível deixar de estar submetido a ou submeter outrem a julgamentos de valor, assim como não é possível deixar de ter uma posição ou isentar-se de relações de poder. Fazemos escolhas e essas escolhas são, ao mesmo tempo, nossa salvação e nossa condenação. São nossa salvação na medida em que, ao elegê-las, ocupamos uma posição, e essa posição, definida em relação a todas as outras possíveis, contribui para configurar um conjunto de condições sobre as quais nos constituímos. A posição que assumimos nos define, nos reforça naquilo que escolhemos e nos protege daquilo que difere de nós. A posição nos identifica – ainda que tão somente pelo tempo que a ocupamos. Mas as escolhas também são nossa condenação na medida em que, ao eleger, excluimos sumariamente tudo aquilo que difere da escolha feita. Ao constituir uma identidade, ainda que provisória, também constituímos tudo o que nos será estranho, diferente, oposto ou impossível, ou seja, também constituímos aquilo que, a partir do momento da escolha, passa a nos ameaçar e a nos tentar. O que não somos, o que não acreditamos, o que não queremos ou aquilo com o que não concordamos não desaparece, no ato da escolha. Ao contrário: passa a nos acompanhar e, muitas vezes, a nos assombrar. O que não somos, acreditamos, queremos ou concordamos não são, simplesmente, impossibilidades de ser, acreditar, querer ou concordar; mas são plausíveis, são viáveis (já que são, justamente, as condições de existência de todos os outros, que nos cercam), permanecem como possibilidades. Por isso, ao fazer uma escolha, também somos condenados a reiterá-la por tanto tempo quanto necessário para assegurar nossa permanência naquela posição. O contágio por um estranhamento, a derrubada de uma crença ou a mudança de uma convicção nos levam, inevitavelmente, a uma nova escolha e, por consequência, a uma mudança de posição. E, assim, de aprendizagem em aprendizagem, de experiência em experiência, vamos colecionando crenças, convicções, posições e saberes. Assim, ao longo da vida, vamos diferindo de nós mesmos, ao mesmo tempo em que vamos constituindo isso que somos.

Mas isso não resolve o nosso problema. Porque “o problema” é como lidar com o outro que, por ser ou não ser como nós, pensar ou não pensar como nós, compartilhar ou não compartilhar as mesmas convicções, escolhas e posições, não é apenas “igual” ou “diferente”: por causa daquele atributo de valor, inerente ao exercício do juízo, ele é sempre melhor ou pior, está certo ou errado, é bom ou mau, em suma, será aprovado ou reprovado, aceito ou rejeitado.

Tornamos a ponderar um aspecto particular: quando a avaliação que fazemos é pautada por um conjunto de orientações, critérios ou

indicadores, a análise e o julgamento se tornam um pouco mais objetivos (ainda que, como já mencionamos, sua interpretação também carregue traços subjetivos). Quando somos instados a analisar e julgar, com base simplesmente no que somos, cremos ou escolhemos, já assoma a necessidade de um exercício mais sutil. Por um lado, podemos nos encastelar em nossas convicções e, sumariamente, proceder à análise e ao julgamento tomando em questão o atendimento ou não de condições que definimos a partir da posição (tanto teórica quanto de poder) que ocupamos. Nesse caso, poderíamos dizer que se trata de adotar uma posição epistemológica mais fechada, sem abertura à negociação de qualquer espécie. Por outro lado, podemos entabular um diálogo virtual com o autor, de modo a perscrutar, em seu trabalho ou projeto, as condições que levaram a que ele tenha chegado às conclusões que chegou, de modo a buscar alguma plausibilidade em sua posição. Nesse caso, poderíamos dizer que se trata de adotar uma posição epistemológica mais aberta ao outro, exercitando o diálogo e a negociação. Podemos ponderar que sempre existe o risco de inferirmos coisas a respeito do trabalho, que não deveriam fazer parte dele. Um texto científico, por mais que possa estar incompleto ou suscetível, ainda que por estilo, às inferências dos outros (porque o argumento é construído pelo autor), talvez não devesse manter lacunas ou flancos abertos a interpretações.

Se tudo se reduzisse a essa condição, se a existência se resumisse ao avaliador e ao autor do trabalho analisado, talvez o problema estivesse perto de ser resolvido. Mas não é assim. Estamos imersos naquele prolífico universo de comunidades acadêmicas e científicas, todas operando ao mesmo tempo e em uma velocidade que tem aumentado bastante. Sendo assim, há que ponderar alguns outros pontos e é aqui que introduzimos dois episódios dos quais participamos, exemplares dessa complexidade, que gostaríamos de analisar. Vale destacar que os episódios não serão relatados em sua particularidade, mas, uma vez que eventos similares têm se repetido, o serão em sua generalidade, por sua condição exemplar.

O primeiro episódio vivido por nós está relacionado com a avaliação de artigos científicos para periódicos. Ambos fazemos parte de conselhos editoriais, comitês científicos e corpos de avaliadores *ad hoc* em vários periódicos. Por isso, com crescente frequência, somos convocados para analisar e avaliar artigos submetidos a essas revistas. As revistas de que participamos são de diferentes e diversas naturezas, regiões, áreas e estratos de classificação – muito embora todas estejam qualificadas no âmbito da educação. O tempo de atuação acadêmica que ambos temos, tanto na docência como na pesquisa, ultrapassa os trinta anos. Essa condição nos coloca em uma posição de conhecedores do campo, tanto em seu aspecto histórico (visto termos acompanhado e participado de muitas fases, movimentos e atividades, no âmbito acadêmico)

quanto em seu aspecto epistemológico (visto termos atuado em muitos órgãos, setores, entidades, instituições e grupos, de diferentes naturezas). Portanto podemos dizer que temos constituído um razoável repertório no que tange ao universo acadêmico. E isso, justamente, é o que tem legitimado nossa atuação.

Em um dado momento, recebemos um artigo para avaliação. Lido e analisado, ponderados os diferentes aspectos que norteiam essa tarefa, um parecer foi expedido, justificando a rejeição do artigo. Para efeito deste relato, nos referimos a um artigo que fazia uma incorrência teórica superficial e, por isso, tratava de forma leviana e imprópria as questões a que se propunha desenvolver. Ou seja, o artigo continha, a nosso ver, severos problemas de consistência e rigor, uma vez que os pressupostos não tinham solidez suficiente para sustentar as considerações e os argumentos que circundavam as conclusões não estavam adequadamente dispostos, tendo em vista a necessária fidelidade teórica e o necessário rigor, em termos da aplicação dos conceitos escolhidos. Eminentemente, o artigo se apresentava como um exercício retórico bem construído, mas absolutamente carente de densidade que permitisse ao autor fazer a análise proposta e postular as conclusões a que chegava. O parecer foi produzido de modo que o autor pudesse compreender essas ponderações e enxergar aquilo que considerávamos como falhas graves, que impossibilitavam sua aprovação. Aproximadamente um ano depois, ao receber uma edição de outro periódico, eis que encontramos publicado aquele mesmo artigo, com todos aqueles problemas assinalados.

O primeiro aspecto que ponderamos se refere à autonomia do autor. Vale supor que, uma vez que o texto não foi aceito no primeiro periódico e considerando a rotina de submeter o artigo a pelo menos dois avaliadores e, no caso de discrepância, a um terceiro, com vistas ao desempate, muito provavelmente aquele nosso parecer foi acompanhado de outro(s), igualmente negativo(s). Por esse motivo, o trabalho não foi publicado no periódico que solicitou nosso parecer. Se o autor tem convicção do que escreveu, nada mais justo do que, ante o parecer consolidado pelo editor, submetê-lo a outro periódico. Nesse caso, ele se reserva à prerrogativa de atender ou não às recomendações exaradas, ou seja, tanto pode atendê-las e, absorvendo as pontuações feitas pelos avaliadores, reformular seu trabalho e submetê-lo com modificações a outra revista, como pode divergir da opinião dos avaliadores e, sem fazer modificações, submetê-lo assim mesmo a outro periódico. No caso, foi essa última situação que aconteceu: o artigo foi submetido (e aprovado) sem incorporar as críticas apresentadas. Nesse sentido, adentrando em nossa análise, podemos ponderar o peso da convicção do autor como motivação para sua atitude. Talvez, sob certo aspecto, possamos considerar que a fragilidade apontada por nós não se reduzia a uma fragilidade

do artigo, mas da própria pesquisa. Nesse caso, aquilo que aos nossos olhos parecia frágil, para o autor era suficiente e razoável. Assim, sua divergência derivaria da própria essência do trabalho, ou seja, o artigo talvez não correspondesse adequadamente ao grau de consistência e profundidade da pesquisa que lhe dera origem. Dessa forma, o parecer poderia soar como invasivo e inadequado, como se os avaliadores não tivessem compreendido as escolhas feitas pelo pesquisador ou não tivessem concordado com os argumentos apresentados. Nessa circunstância, a defasagem entre as posições dos avaliadores e do autor foi substantiva o suficiente para tornar o parecer inócuo e desprezível para o autor. A busca de outro periódico pode ter, então, atendido à convicção de que outros avaliadores poderiam considerar positivamente aquilo que ele apresentava. Talvez, focando nesse aspecto, possamos, igualmente considerar que a negativa recebida meramente impulsionou o autor a buscar outra alternativa de publicação por malícia, por acreditar que poderia vir a ser aceito por meio de um exercício de tentativas repetidas, em diferentes direções, sem se dar ao trabalho, também ele, de entabular um diálogo com o parecer recebido. Essa postura de não revisão de seu artigo poderia ser fruto de falta de vontade, preguiça ou, especialmente, de falta de tempo para investir em um trabalho antes considerado pronto. No contexto da atual política de produtivismo, voltar nossa atenção e nosso tempo a um trabalho como esse poderia ser visto como algo inaceitável, que retardaria ou atrapalharia a elaboração de novas publicações.

Eventualmente, a não incorporação das críticas pode derivar tanto da discordância dos argumentos apresentados quanto da malícia do autor. No primeiro caso, a discordância pode se dar por divergência, por diferença de posição e conseqüente orientação epistemológica, e, no segundo caso, por algum sentimento de exclusão. Entretanto, em ambos os casos, a alternativa provavelmente foi a busca de um periódico que tivesse o perfil editorial mais próximo da abordagem proposta ou suposta flexibilidade nas exigências. Ou, como a raposa que despreza as uvas que não conseguiu alcançar, o autor tentou encontrar algum periódico que estivesse mais ao alcance da sua mão.

Ora, acaba sendo inevitável dirigir nossa atenção para um segundo aspecto: os periódicos, sua política editorial e a escolha dos avaliadores. Não menos delicado do que o primeiro aspecto, esse ponto nos implica um pouco mais amiúde. O que estamos à beira de dizer é que, não apenas por causa do aumento de demanda nos periódicos, mas, igualmente, considerada aquela pluralidade a que nos referimos acima, são muitos os pesos e muitas as medidas utilizadas nos processos de avaliação. Evidentemente, em muitos casos, a escolha dos avaliadores é feita pelo editor que, lançando mão de um banco de dados, escolhe pesquisadores não apenas por sua familiaridade com o tema, mas, também,

por sua reputação e por sua orientação teórica e metodológica. A pluralidade quase infinita de posições existentes e possíveis acaba facultando aos editores a prerrogativa de imputar aos periódicos, por eles dirigidos, determinadas linhas que, com o tempo, se constituem marcas identitárias importantes. Sob certo aspecto, essa marca identitária vai compor o conjunto de quesitos que serão tomados nas análises das comissões de classificação de periódicos e terá significativo peso tanto no resultado da sua qualificação em determinado estrato, quanto em um sistema de indexação. Ou seja, o que estamos ponderando é que, por um efeito-cascata, tendo em vista os indicadores de avaliação praticados por um sistema de indexação ou uma agência regulatória, os editores tratarão de estabelecer políticas e rotinas que, de alguma maneira, tornem possível que os periódicos cedam a estratos superiores e, portanto, a melhores condições de visibilidade e credibilidade. Uma vez que todos fazemos parte do mesmo universo, o círculo se fecha e, mais uma vez, somos capturados pela armadilha da classificação e da ordenação dos nossos pares, das nossas revistas, dos nossos grupos, dos nossos trabalhos.

Por que esse universo prolifera sem parar, por que precisamos exercitar a abertura ao outro e por que precisamos considerar a inegável plausibilidade das demais posições que não as nossas, chegamos à conclusão de que é razoável a postura do autor que, ao divergir da nossa avaliação, submete o mesmo trabalho a outro periódico.

Se julgarmos que o outro periódico é pior ou menos rigoroso do que aquele para o qual fazemos avaliações, de certa maneira estamos incorrendo em um julgamento tão fundamentalista quanto aquele que tanto condenamos quando dos movimentos em favor da abertura, da diferença, da diversidade e da tolerância. E o dilema se instala, definitivamente: existe uma medida de rigor que possa pautar e balizar esse universo? Não será essa medida, igualmente, uma posição de apenas alguns a ser estabelecida sobre os outros? Não será, igualmente, fundamentalista e segregativa a imposição de um padrão pretensamente universal? Ou seja, acabamos de resvalar e cair novamente no paradoxo da objetividade *versus* subjetividade, do difícil manejo da relatividade da verdade, das agruras da democracia e das sutilezas inerentes aos jogos de poder. A cada época, em cada setor, predominarão como legítimos os valores imputados por um determinado grupo. Resta àqueles que não concordam criar espaços paralelos, simétricos, em que outros serão os valores praticados, ou esperar que a sazonalidade própria das instituições favoreça o acesso de outro grupo que, nas mesmas condições, fará valer os critérios que julga mais adequados.

Enquanto isso, enquanto aguardamos um novo resultado, um novo *ranking*, uma nova edição das classificações, os sujeitos transitam de periódico em periódico, buscando a melhor oportunidade de trazer à luz seus trabalhos e acumular mais alguns pontos para as próximas

avaliações. O autor que submeteu seu artigo a outra revista agiu legitimamente. E não nos compete julgar – nem a revista nem o autor. Se não concordamos, que tratemos de não aceitar o convite para sermos avaliadores em periódicos de cuja linha editorial divergimos. E tratemos de encontrar alternativas mais claras de assumir e tornar pública a nossa posição.

Se o preço que vamos pagar é incorrer, fatalmente, na prática de uma espécie de paroquialismo, pelo menos estaremos escapando da falsa condição de neutralidade. A tomada de posição é inevitável. Mas nossas escolhas não precisam ser matéria de fundamentalismos ou de radicalismos: o desafio que se coloca é como encontrar a justa medida do diálogo, da abertura à negociação com o outro, assumindo o risco de entender a si mesmo como tão vulnerável quanto o interlocutor a quem dirigimos nosso juízo e nossas manifestações.

O segundo episódio vivido por nós diz respeito à experiência em bancas examinadoras de dissertações e teses. Pelos mesmos motivos já expostos, com crescente frequência temos sido convidados a participar dessas bancas – tanto em situação de qualificação de projetos e propostas quanto de exame final. Inegavelmente, nos parece que a situação do chamado exame de qualificação é mais rica e profícua, para o debate acadêmico, do que as situações de defesa. Isso se deve ao fato de que, na oportunidade do exame de qualificação, a avaliação não se reduz ao produto. O processo também está em questão e, na maior parte das vezes, é possível encontrar mais abertura e disponibilidade de escuta por parte de orientando e orientador. Reconhecemos essa diferença também quando somos nós os orientadores dos trabalhos avaliados: receber um colega que se dedica, questiona, pondera, provoca e debate o trabalho é ocasião de grande valor para a trajetória acadêmica. Orientando, orientador, examinador e plateia partilham opiniões, experimentam argumentos, ensinam e aprendem por que o trabalho está em processo, o trabalho está aberto e, por isso, é passível de correções de curso, ajustes de direção, mudanças nas escolhas, etc. Nas ocasiões de defesa, na maioria das vezes, o que está sob avaliação é o produto e, nesse caso, já não há muito mais o que dizer sobre o processo. Questiona-se, pergunta-se, colocam-se em análise as conclusões, mas o debate quase sempre se resume à resposta, à defesa da posição, sem muita possibilidade de avanço ou desdobramento. Mas, enfim, são situações bastante particulares e ambas muito ricas, fundamentais para a constituição da nossa trajetória de pesquisadores.

O episódio exemplar que trazemos para ponderar é o de uma das inúmeras situações de banca de exame de qualificação das quais participamos. Ao receber o trabalho, fizemos as leituras, anotações e redigimos o parecer. Dificilmente um trabalho chega à situação de arguição sem algumas qualidades positivas, sem alguma consistência razoável,

sem aquilo que se considera como condições mínimas para ser submetido à banca. E, por se tratar de um trabalho em processo, é normal que esteja incompleto, que carregue imprecisões, que esteja aberto a possibilidades. Muito embora já tenhamos avaliado propostas de dissertação e tese que poderiam ser consideradas irrepreensíveis, por se tratar de uma fase intermediária do percurso da pesquisa, sempre há ponderações a fazer. No caso que destacamos havia muita coisa para ponderar. Do ponto de vista da demarcação, a problematização estava frágil e imprecisa, os objetivos eram vagos e confusos e a justificativa não alcançava o propósito de justificar. Por consequência, a revisão de literatura estava fraca, havia uma grande mistura de autores epistemológica e teoricamente incompatíveis, imprecisões conceituais e outras fragilidades. Os indicadores metodológicos também careciam de ajuste, tanto no que se refere ao campo quanto à demarcação dos procedimentos de pesquisa. Nosso parecer pautou-se, em primeiro lugar, pelo destaque dos aspectos positivos, pela indicação dos pontos fortes e do potencial do trabalho. Assim o fizemos por entender que justamente esses pontos fortes é que deveriam ancorar o desenvolvimento do trabalho, servindo de guia para a retomada daqueles que consideramos pontos fracos. Após, tratamos de indicar e comentar aquelas que havíamos considerado fragilidades, uma por uma. Tratamos de argumentar, para justificar nossa posição, questionar, quando se tratava de pontos a esclarecer, e sugerir encaminhamentos, quando havia oportunidade para tal. Houve um bom debate, travado de forma muito respeitosa, de modo que essa parte da arguição decorreu de forma relativamente tranquila. Nossa surpresa se deu quando o próximo examinador tomou a palavra para fazer sua arguição e, em uma direção bem diversa da nossa, teceu elogiosas considerações ao trabalho. Em seu parecer, pontos que havíamos questionado e sinalizado como frágeis e problemáticos foram veementemente elogiados, carregados de adjetivos como “excelente”, “adequado”, “profundo” e “maravilhoso”, dando a entender que a proposta estava apresentada de forma irrepreensível e sem nenhuma necessidade de reformulação.

Ora, para além do constrangimento criado por essa situação, nossa primeira impressão é a de que tínhamos lido trabalhos diferentes. Depois, no decorrer da arguição, desfazendo aquela impressão, começamos a pensar se não teríamos nos equivocado ao fazer a análise que fizemos. Por fim, concluímos que se tratava de uma situação de divergência na aplicação de critérios, tendo sido feitas considerações e julgamentos bastante diferentes sobre os mesmos pontos, a partir de perspectivas distintas. Restou-nos a pergunta: quem tem razão? Nosso movimento imediato foi, ao afixarmo-nos em nossa posição, julgar o colega como impróprio e inadequado. Depois, refletindo sobre o ocorrido, passamos a ponderar a plausibilidade da sua posição e, nessa medida, admitir que

tivesse as convicções que tem e considerar como válidos seus julgamentos. Mas isso não foi satisfatório. Tínhamos a convicção de que o trabalho não estava bom, que tinha problemas graves, compartilhando dessa opinião inclusive com orientando e orientador. Tratava-se apenas de diferença de critérios e pontos de vista? Ou poderíamos considerar que a avaliação do colega não era suficientemente rigorosa?

Parece-nos interessante refletir sobre essa indagação, que também se pode aplicar ao episódio de rejeição/aceitação do artigo, acima discutido. Para que possamos atuar como avaliadores, é preciso que tenhamos recebido formação adequada para tal. Nossa percepção, no entanto, é a de que mestres e doutores saem dos programas de pós-graduação com um nível de formação metodológica geral frágil, porque bastante especializada. Essa formação é voltada, principalmente, para o paradigma e o instrumental que embasam em suas próprias teses e/ou dissertações, seguindo a linha de seus grupos de pesquisa. Entretanto, ao terem que atuar como avaliadores, é essa formação que fundamentará seu trabalho. Assim, sendo ela, em geral, pontual e restrita, poderá habilitar pareceristas para julgar a pertinência de uma gama ampla de pesquisas? Não estamos defendendo a ideia de que os pós-graduandos tenham uma formação metodológica completa, que lhes permitiria avaliar com profundidade qualquer pesquisa na área da educação. Mesmo porque isso seria impossível. Entretanto, parece-nos que os programas poderiam investir mais amplamente na instrumentalização de seus egressos, promovendo discussões amplas e regulares sobre metodologia e sobre critérios de qualidade de uma pesquisa (por exemplo, sobre os elementos que, necessariamente, devem estar presentes em um relatório, sobre os prós e contras relacionados ao uso de diferentes instrumentos de coleta e análise de dados). Isso, possivelmente, lhes permitia julgar, com mais facilidade e clareza, a consistência de um processo investigativo e a adequação do relatório a ele referente. Nossa própria experiência mostra, como já comentado anteriormente, que aprendemos a ser avaliadores avaliando. Mas e os avaliadores iniciantes? Como devem proceder? Em nossas trajetórias como professores de metodologia de pesquisa, somos frequentemente abordados por alunos e ex-alunos que necessitam de orientação para atuar como pareceristas de artigos, projetos, trabalhos acadêmicos. Sua insegurança e ansiedade, aguçada pela dificuldade da tarefa, parece ser fruto de algo que vai além da posição de estreates, sugerindo fragilidade em termos de conhecimentos que possam auxiliar no processo de avaliação.

Essa fragilidade na formação dos pesquisadores, tanto na posição de pareceristas quanto na de autores, foi constatada em análise realizada por um de nossos grupos de pesquisa, quanto à qualidade dos artigos aprovados para apresentação e publicação nos anais de um evento na área da educação (DAMIANI; BECK; CASTRO, 2010). A análise

foi balizada pela contemplação ou não de itens indispensáveis a um relatório de pesquisa, como, por exemplo, a declaração de seu objetivo/ questão de pesquisa, a descrição densa dos sujeitos, incluindo critérios de seleção, ou a descrição do método de análise de dados, quando tal descrição se aplicava – aspectos que parecem independem da postura epistemológica adotada, pelo menos no âmbito da pesquisa qualitativa, predominante em nossa área. Tais elementos, que fornecem informações importantes para que se possa julgar a coerência e a consistência de um trabalho científico, estavam ausentes em significativo percentual dos trabalhos que constavam dos anais do evento. Mesmo assim, os trabalhos foram aprovados. Embora se tenha discutido a necessidade de não nos considerarmos donos da verdade sobre a qualidade das pesquisas e de seus relatórios, pensamos que não se pode ir ao extremo de dizer que tudo pode ser publicado, que todos os trabalhos devem ser considerados válidos, porque é preciso que se aceitem pontos de vista diferentes dos nossos. Consideramos maioria dos trabalhos de nossa área – que são qualitativos e, por isso, fundamentalmente dependentes do uso da linguagem para sua elaboração (em oposição aos embasados por quantificações) – como grandes argumentos. Assim, como tais, devem ter uma estrutura mínima condizente com essa característica: apresentar uma ideia e defendê-la de maneira subsidiada por dados e/ou teorias. Se um trabalho não apresenta seus objetivos claros, não fundamenta suas ideias com dados e/ou teorias, apresenta conclusões que não condizem com o que foi discutido no decorrer de seu desenvolvimento, será que pode/deve ser considerado um trabalho aceitável? Se o trabalho não consegue sustentar-se sem que o leitor tenha de fazer inferências sobre os aspectos que o texto não apresenta ou discute, será que deve ser considerado adequado? Será que avaliar a qualidade e a pertinência de um argumento é algo tão subjetivo que, necessariamente, varia muito entre diferentes avaliadores? Apesar de pensarmos que as ideias que seguem são bastante antipáticas, não se poderia supor que há avaliadores mal preparados para julgar os trabalhos que lhe são confiados? E não se poderia levantar, mais uma vez, a hipótese de que o tempo de que nós, acadêmicos, dispomos, para realizar todas as tarefas que nos são postas e ainda nos mantermos produtivos, é tão exíguo, que nos leva a analisar os trabalhos de maneira aligeirada? Uma revisão detalhada e minuciosa implica enorme gasto de tempo e energia. Temos o suficiente deles para nos dedicarmos a esse tipo de avaliação? E os trabalhos submetidos à análise não poderiam ter sido, igualmente, elaborados com pressa e sem a devida reflexão, por conta da necessidade dos pesquisadores de produzir muito? Acreditamos que fazer ciência exige grande investimento de trabalho mental e isso demanda tempo, amadurecimento de ideias, escrita e reescrita, discussão, crítica, o que não se faz apressadamente.

Enfim, os dois episódios que apresentamos devem fazer parte da vida de muitos outros colegas. Neste ponto, queremos explorar algumas ponderações mais específicas, de modo a colocar em questão até mesmo algumas das nossas posições.

Começamos pela questão da relatividade. Seguindo o pensamento de Wolfgang Welsch, concordamos com a ideia de que não há pergunta que não seja respondida de modo diferente quando feita no âmbito de diferentes paradigmas. Como trabalhar criticamente essa perspectiva de relatividade sem cair no relativismo? Muito possivelmente, nossa sensação de incômodo deriva da exigência quase automática de tomar a posição que ocupamos como um ponto de referência absoluto. Ou seja, por que tendemos a ver o mundo e escutar o outro a partir do ponto em que estamos, é impossível não se tomar a si mesmo como parâmetro para qualquer tipo de julgamento. Se aprendemos com Gadamer a necessária humildade do sujeito experimentado que, justamente porque se reconhece aberto a novas experiências, se considera finito e incompleto, e, portanto, disponível para novas experiências, precisamos atenuar nossa soberba. Precisamos reconhecer os princípios a partir dos quais preferimos nossos juízos e, por isso, reconhecer a relatividade das verdades que praticamos.

Nesse sentido, difícil é olhar e escutar o outro sem reduzi-lo a uma alteridade apartada e inacessível ou a uma alteridade que se constitui por condescendência. Escutamos e nos abrimos ao outro não porque devemos ser tolerantes. A tolerância é uma prerrogativa daqueles que se arrogam uma condição de poder tal que, por esse suposto, se autorizam a tolerar o outro como quem faz uma concessão.

Também não se trata de olhar e considerar o outro em sua singularidade, pura e simplesmente. Não somos mônadas. Vivemos coletivamente, em sociedade. Nossas existências, nossas convicções e nossas atitudes têm significativas implicações sobre quem nos cerca. Portanto, não se pode investir em uma compreensão do outro de maneira isolada e individual – ainda que sob a pecha da singularidade. Dessa forma, podemos ser compelidos a aceitar o inaceitável, tolerar a própria intolância, sob o argumento da plausibilidade.

O que nos resta, senão entendermos a abertura como um exercício em que experimentamos a nossa própria tomada de posição simultaneamente ao entendimento da tomada de posição do outro, na prática da negociação? O que nos cabe ponderar é a plausibilidade da posição que o outro ocupa, mas não, necessariamente, concordar com ela. É a partir do nosso lugar, da nossa posição, que iniciamos o diálogo e a negociação com o outro, de crenças, convicções, critérios, valores e juízos, de modo a criar (ainda que momentaneamente) uma comunidade de sentido. Seguindo a linha de análise de André (2007), reiteramos a necessidade de negociar critérios detalhadamente, de modo que se

consiga circunscrever certas comunidades de sentido que sejam efeito do aprimoramento ou do alinhamento de critérios e argumentos de qualidade, praticados por coletivos bem identificados. Muito possivelmente esse expediente contribui para a constituição de grupos mais ou menos alinhados em torno de determinados paradigmas teóricos ou metodológicos. Mas não é possível pensarmos em uma alternativa mais razoável? Nesse caso (e nesse campo), não se trata de “democratizar” critérios, mas de torná-los transparentes. A pluralidade de ideias é um pressuposto fundamental e precisamos considerar que constituímos, avaliador e leitor, um par agônico, que se pauta por argumentos plausíveis, e a negociação nos parece o único caminho viável. O que resulta disso, não temos como saber. Não se trata de fazer concessões, de um ceder, simplesmente, em favor do outro, mas de buscar a mútua compreensão. Parece-nos que, pelo menos, podemos chegar à conclusão de que somos diferentes o bastante para não escolhermos continuar juntos. Ou de que somos próximos o suficiente para justificar outras iniciativas conjuntas. E, assim, vamos construindo nossas comunidades de prática. Avaliador e autor precisam se reconhecer na legitimidade das suas posições e, por isso, não se trata de avançar na direção do aniquilamento mútuo, mas do reconhecimento, da negociação e do debate que constitui o outro, cada um constituindo o outro, não como adversário, mas como par, legítimo e considerável.

Um segundo aspecto que vale ponderar, consequência desse ponto indicado acima, é a simetria. Os episódios exemplares que trouxemos trazem situações em que rejeitamos ou criticamos trabalhos que foram aceitos e aprovados por outrem. Do mesmo modo, salvo em situações de apressamento, podemos imaginar que os outros sujeitos fizeram juízos similares aos nossos, em posição oposta e simétrica. O autor do artigo provavelmente o fez quando leu nosso parecer; o outro avaliador, na banca, provavelmente o fez quando escutou o nosso parecer. Boa parte do que sentimos e pensamos, provavelmente, foi sentido e pensado por algum outro. E, igualmente, colocado em questão. Esses outros sujeitos, da mesma maneira, podem ter feito juízos a nosso respeito que andaram em outro sentido, de forma simétrica. Se nós os julgamos pouco rigorosos e inconsistentes, eles podem nos ter julgado como inadequados, radicais ou intolerantes. Aquela condição indicada no parágrafo anterior, do necessário reconhecimento da legitimidade do outro em sua posição, não deve redundar na consideração de um antagonismo irreduzível ou da imputação do *status* de inimigo. O outro é, antes, um adversário com quem vou entabular um diálogo, baseado nas escolhas e demarcações que ambos tenhamos feito. Longe de tentar subjugar ou submeter o ponto de vista do outro ao meu, trata-se de um exercício agônico que se pauta pelo reconhecimento (MOUFFE, 2013).

Isso nos remete a uma questão: como escutam, como lemos os pareceres exarados ante trabalhos de nossa autoria especialmente quando se trata de um trabalho recusado? Conseguimos dialogar com a posição do outro? No nosso caso, vale ponderar um aspecto primário que, talvez, faça muita diferença. Quando submetemos um trabalho a um periódico ou evento ou quando submetemos um projeto a um edital é porque conhecemos esses fóruns e, por princípio, consideramos o rigor e a validade dos critérios por eles praticados. Portanto, quando recebemos um parecer – positivo ou negativo – o consideramos com a importância que já atribuímos, aos seus produtores, no ponto de partida, quando escolhemos encaminhar para essa ou aquela revista, para esse ou aquele evento, quando decidimos concorrer nesse ou naquele edital. Isso nos faz melhores? Certamente, não. Mas nos coloca em posição de adjacência ou no interior de uma comunidade da qual escolhemos ou pretendemos participar.

Talvez essa posição não seja muito diferente daquela que acaba por reforçar a constituição dos grupos, tribos ou paróquias. Talvez compreenda um impulso tão fundamentalista como qualquer outro. Mas perguntamos: é possível não assumir posição, tomar partido? Não cremos. Uma das nossas convicções é, justamente, a de que não é possível deixar de ter convicções. E, as tendo, não é possível deixar de viver de acordo com elas. Não que isso represente uma rigidez, uma condenação à imobilidade. Já ponderamos acerca da abertura, da provisoriedade e da vulnerabilidade que caracterizam os sujeitos. Mas, pelo menos em cada conjuntura e em cada contingência, a tomada de posição é uma exigência.

Como vivemos em um mundo prolífico e plural e participamos de vários e diferentes grupos e programas, de várias instituições e entidades, a cada momento, somos instados a fazer novas composições. O que nos caracteriza é um eixo de referência relativamente mais durável do que as circunstâncias, um conjunto de convicções e valores relativamente mais consistentes do que as contingências. Com eles, e sob seu efeito, vamos construindo nossa trajetória e nossa reputação. Com eles, e sob seu efeito, vamos fazendo escolhas e assumindo posições. A partir deles é que nos abrimos ao outro e experimentamos exercícios de negociação, debates e discussões. A partir deles é que continuamos estranhando que um trabalho rejeitado por nós seja aceito por outro e vice-versa.

REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512011000400015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 mar. 2015.

- ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 03 mar. 2015.
- CABRAL, S.; LAZZARINI, S. G. Internacionalizar é preciso, produzir por produzir não é preciso. *Organização & Sociedade*, Salvador, v. 18, n. 58, p. 541-542, jul./set., 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-92302011000300011&script=sci_arttext. Acesso em: 02 mar. 2015.
- DAMIANI, M. F.; BECK, F. L.; CASTRO, R. F. A preocupação com a metodologia de pesquisa está fora de moda? Análise de trabalhos apresentados em um evento da área da educação. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 227-246, jan./jun. 2010.
- DE LA FARE, M.; MACHADO, F. V.; CARVALHO, I. C. M. Breve revisão sobre regulação da ética em pesquisa: subsídios para pensar a pesquisa em educação no Brasil. *Práxis Educativa*, v. 9, p. 247-283, 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 03 mar. 2015.
- DINIZ, E. Ética e bom senso contra o produtivismo. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 53, n. 4, ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902013000400001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 mar. 2015.
- FONSECA, C. Que ética? Que ciência? Que sociedade? In: FLEISCHER, S.; SCHUCH, P. (Org.). *Ética e regulamentação na pesquisa antropológica*. Brasília: Letras Livres; Editora da UnB, 2010, p. 39-70.
- GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-80, 2001.
- GODOI, C.; XAVIER, W. O produtivismo e suas anomalias. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512012000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 mar. 2015.
- KESSELRING, T. Responsabilização ameaçada: sobre falar “bobagem” em educação. *Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 435-440, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/18387/12452>>. Acesso em: 03 mar. 2015.
- KUHLMANN JR., M. Publicação em periódicos científicos: ética, qualidade e avaliação da pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p.16-32, jan./mar. 2014. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/02.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2015.
- MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 51, n. 3, p. 244-254, maio/jun. 2011. Disponível em: <http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75902011000300004.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2015.
- MENEZINHINI, R. Publicação de periódicos nacionais de ciência em países emergentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000200020&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 mar. 2015.
- MINAYO, M. Apresentação. In: GUERREIRO, I.; SCHMIDT, M.; ZICKER, F. (Org.). *Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008. p. 13-18.
- MORAES, R. O plágio na pesquisa acadêmica: a proliferação da desonestidade intelectual. *Diálogos Possíveis*, Salvador, n. 1, p. 91-109, jan./jul. 2004.
- MOUFFE, C. *Agonistics: thinking the world politically*. Londres: Verso, 2013.
- PEREIRA, M. V. A escrita acadêmica – do excessivo ao razoável. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52, p. 213-244, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000100013&script=sci_arttext>. Acesso em: 03 mar. 2015.
- REINACH, F. Darwin e a prática da “Salami Science”. *Revista de Ciências Médicas e Biológicas*, Salvador, v. 12, fev. 2014. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/cmbio/article/view/9318/6777>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

SEVERINO, A. J. Dimensão ética da investigação científica. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

SPINAK, E. Ética editorial e o problema do plágio. *SciELO em Perspectiva*. Disponível em: <<http://blog.scielo.org/blog/2013/10/02/etica-editorial-e-o-problema-do-plagio/>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

SPINK, P. K.; ALVES, M. A. O campo turbulento da produção acadêmica e a importância da rebeldia competente. *Organização & Sociedade*, Salvador, v. 18, n. 57, p. 337-343, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaoes.ufba.br>>. Acesso em: 03 mar. 2013.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O canto de sereia do produtivismo científico: o mal-estar na Academia e o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Universidade & Sociedade*, Brasília, v. 20, n. 47, p. 122-132, fev. 2011.

TULESKI, S. A necessária crítica a uma ciência mercantilizada: a quem servem o publicismo, o citacionismo e o lema “publicar ou perecer”? *Psicol. Estud.*, v. 17, n. 1, p. 1-4, 2012.

VASCONCELOS, S. Integridade em pesquisa e o papel institucional: the time has come! *SciELO em Perspectiva*. Disponível em: <<http://blog.scielo.org/blog/2013/09/19/integridade-em-pesquisa-e-o-papel-institucional-the-time-has-come/>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

VILAÇA, M.; PEDERNEIRA, I. Assim é, se lhe parece: “em-cena-ação” científica num país fictício em tempos de publicar ou perecer... mas bem que poderia ser no Brasil. *Revista Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, Botucatu, v. 17, n. 44, p. 235-41, jan./mar. 2013.

WARDE, M. J. A Produção discente dos programas de pós-graduação em educação no Brasil (1982-1991): avaliação e perspectivas. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Avaliação e perspectivas na Área de educação 1982-91. Porto Alegre: ANPed, CNPq, 1993.

MARCOS VILLELA PEREIRA

Professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS –, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil; pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq
marcos.villela@pucrs.br

MAGDA FLORIANA DAMIANI

Professora da Universidade Federal de Pelotas – UFPel –, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil; pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq
flodamiani@gmail.com

PRODUTIVISMO ACADÊMICO, PUBLICAÇÃO EM PERIÓDICOS E QUALIDADE DAS PESQUISAS

MOYSÉS KUHLMANN JR.

RESUMO

O artigo problematiza o argumento de que o produtivismo acadêmico seria a causa primordial dos males que afetam a produção da pesquisa. Considera-se que a expressão se relaciona diretamente à política de avaliação da pesquisa que valoriza apenas a quantificação de produtos, atentando-se aos cuidados para evitar o seu emprego de forma genérica e imprecisa. Em seguida, trata-se da prática da publicação em periódicos. Na história da imprensa e na história da ciência prevalecem os interesses econômicos e a hegemonia das editoras acadêmicas comerciais, o que interfere na definição de políticas de publicação e de avaliação, bem como no aumento dos custos de produção e na autonomia dos periódicos. Finalmente, enfoca-se a qualidade das pesquisas, identificando questões históricas, interesses de grupos e problemas nos processos de avaliação no interior dos programas de pós-graduação.

PESQUISA CIENTÍFICA • PÓS-GRADUAÇÃO • AVALIAÇÃO •
PERIÓDICOS

ACADEMIC PRODUCTIVITY, PUBLISHING IN JOURNALS AND QUALITY OF RESEARCH

ABSTRACT

First, this article discusses the argument that academic productivity would be the primary cause of the academic problems that affect research production. The expression, academic productivity, relates directly to research evaluation policies that value only the quantification of products, being careful not to use it in a generic and imprecise way. Following that, it deals with publications in journals. In the history of the press and the history of science, economic interests prevail as well as the hegemony of the commercial scholarly publishers which interferes with the definition of publication and evaluation policies, the increase in production costs and the autonomy of journals. Finally, it focuses on research quality, identifying historical issues, interests groups and problems in evaluation processes within graduate programs.

SCIENTIFIC RESEARCH • POST-GRADUATE • EVALUATION • PERIODICALS

PRODUCTIVISMO ACADÉMICO, PUBLICACIÓN EN REVISTAS Y CALIDAD DE LAS INVESTIGACIONES

RESUMEN

El artículo problematiza el argumento de que el productivismo académico sería la causa primordial de los males que afectan a la producción de investigaciones. Se considera que la expresión se relaciona directamente con la política de evaluación de la investigación que valoriza tan sólo la cuantificación de productos, teniendo en cuenta los cuidados para evitar su empleo de forma genérica e imprecisa. En seguida, se trata de la práctica de la publicación en revistas. En la historia de la prensa y de la ciencia prevalecen los intereses económicos y la hegemonía de las editoriales académicas comerciales, lo que interfiere en la definición de políticas de publicación y evaluación, así como en el aumento de los costos de producción y en la autonomía de las revistas. Finalmente, se enfoca la calidad de las investigaciones, identificando cuestiones históricas, intereses de grupos y problemas en los procesos de evaluación en el interior de los programas de postgrado.

INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA • POST-GRADUACIÓN • EVALUACIÓN • PERIÓDICOS

QUANDO SE ENFRENTA UMA QUESTÃO ESPINHOSA COMO A DO PRODUTIVISMO ACADÊMICO, fica evidente a necessidade de se contemplarem diferentes aspectos e perspectivas de análise. O tema, referido à produção científica e seus condicionantes, diz respeito a todos aqueles nela envolvidos ou por ela interessados e a sua discussão não poderia ser circunscrita – mas, além disso, não poderia ser tratada como se fosse – a uma disciplina acadêmica, configurada como uma especialização unguida com a prerrogativa de pontificar sobre a questão.

A contribuição apresentada em artigo anterior (KUHLMANN JR., 2014) explicitou assentar-se na ótica do trabalho editorial, considerando a experiência nesse ofício, bem como a longa trajetória em atividades de avaliação de teses, dissertações, projetos e artigos científicos, para programas de pós-graduação, agências de fomento e revistas. A qualidade dos artigos submetidos, assim como das demais produções avaliadas, mobilizou a escrita, bem como a intenção de se levar adiante o debate, considerado necessário à área educacional e às ciências humanas, em geral. A trajetória pela pesquisa histórica também ofereceu subsídios: o estudo do passado pode desmontar argumentos infundados que separam de forma maniqueísta passado e presente, ignorando os processos históricos que se desenvolvem nos embates de relações de força.

Naquele texto, articularam-se as questões do produtivismo e da ética nas submissões de artigos, indicando-se, ao final, a necessidade da discussão sobre a qualidade das pesquisas. O que se tem pesquisado

e como? Quais problemas de pesquisa têm sido privilegiados? Por quê? Quais os métodos eleitos para sua investigação? Neste artigo, discutem-se algumas das considerações ali apresentadas, indicam-se alguns elementos históricos e problemas atuais relacionados à publicação no campo das ciências humanas, avançando na análise sobre a qualidade das pesquisas, mais especificamente na área educacional.

PRODUTIVISMO ACADÊMICO: QUESTÕES DE DEFINIÇÃO E CAUSAÇÃO

No texto anterior (KUHLMANN JR., 2014), o núcleo da discussão proposta foi a problematização do argumento de que a baixa qualidade dos artigos submetidos ou os problemas éticos relacionados ao plágio e ao autoplágio seriam decorrência do chamado produtivismo acadêmico.

À partida, apresentou-se como problema a própria definição do termo “produtivismo”, subentendido em sua referência ao complemento acadêmico. Adotou-se o entendimento de que essa expressão estaria referida diretamente à política de avaliação que contabiliza a produção apenas pelos seus números, um modelo de avaliação que considera somente a quantificação de dados de produção, relacionada a escalas dos veículos em que se publica (A1, B2, etc.). Constatou-se, na leitura de estudos que tratam do tema, em diversas abordagens e ângulos de pesquisa, um uso genérico da palavra, de significado incerto, como se fosse uma aura a pairar sobre o conjunto de questões envolvidas, embaralhando o seu entendimento.

Advogando que o produtivismo acadêmico não é a política mais adequada para valorizar e alentar o avanço no conhecimento, defendeu-se o cuidado na crítica aos problemas existentes nessa política, que valoriza de forma distorcida o trabalho de pesquisa de uns e de outros. Isso para todas as áreas, independentemente das peculiaridades e ritmos de suas produções.

Um desdobramento da proposta de utilizar uma acepção mais estrita seria a possibilidade da separação analítica entre a política de avaliação, por um lado, e a adesão indiscriminada aos critérios dessa política, por outro. Denominam-se ambos como produtivismo, mas sua natureza é distinta. Há uma sinergia entre os dois aspectos: à pressão por publicar em quantidade, responder-se-ia de forma ingênua ou oportunista com a tentativa de se publicar indiscriminadamente, desvirtuando os objetivos associados à publicação, que precisaria estar relacionada a resultados de estudos e pesquisas.

No artigo anterior, inspirado nos muitos neologismos presentes nesse debate, sugeriu-se mais um, o uso da palavra “publicacionismo” para caracterizar essa prática de encaminhar à publicação análises aliçadas, fragmentadas, repetidas, que pouco ou nada contribuiriam ao

conhecimento, tendo como único móbil o propósito de multiplicar os indicadores de produção. Trata-se apenas de um recurso de figuração e não da definição de um novo conceito, que foi utilizado para enfatizar a importância de não se misturarem as dimensões da política de avaliação com as opções que os avaliados tomam em relação a ela.

O uso impreciso da palavra “produtivismo” aparece em entrevista do representante da área de educação na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, Romualdo Portela de Oliveira (2015):

Uma das críticas mais disseminadas à avaliação da Capes é que ela estimula o chamado “produtivismo acadêmico”. Isso me parece equivocado, pois o contrário do produtivismo é o improdutivismo e nós na área de educação não defendemos isso. Mais apropriado seria dizer que o modelo de avaliação atual estimula a produção em quantidade.

O produtivismo referir-se-ia a uma dada política de avaliação e não à prática dos avaliados. Portanto, o seu contrário não seria simplesmente a adição de um prefixo negativo. Uma formulação mais precisa, considerando-se o perfil profissional e os objetivos da pós-graduação, indicaria que à área caberia defender a produtividade, fruto da atividade de pesquisa. O produtivismo seria uma forma (insatisfatória) de medir a produtividade nesse modelo de avaliação atual que contabiliza a produção em quantidade. Há que se ponderar, ainda, que contar é distinto de estimular, sem implicar necessariamente a ação de se produzir indiscriminadamente.

As críticas ao produtivismo acadêmico, mesmo que em alguns momentos traga argumentos mais frágeis, soam como plausíveis, pois tocam em questões que nos ferem e que interferem na atividade da pesquisa. Mas as inconsistências acabam por enfraquecer e diluir o debate sobre a política de avaliação. Da mesma forma que se fez com o neoliberalismo, em que tudo seria culpa daquele adjetivo, aqui o risco seria tomar o produtivismo como responsável por todas as mazelas da produção de pesquisa e das publicações dela decorrentes.

Essa relação também foi espraiada ao campo da saúde do trabalho, fazendo do produtivismo o culpado pelo estresse docente. “Produtivismo acadêmico está acabando com a saúde dos docentes”: é o que apregoa o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Andes –, em manchete sobre mesa-redonda realizada durante seminário daquela instituição, em 2011. A Seção Sindical da Associação dos docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – também segue a mesma denúncia ao divulgar em manchete: “Tese de doutorado analisa impactos do produtivismo na saúde dos docentes da UFRJ” (GALVÃO, 2014).

Surpreende que organizações sindicais simplifiquem desse modo a avaliação das condições de trabalho, a ponto de tomar o produtivismo como elemento determinante das agruras da docência universitária. Com isso, acaba-se por enevoar os baixos salários, as más condições estruturais das instituições, a excessiva jornada de trabalho em sala de aula, a quantidade de alunos, as pressões que por vezes beiram o assédio moral, nas instituições, provocadas por outras injunções que não a política de avaliação. Por exemplo, o interesse de lucro de algumas instituições privadas, que subordinam os investimentos na pós-graduação exclusivamente ao seu credenciamento como instituição universitária, interferindo na autonomia dos programas, reduzindo o corpo docente a números mínimos, implantando o terror da rotatividade de professores, a fim de rebaixar níveis salariais. Ou os baixos salários arrochados e as más condições de trabalho nas universidades públicas.

O exame cauteloso de pesquisas que tratam da saúde docente evidencia outras causas do mal-estar docente, que compõem com a pressão por publicar. Ainda assim, esta se erige ao papel de protagonista, como no título do artigo de Borsoi (2012), “Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de ensino superior”. Na leitura do artigo, sobre pesquisa que escutou docentes de uma universidade pública, os problemas elencados relativizam o título: rivalidades, relações de poder, proporção de orientandos, excesso de burocracia, relações patrimonialistas e clientelistas, acúmulo de reuniões e comissões, tarefas de avaliação, infraestrutura precária, ambiente que atrapalha a concentração, bancas, pareceres, leitura de *e-mails*, etc.; parte importante delas percebida como desnecessária, como um entrave para a produção acadêmica. Ao mesmo tempo, a atividade de pesquisa é considerada, para os docentes, a atividade mais compensadora, lhes proporcionando realização pessoal, o que representa uma característica salutar. Isso faz supor que, se as más condições fossem mitigadas, a pesquisa poderia ser feita de forma satisfatória e gerar produtos sem provocar desgastes.

As denúncias sobre as pressões excessivas por publicações mostram que elas também se fazem presentes e interferem nos problemas de saúde, mas não estão isoladas, como se pode reconhecer. As práticas concorrenciais que vivemos nas instituições, denunciadas muito mais nas entrelinhas das conversas nos corredores ou dos contatos entre colegas do que em pesquisas científicas, provocariam também estresses dignos de nota.

A PUBLICAÇÃO EM PERIÓDICOS E AS EDITORAS COMERCIAIS

Publicar artigos científicos é muito mais do que divulgar o que se pesquisou, é um elemento constituinte do processo de produção do

conhecimento científico. A contrapartida dos artigos são as revistas que os acolhem, portadoras de identidades institucionais, de linhas editoriais, de prestígio e classificações. A publicação de perfil científico teria sido inaugurada em 1665, com o *Journal des Sçavans*, na França, e as *Philosophical Transactions*, na Inglaterra. Desde então, imbricados com a produção do conhecimento, sempre estiveram envolvidos outros interesses. No primeiro caso, havia injunções políticas, considerando a iniciativa de Colbert, ministro de Luís XIV, de atribuir a Denis de Sallo (sucedido pelo abade Gallois), a tarefa de, periodicamente, resenhar obras recém-publicadas (FEBVRE; MARTIN, 1992; SOLL, 2009). No segundo caso, existiam interesses pecuniários, já que Oldenburg, secretário da Royal Society, deteve os direitos editoriais da publicação (SPINAK; PACKER, 2015; BANKS, 2009). Outros periódicos se sucederam, como as holandesas *Nouvelles de la République des Lettres*, em 1864, a *Bibliothèque Universelle et Historique*, em 1686, e a *Histoire des ouvrages de Sçavans*, em 1867; ou o jesuíta *Journal de Trévoux*, em 1712. Ao produzir informação sistematizada sobre os novos lançamentos para um público com alto potencial consumidor, esse gênero de publicação mostrava-se relevante para o interesse das editoras e o desenvolvimento do mercado editorial, constituindo um avanço em relação aos catálogos de livros que eram distribuídos nas tradicionais feiras (FEBVRE; MARTIN, 1992, p. 339-340). A principal herança dessas primeiras iniciativas terá sido então a seção de resenhas, consagrada nas revistas científicas de todas as áreas.

No século XIX, marcadamente ao seu final, o crescimento e a especialização científica terão como consequência a ampliação do espectro de publicações. No campo historiográfico, menciona-se a *Revue des Questions Historiques*, de perfil conservador e ultramontano, criada pelo marquês Georges du Fresne de Beaucourt, em 1866, em oposição à qual o protestante Gabriel Monod e o católico Gustave Fagniez fundariam a *Revue Historique*, em 1876. No caso das ciências sociais, há que se destacar *L'Année Sociologique*, de 1898, dirigida por Émile Durkheim e publicada por Félix Alcan. No prefácio ao seu primeiro número, indicavam-se os propósitos da revista: a “necessidade premente” dos sociólogos (e de historiadores, etc.) de serem informados sobre a pesquisa feita nas ciências especiais, na história do direito, dos costumes, das religiões, na estatística moral, nas ciências econômicas, etc. (1898, p. I).

No Brasil, na área das ciências humanas, lembra-se da *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, de 1839, da *Revista da Faculdade de Direito de São Paulo*, de 1893, e da *Revista do Museu Paulista*, de 1895. Cabe mencionar ainda a *Revista Pedagógica*, vinculada ao *Pedagogium*, de 1890, com um perfil um tanto difuso, ou os *Archivos de Assistência à Infância*, de 1902, do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (que articulava vários campos relacionados à infância, da medicina à assistência). Adentrando-se no século XX, aparecem importantes

periódicos que passam a se caracterizar mais estritamente como científicos, voltando-se à publicação de resultados de pesquisa, como a *Revista do Arquivo Municipal*, de São Paulo, em 1935, *Sociologia*, de 1939, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, de 1944, o *Boletim de Psicologia* e os *Arquivos Brasileiros de Psicotécnica*, de 1949, *Educação e Ciências Sociais – Boletim do CBPE*, de 1956.

Essa breve enumeração, que não pretende ser exaustiva, é interessante para relativizar argumentos que atribuem às ciências humanas um perfil de publicação apenas em livros. A elaboração de artigos científicos, bem como de comunicações apresentadas em congressos nacionais e internacionais, é uma prática generalizada também entre os cientistas das diversas áreas das humanidades.¹

Mas publicar custa dinheiro e os diferentes grupos e áreas sempre precisaram lidar com isso de alguma forma, seja nas associações, em que as anuidades se direcionam em grande parte para a manutenção desses custos, seja nas instituições, que destinam verbas do seu orçamento.

A revista *Sociologia* foi editada por Emílio Willems e Romano Barreto, na sua primeira fase, entre 1939 e 1948, antes de se vincular oficialmente à Escola Livre de Sociologia e Política, de São Paulo (JACKSON, 2004). Ao folhear os exemplares desse período, chama a atenção o amplo recurso à publicidade utilizado àquela época, como forma de sustentação financeira. Em seu terceiro número, há anúncios como: Casa Allemã (móveis, tapetes e decoração), Biscoitos Aymoré, Dentifrício Biológico e Creme Cutubella, Ankilol, Saponáceo Radium, Azeite e Vinho Chianti Bertolli, entre outros. Atualmente, alguns periódicos, de forma bem mais discreta, inserem publicidade em suas páginas, mas a prática não é bem vista, por suscitar implicações éticas.

No que se refere às editoras comerciais, o custo transformou-se em fonte de lucros cada vez maiores. No plano internacional, constituíram-se algumas poucas e grandes editoras, que passaram a concentrar a produção de periódicos. Ao consultar os portais dessas empresas, avulta a quantidade de publicações. O poder adquirido por tais companhias e a sua atuação articulada sugerem a prática de um cartel internacionalizado, que constrange a comunidade científica à adoção de padrões homogeneizados, bem como impõe valores de assinaturas exorbitantes aos quais as bibliotecas universitárias e as agências governamentais precisam se submeter. Regazzi (2015) analisa detalhadamente esse poderio, especialmente quanto às revistas ligadas às ciências exatas, à tecnologia e à área médica, nas quais as taxas de retorno beiram ao escândalo. Não são poucos os artigos que têm se debatido com os problemas relacionados ao Fator de Impacto e à interferência dessas companhias nos índices da produção científica. Se a bibliometria é importante para aferir a qualidade da pesquisa, os indicadores são produzidos nesse terreno pantanoso. O conjunto de elementos intrincados nessa

¹ Veja-se Schwarcz (1993) e Heizer e Videira (2010).

questão pode ser vislumbrado nos anais da Conferência de Indicadores de Ciência e Tecnologia, realizada em 2014, que ensejou a elaboração do Manifesto de Leiden, o qual pontua os limites da métrica em relação à mensuração da qualidade da produção científica (HICKS et al., 2014; NOYONS, 2014).

Um contraponto a esse processo encontra-se no chamado movimento do acesso aberto, que conta, nos países latinos, com a importante iniciativa da Scientific Electronic Library Online – SciELO. Mas, mesmo aqui, o chão se faz movediço. Pode-se notar que o crescimento do acesso aberto impactou as grandes editoras, que têm desenvolvido ações agressivas para enquadrá-lo nas suas lógicas mercantilistas.

Cinco dessas editoras – Taylor and Francis (criada em 1798), Wiley (1807), Springer (1842), Elsevier (1880) e Emerald (1967) – acorrem, no final de 2014, ao chamado da Capes, cliente privilegiada que as paga regamente para proporcionar à comunidade científica nacional o amplo acesso às suas publicações, no seu portal de periódicos. Um conjunto de editores científicos de revistas nacionais, de todas as áreas, também foi convidado para assistir à sua apresentação e tomar contato com a proposta gestada pela agência governamental. A ideia era um projeto de financiamento para 100 publicações (com padrão profissional, bilíngue, etc.), duas para cada área existente no sistema de pós-graduação, que continuariam com acesso aberto e seriam produzidas por uma dessas editoras, vencedora na concorrência de um edital.

O horizonte mostrou-se tão lucrativo que estimulou a vinda de representantes do primeiro escalão das empresas, a fim de expor as suas propostas aos editores e à Capes. As apresentações, preparadas com esmero e sedução, realçaram, de um modo ou de outro, o potencial que cada uma delas se atribuía de, num passe de mágica, alavancar as publicações nos seus fatores de impacto, o que tornaria os periódicos nacionais visíveis e respeitáveis em todo o mundo, consagrando a nossa internacionalização.

Se olharmos os portais dessas empresas, veremos que o seu portfólio de *Open Access* é mínimo, no que se refere às revistas publicadas integralmente nessa situação. Nas demais, tem-se avançado para a publicação de artigos abertos, pagos previamente pelos autores. Isso se deve a decisões nos países que dominam a produção científica, que passaram a exigir e contemplar, nas verbas de fomento à pesquisa, que os seus resultados, financiados com verba pública, também sejam públicos. Mas as editoras continuam a ganhar, antecipando a venda dos artigos com o que receberiam de assinaturas e, mais ainda, ganhando duplamente ao continuar a cobrar as assinaturas das suas revistas, que agregam artigos de acesso exclusivo àqueles de acesso aberto.

Outras editoras internacionais têm invadido nossas caixas de *e-mail* com propostas e convites para a publicação. Existem as fraudes mais

dolosas, como o levantamento de *e-mails* e resumos publicados em congressos internacionais, para enviar convites individuais aos seus autores a fim de publicar em um periódico que é “fantasma”: encontram-se denúncias de autores que pagaram pela publicação e nunca mais ouviram falar da revista. Existem outras estratégias de revistas que oferecem publicar o trabalho rapidamente, em que a avaliação inexistente, envolvendo apenas a cobrança pelo artigo, em valores muito inferiores aos das editoras famosas, mas que serão textos provavelmente pouco lidos, ainda mais se for considerado o pouco investimento no trabalho editorial.

A iniciativa da Capes não foi adiante em virtude da legislação sobre licitações, que impede a participação exclusiva de empresas estrangeiras, com restrição às nacionais. Mas isso teria provocado novas reações das grandes editoras, considerando-se o aumento dos ataques às revistas de acesso aberto, feitos de forma indiscriminada, identificando-as de forma generalizada com os periódicos oportunistas, como os mencionados anteriormente. A mensagem que se pretende difundir como expressão de infalibilidade é que as únicas revistas confiáveis seriam aquelas vinculadas às editoras comerciais. Esses ataques não foram feitos diretamente, mas por terceiros, que teriam interesses pecuniários na receita de comissões das vendas de assinaturas às bibliotecas. Com isso, iniciativas sérias e respeitáveis como a da SciELO foram colocadas sob suspeita.

Mas, mesmo no âmbito do acesso aberto, não se pode esquecer que, de alguma forma, o dinheiro para se produzir a revista foi obtido. Além disso, a crescente definição de critérios para a publicação em acesso aberto, bem como para a qualificação dos periódicos, impõe outros itens de custo aos periódicos. Indica-se a publicação em inglês. Mas quem paga a tradução? Quem paga a revisão para que o texto seja de fato legível naquela língua? Ao notar que há periódicos que adotaram a cobrança de uma taxa aos autores, surgem protestos. Mas quem arca com os custos? Por que um pesquisador que recebe taxa de bancada em sua bolsa de produtividade, por exemplo, consideraria impensável usar esse recurso para financiar uma publicação da sua pesquisa?

Publicar no portal SciELO, agora, incorre em custos para o envio da revista em nova linguagem XML. Emitir um DOI implica custos. Utilizar o programa antiplágio X ou Y, recomendado, custa. A cada nova regra, vislumbra-se um serviço que implica novos custos e envolve tecnologias desconhecidas dos comitês editoriais, para o domínio das quais se oferecem empresas especializadas. Ou seja, mesmo na produção do acesso aberto, demandas e lucros de empresas constroem a dinâmica da publicação, direcionadas à aferição dos índices de impacto, definidos pelas editoras comerciais, que na sua longa trajetória no mercado adquiriram o controle desses e outros aspectos da circulação do conhecimento científico.

É aqui que aparece a questão controversa da necessária profissionalização do processo editorial. Quais os seus limites? Haveria um modelo único que caracterizaria o periódico científico? Como fica a autonomia dos periódicos e das suas comissões no estabelecimento de políticas editoriais, com a ingerência externa? Há restrições, como por exemplo, de que não se deveriam publicar traduções de artigos estrangeiros já publicados, que restringem o acesso à leitura de textos semanais, com importantes contribuições no campo teórico e metodológico, por estudantes em formação para a pesquisa. É sim desejável que o domínio da língua inglesa se generalize desde a graduação, mas a realidade educacional brasileira é outra.

De outra parte, por que a profusão de revistas, criadas pela pressão equivocada das avaliações na pós-graduação, que indicavam que cada programa que almejava o credenciamento precisaria sediar a publicação de um periódico? No que isso fortaleceria o aumento da produção qualificada? É para a qualidade dessa produção que seguirá a nossa argumentação.

A QUALIDADE DAS PESQUISAS

Embora possa haver enganos no processo avaliativo, sobressai o alto índice de artigos submetidos aos periódicos em que ocorre a rejeição, ou mesmo de artigos publicados em que se identificam problemas quanto a questões teóricas e metodológicas, bem como com implicações que ferem os procedimentos éticos. Situação também não pouco comum em projetos submetidos a agências de fomento. Esses são indicadores que põem em questão a qualidade e a confiabilidade das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação.

É muito compensador e efetivo desenvolver pesquisas sem ditames de prazos estritos, permitindo-se maturar os problemas e as interpretações. O escrutínio na coleta e na interpretação dos dados, o uso da teoria como guia e não como receituário demandam um ritmo que muitas vezes conflita com as exigências de prazos estritos e indicadores de produção.

Por exemplo, mesmo considerando-se desejáveis e necessárias a produção discente e a participação do trabalho de orientação com trabalhos em coautoria, o critério de que mestrandos devam publicar antes da sua defesa antecipa o dificultoso esforço de elaboração de um artigo científico bem estruturado e fundamentado à obtenção dos resultados da pesquisa, que precisa ser feita e concluída nos curtos prazos estabelecidos pela sistemática de avaliação. Isso para alguém que se inicia nesses afazeres. Se fosse prevista e valorizada a comunicação do projeto em congressos, a expectativa seria mais exequível. Exigências como essa estariam talvez desvirtuando os propósitos da formação para a pesquisa,

ao estabelecer como modelo de produto final, para dissertações e também teses, a apresentação de um conjunto de dois ou três artigos, como os seus capítulos. Fragmenta-se a apresentação da pesquisa, que concretizaria o desenvolvimento de um projeto, com definição de objeto, formulação de problema e apresentação de resultados a ele, relacionados à definição de um enfoque teórico e uma estratégia metodológica, ancorados em uma revisão dos estudos em torno da questão.

Entretanto, é necessário considerar que não se sustenta a associação da necessidade de condições desejáveis para a pesquisa com a suposição da existência de um tempo do passado em que a academia e a ciência teriam primado pela excelência e pela qualidade, como mencionado no depoimento da ex-coordenadora de programa de pós-graduação, em epígrafe de texto de Lucídio Bianchetti e Ana Maria N. Machado (2007, p. 1):

[...] o mais importante era a qualidade do trabalho. A temporalidade com que ele era executado não tinha muita importância. E hoje eu acho que tem uma inversão absoluta. A gente é prisioneira de uma temporalidade, prisioneira de uma produtividade, prisioneira de um fluxo, e aquilo que é o próprio exercício da construção teórica, da construção do pensamento, que tem totalmente outro tempo, porque é o tempo da criação, hoje em dia isso não existe.

Esse argumento se assemelha ao que vislumbra no passado a escola básica pública como depositária de uma educação de qualidade, em contraposição ao seu sucateamento atual. Em ambos os casos se idealiza e homogeneiza uma situação impalpável, sem a apresentação de evidências que corroborem a assertiva. Antes havia problemas e agora também há. Nesse sentido, cabe lembrar outro texto de Machado e Bianchetti (2011), no qual se ocupam da dimensão histórica, identificando o tempo em que a universidade brasileira estava afastada da pesquisa, voltada muito mais ao ensino profissional das elites, e o impacto que a mudança de modelo implantada com a pós-graduação provocou nesse meio.

A discussão sobre a qualidade da pós-graduação e da pesquisa educacional é mais antiga do que a existente hoje sobre o produtivismo acadêmico, o que também evidencia não ser este a causa última da baixa qualidade e da produção aligeirada. Reproduz-se extensa citação de Bernardete Gatti, publicada em 2001, em que os problemas arrolados em relação à qualidade, naquele momento, parecem persistir ou mesmo agravar-se atualmente:

A pergunta que nos colocamos ao examinarmos atentamente as vertentes de pesquisa, a partir do que está produzido na pesquisa educacional no Brasil, é se há um domínio consistente de métodos e técnicas de investigação, qualquer que seja a abordagem em

que o pesquisador se situa. No exame dos trabalhos constatamos algumas fragilidades sob esta ótica que merecem ser apontadas. É fundamental o conhecimento dos meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida. Sob esse ponto, há também alguns problemas nos trabalhos de pesquisa na área educacional, tanto nos que usaram quantificação quanto nos que usaram metodologias alternativas. Nas abordagens quantitativas verificamos hipóteses mal colocadas, variáveis pouco operacionalizadas ou operacionalizadas de modo inadequado, quase nenhuma preocupação com a validade e a fidedignidade dos instrumentos de medida, variáveis tomadas como independentes sem o serem, modelos estatísticos aplicados a medidas que não suportam suas exigências básicas, por exemplo, de continuidade, intervalo, proporcionalidade, forma da distribuição dos valores, entre outros. Constata-se ainda ausência de consciência dos limites impostos pelos dados, pelo modo de coleta, as possíveis interpretações. E, ainda, interpretações empobrecidas pelo não-domínio dos fundamentos do método de análise empregado. De outro lado encontram-se observações casuísticas, sem parâmetros teóricos, a descrição do óbvio, a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdo realizadas sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental. Os problemas não são poucos, tanto de um lado como de outro, o que nos leva a pensar na precária formação que tivemos e temos, para uso e crítica tanto dos métodos ditos quantitativos como dos qualitativos. Nessa direção Warde (1990) comenta, em estudo detalhado sobre dissertações e teses na área da educação, que “muitas indicam o manejo amadorístico dos complexos procedimentos nelas implicados com a derivação de resultados científicos e sociais pouco relevantes”. (GATTI, 2001, p. 75-76)

Note-se que, no texto, Gatti cita estudo realizado uma década antes, em que problemas semelhantes ocorriam. O crescimento da área e de toda a grande área das ciências humanas traz mais ingredientes. As várias análises sobre a pesquisa educacional publicadas naquele período indicavam a expansão dos cursos como um problema. De lá para cá, houve crescimento ainda maior: em 2006, havia menos de 80 cursos de mestrado em educação; em 2013, chegaram a 120 na avaliação trienal. Quanto ao doutorado, passou-se de pouco mais de 20 para 62 cursos.

A preocupação com a expansão de cursos e com a qualidade das pesquisas, no entanto, retrocede a momentos anteriores. Em 1979, realizou-se no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira – Inep – o Encontro Técnico sobre Metodologia para Avaliação da Pesquisa Educacional. O número 145 da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* traz as comunicações e os debates ali travados. Destaca-se trecho da apresentação de Divonzir Arthur Gusso (1979, p. 164):

Produz-se muito, a informação em Educação no Brasil é muita e, em grande parte, poder-se-ia dizer que dá impressão de que é redundante também. Muito do que se escreve dá impressão de “perfumaria”. [...] torna difícil o acesso à informação relevante e valiosa. É difícil separar o joio do trigo, nessa massa grande de informação.

Mais adiante, referindo-se às dissertações de mestrado, à época, chamadas de teses, Gusso (1979, p. 164) afirmava: “O número de teses pode chegar a cerca de 10 mil, entre 1980 e 1981. Saber o que essas teses dizem, que contribuição trazem como eventualmente poderiam contribuir para tomar decisões em Educação, já é algo assustador”. Gusso (1979, p. 164) indicou também que o número de revistas e publicações em educação vinha aumentando: “ao mesmo tempo em que estamos tendo essa maior quantidade de informações, parece que está havendo um empobrecimento da própria discussão educacional”.

Em 1980, Célia Lúcia Monteiro de Castro também comentava a expansão da pós-graduação e a questão da qualidade dos programas, apresentada na redação preliminar do II Plano Nacional de Pós-Graduação: “a associação feita entre pós-graduação ‘stricto sensu’ e a carreira do magistério universitário provocou uma procura excessiva de tais cursos, multiplicando-se programas de qualidade duvidosa” (p. 318).

É possível recuar ainda mais. No artigo de Aparecida Joly Gouveia, que inaugurou o periódico *Cadernos de Pesquisa*, a precariedade estrutural para o avanço das pesquisas educacionais já se anunciava:

Os cursos superiores na área de educação e ciências humanas não oferecem, em geral, condições que permitam o desenvolvimento da competência especializada necessária ao planejamento e execução de projetos de pesquisa. Dos cursos de pós-graduação existentes, apenas alguns, em economia e ciências sociais, oferecem atualmente bom treinamento em pesquisa. É pouco provável, porém, que a competência adquirida nesses cursos se aplique à pesquisa educacional, caso as condições institucionais, em que esta se realiza, não forem modificadas. (GOUVEIA, 1971, p. 16)

Com certeza, as condições institucionais se transformaram ao longo do tempo, mas muitos dos problemas estruturais podem ainda ser identificados. Na entrevista de Romualdo Portela de Oliveira (2015), mencionada na primeira parte deste artigo, há a seguinte afirmação:

“Mas o que é a qualidade da pós-graduação, senão a produção de boas teses e boas dissertações. Ou seja, não avaliamos diretamente o que queremos que seja bom, o produto dos cursos de pós-graduação”.

Seria inexecutável prever que uma comissão de avaliação pudesse se ocupar de analisar diretamente esses produtos. De algum modo, essa avaliação se faz nas comissões editoriais dos periódicos. Mas também caberia ressaltar o papel das orientações e das bancas.

Uma característica negativa do período inicial da pós-graduação, que permanece ainda em alguns casos, é o trabalho de orientação descompromissado, no qual o candidato à formação em pesquisa define sozinho o seu objeto ou problema de investigação, e o trabalho de orientação quase inexistente, ou se esvai nas tentativas de adequar a pesquisa a critérios mínimos de credibilidade. A consequência disso são produtos de baixa relevância, reiterativos de jargões que se sucedem ao sabor das modas teóricas ou metodológicas, bem como o desgaste do trabalho de orientação, que se desvia da consolidação de avanços na direção de um programa de pesquisas.

Quando o tempo para a titulação era quase indeterminado, a total liberdade da definição do projeto de pesquisa poderia funcionar como uma oportunidade ao ainda pequeno público, nos ainda poucos programas existentes, para que se alcançassem voos de autonomia intelectual, pela maturação dos estudos. O estabelecimento de prazos estritos para a titulação torna impraticável essa trajetória. Assim, o papel da orientação torna-se imprescindível, na definição conjunta ou mesmo na determinação do objeto e do problema de investigação. O aspecto positivo que se vislumbra nesse modelo é a necessária constituição de grupos de pesquisa, do desenvolvimento de linhas de pesquisa mais consistentes. Se o trabalho de orientação não for feito nessa perspectiva, o risco da baixa qualidade nos produtos será muito alto.

Há que se questionar o papel das bancas de defesa. Por que quase não há notícias de trabalhos reprovados? Por que a mensagem sub-reptícia de que “não pegaria bem” para o orientador, diante do programa e da instituição, que o seu aluno fosse reprovado? Se ocorrem divergências de apreciação, como indicado por Marcos Villela Pereira e Magda Damiani, neste número da revista, no caso de bancas de defesa há também exemplos de pressões para a aprovação de candidatos cujos trabalhos estão aquém do mínimo esperado, seja para um mestrado, seja para um doutorado. Esse tipo de queixa é recorrente nos corredores das instituições. Mas, se há argumentos que questionam a reprovação no ensino fundamental – por exemplo, Crahay e Baye (2013) –, não há o que justifique implantar uma “progressão continuada” no nível da pós-graduação. As bancas conferem titulações que cancelam o credenciamento necessário para a docência universitária e para o exercício da atividade de orientação de pesquisas.

Ao lado dos pareceres bem intencionados, dos dissabores da atividade de avaliação, como discorrem Pereira e Damiani, há também a intolerância e os jogos de interesse, que interferem em juízos sobre artigos, projetos a agências de fomento, comunicações em congressos, assim como as ações que compõem grupos visando ao seu próprio favorecimento nas mesmas situações.

Característica exacerbada de indivíduos ou grupos que competem no espaço acadêmico, o afã de publicar suscitaria o subterfúgio de se inculpar a política produtivista como a justificadora da má conduta científica ou da produção apressada/aligeirada, de pesquisas apressadas/aligeiradas, isentando os indivíduos e os grupos da responsabilidade pelas suas práticas. O produtivismo, aí, tornar-se-ia o mal fantasmagórico a assombrar o meio acadêmico, caracterizado como uma corporação, de composição homogênea, vítima passiva dessa situação. Com isso, retira-se o foco dos setores que se alimentam desse jogo para galgar posições e poder.

Zaia Brandão (2010, p. 850) recorre a Bourdieu para situar o campo científico como “outro qualquer”, em que se desenvolvem lutas concorrenciais pelo monopólio da “autoridade científica”. Estamos todos aqui fatalmente imersos nesse jogo da pesquisa. Tentamos publicar e lutamos para ser citados e aparecer, como destacam Antonio Zuin e Lucídio Bianchetti neste número da revista. Haveria uma boa dose de hipocrisia se nos apresentássemos como acima ou distantes desse jogo, dotados da onisciência capaz de proscrever o produtivismo e paradoxalmente procurar as revistas qualificadas para fazer circular (e pontuar) a nossa condenação.

A luta por espaços de poder e por recursos precede a política produtivista. Para além dos importantes estudos e análises que estabelecem relações entre produtivismo e práticas de má conduta científica, seja no campo ético, seja mesmo no campo da frouxidão e dos estudos aligeirados, é preciso cuidado para não isolar esse componente dos processos em que ocorre a prática da pesquisa. A universidade está distante de ser uma corporação homogênea de intelectuais éticos e interessados na produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BANKS, David. Starting science in the vernacular. Notes on some early issues of the Philosophical Transactions and the Journal des Sçavans, 1665-1700. *ASp*, n. 55, p. 5-22, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4000/asp.213>>. Acesso em: 18 ago. 2015.
- BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. “Refêns da produtividade” sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT09-3503-Int.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

- BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de ensino superior. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 15, n. 1, p. 81-100, 2012.
- BRANDÃO, Zaia. Indagação e convicção: fronteiras entre a ciência e a ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 849-856, set./dez. 2010.
- CASTRO, Célia L. M. de. Mestrando. Doutorando. Quem? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 63, n. 146, p. 313-326, jan./abr. 1980.
- CRAHAY, Marcel; BAYE, Ariane. Existem escolas justas e eficazes? Esboço de resposta baseado no Pisa 2009. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 858-883, set./dez. 2013.
- FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henry-Jean. *O aparecimento do livro*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.
- GALVÃO, Filipe. Tese de doutorado analisa impactos do produtivismo na saúde dos docentes da UFRJ. *AdUFRJ*, 22 dez. 2014. Disponível em: <www.adufrj.org.br/index.php/noticias-destaque/2071-tese-de-doutorado-analisa-impactos-do-produtivismo-na-sa%C3%BAde-dos-docentes-da-ufrj.html>. Acesso em: 22 jun. 2015.
- GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 1, p. 1-48, jul. 1971.
- GUSSO, Divonzir A. O difícil acesso à meta informação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 63, n. 145, p. 163-168, set./dez. 1979.
- HEIZER, Alda; VIDEIRA, Antonio A. P. (Org.). *Ciência, civilização e república nos trópicos*. Rio de Janeiro: Mauad, 2010.
- HICKS, Diana et al. *Manifesto de Leiden sobre métricas de pesquisa*. Tradução em português brasileiro. Disponível em: <www.sibi.usp.br/programas/bibliometria-e-indicadores-cientificos/manifesto-leiden/>. Acesso em: 16 set. 2015.
- JACKSON, Luiz Carlos. A Sociologia paulista nas revistas especializadas (1940-1965). *Tempo Social*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 263-283, jun. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20702004000100013>>. Acesso em: 18 mar. 2015.
- KUHLMANN JR., Moysés. Publicação em periódicos científicos: ética, qualidade e avaliação da pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 16-32, jan./mar. 2014.
- L'ANÉE SOCIOLOGIQUE, n. 1, Paris, 1898. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb34404872n/date>>. Acesso em: 22 jun. 2015.
- MACHADO, Ana Maria Netto; BIANCHETTI, Lucídio. (Des)fetichização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 51, n. 3, jun. 2011. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902011000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 abr. 2014.
- NOYONS, Ed (Ed.). Context counts: pathways to master big and little data. In: SCIENCE AND TECHNOLOGY INDICATORS CONFERENCE, 2014, Leiden. *Proceedings...* Leiden: Universiteit Leiden, SWTS, 2014. Electronic version. Disponível em: <<http://sti2014.cwts.nl/>>. Acesso em: 22 maio 2014.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela. Entrevista. *Portal da ANPEd*, 11 mar. 2015. Disponível em: <www.anped.org.br/news/entrevista-prof-romualdo-portela-representante-da-area-de-educacao-na-capes>. Acesso em: 16 mar. 2015.
- REGAZZI, John J. *A history from content as king to content as kingmaker*. New York: Rowman & Littlefield, 2015.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.
- SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. Produtivismo acadêmico está acabando com a saúde dos docentes. *Portal Andes*, 22 nov. 2011. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=5020>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

SOLL, Jacob. *The information master: Jean-Baptiste Colbert's secret state intelligence system*. Michigan: The University of Michigan Press, 2009.

SPINAK, Ernesto; PACKER, Abel L. 350 anos de publicação científica: desde o “Journal des Sçavans” e “Philosophical Transactions” até o SciELO. *SciELO em Perspectiva*, 5 mar. 2015. Disponível em: <<http://blog.scielo.org/blog/2015/03/05/350-anos-de-publicacao-cientifica-desde-o-journal-des-scavans-e-philosophical-transactions-ate-o-scielo/>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

MOYSÉS KUHLMANN JR.

Pesquisador da Fundação Carlos Chagas – FCC –, São Paulo, São Paulo, Brasil;
professor da Universidade Católica de Santos – Unisantos –, Santos, São Paulo, Brasil
mkj@fcc.org.br

ARTIGO

ACESSO DE NEGROS NO ENSINO SUPERIOR: O QUE MUDOU ENTRE 2000 E 2010

AMÉLIA ARTES

ARLENE MARTINEZ RICOLDI

RESUMO

Nos últimos anos, a presença reduzida de negros no ensino superior tem ocupado um espaço cada vez mais expressivo nas discussões das agendas de políticas públicas, do movimento social e da academia. Este trabalho busca estudar se e de que forma as mudanças observadas no perfil dos estudantes de graduação se alteraram nos últimos anos. Para tanto, utilizam-se os microdados dos Censos Demográficos de 2000 e 2010 para a construção do perfil do alunado que frequenta cursos de graduação com uma análise complementar de suas diferentes áreas de formação. As análises indicam uma melhora nas taxas de acesso à graduação para os negros, porém com resultados ainda distantes de sua participação no total da população brasileira. O trabalho apresenta o Índice de Paridade Racial – IPR – como um indicador sintético da distância entre negros e brancos nos diferentes aspectos apresentados.

NEGROS • ENSINO SUPERIOR • DESIGUALDADES RACIAIS •
ÍNDICE DE PARIDADE RACIAL - IPR

BLACK'S ACCESS TO HIGHER EDUCATION: WHAT CHANGED BETWEEN 2000 AND 2010

ABSTRACT

In recent years, the reduced presence of blacks in higher education has occupied an increasingly significant space in discussions of public policy agendas, social movement and academia. This work aims to study whether and how the observed changes in the profile of undergraduate students have changed in recent years. To this end, micro data of the Population Census 2000 and 2010 are used for the construction of the profile of students attending undergraduate school with a complementary analysis of their different training areas. The analysis indicates an improvement in the access rates to higher education for blacks, but with even distant results of their participation in the total Brazilian population. The paper presents the Racial Parity Index – RPI – as a synthetic indicator of the distance between blacks and whites in the different aspects presented.

**BLACKS • HIGHER EDUCATION • RACIAL INEQUALITIES •
ÍNDICE DE PARIDADE RACIAL - IPR**

ACCESO DE NEGROS A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: QUÉ CAMBIÓ ENTRE 2000 Y 2010

RESUMEN

Los últimos años, la reducida presencia de negros en la educación superior ha ocupado un espacio cada vez más expresivo en las discusiones de las agendas de políticas públicas, del movimiento social y la academia. Este trabajo intenta estudiar si y de qué forma los cambios observados en el perfil de los estudiantes de graduación se alteraron los últimos años. Para ello se han utilizado los microdatos de los Censos Demográficos de 2000 y 2010 para construir el perfil del alumnado que frecuenta cursos de graduación con un análisis complementario de sus diferentes áreas de formación. Los análisis indican una mejora en los índices de acceso a la graduación para los negros, pero con resultados todavía distantes de su participación en la totalidad de la población brasileña. El trabajo presenta el Índice de Paridade e Racial – IPR – como un indicador sintético de la distancia entre negros y blancos en los distintos aspectos presentados.

**NEGROS • ENSEÑANZA SUPERIOR • DESIGUALDADES RACIALES •
ÍNDICE DE PARIDADE RACIAL - IPR**

AS ASSIMETRIAS POR SEXO E COR/RAÇA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA TÊM SIDO OBJETO de reflexão de vários autores nos últimos trinta anos: Hasenbalg (1979); Silva e Hasenbalg (2000); Henriques (2001); Beltrão e Teixeira (2004); Paixão (2010); Rosemberg e Madsen (2011), entre outros. A literatura tem indicado que as desigualdades no acesso, na progressão e na conclusão para as diferentes etapas da educação básica e do ensino superior são demarcadas também pela cor/raça dos estudantes: indicadores educacionais encontrados para negros estão muito aquém dos observados para brancos. Diferenças importantes entre indicadores educacionais de negros e brancos são observadas desde a primeira etapa do sistema educacional brasileiro, devendo ser estudadas na interação com outros marcadores sociais como sexo, região de moradia, renda e faixa etária.

A partir de 2004, as políticas de ação afirmativa, predominantemente as cotas no setor público e as bolsas de estudo no setor privado (em parte financiadas pelo Programa Universidade para Todos – Prouni),¹ têm alterado, mesmo que de forma lenta, o perfil étnico-racial do alunado do ensino superior brasileiro. Este trabalho busca estudar se e de que forma as mudanças observadas no perfil das pessoas que frequentam uma graduação se alteraram nos últimos anos. Para tanto, utilizam-se os microdados dos Censos Demográficos (IBGE)² de 2000 e 2010 para a construção do perfil do alunado dos cursos de graduação, com uma análise complementar de suas diferentes áreas de formação. Nas análises por área de formação, são apresentadas também informações originadas

¹ O Prouni é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior (BRASIL, 2015).

² O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – é o órgão do governo brasileiro que produz estatísticas nacionais.

do Censo do Ensino Superior, organizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep³ –, dados de 2010,⁴ com informações desagregadas por sexo e cor/raça. A variável cor/raça tem uma alta taxa de não resposta, próximo dos 70%, o que demanda uma análise cuidadosa de seus resultados.

ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Uma das principais referências sobre a situação do segmento negro no ensino superior são as publicações do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais – Laeser –, organizadas por Marcelo Paixão: os “Relatórios anuais de desigualdades raciais no Brasil”. O segundo relatório, publicado em 2010, apresenta dados obtidos das edições da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad – de 1988 a 2008, que indicam assimetrias por cor/raça e distribuição por sexo em diferentes aspectos: saúde, assistência social, vitimização, previdência social e acesso aos sistemas de ensino.

Na análise das taxas líquidas de frequência ao ensino superior, que indicam a eficácia de um sistema de ensino por considerarem a frequência escolar na idade adequada, as diferenças por cor/raça no acesso ao ensino superior são marcantes:

A taxa bruta de escolaridade no ensino superior da população residente branca passou de 12,4% em 1988, para 35,8% em 2008, correspondendo a uma elevação de 23,4 pontos percentuais, ou um aumento proporcional de 189,2%. Já no caso da população preta ou parda, a taxa bruta de escolaridade no nível superior passou de 3,6%, em 1988 para 16,4%. Essa evolução corresponde a um aumento de 12,7 pontos percentuais, ou em termos proporcionais, de 350,4% em 2008. (PAIXÃO, 2010, p. 229)

O supracitado relatório assinala ainda que, apesar de o acesso de pretos e pardos ao ensino superior ter triplicado entre 1995 e 2006, em 2006, na faixa de idade entre os 18 e os 24 anos, esses ainda representavam apenas 6% dos jovens que frequentavam o ensino superior (PAIXÃO, 2010). O relatório aponta que, de um modo geral, a chegada dos pretos e pardos ao ensino superior é realidade recente, provavelmente associada ao maior acesso desse grupo à educação básica nas últimas décadas e aos programas de ação afirmativa, criados a partir dos anos 2000.

No cruzamento de informações por sexo e cor/raça, a ampliação de acesso ao ensino superior é notadamente maior para as mulheres negras, conforme descrito na Tabela 1.

3

O Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação que promove estudos e pesquisas sobre educação.

4

O Censo do Ensino Superior é publicado pelo Inep desde 1995, porém apenas em 2009 foi instituído o módulo alunos, que permite uma caracterização do perfil de matriculados nos diferentes cursos de graduação.

TABELA 1**TAXA BRUTA DE MATRÍCULA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO, POR SEXO E COR/RAÇA EM 1988 E 2008**

	TAXA BRUTA DE MATRÍCULA (%)		VARIÇÃO (%)
	1988	2008	
Mulheres brancas	12,4	39,9	221,7
Mulheres negras	4,1	20	387,8
Homens brancos	12,3	31,7	157,7
Homens negros	3,1	13	319,3

Nota: O número de negros é a soma do número de pretos e de pardos.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados apresentados por Paixão (2010, p. 227).

Na associação cor/raça e sexo, as mulheres brancas são as que apresentam melhores indicadores, seguidas por homens brancos, mulheres negras e homens negros. No período analisado, o número de matrículas de negros apresentou o maior crescimento, porém com taxas de frequência ainda significativamente menores do que os brancos, independentemente do sexo.

Resultado similar é apresentado por Rosemberg e Madsen (2011). Analisando dados das edições da Pnad de 2003 e 2009, as autoras afirmam:

Brancos e brancas que representavam 73,8% dos(as) estudantes universitários em 2003, passaram a representar 42,3% em 2009; negras e negros que representavam 25,1% em 2003, passaram a representar 35,1% em 2009. Os percentuais de variação (crescimento), no período indicam índices superiores entre os homens negros (95,6% de variação), seguidos das mulheres negras (94,9% de variação). Por outro lado, homens brancos, mas principalmente mulheres brancas, apresentaram os menores índices de crescimento: 22,8% e 19,5% respectivamente. (ROSEMBERG; MADSEN, 2011, p. 32)

É como se houvesse uma demanda reprimida para o acesso dos negros ao ensino superior. Porém, apesar da ampliação na participação, a desigualdade entre brancos e negros ainda é representativa se considerada a participação no conjunto geral da população.

Um dos fatores referenciados para o aumento da participação de negros no ensino superior são as políticas de ação afirmativa adotadas por governos nas esferas federal e estadual e nas instituições de ensino privadas no Brasil nos últimos 10 anos, visando à diminuição de diferenças sociais entre brancos, negros e indígenas (ROSEMBERG; ANDRADE, 2008; FERES JR., 2011; DAFLON; FERES JR.; CAMPOS, 2013).

Segundo João Feres Jr. (2011), ao final da década de 2010, os programas de ação afirmativa já estavam presentes em grande parte das instituições públicas de ensino superior. No território brasileiro, 71% das

universidades públicas apresentavam alguma modalidade de cotas para alunos de escolas públicas (87%) ou raciais (57%).⁵ Porém, ao relacionar a adoção de políticas de ação afirmativa à qualidade de ensino, medida pelo Índice Geral dos Cursos da Instituição – IGC – 2008,⁶ o autor informa: “Esse cálculo é revelador [...] percebemos que o percentual de vagas reservadas para a ação afirmativa decresce à medida que o conceito da universidade sobe” (FERES JR., 2011, p. 16).

A maior presença de negros no ensino superior deve também ser analisada considerando-se as áreas de formação ou cursos frequentados. Estudos indicam que as mulheres e os negros concentram-se em cursos de menor prestígio, embora essa ainda seja uma noção pouco explicada nesses estudos. A referência mais comum nas pesquisas que se ocupam da composição do alunado do ensino superior são as análises por carreiras imperiais (direito, medicina e engenharia). Outros trabalhos levam em consideração a relação candidato-vaga, o que, no entanto, limita a análise a uma só instituição de ensino superior – IES (GUIMARÃES, 2002).

Pesquisas na área da sociologia do trabalho apontam que o gênero é um indicador importante em relação ao prestígio de uma carreira profissional. Carreiras majoritariamente femininas ou masculinas são os extremos da escala e mostram, no primeiro caso, profissões mal remuneradas e, por vezes, carreiras instáveis, com jornadas menores e/ou marcadas pela precarização e, no segundo, profissões com melhores salários e mais bem estruturadas do ponto de vista da carreira profissional. O conceito da divisão sexual do trabalho explica essa diferenciação por meio de dois princípios: o trabalho reprodutivo vale menos que o trabalho produtivo; o trabalho produtivo das mulheres vale menos que o trabalho produtivo realizado pelos homens (KERGOAT; HIRATA, 2003, p. 113). Isso se reflete na diferenciação salarial, sempre desvantajosa para as mulheres. Bourdieu (2003) também aborda a questão quando distingue três princípios sobre a divisão sexual: as funções que convêm às mulheres situam-se no prolongamento de suas funções domésticas (ensino, cuidados, etc.); uma mulher não pode ter autoridade sobre homens; o monopólio masculino na manutenção dos objetos técnicos e máquinas (BOURDIEU, 2003, p. 112-113). Trabalhos como os de Ribeiro e Klein (1982) e Ferreti (1976) foram pioneiros em abordar aspectos dessa questão no Brasil.

Há também os estudos sobre estratificação educacional, que se ocupam de analisar a influência da origem social no desempenho escolar: quanto menor for a correlação entre a origem social do aluno e seu desempenho, mais aberto ou democrático é o sistema escolar. No entanto, como aponta Boudon⁷ (apud MONTALVÃO, 2011, p. 393), a expansão escolar não leva, necessariamente, a uma diminuição ou a um arrefecimento da estratificação profissional. A estratificação

5 Em nenhuma instituição analisada pelo autor, o pertencimento racial era o critério único de aceite, estando, quando presente, associado à menor renda.

6 O IGP (Índice Geral dos Cursos da Instituição) considera o desempenho dos alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade -, bem como a avaliação do perfil do corpo docente, a infraestrutura e a organização didático-pedagógica da instituição durante um triênio.

7 BOUDON, Raymond. *Education, opportunity and social inequality*. New York: Wiley, 1974.

educacional reflete a estratificação social e, mesmo nos países socialistas, cujas desigualdades sociais foram amenizadas, os efeitos distintivos de pertencer a famílias da classe de burocratas estatais se fazem presentes (MONTALVÃO, 2011). Nesse caso, é preciso levar em consideração o desenvolvimento dos sistemas educacionais e as formas pelas quais o prestígio é distribuído.

No caso do Brasil, sabe-se que as universidades públicas levam vantagem, e apenas poucas instituições privadas podem ser consideradas prestigiosas, para além da carreira. Prates, Silva e Paula (2012), por exemplo, consideram a natureza institucional das IES, bem como a modalidade de ensino (bacharelado ou licenciatura), utilizando-se do Índice Internacional de Prestígio de Ocupação de Treiman ao Código Brasileiro de Ocupações. Os resultados mostram que o sistema público de elite proporcionalmente carrega cargos de maior prestígio.

A questão racial atua de forma semelhante ao gênero para Bourdieu (2003, p. 111), quando afirma que:

[...] qualquer que seja sua posição no espaço social, as mulheres têm em comum o fato de estarem separadas dos homens por um coeficiente simbólico negativo que, tal como a cor da pele para os negros, ou qualquer outro sinal de pertencer a um grupo social estigmatizado, afeta negativamente tudo que elas são e fazem.

Não se pode deixar de considerar, entretanto, o forte componente econômico associado à questão racial, bem como as imbricações entre gênero e raça e suas resultantes. O que parece ser interessante analisar, em relação ao ensino superior, é que as mulheres são maioria entre os alunos, mesmo entre os estudantes negros, experimentando o segmento feminino, branco e negro, extraordinária expansão no período analisado, em números absolutos.

O recorte racial da população de graduados foi tratado por Kaizo Beltrão e Moema Teixeira em texto publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea – em 2004, com base em dados dos Censos Demográficos de 1960 a 2000, a respeito do pertencimento racial e de gênero de universitários brasileiros e suas escolhas profissionais. Os autores indicam:

O que podemos depreender dos dados censitários brasileiros no que concerne à inserção dos diferentes grupos de cor/raça nas carreiras universitárias é que essa inserção ocorre de alguma forma espelhando a escala de ordenação por sexo: em geral, carreiras mais masculinas têm uma participação menor de pretos e pardos e carreiras mais femininas, uma participação maior desses grupos. (BELTRÃO; TEIXEIRA, 2004, p. 35)

A análise proposta neste artigo trabalha com dados dos Censos Demográficos (IBGE) e do Censo do Ensino Superior (Inep). São pesquisas quantitativas com características e estruturas diferenciadas. Assim, o comparativo de seus resultados deve ser feito com ressalvas. Os Censos Demográficos informam qual o curso de formação na graduação somente para pessoas já tituladas. É uma medida somatória, pois a informação independe do período de estudo. Como a presença de negros no ensino superior é recente, provavelmente os resultados estão aquém das taxas observadas para os estudantes que frequentam o ensino superior no período de coleta da informação. Como comparativo, são apresentados dados do Censo do Ensino Superior 2010, por áreas de formação. Deve-se ressaltar que a elevada taxa de não resposta para o quesito cor/raça, central no estudo aqui proposto, nas pesquisas do Inep limita as análises realizadas.

PERFIL DOS ESTUDANTES POR COR/RAÇA COM BASE NOS CENSOS DEMOGRÁFICOS

Este estudo analisa os microdados dos Censos Demográficos de 2000 e 2010. A comparação entre os resultados dos censos permite a análise da participação dos negros no acesso e na conclusão do ensino superior antes e depois do incremento das políticas públicas de ação afirmativa.⁸

O principal quesito de análise é a cor/raça do respondente. Para a pergunta *a sua cor ou raça é*, as opções de resposta são: *branca, preta, amarela, parda e indígena*. O termo “negro” indica o somatório dos valores encontrados para pretos e pardos, como tem sido comum em estudos dessa natureza. O uso do termo “negro” facilita as análises, dado que os indicadores sociais descritos na literatura aproximam os valores encontrados para pretos e pardos (ROSEMBERG et al., 1986). Adotamos o conceito de raça conforme Guimarães (2002, p. 50), para quem raça é uma categoria socialmente constituída, “não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo, mas também é categoria analítica indispensável: a única que revela as discriminações e desigualdades que a noção de ‘cor’ enseja são efetivamente raciais e não apenas de ‘classe’”.

A distribuição da população brasileira por cor/raça com base nos Censos Demográficos já merece uma primeira reflexão. Houve uma mudança na configuração racial entre os anos 2000 e 2010, com uma maior presença de negros (pretos e pardos) na comparação com os brancos para o total da população. Para Silva (2013, p. 114),

[...] pode-se falar na recuperação da participação da população negra, maioria no séc. XIX e que, no início do século passado, especialmente com o grande fluxo de imigração europeia, perdeu representatividade no contexto demográfico nacional.

8

Os projetos e as propostas de ação afirmativa têm por público-alvo, além dos negros, os autodeclarados indígenas. Em razão do pequeno universo que representam no geral da população (0,7%) e em função da diversidade do perfil e das demandas para seu atendimento, sua caracterização não será descrita neste estudo.

A Tabela 2 apresenta os dados dos Censos de 2000 e 2010 referentes à distribuição da população brasileira por cor/raça.

TABELA 2
DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR COR/RAÇA, SEGUNDO O PERÍODO.
BRASIL, 2000 E 2010

COR/RAÇA	POPULAÇÃO				VARIÇÃO %
	2000		2010		
	N	%	N	%	
Branca	91.298.042	53,7	90.621.075	47,5	-0,7
Preta	10.554.325	6,2	14.351.135	7,5	36,0
Parda	65.318.092	38,4	82.820.049	43,4	26,8
Negra	75.872.417	44,6	97.171.184	50,9	28,0
Amarela	761.583	0,4	2.105.353	1,1	176,4
Indígena	734.127	0,4	821.501	0,7	11,9
Ignorado	1.206.675		36.051		
Total	169.872.844	100,0	190.755.164	100,0	12,3

Nota: O número de negros é a soma do número de pretos e de pardos.

Fonte: IBGE/Censo Demográfico, 2000 e 2010 (microdados).

A diminuição dos que se autodeclararam brancos na população geral entre os Censos de 2000 e 2010 é compensada pela ampliação dos que se declararam pretos ou pardos, com um índice pouco maior para pretos (variação de 36,0%) do que para pardos (variação de 26,8%). Na população em 2000, os pretos e pardos representavam 44,6% e, em 2010, 50,9% do universo. Essa alteração já foi detectada por outros autores com base nos resultados das Pnads realizadas na última década. Segundo Cunha (2012, p. 3):

Este fenômeno pode ser atribuído tanto a um diferencial de fecundidade – a taxa de fecundidade global das mulheres negras é de 2,1 e das brancas 1,6 filhos por mulher, no nível de reposição dos dois grupos –, e/ou pelo aumento sistemático de população que se autodeclara negra devido a um processo de conscientização da importância de assumir sua própria identidade.

Como produto da autoclassificação, o estrato mestiço (designado pelas estatísticas oficiais pardo) costumava oscilar para a categorização branca em virtude de ascensão social, uma das faces do processo de embranquecimento (DOMINGUES, 2002). Deve-se ressaltar, no entanto, uma tendência de reversão desse fenômeno nas últimas décadas,

nas quais parece haver uma maior autoidentificação da população com o segmento negro (pardos e pretos), conforme afirma Soares (2008). O maior crescimento relativo é da categoria “preto”, segundo o autor, provavelmente pela correspondência mais direta com o termo “negro”.

Assim, segundo o estudo de Soares (2008), o aumento da população preta e parda (negra) não se justificaria apenas pelas alterações nas taxas de fecundidade, mas encontraria explicação, principalmente, na alteração da autoclassificação da população brasileira: “Pode-se dizer que o que está acontecendo não é que o Brasil esteja tornando-se uma nação de negros, mas, sim, que está se assumindo como tal” (SOARES, 2008, p. 116). Em estudo com dados da Pnad no período de 1982 a 2007, Marteleto (2012) verifica que a desvantagem educacional entre os grupos preto e pardo, maior no início do período, torna-se menor no final deste, tornando o grupo mais homogêneo em termos de atributos educacionais.⁹

Essa é a discussão, em linhas gerais, a respeito das mudanças da composição racial da população brasileira, temática que não será aprofundada. Porém, é importante lhe fazer referência, já que as mudanças na distribuição de brancos e negros na população geral repercutem diretamente nos diferentes índices de escolaridade apresentados adiante e devem ser consideradas nas análises dos resultados encontrados por cor/raça. Além disso, a melhoria dos indicadores educacionais poderia ser explicada, por exemplo, não pelo aumento da escolaridade, mas por alterações no processo classificatório das pessoas. Por outro lado, menos importante do que constatar o processo de identificação crescente com as categorias “preto” ou “negro” entre a população, é observar a proximidade dos grupos preto e pardo em termos sociais e econômicos. Daí a utilidade de seu agrupamento para analisar como esse segmento da população é considerado, no caso do presente estudo, em termos de oportunidade educacional.

Para este trabalho, serão apresentados quatro tipos de análises: 1) comparativo dos resultados de 2000 e 2010 para um conjunto selecionado de variáveis; 2) informações por sexo e cor/raça, com a formação de subgrupos: mulheres brancas, homens brancos, mulheres negras e homens negros, para o Censo de 2010; 3) Índice de Paridade de Gênero – IPG – e Índice de Paridade Racial – IPR – como indicativos das distâncias entre mulheres e homens e negros e brancos no acesso ao ensino superior; 4) uma análise por áreas de formação considerando o sexo e a cor/raça.

No Quadro 1, é feito um comparativo entre os Censos para pessoas que frequentam a graduação e dados gerais da população.

9

A autora, inclusive, evidencia que o grupo “preto” está, no final do período, em ligeira vantagem em relação ao grupo “pardo”, o que reforçaria a hipótese de Soares (2008) de maior identificação com esse segmento. O fenômeno de embranquecimento pela ascensão social estaria dando lugar a um “escurecimento com educação” (*darkening with education*), isto é, o maior nível educacional levando a uma maior autoidentificação racial negra (MARTELETO, 2012, p. 339).

QUADRO 1

DISTRIBUIÇÃO DE PESSOAS QUE FREQUENTAM CURSOS DE GRADUAÇÃO E DA POPULAÇÃO, POR CATEGORIA DAS VARIÁVEIS SELECIONADAS, SEGUNDO O PERÍODO. BRASIL, 2000 E 2010

	PESSOAS QUE FREQUENTAM CURSO DE GRADUAÇÃO					POPULAÇÃO				
	2000		2010		VARIÇÃO	2000		2010		VARIÇÃO
	N	%	N	%		N	%	N	%	
SEXO										
Homem	1.244.796	43,5	2.667.420	43,0	114,2	83.602.317	49,2	93.406.634	49,0	11,7
Mulher	1.619.250	56,5	3.529.896	57,0	118,0	86.270.527	50,8	97.348.530	51,0	12,8
COR/RAÇA										
Branca	2.249.155	78,5	3.906.163	63,0	73,7	91.298.042	53,7	90.621.075	47,5	-0,7
Preta	68.208	2,4	330.130	5,3	384,0	10.554.325	6,2	14.351.135	7,5	36,0
Parda	491.698	17,2	1.857.577	30,0	277,8	65.318.092	38,4	82.820.049	43,4	26,8
Negra	559.906	19,5	2.187.707	35,3	290,7	75.872.416	44,7	97.171.184	50,9	28,0
SEXO E COR/RAÇA										
Mulher branca	1.265.076	44,2	2.187.400	35,3	72,9	47.479.057	27,9	47.194.337	24,7	-0,6
Homem branco	984.079	34,4	1.718.764	27,7	74,6	43.818.985	25,8	43.426.738	22,8	-0,9
Mulher negra	324.951	11,3	1.283.236	20,7	294,9	37.428.213	22,0	48.582.748	25,5	29,8
Homem negro	234.955	8,2	904.471	14,6	284,9	38.444.203	22,6	48.588.437	25,5	26,4
REGIÃO										
Norte	123.036	4,3	437.819	7,1	255,8	12.911.170	7,6	15.864.254	8,3	22,9
Nordeste	473.802	16,5	1.307.228	21,1	175,9	47.782.487	28,1	53.081.740	27,8	11,1
Sudeste	1.433.810	50,1	2.805.373	45,3	95,7	72.430.193	42,6	80.364.312	42,1	11,0
Sul	578.764	20,2	1.060.350	17,1	83,2	25.110.348	14,8	27.386.891	14,4	9,1
Centro-Oeste	254.634	8,9	586.547	9,5	130,3	11.638.646	6,8	14.057.968	7,4	20,8
FAIXA DE IDADE										
Até 17 anos	36.833	1,3	121.916	2,0	231,0	61.043.219	35,6	56.295.253	29,5	-7,7
18 a 24 anos	1.705.767	59,6	3.152.341	50,9	84,8	23.365.185	13,8	23.873.730	12,5	2,2
25 a 29 anos	483.216	16,9	1.180.556	19,0	144,3	13.847.499	8,2	17.102.867	9,0	23,5
Mais de 30 anos	638.230	22,2	1.742.503	28,1	173,0	71.616.941	42,2	93.483.314	49,0	30,5
Total	2.864.046	100	6.197.316	100	116,4	169.872.844	100	190.755.164	100	12,3

Nota: O número de negros é a soma do número de pretos e de pardos.

Fonte: IBGE/Censo Demográfico, 2000 e 2010 (microdados).

Os resultados indicam um crescimento significativo nas taxas de acesso à graduação (116,4%) em comparação com o total da população (12,8%). O aumento é mais acentuado na variável cor/raça, com índices que chegam a 290,7% para os negros na graduação. Na desagregação por pretos e pardos, as taxas de variação para o 1º grupo são maiores. Se

em uma primeira leitura a impressão pode ser de um maior equilíbrio no acesso ao ensino superior para os negros e os brancos, a participação dos negros em relação a sua representação na população brasileira ainda mostra que as desigualdades constituem marca fundamental do ensino superior brasileiro. Em 2010, os negros representavam 50,9% da população geral, índice que diminui para 35,3% nos grupos de pessoas que frequentam a graduação. É interessante observar que, se o número absoluto de alunos brancos (3,9 milhões) representa 4,3% da população total de brancos (90 milhões), a mesma proporção para pretos é de 2,3% e, para pardos, 2,2%.

Quando se integram as variáveis sexo e cor/raça, observa-se que são as mulheres negras que apresentam as maiores taxas de crescimento na graduação: 294,9%, seguidas de homens negros, com 284,9%.

Na análise por regiões, observa-se um incremento nas regiões Norte e Nordeste, que têm recebido por parte do governo federal e das agências de fomento um maior aporte de recursos com vistas à diminuição das assimetrias regionais descritas na literatura (BRASIL, 2010).

A maior parte dos estudantes frequenta a graduação na idade esperada (18 a 24 anos). Porém, a expansão do ensino superior na década analisada repercute nas taxas para os maiores de 30 anos, uma população que provavelmente retomou seus estudos com a ampliação de oferta e a diminuição das mensalidades, fenômenos observados na maioria das instituições privadas de ensino.

A Tabela 3 apresenta informações desagregadas para os cursos de graduação por categoria administrativa das instituições, para os anos de 2000 e de 2010 nos quatro grupos de sexo e cor/raça (homens brancos, homens negros, mulheres brancas e mulheres negras) e desagregadas para pretos e pardos.

TABELA 3

DISTRIBUIÇÃO DE PESSOAS QUE FREQUENTAM A GRADUAÇÃO POR SEXO E COR/RAÇA, SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES) E O PERÍODO. BRASIL, 2000 E 2010

SEXO E COR/RAÇA	CATEGORIA ADMINISTRATIVA DA IES									
	PÚBLICA					PRIVADA				
	2000		2010		VARIACÃO (%)	2000		2010		VARIACÃO (%)
	N	%	N	%		N	%	N	%	
Homem (total)	386.618	45,3	807.415	45,2	108,9	858.179	42,7	1.860.006	42,2	116,7
Branco	275.218	32,3	494.299	27,6	79,6	708.861	35,2	1.224.464	27,8	72,7
Preto	11.533	1,3	44.478	2,5	285,6	19.056	0,9	98.034	2,2	414,4
Pardo	91.080	10,7	251.839	14,1	176,5	113.285	5,6	510.121	11,6	350,3
Negro	102.614	12,0	296.316	16,6	188,8	132.341	6,6	608.155	13,8	359,5
Mulher (total)	466.388	54,7	980.639	54,8	110,3	1.152.861	57,3	2.549.257	57,8	121,1
Branca	320.365	37,6	568.609	31,8	77,5	944.710	47,0	1.618.791	36,7	71,4
Preta	13.659	1,6	57.086	3,2	317,9	23.960	1,2	130.532	2,9	444,8
Parda	122.602	14,4	335.321	18,7	173,5	164.731	8,2	760.297	17,2	361,5
Negra	136.260	16,0	392.407	21,9	187,9	188.691	9,4	890.829	20,2	372,1
Total	853.006	100,0	1.788.054	100,0	109,6	2.011.040	100,0	4.409.263	100,0	119,3
Total branco	595.583	69,8	1.062.908	59,4	78,5	1.653.571	82,2	2.843.255	64,5	71,9
Total negro	238.874	28,0	688.723	38,5	188,3	321.032	16,0	1.498.984	34,0	366,9

Nota: O número de negros é a soma do número de pretos e de pardos.

Fonte: IBGE/Censo Demográfico, 2000 e 2010 (microdados).

A maior parcela de alunos na graduação concentra-se nas instituições particulares de ensino, próxima dos 70%. As mulheres brancas predominam tanto nas instituições públicas como particulares. Na análise por sexo e cor/raça, as mulheres negras também sobrepõem os homens negros, indicando que a maior presença feminina é mantida na interface por cor/raça, como já constatou Rosemberg (2001). Porém, comparando-se a presença de cada grupo na população geral e no acesso à graduação, as desigualdades por cor/raça ficam, novamente, evidentes. Dessa forma, as taxas de variação no período de 2000 a 2010, calculadas sobre os números absolutos de estudantes, que passam dos 300% para os negros, em comparação ao acréscimo de 100% sobre o total do alunado, devem ser analisadas com ressalvas. A apresentação das informações para pretos e pardos revela uma distância importante entre os dois grupos, porém a maior desigualdade está em relação ao estrato branco. Nesse sentido, pode-se observar que as taxas de variação separadas para pretos e pardos demonstram uma tendência semelhante de ampliação. O maior acesso ao ensino superior, aparentemente, ocorre para pretos e

pardos, podendo-se considerar a categoria negros adequada para evidenciar as distâncias observadas entre brancos e negros no acesso ao ensino superior, apesar dos avanços ocorridos na década descrita.

Outra variável importante a ser considerada é a distribuição dos estudantes por região. Os negros estão mais concentrados em regiões com menor oferta de instituições de ensino superior, o que pode influenciar as taxas de acesso por cor/raça. A Tabela 4 apresenta um comparativo por região para sexo e cor/raça e população geral.

TABELA 4
FREQUÊNCIA DE PESSOAS QUE CURSAM A GRADUAÇÃO (ESTUDANTES) E DA POPULAÇÃO, POR SEXO E COR/RAÇA, SEGUNDO A REGIÃO. BRASIL, 2010

		HOMEM			MULHER			TOTAL	
		BRANCO	NEGRO	TOTAL	BRANCA	NEGRA	TOTAL	BRANCOS	NEGROS
Norte	Estudantes	13,4	25,5	39,8	20,0	38,9	60,2	33,4	64,4
	População	11,3	37,6	50,5	11,9	36,1	49,5	23,2	73,7
Nordeste	Estudantes	17,3	21,9	39,7	24,7	34,4	60,3	41,9	56,3
	População	13,8	34,3	48,8	38,4	15,9	55,2	29,2	69,2
Sudeste	Estudantes	31,8	12,2	44,8	38,4	15,9	55,2	70,2	28,1
	População	26,2	21,8	48,6	28,8	22,0	51,4	54,9	43,8
Sul	Estudantes	38,8	4,7	44,0	49,4	6,1	56,0	88,2	10,8
	População	38,0	10,6	49,1	40,3	10,1	50,9	78,3	20,7
Centro-Oeste	Estudantes	22,6	19,3	42,7	30,0	26,0	57,3	52,6	45,4
	População	20,2	28,4	49,7	21,4	27,7	50,3	41,5	56,0
Total	Estudantes	27,7	14,6	43,0	35,3	20,7	57,0	63,0	35,3
	População	22,8	25,5	49,0	24,7	25,5	51,0	47,5	50,9

Nota: Foram excluídos amarelos, indígenas e pessoas sem declaração de cor.

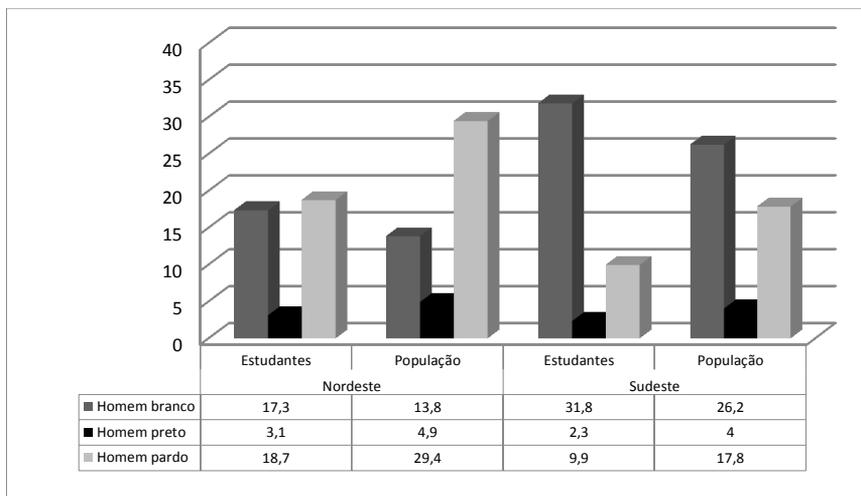
Fonte: IBGE/Censo Demográfico, 2010 (microdados).

A proporção de cada segmento racial nas instituições de ensino superior é apresentada a partir da distribuição desses segmentos na população de cada região. Observa-se que as desigualdades raciais para o acesso permanecem. Nas regiões Norte e Nordeste, por exemplo, a proporção de negros na população se aproxima dos 70%. As taxas de acesso ao ensino superior, embora mais próximas, ainda estão aquém dessa participação: no Norte, os negros representam 64,4% dos estudantes e, no Nordeste, 56,3%. No Sudeste, a disparidade mostra-se mais consistente: a população negra corresponde a 43,8% do total dessa região, mas os que frequentam uma IES correspondem apenas a 28,1%. No comparativo entre mulheres negras e homens negros, os indicadores são favoráveis às mulheres negras em todas as regiões. A mesma situação pode ser descrita para o comparativo entre as mulheres brancas e os homens brancos. No entanto, observe-se que, em todas as regiões, a população

branca encontra-se sobrerrepresentada entre os estudantes em relação a sua proporção na população em geral, ao passo que a população negra está sempre proporcionalmente sub-representada.

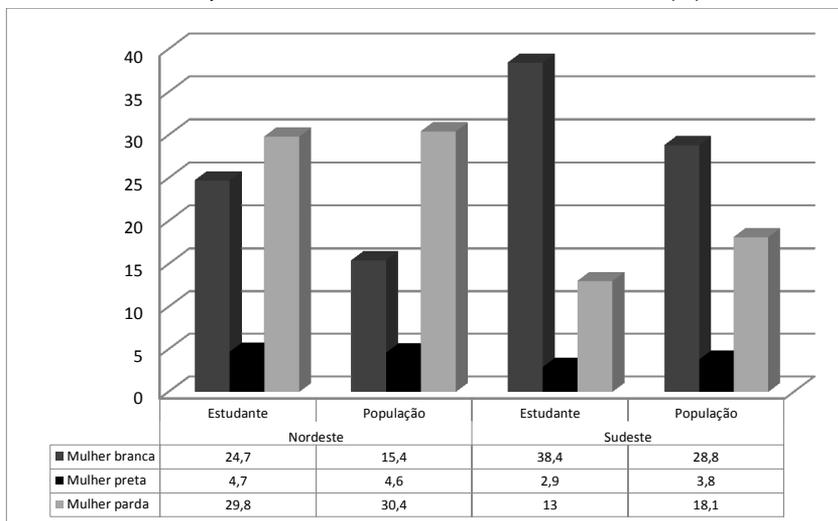
Uma análise em separado para os grupos de pretos e pardos por sexo é descrita nos gráficos 1 e 2. Optou-se por apresentar informações apenas para as regiões Nordeste e Sudeste, que polarizam a participação de negros no conjunto da população e no acesso ao ensino superior. As análises dos gráficos ratifica, por outro ângulo, os dados anteriormente apresentados.

GRÁFICO 1
PESSOAS QUE FREQUENTAM A GRADUAÇÃO EM COMPARAÇÃO COM A PARTICIPAÇÃO NO GERAL DA POPULAÇÃO PARA HOMENS BRANCOS, PRETOS E PARDOS, REGIÕES NORDESTE E SUDESTE - 2010 (%)



Fonte: IBGE, microdados do Censo Demográfico 2010.

GRÁFICO 2
PESSOAS QUE FREQUENTAM A GRADUAÇÃO EM COMPARAÇÃO COM A PARTICIPAÇÃO NO GERAL DA POPULAÇÃO PARA MULHERES BRANCAS, PRETAS E PARDAS, REGIÕES NORDESTE E SUDESTE - 2010 (%)



Fonte: IBGE, microdados do Censo Demográfico 2010.

Separando as informações para pretos e pardos, a análise dos gráficos indica uma proximidade no comportamento independentemente da cor declarada e da região. Vale a pena ressaltar, mais uma vez, que os brancos (homens e mulheres) apresentam uma maior participação no grupo de pessoas que frequentam a graduação comparativamente a sua participação na população em geral.

Outra estratégia para a apresentação das diferenças por cor/raça observadas nos grupos de estudantes é a utilização de uma medida de distância entre os grupos. No caso das diferenças por sexo, pode-se utilizar o IPG,¹⁰ desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco – em seus relatórios de monitoramento global “Educação para Todos”. Uma adaptação para as diferenças por cor/raça, o IPR é apresentado por Rosemberg (2006) com o nome de Taxa de Negritude.¹¹ Esse indicador espelha-se no IPG, substituindo a variável sexo pela variável cor/raça: um indicador numérico para os negros em proporção ao mesmo indicador para os brancos. A vantagem na apresentação desses indicadores é que eles ressaltam as diferenças encontradas entre mulheres e homens e entre negros e brancos. Quanto mais próximo o valor do índice de 1, menor a distância entre mulheres e homens, no caso do IPG, e entre negros e brancos, no caso do IPR. Apoiando-se em análises da Unesco, aceitam-se os valores entre 0,95 a 1,05 como *intervalo de referência*, qualquer indicador menor do que 0,95 representa uma desigualdade para mulheres ou negros e qualquer indicador maior do que 1,05, uma vantagem (UNESCO, 2004). No conjunto da população brasileira, os valores de IPG são 1,03 para 2000 e 1,04 para 2010. No IPR, o valor em 2000 é 0,83, passando para 1,07 em 2010.¹² Dessa forma, observam-se uma paridade por sexo no período analisado e uma inversão no pertencimento racial: em 2000, o predomínio na população era de brancos e, em 2010, de negros, como relatado anteriormente.

Uma crítica pertinente ao uso do IPR é que o IPG é construído a partir da comparação da presença de homens e mulheres, uma bipolaridade que se encerra em si mesma.¹³ No caso da categoria cor/raça, apenas considerando as possibilidades de respostas definidas pelo IBGE, há cinco opções de escolha (branco, preto, amarelo, pardo e indígena). Ainda que as categorias negro (preto e pardo) e branco não constituam categorias dicotômicas, da mesma maneira que o sexo, atualmente compõem mais de 98% da população (cf. Tabela 2), cada grupo compoendo aproximadamente uma metade.

Ressalte-se, porém, que, se por um lado a ideia de paridade significa “característica do que é par”, também significa “igualdade, equilíbrio (p. ex., de salário, entre níveis similares de profissões distintas, de câmbio, de preços, etc.)” (HOUAISS, 2009, p. 1436). Pensamos, portanto, que o IPR tem potencial como medida de participação paritária dos dois

10

Índice de Paridade de Gênero – IPG: razão do valor mulher/homem de determinado indicador. Um IPG com valor 1 indica paridade entre os gêneros; um IPG que varia de 0 a 1 significa uma disparidade em favor de meninos; um IPG maior do que 1 indica disparidade em favor de meninas (UNESCO, 2004, p. 386).

11

A adoção dessa nova denominação será explicada adiante.

12

Adaptando o intervalo de referência para os valores brasileiros, tem-se a paridade para as mulheres nos intervalos de 0,98 a 1,08 (2000) e 0,99 a 1,09 (2010); para a taxa de negritude, a paridade em 2000 é qualquer valor entre 0,78 e 0,88 e para 2010, 1,02 a 1,12.

13

Mesmo com as recentes discussões teóricas que refletem a ideia dicotômica da construção sexual, a categoria sexo ainda é útil e coletada como uma variável dicotômica constituída por homens e mulheres. Não avançaram as discussões sobre como pesquisar as diferentes orientações e performances de gênero, de forma alternativa à categoria sexo.

principais grupos raciais da população brasileira. Assim, a possibilidade de se usar um indicador que mensure a desigualdade entre os negros e os brancos, mesmo desconsiderando-se os segmentos amarelo e indígena, pode servir para destacar a distância entre os grupos (negros e brancos) para diferentes variáveis. O IPR, assim constituído, em vez de trabalhar com dois valores (números ou porcentagens em separado para os grupos de negros e brancos), sintetiza a distância entre os grupos em um único indicador. Vale ressaltar que outros estudos apresentam resultados usando as expressões “brancos” e “não brancos” (ANDRADE; DACHS, 2007; MAGALHÃES, 2009; SILVEIRA; MUNIZ, 2014; OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES, 2013); ou negros e não negros (DIEESE, 1999; SANTOS, 2005; SEADE, 2012), o que reforça ainda mais a ideia de que a questão racial, para o bem ou para o mal, vem sendo entendida em termos dicotômicos tanto pelos estudos que se debruçam sobre a temática quanto pelas políticas de igualdade racial dos anos recentes.

Sergio Costa (2002) discute a polarização das categorias analíticas “brancos” e “não brancos” ou “negros” no agrupamento das categorias utilizadas pelo IBGE de pretos e pardos em contraposição ao “branco”. Segundo o autor, a contraposição “confere visibilidade às adscrições raciais que co-determinam as injustiças sociais no Brasil, constituindo-se [...] contribuição analiticamente legítima e, do ponto de vista de uma política antirracista, precisa e indispensável” (COSTA, 2002, p. 49).

A Tabela 5 apresenta o IPR para as pessoas que frequentam a graduação e na população geral para os anos de 2000 e 2010.

TABELA 5
ÍNDICE DE PARIDADE DE GÊNERO (IPG) E RACIAL (IPR) PARA PESSOAS QUE FREQUENTAM CURSOS DE GRADUAÇÃO OU PÓS E PARA A POPULAÇÃO EM GERAL, SEGUNDO O PERÍODO. BRASIL, 2000 E 2010

	IPG		IPR	
	2000	2010	2000	2010
Frequenta curso de graduação ou pós	1,30	1,32	0,25	0,56
População	1,03	1,04	0,83	1,07

Fonte: IBGE/Censo Demográfico, 2000 e 2010 (microdados).

As distâncias entre negros e brancos ficam mais claramente demarcadas com a utilização de um único indicador. O que se observa na análise dos resultados é que, para além da mudança no perfil de auto-declaração racial da população geral de 0,83 (2000) para 1,07 (2010), o acesso à graduação para negros vem sendo ampliado no período considerado: se em 2000 a relação era de quatro brancos para um negro na graduação, essa taxa diminuiu para dois brancos para cada negro em 2010. No comparativo com o IPG, observa-se uma manutenção na distribuição, favorável às mulheres, já observada em 2000.

ÁREAS DE FORMAÇÃO E PRESTÍGIO

Um aspecto importante nas análises por sexo e cor/raça são as diferentes distribuições por carreiras ou cursos. O Quadro 2 apresenta a ordenação das 20 áreas de formação de maior frequência. Vale ressaltar que as informações originadas do IBGE indicam a área de formação dos graduados, um indicador somatório, isto é, todos os formados até aquela data, capturados pela coleta de dados do Censo 2010. Os dados oriundos do Inep indicam o quadro de estudantes matriculados nas IES no ano de 2010. Assim, as comparações realizadas têm um caráter de tendências e aproximações. Mais uma vez, o IPR para dados do Censo de Ensino Superior deve ser considerado com cautela, em razão da alta taxa de não resposta ao quesito nas bases do Inep.

QUADRO 2

ÁREAS DE FORMAÇÃO QUE REGISTRAM OS VINTE MAIORES NÚMEROS DE GRADUADOS, ACOMPANHADAS POR VALORES DE OUTRAS VARIÁVEIS SELECIONADAS. BRASIL, 2010

ÁREA DE FORMAÇÃO	POSICÃO (1)		FREQÜÊNCIA (%) (2)		ÍNDICE DE PARIDADE			
	GRADUADOS (IBGE)	ESTUDANTES (INEP)	GRADUADOS (IBGE)	ESTUDANTES (INEP)	GÊNERO (IPG) (3)		RACIAL (IPR) (4)	
					GRADUADOS (IBGE)	ESTUDANTES (INEP)	GRADUADOS (IBGE)	ESTUDANTES (INEP)
Gerenciamento e administração	1º	1º	13,9	19,0	0,90	1,20	0,30	0,44
Ciências da educação	2º	4º	12,7	8,9	11,70	11,88	0,54	0,72
Direito	3º	2º	10,1	10,8	0,86	1,06	0,24	0,50
Formação de professores com especialização em matérias específicas	4º	3º	5,2	9,3	2,31	1,53	0,58	0,91
Contabilidade e tributação	5º	5º	4,7	4,2	0,87	1,26	0,37	0,52
Língua materna vernácula	6º	53º	3,7	0,1	5,84	2,13	0,45	0,45
Enfermagem e atenção primária	7º	6º	2,6	3,8	6,60	5,23	0,52	0,84
Marketing e publicidade	8º	13º	2,4	2,0	1,20	1,14	0,21	0,31
Medicina	9º	16º	2,3	1,6	0,77	1,16	0,17	0,34
Terapia e reabilitação	10º	8º	2,2	2,8	5,64	5,20	0,25	0,60
Formação de professores em disciplinas profissionais	11º	9º	2,2	2,7	1,37	0,89	0,38	0,67
Psicologia	12º	12º	1,9	2,1	6,40	4,26	0,23	0,49
Economia	13º	27º	1,8	0,8	0,58	0,62	0,23	0,51
Ciência da computação	14º	14º	1,7	1,8	0,38	0,16	0,28	0,51
Odontologia	15º	26º	1,7	0,9	1,41	1,87	0,16	0,47
Engenharia e cursos gerais	16º	7º	1,6	2,8	0,24	0,38	0,20	0,40
Engenharia civil e de construção	17º	15º	1,5	1,7	0,23	0,33	0,22	0,48
Saúde, cursos gerais	18º	28º	1,5	0,8	0,96	0,70	0,32	0,45
Jornalismo e reportagem	19º	18º	1,5	1,6	1,51	1,43	0,26	0,43
Biologia e bioquímica	20º	23º	1,4	1,0	2,55	2,40	0,35	0,49
Total 20 mais			76,5	78,7	1,56	1,47	0,34	0,56
Total			100,0	100,0	1,42	1,33	0,34	0,54

Nota: Taxa de não resposta para cor/raça no Inep variou de 66,8% a 73,2%.

Fonte: IBGE/Censo Demográfico, 2010 (microdados); MEC/Inep/Censo de Ensino Superior, 2010.

As 20 áreas com maior frequência agregam 76,5% dos graduados e 78,7% dos estudantes. Observa-se uma sobreposição de posições no *ranking* considerando as cinco áreas de maior participação, que somam quase 50% dos estudantes ou formados (cálculo realizado com base nas colunas de porcentagem do IBGE e do Inep). A apresentação das colunas de IPG e IPR (colunas 3 e 4) demonstra que as diferenças encontradas são mais bem definidas pelo sexo do que pela cor/raça. A taxa de IPG alterna de 0,23, para as engenharias civil e de construção – IBGE, a 11,88 para as ciências da educação – Inep, uma variação de 5,065%. No caso do IPR, o predomínio dos brancos, como esperado, ocorre em todos os cursos, com valores extremos de 0,16, para odontologia – IBGE, a 0,84, para enfermagem e atenção primária – Inep, uma variação de 425%. As altas taxas de não resposta para o quesito cor/raça no Censo do Ensino Superior do Inep devem ser consideradas nas análises feitas, porém no comparativo com as apresentadas pelo IBGE as tendências se mantêm.

No comparativo por sexo, os maiores IPGs são observados nas áreas da educação (Ciências da educação, IBGE 11,70 e Inep 11,88) e da saúde (enfermagem e atenção primária, 6,60 IBGE e 5,23 Inep), áreas com maior concentração feminina conforme descritas na literatura (BELTRÃO; TEIXEIRA, 2004; MELO; LASTRES; MARQUES, 2004). As áreas das engenharias concentram os IPGs mais baixos, com uma proporção de quatro homens para cada mulher no IBGE e três homens para cada mulher no Inep. Lembrando que cada pesquisa trabalha com um universo diferente, IBGE formados e Inep estudantes, essas diferenças podem ser compreendidas por uma maior presença recente das mulheres em áreas antes de maior predomínio masculino, conforme apontado por Bruschini et al. (2011, p. 160-161), entre outros.

CAMINHOS PERCORRIDOS E DESAFIOS PRESENTES

Este estudo inicial teve por objetivo descrever as mudanças nas taxas de acesso ao ensino superior no Brasil com base nas variáveis cor/raça e sexo a partir dos últimos dois Censos Demográficos, bem como tomando como auxiliares alguns dados provenientes do Censo do Ensino Superior. Este último, apesar de muito detalhado em diversos aspectos, tanto na apresentação de informações sobre a natureza institucional das IES como na forma de ingresso dos estudantes, ainda precisa avançar no preenchimento do quesito racial. Sabe-se, no entanto, que esse problema não é de total responsabilidade do Inep, pois o preenchimento dos dados cabe às próprias IES, por meio de cadastro *on-line*.

O Censo do Ensino Superior é uma base importante, com informações únicas, contudo ainda pouco exploradas nos estudos sobre ensino superior. Atributos das IES, como a categoria administrativa (universidades, faculdades e outros), a organização administrativa (pública

e privada, com ou sem fins lucrativos) e as diferentes modalidades de ensino (presencial ou a distância), associados às composições de gênero e raça, poderão dar pistas sobre as posições de prestígio no ensino superior e os lugares ocupados por mulheres e negros.

Qualificar o alunado desse nível de ensino é importante e necessário, tendo em vista suas transformações recentes. Nas duas últimas décadas, o sistema de ensino superior brasileiro passou por uma expansão significativa. Em meados da década passada, a instituição de uma política de ações afirmativas no ensino superior é outro fator a ser considerado.

No período analisado no presente estudo, as mulheres permanecem maioria, ao passo que o segmento negro teve um extraordinário crescimento relativo. Não por acaso, o maior crescimento relativo foi entre mulheres negras (pretas e pardas). Ainda assim, o segmento negro é sub-representado em todas as regiões, tanto naquelas em que ainda é minoritário (como Sul e Sudeste) quanto naquelas em que é majoritário (Norte, Nordeste e Centro-Oeste). Embora a maior parte dos estudantes esteja na faixa etária considerada ideal (18 a 24 anos), há um crescimento considerável da faixa de 25 a 29 anos, bem como acima de 30 anos, o que aponta o acesso tardio de estudantes, muitos já trabalhadores. Por outro lado, a pouca diferença entre a parcela de alunos negros em IES privadas e públicas (com ligeira vantagem para a última) continua a indicar o peso destas para seu acesso, mesmo que se considerem as diferenças de composição étnico-racial regional brasileira.

Nesse sentido, ainda que a discussão sobre a utilidade de um indicador que mensura a distância entre negros e brancos precise ser aprofundada em suas vantagens e limitações, considerou-se que o IPR é um instrumento importante para dar visibilidade à composição racial do ensino superior, bem como ressaltar, com um indicador sintético, as desigualdades entre os dois principais grupos raciais que compõem a população brasileira.

Por fim, do ponto de vista da inclusão de segmentos historicamente desprivilegiados e discriminados da população brasileira (pretos e pardos, mulheres), pode-se afirmar que espaços importantes foram conquistados. Porém, as distâncias ainda são significativas. Sua mensuração e seu detalhamento auxiliam a compreendê-las e subsidiar as decisões políticas para enfrentá-las. Precisar quanto e em que aspectos essa distância foi alterada pelas políticas de ação afirmativa e outros fatores socioeconômicos no período estudado é um caminho a ser trilhado, o que demanda novos estudos para seu desvelamento.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Cibele; DACHS, J. Norberto. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e cor/raça. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 399-422, 2007.
- BELTRÃO, Kaizo; TEIXEIRA, Moema de P. O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira – uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000. Rio de Janeiro: Ipea, 2004. (*Texto para Discussão n. 1052*)
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BRASIL. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020*. Brasília, DF: Capes, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Tire suas dúvidas*. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/tire_suas_duvidas.php#conhecendo>. Acesso em: ago. 2015.
- BRUSCHINI, Cristina et al. Trabalho, renda e políticas sociais: avanços e desafios. In: BARSTED, Leila; PITANGUY, Jacqueline (Org.). *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010*. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília, DF: ONU Mulheres, 2011. p. 142-177.
- COSTA, Sergio. A construção sociológica da raça. *Estudos Afro-Asiáticos*, ano 24, n. 1, p. 35-61, 2002.
- CUNHA, Estela Maria G. P. Brasil está reduzindo suas disparidades raciais? In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS – ABEP, 18., Águas de Lindoia, 2012. *Anais... Águas de Lindoia: Abep*, 2012.
- DAFLON, Verônica Toste; FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, abr. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015>>. Acesso em: 22 ago. 2014.
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. *Mapa da população negra no mercado de trabalho*. São Paulo: Dieese, 1999.
- DOMINGUES, Petrônio José. Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 563-600, 2002.
- FERES JR., João (Org.). *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro hoje: análise de desenho institucional 2011*. Rio de Janeiro: Gemaa – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa IESP/UERJ, 2011.
- FERRETI, Celso. A mulher e a escolha vocacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 16, p. 20-40, 1976.
- GUIMARÃES, Antônio Sergio. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: 34, 2002.
- HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: Ipea, 2001. (*Textos para Discussão n. 807*).
- HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico*. Microdados, 2010.
- _____. *Censo Demográfico*. Microdados, 2000.
- KERGOAT, Danièle; HIRATA, Helena. A divisão sexual do trabalho revisitada. In: MARUANI, Margaret; HIRATA, Helena (Org.). *As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho*. São Paulo: Senac, 2003. p. 111-123.
- MAGALHÃES, Alânia. Trabalho e educação: os efeitos da educação sobre o processo de estratificação social entre brancos e não brancos no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA, 1., UFPR, 2009. *Grupo de trabalho 5*.
- MARTELETO, Letícia J. Educational inequality by race in Brasil, 1982-2007: structural changes and shifts in racial classification. *Demography*, n. 49, p. 337-358, 2012.

MELO, Hildete Pereira; LASTRES, Helena Maria Martins; MARQUES, Teresa Cristina Novaes. Gênero no sistema de ciências, tecnologia e inovação no Brasil. *Revista Gênero*, v. 4, n. 2, p. 73-94, 2004.

MONTALVÃO, Arnaldo. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. *Dados – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011.

OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES. *Distância social entre brancos e não-brancos*. 2013. Disponível em: <http://web.observatoriodasmetrolopes.net/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=114&lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Relatório de monitoramento global educação para todos, 2003-2004*. São Paulo: Moderna, 2004.

PAIXÃO, Marcelo (Org.). *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2009-2010*. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.

PRATES, Antonio A. P.; SILVA, Matheus F.; PAULA, Tulio S. Natureza administrativa das instituições de ensino superior, gestão organizacional e o acesso aos postos de trabalho de maior prestígio no mercado de trabalho. *Sociedade e Estado*, v. 27, n. 1, p. 25-44, jan./abr. 2012.

RIBEIRO, Sergio Costa; KLEIN, Ruben. A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. *Educação e Seleção*, n. 5, p. 29-43, jan./jun. 1982.

ROSEMBERG, Fúlvia. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro. *Programa de Ações Afirmativas em Debate*. São Carlos: UFSCar, 2006.

_____. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia; ANDRADE, Leandro. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. *Cadernos Pagu*, n. 31, p. 419-437, jul./dez. 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila L.; PITANGUY, Jacqueline (Org.). *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010*. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília, DF: ONU Mulheres, 2011. p. 390-424.

ROSEMBERG, Fúlvia et al. *Diagnóstico sobre a situação educacional de negros (pretos e pardos) no estado de São Paulo*. São Paulo: FCC/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1986. 2 v.

SANTOS, Ângela Maria dos. *Vozes e silêncio do cotidiano escolar: análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros em duas escolas públicas no município de Cáceres-MT*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SÃO PAULO. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. *Os negros no mercado de trabalho na região metropolitana de São Paulo: o mercado de trabalho em 2012*. Sistema de pesquisa de emprego e desemprego. São Paulo: Seade, nov. 2013.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. Tendências da desigualdade educacional no Brasil. *Dados*, v. 43, n. 3, p. 423-445, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582000000300001>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

SILVA, Tatiana Dias. Mulheres negras, pobreza e desigualdade de renda. In: MARCONDES, Mariana et al. (Org.). *Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil*. Brasília, DF: Ipea, 2013.

SILVEIRA, Leonardo Souza; MUNIZ, Jerônimo Oliveira. Diferenciais de rendimento entre brancos e negros: uma comparação intra e intermetropolitana. *Cadernos Metrôpole*, São Paulo, v. 16, n. 31, jun. 2014.

SOARES, Sergei. A demografia da cor: a composição da população brasileira de 1890-2007. In: THEODORO, Mario (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição*. Brasília, DF: Ipea, 2008.

AMÉLIA ARTES

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas – FCC –, São Paulo, São Paulo, Brasil;
professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP –,
São Paulo, São Paulo, Brasil
aartesfcc.org.br

ARLENE MARTINEZ RICOLDI

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas – FCC –, São Paulo, São Paulo, Brasil
aricoldi@fcc.org.br

“EDUCAÇÃO PARA UMA VIDA MELHOR”: TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE DOCENTES NEGROS

ARILDA ARBOLEYA

FERNANDO CIELLO

SIMONE MEUCCI

RESUMO

A histórica engenharia de exploração e subjugação do trabalho negro no Brasil configurou um circuito de desigualdades sociais reincidente. Esse quadro se mostra claro nos limites estruturais impostos às possibilidades de ascensão social de afrodescendentes ainda hoje verificadas. Este trabalho pretende refletir sobre trajetórias de docentes negros de universidades públicas brasileiras, procurando perceber como a educação aparece instrumentalizada nestes discursos, tensionada entre a busca consciente de superação da condição histórica, os limites socioestruturais da desigualdade formal e simbólica, e a representação de si na composição do mérito. A análise desenvolve-se, mobilizando produções sociológicas acerca da relação entre educação, raça e ascensão social, a partir da análise das estratégias e dos caminhos encontrados pelos sujeitos para enfrentar condições institucionalizadas de preconceito.

“EDUCATION FOR A BETTER LIFE”: SOCIAL PATHWAYS OF BLACK PROFESSORS

ABSTRACT

The historic engineering of the black workforce exploitation and subjugation in Brazil created a circle of recurrent social inequalities. Such a situation becomes clear when considering the structural limits that still govern the possibilities for social upward mobility of the African-descended population today. This paper aims to reflect on the pathways of black professors in Brazilian public universities in order to understand how education is exploited in these discourses, stretched between the conscious search to overcome that historic condition, the socio-cultural limits of formal and symbolic inequalities, and the self-representation in terms of merit. This analysis is developed by taking into account sociological productions that discuss the relationship among education, race and social mobility based on the analysis of the strategies and pathways used by the subjects to face institutionalized prejudice.

EDUCATION • BLACKS • TEACHERS • SOCIAL MOBILITY

“EDUCACIÓN PARA UNA VIDA MEJOR”: TRAYECTORIAS SOCIALES DE DOCENTES NEGROS

RESUMEN

La histórica ingeniería de explotación y subyugación del trabajo negro en Brasil configuró un circuito reincidente de desigualdades sociales. Hasta hoy ocurren límites estructurales impuestos a las posibilidades de ascenso social de afrodescendientes. Este trabajo a partir de relatos de trayectorias de tres docentes negros de universidades públicas brasileñas pretende reflexionar sobre la instrumentalización de la educación, en estos discursos, tensionada entre la búsqueda consciente de superación de la condición histórica, los límites socioestructurales de la desigualdad formal y simbólica y la representación de sí en la composición del mérito. El análisis se desarrolla por medio de la movilización de producciones sociológicas acerca de la relación entre educación, raza e ascenso social, a partir del análisis de las estrategias y caminos encontrados por los sujetos para enfrentar condiciones institucionalizadas de prejuicio.

EDUCACIÓN • NEGROS • DOCENTES • MOVILIDAD SOCIAL

UM LIGEIRO OLHAR PARA AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS NOS FARÁ VER facilmente que, a despeito de a população nacional ser de maioria negra, esse é ainda hoje um ambiente essencialmente branco. Tal fato coloca em pauta as barreiras estruturais e simbólicas que se interpõem na trajetória educacional dos negros, suas oportunidades de acesso à educação de qualidade, bem como as representações sociais do campo de possibilidades daqueles que ascendem num mundo branco.

Mobilizando estratégias metodológicas inscritas na perspectiva da história oral (QUEIROZ, 1987), este trabalho analisa – via relatos de três docentes negros de diferentes áreas de formação, em diferentes universidades – fatores objetivos e subjetivações que agem na conformação das condições sociais primárias da ascensão intelectual e social daqueles que contrariaram a norma excludente. Partindo do suposto de que a educação alcança um significado singular na trajetória social desses sujeitos, tensionada entre o significado do mérito, as barreiras socioestruturais e a consciência histórica da desigualdade, pareceu-nos importante realizar três movimentos analíticos: I) a localização da engenharia histórica e do quadro atual de marginalização negra através de dados quantitativos; II) a problematização teórico-sociológica do tripé educação-raça-mobilidade; III) a análise da instrumentalização educacional nas trajetórias sociais dos docentes entrevistados.

DETERMINANTES HISTÓRICOS

No curso do desenvolvimento sociopolítico do Brasil, as relações raciais constituem um drama estrutural no qual o negro aparece como protagonista. Seja no arranjo produtivo, na formatação identitária ou da cidadania política, sua presença provoca um reiterado desconforto nacional, pois indica a fragilidade do país em figurar no concerto das nações desenvolvidas, dado o atraso atávico da disposição inclusiva. Esse sujeito histórico foi tratado de maneiras diversas em momentos diferentes pela intelectualidade nacional: mercadoria (mão de obra para a lavoura no período colonial); eugenia social (embranquecimento da nação no final do século XIX); democracia racial (invisibilização no despontar dos anos 1930); trabalhador nacional subalterno (integração pela necessidade produtiva pós-1970).

Transplantados para diversas regiões do país na condição de escravos, os negros tornaram-se eixo da imbricação entre um modo de produção agroexportador colonial e uma ordem societária patrimonialista (FERNANDES, 2010). Foram, assim, agentes da acumulação capitalista primária e expoentes do modelo sociopolítico excludente, alicerce da desigualdade social.

Ao longo da história, processaram-se transformações econômicas e político-institucionais que, no entanto, não alteraram significativamente o arranjo societário, mantendo os populares à margem das benesses. Expoente disso é o despreparo com que os negros foram lançados ao mercado de trabalho livre, tendo de lidar com as marcas materiais e simbólicas da escravidão (autossubjetivação e estigmatização social), a concorrência com a mão de obra imigrante, o abandono do Estado (FERNANDES, 1965). Foram afastados sistematicamente das organizações sociais, bem como das possibilidades de inserção na sociedade urbana competitiva.

Esse modelo social excludente ainda aparece claramente em engenharias institucionais e padrões de representação social do negro – o material e o simbólico articulados na negação discursiva e na prática reiterada do racismo institucional (CARVALHO, 2005), como acusam alguns indicadores sociais.

ALGUNS DADOS¹

Segundo o Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, 50,74% dos brasileiros são negros.² Esse grupo compreendia 28,46% da População Economicamente Ativa – PEA –, sendo que apenas 1,77% possuía ensino superior completo, recebendo renda média sempre menor: R\$ 1.428,79 contra R\$ 2.510,44 da PEA branca (IBGE, 2014).

Negros permanecem sobrerrepresentados entre os indivíduos que se encontram desempregados e que têm ocupações precárias (IBGE, 2012),

¹ Agradecemos a fundamental colaboração de José Carlos dos Santos, pesquisador e assessor na Presidência da República, para levantamento e processamento desses dados.

² Considera-se aqui população negra a soma das categorias "Preta" (7,61%) e "Parda" (43,13%).

o que normalmente tende-se a explicar pelos diferentes níveis de escolarização. Segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – Dieese – (2014), o acesso à educação de qualidade é um dos principais mecanismos de distribuição de renda; no entanto, a escolaridade média dos negros em 2012 era de 7,1 anos de estudo (20% a menos que brancos); ainda mais, 70% dos brasileiros analfabetos são negros. A mesma disparidade aparece nos níveis mais elevados de escolarização, conforme se depreende da tabela a seguir:

TABELA 1
PESSOAS QUE FREQUENTAVAM ENSINO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO - BRASIL 2010

NÍVEL DE ENSINO	COR/RAÇA	TOTAL	%
Graduação Superior	Total	6.197.318	10,40
	Branco	3.906.166	6,56
	Negro	2.187.707	3,67
Especialização Superior	Total	666.613	1,12
	Branco	449.314	0,75
	Negro	205.510	0,29
Mestrado	Total	177.472	0,30
	Branco	127.971	0,21
	Negro	46.242	0,07
Doutorado	Total	77.763	0,13
	Branco	58.947	0,10
	Negro	17.304	0,03

Fonte: IBGE (2010).

Contudo, mesmo equalizando a escolaridade, do total de negros com ensino superior concluído, 42,6% têm renda domiciliar *per capita* (RDPC) de até dois salários mínimos, que representa uma renda 30% menor que dos brancos com o mesmo nível escolar (IPEA, 2014). O mesmo se repete com relação aos pós-graduados: enquanto 65% dos mestres e doutores declaram RDPC superior a três salários mínimos, entre os negros desse grupo escolar a renda média se limita a dois salários mínimos.

Fica evidente que a questão racial impacta sobre a distribuição das posições ocupacionais e em suas hierarquias. Mais do que isso, os dados apresentados indicam a pujança de um racismo institucional na atualidade, agindo na conformação dos pontos de partida e no acesso desigual aos instrumentos de competição. Bom exemplo é a administração pública, visto que, apesar dos critérios seletivos impessoais, a maioria branca é inquestionável, especialmente nas carreiras de maior prestígio e remuneração: na diplomacia, 94,1% são brancos; nas carreiras de superintendências, 6,3% são negros. Logo, a presença negra cresce à medida que diminui o grau de prestígio e remuneração da ocupação. Isso porque, “assim como ocorre no ingresso no ensino superior, resta

evidente que não há iguais condições de formação e preparação dos candidatos” (IPEA, 2014, p. 5).

Tomamos, assim, a educação como um dos mais expressivos indicadores dessa desigualdade, que repercute no mundo do trabalho e nas possibilidades de ascensão social dos grupos negros. Sobre isso, dados preliminares do Censo do Ensino Superior de 2013 (Inep) indicam que os negros eram apenas 14,51% dos que frequentavam o ensino superior no Brasil, concentrados, em geral, nas áreas de formação de menor prestígio, como licenciaturas (SILVA, 2010; TEIXEIRA, 2003).

Representativo dessa concentração em ocupações menos prestigiosas é o aumento acentuado de professores negros na educação básica: 60,52% entre 2003 e 2013, conforme dados do Dieese (2014). As explicações possíveis seriam um aumento na declaração de pertencimento étnico pelos negros e as políticas afirmativas governamentais (DIEESE, 2014). Além disso, poder-se-ia pensar que, como a expansão quantitativa nem sempre vem acompanhada de expansão qualitativa, a educação tem se tornado uma ocupação cada vez mais precária, implicando um afastamento dos brancos e a consequente relegação dessa atividade aos grupos tradicionalmente desprivilegiados.

Todos esses dados expressam uma disparidade racial que se aprofunda quando se avança aos níveis de excelência educacional, recaindo no ponto central desta análise – a carreira docente universitária. Considerada como clímax de ascensão intelectual e estabilidade socioeconômica quando em instituições públicas, constitui-se como um foco analítico particularmente expressivo das tensões que permeiam o racismo institucional, enquanto fenômeno estrutural e simbólico.

A despeito de uma maioria populacional negra, docentes negros no ensino superior são ínfimas minorias:³

TABELA 2
DOCENTES QUE FREQUENTAVAM O ENSINO SUPERIOR POR COR/RAÇA - BRASIL 2012

COR/RAÇA	TOTAL	%
Branca	180.052	47,51
Preta	5.035	1,32
Parda	45.110	11,9
Amarela	2.927	0,77
Indígena	377	0,09
Não declarada	82.152	21,68
IES não dispõe de informação	63.286	16,7
TOTAL	378.939	100

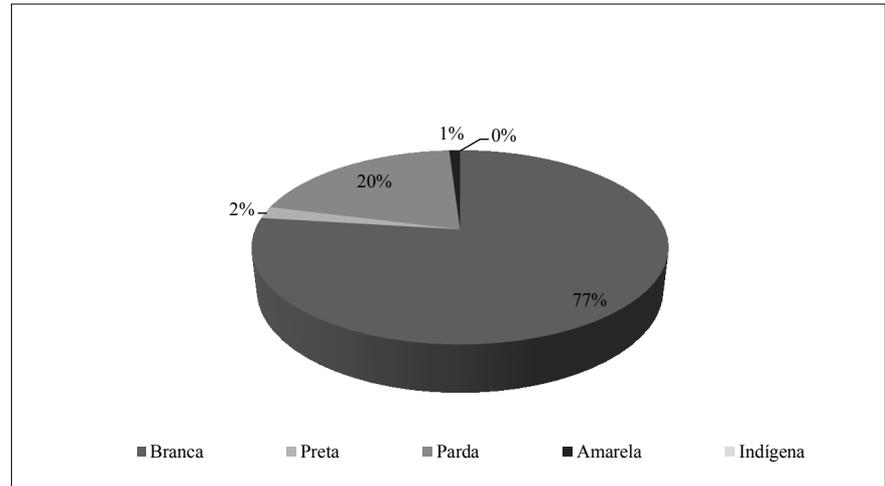
Fonte: Inep (2012).

3

Os dados preliminares do Inep 2013 não trazem a categoria cor; por isso, trabalhamos aqui com a base de microdados de 2012.

Se trabalharmos apenas com os dados declarados de cor/raça, retirando os totais não informados, teremos um universo de 77% de docentes brancos, contra 22% de negros:

GRÁFICO 1
DOCENTES POR COR/RAÇA



Fonte: Inep - Censo da Educação Superior (2012).

No início dos anos 2000, grandes universidades públicas brasileiras apresentavam uma variação próxima de 1% de docentes negros em seus quadros funcionais, indicando o que Carvalho (2006) denomina de confinamento racial do mundo acadêmico. Para o autor, opera uma invisibilização do racismo nessas universidades, na medida em que se teoriza sobre o tema, mas não se reconhece a prática insulada e excludente, nitidamente expressa na escassez de negros pós-graduandos e docentes.

Nesse sentido, a elevada taxa de dados não informados sobre a composição racial dos quadros docentes universitários que se apresenta na Tabela 2 (referentes à cor/raça “não declarada” e “IES não dispõe de informação”) é bastante significativa, não como um elemento que invalide o valor heurístico do objeto docência universitária para a compreensão das tensões sociorraciais, mas sim como um elemento que o reafirma. Isso porque, na mesma chave interpretativa acerca da invisibilidade do racismo nas universidades proposta por Carvalho (2006), essa deficiência nos dados produzidos aponta, uma vez mais, para o não reconhecimento institucional da questão étnico-racial como um problema endógeno. Assim, ainda que tais dados (que abrangem quase 40% da população docente recenseada pelo Inep em 2012) imponham uma relativização da expressiva ausência de docentes negros no ensino superior nacional, guardado o princípio da proporcionalidade em conexão com nossa conjuntura histórica, essa debilidade enfatiza a necessidade de pensarmos o emaranhado sistema de relações étnico-raciais vigente em

nosso país e a maneira como a própria negritude vai aparecendo como tema da vida social brasileira e repercutindo nas políticas públicas.⁴

Passada mais de uma década sob o impacto de ações afirmativas, lamentamos observar que esse quadro não sofreu alterações vultosas. Entre as universidades às quais pertencem nossos entrevistados, uma não dispõe da informação, e as outras duas alcançam, respectivamente, 1,82% e 1,59% de docentes negros. Em 2012, dos 50.145 docentes negros indicados na base do Inep, somente 33,9% estavam em instituições públicas; eram de maioria masculina (54,43%) e, em geral, com titulação máxima de mestres: 43,09%⁵ (BRASIL, 2012).

Assim, apesar dos avanços contemporâneos e da expansão do ensino universitário na última década (BRASIL, 2013), a presença negra na docência permanece diminuta. Como desencadeador dessa realidade, atua o passivo histórico de um projeto social exclusivista que, desde o limiar da República, orienta a nação e tem na educação um de seus instrumentos base: a escola pública tornou-se um espaço branco (MÜLLER, 2003; DÁVILA, 2003), porque branca era a cor da civilização e da modernidade. E quando, nos anos 1930, surgiram nossas universidades, “já o fizeram dentro de um clima geral racista que desautorizava a presença negra na educação. [...] É um fato histórico, portanto, que a universidade pública no Brasil foi instalada explicitamente sob o signo da brancura” (CARVALHO, 2005, p. 96).

Embora a educação tenha se constituído em importante filtro para a mobilidade social, ela tem agido, também, para a reprodução das desigualdades (BOURDIEU, 1995). Como a tensão entre relações raciais, educação e mobilidade social tem sido tratada pelo pensamento social brasileiro?

EDUCAÇÃO, RAÇA E MOBILIDADE SOCIAL - NOTAS SOCIOLÓGICAS

Segundo Guimarães (2003), entre o prelúdio da República e os anos 1940, concorreram três linhas de representação do negro no pensamento social brasileiro: 1) a inexistência de uma *linha de cor* pela grande miscigenação; 2) o negro como massa inaproveitável pela deploração moral e intelectual que o excluía das possibilidades de civilização; 3) a ideia de que no Brasil não haveria preconceito racial enquanto fenômeno social.

A institucionalização das ciências sociais somada às transformações políticas e econômicas do pós-1946, promoveu uma nova constelação de representações: 1) não existem raças, existem cores (NOGUEIRA, 1955; HARRIS, 1967; AZEVEDO, 1955); em consequência, 2) as desigualdades sociais não se explicariam na categoria étnica e sim na categoria classe. Portanto, seja numa chave weberiana de classe como grupos abertos (PIERSON, 1971), seja na plataforma marxista do conflito entre

4 Sobre isso, Domingues (2007) fornece um importante mapeamento das agendas dos movimentos negros no Brasil.

5 36,48% são especialistas; 17,34%, doutores. Comparativamente, dos 378.939 docentes nacionais, 39% são mestres e 31% são doutores.

proletariado/burguesia (COSTA PINTO, 1953), a questão racial foi convertida em epifenômeno da desigualdade social.

Tais estudos contribuíram funcionalmente para a difusão político-ideológica da *democracia racial* quando, na construção da identidade nacional, o negro e suas necessidades foram subsumidos.⁶ Os anos 1970 marcariam um novo arranjo intelectual em torno do tema ao assumirem, contrariando as constelações anteriores, o reconhecimento da *linha de cor*, nítida “em termos de posição social, de oportunidades educacionais, de distribuição de renda, de atendimento de saúde, de qualquer indicador social que se queira” (GUIMARÃES, 2003, p. 7).

Emergiu uma série de estudos sobre negritudes e pobreza, destacando-se autores como Silva (1978), Schwarcz (1987), Hasenbalg (1979), Nascimento (2002), Guimarães (2002), Henriques (2001), coadunados em torno da percepção do preconceito racial como fenômeno social, materializado no que Hasenbalg e Silva (1988) denominam “ciclo de acumulação de desvantagens”. Isto é, ao longo da formação dos sujeitos negros, haveria um aumento cumulativo e sucessivo de danos, que partem da origem social e se materializam no acesso assimétrico aos bens sociais: uma discriminação educacional que repercutiria no trabalho, na percepção de rendas e nos *status* sociais.

Resulta daí que “a principal barreira para a integração do negro na sociedade brasileira, para o tratamento igualitário do negro, é a educação” (GUIMARÃES, 2003, p. 8). Esse ideário se tornou transversal no pensamento social, presente em textos como o de Azevedo (1955), que busca o limite da ascensão negra em termos de perspectiva cultural ou, numa tônica bem diversa, o de Fernandes (1965), que indica não apenas a incompatibilidade das oportunidades com as necessidades reais mas também a falta de escolarização como fator determinante para não ascensão social, visto que o grupo carecia de armas na competição trabalhista.

Também o movimento negro se orientou nesse ideário. Cardoso (1977, p. 262) evidencia o esforço de ressignificação do preconceito por grupos negros do sul do país no período da pré-abolição na insígnia não da cor, mas da ignorância, assimilando o ideário de que “a ascensão social e a instrução seriam suficientes para provocar a revisão das representações do branco para com os negros”. Entretanto, o autor alerta para condições objetivas da época: não bastava desejar, os canais de ascensão negra seguiam regulados pelos dominantes brancos (CARDOSO, 1977).

Nessa linha, pensadores como Nascimento (2002) e Ramos (1954) defendiam que a escolarização sem um esforço de reafirmação da identidade negra não seria elemento suficiente para superar a subalternidade, denunciando a omissão do Estado no provimento de uma educação não eurocêntrica e inclusiva, já que não apenas o acesso mas o próprio currículo escolar e suas representações do negro deveriam ser revistos (PIRES, 2014).

⁶ Sobre as noções formativas do conceito de democracia racial, ver Freyre (2006) e Schwarcz (1987, 1993).

Fernandes (1965, 2010) observa que a marginalização negra, particularmente dada na inacessibilidade ao mercado de trabalho, foi tensionada pela industrialização, que promoveu uma recategorização do negro no marco da cidadania pelo trabalho (SANTOS, 1998; GOMES, 2002). Inaugura-se, assim, um movimento de ascensão social em que “o quadro global é menos tenebroso e apresenta aspectos compensadores, onde o trabalho, o emprego, a classificação ocupacional e a mobilidade profissional incorporam o negro à classe operária e a alguns setores das classes médias” (FERNANDES, 2010, p. 123).

Todavia, nessa integração, as oportunidades (econômicas, educacionais, intelectuais, políticas) são frágeis para quebrar as linhas tradicionais de desigualdade racial, bem expressas na condição de exceção em que vivem negros que alcançaram postos sociais elevados. Desse modo, as estruturas raciais da sociedade brasileira somente seriam destruídas quando a massa negra pudesse concorrer institucionalmente “em condições de igualdade com o branco e sem nenhuma discriminação de qualquer espécie, o que implicaria participação racial igualitária nas estruturas de poder da comunidade política nacional” (FERNANDES, 2010, p. 105). Nessa perspectiva, buscar por educação enquanto projeto grupal seria assumir uma lógica contestatória do modelo social branco e do lugar convencional do negro; mas, fora dessa chave de significação, seria reproduzir acentuando o modelo discriminatório: “a tolerância sob forte desigualdade racial restringe severamente o campo de oportunidades e regula o movimento de ascensão econômica e social pelo modelo de infiltração, como se fosse um conta-gotas” (FERNANDES, 2010, p. 117). Uma minoria negra se destaca num processo produtivo mecânico, que tende a agregar novos grupos sem alterar o paralelismo raça/classe.⁷

Assim, se a educação alarga o campo de possibilidades, enquanto elemento de acesso ao mercado de trabalho, ela não é condição suficiente para eliminar as desigualdades raciais, dado que o racismo entre nós opera como um arraigado modelo de conduta social discriminatório (GUIMARÃES, 2002), ideologicamente articulado sobre o mito da democracia racial e da meritocracia, que obscurece o quadro assimétrico da competição.

Discutindo essa questão, Silva e Hasenbalg (1992) recusam a conversão do racismo em epifenômeno das desigualdades econômicas, ressaltando que, a despeito do dinamismo gerado pela industrialização, a população negra permaneceu exposta a desvantagens sistemáticas quanto a oportunidades de mobilidade social, de modo que o processo de modernização no país não eliminou a classificação social pela cor. O quadro educacional seria o maior expoente disso, revelando a disparidade entre os níveis educacionais e os retornos obtidos por brancos e negros da mesma origem social, em termos de inserção ocupacional e renda (HASENBALG; SILVA, 1988; HENRIQUES, 2001).

7

Fernandes e Bastide (1965) analisam como, no Brasil, o não acesso dos negros aos meios institucionais de ascensão social deveu-se à cor da pele, desenhando essa imbricação entre raça e pobreza.

Assim, desvantagens especificamente raciais atuam sobre suas trajetórias educacionais, pela “desigual apropriação das oportunidades educacionais e os efeitos acumulados da discriminação racial no âmbito da educação formal” (SILVA; HASENBALG, 1992, p. 81). Há um maior grau de atrito no trânsito escolar negro, percebido especialmente na elevada evasão escolar, fruto não de incompetência, mas das diferenças significativas no ritmo de acesso à educação, o que faz dela o “nó górdio” das desigualdades raciais no país.

Autores como Carvalho (2005), Müller (2003), Dávila (2003) e Ribeiro (2001) localizam nos primórdios da Primeira República o processo primário de exclusão educacional do negro, aprimorado posteriormente com Vargas por intermédio do ideário *democracia racial*, que “celebrou a nossa mestiçagem, [mas] não teve como plataforma política restaurar ou promover uma igualdade racial no sistema escolar – nem sequer no primário, que dirá então no superior” (CARVALHO, 2005, p. 99), promovendo o alijamento negro da escola e da docência e delegando-lhe uma integração ao trabalho pela “porta dos fundos”.⁸

Rosemberg (2009) aponta, numa perspectiva bem próxima de Bourdieu (1995),⁹ outro ponto elementar dessa segregação informal: a universalização do acesso à educação não universaliza qualidade do ensino. Há uma marcante diferença entre escolas da periferia, para negros pobres, e escolas de zonas urbanas privilegiadas, agindo como engenharia atualizada do racismo institucional, que mantém os elementos de distinção no acesso ao ensino superior e estabelece uma reserva de mercado branca.

Também um fator importante nesse processo é a dimensão do simbólico: o caráter racista dos currículos da escola base tende a produzir a internalização da inferioridade nos negros desde a infância, desestimulando sua permanência na escola (SILVA; HASENBALG, 1992; RIBEIRO, 2001; OLIVEIRA; SILVA, 2003; SANTOS, 2007). Por isso, “embora a educação seja uma variável considerada preponderante, quando nos propusermos a analisar os processos de ascensão, ainda assim diversos outros fatores contribuirão com níveis diferenciados para o alcance do sucesso” (SILVA, 2010, p. 23); pois, considerando os dados, a variável cor/raça tem importância significativa na estratificação social, devido ao nível determinante das representações simbólicas.

É por isso que Henriques (2001), a partir de análises quantitativas, defende desnaturalizar a desigualdade racial no Brasil, problematizando o arranjo social no qual o negro tem um lugar “natural” nos estamentos mais pobres, formatando intensa desigualdade racial de oportunidades, particularmente explicitada pela plataforma educacional. Embora o papel da educação no processo de mobilidade social seja indubitável, há uma nítida linha de cor no retrato socioeconômico da desigualdade que

8

Como exemplo disso, podemos citar Alberto Guerreiro Ramos e Abdias do Nascimento, intelectuais e ativistas negros que lecionaram em universidades estrangeiras, mas nunca conseguiram fazê-lo em universidades brasileiras (OLIVEIRA, 1995; NASCIMENTO, 2002).

9

Bourdieu (1995) questiona tomar-se a educação como veículo de ascensão social, apresentando-a como instrumento de reprodução das desigualdades, em razão de sua ação homogeneizadora indiferente às disparidades nos pontos de partida, sancionando a herança cultural como dom natural.

tensiona a sua eficácia, visto que “a população escurece quando nos adentramos no mapa da exclusão” (PRUDENTE, 2003, p. 90).

TRAJETÓRIAS DE DOCENTES NEGROS E A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS PARA O MÉRITO

Nesse quadro teórico reflexivo, apresentamos as perspectivas dos entrevistados sobre a conformação de suas trajetórias exitosas de ascensão social, buscando analisar as condições objetivas e simbólicas que se interpõem na trajetória de pessoas negras que alçaram a postos de destaque no campo intelectual (professores pesquisadores em universidades públicas brasileiras), visando a apreender como esses fatores repercutem na construção dos significados sociais da educação, raça e mobilidade social relatados e assumidos por esses atores em conexão com suas epistemes.

Quando escreve, no final da década de 1980, sobre o reaparecimento dos relatos orais na produção acadêmica das ciências sociais, Queiroz (1987) apresenta uma reflexão sobre o lugar da oralidade na produção de conhecimento sociológico, bem como sobre a necessidade de distinguir as várias investidas metodológicas possíveis no campo da oralidade. A contribuição mais crucial da autora refere-se a uma síntese das características e dos benefícios daquilo que chamaria de “história oral”. Tensionando os limites do objetivismo supostamente presente em pesquisas quantitativas, Queiroz (1987) destaca o viés do subjetivismo do pesquisador na elaboração de qualquer pesquisa. A partir do reconhecimento dessa circunscrição, a história oral teria a vantagem de permitir a coleta de aspectos pungentes da vida social a partir da própria fala dos indivíduos e dos grupos pesquisados. Assim, narrativas sobre a tradição de cada grupo, seus mitos, suas crenças, ao lado da emoção e das inflexões de fala de cada narrador, fornecem para o pesquisador recursos para a captação dos sentidos atribuídos pelos atores aos processos sociais, dos quais suas experiências são expoentes.

Interessa-nos, então, produzir um olhar para questões raciais a partir das narrativas de um segmento específico de pessoas que participam da vida social contemporânea enquanto afrontadores da norma excludente. Nessa perspectiva, realizamos entrevistas com três docentes negros cujas formações e experiências diversas nos permitem estabelecer uma conexão analítica com as tensões teóricas que circundam o campo de possibilidades da ascensão sociointelectual dos grupos marginalizados. Nesse sentido, assumindo o risco de obliterar a riqueza analítica que essas histórias particulares apresentam, privilegiamos uma abordagem por temas relativos à origem social, à vida estudantil, às perspectivas no processo de formação, ao lugar e ao significado da educação e do mérito (ou não) na aquisição de posições sociais e econômicas.

A rigor, não optamos pela delimitação de um grupo de questões fixas ou pelo direcionamento das narrativas no curso das entrevistas. Também não empreendemos uma reconstrução da totalidade das biografias, mas optamos por uma proposta sincrética no cruzamento entre uma entrevista de roteiro aberto e uma “história de vida”, na medida em que cada entrevistado esboça, nos termos de Queiroz (1987, p. 6), uma tentativa de “reconstituir elementos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu”.

A validade desses relatos vai além da construção de conclusões de nível sociológico mais imediatas, buscando, também, complementar as perspectivas teóricas com as estratégias e os caminhos encontrados pelos sujeitos para enfrentar condições institucionalizadas de preconceito. Notamos aqui, portanto, uma oportunidade de perceber questões que a macroteoria eventualmente não percebe e de, igualmente, ver o cruzamento entre experiências individuais e a organização social mais ampla a partir de sujeitos que vivenciam ativamente o emaranhado sistema racial brasileiro.

QUALIFICAÇÃO E ASCENSÃO SOCIAL: UMA INTERPRETAÇÃO DA QUESTÃO RACIAL VIA LENTE ECONÔMICA

Carlos, professor doutor de ciências econômicas em uma importante universidade federal, foi protagonista de duas entrevistas que realizamos, contando-nos sua história com clareza e estabelecendo fluída relação entre as inflexões de sua trajetória e as inflexões econômicas do país ao longo de sua formação. As impressões gerais que tivemos no contato com esse entrevistado apontam para o que talvez seja a principal tonalidade de sua identidade como professor: o trabalho constante em torno do binômio “reconhecimento e mérito”.

Desde pequeno, relata, teve destacado desempenho escolar, frequentando inicialmente uma escola católica privada e, posteriormente, uma escola pública, em função do surgimento do chamado Plano Collor. Apresentou-nos, como traço de sua personalidade, um recorte pragmático, de apreciador das ciências duras, determinado, objetivo. Esse perfil teria sido construído, segundo Carlos, na primeira infância, pela sociabilidade numa escola particular de alta qualidade, a qual oferecia a ele ampla gama de possibilidades formativas e acesso a materiais diversos, os quais eram interessantes; mas que, por outro lado, o mantiveram distante de “dispersões” e amizades.

Dessa forma, os momentos em que estava na escola, segundo relata, eram devotados ao estudar, intenso e contínuo, o que teria garantido boas condições de aprendizado além de um foco maior para sua formação. Talvez por isso percebemos certo ressentimento ao tratar

da escola pública para a qual foi transferido após as reduções de renda familiar, afirmando ter demorado a “aprender coisas novas” naquele novo ambiente.

Assim, enfatizando o alto nível da escola católica na qual cursou o ensino básico e fundamental, Carlos sintetiza sua experiência de aluno regular e competente:

Eu tive uma reprovação na sétima série, mas digamos assim, essa fase [...] de 83 a 90, mais ou menos, 91, eu fui um bom aluno que morava num bairro de classe média para média baixa; onde eu era um dos que estudava na melhor escola. [...] E eu tive um bom desempenho até a sétima série, que foi uma série que eu tava no início da adolescência e comecei a curtir a vida, digamos assim.

Em distintos momentos da conversa, surgem expressões como “melhor aluno”, “melhor época”, “ótimo desempenho”; e, embora tenha ocorrido uma reprovação na trajetória escolar, ela é rapidamente superada pela mobilização do fator “melhor escola da cidade”, apresentando os indicativos de um campo de significação de sua condição de exceção na lógica do mérito individual. Assim, mesmo quando passa a relatar a experiência de frequentar a escola pública, segue acionando o elemento diferenciador, localizado na “tradição” da nova escola, no “exame de admissão”, em suas boas notas.

Avançando em sua trajetória escolar, cronológica e social, Carlos acrescenta um novo traço de sua sociabilidade: o envolvimento em atividades de cunho político. Isso é apresentado por ele como um ganho da transição para a escola pública ao envolver-se, por exemplo, em passeatas pró-*impeachment* do presidente Fernando Collor no início da década de 1990, eventos que, além do enriquecimento político, agiram na conformação de sua própria identidade profissional. Desse período, conta:

Então, por essas vantagens talvez e da aplicação. E eu tava fazendo cursinho. Todo mundo dizia assim: “ta fazendo todo o caminho pra fazer Direito, estudou bastante, e ainda está fazendo cursinho preparatório”. E o cursinho preparatório era bom. E aí meu pai já começou a se recuperar de renda e ele quis meio que corrigir o problema de eu ter ficado no ensino público. E aí ele me pagou um cursinho que era o mais caro da cidade [...]. (Carlos)

Então, ao sair da escola pública, relata, estava fortemente inclinado a cursar a faculdade de Direito, em função de sua facilidade de passear pelas temáticas que envolviam o curso, mas também – e isso aparece de modo central em sua exposição – porque a faculdade de Direito seria a sagração do **caminho natural** que parecia se construir

em torno de sua trajetória de “bom aluno”. Legítima esse repertório vinculando discursos de atores externos generalizados na ideia de que ele seria um **candidato natural** para a carreira jurídica. Nesse sentido, destaca que seu sucesso localiza-se em seu potencial intelectual, enfatizando que ele poderia ter escolhido outras carreiras, como o direito ou a medicina, caso o quisesse. Portanto, um dos elementos centrais na maneira como relata sua trajetória é a construção de si como sujeito de características pessoais e condições familiares que propiciariam a ascensão social, contexto subjetivo que somente é significado por meio da educação como fenômeno central em distintos momentos de sua vida.

Como sua identidade passa fundamentalmente pela reconstrução de um caminho pessoal de sucesso, sua participação como docente na universidade é vista por ele como uma consequência de suas qualificações como estudante e trabalhador. E esse núcleo semântico constrói o elo de justificação de vários eventos e escolhas apresentadas em sua narrativa, no movimento em que localiza a educação como elemento essencial da configuração de seu ser social, atribuindo à noção de “qualificação” seu alicerce identitário, que aparece no amplo quadro de processos de aprendizado, desde sua formação na rede de ensino privada até o contato com a universidade federal onde estudou.

Na frequência desse repertório, chama atenção a maneira como as questões raciais vão aparecendo em seu discurso. Sua narrativa livre não apresentou manifestações diretas quanto à sua negritude ou quanto aos dilemas raciais amplos historicamente vivenciados no Brasil, mas suas perspectivas quanto ao tema emergem atreladas ao discurso mais geral sobre qualificação e posição no mercado de trabalho.

Nesse sentido, na segunda entrevista realizada, quando deliberadamente o provocamos nessa direção, Carlos se moveu no sentido de reafirmar sua condição de profissional qualificado, destacando que nunca se utilizou de cotas raciais nos concursos que prestou e que sua condição de negro nunca foi um fator (negativo ou positivo) operante nos campos sociais ou profissionais nos quais navegou, exatamente em função do fato de que seu elemento distintivo é sua elevada formação escolar, não sua cor de pele:

*[...] então, eu acho que eu sempre tive uma arma muito forte: **eu sempre tava bem qualificado**. E nos concursos que eu fiz eu passei bem também por causa disso. Tinha prova de título e, por isso, eu já saía disparado na frente. Nunca foi uma barreira pra mim [a raça]. **Então, por isso, eu acho que a educação abriu todas as portas pra mim, de forma que eu nunca precisei de nada, de cotas, de nada disso.** [grifos nossos]*

Desse modo, paralelo à sua construção da necessidade pessoal de reconhecimento e do mérito, o entrevistado oferece uma interpretação da questão racial, na qual a desigualdade é suprimida pelo acesso à educação. Há distintos caminhos para pensarmos esse construto identitário, mas entendemos que, num primeiro momento, ele essencialmente reforça a ideia de que a educação é **o caminho possível** para a ascensão social e, em outra direção, que a educação promoveria um caminho biográfico independentemente de questões raciais, desde que o indivíduo em questão contemplasse a necessidade de qualificação presente no campo educacional e reunisse os atributos necessários a isso:

A educação é o único caminho. Não precisa de outras coisas. Se você der as ferramentas pra que a pessoa se qualifique, dado que o Brasil não tem qualificação, ela rompe todas essas barreiras. [...] Por exemplo, o racismo pode voltar, mas é... aquela coisa: você tem uma água com sal e uma água inodora; a sociedade se incomoda com água com sal – os negros, por exemplo, né? – mas se você tiver no meio do deserto, a água com sal é boa. Então, é esse tipo de coisa que eu coloco, né?... Enquanto o Brasil tiver deficiência de mão de obra qualificada, ninguém vai olhar a cor da pele. Ninguém vai olhar. (Carlos)

Remetemo-nos, de maneira bastante cuidadosa, a essa entrevista no que se refere ao elemento racial por entendermos que sua leitura pode ser ambivalente, revelando, por um lado, uma possível supressão ou ausência da questão racial que sonegaria a existência do preconceito, ou por outro lado, como um modo de conferir uma forma de visibilidade positiva ao enfrentamento da desigualdade racial. Isto é, visibilizar a trajetória biográfica do indivíduo por meio de critérios outros, que não o da negritude. No caso de Carlos, esses critérios – consubstanciados na educação como chave de ascensão – são a qualificação subjetiva e profissional e as vicissitudes socioeconômicas de sua inserção no universo da educação (família, preponderância de um perfil científico, acesso às boas escolas, etc.).

Sintomático disso, quando confrontado em nossa conversa com os dados que acusam a incipiência da representação negra nos quadros docentes do ensino superior no Brasil, o entrevistado produz a seguinte afirmação:

[...] muito raro? É um quadro estatístico que reforça essa coisa da exclusão... E aí é legal investigar a vida dessas pessoas pra ver como foi o rompimento do ciclo de exclusão. Eu não sou um legítimo ganhador, porque na verdade meu pai é que teve que fazer um pedaço da ruptura da pobreza. Ele já não era pobre. E, então, eu

pude ter... principalmente nos primeiros anos de vida, eu tive uma boa educação. Coisa que a maioria das pessoas não tem. (Carlos)
[grifos nossos]

Entendemos que os argumentos de Carlos quanto à sua ascensão encontram-se no cruzamento entre percepções do econômico, do racial e do educacional. Muito embora se possam extrair, ainda, várias questões dessa articulação, é possível observar um discurso sobre a condição negra que reconhece a complexidade da desigualdade, mas que também tergiversa com relação à responsabilidade da sociedade como um todo. Esse tipo de argumento não promove, nos termos de Fernandes (1965), o rompimento com um ciclo de exclusão e também reforça argumentos individualizantes e meritocráticos que sugerem que a superação da desigualdade estrutural que se verifica no país deva ser alcançada mediante decisões e posicionamentos no campo pessoal e individual, subjugando a importância da estrutura social brasileira.

EDUCAÇÃO ENTRE LIMITES MATERIAIS E SIMBÓLICOS DE EXISTÊNCIA: ASCENSÃO PELALENTE DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

A narradora que apresentamos agora, Laura, pedagoga, de aproximadamente 50 anos, é alguém que concebe sua trajetória em termos da diversidade étnico-racial brasileira. A ideia de um comprometimento com o respeito à pluralidade étnica, à cidadania, bem como o reconhecimento do preconceito racial no Brasil, são elementos constantes em sua fala, o que acaba por tornar a superação de condições estruturais de desigualdade horizontes importantes na forma como esta entrevistada concebe a docência. Dentro desse escopo político-intelectual, sua trajetória foi contada a partir da percepção de si como professora negra para quem a ascensão social foi uma consequência de um conjunto de fatores e limites estruturais encontrados ao longo da vida.

Desse modo, o rótulo que talvez mais facilmente possa ser atribuído a sua forma de se representar e a maneira com que conduz sua narrativa é o de “professora”. Desde os momentos iniciais de sua entrevista ela enfatiza esse pertencimento, uma vez que estaria na profissão desde muito jovem, quando começou a trabalhar com ensino infantil ainda durante o curso de magistério. É interessante, nesse segundo caso, que a família passa a aparecer como um elemento importante na construção da trajetória docente e não somente na construção do meio objetivo de superação das desigualdades.

Em contraponto à percepção de Carlos com relação à sua família – o fato de terem sido seus pais que romperam a barreira da pobreza e que permitiram seu acesso à formação de qualidade –, a escola aparece

para Laura como uma esfera de autonomização e libertação de condições de pobreza. A educação, para Laura, já muito inicialmente, não aparece como um projeto para ascensão social individual, mas como um projeto que contempla um objetivo familiar de “melhoria de vida”.

Nascida em Fortaleza, nossa interlocutora inicia sua história com a seguinte afirmação:

Minha família, [...] desde que eu me entendo... enquanto pessoa... a minha família se resume muito à minha mãe. Com três anos de idade... O meu pai [...] sempre viajava [...] E, numa dessas viagens, ele foi embora e... Não deu mais notícias, né?

Laura conta, que embora a relação dos pais fosse tranquila no início, após um tempo, seu pai, que ocupava o cargo de mecânico especializado numa empresa multinacional, passara a gastar o dinheiro do salário em bebidas e a permanecer muito ausente do ambiente familiar, seja pelo vício ou pelas viagens de trabalho. Habitante da periferia da cidade de Fortaleza, Laura narra que sua família teria migrado do interior em busca de melhores condições de vida. Sua avó – que ocupava na antiga comunidade uma posição de benzedeira – fez-se muito presente nas ausências do pai, contribuindo inclusive para seu nascimento, que se deu na casa da família. Isso aponta para a situação de grande instabilidade econômica que fazia parte da vida de Laura e para o aspecto comunitário de grande maioria das decisões e dos acontecimentos em sua trajetória.

Quando Laura estava com três anos aproximadamente, a sua mãe, entendendo que não poderia manter aquele tipo de relacionamento, teria conversado com o marido e manifestado a vontade de não continuar a relação. Após essa conversa, em determinada viagem, o pai não mais voltou. Os eixos principais de sociabilidade de Laura na infância e, como ela afirmou, durante praticamente toda sua vida, estariam articulados, assim, com a presença das mulheres de sua família, marcadamente a avó, de quem fala com bastante carinho. Assim como a mãe, a avó seria uma fonte de inspiração na medida em que ocupara uma posição de importante suporte, e também por ter assumido um lugar de curiosidade intelectual, uma vez que Laura observava atentamente as representações e as práticas da avó com relação às artes tradicionais de cura por benzimentos e rezas.

Não obstante, em meio à narração, aparecem importantes elementos como o fato de a família, incluindo a opinião de muitas tias, ter questionado a posição de sua mãe com relação ao marido. Segundo estas, a mulher teria o dever de aceitar e aguentar situações como as vivenciadas pela mãe de Laura, já que os homens seriam “assim mesmo”. Aquele teria sido um momento muito difícil da vida da interlocutora,

visto que, após ter vivido em distintos lugares, ela e a mãe acabariam morando em terreno de invasão urbana numa favela da cidade, onde, com ajuda da comunidade, construíram a primeira casa, de estruturas de madeira e barro batido, ali vivendo até obterem a posse efetiva do terreno. Sua estadia nesse bairro, chamado Favela do Trilho, teria se dado durante todo seu processo de formação, em que assistiu a chegada de calçamento, luz e água na comunidade.

Sua história é, assim, a história de uma pessoa criada pela mãe em um bairro pobre, de periferia, de uma grande cidade brasileira. O fato de estar atualmente trabalhando como docente em uma universidade pública representa, no sentido mais lato possível, uma ascensão social evidente com relação a uma condição de pobreza. Sua narração, no entanto, ao passo que se inicia por sua data e local de nascimento, imediatamente passa para momentos anteriores de sua história, narrando não sua trajetória pessoal, mas a trajetória e as dificuldades da família para sair do interior do estado. Esse modo de narrar sua trajetória não é somente diferente do ponto de vista fenomênico, mas é importante, pois anuncia outro olhar com relação a articulações entre raça e classe, que remonta à própria construção histórica das condições de vida da família e a uma percepção mais ampla de condições estruturais.

Quando chegou, então, a necessidade de iniciar seus estudos, a mãe contou com a ajuda da madrinha de Laura, que trabalhava como professora em uma escola privada. Dizemos “necessidade”, já que, de acordo com Laura, esse não era seu projeto individual, sendo a educação mais um projeto familiar do que uma aspiração pessoal. Nesse momento, a mãe de Laura, que desde sempre realizava os mais diversos ofícios, como costura, limpeza, arrumação, entre outros, ofereceu serviços para essa madrinha, com a condição de que ela financiasse os estudos da menina na escola onde trabalhava. Com esse arranjo, toda sua trajetória escolar – desde o jardim de infância – teria se passado na mesma instituição e transcorrido tranquilamente, “sem conflitos”, até próximo do fim do ensino fundamental, sétima e oitava séries. Mais ou menos nesse período, Laura começou a sentir uma diferença entre ela e os demais alunos de sua sala e lembra com bastante clareza de determinados colegas que reafirmavam sua condição de aluna pobre, sobretudo pelo fato de os pais desses alunos possuírem, em alguns casos, pequenos comércios e, naturalmente, poder aquisitivo maior.

É interessante que os elementos que constituem sua percepção da condição de aluna negra e pobre são apresentados articuladamente a partir de seu contato com a instituição educacional, isto é, a escola foi o elemento que proporcionou sua percepção da desigualdade social com relação à raça. Entre outros, o processo de conhecer as condições em que a família se encontrava se evidenciava pelo fato de não poder comprar materiais e livros solicitados pela escola, o que fazia com que

os acessasse por meio de um colega e por meio de longos períodos na biblioteca.

Laura afirma que se sentia bastante incomodada pelo fato de ver sua mãe sempre trabalhando muito para tornar possível que ela estudasse naquela escola:

Ela sempre dizia isso: “Olha... Você tá lá na escola. Você tem que aproveitar o momento que você tá na escola... E aprender porque eu quero que o seu futuro seja diferente do meu”. E isto me marcava muito, né? E pra mim, assim, estar naquela escola, por mais que acontecesse algumas coisas difíceis pra mim, de me sentir excluída... Alguma coisa. Mas eu dizia assim: “nossa, é meu dever, por a minha mãe!”. Isto me dava uma certa resistência: quando eu me lembrava dela trabalhando, até altas horas da noite. Porque teve um tempo que ela trabalhava numa confecção. E ela dormia até, às vezes, duas horas da manhã e ficava lá assim... [...] Eu sempre me lembro que eu nunca reclamei. Assim... Chegava o dia das crianças [...]. Ela fazia umas bonecas pra mim [...]. Eu me lembro que, na época de criança, ela fazia umas bruxas, né? Sobrava aqueles tecidos. [...] Aí, achava tão linda aquelas bruxas, né? Porque ela fazia o cabelo. Tinha os cabelos de pano, parecia umas baianas. E estes eram meus brinquedos... Eu, pra mim, isso foi muito legal. Ela sempre dizia assim: “eu não posso comprar aquela boneca bonita que tem lá”. “Não precisa mãe!. A gente não precisa disso!”. [...] Eu não tinha que pedir nada do que ela não podia me dar, porque ela já me dava. Sabe, eu acho que ela já tava fazendo o possível pra me dar alguma coisa, porque acho que, pra mim, era importante também a questão de estar na escola. Olha, mas tinha momentos que eu pensava assim: “será que não tinha outra escola pra mim, sem ser essa?”

Esse foi um momento muito emocionante da conversa com a professora, que relatou quase todo o trecho entre lágrimas, denunciando claramente o peso afetivo que a consciência de classe num sistema excludente produz. Laura relata que, na época, a escola passara a adotar uma espécie de quadro – o qual, como educadora, diz detestar – onde se expunham o nome dos alunos com melhores notas. A partir da sétima série, conta, o seu nome passou sempre a figurar entre o dos melhores alunos e que uma de suas colegas, num destes momentos, teria produzido a seguinte afirmação: “Eu não sei por que essa moreninha favelada [...]. Ela não compra livros, a mãe dela não tem nem dinheiro pra comprar livros [...]. Como que ela tira nota boa?”. Laura, a partir daí, passou a ser hostilizada na escola em função de sua condição de aluna

pobre e negra. Ela relata que passou a se sentir muito mal na instituição, empenhando-se, então, para sair da escola.

Ao adentrar o ensino público por decisão própria, já no ensino médio, Laura começou a acessar uma série de novas discussões com relação a questões étnico-raciais, lembrando precisamente de um professor de história que dizia que era importante sempre fazer enfrentamentos sociais, apesar das desigualdades percebidas. A posição desse professor é lembrada por ela como importante no seu processo de politização com relação ao problema racial. A intenção de abandonar a vida escolar ou de não ver a educação como um caminho acabou, portanto, a partir desse momento. Emergiram distintas experiências de trabalho no campo da docência, correlatas ao curso de magistério que passou a frequentar.

A primeira experiência de Laura em uma escola se deu em um bairro de periferia com uma turma considerada pela instituição como “turma problema”, de alunos “difíceis”, de origem muito pobre. A seguinte narrativa de Laura é importante, pois nos ajuda a compreender o espaço intelectual em que encaixa a relação entre educação e ascensão social:

Depois que terminei o ensino médio eu fiz esse curso. Aí esse curso que eu fiz, breve, foi o que, depois, eu consegui a questão de poder ensinar [...]. Foi quando eu fui na prefeitura e consegui ir nesta escola, que foi a minha primeira experiência, que era uma escola de periferia. Nesta escola, a maioria das crianças eram filhas de verdureiros, filhos de pessoas que faziam bicos, né? Pequenos bicos. As mães eram pessoas que trabalhavam como diaristas. E tinha também lá, próximo, uma espécie de frigorífico, que eles matavam boi. E a maioria desses alunos tinham pais que trabalhavam neste frigorífico. [...]. Eu tinha um aluno que chamava Márcio,¹⁰ que tinha uma dificuldade muito grande com matemática [...]. E uma coisa que me chamava atenção quando comecei a conhecer a turma: era “quem eram meus alunos, né?”. E a maioria dos meus alunos eram o quê?... Que vendiam verduras, filhos de jornaleiro, vendiam jornais... E assim... E tudo isto eu ficava perguntando: se eles conseguem vender a verdura... Eles sabem passar o troco, sabem multiplicar, sabem divisão. E aí eu comecei a pensar assim. Estratégia... Como eu vou ensiná-los de uma maneira abstrata que um mais um é igual a dois? [...]. Como é que eu posso explicar que eles já fazem isto, o que eles já fazem no concreto? Aí eu comecei a inventar assim, jogos... Uma feira que a gente fez onde um ia ser o verdureiro, vendedor. Cada qual fazia uma coisa [...]. Aí eu comecei a explicar a partir da realidade daquilo que eles faziam. E, depois, eu me lembro da cara do Márcio. Ele disse assim: “professora!”. Quando ele se descobriu, sabendo que sabia, ele ficou tão deslumbrado... Depois

10

Laura soube mais tarde que o aluno, bem como o irmão dele, falecera em função de problemas com tráfico de drogas.

dos três meses que eu estava com a turma [...]. Assim, no primeiro mês, tinha sido muito complicado, eles sempre me perguntavam “A senhora vai embora quando?” [...]. Eu sabia que eles, mais do que nunca, eles precisavam [...]. Pra mim, assim, a educação pra eles era importante, no sentido de que muitos deles não sabiam realmente, tinham dificuldade de leitura [...].

A educação assume, nesse contexto, uma posição central no processo de enfrentamentos que o professor de Laura sugeria que nunca deixasse de fazer. Enfrentar a desigualdade formal expressa no grupo de alunos com múltiplas dificuldades de aprendizado e “abandonados” pela escola era um meio de enfrentar a própria estrutura social. Essa experiência na escola municipal e, em seguida, as experiências com ensino noturno, onde lecionara para alunos com extremas dificuldades de acesso à instituição escolar, teriam começado a promover em Laura a vontade de realizar o curso superior.

Sua fala com relação à universidade é muito importante, pois aponta novamente um recorte envolvendo classe e educação, explicitado a partir do discurso de sua mãe: “Minha filha, universidade é coisa de gente *rico*. Eu acho assim, a gente já passou por tanta coisa na vida, agora que você tem o ensino médio talvez você arrume um emprego”. Para a mãe de Laura, a conquista de um “lugar na vida” se daria basicamente a partir do momento em que ela conquistasse um emprego, por mais simples que fosse, que tornasse possível a sobrevivência da família. O ensino médio, portanto, era tomado como o ápice dessa formação direcionada para o mercado de trabalho e não havia sentido no fato de Laura buscar sua realização pessoal no curso universitário. Novamente com incentivo da comunidade, e conquistando isenção da universidade para inscrição no vestibular, Laura passou a frequentar o curso de Pedagogia na universidade federal de seu estado, desenvolvendo, a partir daí, uma série de experiências de pesquisa acadêmica e também junto aos movimentos sociais vinculados à questão étnico-racial.

A trajetória de Laura foi contada por ela a partir de uma perspectiva não cronológica, havendo um ponto de partida muito claro – que é seu nascimento e as condições sociais de acesso ao ensino fundamental, médio e superior – mas não havendo um ponto de chegada – pressupostamente, a universidade – para o qual seu discurso seria conduzido. O que há, sim, de modo bastante geral é a reiteração da condição de educadora, não somente como objetivamente classificada em instituições de ensino, mas como sujeito de um processo de construção.

Laura, em linhas gerais, faz uma narrativa sobre a construção social da trajetória de uma professora negra em ambientes dominados por lógicas meritocráticas e discriminatórias, de modo que se evidenciam não os grandes rompimentos de sua trajetória individual, mas os

eventos que permitiram que ela construísse argumentos sobre questões raciais e sobre a função social do docente. Isso denota, diferentemente do primeiro caso analisado, um engajamento político e um atravessamento entre biografia e sociedade muito evidenciados.

EDUCAÇÃO, MOBILIDADE E A RECUSA DO MODELO HISTÓRICO DE SUBJUGAÇÃO

Um elemento muito importante contido na narrativa de Laura é o das expectativas de sua mãe com relação à educação e à possibilidade de conseguir emprego com um mínimo de qualificação educacional, rompendo, assim, com um ciclo de pobreza que já havia se estabelecido desde que seu pai abandonou a família. A temática da percepção da pobreza e da estrutura geral de desigualdade é mobilizada em vários momentos das narrativas com as quais trabalhamos e é muito central nesta terceira parte, produto de entrevista realizada com João, sociólogo, professor numa universidade estadual da região sudeste do país.

A família de João é resultado, segundo ele, do encontro entre migrantes mineiros e paulistas, que se fixaram no ambiente urbano ao longo do século XX, sendo que a parte paterna teria se estabelecido na cidade de São Paulo ainda na primeira metade daquele século. Parte de sua família materna, proveniente do interior do estado, era composta, ainda, por trabalhadores na lavoura, na colheita de café, algodão, recolhimento de esterco, plantios diversos, etc. Estabeleceram-se, ambos os lados da família, em algum momento da história, em regiões operárias da cidade de São Paulo. Tios e familiares em geral passaram a trabalhar em uma variada gama de funções: alfaiates, comerciantes, cobradores de ônibus, membros do exército, vigilante, entre outras.

João ressalta que a maioria dos membros de sua família – com a exceção de um tio pelo qual a família se esforçara no sentido de garantir educação de nível superior – teve acesso muito limitado ao ensino formal, tendo frequentado a escola até a quarta ou quinta série em muitos dos casos, ou até o ensino médio no caso do seu pai. Para este, o abandono dos estudos se relacionou, após o falecimento da avó, com a necessidade de “ajudar em casa”, como disse, tendo se tornado, a partir de então, um “faz tudo”, consertando guarda-chuvas, trabalhando numa alfaiataria, fábricas de vidro, entre outros.

O caso do pai de João é bastante representativo com relação ao rompimento de um ciclo de dificuldades econômicas. A partir do momento em que, depois de casado, o pai passou a trabalhar como funcionário público – no cargo de guarda civil –, João afirma ter havido uma “virada” em sua família na direção de uma melhoria de vida. Há uma aproximação explícita, neste tópico, entre dois dos entrevistados: a mãe de Laura esperava possibilitar que a filha tivesse condições de vida

melhores por meio do contato com a instituição escolar. E o projeto é basicamente o mesmo da família de João, que passou a investir na educação como uma forma de superar as dificuldades de sua geração. Diferentemente de Laura, no entanto, João vivenciou condições econômicas que tenderam a melhorar com o trabalho do pai e compartilhou concepções familiares sobre educação que promoveram uma transformação da vida dos filhos com relação à vida dos pais.

Assim, quando nasceu, em 1982, João já participou de uma família que estava experimentando uma reestruturação econômica, possibilitada pelo funcionalismo público, ao longo de aproximadamente dez anos. Aqui, observamos uma proximidade com a trajetória de nosso outro entrevistado, Carlos, que afirma que o verdadeiro rompimento com uma realidade economicamente instável e desigual foi promovido não por ele, mas por seus pais. A autonomia financeira, portanto, conquistada no caso de Laura, por ela própria, no caso de João e Carlos fora conquistada pelos pais. Há, portanto um “projeto familiar” de melhoria a partir da educação que passa a se consubstanciar na geração de João. Segundo ele:

[...] há um esforço dos meus pais de que, então, os filhos superassem as dificuldades que eles passaram. Então, de novo frases clássicas, pros dois – que o meu irmão ouviu nove anos antes de mim, e eu ouvi também: “vocês não precisam trabalhar” [...]. “Vocês não precisam trazer dinheiro pra dentro de casa, só que vocês têm que estudar”. “Quem dá o pão, dá educação!” é a frase que eu passei praticamente a minha vida toda ouvindo. “Vocês têm que acordar estudando, tomar café estudando, almoçar estudando, jantar estudando e estudar estudando” [...]. Então, tinha um esforço disso [...].
(João)

Quando inicia sua narrativa, João, como Laura, conta a história de sua família, e estabelece com muita clareza os seus pertencimentos de classe e etnia, talvez – como diz em certo momento da entrevista – por sua formação no campo das ciências sociais. O que mais chama atenção, no entanto, não é seu potencial analítico da questão, mas o fato de mobilizar fortemente elementos de socialização primária como meio explicativo de sua trajetória de ascensão com relação a uma situação de pobreza inicial. Nesse sentido, quando trata do passado de pobres e trabalhadores presente em sua família, estabelece, com bastante solidez, a base existencial sobre a qual teriam se formado as expectativas de seus pais com relação à sua educação o que, no limite, é tanto uma explicação reflexiva com relação ao social, quanto uma explicação da posição do “indivíduo João” dentro dessa estrutura. Ressaltamos que, ao fazer isso, sua narrativa estabelece um paralelo – muito frequente em nossos entrevistados – entre “socialização na primeira infância” e criação de uma identidade social

forjada para determinadas questões da vida. Essa situação é narrada por ele de maneira muito consistente no trecho que segue:

[...] os meus alunos, especialmente os alunos negros, perguntam: "o senhor é preto, o senhor é negro... Tal... Não havia obstáculos?". Mas, olha... Aí é que tá! Desde a minha infância, tem essa coisa de "você tem que estudar!". Então, o que eu tinha que fazer pra ser um doutor? Estudar! Existe uma crueldade nessa socialização primária, que não foi só minha, de outras pessoas também... Mas falando de mim: na socialização primária que eu recebi [...]. Isso é muito cruel pra uma criança [...]. Mas ao mesmo tempo, isso cria um desprendimento da barreira. Mostra claramente pra você como é o mundo: "olha, o mundo não é esse faz de contas, esse conto da carochinha em que todos são iguais!". Não. Você é preto e pobre; logo, você vai ter dificuldades na vida. [...] Estudando, talvez, essas dificuldades se atenuem. Você tem que se esforçar. Quer dizer, tem uma socialização primária que desmonta o mundo pra você, e que embute uma ideia de meritocracia, que, talvez estudando, você consiga superar as dificuldades. É cruel. Por outro lado, desarma barreiras. [...] Ser negro não era uma barreira impeditiva de eu fazer algo. Ser negro é uma realidade que eu deveria ter pra mim, não como algo depreciativo – é o mundo que trata os negros assim [risos]. "Tenha orgulho de quem você é! De onde você vem! Tenha orgulho do seu cabelo, do seu nariz, da sua boca, da sua cor de pele!". Quer dizer, histórico de racismo na escola? Aos montes! Cansei de brigar, levar porrada, porque "Ah, Preto. Pretinho. Negrinho" [...]. Racismo sempre foi uma realidade pra mim. E depois racionalizada, é isso: uma socialização cruel, que tem que ser cruel pra você criar a "casca grossa", pra você sobreviver no mundo. (João)

Ao mesmo tempo, portanto, em que se põe à margem de uma estrutura de desigualdades – já que afirma ter vivenciado uma estrutura familiar que incutiu nele a necessidade de estudar, o que também teria, proporcionado que ele se tornasse um sujeito qualificado para a carreira universitária – há a consciência das condições perniciosas de socialização do negro. Sobressai, assim, a ideia que, de certa forma, perpassa todas as entrevistas, de que o negro tem que "criar uma casca" para aguentar a sociedade. Ele não vive a sociedade como qualquer outro sujeito, ele vive na sociedade com a marca de sua negritude, e deve, pelo seu bem, superá-la. Esse argumento é severamente explicitado também na fala de Carlos, segundo o qual, "um negro com dinheiro, é branco". Para este narrador, o trabalho na universidade é altamente branqueador, pois a educação é uma estratégia dupla de ascensão social e de branqueamento:

Conforme você vai tendo sucesso financeiro por conta da educação, você se torna uma pessoa educada, com dinheiro, você faz parte do clube [...], você não é visto como a “tigrada”, como eles chamam, assim, como o pessoal mais simples [...]. (Carlos)

O perfil socioeconômico das famílias de Carlos e João, conforme nos foi apresentado por eles, é mais semelhante, havendo proximidade no que se refere ao preparo educacional pregresso de seus familiares, especialmente dos pais. No caso de Carlos, o pai era um profissional técnico e, no caso de João, é revelador que, em determinado momento da vida, após ter entrado no funcionalismo público, seu pai tenha decidido tentar vestibular e passado a cursar a faculdade de Direito da USP, o que, posteriormente, acabou lhe rendendo a possibilidade de uma carreira profissional na Polícia Civil do estado de São Paulo. A partir desse quadro familiar, João construiu a base existencial na qual fincaria sua identidade de professor e de doutor, identidade que, de acordo com seu relato, dependeu de maneira muito fundamental de uma socialização cruel, para que, sendo negro, não fosse também inferior na cadeia das hierarquias sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os marcadores históricos apresentados nas narrativas nos permitem situar o que chamamos de trajetórias de ascensão social de docentes negros num marco cronológico que se desenrola entre fins da década de 1960 até o tempo presente. Nesse arco temporal, podemos, então, refletir sobre os percursos sociais de nossos entrevistados em correlação com o projeto socioideológico de integração de negros pela necessidade produtiva, que começa a se consubstanciar de maneira mais efetiva nos anos 1970.

Percebemos duas formas diferenciadas de participação nesse processo, crivadas também por dois fatores fundamentais: a ambiência sociogeográfica e o impacto geracional. Nesse sentido, a ascensão de João e Carlos (professores mais jovens, pertencentes à geração dos anos 1980) se conforma a partir do usufruto das condições que a autonomia ou a melhoria financeira conquistada previamente por seus pais lhes fornecera, as quais devem ser compreendidas ainda dentro do contexto geográfico do eixo sul-paulista de produção. De outro modo, somam-se aos traços subjetivos desses sujeitos, o ambiente e as redes sociais por eles possibilitadas. Por seu turno, Laura, nascida nos anos 1960, no nordeste brasileiro, onde se formou e trabalhou por longo período, foi simultaneamente responsável pela ascensão econômica de sua família (trabalhando como professora), e pelas condições objetivas (mediante formação acadêmica) de ratificação da possibilidade de ascensão social.

Assim, as trajetórias que abordamos neste estudo trazem não somente a marca da engenharia histórica de exclusão racial na sociedade brasileira mas também os marcadores sociais que promovem uma diferenciação nos moldes de ascensão de pessoas negras em diferentes ambientes.

Tais trajetórias, podemos pressupor ainda, participam de uma interessante dialética envolvendo a própria segregação social e o surgimento de discussões acerca das desigualdades que marcaram o Brasil a partir dos anos 1970, tanto no âmbito acadêmico como nos movimentos sociais (DOMINGUES, 2007). Denotam, por conseguinte, tensões existenciais com projetos emancipatórios que são acionados por distintas vezes, seja na fala de Laura, pela participação e pelo reconhecimento das discussões acerca da “pedagogia da libertação” ou do movimento negro, seja nas falas de João e Carlos, duplamente presentes no reconhecimento da capacidade econômica das respectivas famílias e da participação em movimentos de representação estudantil e de estudo das condições históricas de subjugação de negros (tanto pela lente econômica como pela lente sociológica).

Dessa forma, embora o número de casos analisados neste trabalho e a profundidade da análise sejam limitados, eles nos permitem capturar percepções acerca dos grandes dilemas socioestruturais do Brasil presentes nas questões raciais. Isso porque os casos apresentados fornecem elementos ativos para discutir o ambiente social e intelectual no qual essas trajetórias se compõem, expondo processos coletivos que integram o mosaico social contemporâneo, as linhas de sua compreensão e suas implicações.

Acolhendo uma perspectiva em que as formas de pensar a realidade social são reversivamente constituintes dela (ARRUDA, 2004), ao destacarmos o diálogo entre trajetórias sociais e representações da educação e do negro, intencionamos problematizar a relação entre o pensamento, o contexto e a ação social no intercurso das disposições que agem na configuração de nossas estruturas de poder e no modelo de cidadania correspondente.

Desse ponto de vista, a educação assume papel central para a compreensão dos nós do processo de reconfiguração das relações sociais no Brasil, no que tange ainda hoje à superação do modelo societário exclusivista, dado que compõe um dos mais expressivos indicadores da desigualdade racial. Não por acaso, nos três relatos, ela emerge como elemento articulador da ascensão social, localizado nos meandros da socialização primária dos sujeitos. Todavia, assim como ocorre na própria plataforma transitiva da teoria social, recebe aqui construções semânticas diferenciadas que desvendam as imbricações ideológicas de sua instrumentalização no arranjo construtivo da realidade social.

Operam, assim, três níveis importantes de tensões analíticas já no primeiro caso analisado, cujo relato propõe uma aproximação

primária com as leituras sociológicas assentadas, i) no reforço da compreensão da educação como via de mobilidade social; ii) na significação do sucesso como caminho natural; iii) na refração da questão racial no meio econômico.

Numa trajetória educacional irregular entre o ensino público e o privado, vivenciada de modo interligado às oscilações econômicas da família (e do país), Carlos eleva a educação ao mais alto patamar de reconhecimento: “ela me deixou bem de vida. Ascensão social é total. Não teria se não fosse a educação”. Contudo, a projeta como materialização de uma evolução natural, afiançado na lógica do liberalismo, configurando o mérito de sua trajetória de sucesso num sentido individual do “ser competente”. Transpondo isso para a questão racial, tem-se uma aproximação marcada com a plataforma teórica na qual se acusa a inexistência de uma linha discriminatória de cor e se recusa a percepção da desigualdade racial, suplantando-a nas desigualdades sociais. Por esse lócus, o acesso à educação apareceria como elemento suficiente para romper as cadeias da desigualdade:

Então, [...] você, dotado de educação, não tem barreiras na ascensão social. Não tem barreiras sociais de aceitação disso, eu acho. A educação rompe todas as barreiras da sociedade, material e simbólica. Se você botar um negro, advogado, de terno, ele vai ser tratado como doutor. Pode ser qualquer lugar, qualquer ambiente [...]. Ele vai ser chamado de doutor por uma pessoa branca. (Carlos)

A análise do caso de Laura destaca, ao contrário, evidente recomposição da forma analítica que acentua o reconhecimento da linha de cor e da desigualdade racial expressa no chamado racismo institucional, apresentando uma trajetória escolar que se faz lente privilegiada para a percepção do quanto a educação pode ser sinônimo de reprodução das desigualdades sociorraciais, como destacam Bourdieu (1995) e Rosemberg (2009).

Sua experiência, singular pela configuração familiar desestruturada¹¹ e pelo arranjo orgânico de sua sociabilidade, expõe as barreiras simbólicas das trajetórias educacionais de negros pobres destacadas por autores como Ribeiro (2001), Silva (2010) e Silva e Hasenbalg (1992) e materializadas em frases tristes, como “essa moreninha favelada”, que aparecem no relato da entrevistada sobre uma experiência de preconceito. Expõe, ainda, os limites estruturais do ciclo de acumulação de desvantagens e agem na configuração da assimetria nos pontos de partida, conforme Silva e Hasenbalg (1988, 1992) e assim expressos por Laura: “Ela não compra livros, a mãe dela não tem nem dinheiro pra comprar livros... como que ela tira nota boa?”.

¹¹ Em relação aos outros dois entrevistados, mas bastante corriqueira quando avançamos para os indicadores sociais contemporâneos.

Nessa mesma chave, seu relato aponta a educação também como via de superação da pobreza e o sucesso como imposição das necessidades estruturais: “Mas eu dizia assim ‘nossa, é meu dever, por a minha mãe’. Isto me dava uma certa resistência. Quando eu me lembrava dela trabalhando [...] até altas horas da noite”. Então, avançando do caso individual para a abrangência social ampliada, a fala de Laura permite perceber os obstáculos que extrapolam o campo da vontade individual, do mérito pessoal, tensionando as explicações pela lógica liberal e ressaltando, ao mesmo tempo, as relações comunitárias que criaram condições para sua formação, particularmente alicerçadas na subserviência de sua mãe em nome de um projeto de futuro para a filha.

Partindo daí, localizamos na experiência relatada por João um aporte da construção semântica da educação enquanto via de superação da desigualdade racial, não enquanto exceção à regra, mas como negação coletiva da marginalização social, no desenho analítico provocado por Fernandes (2010). Marcado nessa episteme, seu relato de experiência constrói a educação como estratégia para uma vida melhor, em termos econômicos e sociais, que desemboca na recusa do modelo sócio-histórico de subjugação da raça, e num artifício de se lidar com os estigmas num meio hostil, como ilustra o seguinte fragmento:

Existe uma crueldade nessa socialização primária que eu recebi [...]. Mas ao mesmo tempo, isso cria um desprendimento da barreira [...]. Você é preto e pobre; logo, vai ter dificuldades na vida, de variadas ordens. Estudando, talvez essas dificuldades se atenuem. (João)

Nesse percurso, como fatores analíticos, emergem uma consciência histórica da raça e um reforço da construção identitária nessa plataforma de estigmas, como sugerido por Goffman (2012), para a navegação social, fomentando um projeto grupal de reconhecimento de si e mobilização em torno da luta por direitos:

Ser negro é uma realidade que eu deveria ter pra mim, não como algo depreciativo - é o mundo que trata os negros assim [risos]. “Tenha orgulho de quem você é! De onde você vem! Tenha orgulho do seu cabelo, do seu nariz, da sua boca, da sua cor de pele!”. (João)

Nesse sentido, seu sucesso não é apresentado como mérito individual, mas como reforço do descortinamento do arranjo societário que relega ao negro um lugar natural nas ocupações precárias e de baixo prestígio, desvendando a inverossímil realidade deste discurso: “Você é tão inteligente quanto qualquer pessoa. Não é porque é preto e porque é pobre que não é inteligente [...]. Mate um leão por dia, mate dois, se esforce mais, e talvez você consiga as mesmas coisas ou mais”, destaca

João. Assim, dialogando com os dados apresentados na primeira parte deste texto, entre o mérito individual e os limites materiais e simbólicos, para este entrevistado o sucesso educacional constituiria elemento de quebra do estigma imposto pelo modelo social branco e subjetivado pelos sujeitos. Mais do que via de ascensão social, a educação aqui aparece como estratégia contestatória do modelo social operante.

Como, portanto, nesse contexto de segregação ainda muito marcante, é possível falar sobre a ascensão social de pessoas negras? Isto é, como o quadro inicial deste artigo, quantitativamente e sociologicamente referenciando a engenharia histórica de desigualdade racial, permite que pensemos sobre trajetórias individuais de emancipação? Parece-nos crucial que os estudos atuais tematizando as relações raciais não se referenciem exclusivamente no quadro quantitativo, pois ele acirra a tensão entre *estrutura social e agência* e pode obscurecer as práticas sociais e as renovadas maneiras pelas quais os atores articulam, dialeticamente, a vida e a estrutura social mais ampla. Como enfim vem sendo debatido nas ciências sociais, pelo menos desde – não coincidentemente – as décadas de 1970 e 1980, a partir de trabalhos como os de Anthony Giddens, Marshal Sahlins e Pierre Bourdieu,¹² as relações envolvendo a estrutura social (da qual todos os atores sociais inescapavelmente fazem parte) e a agência devem ser estudadas menos na dimensão de uma oposição e mais na direção de uma dialética que, enfim, constitui a vida social.

Amparados, assim, por esse interesse na constituição da vida social na mediação entre estrutura e agência, a partir das presentes narrativas, reconhecemos que a entrada de temáticas relativas à educação e à ascensão social, passando a fazer parte do imaginário social do segundo quarto do século XX, incluem elementos pragmáticos importantes nos campos sociais dos quais fazem parte nossos atores e permitem uma definição de estratégias, interesses sociais e projetos, que atualiza e permite um trânsito transformador nos meandros da segregação institucional (BOURDIEU, 1996, 2002). O grande mote bourdieusiano e das teorias da prática que passam, embora com diferentes nuances, a constituir o ambiente acadêmico sociológico e antropológico a partir de 1970 é o de pensar a vida social a partir de seu enraizamento nas práticas sociais reais. Isso promove a possibilidade de pensar sociologicamente os interesses que são constituídos no percurso de vida dos agentes; a não gratuidade de suas ações; a construção de um rol classificatório e de estratégias na vida cotidiana. A educação, entendemos, é uma dessas estratégias, visto que, na história das relações étnico-raciais, confere significado importante à constituição de trajetórias de ascensão social.

De modo geral, as tensões presentes na teoria social e na vivência pessoal desses docentes negros de universidades públicas brasileiras, expressas em seus relatos, parecem transferir um circuito onde se requer a ressignificação do negro na arquitetura social brasileira como

12

Ver a sistematização das teorias da prática presente em Ortner (2007).

atributo básico de um modelo inclusivo que possa investir na configuração de uma sociedade avançada. A educação é imbuída de importância cabal nesse exercício, pois se torna um componente fundamental não só dos caminhos de superação da desigualdade material e simbólica mas também das formas de pensar que informam a realidade social, pelo que compete repensar o próprio modelo educacional *pari passu* ao modelo de sociedade que se quer construir.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. Pensamento Brasileiro e sociologia da cultura: questões de interpretação. *Tempo Social*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 107-118, jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702004000100006&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2014.
- AZEVEDO, Thales de. *As elites de cor: um estudo de ascensão social*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1955.
- BOURDIEU, Pierre. É possível um ato desinteressado? In: _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996. p. 137-156.
- _____. *Esboço de uma teoria da prática: Precedido de três estudos de etnologia Cabila*. Oeiras: Celta, 2002.
- _____. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior 2012*. Brasília: MEC/Inep, 2012.
- _____. *Censo da educação superior 2013*. Brasília: MEC/Inep, 2013.
- CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- CARVALHO, José Jorge de. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão nas cotas no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- _____. O Confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 88-103, 2005.
- COSTA PINTO, Luiz de Aguiar. *O negro no Rio de Janeiro*. São Carlos: Nacional, 1953.
- DÁVILA, Jerry. *Diploma of Whiteness: race and social policy in Brazil, 1917-1945*. Durham: Duke University Press, 2003.
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – DIEESE. Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica: uma análise a partir dos dados da Pnad. *Nota Técnica*, Brasília, n. 141, out. 2014. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2014.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo* [online], Niterói, v. 12, n. 23 p. 100-122, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042007000200007>. Acesso em: 15 mar. 2015.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus/Edusp, 1965.
- _____. *Circuito Fechado*. São Paulo: Globo, 2010.
- FERNANDES, Florestan; BASTIDE, Roger. *Branços e negros em São Paulo*. São Paulo: Nacional, 1965.
- FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51. ed. São Paulo: Global, 2006.

- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- GOMES, Ângela Maria de Castro. *Cidadania e direitos do trabalho*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça e pobreza no Brasil – a rationale dos estudos de desigualdade racial. In: DURHAN, Eunice Ribeiro; BORI, Carolina. *O negro no ensino superior*. São Paulo: USP/Nupes, 2003. v. 1, p. 3-15.
- _____. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: 34, 2002.
- HARRIS, Marvin. *Padrões raciais nas Américas*. Rio de Janeiro: Civilização, 1967.
- HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. *Estrutura social, mobilidade e raça*. São Paulo: Vértice, 1988.
- HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil*. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- _____. *Pesquisa mensal de emprego*. Rio de Janeiro: IBGE, fev. 2014.
- _____. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA-DISOC. Reserva de vagas para negros em concursos públicos: uma análise a partir do Projeto de Lei 6.738/2013. *Nota Técnica*, Brasília, n. 17, fev. 2014.
- MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. In: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). *Relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 73-106.
- NASCIMENTO, Abdias. *O Brasil na mira do pan-africanismo*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais/Edufba, 2002.
- NOGUEIRA, Oracy. Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo. *Revista Anhambí*, ano 18, n. 53, p. 279-299, 1955.
- OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Org.). *Identidade negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: ANPED, 2003.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A sociologia do guerreiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- ORTNER, Sherry. Uma atualização da teoria da prática; Poder e projetos: reflexões sobre agência. In: GROSSI, Miriam; ECKERT, Cornelia; FRY, Peter (Org.). *Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas*. Brasília: ABA; Blumenau: Nova Letra, 2007. p. 19-80.
- PIERSON, Donald. *Branços e pretos na Bahia*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- PIRES, Mara Fernanda Chiari. *Docentes negros na universidade pública brasileira*. Campinas: Unicamp, 2014.
- PRUDENTE, Eunice Aparecida de Jesus. Uma análise jurídica sobre exclusão social dos afro-descendentes numa ordem constitucional integradora. In: DURHAN, Eunice Ribeiro; BORI, Carolina. *O negro no ensino superior*. São Paulo: USP/Nupes, 2003. v. 1. p. 89-116.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *Relatos*, n. 39, ano 3, p. 272-288, 1987.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Andes, 1954.
- RIBEIRO, Maria Solange Pereira. *O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das universidades públicas do estado de São Paulo*. 2001. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-03072003-154636/pt-br.php>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão. *Ações Afirmativas*, UFSCar, São Carlos, p. 1-25, 2009. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/acao-afirmativa-no-ensino-superior-brasileiro-pontos-para-reflexao-por-fulvia-rosenberg/view?searchterm=rosenberg>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Movimentos negros, educação e ações afirmativas*. 2007. 554 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1973/1/Tese%20Sales%20versao%20final%203.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

SANTOS, Wanderley Guilherme. *Décadas de espanto: uma apologia democrática*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

SCHWARCZ, Lília Mortiz. *Espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SILVA, Joselina da. Doutoradas professoras negras: o que nos dizem os indicadores oficiais. *Perspectivas*, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 19-36, 2010.

SILVA, Nelson do Valle. *White-nonwhite income differentials: Brazil 1960*. University of Michigan, 1978.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos Alfredo. *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo/luperj, 1992.

TEIXEIRA, Moema de Poli. *Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

ARILDA ARBOLEYA

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná – UFPR –, Curitiba, Paraná, Brasil, vinculada ao Grupo de Pesquisa Pensamento social, Intelectuais e Circulação de Ideias
arilda@hotmail.com

FERNANDO CIELLO

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
fernando.ciello@gmail.com

SIMONE MEUCCI

Professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná – UFPR –, Curitiba, Paraná, Brasil; vinculada ao Grupo de Pesquisa Pensamento social, Intelectuais e Circulação de Ideias
simonemeucci2010@gmail.com

ESCOLHA, SELEÇÃO E SEGREGAÇÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO RIO DE JANEIRO

MARIANE CAMPELO KOSLINSKI

JULIA TAVARES DE CARVALHO

RESUMO

O artigo investiga a distribuição e o acesso a vagas em escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro com foco na oferta escolar. Sistematiza uma bibliografia sobre regras de matrícula/escolha em redes escolares de diferentes países. A análise é centrada em dois polos de matrícula heterogêneos com grande fluxo de alunos entre o primeiro e o segundo segmentos do ensino fundamental. As análises ilustram o padrão do fluxo entre as escolas e identificam os procedimentos e as justificativas utilizados pela direção das escolas na seleção e na distribuição de alunos. Os resultados mostram padrões não aleatórios de distribuição de alunos e a ocorrência de ações veladas dos atores que indicam brechas nas regras de matrícula e que contribuem para a segregação escolar no município.

SEGREGAÇÃO ESCOLAR • ACESSO À EDUCAÇÃO • OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS • DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

CHOICE, SELECTION AND SEGREGATION IN THE MUNICIPAL SCHOOLS IN RIO DE JANEIRO

ABSTRACT

The article investigates the distribution and access to vacancies in municipal schools in Rio de Janeiro, focused on school availability. It summarizes a bibliography about enrollment/choice rules in school networks in different countries. The analysis is centered on two heterogeneous enrollment poles with a large flow of students between the first and second divisions of elementary school. The analyses illustrate the flow pattern among schools and identify the procedures and justifications used by school administrations in the selection and distribution of students. The results show non-random patterns of student distribution and the occurrence of veiled actions of the actors who reveal loopholes in the registration rules and contribute to school segregation in the city.

SCHOOL SEGREGATION • ACCESS TO EDUCATION • EDUCATIONAL OPPORTUNITIES • EDUCATIONAL INEQUALITIES

ELECCIÓN, SELECCIÓN Y SEGREGACIÓN EN LAS ESCUELAS MUNICIPALES DE RIO DE JANEIRO

RESUMEN

El artículo investiga la distribución y el acceso a plazas en escuelas municipales de la ciudad de Rio de Janeiro con enfoque en la oferta escolar. Sistematiza una bibliografía sobre reglas de matrícula/elección en redes escolares de distintos países. El análisis se centra en dos polos de matrícula heterogéneos con un gran flujo de alumnos entre el primer y el segundo segmentos de la educación básica. Los análisis ilustran el patrón del flujo entre las escuelas e identifican los procedimientos y las justificaciones utilizados por la dirección de las escuelas en la selección y distribución de alumnos. Los resultados muestran patrones no aleatorios de distribución de alumnos y la ocurrencia de acciones veladas de los actores, que indican brechas en las reglas de matrícula y que contribuyen para la segregación escolar en el municipio.

SEGREGACIÓN ESCOLAR • ACCESO A LA EDUCACIÓN • OPORTUNIDADES EDUCATIVAS • DESIGUALDADES EDUCATIVAS

ESTUDOS RECENTES DESTACAM A IMPORTÂNCIA DAS POLÍTICAS DE MATRÍCULA, UMA vez que incidem sobre os processos de distribuição de alunos entre escolas. As regras sobre admissão de alunos estabelecem limitações e possibilidades para a ação das famílias e das escolas e, conseqüentemente, influenciam a composição do alunado nos estabelecimentos de ensino. Este trabalho pretende investigar fatores relacionados à oferta escolar que condicionam a distribuição e o acesso a vagas em escolas públicas da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Para tanto, parte do crescente debate sobre o impacto das políticas de matrícula escolar sobre a distribuição de oportunidades educacionais e, mais especificamente, sobre a segregação escolar.

A implementação de políticas de *school choice* ocorreu em contextos em que se apostou na competição entre escolas por alunos como elemento capaz de desencadear uma sequência de mudanças e inovações nas instituições escolares e, conseqüentemente, uma melhoria global no sistema educacional (BERENDS; ZOTTOLA, 2009; GORARD; TAYLOR; FITZ, 2003). Críticos a tais políticas argumentam que as políticas de *school choice* trariam como efeito colateral maior segregação escolar. Do ponto de vista da demanda, pais de diferentes níveis socioeconômicos usufruiriam mais da possibilidade de escolha (BELL, 2005; HOLME, 2002; RAVEAUD; ZANTEN, 2007). Em relação à oferta, frente à competição por alunos, as escolas mais procuradas tenderiam a usar diversos mecanismos para selecionar seu alunado (WEST; HIND; PENNELL, 2004; BERENDS; ZOTTOLA, 2009). No entanto, outros estudos argumentam

que, mesmo em contextos com restrição geográfica da matrícula, os pais encontrariam brechas legais (ou não) para realizar a escolha de estabelecimentos escolares (YAIR, 1996; ZANTEN, 2009; COSTA et al., 2013). Além disso, a restrição da escolha de estabelecimentos escolares poderia levar à maior segregação escolar, em especial em contextos de grande segregação residencial (GORARD; FITZ; TAYLOR, 2001).

A rede municipal do Rio de Janeiro, de um lado, não impõe uma restrição geográfica à matrícula e, de outro, não adota abertamente uma política de *school choice* e, formalmente, não constitui um quase-mercado escolar. Estudos anteriores realizados no contexto da cidade observaram que o acesso a escolas de maior prestígio ou *performance* é condicionado pela origem socioeconômica, trajetória escolar, escola de origem e/ou local de residência dos alunos (COSTA et al., 2014; BRUEL; BARTHOLO, 2012; KOSLINSKI et al., 2014). Tais estudos não deixaram de considerar que, em parte, tal acesso poderia estar relacionado às condições desiguais de escolha entre as famílias na disputa por vagas nas escolas de maior prestígio e/ou desempenho. Entretanto, propuseram uma hipótese investigada com menos frequência: o funcionamento de um quase-mercado oculto.¹ Mesmo na ausência de políticas que abertamente incentivassem a escolha de estabelecimentos escolares, observaríamos não só disputa por escolas por parte dos pais, como também o uso de mecanismos obscuros e mesmo ilegais de seleção do alunado por parte das escolas.

O presente artigo pretende contribuir para a compreensão dos mecanismos que geram desigualdade de oportunidades de acesso a escolas públicas de “maior qualidade”, a partir de estudos de caso de escolas pertencentes a dois polos de matrícula² do município do Rio de Janeiro. Para tanto, inicialmente, faz-se uma breve discussão sobre regras de matrícula/escolha em sistemas escolares de diferentes países e descrevem-se as regras de matrícula na rede municipal do Rio de Janeiro. Em seguida, mostram-se os padrões do fluxo dos alunos das escolas de primeiro para o segundo segmento pertencentes aos dois polos de matrícula. Por fim, investigam-se os procedimentos e as justificativas utilizados pelas escolas remetentes (primeiro segmento) e as receptoras (segundo segmento) para a seleção e a distribuição de alunos entre as unidades.

Resultados preliminares indicam que as brechas nas regras de matrícula nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro permitem ações veladas de seleção de alunos por parte das instituições remetentes e receptoras, bem como critérios variados adotados pelas Coordenadorias Regionais de Educação – CREs.

¹ Costa e Koslinski (2011) discutem detalhadamente a definição dos conceitos de quase-mercado e quase-mercado oculto.

² Os polos de matrícula agrupam escolas que oferecem educação infantil, 1º e 2º segmentos do ensino fundamental. Ocorre grande fluxo de alunos entre o 5º e o 6º ano do ensino fundamental, pois grande parte das escolas oferece somente um segmento. Para mais detalhes sobre polos de matrícula, ver Bruel (2014).

ENTRE POLÍTICAS DE *SCHOOL CHOICE* E A CARTA ESCOLAR: UMA BREVE ANÁLISE DO SISTEMA DE MATRÍCULA NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Encontramos hoje na literatura uma crescente discussão acerca do impacto de diferentes políticas de matrícula e formas de alocação de alunos entre as escolas sobre a segregação escolar. O Quadro 1 apresenta uma tipologia de modelos de políticas de matrícula para auxiliar na compreensão de suas similaridades e diferenças – embora se reconheça que os modelos, em geral, apresentam uma combinação desses princípios.³

QUADRO 1
TIPOLOGIA DE MODELOS DE POLÍTICAS DE MATRÍCULA

	Regulamentação referente à oferta escolar		
	Instâncias superiores às escolas	Rígida regulamentação para as escolas	Fraca regulamentação para as escolas
Princípio de alocação de alunos nas escolas			
Escolha dos pais	Boston	Inglaterra	Chile; Rio de Janeiro
Local de moradia	França; Minas Gerais; São Paulo		Alemanha (antes de 2004)
Escolha dos pais e habilidade dos alunos	Suécia		Alemanha (sistema atual de <i>tracks</i>)

Fonte: Elaboração dos autores.

O Quadro 1 relaciona os princípios de alocação dos alunos às escolas ao tipo de regulamentação referente à burocracia educacional. A primeira coluna classifica três possíveis maneiras de alocar os alunos: (1) escolha dos pais, quando há política que incentiva e regulamenta que a família eleja a escola para a criança; (2) local de moradia, quando a alocação dos alunos na escola é estabelecida a partir do local de residência dos alunos; (3) escolha dos pais e habilidade, quando os pais podem optar por uma escola de preferência, mas a efetivação da matrícula do aluno depende de seu desempenho em determinados testes.

A primeira linha identifica três maneiras de regulamentação de regras para a oferta escolar (ou a burocracia educacional). A coluna “Instâncias superiores à escola” está relacionada aos contextos em que a alocação de alunos não depende de decisões de funcionários da escola, como diretores e coordenadores, mas sim de instâncias superiores, como secretarias de educação ou autoridades intermediárias, as quais estabelecem regras e procedimentos que famílias e escolas devem seguir para matricular as crianças. A coluna “Rígida regulamentação para as escolas” refere-se a leis claras de procedimentos de matrícula que a escola deve seguir e à existência de fiscalização para garantir o cumprimento das regras. Nesse caso, os estabelecimentos escolares gozam de uma “autonomia orientada”, visto que lidam com a alocação dos alunos, mas seus procedimentos devem ser pautados nas leis sobre a matrícula

3

Há casos em que o contexto estudado tem como poder central instâncias superiores à escola e, ao mesmo tempo, apresenta fraca regulamentação para as escolas. Nesse caso, o Quadro 1 somente localiza tal contexto uma vez. O objetivo é situar os contextos em um modelo ideal.

dos estudantes. A última coluna, “Fracá regulamentação para as escolas”, reúne contextos em que há regras de matrícula estabelecidas, mas elas são burladas pelas escolas, que podem vir a favorecer determinados alunos, matriculando-os, ou podem vir a evitar outros.

Em contextos de livre escolha, encontramos procedimentos que, abertamente, incentivam a escolha de estabelecimentos escolares por parte das famílias e, ao mesmo tempo, negam às escolas a possibilidade de recusar vagas para qualquer aluno até que um determinado número de admissões seja alcançado por elas. Esse é o modelo adotado e mantido na Inglaterra desde o Ato de Reforma Educacional de 1998 (GORARD; FITZ; TAYLOR, 2001). Políticas como essa introduzem elementos do mercado como “escolha” dos pais de alunos e “competição” entre escolas, com o intuito de melhorar a qualidade/eficácia do sistema educacional (BERENDS; ZOTTOLA, 2009; GORARD; TAYLOR; FITZ, 2003).

Durante anos, adotou-se na Inglaterra uma política que previa a alocação de estudantes em escolas da região onde residiam. A partir de 1988, a grande maioria das escolas inglesas adequou-se à nova legislação e transformou-se em *choice schools*. Foi a partir desta lei, e de outras subsequentes, que as famílias passaram a ter direito a escolher escolas de qualquer localidade para seus filhos. Além disso, negou-se às escolas a possibilidade de recusar vagas para qualquer aluno até que um determinado número de admissões fosse alcançado (GORARD; FITZ; TAYLOR, 2001).

Outro exemplo de contexto em que há incentivo à livre escolha escolar é o sistema de *voucher* adotado no Chile. As famílias podem optar por quaisquer escolas, sejam públicas ou privadas subvencionadas,⁴ pois ambas recebem *voucher*⁵ de mesmo valor por aluno matriculado⁶ (ELACQUA, 2012). No entanto, diferentemente do que ocorre na Inglaterra, a regulamentação das escolas chilenas é mais fluida, especialmente a das escolas privadas subvencionadas. Enquanto as escolas públicas atendem mais alunos em desvantagens socioeconômicas, as escolas privadas evitam alunos com esse perfil. De acordo com a legislação, as escolas públicas devem aceitar todos os alunos que optem por elas, ao passo que as privadas podem cobrar taxas e fazer entrevistas com os pais para selecionar ou rejeitar alunos (ELACQUA, 2012). As taxas de mensalidade cobradas (*tuition*) excluem a possibilidade de algumas famílias solicitarem uma vaga.

Em contraponto ao modelo de incentivo à escolha, observam-se modelos que limitam a escolha dos pais e das escolas. Se em contextos nos quais a escolha é incentivada verifica-se certa fluidez no poder de decisão da burocracia educacional quanto à composição do alunado (WEST; HIND; PENNELL, 2004; ELACQUA, 2012), em contextos nos quais há restrição à escolha este poder pode ser ainda mais decisivo. Isto porque a alocação de alunos por local de residência tem por argumento “fortalecer os laços comunais da instituição escolar” (GORARD; FITZ;

4

No Chile, há escolas públicas, escolas privadas com fins lucrativos, escolas privadas sem fins lucrativos, escolas privadas subvencionadas com fins lucrativos e escolas privadas subvencionadas sem fins lucrativos.

5

Em contextos onde se adota a política de *voucher*, como Chile e Inglaterra, a verba destinada às escolas está relacionada ao quantitativo de alunos que possuem: quanto maior o número de estudantes, maior será o volume de verbas destinado à instituição.

6

Política recente alterou essa situação: agora os *vouchers* são maiores para alunos considerados vulneráveis e escolas podem cobrar uma taxa dos alunos, o que implica diminuição no valor do *voucher* (ELACQUA, 2012).

TAYLOR, 2001) e não faz parte desse ideário a concepção de desigualdade de oportunidades educacionais.

O modelo francês adota o sistema de zoneamento, no qual as crianças só podem frequentar escolas específicas, de acordo com seu local de residência. Esse sistema, denominado *carte scolaire*, foi estabelecido em 1963.⁷ Embora a matrícula esteja submetida ao local de residência, os pais escolhem, seja enviando seus filhos para escolas privadas, seja se mudando para locais próximos às escolas que consideram as melhores. As famílias também burlam a regra do zoneamento ao contatarem diretores das escolas nas quais desejam que seus filhos estudem ou, ainda, ao utilizarem endereços falsos (RAVEAUD; ZANTEN, 2007). Embora as autoridades educacionais locais detenham maior poder sobre a admissão dos alunos, a ausência de fiscalização favorece a elaboração, por parte dos pais, de táticas para burlar as normas.

Similar ao modelo francês é o implementado na Alemanha. Até 2004, a matrícula escolar estava subordinada ao local de residência da criança. O distrito designava a escola em que a criança deveria estudar, na mesma região (*catchment area*) de sua residência (NOREISCH, 2007). Porém, por se tratar de um sistema com pouca regulamentação, deixava margens para que os responsáveis agissem de formas diversas, de acordo com suas interpretações das regras.

Como revelam alguns estudos (ELACQUA, 2012; NOREISCH, 2007; BELL, 2005; WEST; HIND; PENNELL, 2004), as brechas das regras de matrícula são utilizadas, principalmente, por responsáveis com nível socioeconômico mais elevado ou por aqueles mais informados sobre os procedimentos e mais capazes de produzir uma “justificativa aceitável” para sua estratégia para acessar determinada escola. Quando o sistema de matrícula para alocação de alunos em escolas é mantido intencionalmente não transparente e difuso, justamente para manter flexibilidade, os diretores geralmente têm o voto conclusivo sobre os pedidos dos pais. Atuam como *gatekeepers*, ou guardiões, das vagas escolares das escolas mais procuradas (NOREISCH, 2007). As brechas são bem aproveitadas tanto por alguns pais de alunos quanto pela burocracia educacional, contribuindo para um sistema mais segregado ou menos igualitário. No entanto, as reformas feitas na Alemanha, a partir de 2004, tomaram a direção encorajada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE: descentralização, autonomia das escolas e envolvimento dos pais no processo de escolha.

Já o modelo em funcionamento em Estocolmo apresenta características particulares. Os alunos escolhem tanto o programa quanto a escola desejada. Os alunos são ranqueados por nota e só conseguem o programa e a vaga desejados aqueles com as maiores notas. Caso não consigam a primeira opção, automaticamente considera-se a segunda e assim por diante. Esse modelo deixou de limitar a escolha por escola

⁷ No entanto, em 1984, tiveram início os primeiros experimentos do *de-zoning*, que oferecia aos pais a possibilidade de escolha dentre algumas escolas. Embora não haja nenhuma estatística na França, estima-se que metade das escolas francesas seja caracterizada por esse modelo (BROCCOLICHI; ZANTEN, 2000). Desse modo, é possível afirmar que o sistema francês adota dois modelos de alocação de alunos em escolas.

de acordo com o local de residência, como acontecia antes, e acirrou a classificação dos estudantes de acordo com a habilidade (SÖDERSTRÖM; UUSITALO, 2010).

Por fim, o modelo adotado em Boston em 1989 incentivava a escolha dos pais, mas também buscava evitar os possíveis efeitos que produziriam mais desigualdades a partir dessa livre escolha, limitando a ação das escolas na seleção. Ao incentivar políticas de escolha parental, as famílias tendem a desenvolver estratégias que mantêm a segregação racial e social entre escolas. Desse modo, o sistema de escolha controlada disponibilizava informações sobre as escolas e um programa de computador destinava os alunos para as escolas considerando suas preferências (GLENN, 2009). Esse sistema objetivou alcançar igualdade de acesso a todos os estudantes, retirou o poder de seleção das escolas e evitou o efeito do critério principal da escolha feita pelos pais (alunado atendido pela escola).⁸ Enquanto o modelo inglês conta apenas com leis para restringir o poder de seleção das escolas, o modelo adotado em Boston agrega livre escolha por parte das famílias e restrição total da possibilidade de seleção das escolas.

No Brasil, os sistemas públicos de educação têm liberdade para regulamentar seus processos de matrícula (BRUEL, 2014). O ensino fundamental público é, em sua maioria, provido por governos estaduais e municipais, o que pode gerar dois diferentes procedimentos de matrículas para escolas das duas redes em um mesmo município. Apesar de não encontrarmos sistemas que explicitamente incentivem ações em direção ao estabelecimento de mecanismos de quase-mercado para a alocação de alunos nas escolas,⁹ encontramos regulamentações que variam no que diz respeito à escolha dos pais e ao poder de decisão das burocracias escolares centrais e intermediárias e das escolas.

Diversos estados e municípios adotam procedimentos de matrícula que alocam alunos nas escolas com base no local de moradia. Por exemplo, a cidade de São Paulo conta com o Sistema Integrado de Cadastros de alunos, que cruza informações sobre a oferta de vagas e a demanda por escolas e distribui os alunos com base em um critério de proximidade da escola com um endereço-base fornecido pela família¹⁰ (ALVES; BATISTA; ÉRNICA, 2012). No momento do primeiro cadastro do aluno, uma compatibilização automática de vaga, a princípio, impede a seleção feita pelos pais e escolas. No entanto, mesmo com esta restrição de escolha, as famílias podem, depois do início do ano letivo, buscar outras escolas da rede por meio de um pedido de transferência. Se no momento de cadastro as escolas têm menor autonomia na distribuição dos alunos, estudo recente mostra que no ato da transferência as escolas contariam com acesso ao histórico escolar dos alunos e disporiam de grande autonomia, o que lhes permitiria evitar certo perfil de alunado (ALVES; BATISTA; ÉRNICA, 2012).

8

Pais de diferentes níveis socioeconômicos dificilmente escolhem escolas com alta *performance*. A maioria dos pais consideram apenas as escolas que apresentam demografia com características similares a de seus filhos (ELACQUA; SCHNEIDER; BUCKLEY, 2006).

9

De toda forma, a ausência desse tipo de política parece não impedir que ações tanto relacionadas à demanda quanto à oferta de escolas aproximem os sistemas educacionais brasileiros aos quase-mercados estabelecidos no sistema britânico ou que constituam o que Costa e Koslinski (2011) chamam de um quase-mercado oculto.

10

Este endereço, em geral, é o endereço do aluno, mas também pode ser o endereço de parentes ou do local de trabalho dos pais.

Costa et al. (2013) descrevem a distribuição de alunos nas escolas de Belo Horizonte a partir do Cadastro Escolar. De modo similar ao modelo paulista, este sistema associa a localização da residência do aluno às escolas que fazem parte daquela jurisdição escolar. O objetivo é equilibrar a demanda de alunos com a oferta de vagas escolares entre as regiões da cidade. No entanto, a lógica espacial do território é desigual no que tange à oferta dos serviços públicos, bem como à composição social da população, o que reflete na constituição do alunado nas escolas (COSTA et al., 2013). Mesmo em um sistema transparente, alguns pais parecem dispostos a agir em busca de vagas em escolas prestigiadas. O estudo relata a prática de fornecer um endereço de outra pessoa e entrar em contato com alguém da burocracia educacional (diretor da escola e/ou funcionário de uma instância superior) para acessar a escola desejada (COSTA et al., 2013).

Na rede municipal do Rio de Janeiro não há uma política explícita que motive a escolha dos pais, nem consequências para as escolas que recebem os alunos (como é caso dos sistemas de *school choice* anteriormente comentados). No entanto, também não há restrição quanto à matrícula por local de residência dos alunos e várias etapas da matrícula preveem/postulam a escolha dos pais.

A regulamentação na rede municipal do Rio de Janeiro classifica a matrícula dos alunos em três tipos: inicial, renovada e transferência (KOSLINSKI et al., 2014; BRUEL, 2014). Mudanças nas regras relacionadas aos procedimentos de matrícula inicial e de transferência, implementadas em 2010, tiveram impacto tanto na possibilidade de escolha dos pais como na autonomia de seleção de alunos por parte das escolas.

No que diz respeito às transferências de alunos entre escolas, até o ano de 2009, os procedimentos de matrícula estavam organizados em quatro fases: a primeira era o remanejamento. No segundo semestre, os pais deveriam preencher uma lista com três opções de escolas, em ordem de preferência, do mesmo polo¹¹ da unidade em que o filho estava matriculado. A partir dessa lista, as escolas de um mesmo polo se reuniam para distribuir os alunos das escolas de 1º segmento entre as escolas de 2º segmento (COSTA; KOSLINSKI, 2012). A segunda fase era caracterizada pela oferta das vagas remanescentes que não haviam sido preenchidas na primeira fase. Em um único local, todas as escolas de cada polo se reuniam para atender os alunos interessados nas vagas e utilizavam um sistema de matrícula informatizado *on-line* (COSTA; KOSLINSKI, 2012). A terceira fase ocorria diretamente nas escolas. Se o aluno procurasse por vaga no início do ano letivo na escola de preferência e esta dispusesse de vagas que não haviam sido preenchidas nas fases anteriores, a própria direção podia matriculá-lo. A última fase era caracterizada pela transferência de alunos entre escolas durante o ano letivo e, também neste caso, a matrícula era feita na própria escola.

11

Um polo de escolas é caracterizado por um agrupamento de escolas, que variam de 8 a 15 escolas, localizadas próximas geograficamente, que são assim reunidas com vistas à organização de questões administrativas das CREs.

Em 2010, algumas regras de matrícula foram modificadas. Foi estabelecido que, após o período de remanejamento, a matrícula inicial e as transferências no início do ano seriam realizadas por meio de um sistema informatizado *on-line*. Os pais devem listar de três a cinco escolas de sua preferência, juntamente com informações sobre escola de origem, último ano cursado, endereço de residência, etc., e então o sistema destina uma escola para o aluno, cuja alocação acontece por meio de um sorteio, respeitando algumas prioridades.¹²

De acordo com o Manual de inscrição 2014,¹³ outros critérios também estão sendo levados em consideração para a alocação dos alunos: aqueles que residem mais próximo da escola escolhida e, em caso de empate, o de menor idade. West, Barham e Hind (2011) criticam critérios como esses, pois consideram injusta a adoção de preferências no momento da matrícula. Além disso, embora esse sistema funcione para a matrícula inicial e para a transferência, não extingue a possibilidade de articulação entre pais e diretores para pleitear vagas ao longo do ano letivo.

PROCEDIMENTOS DE MATRÍCULA E SEGREGAÇÃO ESCOLAR: PADRÕES DE FLUXO ENTRE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Para compreender melhor as dinâmicas que levam à distribuição desigual dos alunos pelas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, o artigo focalizou suas análises em escolas de ensino fundamental localizadas em dois polos de matrícula. As análises estão divididas em duas partes. A primeira apresenta as características das escolas dos polos estudados, bem como os padrões de remanejamento e de transferência de alunos para as escolas que oferecem o 2º segmento do ensino fundamental. Para auxiliar na escolha e na descrição dos polos estudados, a primeira etapa do estudo contou com a base de dados da Prova Brasil (2005, 2007 e 2009) e com bases de dados da Secretaria Municipal de Educação (2009 e 2010) que continham informações sobre escolaridade dos pais, cor, trajetória escolar e fluxo dos alunos entre as escolas da rede. Já a segunda etapa do estudo investigou procedimentos e justificativas utilizadas pelas escolas remetentes (1º segmento) e as receptoras (2º segmento) para a seleção e a distribuição de alunos entre as escolas do polo de matrícula. Esses dados foram coletados por meio de entrevistas com diretores das escolas.

O primeiro polo estudado (Polo 1) faz parte de uma CRE, aqui denominada CRE X, que compreende 11 escolas (6 de 1º segmento, 2 de 2º segmento e 3 que oferecem ambos os segmentos do ensino fundamental). Já o segundo polo (Polo 2) faz parte de uma CRE, aqui denominada CRE Y, que compreende 9 escolas (4 de 1º segmento, 2 de 2º segmento e 3 que oferecem ambos os segmentos do ensino fundamental).

12

As prioridades incluem candidatos com deficiências, que possuem irmãos matriculados na escola procurada, filhos de servidores da escola procurada, filhos adotivos e candidatos de orfanatos. Para mais informações, ver Bruel (2014) ou Carvalho (2014).

13

O download do referido "Manual de inscrição – Matrícula fácil 2014" foi feito a partir do site <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/157759/DLFE-64827.pdf/ManualMatriculaFacil2014_certo.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2014.

As escolas do Polo 1 estão localizadas na zona Norte do Rio de Janeiro em áreas caracterizadas por Índice de Desenvolvimento Social – IDS –¹⁴ médio, bem como em áreas de favela caracterizadas por baixo IDS. As escolas pertencentes ao Polo 2 estão localizadas em um bairro abastado da cidade (alto IDS) vizinho a favelas (baixo IDS). Essa área apresenta maiores contrastes e representa uma característica marcante do modelo carioca de segregação residencial: proximidade física e distância social¹⁵ (RIBEIRO; ALVES; FRANCO, 2008).

Potencialmente, as escolas dos polos estudados poderiam comportar grande heterogeneidade intraescolar de alunos, considerando a proximidade das unidades e a diversidade de nível socioeconômico da população residente nas redondezas. No entanto, os dois polos estudados neste trabalho foram selecionados por apresentarem maior segregação escolar, isto é, maior desigualdade em termos de nível socioeconômico do alunado que recebem.¹⁶

As tabelas 1 e 2 descrevem as escolas dos polos 1 e 2 de acordo com o perfil do alunado (escolaridade dos pais)¹⁷ e o desempenho na Prova Brasil.

TABELA 1
COMPOSIÇÃO DO ALUNADO E PROVA BRASIL DAS ESCOLAS DO POLO 1

ESCOLAS DE 1º SEGMENTO			ESCOLAS DE 2º SEGMENTO		
Escolas	Prova Brasil Padronizada de 2005, 2007 e 2009	% de alunos com pais com alta escolaridade 1º segmento	Escolas	Prova Brasil Padronizada de 2005, 2007 e 2009	% de alunos com pais com alta escolaridade 2º segmento
A	6,06	63,47	I	5,89	64,40
B	5,89	46,50	II	4,64	32,23
C	5,72	47,89			
D	5,28	27,81			
E	5,09	36,31	E	4,46	28,94
F	5,04	19,46	F	4,43	15,11
G	5,03	26,79	G	4,30	28,80
H	4,71	41,88			
J	4,63	14,02			
Media	5,27	36,01	Media	4,74	33,90
Desvio Padrão	0,48	14,72	Desvio Padrão	0,59	16,35

Fonte: Base de dados da SME/Rio de Janeiro (2009 e 2010) e Prova Brasil (2007 e 2009). Elaboração dos autores.

14

O IDS foi criado pelo Instituto Pereira Passos – IPP – da Prefeitura do Rio de Janeiro e construído com base nos dados do Censo (IBGE, 2000). O IDS é composto pelas seguintes dimensões: a) acesso ao saneamento básico; b) qualidade da habitação; c) grau de escolaridade; d) disponibilidade de renda. Para mais detalhes, ver Cavallieri e Lopes (2008).

15

De acordo com Ribeiro, Alves e Franco (2008), o modelo carioca de segregação é caracterizado, de um lado, por relações do tipo centro-periferia: distância física e social. De outro, o modelo comporta a presença de favelas em áreas abastadas da cidade.

Tal configuração gera proximidade geográfica, que, no entanto, não é acompanhada por laços sociais fortes entre membros de grupos inseridos em diferentes posições no espaço social.

16

Esta desigualdade foi observada com base no desvio padrão da porcentagem de alunos com pais de alta escolaridade entre as escolas que oferecem 2º segmento em cada polo e a partir do alto valor que os polos apresentam no Índice Gorard de Segregação Escolar. O índice foi calculado a partir da variável “alunos com pais com alta escolaridade” para cada polo da CRE X e da CRE Y e indica quantos alunos deveriam ser transferidos de uma escola para outra, de modo que houvesse equilíbrio entre as escolas em termos de características do alunado (GORARD, 2009).

17

A escolaridade dos pais foi calculada considerando todos os alunos matriculados no 1º e no 2º segmentos do ensino fundamental em cada escola no ano de 2009. Os alunos cujos pais possuem ensino médio completo ou ensino superior foram considerados “alunos com pais com alta escolaridade”.

TABELA 2
COMPOSIÇÃO DO ALUNADO E PROVA BRASIL DAS ESCOLAS DO POLO 2

ESCOLAS DE 1º SEGMENTO			ESCOLAS DE 2º SEGMENTO		
Escolas	Prova Brasil Padronizada de 2005, 2007 e 2009	% de alunos com pais com alta escolaridade 1º segmento	Escolas	Prova Brasil Padronizada de 2005, 2007 e 2009	% de alunos com pais com alta escolaridade 2º segmento
A	6,78	79,52	I	5,48	70,71
B	6,57	63,14	II	5,40	58,20
C	6,54	66,76			
D	6,24	64,29			
E	4,87	23,88	E	4,64	19,56
F	4,67	20,38	F	4,49	25,12
G	4,64	27,68	G	4,18	23,43
Média	5,76	49,38	Média	4,84	39,40
Desvio Padrão	0,91	22,63	Desvio Padrão	0,51	20,91

Fonte: Base de dados da SME/Rio de Janeiro (2009 e 2010) e Prova Brasil (2007 e 2009). Elaboração dos autores.

No Polo 1, as escolas de 1º segmento tinham em média, em 2009, 36,10% de alunos com pais de alta escolaridade. Entretanto, as desigualdades referentes ao perfil do alunado já são bem marcadas desde os primeiros anos do ensino fundamental. A Tabela 1 mostra como a porcentagem de alunos com pais com alta escolaridade diminui progressivamente da escola A (com 63,47%) até a escola J (com 14,02%). Este decréscimo é acompanhado de uma progressiva diminuição na média padronizada das escolas na Prova Brasil. Comparando as escolas de 2º segmento, verifica-se uma polarização entre a escola I, com 64,40% de alunos com pais de alta escolaridade, e as demais escolas do polo, com valores que variam de 32,23% a 15,11%. O mesmo padrão é observado em relação à nota na Prova Brasil: a escola I apresentou uma nota padronizada média superior a 1 ponto em relação às demais escolas.

No Polo 2, também observa-se grande desigualdade entre as escolas, porém um padrão ligeiramente diferente do observado no Polo 1. As escolas de primeiro segmento, em média, têm uma maior porcentagem de alunos com pais de alta escolaridade (49,38%), se comparadas com as escolas do Polo 1 (36,01%). Há uma visível polarização já no primeiro segmento do ensino fundamental entre, de um lado, as escolas A, B, C e D e, de outro, as escolas E, F e G. De um lado, mais de 60,00% dos alunos das escolas A, B, C e D têm pais com alta escolaridade. A escola A se destaca, uma vez que 79,52% de seus alunos encontram-se nessa situação. De outro, nas escolas E, F e G, menos de 30% dos alunos têm pais com alta escolaridade. Os resultados da Prova Brasil também evidenciam a polarização do Polo 2: as escolas no topo da tabela obtiveram médias que variam de 6,24 a 6,78 e as três escolas na parte inferior da tabela obtiveram médias que variam de 4,64 a 4,87. Este mesmo padrão de distribuição de alunos é mantido entre as escolas que oferecem o 2º segmento/anos finais do ensino fundamental. As escolas I e II apresentam

alunos com pais mais escolarizados e notas padronizadas médias na Prova Brasil mais elevadas que aquelas alcançadas pelas escolas E, F e G.

As figuras 1 e 2 ilustram o fluxo de alunos entre as escolas de 1º e 2º segmento do ensino fundamental e ajudam a compreender como se configuram os diferentes padrões observados nos dois polos estudados.

A análise da movimentação dos alunos apresentada nesses fluxogramas considerou todos aqueles que concluíram o 5º ano em 2009 e ingressaram no 6º ano em 2010 permanecendo no polo. Portanto, os alunos que reprovaram no 5º ano e aqueles que foram aprovados ao final de 2009, mas transferidos para uma escola fora do polo, foram excluídos da análise. Também não foram considerados na análise aqueles alunos que vieram transferidos de outro polo para cursar o 6º ano. Os fluxogramas mostram, portanto, tanto os alunos remanejados em bloco como aqueles transferidos entre escolas dos polos estudados.¹⁸ Cada seta indica a quantidade de alunos remanejados e/ou transferidos que se desvia da frequência esperada,¹⁹ considerando que o objetivo seria uma distribuição equânime em termos de perfil do alunado.

É importante ressaltar que se optou por retirar do fluxograma do Polo 1 as escolas E, F e G da primeira coluna (escolas de 1º segmento). Isso porque essas escolas tendem a manter, majoritariamente, seus alunos no 2º segmento. Portanto, tais unidades não remanejaram seus alunos para outras escolas na passagem do 5º para o 6º ano. No entanto, foram mantidas as escolas na segunda coluna (escolas de 2º segmento), as escolas E, F e G do Polo 1, pois também ampliam seu quantitativo de vagas no 6º ano e, portanto, recebem alunos de outras escolas.

Por outro lado, no Polo 2, realizou-se opção similar na elaboração do fluxograma, mas com uma diferença: foram retiradas da 2ª coluna, a das escolas de 2º segmento, as escolas E, F e G. Estas são escolas que oferecem os dois segmentos, mas não ampliam o número de vagas no 6º ano e seus alunos do 5º ano tendem a permanecer na escola no ano seguinte.

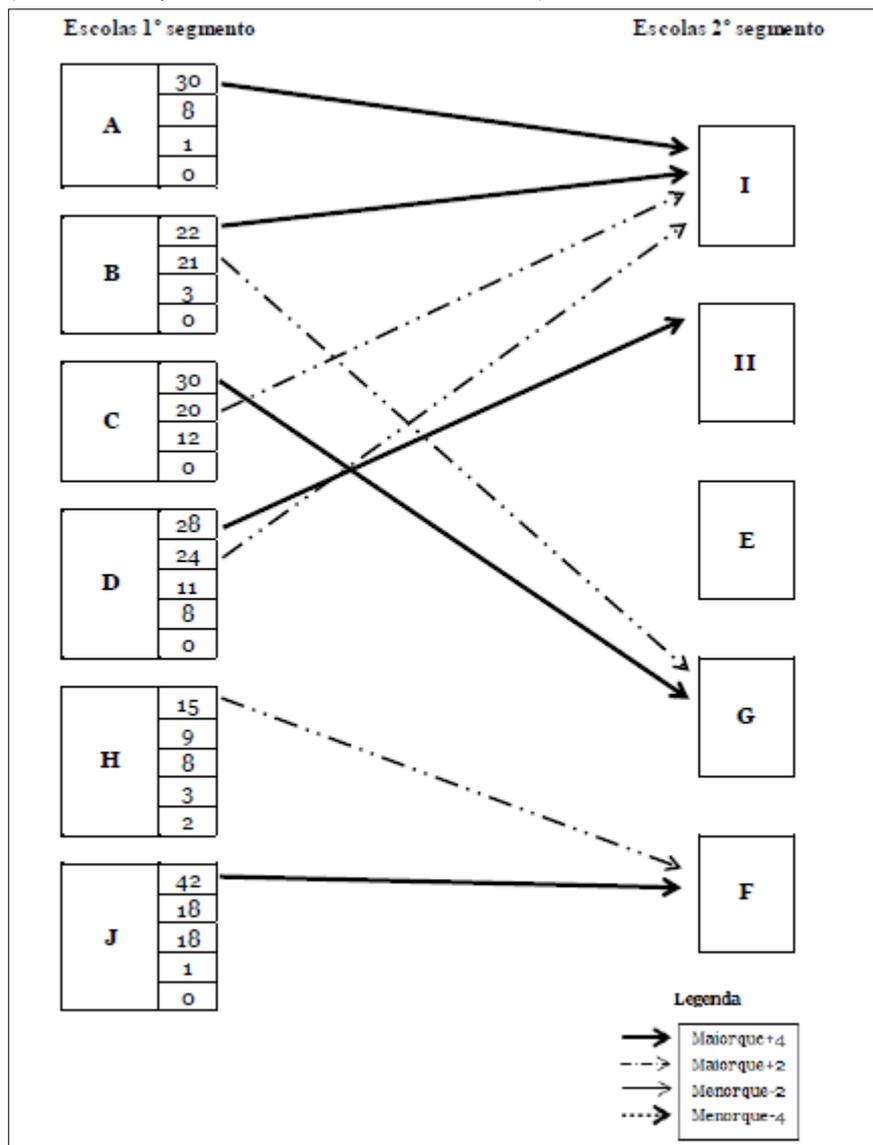
18

A base de dados utilizada não explicita as datas de troca de escolas. Portanto, a movimentação dos alunos exemplificada nos fluxogramas inclui alunos remanejados e alunos transferidos durante o ano letivo.

19

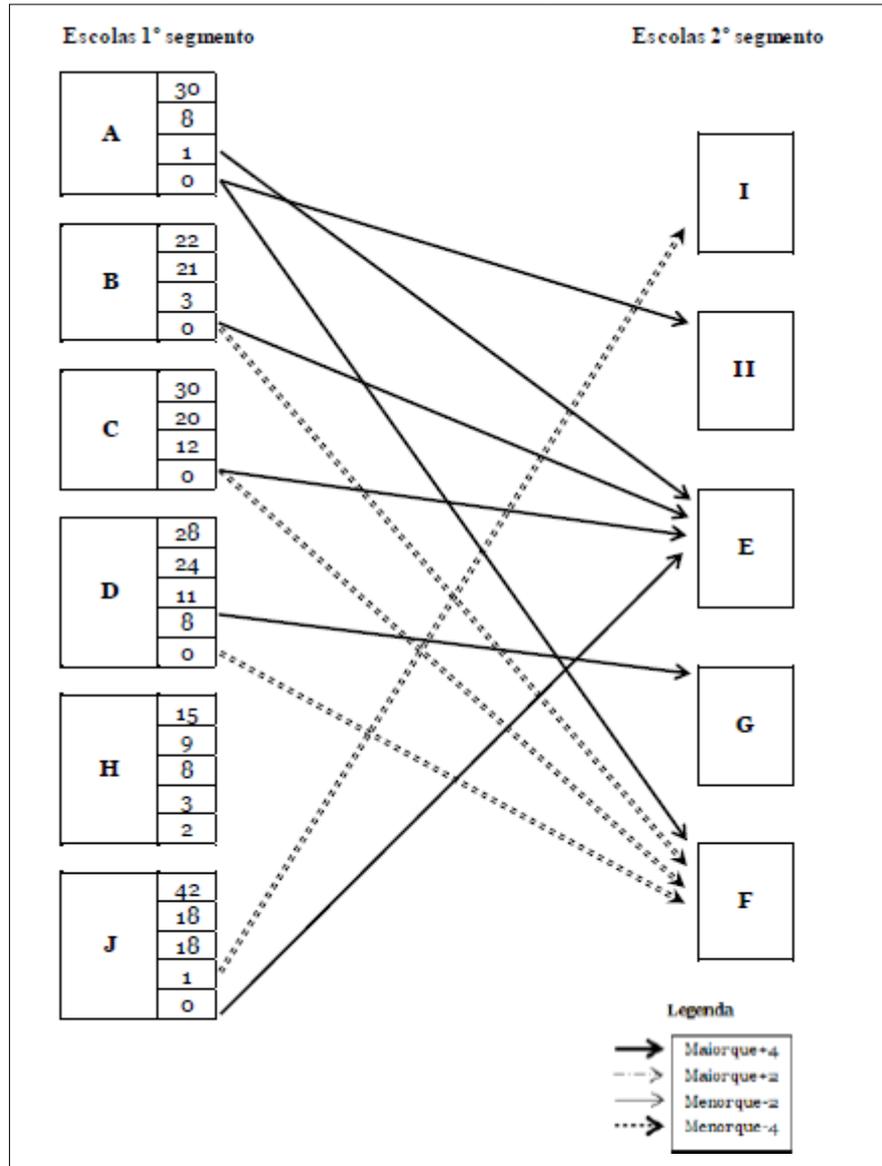
Para analisar o quantitativo de alunos enviados de uma escola para outra, o estudo baseou-se nos valores ajustados padronizados obtidos com a estatística do qui quadrado. Se os alunos enviados ultrapassaram muito o número esperado, o dado foi interpretado como +4; se ultrapassaram razoavelmente, +2; se foram enviados menos alunos do que o esperado, -2; se poucos alunos foram enviados para determinada escola, -4. Vale ressaltar que, se uma escola não envia nenhum aluno para outra, a seta também tem duplo pontilhado, ou seja, a escola envia menos do que o esperado.

FIGURA 1
FLUXO DE ALUNOS REMANEJADOS ENTRE ESCOLAS DE 1º E 2º SEGMENTO (POLO 1)
(MOVIMENTAÇÃO MAIOR DO QUE A ESPERADA)



Fonte: Base de dados da SME/Rio de Janeiro (2009 e 2010). Elaboração dos autores.

FIGURA 2
FLUXO DE ALUNOS REMANEJADOS ENTRE ESCOLAS DE 1º E 2º SEGMENTO (POLO 1)
(MOVIMENTAÇÃO MENOR DO QUE A ESPERADA)



Fonte: Base de dados da SME/Rio de Janeiro (2009 e 2010). Elaboração dos autores.

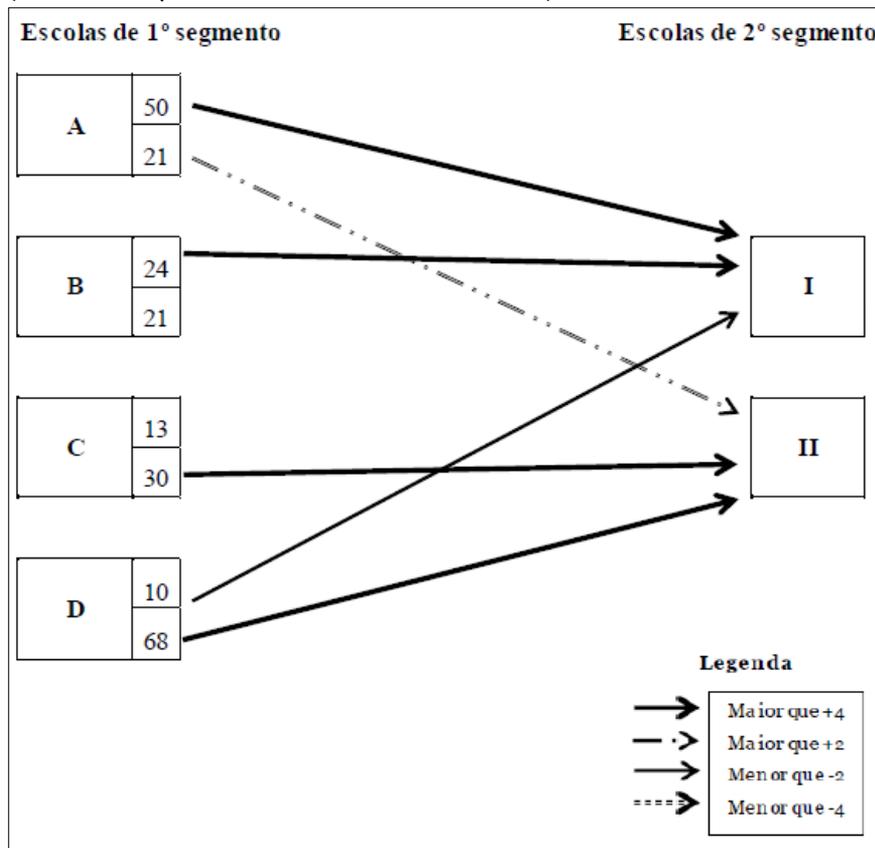
O primeiro fluxograma representa o remanejamento, maior do que o esperado, de alunos ao final do 5º ano em 2009. As escolas I e II trabalham exclusivamente com o 2º segmento. A movimentação observada sugere um “convênio” entre escolas, visto que a Escola I, com maior nota na Prova Brasil e maior nível socioeconômico dos alunos, recebe principalmente alunos remanejados das escolas A, B, C e D (escolas de 1º segmento que apresentam um perfil similar, com exceção da escola D). Por outro lado, a Figura 2, que apresenta um fluxo de alunos menor do que o esperado, mostra que a Escola I recebe um número de alunos significativamente menor do que o esperado da Escola J (apenas um aluno).

Além disso, não atende alunos de outras escolas com baixa concentração de alunos com pais de alta escolaridade, uma vez que estas oferecem dois segmentos e tendem a manter seus alunos.

Ainda na Figura 1, observa-se que a escola F (que oferece os dois segmentos e amplia suas vagas no segundo segmento) recebe um número de alunos maior do que o esperado das escolas H e J, que apresentam perfil parecido com o seu. Já na Figura 2, além da “inércia” dos alunos matriculados nas escolas E, F e G (que tendem a manter seus alunos), mesmo com a expansão de vagas no 6º ano, essas escolas recebem menos alunos do que o esperado das escolas com maior PBP (Prova Brasil Padronizada) e maior percentual de estudantes oriundos de unidades com maior concentração de alunos com pais mais escolarizados. Esse padrão só não se aplica à escola G, que recebe mais alunos do que o esperado de escolas com maior PBP e porcentagem de alunos cujos pais são mais escolarizados, provenientes das escolas B e C.

O Polo 2 apresenta um padrão diferente de remanejamento, se comparado com o Polo 1, como se pode observar no fluxograma a seguir (Figura 3).

FIGURA 3
FLUXO DE ALUNOS REMANEJADOS ENTRE ESCOLAS DE 1º E 2º SEGMENTO (POLO 2)
(MOVIMENTAÇÃO MENOR DO QUE A ESPERADA)



Fonte: Base de dados da SME/Rio de Janeiro (2009 e 2010). Elaboração dos autores.

Uma primeira análise do padrão de envio de alunos entre escolas de 1º e 2º segmento do Polo 2 sugere uma forte subdivisão interna. De um lado, as escolas A, B, C e D (que só oferecem o 1º segmento) enviam um número maior que o esperado para as escolas I e II (que só oferecem o 2º segmento). De outro, os alunos das escolas E, F e G (que oferecem de 1º a 9º ano e, portanto, foram retiradas do fluxograma), em sua maioria permanecem nas mesmas escolas. Diferentemente do Polo 1, estas escolas não ampliam seu quantitativo de vagas no 6º ano. Considerando somente as escolas que enviam alunos para a escola I, observa-se um segundo padrão: as escolas A e B, com maior concentração de alunos de alto nível socioeconômico e com maior *performance* na Prova Brasil, são aquelas que enviam um número de alunos maior do que o esperado para a escola I. O mesmo ocorre com a Escola II, que recebe mais alunos do que o esperado das escolas C e D.

Com base nas análises dos fluxogramas anteriores, pode-se afirmar que as escolas tendem a enviar alunos para escolas de perfil similar. No polo da CRE X, embora haja possibilidade de mistura, isso pouco acontece. Na CRE Y, como as escolas com maior concentração de alunos com pais de baixa escolaridade possuem dois segmentos, a chave para compreender a segregação pode estar na entrada nos anos iniciais ou no acesso à pré-escola.

O que o estudo desses padrões de entrada no primeiro segmento, remanejamento e transferência não permite compreender é se as desigualdades de acesso às escolas do polo são produzidas somente pela escolha dos pais ou por outros procedimentos ou restrições adotados pelas CREs e/ou pelas escolas. Considerando a primeira hipótese, famílias educógenas e com maior nível socioeconômico mais frequentemente se beneficiariam da maior abertura propiciada para a escolha das famílias, seja por meio da opção no primeiro acesso, seja da lista tríplice de escolas no momento de remanejamento em bloco ou dos mecanismos de transferência. No entanto, outra interpretação possível, já proposta em estudos anteriores, é que a distribuição desigual de alunos é moldada pela oferta (KOSLINSKI et al., 2014; COSTA; KOSLINSKI, 2012). As ações de atores sociais da burocracia educacional teriam impacto no acesso às escolas e, conseqüentemente, na segregação escolar, dadas as brechas da legislação de matrícula na rede.

MATRÍCULA E SEGREGAÇÃO ESCOLAR: PROCEDIMENTOS E JUSTIFICATIVAS PARA TRANSFERÊNCIA E REMANEJAMENTO

Para investigar mais a fundo um possível impacto da seleção, foram realizadas entrevistas com a direção de algumas escolas dos polos anteriormente descritos. A proposta inicial era entrevistar representantes

das escolas de 1º e 2º segmento nos extremos de cada polo, no que diz respeito ao perfil do alunado e às notas obtidas na Prova Brasil. No Polo 1 foram contatadas as escolas A e J (de 1º segmento), I (de 2º segmento) e G (1º e 2º segmentos). No entanto, não foi possível realizar a entrevista com a escola J.²⁰ No Polo 2 a direção das escolas A (1º segmento), I (2º segmento), E e G (1º e 2º segmentos) foram contatadas e todas concordaram em participar das entrevistas.

Com base nas entrevistas, o trabalho buscou compreender: (a) os procedimentos e as justificativas utilizados pela direção das escolas de 1º segmento para o envio e das escolas de 2º segmento para o recebimento de alunos no momento de remanejamento em bloco dos alunos; (b) os procedimentos e as justificativas utilizados pela direção das escolas de 2º segmento para o recebimento de alunos transferidos de outras escolas.

O estudo partiu da hipótese inicial de que as escolas de alta *performance* do segundo segmento dos polos utilizavam procedimentos no momento de remanejamento e transferência para garantir/manter um perfil de alunado “desejável”.

PADRÕES DE REMANEJAMENTO (ETAPA 1): PROCEDIMENTOS, PERCEPÇÕES E JUSTIFICATIVAS

No que diz respeito à primeira etapa, diferentemente da hipótese inicial deste trabalho, as escolas de segundo segmento afirmam não ter autonomia para determinar quais alunos são encaminhados para suas escolas por meio dos procedimentos de remanejamento. Contudo, os procedimentos adotados nos polos 1 e 2 parecem ser diferentes em ao menos dois aspectos: (i) grau de autonomia das escolas de 1º segmento para decidir a distribuição das vagas em escolas de 2º segmento disponíveis para os alunos; (ii) critérios utilizados pelas escolas de 1º segmento para envio do alunado a diferentes escolas de 2º segmento.

No Polo 1, o diretor da escola I afirma que distribuiu igualmente as vagas para as escolas de 1º segmento, e elas decidem, em reunião de polo, que unidade fica com mais ou menos vagas:

Diretor Escola I Polo 1: Então eu falo lá [na reunião do polo] [...] “Eu tenho 100 vagas”, “Aí eu preciso de tantos, de tantos, de tantos”. Então vai ser o quê? Vinte pra cada um, se são cinco escolas? “Ah, eu não preciso das 20, eu só preciso de 10”, como acontece na Escola E. Aí a Escola A “Ah, então eu quero essas 10”, mas aí tem a Escola B “Ah, mas eu preciso de mais 5”, aí fica 5 pra cada um. Então ali, eu sou o último a me meter, porque senão ali eles mordem até a minha mão!

Entrevistadora: Então é uma articulação entre o primeiro segmento, né.

20

A direção da escola J recusou a entrevista e alegou problemas pessoais. A diretora da Escola G concedeu a entrevista, mas não permitiu sua gravação.

Diretor Escola I Polo 1: Entre quem quer mandar aluno pra cá. Vira e mexe, uma vez ou outra, como foi o ano passado, ou ano retrasado, o Pedro, que é da Escola F, que é uma escola que fica lá dentro da favela [...], falou: “Tenho um aluno muito bom que quer ir pra tua escola”. Falei “ô, gente, o Pedrinho... como ele nunca manda aluno pra cá, já tenho uma vaga dele”.

De acordo com a fala anterior, a distribuição de vagas para a escola I, com maior reputação na região e maior desempenho nas avaliações externas, é decidida pelas escolas de primeiro segmento. No entanto, o diretor da Escola I menciona uma situação em que influenciou a distribuição de vagas entre as escolas.

Já as escolas do Polo 2 afirmam que a distribuição de vagas de 2º segmento entre as escolas de 1º segmento é predeterminada pela CRE e que as escolas não têm autonomia de decisão sobre esse quantitativo:

Diretor Escola I (Polo 2): Do 6º ano tem a escola C, a A e a B. Já teve também a D. São quatro escolas, às vezes, a gente pega um pouquinho de cada uma. Aí a CRE diz – e manda para direção das escolas – tantos alunos, I [...]. Esse ano, por exemplo, tantos alunos da A, tantos alunos da B. Só das duas. Da escola C nós recebemos três ou quatro. Mas sempre a CRE que determina... [...] A escola A é aqui do lado da calçada. Esse ano a gente até teve um certo desentendimento entre as diretoras de escolas, dessas que mandam pra cá. Porque a escola A é só atravessar a rua, então as mães da escola A já contam de vir pra cá. E dessa vez foram disponibilizado mais vagas para a escola B [...]. Então teve um ti-ti-ti na escola porque teve menos vagas para não cobrir todos os alunos [...]. Então estamos totalmente fora dessa, pois quem decide é a CRE.

Entrevistadora: Não tem nenhum diálogo com vocês?

Diretor Escola I (Polo 2): Não. Pode ter entre as diretoras que querem, veem lá com a CRE. Agora, nós só recebemos.

Mas, como as análises anteriores mostraram, seja por determinação da CRE, seja por influência das escolas de primeiro segmento, são justamente as escolas com maior porcentagem de pais com maior escolaridade que enviam os alunos para escolas de perfil similar.

Quanto aos critérios utilizados para o envio dos alunos para as escolas de 2º segmento, no Polo 1 observa-se uma variação que inclui desde escolha dos pais e sorteio até seleção de alunos de melhor desempenho por parte das escolas remetentes:

Diretor Escola I (Polo 1): Aí cada escola tem seu critério. Por exemplo, a escola A aqui faz sorteio. A escola B e a escola C fazem sorteio, mas só que da seguinte forma: participa primeiro os alunos que têm melhor conceito. Eles fazem tipo uma seleção. Se o aluno é mais dedicado, tem um conceito melhor, ele tem direito de escolher primeiro. [...] A escola E, que é aqui do lado, nunca tem um critério assim muito claro. As vezes é sorteio, as vezes eles encaminham aqueles que eles acham que vai... têm mais chance de prosseguir mais em um estudo mais puxado, né, porque aqui a gente tem fama de ser uma escola que exige mais, que puxa mais. Então tem muito aluno, ou até responsável mesmo que nem quer que o aluno venha pra cá. Porque sabe que a chance de ele ficar reprovado é grande. Então nem quer. Mas isso é minoria. Então a maioria quer trazer pra cá. Então vai havendo esse tipo de seleção nas próprias escolas de primeiro segmento.

O diretor da Escola I do Polo 1 afirma que a maioria dos pais das escolas remetentes gostaria de matricular seus filhos na Escola I, o que indica que os padrões de fluxo entre escolas observados talvez estejam mais relacionados aos critérios de envio das escolas do que à “autosseleção” dos pais. Confirmando o que foi dito pela direção da Escola I, a escola A afirma:

Diretor Escola A (Polo 1): [...] a coisa tem que ser democrática, né. Quem vai pra lá, tem que ser quem quer ir pra lá. Se tem uma procura maior do que a demanda, então que a coisa seja democrática. E eu acho, sinceramente, não consigo pensar em outra forma. Então mete a mão no saco e tira um número.

No entanto, o uso desse critério não parece ser conveniente de acordo com a escola I:

Diretor Escola I (Polo 1): [...] um dos motivos da escola A fazer sorteio, que é até uma birra que eles têm, porque tanto a direção anterior quanto a direção agora, elas acham ou achavam que quem tinha que mandar aluno pra cá era a escola A... Então eles já fazem sorteio. Eu já conversei [...]: “Pô, diretora escola A faz assim, tal tal tal”, você já direciona, às vezes manda aluno que vai ficar reprovado, coisa e tal...

É interessante notar que, embora afirme que não influencia no processo de remanejamento, em duas de suas falas a direção da Escola I (Polo 1) mostra-se inclinada a interferir nesse processo para receber alunos “mais preparados”. Para a direção, a seleção é justificável, já que

alunos que não “se enquadram” no perfil da escola acabam reprovando e saindo da escola.

De acordo com a Escola I, Polo 2, o principal critério utilizado para o envio dos alunos para as escolas do 2º segmento é a escolha dos pais:

Diretor Escola I (polo 2): Então, o que eles fazem, eles sabendo da quantidade de vagas que temos no 6º ano, eles orientam para que essas escolas mandem os alunos pra cá, através de encaminhamento. É claro que o número de vagas x, aí eles vão distribuindo pelas escolas mais próximas, sempre atendendo a vontade dos responsáveis. Aí, cada escola faz sua reunião, e vê a intenção dos pais e manda “x” alunos pra cá, que cobre as nossas vagas.

Essa mesma ideia está presente na fala da direção das escolas de 1º segmento:

Diretor Escola A (Polo 2): No caso a escola I disponibiliza um número x, que geralmente é um número grande. A escola II, não tão próxima, oferece tanto... As escolas do entorno, que têm do 6º ao 9º ano, acabam disponibilizando essas vagas, e aí através de uma comunicação com a família, a gente vai tentando arrumar a vida.

Talvez a seleção “dos melhores alunos” seja mais marcada no Polo 1, dada a diferença da Escola I em relação às demais escolas que oferecem vagas no segundo segmento no que diz respeito ao perfil do alunado e ao desempenho. No Polo 2, as diferenças entre as escolas I e II, de segundo segmento, não são tão marcadas. O caráter mais “hermético” do Polo 2 faz com que as escolas de segundo segmento não tenham que lidar com uma demanda proveniente de escolas de baixa *performance* e de baixa concentração de alunos cujos pais têm alta escolaridade (em especial provenientes das favelas nos arredores). Isto porque estes alunos estão matriculados em escolas que oferecem os dois segmentos do ensino fundamental e, portanto, não passam pelo procedimento de remanejamento em bloco.

PADRÕES DE TRANSFERÊNCIA (ETAPA 2): PROCEDIMENTOS E JUSTIFICATIVAS

Com as novas regras de matrícula, após o remanejamento os pais podem acessar as escolas via sistema informatizado. As escolas de segundo segmento, novamente, afirmam não ter influência nesse processo. Para algumas escolas este procedimento, ao suplantarem a ida ao polo de matrícula em busca de vagas, evita a seleção do alunado por parte das escolas. A direção da Escola E do Polo 2, de baixo desempenho e baixa

concentração de alunos com pais de alta escolaridade, percebe um pequeno impacto dessa mudança de procedimento sobre o alunado que recebe:

Diretora Escola E (Polo 2): Ah, esse procedimento de matrícula desde 2009 para mim foi excelente, porque eu na verdade não escolho mais o alunado. Isso para qualquer escola entendeu. Então não tem mais aquela que: “ah, eu não tenho vaga”. A gente sempre dizia assim na época do período de matrícula, tem as escolas de luz e as escolas sem luz. Então, quando eu chegava para fazer matrícula, você já fazia o perfil da pessoa: “ah, esse alunado não é para mim não, não vai se adaptar aqui, vai para a outra”. Entendeu? Então, com a matrícula *on-line*, não existe mais isso. Porque você não escolhe aluno, tá. Então com isso, para nós melhorou bastante, tá. Nós começamos já a receber outro tipo de alunado.

A terceira etapa prevista no procedimento de matrícula parece ser a que oferece maior autonomia às escolas em termos de seleção de seus alunos, em especial para as escolas de maior *performance* e mais procuradas pelos pais:

Entrevistadora: Mas quando tem vaga e, por exemplo, [...] a vaga ficou ociosa e aí liga um pai ou uma mãe pedindo uma vaga, e aí a vaga está disponível.

Diretor Escola I (Polo 2): Mas aí independente da razão pela qual ele queira mudar de escola, vocês... A gente pede a presença. Pode vir aqui conversar com a gente? [...] A gente pergunta: “a criança está estudando? Tá? Tá estudando onde?” “Na escola particular, e eu não posso pagar...” Aí vai fala, e geralmente quando vem de escola particular, a gente sabe que é problema financeiro. Então, a gente tendo a vaga, a gente não vai negar. Quando é escola municipal: ah, é da escola G, por exemplo, né? Da escola aqui do lado. Ah, mas ela brigou com não sei quem. [...] Primeiro a gente tenta... “Por que seu filho quer sair da escola? Por que quer sair de lá? Brigou, mas tem outros colegas”. E às vezes nem vem. E disponibiliza essa vaga para quem precisa mesmo, quando não está matriculado.

Entrevistadora: Mas nesse caso de matrícula fora do prazo [...] se vierem 10 pais aqui e tem só, sei lá, duas vagas [...].

Diretor Escola I (Polo 1): É. Normalmente a gente pergunta. E dependendo se for uma escola aqui do polo, se a gente tem uma certa intimidade com a direção, a gente pergunta. [...] É... “pô, como é

fulano de tal, quer se matricular aqui”. Aí eles me falam: “Ih, diretor I, isso aí é uma peste”, né, ou não “Ah, é muito bom aluno”. Então esse tipo de informação a gente pega também. Mas quando vem de uma escola particular, normalmente a única informação que eu tenho é o histórico que ele traz ou é o boletim. Mas esse não é nem o nosso principal critério de seleção, não. O principal critério é proximidade.

Essa autonomia ou possibilidade de “seleção” das escolas de alto prestígio/desempenho é reconhecida pelas escolas menos procuradas ou de menor prestígio. No entanto, elas afirmam não selecionar, ou não poder selecionar seus alunos:

Diretor Escola E (Polo 2): No restante do ano, a matrícula é o pai bate na porta e fala: aí tem matrícula. Aí você, na verdade, você conversa, vê o pai, etc. e tal. Mas não... aí você pode até breicar, mas nós não breicamos, tá. [...] Até porque, se a gente for fazer um breve histórico, eu vou voltar com você na comparação das escolas aqui, você vê o seguinte: que tanto a Escola I quanto a Escola A fazem parte, elas fazem parte de uma escola pública antes da década de 1970, que era uma escola pública, mas não era para todos, tá. E a nossa escola é uma escola pública para todos. Onde a classe menos favorecida começou a ingressar.

Por fim, na etapa de transferência, observa-se também a influência da CRE X na distribuição de vagas remanescentes. Embora sua escola não seja de prestígio e muito procurada, a direção da Escola G, Polo 1, afirma que, quando o responsável vai procurar por vaga ao longo do ano letivo, a direção também busca fazer um levantamento do histórico do estudante a fim de averiguar a razão da procura por vaga depois de as aulas já terem iniciado. Ela dá o exemplo de uma mãe que foi procurar por vaga no meio do ano para o filho, que estudava na escola ao lado, mas fora repreendido por indisciplina e a diretora da escola parece ter sugerido que ele trocasse de escola. A diretora se recusou a receber o aluno e a CRE entrou em contato com ela pedindo que o aceitasse e, mesmo resistindo inicialmente, a escola acatou o pedido da CRE.

Já a direção da Escola I (Polo 1), de alto desempenho e com alta concentração de pais de alta escolaridade, relata:

Entrevistadora: E acontece de a CRE de repente se meter nessa coisa da matrícula ou não?

Diretor Escola I (Polo 1): Toda hora. [...] Tem muita, é... intervenção de político, né [...] por exemplo, tem a YYY, que é uma vereadora muito atuante aqui na área, pede a vaga lá pra XXX, que é a minha

coordenadora da [...] CRE. Aí a XXX vem me pedir. Normalmente a gente trabalha com a CRE numa parceria, não vou bater de frente, mas eu digo não quando tem que dizer não. Digo “XXX, não tem”. [...] Então até esse tipo de influência, esse pistolão, uso de... como a gente fala, de tráfico de influência ocorre pra colocar o aluno aqui.

Entrevistadora: Acontece de a situação ficar tão ruim que você tem que liberar?

Diretor Escola I (Polo 1): Já. Já aconteceu. A situação chegar... a coordenadora chegar e falar: “diretor I, encare como um favor pessoal, mas, por favor, matricula essa menina, porque eu não tenho pra quem está pedindo, eu não tenho como dizer não”. Aí te deixa entre a cruz e a espada. Acabei matriculando a menina...

As falas anteriores mostram que, se o procedimento *on-line* permitiu uma distribuição aleatória de vagas, nos processos de transferência durante o ano as escolas mais procuradas ainda possuem autonomia para selecionar seu alunado. Nesse momento, a matrícula via transferência não parece obedecer à regra “1º da fila” ou a qualquer procedimento aleatório.

Para alguns diretores, a distribuição desigual dos alunos está muitas vezes relacionada à “tradição de escolha das famílias” ou à proximidade da escola ao local de moradia. No entanto, as análises apresentadas mostram que a segregação escolar, ao menos em parte, pode ser decorrente da influência das escolas nos processos de remanejamento e de transferência de matrículas. Por fim, pode-se esperar que o aumento das possibilidades de escolha dos pais e a restrição de seleção das escolas com a matrícula *on-line* tenham impactos moderados sobre a segregação escolar, considerando as brechas para seleção nas demais etapas de matrícula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo procurou analisar um aspecto que pode levar à segregação escolar no nível micro, isto é, entre escolas próximas localizadas em um mesmo bairro. O estudo focalizou o padrão de fluxo não aleatório entre escolas e observou algumas justificativas e formas de seleção por parte da oferta escolar, em que as direções parecem exercer o papel de *gatekeepers*.

Cabe ressaltar que o fenômeno de seleção aqui observado não é restrito a contextos com livre escolha. As desigualdades na distribuição de alunos, ou segregação escolar, não são impedidas simplesmente com ausência de escolha (ZANTEN, 2009; YAIR, 1996). Em contextos onde há liberdade de escolha de escolas por parte dos pais, como Boston e Inglaterra, os pais podem contar com sistemas oficiais de informações

sobre os estabelecimentos escolares. E, nesse caso, os pais podem fazer opções orientadas. Embora haja contextos em que essas escolhas são acompanhadas de uma fraca regulamentação para a atuação das escolas em relação à alocação dos alunos (como é o caso do Chile), ocasionando o aumento da segregação escolar, observa-se uma preocupação em acompanhar o desenvolvimento dessas políticas. E isso aumenta as chances de serem feitos os ajustes necessários em prol de um sistema mais igualitário. Por outro lado, há estudos que observam uma diminuição da segregação escolar a partir do incentivo à escolha escolar feita pelos pais (GORARD; FITZ; TAYLOR, 2001).

Já nos contextos onde há restrição da escolha de escolas feita pelos pais, o local de moradia é um dos principais critérios utilizados para alocação dos estudantes nas escolas. Este critério pode refletir, na escola, a segregação residencial da região. Embora instâncias superiores às escolas sejam responsáveis pela alocação dos alunos, os pais lançam mão de estratégias para conseguir vaga na escola desejada, como é o caso da França, Minas Gerais e São Paulo. A existência de brechas na legislação desses contextos contribui para a manutenção de um sistema escolar segregado.

Talvez o problema no município do Rio de Janeiro não seja a liberdade de escolha, mas sim a não transparência das regras de matrícula e a ausência de mecanismos claros para impedir que a seleção seja feita pela burocracia educacional. A ausência de regras específicas dá margem a múltiplas interpretações e a ações que privilegiam alunos com determinados perfis em detrimento de outros. Estabelecer regras e procedimentos claros referentes aos processos de matrícula pode mitigar os efeitos segregadores de sua ausência. O que parece central, portanto, é a urgência de mais regulamentação e divulgação tanto dos procedimentos de matrícula quanto de informações sobre as escolas e de como escolher.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Luciana; BATISTA, Antônio; ÉRNICA, Maurício. Processos velados de seleção e evitação de alunos em escolas públicas. São Paulo: Cenpec, 2012. 44 p. (*Informes de Pesquisa*, n. 7).
- BELL, Courtney. *All choices created equal?* How good parents select “failing” schools. New York: Columbia University, National Center for the Study of Privatization in Education, 2005.
- BERENDS, Mark; ZOTTOLA, Genevieve C. Social perspectives on school choice. In: BERENDS, M. et al. *HandBook of research on school choice*. New York: Routledge, 2009.
- BROCCOLICHI, Sylvain; ZANTEN, Agnes. School competition and pupil flight in the urban periphery. *Journal of Educational Policy*, v. 15, n. 1, p. 51-60, Nov. 2000.
- BRUEL, Ana Lorena. *Distribuição de oportunidades educacionais: o programa de escolha da escola pela família na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BRUEL, Ana Lorena; BARTHOLO, Tiago. Desigualdade de oportunidades educacionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro: transição entre os segmentos do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, p. 303-328, 2012.

CARVALHO, Julia. *Segregação escolar e burocracia educacional: uma análise da composição do alunado nas escolas municipais do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CAVALLIERI, Fernando; LOPES, Gustavo. Índice de Desenvolvimento Social – IDS: comparando as realidades microurbanas da cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Instituto Pereira Passos, abr. 2008. (Coleção Estudos Cariocas, n. 20080401)

COSTA, Márcio; KOSLINSKI, Mariane. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 195-213, 2012.

_____. Quase-mercado oculto: a disputa por escolas “comuns” no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 246-266, jan./abr. 2011.

COSTA, Márcio et al. Quase-mercado escolar em contexto de proximidade espacial e distância social: o caso do Rio de Janeiro. In: VIEIRA, Maria M. et al. (Org.). *Habitar a escola e suas margens: geografias plurais em confronto*. Portalegre, Portugal: Instituto Politécnico de Portalegre, 2014. p. 37-50.

_____. Oportunidades e escolhas: famílias e escolas em um sistema escolar desigual. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (Org.). *Família & escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 131-164.

ELACQUA, Gregory. The impact of school choice and public policy on segregation: evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, v. 32, p. 444-453, 2012.

ELACQUA, Gregory; SCHNEIDER, Mark; BUCKLEY, Jack. School choice in Chile: is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis and Management*, v. 25, n. 3, p. 577-601, 2006.

GLENN, Charles. School segregation and virtuous markets. In: COLLOQUE PENSER LES MARCHÉS SCOLAIRES. Université de Genève, Suisse, mar. 2009.

GORARD, Stephen. Does the index of segregation matter? The composition of secondary schools in England since 1996. *British Educational Research Journal*, v. 35, n. 4, p. 639-652, 2009.

GORARD, Stephen; FITZ, John; TAYLOR, Chris. School choice impacts: What do we know? *Educational Researcher*, v. 30, n. 7, p. 18-23, 2001.

GORARD, Stephen; TAYLOR, Chris; FITZ, John. *Schools, markets and choice policies*. London: Routledge Falmer, 2003.

HOLME, Jennifer. Buying homes, buying schools: school choice and the social construction of school quality. *Harvard Educational Review*, v. 72, n. 2, p. 177-205, jun./ago. 2002.

KOSLINSKI, Mariane et al. Movimentação de estudantes em um sistema educacional: padrões de “tracking”, rotulagem e reprodução da estratificação social. *Educação em Foco*, Juiz de Fora (MG), v. 18, n. 3, p. 83-115, 2014.

NOREISCH, Kathleen. Choice as rule, exception and coincidence: parents’ understandings of catchment areas in Berlin. *Urban Studies*, v. 44, n. 7, p. 1307-1328, June 2007.

RAVEAUD, Maroussia; ZANTEN, Agnes. Choosing the local school: middle class parents’ values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy*, v. 22, n. 1, p. 107-124, Jan. 2007.

RIBEIRO, Luiz César; ALVES, Fátima; FRANCO, Creso. Segregación urbana y rezago escolar en Rio de Janeiro. *Revista de la Cepal*, n. 94, abr. 2008.

SÖDERSTRÖM, Martin; UUSITALO, Roope. School choice and segregation: evidence from an admission reform. *The Scandinavian Journal of Economics*, v. 112, n. 1, p. 55-76, 2010.

WEST, Anne; BARHAM, Eleanor; HIND, Audrey. Secondary school admissions in England 2001 to 2008 changing legislation: policy and practice. *Oxford Review of Education*, v. 37, n. 1, p. 1-20, Feb. 2011.

WEST, Anne; HIND, Audrey; PENNELL, Hazel. School admissions and “selection” in comprehensive schools: policy and practice. *Oxford Review of Education*, v. 30, n. 3, Sept. 2004.

YAIR, Gad. School organization and market ecology: a realist sociological look at the infrastructure of school choice. *British Journal of Sociology of Education*, v. 17, n. 4, p. 453-471, 1996.

ZANTEN, Agnes. *Choisir son école*. Stratégies familiales et médiations locales. Paris: PUF, 2009.

MARIANE CAMPELO KOSLINSKI

Professora da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
mckoslinski@gmail.com

JULIA TAVARES DE CARVALHO

Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
juliadecarvalho@gmail.com

CASA, RUA, ESCOLA: GÊNERO E ESCOLARIZAÇÃO EM SETORES POPULARES URBANOS

ADRIANO SOUZA SENKEVICS
MARÍLIA PINTO DE CARVALHO

RESUMO

Este artigo deriva de pesquisa que buscou compreender o papel da socialização familiar na construção de trajetórias escolares diferenciadas por sexo, a partir do olhar de 25 crianças de camadas populares de uma escola municipal de São Paulo. Por meio de observações e entrevistas, obtiveram-se informações sobre a participação de meninas e meninos nos afazeres domésticos, nas práticas de lazer e na circulação pelo espaço público. Conclui-se que a socialização familiar tende a estimular um desempenho superior das meninas tanto pela construção de feminilidades pautadas por responsabilidade e disciplina, quanto pela significação positiva da escola enquanto um espaço de recreação e sociabilidade, em face das inúmeras restrições que as garotas sofrem no seu cotidiano na família, na casa e na rua.

RENDIMENTO ESCOLAR • FEMINILIDADES • MASCULINIDADES •
SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

HOME, STREET, SCHOOL: GENDER AND SCHOOLING IN URBAN POPULAR SECTORS

ABSTRACT

This article is based on a research that aimed at understanding the role of family socialization in the construction of gender-biased educational trajectories from the point of view of 25 children from low-income families of a public school of São Paulo. Information regarding the participation of girls and boys in housework, leisure practices and circulation in the public space were gathered through observation and interviews. It can be concluded that family socialization tends to stimulate a better performance of girls through the construction of femininities rooted in responsibility and discipline, as well as through the positive significance of the school as a recreational and sociability space, in view of the several restrictions that girls endure in their daily lives, at home and on the street.

ACADEMIC ACHIEVEMENT • FEMININITIES • MASCULINITIES •
SOCIOLOGY OF CHILDHOOD

CASA, CALLE, ESCUELA: GÉNERO Y ESCOLARIZACIÓN EN SECTORES POPULARES URBANOS

RESUMEN

Este artículo deriva de una investigación que intentó comprender el papel de la socialización familiar en la construcción de trayectorias escolares diferenciadas por sexo, a partir de la mirada de 25 niños de capas populares de una escuela municipal de São Paulo. Por medio de observaciones y entrevistas, se obtuvieron informaciones sobre la participación de chicas y chicos en los quehaceres domésticos, las prácticas de recreación y la circulación por el espacio público. Se concluye que la socialización familiar tiende a estimular un desempeño superior de las chicas, tanto por la construcción de femineidades pautadas por responsabilidad y disciplina, como por la significación positiva de la escuela como un espacio de recreación y sociabilidad, frente al sinnúmero de restricciones que sufren las niñas en su día a día en la familia, el hogar y la calle.

RENDIMIENTO ESCOLAR • FEMINEIDADES • MASCULINIDADES •
SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA

A O LONGO DO SÉCULO XX, A SOCIEDADE BRASILEIRA PRESENCIOU INTENSAS TRANSFORMAÇÕES no que diz respeito ao direito à educação de populações até então excluídas das escolas, entre as quais as mulheres. Se, no passado, a privação ou segregação do acesso à educação dificultava a escolarização da população feminina, esse cenário foi sendo modificado à medida que a democratização do ensino se consolidava no Brasil. Com a expansão das vagas a partir da segunda metade do século passado, somada à equivalência dos diplomas em nível médio, ocorreu o fenômeno que ficou conhecido como reversão do “hiato de gênero” (ROSEMBERG; MADSEN, 2011), isto é, a correção de desigualdades históricas fundadas sobre a diferença sexual.

Embora orientadas por políticas universalistas de expansão do acesso à educação, essas medidas tiveram como um de seus efeitos a produção de uma *nova* diferença, na medida em que, na atualidade, as mulheres se tornaram as principais beneficiadas pela democratização do acesso ao ensino. A título de exemplo, entre a população com 60 anos ou mais, as taxas de analfabetismo atingiram, em 2014, 27,4% para mulheres e 24,9% para homens; no entanto, entre jovens e adultos de 15 a 29 anos, esse quadro se inverte, com taxas de 1,9% para elas e 3,6% para eles (IBGE, 2014). Na mesma linha, observa-se que as mulheres compõem, hoje, a maioria do alunado em nível médio, alcançando 53,5% das matrículas (INEP, 2013). Embora diminutas à primeira vista, essas diferenças apontam para o fenômeno de que as mulheres têm se escolarizado mais

do que os seus pares do sexo masculino, ao percorrerem trajetórias escolares menos acidentadas e com maiores possibilidades de sucesso na idade adequada, em tendência descrita internacionalmente para uma parcela considerável do globo (UNESCO, 2012; OECD, 2015).

Com o intuito de compreender essas desigualdades, faz-se necessário investigar quais as relações entre gênero e a escolarização de crianças e jovens. Para tanto, desde a década de 1990, vem se desenvolvendo no Brasil um campo de estudos que, lançando mão do conceito de gênero, se debruça sobre aspectos relativos ao sexo dos estudantes nos processos socioculturais de produção do “fracasso” ou do “sucesso” escolar. Nesse contexto, várias pesquisas têm se ocupado de investigar o papel da instituição escolar na construção de masculinidades e feminilidades e seus efeitos sobre a configuração de “ofícios de aluno/a” em maior ou menor conformidade às expectativas escolares (e.g. BRITO, 2006; PEREIRA; CARVALHO, 2009). Essa abordagem, em resumo, é fruto do amadurecimento de um campo de pesquisas que, apropriando-se do conceito de gênero enquanto uma ferramenta analítica capaz de deslindar o exercício de poder nas relações entre os sexos, deixou de se perguntar meramente sobre as diferenças *entre homens e mulheres* e passou a questionar também as distinções *entre os homens* e *entre as mulheres*.

Muito embora a sociologia da educação tenha produzido importantes estudos sobre as relações entre famílias e escolas, ainda faltam pesquisas sobre a construção das diferenças de gênero no interior das famílias e sua influência sobre a escolarização das crianças. Essa ausência é ainda maior quando se trata de tomar os próprios meninos e meninas como sujeitos de pesquisa. Na ausência de tais aprofundamentos, a lacuna resultante tende a reforçar uma ideia recorrente entre os educadores e educadoras, que responsabilizam a socialização familiar pelas expressões de gênero das crianças na escola, com a tendência de atribuir às famílias a origem das posturas, dos comportamentos e do interesse (ou desinteresse) dos meninos e meninas pela escola, de acordo com revisão de Carvalho (2013). Dessa forma, mantêm-se opacas a compreensão acerca das famílias, em particular aquelas de setores populares, e as relações entre seus distintos membros.

Partindo dessas considerações, o objetivo da pesquisa que deu origem a este artigo foi entender como crianças de camadas populares urbanas percebem e ressignificam a postura de suas famílias diante de diferenças e semelhanças de gênero no que tange a regras e controles, usos do tempo e do espaço, atividades de trabalho e de lazer, entre outras práticas realizadas fora da escola. Pretendeu-se investigar as relações entre tais práticas e a escolarização de meninos e meninas, tendo como referencial as construções de masculinidades e feminilidades na infância e procurando verificar se e como as desigualdades na escolarização podem estar relacionadas à socialização de gênero no âmbito familiar.

Para tanto, buscamos estudar as relações de gênero no âmbito familiar a partir de uma perspectiva atenta às feminilidades e masculinidades, aqui entendidas como um conjunto de práticas que expressam os gêneros em dado contexto social, em diálogo com a obra de Raewyn Connell (2005). Optou-se por tal recorte teórico tendo em vista que um olhar sobre as masculinidades e feminilidades permite uma aproximação com a diversidade de formas de “ser menino” e “ser menina”, as quais se encontram imbrincadas a relações de poder, expressas por meio de inúmeras práticas cotidianas. É com atenção a essas práticas, tal como relatadas pelas próprias crianças, que a pesquisa procurou entender as relações de gênero no ambiente familiar.

METODOLOGIA

Este artigo é fruto de uma pesquisa de mestrado, cujo trabalho empírico aconteceu no segundo semestre de 2012. Foi adotada uma metodologia qualitativa, inspirada na etnografia e centrada na realização de observações e entrevistas semiestruturadas. Desse modo, ao longo de cinco meses, acompanhou-se, em uma escola da rede municipal de São Paulo, uma turma do 3º ano do ensino fundamental, composta por 25 crianças, entre as quais 14 meninas e 11 meninos, em uma frequência de duas a três vezes por semana. Durante esse período, procurou-se interagir com o maior número de crianças possível no decorrer do dia letivo, o que incluía as aulas, os recreios e demais eventos que pudessem reunir os alunos e a comunidade. Ao mesmo tempo, colocou-se como imperativo diluir certas fronteiras *a priori* existentes entre o pesquisador adulto, do sexo masculino – ali presente no exercício do trabalho de campo –, e o conjunto de meninos e, especialmente, meninas da turma estudada.

Após um mês de interações informais, as crianças foram convidadas individualmente ou em duplas, com base em suas afinidades, para uma sala reservada na escola, onde eram entrevistadas com uso de um gravador.¹ Ao todo, 20 crianças foram entrevistadas (12 meninas e oito meninos), e não houve nenhuma dupla mista. Nas entrevistas, buscou-se captar detalhes a respeito da rotina das crianças e do conjunto de atividades empreendidas por elas fora da escola, com especial atenção para o ambiente familiar, a residência e a rua. Indagou-se, por exemplo, que tipo de regras existiam no ambiente domiciliar, com quais atividades ocupavam suas tardes e como era o compartilhamento ou partilha de tarefas e brincadeiras entre eventuais irmãos. Embora não tenha sido estudada diretamente, a família aparece, neste trabalho, como uma unidade de análise por meio da fala das crianças, isto é, naquilo que meninos e meninas diziam e representavam sobre suas famílias em seu dia a dia. Essa escolha – de priorizar as crianças como interlocutoras da pesquisa – esteve amparada nas reflexões oriundas da sociologia da

¹ Solicitou-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de um responsável por criança, assim como da equipe escolar.

infância (FARIA; FINCO, 2011), que jogam luz sobre o protagonismo dos sujeitos em seu processo de socialização.

Das 25 crianças da turma, 13 moravam em uma imensa favela nas redondezas da escola e outras dez viviam em bairros periféricos não propriamente entendidos como favelas,² na medida em que havia propriedade legal dos terrenos e urbanização (ruas asfaltadas, serviço de esgoto, etc.). Todas as crianças pertenciam a setores populares, seus pais, mães e/ou responsáveis eram pouco escolarizados e trabalhavam em ocupações de baixa qualificação. Nove delas viviam em famílias nucleares completas, oito em famílias monoparentais femininas e quatro em outros tipos de arranjo.³ A maioria das crianças vivia em famílias compostas por quatro ou cinco membros (houve apenas um caso de filha única). Suas idades se concentravam entre oito e nove anos, havendo três casos de crianças mais velhas do que a média da sala, sendo uma delas um garoto de 13 anos.

Contatos contínuos dos pesquisadores com os meninos e as meninas e uma entrevista com a professora responsável pela turma permitiram estabelecer uma noção sobre o desempenho escolar dessas 25 crianças. Não se procurou atribuir notas ou conceitos a elas, em virtude da dificuldade, enunciada pela própria docente, em efetuar uma avaliação escolar que pudesse ser traduzida em uma medida de desempenho. Optou-se, assim, por enfatizar as relações construídas entre as crianças e o processo de escolarização, buscando identificar quais alunos se aproximavam ou não de posturas esperadas pela docente, assim como quais deles exibiam os maiores avanços de aprendizagem ao final do ano letivo. Desse modo, entre as crianças consideradas pela professora mais participativas e com desempenho superior, destacavam-se seis meninas e cinco meninos. No grupo “mediano”, estavam seis meninas e apenas um menino. Já entre os/as alunos/as com maiores dificuldades de aprendizagem e disciplina, foram elencados cinco meninos e somente duas meninas. Viu-se, portanto, uma tendência, por parte da professora, em avaliar os meninos como estudantes de pior desempenho – e as observações do cotidiano escolar confirmaram esse fenômeno.

AFAZERES DOMÉSTICOS: QUEM FAZ O QUÊ?

Embora não seja recente a inserção dos afazeres domésticos⁴ como objeto de estudo da produção acadêmica brasileira, essa temática tem ganhado mais fôlego desde as últimas duas décadas, fruto dos esforços feministas de pautar o tema na agenda das políticas públicas, assim como na produção de conhecimento em Ciências Humanas (BRITES, 2013). Essas demandas têm apontando no sentido tanto de se aperfeiçoar a geração de dados sobre essa modalidade de trabalho, quanto de se aprofundar a reflexão acadêmica na temática. Sem deixar de discutir a

2 De duas crianças, não foi possível obter informações sobre o local de moradia.

3 Exemplos desses arranjos foram: famílias monoparental masculina, recomposta e adotiva. De quatro crianças, não foi possível obter informações sobre o arranjo familiar.

4 Neste texto, tomamos como sinônimas as expressões “afazeres domésticos”, “trabalho doméstico”, “tarefas domésticas” e “serviços domésticos”. Por meio destas, referimo-nos exclusivamente ao serviço doméstico realizado com fins de manutenção do domicílio, e não o emprego doméstico ou o trabalho doméstico remunerado.

participação de mulheres adultas, é importante também trazer à tona mais elementos para se pensar a participação masculina, bem como o envolvimento de crianças e jovens de ambos os sexos na divisão do trabalho doméstico.

Nesta pesquisa, foram encontrados inúmeros indícios da existência de uma divisão sexual do trabalho entre os pais e as mães das crianças estudadas, o que foi considerado por nós o ponto de partida para entender o envolvimento das próprias crianças nessas rotinas. Tais resultados vão ao encontro do padrão amplamente descrito em sociedades que, como a brasileira, imputam às mulheres a maior carga de serviços domésticos (RIBEIRO, 2009; ARTES; CARVALHO, 2010), numa divisão sexual do trabalho marcada pela oposição entre os gêneros como um de seus traços culturais (HEILBORN, 1997). Na turma estudada, uma quantidade significativa de crianças vivia em famílias monoparentais femininas, o que delegava centralidade ao papel da mãe no ambiente doméstico. Porém, mesmo nas famílias que contavam com a presença de pai e mãe, a divisão sexual do trabalho mostrou-se evidente, ainda que nem sempre enunciada nas falas das crianças, como fez Gisele⁵ ao afirmar que “quem faz tudo é a minha mãe!”. Ao declarar que colaboravam nos serviços domésticos, as crianças frequentemente denunciavam que essa ajuda dirigia-se ao trabalho exercido pelas suas mães:

Às vezes eu faço. Eu ajudo a minha mãe. Ajudo a minha mãe a cozinhar. (Giovana)

Às vezes eu ajudo a minha mãe. (Lourenço)

Além de mães e pais, outras mulheres da família, tais como avós ou irmãs mais velhas, podiam igualmente contribuir na realização dos afazeres domésticos. É o caso das duas irmãs de Enzo, que dividiam com sua mãe a responsabilidade pelos serviços domésticos, ou da irmã (20 anos) de Lourenço, que ajudava a limpar a casa quando regressava do seu emprego em um *shopping center* da região. O mesmo pode ser dito da avó de Lara que, além de contribuir na execução dos serviços de casa, também frequentava algumas reuniões escolares.

Diante das crianças, a participação das mães e irmãs mais velhas nas tarefas domésticas podia servir como um modelo de atividades desenvolvidas por mulheres e, portanto, como a configuração de um leque de atividades femininas, expressões de feminilidades que compunham o cotidiano de adultos e crianças. Sylvie Octobre (2010), em pesquisa na França, destaca que a “educação implícita”, realizada por meio de práticas generificadas que, ao servirem de exemplo, orientam as construções de masculinidades e feminilidades das crianças, é capaz até mesmo de suplantam a “educação explícita”, exercida por regras e

⁵ Todos os nomes atribuídos aos sujeitos são fictícios para a garantia de anonimato.

normas declaradas. Logo, a possibilidade de uma igualdade de gênero entre as crianças, no âmbito doméstico, já estaria de antemão condicionada à própria divisão de trabalho existente entre os adultos, a qual demonstrava, na prática, que eram as mães as maiores responsáveis pela organização e manutenção da unidade doméstica.

Todas as crianças da turma estudada, independentemente do sexo, envolviam-se em algum grau com os afazeres domésticos: arrumação de sua própria cama e de seu material escolar e, por ventura, organização de seu próprio quarto. Já as diferenças entre os sexos tornaram-se mais acentuadas no tocante às práticas voltadas para a manutenção da unidade doméstica como um todo. A esse respeito, constatou-se uma *divisão sexual do trabalho doméstico*, em que a participação das meninas era bem mais expressiva do que a dos meninos. Para muitas meninas, as tarefas domésticas eram executadas como parte da rotina, sendo a mãe a figura que delegava responsabilidades, tornando-se a referência em torno da qual as tarefas eram cumpridas:

[Minha madrasta] pede pra mim arrumar a cama, varrer a casa, enquanto ela tá dormindo. Aí, ela acorda e faz o resto. (Débora)

Eu ajudo a minha mãe a cortar... minha mãe me manda cortar tomate, cenoura, quiabo. (Larissa)

O engajamento das garotas nas tarefas mencionadas, ao ser entendido como uma “ajuda” à figura materna, refletia uma partilha do trabalho não apenas entre os dois sexos, como também entre adultos e crianças – é emblemático que a madrasta de Débora delegasse à menina a limpeza da casa enquanto descansava. Há indicações para se concluir, também, que em muitos casos o envolvimento das meninas tendia a acontecer com alguma naturalidade, o que não dispensava a existência de punições caso alguma transgressão se fizesse presente – a título de ilustração, Fabiana contou que sua mãe não precisava encarregá-la de nenhuma tarefa doméstica porque ela mesma já conhecia suas responsabilidades; sabia, também, e por experiência própria, que seria punida fisicamente caso não as cumprisse.

Quando tinham irmãs em faixas etárias similares ou mais velhas, a partilha do serviço de casa era comum, cada uma ciente do seu papel na manutenção do domicílio. O mesmo não se pode afirmar a respeito da presença de irmãos do sexo masculino com idades próximas ou mais velhos. Na existência de caçulas, pelo contrário, a participação das meninas na organização familiar aumentava, uma vez que elas se tornavam parcialmente responsáveis por eles também. Exemplo disso é o papel que Débora exercia para com seu irmão, a ponto de, certa vez, a garota ter levado bronca da madrasta após ele ter gastado todas

as moedas do cofrinho – a justificativa era de que ela, na condição de irmã mais velha, deveria ter atentado para que o irmão não cometesse esse equívoco. Um grau de responsabilidade equivalente também foi observado em Thaís, que era incumbida de acompanhar seu irmão em suas eventuais visitas a amigos: “[Minha mãe] manda eu ir pra lá só pra mim poder cuidar dele.” O cuidado com os irmãos mais novos por parte das meninas tende a ser justificado, na literatura, pelo critério etário (PUNCH, 2010), como se o fato de elas serem mais velhas explicasse, por si só, o porquê de se engajarem no cuidado deles. Todavia, é essencial revelar o caráter de gênero por trás de tal asserção, posto que uma tarefa típica de uma irmã mais velha pode não encontrar simetria em um irmão mais velho, constatação que é corroborada pelos resultados da presente pesquisa: nenhum dos três meninos que possuíam irmãos/irmãs mais novos disseram ter algum tipo de compromisso no cuidado dos caçulas.

Na trama de relações familiares, as atividades desempenhadas por meninas reverberavam a divisão de trabalho parental – fenômeno que tem sido descrito com frequência na literatura nacional e internacional (WHITAKER, 2002; NILSEN; WERDAHL, 2014). Mais do que participações esporádicas ou pontuais, o envolvimento das garotas na rotina dos serviços domésticos é revelador de um sistema de relações sociais que, no interior da família, constrói gênero de modo a garantir acessos desiguais a patamares de poder por meninos e meninas.

Nesse tocante, revelou-se altamente informativa a tensão entre duas categorias que, segundo já salientado por Heilborn (1997), ordenam o universo das relações familiares quando descrito pelo ângulo das crianças e jovens: *obrigação* e *ajuda*. Nas entrevistas, evidenciou-se que Débora, que tinha um irmão mais novo estudando na mesma escola e outro ainda bebê, era encarregada de executar variados serviços domésticos no dia a dia. Porém, ao ser questionada sobre quem “ajudava” mais em casa, ela prontamente respondeu que era o seu irmão. Numa leitura rápida, essa informação entra em conflito com a maior participação de Débora naquelas tarefas. Em tempo, tal achado sugere que Débora não enxergava o seu trabalho como uma “ajuda”: para ela, os afazeres domésticos eram parte de sua responsabilidade. Quem “fazia” era ela; quem “ajudava”, o seu irmão. Na mesma linha, Thaís reconhecia que o seu irmão caçula, de apenas quatro anos, “ajudava” nas tarefas domésticas: seu dever era auxiliar na arrumação da cama, ao passo que Thaís se encarregava de outros serviços, como manter a casa limpa (“Eu gosto de limpar”), passar pano nos móveis e ajeitar a cama e o sofá. Mesmo desempenhando um número maior de atividades em comparação ao seu irmão, Thaís não atribuía à sua participação o mesmo *status* de “ajuda”. Para essas meninas, o ato de contribuir nas tarefas domésticas não ganhava o mesmo peso se praticado por meninas ou por meninos.

Em suma, dois sentidos de “ajuda” foram encontrados nesta pesquisa. Um primeiro significado remetia ao papel que as meninas desempenhavam perante suas mães e “responsáveis” na organização da unidade residencial, como se a partilha das tarefas domésticas entre adultos e crianças demandasse a “ajuda” tão somente das meninas – ajuda essa que, de acordo com Kosminsky e Santana (2006), naturaliza um conjunto de diferenças de gênero inscritas em uma situação desigual e injusta. Contrariamente, um segundo sentido desse conceito subjazia à díade “obrigação” *versus* “ajuda”, isto é, “o trabalho doméstico reveste-se de um conteúdo de ‘obrigação’ para as meninas e para os meninos como *ajuda* condicionada à vontade deles” (HEILBORN, 1997, p. 312, grifo da autora). Trocando em miúdos, a “ajuda” desempenhada pelas meninas às suas mães e irmãs mais velhas seria, se posta lado a lado com as eventuais contribuições dos meninos, uma “obrigação”.

Entre os meninos, por sua vez, raros foram os casos em que eles manifestaram não ter nenhum envolvimento nos serviços de casa. Ao contrário, muitos deles enumeraram situações em que sua participação se efetivava, o que, pouco adiante na conversa, logo descortinava uma responsabilidade mínima:

Eu guardo o sapato, às vezes eu lavo a louça... compro alguma coisa [...]. Eu também sei cozinhar. [PESQUISADOR: Você sabe?] Arroz. [PESQUISADOR: O que mais?] Um monte de coisa... (Karlos)

Eu arrumo a minha cama. Eu varro a casa. [...] Só às vezes, só às vezes... (Vítor)

Eu lavo a louça, às vezes [...]. Ajudo a passar o pano nos móveis e também ajudo a varrer o chão [...]. Eu gosto... e minha mãe manda. (Enzo)

Eu lavo mais a louça. [PESQUISADOR: Todo dia?] Todo dia, não, mas alguns dias [...]. O quarto eu arrumo todo dia. (Leonardo)

Assim, a participação dos garotos nos serviços domésticos, quando extrapolava para atividades orientadas ao coletivo, era caracterizada pela sua baixa frequência e ralo comprometimento. Ademais, é possível supor que talvez alguns meninos estivessem escondendo nas falas seu envolvimento com as tarefas domésticas, com medo de serem vistos pelo pesquisador ou por eventuais colegas como “meninas” ou, no mínimo, “menos masculinos”. À parte das possíveis manobras para esconder o envolvimento nos serviços de casa, diversas táticas podiam ser adotadas pelos garotos para evitar o cumprimento dessas tarefas, como relatado por eles mesmos ou pelas meninas em relação aos irmãos. À

guisa de exemplo, Vítor afirmou que quando não estava “com vontade” de lavar a louça, saía de casa logo após o almoço e ficava atento para ver se sua mãe já havia lavado.

Entretanto, essas estratégias não pareciam ser adotadas com frequência, pois talvez nem sequer houvesse necessidade: o papel desempenhado por mães e eventuais irmãs parecia suprir a demanda por serviço doméstico. Em decorrência disso, os contrastes entre os sexos se evidenciavam. Em um caso particular, Juliano expressou de forma bem clara qual era a posição dos homens que habitavam em sua residência. Ao ser interrogado se existia participação masculina nas tarefas domésticas, sua resposta foi emblemática: “Lógico que não!”. Essa postura foi raramente encontrada nas entrevistas, e a tentativa, por parte dos meninos, de valorizar o pouco que eles relatavam cumprir se fez presente, sugerindo que há um fraco suporte à ausência completa e declarada de participação dos rapazes nessas rotinas, muito embora o trabalho doméstico continue sendo uma prática feminilizada.

Exceções, no entanto, também foram observadas na turma estudada. Entre todos os garotos entrevistados, um menino que sem dúvida executava os serviços domésticos cotidianamente era Lourenço. Filho caçula de uma família composta por mãe, uma irmã e dois irmãos, Lourenço disse, em tom desolado, que não tinha com quem brincar porque todos os seus irmãos eram muito mais velhos. Conquanto pudesse variar sua participação nas tarefas domésticas, a entrevista iluminou que o garoto espontaneamente se engajava nesses serviços, iniciativa que parecia estar condicionada ao fato de Lourenço despender a maior parte do dia em casa, com escassas opções de entretenimento e sociabilidade. Em consequência dessa sensação de tédio, Lourenço foi inequívoco: “Ué, não tem nada pra fazer, aí eu arrumo a casa quando tá ‘tudo’ suja!”.

Não obstante esse caso, a menor participação masculina permanecia evidente entre a turma estudada, tornando-se ainda mais visível quando contrastada com a responsabilização das meninas. Nas fratrias mistas, alguns depoimentos apontavam que as meninas percebiam o quanto estavam sobrecarregadas se comparadas aos seus irmãos. Iara, por exemplo, reconhecia que seu irmão não arrumava o próprio quarto e tampouco considerava as cobranças oriundas de sua mãe. Em contrapartida, a garota estava ciente de que ela não podia faltar com suas responsabilidades, sob o risco de levar castigos físicos. Da mesma forma, Débora falou que, na ausência da mãe, era ela quem se encarregava do serviço doméstico, ao passo que seu irmão ficava livre para as atividades de lazer: “Quando ela [mãe] ia fazer um curso, né, eu tinha que arrumar toda a casa sozinha, enquanto meu irmão tava jogando *video game*”.

Ao mesmo tempo, a menor participação dos meninos, em nenhum momento, foi denunciada como um privilégio relacionado ao

seu sexo. Ao contrário, tais diferenças tendiam a ser tratadas a partir de um prisma individualizante, creditando a pouca participação deles à ausência de aptidões inatas ou a traços de personalidade. “Preguiçoso” foi o adjetivo empregado tanto por Iara quanto por Débora na caracterização de seus respectivos irmãos, assim como o termo que Vítor adotou para si mesmo. De acordo com Carvalho, Senkevics e Loges (2014), essa justificativa também é adotada por mães na ocasião de descrever as participações desbalanceadas entre seus filhos e filhas na realização do trabalho doméstico. O termo “preguiçoso” cumpre, nesse contexto, a função de uma desculpa que interessa a certa configuração das relações de gênero, como uma justificativa para o exercício de determinadas masculinidades.

Em suma, a execução de uma rotina de afazeres domésticos é marcada por um misto de sentimentos antagônicos de rejeição, aceitação resignada e mesmo participação com iniciativa. Assim, dois processos contraditórios manifestavam-se em relação à divisão das tarefas domésticas: por um lado, a naturalização de uma atribuição de responsabilidades marcada por gênero, que não apenas imputava às meninas a maior carga de serviço, como também fortalecia a noção de que os afazeres domésticos eram atividades eminentemente femininas; por outro, a expressão de formas de resistência à imposição desse padrão, as quais, embora aparentemente se efetivassem pouco na prática, orientavam criticamente a percepção das meninas sobre as discrepâncias que eram experimentadas no dia a dia das interações familiares.

O LAZER EM CASA: BRINCAR OU... DORMIR

Em suas residências, o leque de atividades desempenhadas pelas crianças nos momentos de lazer apresentou, novamente, forte diferenciação por sexo. Apenas as meninas declararam brincar de boneca, casinha, comidinha e faz-de-conta sobre temáticas familiares, brincadeiras que são tradicionalmente associadas às feminilidades, pois remontam a um imaginário ligado à maternidade, ao cuidado e ao ambiente doméstico. Outras atividades, reconhecidamente masculinas, compunham a rotina dos garotos e, por isso, não eram tão facilmente apropriadas pelas meninas, tais como o *video game*:

Eu brigo com ele [irmão], porque ele não deixa eu jogar. Sempre que eu vou jogar, ele tá lá! (Larissa)

Quem joga mais é o meu irmão de 25 anos e o de 16. Eles ficam jogando mais. [...] Eles deixam eu jogar também. (Giovana)

Já os celulares eram o correspondente feminino do *video game*. Ainda que a maioria das garotas não possuísse seus próprios aparelhos de telefonia móvel, elas frequentemente relataram tomar emprestados os celulares de suas mães ou irmãs e passar algumas horas da tarde entre jogos e músicas. Curiosamente, tais práticas adquiriram em suas falas um caráter transgressor, possivelmente pela desconfiança, por parte dos membros da família, de que as meninas pudessem utilizar os celulares para fins considerados inadequados ou consumissem seus créditos:

Eu escuto música no celular da minha irmã. Aí, quando ela vem, eu tiro o fone [de ouvido] e vou jogar joguinho [risos]. (Natália)

[Minha mãe] fala, assim, que não é pra mim mexer no celular. Aí, por enquanto que ela vai trabalhar, eu fico só, assim, aí eu pego [o celular]. (Gisele)

No geral, a discrição no manuseio dos telefones portáteis, somada ao controle no uso dos *video games*, reduzia as possibilidades de lazer para as meninas dentro de casa. Em contraste, a liberdade que seus irmãos tinham com os consoles indicava uma rotina de entretenimento desigual no interior do domicílio. Há de se lembrar que Débora reconheceu a sobrecarga de trabalho doméstico diante do dispêndio de tempo do seu irmão com os jogos. De modo semelhante, Vítor, Juliano e Karlos, para citar alguns exemplos, não eram encarregados rotineiramente de nenhum serviço doméstico, ao passo que jogavam livremente seus consoles, além de terem amplo acesso ao ambiente da rua. Mais do que atividades associadas em maior ou menor grau a significados de gênero, as práticas de lazer sugeriam que os cotidianos das crianças eram recortados por um misto de possibilidades e restrições que, em última análise, tendiam à maior liberdade para com o entretenimento dos meninos.

Em um meio social no qual o acesso à rua não estava isento de formas de controle, o lazer no interior do domicílio aparecia como a maneira preponderante, senão a única, de as crianças – especialmente as meninas – dedicarem um tempo para si, gasto com entretenimento e não apenas com os encargos da escola ou da residência. Nesse sentido, o aparelho televisão e o computador ganharam lugar de destaque em suas falas, de modo que sentar diante da tela era um constante passatempo ou muitas vezes a única oportunidade para algumas crianças se entreterem, sobretudo aquelas pertencentes ao sexo feminino. À guisa de exemplo, Bianca relatou parte do seu dia na companhia de Larissa da seguinte maneira: “Nós fica mexendo no computador, ou nós assiste TV e dorme”. É patente certa ausência de alternativas. Como essas garotas não estavam autorizadas a brincar na rua, restavam a elas a televisão,

o computador, algumas brincadeiras e... dormir. Para Gisele, a situação era semelhante: “Hum... assim... durante o dia... [pensando]... Eu fico só... assim, às vezes brincando de boneca, às vezes dormindo”. Escassas oportunidades de lazer, poucas saídas à rua, baixo exercício da sociabilidade e, de quebra, uma sobrecarga de serviços domésticos compunham aspectos mais comumente encontrados nas rotinas das garotas. Já apontara Duque-Arrazola (1997, p. 370), há quase duas décadas, que essa temporalidade regrada das meninas garante, ao mesmo tempo, “ao menino privilégios, tempos livres de usufruto pessoal para sua recreação e convívio com os amigos”.

Diferem, também, as maneiras como os jogos e brincadeiras estimulam ou não, entre as crianças, a apropriação do espaço, de modo a influenciar suas frequências a ambientes exteriores. Em pesquisa com meninos e meninas de sete a treze anos em Viçosa (MG), Pinto e Lopes (2009) notaram que existe uma tendência de as meninas praticarem jogos e brincadeiras que demandam espaços menores para sua execução, quando não o próprio domicílio, ao passo que o entretenimento masculino envolve áreas mais amplas. É instigante pensar, por exemplo, em um jogo de futebol, no que diz respeito ao caráter masculinizado da atividade e na inevitabilidade de que ele seja praticado em ambientes exteriores; ou, para citar outro exemplo, em uma brincadeira de casinha, feminilizada por excelência, e sua referência à interioridade (TRAVERSO-YÉPEZ; PINHEIRO, 2005). Em outras palavras, há um ciclo de retroalimentação entre o gênero de um jogo/brincadeira e sua relação com o espaço: o entretenimento das meninas é construído, em grande parte, a partir de uma área de menor extensão. Em oposição, o lazer dos meninos evoca certas masculinidades que estejam aptas a frequentar o espaço público: a rua, conseqüentemente, se torna o palco em que se praticam tais jogos, ao mesmo tempo, em que os meninos se constroem como tais.

Para eles, o lazer parecia se configurar por um leque abrangente de atividades que se alternavam entre aquelas realizadas no interior do domicílio e outras praticadas nos espaços exteriores, com amplas possibilidades para os meninos se deslocarem de um ambiente para outro. Nas falas a seguir, percebe-se que a rotina dos garotos tendia a ser mais agitada no que tange ao entretenimento, havendo até a possibilidade de se escolher entre ficar em casa ou brincar na rua, dependendo do horário do dia ou da presença de amigos convidando-os para sair:

Às vezes passo o dia vendo TV. Às vezes chegam meus amigos me chamando pra brincar. Aí eu vou. (Gustavo)

Se não tem amigo [me chamando para brincar], eu fico lá o dia todo assistindo [TV]. (Leonardo)

Eu tenho uma caixa cheia de jogos de video game. [...] Eu vou pra rua, jogo bola com os moleques. (Vitor)

A exceção, entre os meninos, é Lourenço, já citado na seção anterior pelo seu envolvimento nos afazeres domésticos. Conforme mencionado, Lourenço vivia com irmãos mais velhos e tinha pouca companhia para brincar em casa. Ademais, o garoto também não tinha autorização para frequentar a rua. Em casa, poucas atividades de lazer estavam a seu dispor: “Dá cinco horas é a minha vez de mexer no computador. Aí eu fico até às seis horas. Depois é meu irmão. Aí eles [dois irmãos] vão pra escola e aí eu vou mexer no computador: a tarde inteira para mexer”. Ao revelar que tinha a permissão para “mexer” no computador “a tarde inteira”, no fundo, o menino informava a ausência de alternativas a que tinha acesso, pois, diante da tela do computador, suas atividades limitavam-se a navegar pela internet e jogar alguns jogos. O tédio que Lourenço sentia era, de fato, o principal motor para que o garoto espontaneamente colaborasse na organização da casa. Trata-se de apenas um caso entre os meninos, mas podemos deduzir que, entre garotas afetadas pela mesma rotina entediante, a falta de lazer poderia ser um estímulo para o serviço doméstico, ou, por que não, a responsabilização pelos serviços de casa poderia tornar suas tardes mais tediosas, repetitivas e controladas.

Aos fins de semana, a situação não parecia substancialmente diferente daquilo que se apresentava para as crianças nos demais dias. Para os meninos, os sábados e domingos pareciam ser extensões de suas tardes livres para o entretenimento e a circulação na rua. Para muitas meninas, foram constatados dois cenários distintos nos fins de semana. De um lado, a possibilidade de dedicar-se ao lazer, com eventuais e controladas saídas à rua, e o envolvimento em atividades menos recorrentes, tais como fazer compras ou ajudar a mãe no preparo de refeições consideradas especiais, pois eram aos sábados, domingos e feriados que as meninas encontravam mais possibilidades para sair de casa, geralmente acompanhadas de adultos para passear no *shopping*, supermercado ou feiras:

Tem vezes que eu vou pro shopping. Vou pro [supermercado]. [...] E tem vezes que nós vai pra feira. (Natália)

Todo domingo eu tenho que ir no [supermercado] com a minha tia. (Bruna)

A minha irmã e a minha mãe, às vezes elas fazem bolo. Aí, a gente vai passear no shopping. Fica no parquinho. (Giovana)

Por vezes, as eventuais saídas durante os fins de semana adquiriam até mesmo um caráter de obrigatoriedade, como mostrado por Bruna ao afirmar que aos domingos “tem que ir” ao supermercado. Além da frequência a ambientes relacionados a compras e, quando não, à própria manutenção do domicílio – o que novamente remete à participação das meninas nos afazeres domésticos –, os espaços de lazer se reduziam, em outros casos, a um parque próximo da favela ou a alguma área externa nas imediações da residência. Brincar na rua, em si, continuava sendo uma eventualidade: “Às vezes eu fico um pouquinho na rua”, foi a maneira pela qual Gisele expressou essa particularidade, realizada apenas aos fins de semana e com a supervisão de um adulto. Ainda que não tenha sido explicitado pela maioria das meninas, é possível deduzir que os fins de semana podiam ser uma extensão de suas rotinas entediadas, a exemplo das falas a seguir:

Eu não gosto de final de semana. [...] É ruim... é chato demais ficar em casa. (Pâmela)

É [concordando], ficar em casa... sem fazer nada. (Thaís)

Em que pese o dia livre para brincar – ou nem tão livre, em razão dos afazeres domésticos –, o eventual tédio que algumas meninas sentiam diante da escassez de opções de lazer em casa, bem como da baixa circulação no espaço público, podia ser potencializado aos sábados e domingos. Em razão disso, essas mesmas meninas apontaram que a escola oferecia mais oportunidades de lazer do que elas habitualmente tinham ao seu dispor em casa:

É, assim, eu venho pra cá [escola], é mais divertido. [...] A gente brinca, faz coisas... (Pâmela)

Tem mais tempo pra brincar [na escola]. [...] Que em casa a gente ajuda a mãe e tal. (Thaís)

Na escola, o recreio, o parque e o pátio forneciam praticamente as únicas oportunidades de exercer algo que lhes apetecia fora das obrigações cotidianas. Esse quadro é precisamente o oposto da situação descrita por Vítor:

Eu prefiro brincar na rua, porque na rua eu tenho bastante tempo pra brincar, e na escola eu tenho quase nada. (Vítor)

Ou também por Karlos, na conversa abaixo:

PESQUISADOR: *Você gosta de brincar mais aqui [na escola] ou lá [na rua]?*

KARLOS: *Lá! Que dá pra ficar até mais tarde. Aqui, não dá.*

Ora, estamos nos referindo a crianças da mesma idade que residiam em regiões similares. Suas percepções da escola e de casa, a despeito das semelhanças que caracterizavam seus entornos, eram radicalmente distintas e ilustram o quanto as vivências das crianças as muniam com olhares múltiplos, por vezes contrastantes, sobre seus cotidianos. Mais do que generalizar a experiência de Thaís e Pâmela para todas as moças ou a de Vítor e Karlos para os rapazes, o que essas falas mostram é a importância de se prestar atenção em seus contextos, os quais tendem a ser organizados de maneira dicotômica em termos de gênero. Se há uma polarização entre os sexos, devemos nos perguntar que mecanismos a produzem e a sustentam. E, nesse tocante, vemos que o balanço trabalho-lazer parece ser chave para a construção de masculinidades e feminilidades no âmbito familiar.

ACESSO À RUA: LIBERDADE OU RESTRIÇÃO?

Eram as idas e vindas para a escola os poucos instantes que muitas das crianças tinham para usufruir o espaço da rua, em especial as garotas. A maioria das meninas parecia se encontrar em situações de quase confinamento doméstico, para as quais a “rua” era retratada como um ambiente que guardava diversos perigos. Com exceção de Lourenço, todos os riscos que o espaço público podia oferecer às crianças foram relatados por garotas e variaram dentro de um imenso leque de possibilidades: desde a potencial ameaça de ser atropelada até a existência de um “carro preto que passa e pega as crianças”, passando pela presença de “gente fumando e bebendo” e o risco de pegar friagem e adoecer. Para além de uma aversão pessoal aos ambientes exteriores, tratava-se de um rígido controle imposto por familiares, em especial as mães. De fato, a quebra de normas como essa era digna de punição:

Minha mãe mandou eu não sair [de casa]. E eu fui lá pra casa da minha amiga. Aí quando eu cheguei lá, ela [mãe] me viu na rua, aí eu levei uma bronca dela. (Thaís)

Minha mãe não me deixou sair pra rua. Eu saí. Daí, quando ela chegou, ela brigou comigo. (Débora)

Embora morassem na mesma região e em domicílios proximalmente localizados, Thaís e Débora raramente se viam fora da escola. Por não desenvolverem nenhuma atividade extraescolar no contraturno, elas passavam as tardes restritas ao ambiente doméstico com raras e

breves saídas para residências vizinhas. Esse padrão, caracterizado pelo dispêndio de maior parte do dia em casa, também foi encontrado na rotina de Débora, Gisele, Bruna e, entre os meninos, Lourenço. À primeira apeteia jogar futebol, atividade que, quando realizada, acontecia apenas no quintal de casa. Entretanto, em sua fala ficou evidenciado que, nos arredores de seu domicílio, havia um espaço onde “os meninos” ficavam jogando e tocando bola. Apesar de acontecer nas imediações de sua residência, Débora ficava limitada ao ambiente doméstico, tendo autorização para sair à rua apenas ocasionalmente e com supervisão familiar: “Não posso andar na rua, porque tem gente fumando. [...] Meu pai, às vezes ele deixa eu ficar lá na rua um pouco, só quando não tem gente fumando e gente bêbada lá”.

Além desses casos, cinco outras meninas estavam regularmente engajadas em atividades extraescolares no contraturno e, por isso, encontravam pouco tempo para saírem à rua, dado que o término de suas atividades diárias coincidia com o fim da tarde. Para essas garotas, a ausência de tempo se sobrepunha aos riscos da rua, que tampouco deixavam de ser citados. Porém, algumas delas encontravam, em sua rotina apertada, alguns instantes para frequentar o espaço público, tal como Iara, que alegou brincar na rua, mas “só um pouquinho”.

Havia, também, diferenças na sensação de perigo da rua em função do local de moradia das crianças. A presença de favelas nas proximidades da residência apresentou-se como uma referência negativa para a região, em particular para as crianças que nela *não* habitavam: essas crianças, que moravam nas proximidades das favelas, ressaltaram o que significava ter, em sua vizinhança, um ambiente entendido como a fonte para as ameaças da rua. Em entrevista conjunta com Lourenço e Vítor – o segundo, morador da favela; o primeiro, de um bairro vizinho – evidenciaram-se os contrastes na ótica pela qual os dois percebiam o ambiente da favela e usavam-no ou não para justificar os limites da sua frequência à rua:

[Minha irmã] pediu pra eu ir lá na casa [...] do amigo dela [...]. Aí eu fui morrendo de medo que alguém me pegasse! Aí, eu fui correndo. [...] Lá é perto de favela e também tem essas coisas. (Lourenço)

Todo mundo me respeita ali na rua. [...] Eu moro na favela. [...] E eu não tenho problema nenhum com ninguém de lá. Meu pai gosta de todo mundo lá. (Vítor)

Ao passo que Lourenço descreveu seu medo de andar na rua, Vítor expressou tranquilidade e autoconfiança. Nas observações de campo e pela entrevista, reparamos que Vítor costumava fazer prova de sua masculinidade por meio do exercício de uma autoridade sobre seu

irmão e suas irmãs, além de provocações de “mulherzinha” endereçadas ao pesquisador em campo. Como vimos no diálogo acima, sua relação com a rua, contrastando com a posição recuada de Lourenço, seguia o fluxo dessa masculinidade reafirmada. A segurança de Vítor esteve amparada na figura do pai, bem relacionado com “metade da favela” e, de acordo com a declaração que ele deu na sequência, disposto a, se for preciso, partir para agressão física a fim de zelar pela segurança do filho. Não por acaso o *pai* de Vítor era a referência do garoto no tocante ao domínio do espaço público e das interações que nele se estabeleciam, e que podia figurar como um “projeto de masculinidade” para o menino, no sentido empregado por Connell (1995, p. 190). Delineou-se uma hierarquia de masculinidades dentro da qual Vítor ocupava um lugar de dominância, pois na relação entre os dois garotos na entrevista se evidenciou uma posição de poder: Vítor, sem dúvida, tinha mais acesso à rua e isso lhe conferia privilégios, quer sobre o conjunto das meninas, quer sobre Lourenço. E esse privilégio era masculinizado – em tempo, Vítor acrescentou à sua descrição da rua aspectos relativos à força bruta de seu pai, certa dose de autoridade e uma corporeidade que significava o ambiente público como local de liberdade, segurança e respeito. A rua, a seu ver, era masculina.

Lourenço, por sua vez, não apresentava referências similares em sua casa – seus dois irmãos do sexo masculino eram adolescentes e seu pai se encontrava na Paraíba –, o que se somava ao fato de a presença da favela nas imediações ser enquadrada, em sua fala, como a representação de um perigo que a “rua” oferecia, assim percebida como uma entidade difusa. Em suma, era como se, para as crianças moradoras das favelas, não houvesse, na região, local com condições mais precárias que simbolicamente ocupasse o lugar de abjeção. Já para as demais crianças, as favelas constituíam-se como ambientes estereotipados em seus aspectos negativos, embora desconhecidos por dentro, e por consequência exerciam o papel de antagonista na relação que meninos e meninas construía com seus locais de moradia. Exemplo disso é a interjeição “Deus me livre!” proferida por Bruna quando interrogada se vivia na favela, acompanhada pela seguinte explicação: “Tem tiroteio todo dia lá”; ou Enzo, que relatou tomar cuidado quando brinca na rua para que, desapercibido, não entre na favela. É sintomático, para citar novamente Lourenço, o retrato que ele pintou sobre essa mesma favela:

Eu ouvi que lá de noite tem polícia passando toda hora. [...] E, também, lá pra baixo da favela, também as ‘polícia’ vai lá e fica trocando tiro com os homens de lá. E eu nem sequer saio na rua quando... é... ouço os disparos. (Lourenço)

Ao iniciar sua fala com “eu ouvi que”, Lourenço revela que sua constatação estava em grande parte baseada em rumores. Polícia, disparos e trocas de tiros com os “homens de lá” compunham esse imaginário da região vizinha e justificavam os limites de sua circulação no espaço público. Vítor, por outro lado, morava na favela caracterizada por Lourenço e em nenhum momento da entrevista realçou tais empecilhos.

Se, nos relatos anteriores, vemos duas crianças do mesmo sexo se relacionando com o espaço da rua de maneira contrastante a partir de locais de habitação distintos, um mesmo local de moradia também podia gerar interpretações divergentes, a depender do sexo da criança. Bruna e Karlos, por exemplo, residiam no mesmo logradouro, mas divergiam enormemente na forma como interagiam com o entorno de suas residências. Em entrevistas separadas, suas falas indicaram que ela enfrentava limitações no que tange à possibilidade de frequentar a rua, ao passo que ele entendia a rua como um local para brincar e circular livremente, corroborando a noção de que, em função de seu sexo, as meninas de setores populares urbanos tendem a ficar confinadas ao ambiente doméstico. Assim, vemos um paralelo com a divisão sexual do trabalho: uma mesma atividade está relacionada diferentemente com as crianças em razão de seu sexo – em casa, o que para uns significava obrigação, para outros era ajuda pontual; a rua significava ora espaço de possibilidades, ora de restrições.

De fato, não é exagero afirmar que o espaço público era entendido, pela maioria dos meninos, como uma extensão do lazer usufruído em casa. Nas entrevistas, notou-se que poucos riscos foram associados pelos meninos aos ambientes exteriores (ou, no limite, seus potenciais perigos não ganharam relevância em suas falas) e a rua era tratada com naturalidade:

Eu brinco na rua. (Juliano)

Dependendo do dia, eu jogo bola. Tem dia que eu posso andar de bike. (Alberto)

Às vezes chegam meus amigos me chamando pra brincar, aí eu vou. (Gustavo)

Eu posso sair de dia e posso ficar até de noite [na rua]. (Vítor)

Frequentar a rua trazia, para a maioria deles, oportunidades de lazer usualmente vetadas às meninas. Confirma-se a noção, anteriormente apresentada na literatura (PINTO; LOPES, 2009), de que os meninos constroem masculinidades tendo à disposição áreas mais amplas.

E, nesse quesito, vale ressaltar uma distinção entre a rua e a escola: enquanto, na primeira, as possibilidades de acesso e circulação eram bastante discrepantes para meninos e meninas, na escola alcançava-se algum grau de igualdade no usufruto dos espaços. Sem negar que certos locais, tais como a quadra e o parquinho, eram frequentados mais por uns do que por outros, há de se reconhecer que eram *a priori* similares os espaços-tempos para conversar, correr e brincar, ou, ao menos, a noção de igualdade é uma premissa da instituição escolar e garante certa margem de autonomia para os sujeitos que nela se socializam (CHARLOT, 2009).

Finalmente, assim como para as discrepâncias na responsabilidade pelas tarefas domésticas, as meninas também foram capazes de perceber desigualdades de acesso à rua. Como resultado disso, elas expressavam sutilmente incômodos como, por exemplo, a fala entristecida de Débora, que ficava impossibilitada de praticar sua atividade de lazer favorita (o futebol). Outra garota, Iara, brincava com sua irmã em casa, mas não com seu irmão de 15 anos, que passava a maior parte do dia empinando pipa na rua, voltando para casa só à noite. Segundo seu relato, o motivo para o irmão ter autorização para ficar até tarde na rua não estava relacionado ao fato de ele ser mais velho. Foram duas as principais justificativas para tal permissão: “Porque ele é menino e ele é chato dentro de casa”. Aquilo que Iara descreveu como uma “chatice” no interior do lar devia-se ao fato de seu irmão não se prestar a nenhuma tarefa doméstica, logo não contribuía para a organização do domicílio. Há de se acrescentar que o irmão de Iara nem sequer arrumava sua própria cama, deixando também as roupas jogadas no chão do quarto. O não envolvimento nos afazeres domésticos, por parte dele, implicava uma “punição” um tanto peculiar: permanecer nos espaços exteriores. Já o quase confinamento da garota articulava-se à sua importância na execução dos serviços domésticos. Aos olhos de sua família, Iara dificilmente seria entendida como uma “chata”.

Para além do gênero, outros elementos – como a localização da residência, a presença de irmãos/os mais velhos/os e a relação construída entre seus familiares e a “rua” – pareciam influenciar as distintas formas pelas quais as crianças interagiam com seu local de moradia. Isso não nos impede de concluir, porém, que o espaço público apareceu nas falas das crianças como um ambiente bastante masculinizado, evidenciando uma divisão entre espaço interior e exterior, meninas e meninos, a partir da qual os outros fatores atuavam para minimizar ou reforçar as desigualdades.

CONCLUSÕES

Ainda que a interface família-escola seja objeto de muitas discussões na sociologia da educação, esses estudos raramente são enriquecidos com

olhares sobre as relações de gênero e sua importância para a compreensão da escolarização de meninas e meninos, em especial quando se tomam como sujeitos de pesquisa as próprias crianças. Foi nessa lacuna que a presente pesquisa procurou adentrar.

Pelos nossos achados, podemos pensar duas principais vias pelas quais os processos de socialização familiar, em camadas populares urbanas, poderiam atuar na produção de desigualdades de gênero na educação básica. Em primeiro lugar, a cobrança de que as meninas participassem da rotina de afazeres domésticos e, mais, fossem proativas para limpar e arrumar a casa, cuidar dos irmãos mais novos e assumir compromissos perante a organização domiciliar parecia servir como um incentivo ao desenvolvimento de posturas tais como organização, disciplina e responsabilidade. Esses atributos convergem com muitas das qualidades que a instituição escolar exige ou espera de seu alunado: manter algum grau de asseio; estar ciente de suas obrigações e cumpri-las com autonomia; adotar uma postura madura e responsável; ser assíduo e privar-se de parte do seu tempo de lazer para corresponder a expectativas advindas de adultos; etc. Não se trata apenas de obediência e submissão a regras, haja vista que várias pesquisas têm realçado o quanto educadoras/es esperam também certo grau de autonomia e iniciativa por parte dos/as alunos/as (BRITO, 2006; CARVALHO, 2009; PEREIRA; CARVALHO, 2009). No caso das meninas estudadas nesta pesquisa, constatamos que o ambiente de casa também estimulava alguns desses valores, na medida em que se configurava como palco para uma rotina mais rígida, restrita e controlada, que poderia lhes fornecer subsídios para um “ofício de aluna” caracterizado pela responsabilidade e o hábito de se engajar em obrigações com regularidade – fenômeno análogo à noção de “ordem moral doméstica” proposta por Bernard Lahire (1997).

Em contrapartida, os garotos – com regras mais frouxas em seus afazeres – encontrariam no domicílio e na rua outras possibilidades que não a privação do lazer em nome de um dever acima de suas vontades individuais. Não à toa, o único menino que regularmente executava as tarefas domésticas era Lourenço, estimulado por uma sensação de tédio, visto que a ausência de alternativas não lhe conferia outra opção de atividade a não ser a colaboração na rotina domiciliar. Essa exceção corrobora que o balanço trabalho-lazer se configura eminentemente enquanto uma oposição entre participar dos afazeres domésticos e dispor de oportunidades de lazer e circulação na rua.

Outro aspecto concernente à relação entre socialização familiar e escolarização das crianças diz respeito aos distintos significados que a instituição escolar adquiria para meninos e meninas de setores populares urbanos em função de seu cotidiano fora da escola. Não é difícil notar que o leque de atividades encontradas pelas meninas em seus lares recorrentemente as afastava de alternativas de lazer e sociabilidade.

Nesse contexto, se comparada ao ambiente familiar e à própria sociabilidade exercida no espaço público, a escola poderia ser vista como uma instituição que “favorece o êxito das mulheres ou, pelo menos, não as discrimina tanto quanto os outros campos da sociedade”, de acordo com Charlot (2009, p. 167). Apesar de existirem denúncias de que a escola é palco de situações de discriminação sexista, esses mecanismos, por si mesmos, não explicam tudo o que acontece em seu interior. E, nesse aspecto, percebe-se a ocorrência de uma significação positiva da escola, por parte da maioria das meninas, enquanto um espaço que lhes oferece aquilo do qual elas estão privadas em seus cotidianos regradados.

É essencial atentar para o quanto as masculinidades e feminilidades não são um produto definido ou fixado, senão um processo que está sendo reiteradamente construído (THORNE, 1993). Entre as crianças estudadas, o gênero associado às suas atividades de lazer, ou à ausência delas, descortinava cotidianamente a existência de formas reiteradas de socialização que priorizavam, às garotas, a atribuição de responsabilidades domésticas e menores possibilidades de lazer, em tendência oposta ao observado para os rapazes. Nesse sentido, são ainda atuais as conclusões de Duque-Arrazola (1997, p. 390) de que a escola “para alguns(mas) é um lugar de recreação e de encontro com colegas ou, contrariamente, para outros, sobretudo meninos, é um período que interrompe seu lazer na rua”. Perceber a escola como espaço agradável e a ela comparecer prazerosamente – o que era muito mais frequente entre as meninas – pode se constituir num primeiro passo para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas e mesmo para uma aproximação proveitosa ao processo de construção de conhecimentos.

Se, por um lado, é verdade que não podemos estabelecer uma relação linear entre contribuir em casa e obter um desempenho satisfatório na escola, por outro, dispomos de elementos suficientes para afirmar que a socialização familiar, em particular entre crianças de camadas populares urbanas, é um processo altamente sexista que se arma sobre uma lógica binária: a participação nos afazeres domésticos e a privação do lazer em contraposição à circulação na rua. Logo, há um conjunto de práticas a partir das quais masculinidades e feminilidades são construídas, fornecendo referenciais distintos para se aproximar ou se distanciar do processo de escolarização. Outras pesquisas são necessárias, no entanto, para aprofundar em pontos tais como a influência nesses processos tanto da ocupação parental quanto das relações entre irmãos e irmãs.

Em vista dos resultados apresentados, concluímos que essas duas vias – a socialização familiar como um motor para a construção de feminilidades em sintonia com as expectativas escolares; e a significação positiva da escola em contraste com as rotinas familiares marcadas por controle e responsabilidade – sugerem caminhos para se entender

as desigualdades de gênero na educação brasileira, eminentemente caracterizadas pelo desempenho superior das meninas.

REFERÊNCIAS

- ARTES, Amélia; CARVALHO, Marília. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 34, p. 41-74, 2010.
- BRITES, Jurema. Trabalho doméstico: questões, leituras e políticas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 422-451, 2013.
- BRITO, Rosemeire. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 129-149, 2006.
- CARVALHO, Marília. *Avaliação escolar, gênero e raça*. São Paulo: Papirus, 2009.
- _____. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007) – Qual é o lugar das famílias? In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). *Família & escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 61-82.
- CARVALHO, Marília; SENKEVICS, Adriano; LOGES, Tatiana. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 717-734, 2014.
- CHARLOT, Bernard. A relação com o saber e a discriminação de gênero na escola. In: MARRERO, A.; MALLADA, N. *La universidad transformadora: elementos para una teoría sobre Educación y Género*. Montevideo: FCS-UR-CSIC, 2009. p. 161-174.
- CONNELL, Raewyn. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.
- _____. *Masculinities*. 2. ed. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 2005.
- DUQUE-ARRAZOLA, Laura. O cotidiano sexuado de meninos e meninas em situação de pobreza. In: MADEIRA, Felícia R. (Org.). *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Record, Rosa dos Tempos, 1997. p. 343-402.
- FARIA, Ana Lúcia; FINCO, Daniela. (Org.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- HEILBORN, Maria Luíza. O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In: MADEIRA, Felícia R. (Org.). *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p. 291-342.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse estatística da educação básica 2013*. Brasília, DF: Inep, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: dez. 2014.
- KOSMINSKY, Ethel; SANTANA, Juliana. Crianças e jovens e o trabalho doméstico: a construção social do feminino. *Sociedade e Cultura*, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 227-236, 2006.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- NILSEN, Ann Christin; WÆRDAHL, Randi. Gender differences in Norwegian children's work at home. *Childhood*, online first, p. 1-14, 2014. Disponível em: <<http://chd.sagepub.com/content/early/2014/01/28/0907568213518082.abstract>>. Acesso em: out. 2013.
- OCTOBRE, Sylvie. La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille. *Cahiers du Genre*, n. 49, p. 55-76, 2010.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *The ABC of gender equality in education: aptitude, behaviour, confidence*. Paris: OECD Publishing, 2015.

- PEREIRA, Fábio; CARVALHO, Marília. Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 673-694, 2009.
- PINTO, Tatiane; LOPES, Maria de Fátima. Brincadeiras no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, v. 7, n. 2, p. 861-885, 2009.
- PUNCH, Samantha. Experiências fraternais das crianças e ordem de nascimento: “alguém acima e alguém abaixo de mim”. In: MÜLLER, F. (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 187-222.
- RIBEIRO, Carlos Antonio. *Desigualdade de oportunidades no Brasil*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila L.; PITANGUY, Jacqueline (Org.). *O progresso das mulheres no Brasil 2003-2010*. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília: ONU Mulheres, 2011. p. 390-434.
- THORNE, Barrie. *Gender play: girls and boys in school*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press, 1993.
- TRAVERSO-YÉPEZ, Martha; PINHEIRO, Verônica. Socialização de gênero e adolescência. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 147-162, 2005.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *World atlas of gender equality in education*. Paris: Unesco, 2012.
- WHITAKER, Dulce. Nas franjas do rural-urbano: meninas entre a tradição e a modernidade. *Cadernos Cedes*, São Paulo, v. 22, n. 56, p. 7-22, 2002.

ADRIANO SOUZA SENKEVICS

Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep –, Brasília, Distrito Federal, Brasil
adriano.senkevics@inep.gov.br

MARÍLIA PINTO DE CARVALHO

Professora Associada do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP –; e colíder do Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual – EdGES –, São Paulo, São Paulo, Brasil
mariliac@usp.br

LEVANTAMENTO DOS TEMAS TIC E EAD NA BIBLIOTECA VIRTUAL EDUC@

IVANDERSON PEREIRA DA SILVA

LUIS PAULO LEOPOLDO MERCADO

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa que envolveu a exploração dos 36 periódicos que compõem o repositório Educ@ com vistas ao levantamento das publicações que enfocam os temas educação a distância – EAD – e tecnologias da informação e da comunicação – TIC. Excluídos três periódicos que se voltam exclusivamente para a divulgação de estudos relacionados aos temas desse levantamento, foram evidenciados 824 artigos. Os dados tabulados permitiram identificar uma mudança no foco dos estudos encontrados, que discutiam a informática educativa e passaram a investigar o uso/apropriação das TIC e a formação de professores para e por meio da EAD. A partir de 2008, a quantidade de artigos publicados por ano em cada periódico triplicou, sinalizando um aumento do interesse dos pesquisadores por investigações sobre os temas explorados.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA • TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA
COMUNICAÇÃO • PESQUISA BIBLIOGRÁFICA • EDUC@

SURVEY OF THE ICT AND DE IN THE EDUC@ VIRTUAL LIBRARY

ABSTRACT

This is a survey study involving the analysis of the 36 journals that comprise the Educ@ repository of publications focused on distance education – DE – and information and communication technologies – ICTs. The three journals that deal exclusively with the dissemination of topics related to this survey study were excluded, leaving 824 articles to be analyzed. The tabulated data allowed identification of a change in the focus of the studies, which dealt with educational computing and started to investigate the use / appropriation of ICTs, and teacher training for and through distance education. From 2008 the number of articles published per year in each periodical tripled, signaling increased interest of researchers to investigate these issues.

**DISTANCE EDUCATION • INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGIES • BIBLIOGRAPHY RESEARCH • EDUC@**

RELEVAMIENTO DE LOS TEMAS TIC Y EAD EN LA BIBLIOTECA VIRTUAL EDUC@

RESUMEN

Se trata de una investigación que abarcó la exploración de las 36 revistas que componen el repositorio Educ@ con miras al relevamiento de las publicaciones que enfocan los temas educación a distancia –EAD– y tecnologías de información y comunicación –TIC. Excluidas tres revistas exclusivamente destinadas a la difusión de estudios relacionados a los temas de este relevamiento, se destacaron 824 artículos. Los datos tabulados permitieron identificar un cambio en el enfoque de los estudios encontrados, que se centraron en la informática educativa y pasaron a investigar el uso / apropiación de las TIC y la formación de profesores para y por medio de EAD. Desde 2008 el número de artículos publicados al año en cada revista triplicó, lo que pone de manifiesto un mayor interés de los investigadores por estudios sobre las cuestiones analizadas.

**EDUCACIÓN A DISTANCIA • TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y
COMUNICACIÓN • BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA • EDUC@**

A EMERGÊNCIA DA INTERNET E SEU DESENVOLVIMENTO TÊM POSSIBILITADO A ABERTURA de múltiplos canais de divulgação de resultados de pesquisa, dentre os quais destacam-se as publicações periódicas no formato de revistas especializadas (LEVACOV, 1997; GARRIDO; RODRIGUES, 2010).

O aumento quantitativo e a diversidade desses meios de divulgação científica na área da Educação sinalizam o crescimento de investigações sobre o fenômeno educativo em suas múltiplas linhas de análise. Um dos destaques desse fenômeno é a biblioteca virtual Educ@,¹ que se utiliza da metodologia da Scientific Electronic Library Online – SciELO – para reunir e divulgar um expressivo número de periódicos científicos da área da educação, proporcionando aos pesquisadores e demais interessados uma base de dados específica.

Atualmente, a Educ@ lista 36 periódicos, sendo um deles título não corrente. Dentre os temas discutidos nas publicações que circulam no *site*, é possível destacar a educação a distância – EAD – e o uso de tecnologias da informação e da comunicação – TIC. Uma vez que reúne periódicos de significativo impacto na área da educação, a biblioteca virtual Educ@ se constitui um espaço fértil para pesquisas de levantamento bibliográfico. Diante dessa possibilidade, neste estudo, analisou-se o interesse dos pesquisadores que publicam nos periódicos que compõem a Educ@ por estudos relacionados aos temas EAD e TIC.

Para isso, foram explorados os 36 periódicos contidos nessa biblioteca virtual; os resultados desse estudo estão relatados na seguinte

¹ Disponível em <<http://educa.fcc.org.br>>. Acesso em: 2 maio 2015.

sequência: num primeiro momento, apresentamos a biblioteca virtual Educ@; num segundo momento, os caminhos metodológicos percorridos para esse levantamento; em continuidade, os resultados do estudo.

BIBLIOTECA VIRTUAL EDUC@

O crescimento expressivo de publicações periódicas de divulgação científica a partir do final da segunda metade do século XX se traduz numericamente: “nesse período passou de cerca de 10 mil títulos em papel para mais de um milhão em vários tipos de suporte” (CRUZ et al., 2003, p. 47). Tal crescimento se deve ao fato de esse período histórico favorecer o fortalecimento da pesquisa e ao mesmo tempo permitir que esse tipo de publicação possa ultrapassar o formato impresso. Para Cruz *et al.* (2003, p. 47), o “surgimento das novas tecnologias de informação permitiu a otimização da produção, acesso e disseminação da informação, mudando o conceito tradicional de informação bibliográfica baseada em documentos impressos”. O acesso livre aos periódicos acadêmicos em sua versão *on-line* tem crescido e potencializado a divulgação científica no cenário mundial. Esse movimento não tem diminuído a importância dos periódicos científicos em sua versão impressa. Segundo Garrido e Rodrigues (2010, p. 57):

A existência de periódicos científicos online não substituiu os periódicos impressos, que continuam sendo a base da memória científica, e a publicação simultânea do mesmo periódico em suporte papel e online (periódico híbrido) é comum em várias áreas do conhecimento.

Dado o crescimento do número de títulos de periódicos *on-line* nas mais variadas áreas do conhecimento, observa-se a emergência de interfaces digitais que reúnem, a partir de critérios próprios, os periódicos que mantêm entre si características que justifiquem seu agrupamento. É o caso dos portais de periódicos científicos e dos repositórios acadêmicos. Há que se distinguir, no entanto, essas interfaces. Para Garrido e Rodrigues (2010, p. 57-58):

A distinção entre Portais de Periódicos Científicos e Repositórios Científicos Acadêmicos também deve ser evidenciada, já que ambos têm propósitos semelhantes de disseminação da informação, mas suas características são diferenciadas, pois têm objetos distintos. O Portal agrupa periódicos nos quais a decisão da publicação de determinado artigo é do editor e dos pareceristas, atendendo aos critérios da área do conhecimento e no Repositório a decisão é do gestor, atendendo aos interesses da instituição. Os dois sistemas de publicação são complementares e podem ser utilizados

por uma mesma comunidade científica com propósitos específicos e diferenciados.

Na visão desses autores, a avaliação por pares é o elemento que distingue os portais de periódicos dos repositórios acadêmicos. Na área da educação, é possível apontar como um dos mais recentes exemplos de portal a Educ@. A Educ@ é definida em sua *homepage* como uma biblioteca virtual que recebe e avalia periódicos na área da educação disponibilizando relevante acervo de publicações científicas de significativo impacto nacional e internacional. Trata-se de uma iniciativa da Fundação Carlos Chagas – FCC – que faz uso da metodologia SciELO. Segundo consta na página da Educ@:

[...] utilizando a metodologia desenvolvida pelo SciELO, os periódicos são analisados e classificados por um comitê científico altamente qualificado da área de educação de forma a permitir o uso direto dos interessados. Além dos artigos e periódicos classificados por título, conteúdo, data, autor, a Educ@ objetiva desenvolver estudos que permitam analisar índices de impacto dos artigos de cada periódico. Trata-se de uma ação pioneira na área da educação, que até o momento não contava com indexadores específicos. (EDUC@, 2014)

Tendo como pilares de sustentação o ensino, a pesquisa e a extensão, a universidade encontra na Educ@ um espaço privilegiado para o acesso e a divulgação de estudos relacionados à área da Educação. É possível submeter periódicos para avaliação na Educ@ e, a partir das análises dos pareceristas, indexá-los nessa biblioteca virtual. O acesso às publicações e a seus artigos é gratuito e tem sido viabilizado por meio da *homepage* da Educ@. A consulta ao conteúdo da Educ@ se faz por meio dos *links* apresentados no topo de sua página *on-line*. Os periódicos já classificados na SciELO Brasil estão automaticamente habilitados a integrar a base Educ@ e sua consulta pode ser realizada em três idiomas: português, espanhol e inglês. A busca por conteúdos nesses periódicos, a partir da página da Educ@, pode ser realizada por ordem alfabética, por assunto ou por título.

Até o final do ano de 2013, foram cadastrados 36 periódicos nessa biblioteca virtual. São eles: *Acta Scientiarum Education*; *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*; *Cadernos de Pesquisa*; *Ciência & Educação*; *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*; *Contrapontos*; *ETD Educação Temática Digital*; *Educar em Revista*; *Educação (PUC-RS)*; *Educação UFSM*; *Educação Unisinos*; *Educação e Filosofia*; *Educação e Pesquisa*; *Educação e Realidade*; *Educação em Revista*; *Educação, Formação e Tecnologias*; *Educação: Teoria e Prática*; *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*; *Estudos*

em *Avaliação Educacional*; *Leitura: Teoria e Prática*; *Linhas Críticas*; *Práxis Educativa*; *Revista Brasileira de Educação Especial*; *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*; *Revista Brasileira de Educação Médica*; *Revista Brasileira de Educação*; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; *Revista Brasileira de História da Educação*; *Revista Diálogo Educacional*; *Revista Estudos Feministas*; *Revista Perspectiva*; *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*; *Revista de Educação PUC-Campinas*; *Revista de Educação Pública*; *Roteiro*; e a *Revista da Faculdade de Educação* (título não corrente, segue como *Educação e Pesquisa*).

Esses periódicos podem ser consultados na biblioteca virtual Educ@ ou por meio de suas próprias páginas. Caso a pesquisa seja realizada por meio de buscadores disponíveis na internet como o Google, é importante atentar para a possibilidade da existência de periódicos homônimos.

METODOLOGIA

A partir da exploração dos nomes dos periódicos listados, foi possível perceber que os títulos *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, *ETD: Educação Temática Digital* e *Educação, Formação e Tecnologias* estão voltados especificamente para a divulgação de estudos relacionados a EAD ou TIC. Nesse sentido, todo o conteúdo delas contempla o foco deste estudo, estando, portanto, excluídas deste levantamento. Ao explorar os demais 33 periódicos, foram desconsiderados trabalhos relacionados à mídia impressa ou livros didáticos, bem como trabalhos com foco na imagem ou na ilustração. Do mesmo modo, não foram consideradas as resenhas e as entrevistas publicadas.

Trata-se de uma pesquisa de levantamento (FOWLER JR., 2011), com foco na produção e na análise de estatísticas, descrições quantitativas ou numéricas sobre os aspectos dos estudos acerca de EAD e TIC recuperados da biblioteca virtual Educ@. Para a realização desse levantamento, foram analisadas cada uma das unidades (números correntes ou edições especiais) disponibilizadas *on-line*. A busca considerou dois filtros: num primeiro momento, foram selecionados os artigos pelo título; posteriormente, foram analisados os resumos desses artigos para garantir a coerência com o tema da pesquisa. O material arrolado foi classificado em duas tabelas de frequência, uma de natureza especificativa e outra de natureza temporal.

Após a conclusão dessas tabelas, os dados foram organizados em um gráfico que relaciona a quantidade de artigos com o ano da publicação. Tendo em vista que o gráfico deveria sobrepor em um só plano os dados quantitativos levantados de 33 periódicos, bem como os dados resultantes da soma do quantitativo de artigos publicados a cada ano, foi feita a opção pela tabulação desses dados a partir do *software* Origin,² ferramenta para análise de dados e criação e publicações científicas. Após a

composição da tabela e a produção do gráfico, foram isolados os títulos dos artigos e o quantitativo total de textos levantados foi dividido em quatro grupos de acordo com o ano de publicação. Cada um dos grupos de títulos foi exportado para o Wordle,³ *software* disponível gratuitamente e que favorece aos usuários a construção de nuvens de palavras. Para isso, basta clicar no *link create* e inserir as palavras a partir das quais gostaria de compor a nuvem no campo intitulado *Paste in a bunch of text*. Feito isso, deve-se clicar no botão *go* e visualizar a nuvem. Uma vez criada, é possível editar as cores, a fonte e excluir palavras. Para a criação dessas nuvens, o *software* calcula o tamanho da palavra de acordo com a frequência com que se repetem no texto inserido. Essa relação é diretamente proporcional: quanto mais um termo se repete no texto inserido, maior será seu tamanho na nuvem de palavras. Assim, é possível que alguns termos fiquem muito grandes enquanto outros fiquem tão pequenos que sua visualização seja praticamente impossível.

Esses procedimentos que tomam por base o levantamento bibliográfico por artigos que enfocam a EAD e as TIC favoreceram a criação de duas tabelas de frequência, uma de natureza especificativa e outra de natureza temporal; um gráfico de dispersão a partir de variáveis de natureza quantitativa discreta; e quatro nuvens de palavras criadas a partir dos títulos dos artigos publicados. A análise desse material permitiu uma visualização panorâmica, a partir de levantamento bibliográfico e análise estatística, de como tem evoluído e se movimentado o interesse dos pesquisadores que publicam nos periódicos que circulam na biblioteca virtual Educ@ pelos temas EAD e TIC.

RESULTADOS

Foram consultadas 1269 unidades de periódicos e a partir de sua análise foi possível levantar 824 artigos relacionados às áreas de EAD ou TIC, distribuídos conforme a Tabela 1.

TABELA 1
ARTIGOS SOBRE EAD OU TIC

PERIÓDICO	QUALIS	IES	UNID. DE PERIÓDICO	ARTIGOS ENCONTR.	RAZÃO (AE/UP)
<i>Acta Scientiarum Education</i>	A2	UEM	9	1	0,1
<i>Avaliação: Rev. de Av. da Ed. Sup.</i>	A1	Raies e Uniso	22	10	0,5
<i>Cadernos de Pesquisa</i>	A1	FCC	45	11	0,2
<i>Ciência & Educação</i>	A1	Unesp - Bauru	34	17	0,5
<i>Revista Contrapontos</i>	B1	Univali	39	61	1,8
<i>Educar em Revista</i>	A1	UFPR	58	68	1,2
<i>Revista Educação UFSM</i>	B1	UFSM	35	29	0,8
<i>Revista Educação Unisinos</i>	B1	Unisinos	28	15	0,5
<i>Revista Educação e Filosofia</i>	A2	UFU	51	12	0,2
<i>Revista Educação e Pesquisa</i>	A1	USP	80	33	0,4
<i>Revista Educação e Realidade</i>	A1	UFRGS	34	42	1,2
<i>Educação em Revista (UFMG)</i>	A1	UFMG	23	22	1
<i>Educação (PUC-RS)</i>	A2	PUC-RS	32	35	1,1
<i>Educação: Teoria e Prática</i>	B2	Unesp - Rio Claro	33	12	0,4
<i>Revista Ensaio: Av. e Pol. Púb. em Ed.</i>	A1	Cesgranrio	38	16	0,4
<i>Estudos em Avaliação Educacional</i>	A2	FCC	52	7	0,1
<i>Leitura: Teoria e Prática</i>	B1	ALB	8	10	1,3
<i>Linhas Críticas</i>	B1	UnB	37	56	1,5
<i>Revista Práxis Educativa</i>	A2	UFGP	18	12	0,7
<i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>	A2	ABPEE	30	18	0,6
<i>Revista Bras. de Ed. Física e Esporte</i>	B2	USP	70	4	0,1
<i>Revista Brasileira de Educação Médica</i>	A2	Abem	47	41	0,9
<i>Revista Brasileira de Educação</i>	A1	ANPed	43	29	0,7
<i>Revista Bras. de Estudos Pedagógicos</i>	B1	Inep	56	30	0,5
<i>Revista Bras. de História da Educação</i>	A2	SBHE	34	1	0
<i>Revista Diálogo Educacional</i>	A2	PUC-PR	44	85	2
<i>Revista Estudos Feministas</i>	A2	UFSC	54	3	0,1
<i>Revista Perspectiva</i>	A2	UFSC	66	42	0,6
<i>Revista da Faeeba</i>	A2	Uneb	40	67	1,7
<i>Revista de Educação PUC-Campinas</i>	B2	PUC-Campinas	35	20	0,6
<i>Revista de Educação Pública</i>	A2	UFMT	24	7	0,3
<i>Roteiro</i>	B2	Unoesc	16	7	0,4
Total			1269	824	

Fonte: Elaboração dos autores.

A razão entre o número de artigos encontrados e o número de unidades de periódicos consultados ($R = AE/UP$) permite perceber a concentração de artigos relacionados à área de EAD ou TIC por unidade de periódico. A partir dessa relação, é possível constatar que existem periódicos como a *Revista Brasileira de História da Educação*, que, ao longo das 34 unidades publicadas, veiculou apenas um artigo relacionado aos temas desta investigação. Em contraposição a esses índices,

é possível identificar periódicos como a *Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade* e a *Revista Contrapontos*, que publicam pelo menos um artigo dedicado ao tema a cada unidade divulgada. Evidencia-se a partir dessa observação que, na base Educ@, o periódico que mais publicou artigos relacionados às áreas investigadas foi a *Revista Diálogo Educacional*, tendo uma média de dois artigos por UP.

Observa-se que, dos 33 periódicos analisados, 27 estão avaliados como A, na área da Educação, do Qualis Capes. Constata-se também que apenas um dos periódicos é editado por uma instituição do Nordeste brasileiro e não existem na Educ@ periódicos editados por instituições da região Norte. Predominam as publicações de universidades das regiões Sul e Sudeste. Os periódicos *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación* e *Educación, Formación e Tecnologías* são editados por instituições estrangeiras: o primeiro, pelo Grupo Comunicar de Andaluzia na Espanha e o segundo, pela Associação Portuguesa de Telemática Educativa. O periódico *ETD: Educação Temática Digital* é editado pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp – e todos estão avaliadas no Qualis Capes como A, na área da Educação. A distribuição temporal dos artigos levantados está disponível na Tabela 2.

Para a análise, foram tomados os 824 artigos levantados nos 33 periódicos componentes da Educ@ que não enfocam especificamente as áreas de EAD e TIC. Para a composição da tabela de frequência temporal, foi adotado o período de 1994 a 2013. Os primeiros artigos relacionados a EAD e TIC disponíveis na Educ@ foram publicados a partir 1977. Desde 1977 até 1993, foram publicados apenas 19 artigos, que estão distribuídos da seguinte forma: 1993, 5 artigos; 1992, 2 artigos; 1991, 2 artigos; 1990, 4 artigos; 1988, 1 artigo; 1987, 1 artigo; 1986, 1 artigo; 1983, 1 artigo; 1982, 1 artigo, 1977, 1 artigo. A cor cinza de algumas linhas indica o período em que o periódico iniciou e manteve suas atividades.

De acordo com os dados da Tabela 2, é possível constatar que é a partir do ano 2000 que o número de periódicos que compõem a Educ@ se amplia. Com isso, gradativamente aumenta o número absoluto de artigos que enfocam a EAD e as TIC. No entanto, é possível afirmar que, salvo nos anos em que foram publicados dossiês temáticos que enfocassem a EAD e as TIC, o número de publicações com esse tipo de temática em cada um dos periódicos não aumentou. No geral, o número anual de artigos por periódico oscila entre zero e cinco. A elevação desses valores, em geral, coincide com o ano da publicação de dossiês temáticos, cuja lista pode ser visualizada no Quadro 1.

Os valores contidos na Tabela 1 foram exportados para o Gráfico 1, o qual permite visualizar o crescimento individual de cada revista e o número de publicações nas áreas de EAD e TIC, bem como a evolução das produções nessas áreas no conjunto de periódicos que hoje compõem

a biblioteca virtual Educ@. Nota-se, pela observação do Gráfico 1, que, ao longo do período analisado, existe uma concentração de valores que oscila entre zero e cinco artigos publicados por ano em cada um dos periódicos. Alguns pontos que fogem a esse intervalo coincidem com a publicação de dossiês temáticos, conforme a análise anterior. Mudanças no comportamento da distribuição dos pontos nesse gráfico podem ser percebidas entre 2003 e 2005 em função dos periódicos *Diálogo Educacional*, *Educar em Revista* e *Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade*, os quais publicaram dossiês temáticos em EAD ou Mídias e Tecnologias Educacionais nesse período. Do mesmo modo, novas mudanças no comportamento do gráfico ocorrem em 2008 em função de dossiê publicado pelo periódico *Diálogo Educacional* e por elevado número de publicações do periódico *Educação e Realidade*.

TABELA 2
PUBLICAÇÕES EM EAD E TIC NA BIBLIOTECA VIRTUAL EDUC@ (1994-2014)

	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000	1999	1998	1997	1996	1995	1994	TOTAL	
<i>Acta Scient. Educ.</i>	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
<i>Avaliação</i>	2	3	-	2	2	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10
<i>Cadernos de Pesq.</i>	-	2	1	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	4	-	-	-	-	-	-	11
<i>Ciência & Educação</i>	-	-	-	2	2	5	2	-	3	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17
<i>Revista Contrapontos</i>	-	-	14	1	3	1	7	3	5	7	4	15	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	61
<i>Educar em Revista</i>	1	2	6	10	6	-	3	1	3	11	-	17	5	2	-	-	-	-	-	-	-	-	67
<i>Educação UFSM</i>	1	3	2	1	1	3	3	2	5	3	1	3	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	29
<i>Educação Unisinos</i>	-	2	2	1	1	-	1	3	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15
<i>Educação e Filosofia</i>	-	1	-	-	-	3	-	-	2	-	1	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	11
<i>Educação e Pesquisa</i>	-	4	-	3	-	3	4	2	-	-	-	8	3	-	-	-	-	-	1	-	-	-	29
<i>Educ. e Realidade</i>	-	2	1	3	2	4	14	-	3	4	2	1	2	4	-	-	-	-	-	-	-	-	42
<i>Educação em Revista</i>	2	2	3	3	10	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22
<i>Educação PUC-RS</i>	4	3	1	1	2	1	2	2	-	-	1	1	-	7	2	-	-	-	-	-	-	-	29
<i>Educ.: T & P</i>	-	2	3	-	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	-	12
<i>Ensaio: Av. Pol. Públ. Ed.</i>	-	2	1	2	2	3	2	1	2	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16
<i>Est. Aval. Educ.</i>	-	-	1	-	-	-	-	4	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	7
<i>Leitura: T & P</i>	-	1	4	3	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10
<i>Linhas Críticas</i>	-	10	3	4	-	2	2	9	1	-	1	9	1	4	3	3	-	-	-	-	-	-	56
<i>Práxis Educativa</i>	-	1	1	2	2	1	-	1	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12
<i>Rev. Br. Ed. Espec.</i>	2	3	5	3	2	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	18
<i>Rev. Br. Ed. Fis. Esp.</i>	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
<i>Rev. Bras. Educ. Med.</i>	-	5	8	10	6	2	2	2	3	1	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	41
<i>Rev. Bras. Educ.</i>	-	2	1	1	2	2	5	2	6	-	-	4	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	29
<i>RBEP</i>	-	2	2	-	2	1	3	2	1	1	-	-	-	1	2	1	2	2	1	1	2	1	26
<i>Diálogo Educacional</i>	-	14	1	1	11	3	15	2	-	9	24	2	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	85
<i>Rev. Est. Feministas</i>	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	3
<i>Perspectiva</i>	-	-	11	4	-	9	1	2	1	1	1	1	-	-	-	-	-	1	2	6	1	41	
<i>Revista Faebra</i>	-	-	1	1	1	6	3	3	-	18	17	-	7	1	-	1	1	3	-	-	-	4	67
<i>Educ. PUC-Campinas</i>	-	1	-	-	2	-	1	3	-	1	1	-	-	3	1	6	1	-	-	-	-	-	20
<i>Rev. de Educ. Públ.</i>	-	3	1	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7
<i>Roteiro</i>	-	2	1	1	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7
<i>Rev. Br. Hist. Ed.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Total	12	73	75	60	69	53	71	47	42	67	56	62	25	28	10	15	9	9	5	9	8	805	

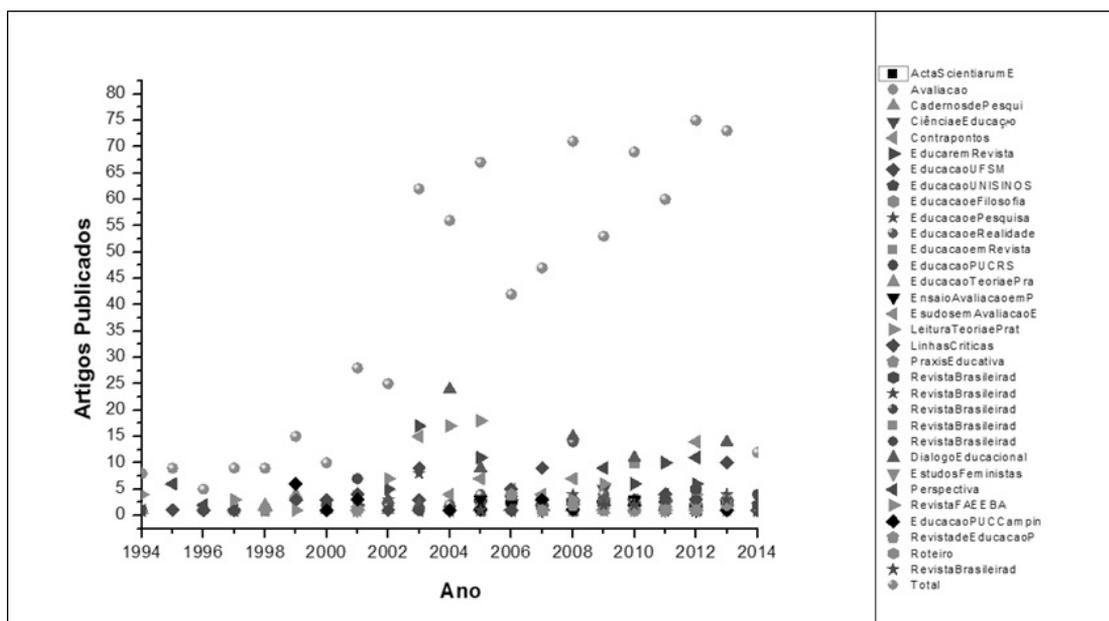
Fonte: Elaboração dos autores.

QUADRO 1
DOSSIÊS TEMÁTICOS SOBRE EAD OU TIC DISPONÍVEIS NOS PERIÓDICOS DO
PORTAL EDUC@

PERIÓDICO	ANO	DOSSIÊ TEMÁTICO
<i>Contrapontos</i>	2001 2008 2012	Especial mídia e novas tecnologias Especial tecnologia e inovação pedagógica Aprendizagem, tecnologias e conhecimento
<i>Educar em Revista</i>	2005 2003 2003	Mídia e educação: a produção de novos sujeitos e novas pedagogias Educação, cultura e tecnologia EAD
<i>Educação e Pesquisa</i>	2002 2003	Em foco: educação e sociedade midiática Em foco: educação e tecnologias
<i>Educação em Revista</i>		Tecnologias na educação
<i>Linhas Críticas</i>	2003 2007 2009 2009	Novas tecnologias na educação Educação e novas tecnologias Formação de professores; educação ambiental; novas tecnologias Educação a distância
<i>Diálogo Educacional</i>	2004 2004 2005 2008 2010 2013	Educação, comunicação e tecnologia I Educação, comunicação e tecnologia II Mídia educação: olhares multimidiáticos sobre práticas educacionais Educação a distância Tecnologia na formação de professores Metodologia e tecnologia na educação superior
<i>Perspectiva</i>	1995 2009 2012	Educação e comunicação Educação, comunicação e tecnologia Educação a distância na formação de professores
<i>Faebra - Educação e Contemporaneidade</i>	2005 2004	Tecnologias digitais e novas ambiências educacionais Educação e novas tecnologias

Fonte: Elaboração dos autores.

GRÁFICO 1
DISTRIBUIÇÃO DE ARTIGOS PUBLICADOS POR ANO (1994-2014)



Fonte: Elaboração dos autores.

A partir de 2008, é possível perceber uma gradual e sensível ascendência da distribuição dos pontos no gráfico, o que significa que o número de publicações acerca dos temas em foco tem se deslocado do intervalo 0-5 para o intervalo 0-15. Essa elevação é resultado não só da emergência de novos periódicos que têm se dedicado de forma mais intensa à divulgação de estudos desse tipo como também da consolidação dessa área temática como campo de pesquisa. Vale destacar que em 2007 foi criado o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB – e, com ele, o interesse pela pesquisa em EAD e TIC passou a crescer no meio acadêmico (MERCADO et al., 2012).

Os pontos de formato circular com ponto branco representam o somatório de artigos publicados por ano em todos os periódicos analisados. A observação da distribuição desses pontos permite identificar o crescimento do número de publicações sobre EAD ou TIC – uma distribuição significativamente ascendente e que sinaliza um contínuo crescimento de publicações dessa natureza nos próximos anos. Essa tendência apontada no Gráfico 1 se traduz no surgimento de periódicos especializados em EAD ou TIC, que aparecem em função do desenvolvimento de grupos de pesquisa nessas áreas e do foco dos programas de pós-graduação brasileiros.

Em paralelo ao movimento quantitativo ascendente apresentado, dá-se o movimento de deslocamento do foco dessas publicações. Para sinalizar esse movimento, inicialmente os 824 artigos levantados foram organizados em quatro grupos de acordo com seu ano de publicação: Grupo 1 (1977 a 1998); Grupo 2 (1999 a 2003); Grupo 3 (2004 a 2008); e Grupo 4 (2009 a 2013).

Para evidenciar os principais termos utilizados como temas desses artigos, os títulos foram organizados e listados dentro desses quatro grupos em documentos distintos. Essas quatro listas foram exportadas para o *software* Wordle,⁴ que possibilita a criação de nuvens de palavras. Essa técnica de análise de dados textuais é inspirada nos estudos de Afonso *et al.* (2011).

Como resultados desse procedimento, podem ser visualizadas as nuvens de palavras ilustradas nas Figuras 1 a 4. Nessas nuvens, foram excluídas as ocorrências do termo “educação”, uma vez que ficaram proporcionalmente muito maiores que os outros termos, impedindo a visualização.

QUADRO 2**COMPARATIVO DOS PRINCIPAIS TERMOS DAS NUVENS DE PALAVRAS**

NUVEM 1 (1977 A 1998)	NUVEM 2 (1999 A 2003)	NUVEM 3 (2004 A 2008)	NUVEM 4 (2009 A 2013)
comunicação	distância	distância	distância
escola/escolar	formação	formação	formação
informática	professores	professores	professores
distância	ensino	ensino	ensino
TV	tecnologias	tecnologias	tecnologias
futuro	computador	aprendizagem	uso

Fonte: Elaboração dos autores.

A mudança mais significativa pode ser observada do primeiro período analisado em relação aos três subsequentes. Entre 1977 e 1998, os termos mais recorrentes em estudos sobre EAD ou TIC eram “comunicação”, “escola”, “informática”, “distância”, “TV” e “futuro”. Desses, só permaneceu o termo “distância”, próprio das palavras-chave “educação a distância”.

Tomando a análise da tabela temporal e do gráfico de dispersão, é possível afirmar que o crescimento dos estudos em EAD e TIC, após o ano 2000, veio acompanhado de uma mudança de foco nesses estudos.

A informática educativa gradativamente foi sendo abandonada, uma vez que as crianças mostravam desenvoltura diante das TIC e, de modo especial, do computador. Os estudos sobre tecnologias como a TV e o rádio na escola foram dando lugar a estudos sobre integração e convergência das TIC em função das potencialidades do computador conectado à internet.

Após a virada do milênio, estudos sobre educação ou ensino a distância e formação de professores para o uso das TIC, de modo especial o computador, emergem com força total. Em momentos distintos, os termos “uso” e “aprendizagem” vão alternar o foco dos temas de pesquisa, sinalizando estudos que têm se preocupado com a apropriação das TIC pelos sujeitos e sua contribuição para o fenômeno da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento de dados estatísticos na educação permite um diagnóstico quantitativo da realidade tendo em vista uma tomada de decisão. Na perspectiva de apreender a realidade para poder intervir, o pesquisador poderá encará-la com um olhar investigativo, lançando mão de instrumentos de pesquisa que lhe possibilitem diagnosticar a situação investigada.

A partir do levantamento realizado, foram analisados 33 periódicos, nos quais estavam contidas 1269 unidades de periódico e dessas foi possível destacar 824 artigos relacionados às temáticas EAD ou TIC.

A análise dos dados possibilitou evidenciar diferentes concentrações de artigos voltados para as áreas enfocadas no presente levantamento, destacando-se como o que mais publicou artigos relacionados aos temas o periódico *Diálogo Educacional* e a que menos publicou a *Revista Brasileira de História da Educação*. Foi possível verificar também que, a partir da virada do milênio, o número de periódicos que compõem a Educ@ se amplia e, com isso, aumenta gradativamente o número absoluto de artigos que enfocam a EAD e as TIC.

A análise da Tabela 2 e do Gráfico 1 permitiu constatar que, de 1994 a 2007, o número anual de artigos por periódico oscila entre zero e cinco, tendo uma sensível e progressiva elevação. De 2008 em diante, percebe-se uma elevação desse intervalo de 0 a 15 em função principalmente do surgimento de novos periódicos que se dedicaram a divulgar estudos relacionados aos temas abordados neste levantamento. Na distribuição dos dados a partir do Gráfico 1, notam-se valores acima dessas faixas e, verificados esses pontos, foi possível constatar que, em sua quase totalidade, esses estão associados à publicação de 24 dossiês temáticos que enfocam os temas aqui tratados. A análise do Gráfico 1 também possibilitou verificar um contínuo crescimento de publicações dessa natureza ao longo do período investigado, sinalizando uma tendência ascendente para os próximos anos.

A análise das nuvens de palavras permite afirmar que, após a virada do milênio, existe uma mudança no foco dos estudos em EAD ou TIC. Termos como “comunicação”, “escola”, “informática”, “distância”, “TV” e “futuro” passam a dar lugar a palavras como “formação”, “professores”, “ensino”, “tecnologias”, “uso” e “aprendizagem”. Esse movimento reflete o desinteresse dos pesquisadores por estudos em informática educativa ou pela análise exclusiva da TV. O foco dessas pesquisas passa a ser a educação ou ensino a distância e a formação de professores para o uso das TIC, de modo especial o computador.

Os resultados do presente estudo, apesar de indicarem possíveis generalizações, estão restritos aos periódicos que circulam na biblioteca virtual Educ@. Para resultados mais abrangentes, é fundamental que estudos com volumes maiores de dados sejam realizados, favorecendo, assim, panoramas mais amplos sobre o interesse dos pesquisadores em educação do Brasil e do exterior por temas como EAD ou TIC.

A título de contribuição para a comunidade acadêmica e para interessados em EAD ou TIC, estão listadas as referências dos artigos que compuseram os dados desta pesquisa e que circulam na biblioteca virtual Educ@ relacionados a tais áreas.

REFERÊNCIAS

- ACTA SCIENTIARUM EDUCATION. Maringá: UEM, 2010-. ISSN 2178-5201.
- AFONSO, D. H. et al. Análise qualitativa do portfólio digital na formação pedagógica de preceptores da área de saúde: vantagens do wordle. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 17., 2011, Manaus, Brasil. *Trabalhos...* Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2011/cd/233.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2014.
- AVALIAÇÃO: Revista da Avaliação da Educação Superior. Sorocaba: Uniso, 1996-. ISSN 1414-4077.
- CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1971-. ISSN 0100-1574.
- CIÊNCIA & EDUCAÇÃO. Bauru: Unesp, 1995-. ISSN 1516-7313.
- COMUNICAR: Revista Científica de Comunicación y Educación. Huelva, España: Grupo Comunicar, 1993-. ISSN 1988-3293.
- CONTRAPONOTOS. Itajaí, SC: Univali, 2001-. ISSN 1984-7114.
- CRUZ, A. A. C. et al. Impacto dos periódicos eletrônicos em bibliotecas universitárias. *Revista Ciências da Informação*, Brasília, v. 32, n. 2, p. 47-53, maio/ago. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ci/v32n2/17032.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2014.
- EDUCAÇÃO. Porto Alegre: PUC-RS, 1978-. ISSN 1981-2582.
- EDUCAÇÃO. Santa Maria: UFSM. 1978-. ISSN 0101-465X.
- EDUCAÇÃO. São Leopoldo: Unisinos, 1997-. ISSN 2177-6210.
- EDUCAÇÃO E FILOSOFIA. Uberlândia: EDUFU, 1986-. ISSN 1982-596X.
- EDUCAÇÃO E PESQUISA. São Paulo: USP/FE, 1975-. ISSN 1517-9702. Absorveu Revista da Faculdade de Educação.
- EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre: UFRGS, 1976-. ISSN 0100-3143.
- EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E TECNOLOGIAS. Monte de Caparica, Portugal: Educom, 2008-. ISSN 1646-933X.
- EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA. Rio Claro: Unesp, 1993-. ISSN 1981-8106.
- EDUCAR EM REVISTA. Curitiba, PR: UFPR, 1993-. ISSN 0104-4060.
- ENSAIO: AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1993-. ISSN 0104-4036.
- ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990-. ISSN 0103-6831.
- ETD: Educação Temática Digital. Campinas: Unicamp/FE, 2001-. ISSN 1676-2592.
- FOWLER JR., F. J. *Pesquisa de levantamento*. 4. ed. Porto Alegre: Pensa, 2011.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Educ@. *Biblioteca Virtual Educ@*. São Paulo: FCC/Educ@, 2014. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/>>. Acesso em: 8 ago. 2014.
- GARRIDO, I. S.; RODRIGUES, R. S. Portais de periódicos científicos online: organização institucional das publicações. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 15, n. 2, p. 56-72, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/viewFile/943/732>>. Acesso em: 8 ago. 2014.
- LEITURA: TEORIA E PRÁTICA. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1982-. ISSN 2317-0972.
- LEVACOV, M. Bibliotecas virtuais: (r)evolução? *Revista Ciências da Informação*, v. 26, n. 2, 1997. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ci/v26n2/v26n2-2.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2014.
- LINHAS CRÍTICAS. Brasília: UnB/FE, 1998-. ISSN 1516-4896.

MERCADO, L. P. et al. Indicadores da educação a distância no contexto da universidade aberta do Brasil: impactos acadêmicos, pedagógicos e sócio-econômicos. *Revista Edapeci*, v. 11, n. 11, 2012. Disponível em: <www.seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/875>. Acesso em: 8 ago. 2014.

PRÁXIS EDUCATIVA. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2006-. ISSN 1809-4309.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: ANPEd, 1995. ISSN 1413-2478.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Marília, SP: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 1993-. ISSN 1413-6538.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE. São Paulo: USP/EEFE, 2004-. ISSN 1981-4690.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA. Rio de Janeiro, RJ: Associação Brasileira de Educação Médica, 1977-. ISSN 1981-5271.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Brasília: MEC/Inep, 1944. ISSN 2176-6681.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Campinas, SP: Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), 2001. ISSN 2238-0094.

REVISTA DA FAAEBA: EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. Salvador, BA: UEBA/FE, 1992-. ISSN 0104-7043.

REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO. São Paulo: USP/FE, 1975-1998. ISSN 0102-2555.

REVISTA DE EDUCAÇÃO – PUCCAMP. Campinas, SP: PUC-Campinas, 1996-. ISSN 1519-3993.

REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. Cuiabá, MT: UFMT/Cetede, 1992-. ISSN 2238-2097.

REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL. Curitiba, PR: PUC-PR, Programa de Pós-graduação em Educação, 2000-. ISSN 1518-3483.

REVISTA ESTUDOS FEMINISTAS. Florianópolis, SC: UFSC/CFCH, 1992-. ISSN 0104-026X.

REVISTA PERSPECTIVA. Florianópolis, SC: UFSC/CED, 1983-. ISSN 0102-5473.

ROTEIRO. Joaçaba: Universidade do Oeste de Santa Catarina, 1978-. ISSN 2177-6059.

IVANDERSON PEREIRA DA SILVA

Professor da Universidade Federal de Alagoas – UFAL –, Maceió, Alagoas, Brasil
ivanderson@gmail.com

LUIS PAULO LEOPOLDO MERCADO

Professor da Universidade Federal de Alagoas – UFAL –, Maceió, Alagoas, Brasil
luispaulomercado@gmail.com

RESENHAS

PAIXÃO, CRIAÇÃO, ÉTICA E CIENTIFICIDADE NAS PESQUISAS COMPREENSIVAS

<http://dx.doi.org/10.1590/198053143420>

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

Alimentar a paixão do pesquisador pelo trabalho de campo e pelo processo da pesquisa social como um todo é o que consegue Jean-Claude Kaufmann com seu livro *A entrevista compreensiva*, o qual, apesar do que propõe seu subtítulo, chega a ser bem mais do que *um guia para a pesquisa de campo*.

A realização de pesquisas em Educação e, de modo geral, em Ciências Sociais é árdua e trabalhosa. A ida a campo costuma ser angustiante e as exigências burocráticas são vividas com certa tensão pelo pesquisador, sobretudo no caso daqueles que trabalham com sujeitos, por meio de entrevistas, observações ou outras metodologias de coleta de dados. A aridez da escrita de determinados textos do referencial teórico, associada a certos formalismos durante as diversas partes do desenvolvimento da pesquisa, dá o arremate que pode chegar a desestimular os interessados em compreender com profundidade os processos sociais. Porém, é necessário resistir ao eventual desânimo e cultivar o lado prazeroso, belo e poético da elaboração e realização de uma pesquisa, sem, contudo, que se perca do horizonte do pesquisador a importância do rigor e da cientificidade exigidos por esses processos.

Embasado em sua vasta experiência de pesquisa, sobretudo em Kaufmann (1992, 1995), bem como em um amplo referencial bibliográfico, com o qual estabelece intenso diálogo, o sociólogo francês discute, na obra aqui apresentada, questões cruciais do cotidiano de todos os que se aventuram a compreender profundamente a ótica dos sujeitos acerca de problemas e hipóteses levantados pelas pesquisas em Ciências Sociais, e reflete sobre temas e problemas que permeiam a prática dos iniciantes, mas também dos já experientes pesquisadores da vida humana em sociedade.

O livro é composto por cinco capítulos, cada um deles dedicado a uma discussão específica, embora sem que se perca a geral e ampla visão sobre a pesquisa social. Assim, a construção do objeto, a empatia necessária entre pesquisador e pesquisado na situação de entrevista, o estatuto do material empírico, a elaboração teórica e a redação do trabalho são os eixos a partir dos quais Kaufmann desenvolve suas reflexões, numa permanente busca por instigar a criatividade do leitor-pesquisador. Cada capítulo é subdividido em seções e subseções curtas, forma de estruturação que não compromete a profundidade conceitual e a densidade teórica do livro.

O capítulo I, intitulado “A inversão do modo de construção do objeto”, apresenta a problematização dos modelos teóricos já sedimentados na pesquisa social. Nas palavras do autor, “mesmo o modelo teórico mais perfeito tem suas falhas, principalmente quando ele é confrontado aos dados” (KAUFMANN, 2013, p. 51), o que demanda do pesquisador a atenta e sensível abertura ao saber nativo, à semântica do discurso dos entrevistados aos seus horizontes de compreensão, a partir dos quais emergem hipóteses sempre desafiadoras, que necessitam de objetivação, de sua constituição em problema e de formulação teórica.

A partir das reflexões propostas pelo autor no capítulo I, é possível pensar na arbitrariedade e até mesmo na desonestidade, não raras nas pesquisas em Ciências Sociais, que consistem na tentação constante à qual os pesquisadores são expostos, de enquadrar pragmaticamente o seu objeto a determinados referenciais teóricos. Esse encaixotamento do objeto, essa sua redução a um espelho de uma teoria cristalizada e a seleção tendenciosa de pontos capazes de “comprovar” o que, na realidade, o campo desmente representam atitudes não científicas e antiéticas, devendo ser, portanto, descartadas da prática dos pesquisadores que se pretendem autênticos. Obviamente, tudo isso demanda maior volume de trabalho, assim como uma permeabilidade ao novo – sobretudo nos casos em que o novo ao qual se deve acolher contraria as expectativas teóricas e as convicções político-ideológicas do pesquisador –, mas poderá ter como resultado uma significativa contribuição científica. O que não se pode perder de vista é o fato de a validade de um modelo teórico ligar-se menos a engessamentos conceituais do que à “coerência

dos encadeamentos, ao rigor da ilustração de uma hipótese, à precisão de análise de um contexto, isto é, à sutileza das articulações entre teoria e observação” (KAUFMANN, 2013, p. 57).

No capítulo II, “Começar o trabalho: rapidez, flexibilidade e empatia”, Kaufmann aborda os problemas relacionados à delimitação temática e à construção do objeto das pesquisas em Ciências Sociais, com todas as implicações que delas emergem. Atento à possibilidade de não confirmação de uma hipótese no momento da ida a campo e quando da análise dos dados, o autor traz um alento a todos os que sofrem com a crença (ou com o preconceito) de que uma produção científica autêntica não possa surgir de hipóteses enfraquecidas ou que não se confirmam. É precisamente nesses casos que a criatividade científica pode propiciar mudanças de rumo na direção do inesperado, em que habitam a originalidade e o ineditismo capazes de contribuir com o campo de estudos para além da mera formatação do objeto pelos moldes das teorias consagradas e sedimentadas nos espaços de luta acadêmica.

Em cada linha de sua obra, Kaufmann procura criticar o academicismo, fugir a qualquer pretensão normativa – o que é comum em determinados manuais – e explorar a flexibilidade e a inventividade das quais carece toda e qualquer pesquisa, mas especialmente aquelas que se valem da entrevista compreensiva como método de coleta e produção de dados. A própria heterodoxia terminológica do autor (que não se prende a jargões pomposos e quase sempre vazios) e o seu uso constante de metáforas, analogias e coloquialismos ao longo do livro ajudam a encorajar os estudiosos que intentam buscar um estilo de escrita criteriosa, mas, sobretudo, bela e palatável – arrisco-me aqui no uso deste segundo adjetivo, nada “técnico”, por assim dizer.

Na continuação de seu percurso (*démarche*) pelo universo da pesquisa social pautada na entrevista compreensiva, Kaufmann traz, como objeto do terceiro capítulo de seu livro, cujo título é “O estatuto do material”, uma indagação que se multiplica em tantas outras. Tal indagação é *por que as pessoas falam?* Mais do que isso: *como* falam, *de onde* falam, o que *escondem* ao falar e o que *dizem* por meio de hesitações, silêncios, gestos? Como *simbolizam* o mundo? De que modos o significam? De que maneira as *sutilezas* advindas da posição social condicionam a fala dos informantes? Trabalhos que problematizam estas indagações não são raros. A título de exemplo, pode-se mencionar o importante livro de Flick (2005), que aborda com propriedade diversas metodologias qualitativas de investigação científica. A originalidade de Kaufmann, porém, reside especificamente na poesia de seu trabalho e no prazer quase literário que sua leitura é capaz de proporcionar.

Voltando aos temas abordados pelo autor, é interessante pensar sobre como os entrevistados costumam reagir ao serem convidados a colaborar com uma pesquisa. Não raro eles consideram uma banalidade

o que o pesquisador deseja saber deles, embora nem sempre verbalizem isso, mas demonstram-no pelo olhar, pela insegurança, pela dúvida discreta e, por vezes, como uma pergunta: “o que a minha vida tem de importante para a sua pesquisa?” É desafiador conduzir uma entrevista compreensiva, especialmente porque ela exige, além da já mencionada abertura ao saber do outro, a construção de uma relação empática, o que demanda, inclusive, uma capacidade de envolvimento e de sedução (outro termo bastante heterodoxo) da parte do entrevistador. Tais habilidades tendem a gerar, a partir da desconfiança do entrevistado, uma entrega progressiva, por meio da qual, de pouco em pouco, ele começa a construir e a reconstruir por meio de palavras suas experiências, opiniões, preconceitos, valores, em suma: sua vida. E tudo isso pode ser desencadeado pelo simples fato de o informante perceber na suposta desimportância de seu existir uma grandeza que interessa àquele que o questiona, que o instiga a enfrentar, por meio da memória e da oralidade, seus medos, suas dores, suas alegrias.

O tema central do capítulo IV do livro de Kaufmann – “A fabricação da teoria” – traz uma ênfase na proposta de inversão da construção das hipóteses. Conforme o autor, todo o esforço despendido em uma pesquisa compreensiva deve se voltar para o constante *exercício* de renúncia das hipóteses no intuito de encontrar aquelas inerentes às categorias nativas de pensamento (KAUFMANN, 2013, p. 122). Sem abandonar a cientificidade mas incorporando a ela todo o seu tom poético, o sociólogo traduz a complexidade do universo da pesquisa social e afirma que, à medida “que o pesquisador progride na definição de modelos”, sobretudo daqueles que emergem do acolhimento do saber nativo, “ele acumula novas chaves de leitura daquilo que escuta: a cada dia seu ouvido fica mais atento e sua investigação avança” (KAUFMANN, 2013, p. 119).

Por fim, Kaufmann discute as fases finais do processo da pesquisa compreensiva no capítulo V, “Terminar o trabalho”. Entre os assuntos de maior relevância, podem-se destacar reflexões acerca dos fichamentos das entrevistas, da estrutura textual e da própria montagem e da apresentação final do trabalho. O autor problematiza igualmente – e com seu característico estilo figurativo – a necessária honestidade do pesquisador na construção de um texto rigoroso, leve, belo e que costuma destinar-se a uma “dupla audiência”, isto é, à leitura do “homem comum, conhecedor ou curioso do fato concreto”, que costuma ler “as histórias e as descrições factuais, sobrevoando as ideias, mergulhando aqui e acolá em uma que lhe seja mais próxima”, bem como ao olhar mais técnico e criterioso do “homem científico”, que tanto “pode tomar o texto que se valeu da entrevista compreensiva como um texto agradável, até mesmo de relaxamento, fazendo uma leitura próxima daquela do homem comum”, como “pode também lê-lo sob o ângulo de suas contribuições teóricas” (KAUFMANN, 2013, p. 180).

A escrita científica e acadêmica costuma ser marcada pela aridez sintática e pelo jargão técnico, que criam uma ilusão de cientificidade. Nem sempre a simplicidade é bem vista no campo de disputa intelectual, sendo que a leveza na escrita pode ser erroneamente percebida e estigmatizada como banalidade ou como um discurso do senso comum. Uma das propriedades mais relevantes do livro de Kaufmann consiste na desmitificação da ideia de que os textos científicos mais “difíceis” são os “melhores”. Ao contrário disso, o autor defende uma *postura* nova em relação ao conhecimento científico, capaz de dar o devido valor aos aspectos *artesanais* de todas as fases da pesquisa em Ciências Sociais, desde a elaboração do projeto até a apresentação do texto final. Segundo o autor, o “ideal seria poder redigir uma pesquisa como um romance clássico, cujo fio não seria uma história, mas a sequência dos argumentos, perfeitamente interligada e cheia de surpresas e sobressaltos” (KAUFMANN, 2013, p. 170-171).

O texto de Kaufmann não é meramente manualístico. A proposta não é a de apresentar ao leitor um manual prático no modelo “como realizar uma entrevista compreensiva” ou “como desenvolver um trabalho de campo”, até porque as pesquisas em Ciências Sociais, sobretudo as que partem da oralidade, da narrativa, das histórias de vida e da memória, são necessariamente vivas, escapam a fórmulas pretensamente pré-fabricadas e exigem envolvimento, sensibilidade, sutileza, delicadeza, perspicácia e, acima de tudo, encantamento da parte do pesquisador. Por essa razão, Kaufmann apresenta uma obra profundamente reflexiva e autorreflexiva, crítica e autocrítica, provocadora e atenta ao inacabamento do modelo de entrevista e de pesquisa que se propõe analisar. Do mesmo modo, longe de ser “panfletário”, o livro de Kaufmann pode ser lido como uma dura crítica aos pedantismos do academicismo clássico e como uma apologia do trabalho criativo e apaixonado.

Como complemento, Kaufmann apresenta nas “Referências” uma subseção intitulada “Obras essenciais”, que traz algumas indicações de leituras com as quais dialoga no decorrer de seu texto. Além da indicação das obras e dos textos, o autor escreve uma breve resenha de cada uma e cada um deles, justificando sua pertinência. As sugestões de leitura vão desde obras relativamente antigas, mas ainda relevantes – como os trabalhos de Geertz (1986), Michelat (1975) e Mills (1967) –, até as mais atuais – como o estudo de Glaser e Strauss (2010) –, igualmente interessantes a todos os que têm por finalidade o aperfeiçoamento de suas técnicas de pesquisa, bem como a construção de novas metodologias e formas de análise e escrita.

Conforme o próprio autor, a “metodologia só pode ser transmitida como um saber explícito em pequenas doses: o melhor tratado sempre fornecerá apenas alguns instrumentos. Nada substitui a experiência” (KAUFMANN, 2013, p. 183). Portanto, se alguém buscar no livro aqui resenhado algum tipo de solução prática ou utilitária para os

dilemas do seu trabalho de pesquisa, esta pessoa terá suas expectativas frustradas. Mas as que, de fato, desejam construir uma pesquisa criativa, corajosa, reflexiva, eticamente respeitosa, densa, mas ao mesmo tempo leve e, sobretudo, bela – e o autor insiste no aspecto beleza – terão, no mínimo, um instrumento importante para nortear os caminhos que deverão percorrer, da concepção de seu trabalho até a sua apresentação aos pares e mesmo aos leitores não iniciados, por assim dizer.

REFERÊNCIAS

- FLICK, U. *Métodos qualitativos na investigação científica*. Tradução de Artur M. Parreira. Lisboa: Monitor, 2005.
- GEERTZ, C. *Du point de vue de l'indigène: sur la nature de la compréhension anthropologique*. Paris: PUF, 1986.
- GLASER, B.; STRAUSS, A. *La découverte de la théorie ancrée*. Paris: Armand Colin, 2010.
- KAUFMANN, J.-C. *La trame conjugale, analyse du couple par son linge*. Paris: Nathan, 1992.
- _____. *Corps de femmes, regards d'hommes, sociologie des seins nus*. Paris: Nathan, 1995.
- _____. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.
- MICHELAT, G. Sur l'utilisation de l'entretien non directif em sociologie. *Revue Française de Sociologia*, v. 16, n. 2, p. 229-247, 1975.
- MILLS, W. *L'imagination sociologique*. Paris: Maspero, 1967.

LUIZ FERNANDO DE OLIVEIRA

Professor de Filosofia Geral e Filosofia Jurídica no curso de Direito e professor de Filosofia e de Educação e Sociedade no curso de Psicologia do Centro Universitário de Lavras – Unilavras –; professor de Ética e Cidadania nos cursos de Administração, Educação Física e Sistemas de Informação da Faculdade Presbiteriana Gammon – Fagammon –, Lavras, Minas Gerais, Brasil
 luizfernandodeoliveira@gmail.com

MÍDIA-EDUCAÇÃO E ESCOLA: MEIOS DIGITAIS E CULTURA POPULAR

<http://dx.doi.org/10.1590/198053143463>

HOBBS, Renee; MOORE, David C. *Discovering media literacy: teaching digital media and popular culture in elementary school*. Thousand Oaks: Corwin, 2013. 256p.

As mídias e as tecnologias digitais perpassam todo o corpo da sociedade contemporânea, estando presentes na vida de adultos, idosos, jovens e crianças. As culturas juvenil e infantil,¹ em especial, vêm sofrendo alterações dinâmicas, influenciadas por essas mídias. Crianças e jovens, inseridos na instituição escola, vêm se tornando uma preocupação para a educação, assim como a relação entre esses grupos sociais e as

1

Os termos "cultura juvenil" e "cultura infantil" fazem alusão aos jovens e às crianças enquanto atores sociais, agentes na construção e reconstrução de sua cultura própria enquanto um grupo social. Para mais informações sobre juventude, ver Margulis (2001), Arroyo (2014), Weller (2014). Para mais informações sobre infância, ver Corsaro (2011).

tecnologias digitais. Logo, desenvolve-se um novo campo no espectro educacional: a mídia-educação, que surge na tentativa de estudar as relações das mídias e tecnologias digitais com o processo educacional.

Os jovens e as crianças acabam recebendo uma atenção especial pelo fato de serem os principais sujeitos inseridos na escola. O campo ainda encontra muitas teorias e práticas fragmentadas, o que é explicitado pela diversidade de nomes que fazem referência a tais estudos, como, por exemplo, mídia-educação, letramento midiático, educomunicação, todos em uma corrente similar de pensamento, porém com ligeiras divergências.

Nesse contexto, Renee Hobbs e David Cooper Moore desenvolveram a obra *Discovering media literacy: teaching digital media and popular culture in elementary school*, que se situa no campo da *media literacy education*.² Hobbs é uma das principais autoridades em mídia-educação nos Estados Unidos, sendo também fundadora e diretora da Harrington School of Communication and Media, na Universidade de Rhode Island, na qual coordena o Laboratório de Mídia-educação. Cooper Moore é diretor do programa Powerful Voices for Kids, principal ação ligada ao laboratório de Mídia Educação na Harrington School of Communication and Media.

O livro, que apresenta diversas experiências vividas no Powerful Voices for Kids, um programa de extensão desenvolvido entre a Universidade de Rhode Island e diversas escolas do mesmo estado, está organizado em cinco partes, somando nove capítulos.

Na primeira parte, “Why digital and media literacy matters”, dois capítulos discorrem, em linguagem agradável ao leitor e próxima à realidade do professor, sobre a importância em conceber crianças e jovens como produtores de cultura e não apenas como receptores, ideia também desenvolvida por David Buckingham (2003), que afirma a necessidade de estudar a relação entre infância e mídias, como um processo fluido, histórico e socialmente construído. Além disso, os autores comentam aspectos teóricos da integração das mídias ao contexto escolar e abordam a relação de amor e ódio, vivida pela maioria dos professores, com a cultura popular e de massa. A primeira parte do livro é finalizada com a apresentação de um quadro teórico, desenvolvido pelos autores, com o objetivo de interpretar as motivações dos professores que trabalham com mídias digitais, apresentando diferentes perfis traçados a partir da observação de monitores no programa.³

A segunda parte do livro, “Work with intermediate students”, composta por quatro capítulos, trata do trabalho com crianças de 9 a 11 anos. No primeiro, é enfatizada a necessidade de conectar a sala de aula à cultura das crianças e jovens que frequentam a escola. Inspirados, em parte, pelo trabalho de Marshall McLuhan e sua visão da influência do contexto cultural na formação e na educação das crianças, os autores sugerem que a escola seria apenas um fragmento desse processo, devendo toda a cidade funcionar como uma sala de aula. Por meio do relato de experiências reais,

2

O termo *literacy* pode ser traduzido como letramento, se aproximando do termo letramento midiático, porém seu significado para o português brasileiro estaria mais próximo de alfabetização. Devido a problemas como esse, há muita divergência nas traduções de diferentes autores.

3

Os autores convidam todos interessados a responderem um *quiz* na tentativa de traçar seu perfil motivacional em <www.powerfulvoicesforkids.com>.

eles abordam tópicos da cultura infantil e de jovens, suas realidades, os locais onde vivem, as mídias que consomem, e ainda debatem estratégias para que esses alunos critiquem e construam um sentido a tudo isso.

Ao longo dos próximos três capítulos, sempre com um exemplo de experiência real, Hobbs e Moore discutem a importância de um ensino crítico, desenvolvido principalmente nas indagações das crianças, pela valorização das perguntas e na criação de um ambiente estimulante à formulação de dúvidas e questões. Aliadas a essa busca pela criticidade, são comentadas algumas atividades desenvolvidas no programa, por monitores, nas quais as crianças desenvolvem e criam mídias audiovisuais, digitais e até mesmo desenhos. Nesse ponto, surgem dois aspectos que, segundo os autores, são essenciais para o desenvolvimento de um pensamento crítico: a criatividade e a percepção do contexto social. Os autores afirmam que uma intervenção ou projeto, em mídia-educação, deve, ao mesmo tempo, estimular a criatividade dos alunos e abranger uma temática da realidade social vivida pela criança ou jovem. Dessa forma, o objetivo de um ensino crítico poderá ser atingido.

Em “Work with primary children in grades K-2”, a terceira parte do livro, são abordadas, em dois capítulos, as possibilidades de trabalho com crianças pequenas de 5 a 7 anos de idade. Segundo os autores esse é um trabalho possível, mas que requer muita atenção, pois a pouca diferença de idades pode fazer muita diferença na compreensão das mídias. Hobbs e Moore apresentam uma discussão sobre a relevância no uso de tecnologias com crianças pequenas, mostrando posicionamentos divergentes de professores regentes. Indaga-se se a dinâmica da infância teria o mesmo ritmo que a das mídias digitais, ou seja, essas mídias estariam fazendo sentido para as crianças? Os autores não deixam bem definida sua resposta a tal indagação, porém, se posicionam a favor da mídia-educação com os pequenos, deixando entender que acreditam nessa proposta.

São apresentadas ao leitor, por meio de relatos de experiências, no mesmo padrão dos capítulos anteriores, estratégias com crianças na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Segundo os autores, devem ser dados pequenos passos, visando desenvolver noções visuais, como o enquadramento, a tela, ou também de personagens, como, por exemplo, a percepção de uma personagem enquanto representação e não realidade. Além disso, podem ser desenvolvidas noções de autoria e audiência. Tudo isso realizado sempre de forma lúdica, criativa e com objetos conhecidos pelas crianças, seus desenhos favoritos, histórias infantis, programas de televisão, jogos, etc.

Na quarta parte, “Approaches to teacher education”, os autores mudam o foco dos alunos para os professores, no decorrer de um capítulo voltado para a importância da formação de profissionais da educação. São apresentadas ao leitor as principais iniciativas do programa, como o curso de verão, em que diversos profissionais, de diferentes áreas,

experimentam práticas em mídia-educação, ou também os seminários de curta duração. Porém, o capítulo se aprofunda nas parcerias entre universidades e escolas, em que monitores do laboratório, um deles o próprio David Cooper Moore, coordenados por Renee Hobbs, criam, em conjunto com professores das escolas, intervenções em sala de aula. Por meio de diversos encontros e reuniões, os monitores e a coordenadora do projeto discutem e preparam materiais e estratégias que em seguida são levados, em conjunto, para os professores interessados, na tentativa de sensibilizar a prática desses profissionais com a mídia-educação.

A quinta e última parte do livro, “Extras”, traz ricos recursos a serem utilizados pelo leitor, supostamente um professor, em sua sala de aula. São eles: um quadro de objetivos para o trabalho com crianças pequenas; um glossário de termos a ser desenvolvido com as crianças; um glossário de conceitos em mídia-educação; e um breve informativo sobre os instrutores do programa citados no decorrer do livro.

A obra é um excelente introdutor do campo para professores, sendo claramente pensada para os profissionais da educação de forma prática e concisa. O livro tem um importante aspecto pragmático, deixando nítida a tentativa de seduzir o leitor ao trabalho com mídias digitais. Durante toda a extensão do livro, os temas e ideias são apresentados com exemplos muito bem descritos; múltiplos relatos enriquecem e exemplificam a riqueza e as possibilidades encontradas em um trabalho crítico sobre, com e para as mídias. Ao decorrer de cada capítulo também aparecem variados quadros apresentando dicas, *sites*, dinâmicas, fontes de pesquisa e de aprofundamento acerca da temática enfatizada. Além disso, um fator relevante do livro refere-se aos exemplos de plano de aula expostos ao final de cada capítulo, todos desenhados em um mesmo formato, resultados de pesquisas desenvolvidas no programa Powerful Voices for Kids.

Apesar de seu rico potencial prático, a obra não aprofunda as diversas discussões teóricas do campo. Esse, claramente, não era o objetivo dos autores, que visaram à disseminação de suas experiências práticas. Na realidade, a obra apresenta um pragmatismo complementar ao livro publicado em 2010 e 2011 por Renee, que, por sua vez, traz uma discussão teórica sobre mídias e educação.⁴

Percebe-se ainda um extremo otimismo dos autores, que fazem a prática parecer muito fácil e fluida, comentando apenas rapidamente as reais dificuldades e o empenho necessário na aplicação de suas intervenções, como a bagunça em sala de aula e o afastamento natural entre o professor adulto e as culturas infantil e jovem.

Apesar de sua forte influência no campo das mídias nos Estados Unidos, as publicações de Hobbs e Cooper Moore ainda não repercutem tanto no Brasil. Tocantins (2012) utiliza as teorias de Hobbs em sua dissertação de mestrado, sendo uma das primeiras autoras, no contexto nacional, a empregar sua fundamentação teórica sobre as mídias na educação.

Por fim, o livro é um excelente guia e introdutor da mídia-educação para profissionais da educação, independentemente de sua área de formação. O leitor brasileiro deve apenas atentar para as diferenças entre o nosso contexto e o estadunidense. Recomendamos sua leitura a todos interessados no campo, seja da mídia-educação, letramento midiático, ou educomunicação, justamente por mostrar uma variedade de materiais e estratégias muito útil para o trabalho em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 157-203
- BUCKINGHAM, David. *Media-education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press, 2003.
- CORSARO, William. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- HOBBS, Renee. *Digital and media literacy: a plan of action*. Washington, D.C.: The Aspen Institute, November 2010.
- _____. *Digital and media literacy: connecting culture and classroom*. California: Corwin, 2011.
- MARGULIS, Mario. Juventud: una aproximación conceptual. In: BURAK, S. D. (Org.). *Adolescencia y juventud em América Latina*. Costa Rica: LUR, 2001. p. 41-56.
- TOCANTINS, Geusiane. *Apropriações de tecnologias da informação e comunicação por professores no contexto da educação do corpo na escola*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- WELLER, Wivian. Os jovens no ensino médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 135-154.

JOÃO DA SILVEIRA GUIMARÃES

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Física e integrante do Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação – Imagem – da Universidade de Brasília – UnB –, Brasília, Distrito Federal, Brasil
joaoedf.guimaraes@gmail.com

INGRID DITTRICH WIGGERS

Professora doutora da Faculdade de Educação Física e coordenadora do Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação – Imagem – da Universidade de Brasília – UnB –, Brasília, Distrito Federal, Brasil; bolsista sênior de pós-doutorado CNPq/UnB 2014/2015
ingridwiggers@gmail.com

GEUSIANE MIRANDA DE OLIVEIRA TOCANTINS

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e integrante do Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação – Imagem – da Universidade de Brasília – UnB –, Brasília, Distrito Federal, Brasil; professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal
geusi.nte@gmail.com

ESPAÇO PLURAL

ADOLPHO RIBEIRO NETTO

(19-04-1930 - 25-10-2015)

Cadernos de Pesquisa presta homenagem a Adolpho Ribeiro Netto, presidente da Fundação Carlos Chagas – FCC – no período de 1969 a 1986.

O professor Netto era doutor em Medicina Veterinária e foi professor titular da Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia, da Universidade de São Paulo – USP –, da qual foi Diretor entre 1972 e 1976.

Foi protagonista nas iniciativas de transformação dos processos seletivos para o ingresso no ensino superior, a partir da criação do Centro de Seleção de Candidatos a Escolas Médicas e Biológicas – Cescem –, em 1963, e que se integrou na Fundação Carlos Chagas, fundada em 25 de novembro de 1964. Em 1971, a Fundação Carlos Chagas constituiu o Departamento de Pesquisas Educacionais, concomitantemente à publicação de *Cadernos de Pesquisa*.

Em *Cadernos de Pesquisa*, publicou os seguintes artigos:

BARROSO, Carmen Lucia Melo de; RIBEIRO NETTO, Adolpho; COELHO, Maria Helena Mendonça. Estudos de predição do comportamento acadêmico: I - Faculdade de Medicina Veterinária da USP. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 5, p. 37-53, 1973.

RIBEIRO NETTO, Adolpho. Estímulos à pesquisa educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 16, p. 72-73, 1976.

RIBEIRO NETTO, Adolpho. O vestibular no sistema educacional brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 24, p. 47-51, 1978.

Seguem alguns depoimentos de pessoas que conviveram com ele:

OS MEUS PRIMEIROS CONTATOS COM O PROFESSOR NETTO DATAM DE 1963, no antigo Cescem, precursor da Fundação Carlos Chagas, que seria criada em 25 de novembro de 1964. Dessa data em diante tornamo-nos amigos e comprometidos com o desenvolvimento da Fundação.

Em 1969, com a arbitrária cassação política do então Presidente Professor Isaias Raw, do qual ele era Vice-Presidente, assume a direção maior de nossa Instituição, permanecendo à sua frente até 1986, quando, por motivos de saúde, renuncia ao seu mandato, dando-me a honra de como seu Vice-Presidente assumir tão honroso cargo.

O testemunho que posso e gostaria de dar é que encontrei a instituição perfeitamente estruturada, consolidada, com sua abrangência alargada e sobretudo imbuída dos mais altos preceitos éticos e morais, os quais, como atributos seus, conseguiu transmitir a todos que nela trabalhavam, o que a levou a gozar da mais alta reputação nos meios científicos educacionais do país.

Sereno, determinado, competente, ótimo administrador, tendo sido inclusive Diretor da Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da USP – o que lhe deu a oportunidade de apropriar-se dos conhecimentos técnicos e administrativos fundamentais para gerir uma instituição do porte da Fundação –, imprimiu, de forma definitiva, a marca e as características perenes da recém-criada instituição. Os seus méritos podem ser aquilatados pelos exemplos de perseverança, dedicação, comprometimento e lucidez de administrador maduro mesclados com a mente de um cientista numa relação bivalente e biunívoca de eficiência.

Saibam aqueles que não tiveram a oportunidade de conviver com o Prof. Netto que ele foi um homem íntegro, sério, afável e determinado em seus objetivos, o que lhe rende, até hoje, a lembrança, o testemunho e o profundo reconhecimento dos que com ele tiveram a honra de conviver.

PROF. DR. RUBENS MURILLO MARQUES
Presidente de Honra da Fundação Carlos Chagas

DIFÍCIL ESCREVER SOMENTE UMA SENTENÇA... SEMPRE O ADMIREI pela visão e dedicação que teve à causa da melhoria do ensino. Como jovem diretor da Faculdade de Medicina Veterinária da USP, foi um inovador que ligou-se ao grupo de Faculdades de Medicina reunido para criar o Cescem e seu exame de vestibular unificado, revolucionando as práticas de seleção da época e dando origem à Fundação Carlos Chagas. Também sou muito grata por sua abertura a novas ideias. Seu apoio, como Presidente da Fundação, foi fundamental para a criação de um

novo campo de conhecimentos que, na época, ainda era muito incipiente no país: os estudos de gênero. Sua flexibilidade abriu para as jovens pesquisadoras o espaço necessário para a experimentação com novas formas de criação do saber.

Como pessoa, era um *gentleman*: muito gentil e cheio de atenções. Nunca me esquecerei de quando foi ao aeroporto com um buquê de flores esperar-me quando voltei de Nova York com um PhD de Columbia recém saído do forno.”

CARMEN LÚCIA BARROSO

Diretora Regional da International Planned Parenthood Federation/ Western Hemisphere Region – IPPF/WHR – Nova Iorque, e ex-pesquisadora da Fundação Carlos Chagas

DR. NETTO SEMPRE SE PREOCUPOU EM RESPALDAR EM PESQUISAS o trabalho desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas, tendo propiciado aos primeiros funcionários a oportunidade de fazer análises sobre avaliação e sobre os vestibulares, trabalhos divulgados em publicações diversas da FCC no final dos anos 1960. Em 1971, com coragem, assumiu a estruturação do Departamento de Pesquisas Educacionais na Fundação Carlos Chagas, com apoio inicial da Fundação Ford e dos consultores Aparecida Joly Gouveia e José Pastore, ambos da Universidade de São Paulo. Vislumbrou a importância de oferecer boas condições para que a pesquisa em educação no país contasse com um núcleo de qualidade, em que teorias e metodologias se constituíssem em preocupação fundamental. Em quatro anos, a Fundação Carlos Chagas assumiu integralmente o suporte a esse departamento, que, de seu núcleo inicial com cinco pesquisadores, chegou a contar com cinco eixos de investigação e vinte e três pesquisadores em seu quadro fixo, abrigando também em seus projetos mais de uma centena de bolsistas e muitos consultores. Deu impulso também ao início da publicação dos *Cadernos de Pesquisa* e da revista especializada em avaliação, *Educação e Seleção*, que depois foi transformada na hoje *Estudos em Avaliação Educacional*. A confiança de Dr. Netto depositada nos pesquisadores, sua abertura intelectual, seu apoio e estímulo, sua gentileza pessoal são inesquecíveis e deram base a toda a construção do papel social, político e educacional da FCC.

BERNARDETE A. GATTI

Diretora Vice-Presidente da Fundação Carlos Chagas

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos pareceristas que contribuíram em 2015 para assegurar o padrão de qualidade de *Cadernos de Pesquisa*.

Adelina de Oliveira Novaes
(Fundação Carlos Chagas – FCC /
Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Adriana Barroso de Azevedo
(Universidade Metodista de São Paulo –
Umesp, São Bernardo do Campo,
São Paulo, Brasil)

Adriana Bauer
(Fundação Carlos Chagas – FCC /
Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Adriana Lia Freiszman de Laplane
(Universidade Estadual de Campinas –
Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Adriano Souza Senkevics
(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educaionais Anísio Teixeira, Brasília –
Inep, Brasília, Distrito Federal, Brasil)

Alfredo Guerrero Tapia
(Facultad de Psicología de la Universidad
Nacional Autónoma de México – Unam,
México)

Alfredo José da Veiga-Neto
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul
– UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul,
Brasil)

Alice Casimiro Lopes
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro –
UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Alice Miriam Happ
(Universidade Federal de Pernambuco –
UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil)

Amélia Cristina Abreu Artes
(Fundação Carlos Chagas – FCC /
Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Ana Jurema
(Universidade de São Paulo – USP,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Ana Maria Falcão de Aragão
(Universidade Estadual de Campinas –
Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Ana Maria Villela Cavaliere
(Universidade Federal do Rio de Janeiro –
UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Andrea de Sousa Gama
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Angela Maria Martins
(Fundação Carlos Chagas – FCC / Universidade Cidade de São Paulo – Unicid, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Aparecida Neri de Souza
(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Beatriz de Oliveira Abuchaim
(Fundação Carlos Chagas – FCC / Centro Universitário Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Beth Brait
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Carlos Enrique Silva
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla – BUAP, Puebla, Puebla, México)

Caroline Penteado de Assis
(Terapeuta Ocupacional no Núcleo de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – Naica –, na Prefeitura Municipal de Descalvado, São Paulo, Brasil)

Claudia Davis
(Fundação Carlos Chagas – FCC / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Claudia Alquati Bisol
(Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil)

Claudio Almir Dalbosco
(Centro Universitário Belas Artes de São Paulo – Febasp, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Cleber Santos Vieira
(Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, Guarulhos, São Paulo, Brasil)

Edson Cardoso
(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Eduardo Magrone
(Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil)

Elba Siqueira de Sá Barretto
(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Elena Maria Mallmann
(Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil)

Eliana Maria Bahia Bhering
(Fundação Carlos Chagas – FCC / UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Eliane Marta Teixeira Lopes
(Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Mariana, Minas Gerais, Brasil)

Eliza Bartolozzi Ferreira
(Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil)

Elizabeth Balbachevsky
(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Elizabeth Macedo
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Ester Buffa
(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil)

Eurize Caldas Pessanha
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMT, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil)

Fabiana Luci de Oliveira
(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil)

Fabiana Silva Fernandes
(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Felipe Quintão Almeida
(Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil)

Fernanda Muller
(Universidade de Brasília – UnB, Brasília, Distrito Federal, Brasil)

Fernando Gonçalves Bitencourt
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC, São José, Santa Catarina, Brasil)

Fernando Seffner
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)

- Flávia Gonçalves da Silva
(Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, Diamantina, Minas Gerais, Brasil)
- Flavia Mateus Rios
(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Francisca Izabel Pereira Maciel
(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)
- Francisco Teixeira Portugal
(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
- Gabriela Miranda Moriconi
(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Glenda Mezarobba
(Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, Brasília, Distrito Federal, Brasil)
- Helena Altmann
(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)
- Iara Aparecida Beleli
(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)
- Ilka Franco Ferrari
(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)
- Joana Paulin Romanowski
(Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR, Curitiba, Paraná, Brasil)
- Joana Plaza Pinto
(Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia, Goiás, Brasil)
- João Feres Junior
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
- João Luiz Horta Neto
(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – Inep, Brasília, Distrito Federal, Brasil)
- José Antonio Castorina
(Universidad de Buenos Aires – UBA, Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, Argentina)
- José Guilherme Cantor Magnani
(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- José Machado Pais
(Universidade de Lisboa – ULisboa, Lisboa, Portugal)
- José Maria Fernández Batanero
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Guaratinguetá, São Paulo, Brasil)
- José Olavarría Aranguren
(Universidad de Chile, Santiago, Chile)
- Juan Carlos Tedesco
(Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires, Argentina)
- Juliana Fiuza Cislaghi
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
- Kalya Maroun
(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
- Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez
(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Lana Claudia de Souza Fonseca
(Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil)
- Leda Scheibe
(Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, Joaçaba, Santa Catarina, Brasil)
- Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho
(Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
- Lisiane Sias Manke
(Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil)
- Lívia Maria Fraga Vieira
(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)
- Lucila Scavone
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Araraquara, São Paulo, Brasil)

- Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos
(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)
- Luiz Fernando Rangel Tura
(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
- Luiza Helena da Silva Christov
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Magda Carmelita Sarat Oliveira
(Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil)
- Manoel Luiz Gonçalves Corrêa
(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Márcia Denise Pletsch
(Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Brasil)
- Marcio Alves da Fonseca
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Marcos José da Silveira Mazzotta
(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Marcos Villela Pereira
(Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)
- Marcus Aurelio Taborda de Oliveira
(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)
- Marcus Vinícius Fonseca
(Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Mariana, Minas Gerais, Brasil)
- Maria Antonia de Souza
(Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, Curitiba, Paraná, Brasil)
- Maria Aparecida Guedes Monção
(Universidade Cidade de São Paulo – Unicid, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Maria Carla Corrochano
(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil)
- Maria Clara Di Pierro
(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Maria Cristina Cortez Wissenbach
(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Maria da Conceição Passeggi
(Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil)
- Maria das Dores Campos Machado
(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
- Maria de Fátima de Souza Santos
(Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil)
- Maria Pilar Agustin Llach
(Universidad de La Rioja, Logroño, La Rioja, España)
- Maria Rosa Lombardi
(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Maria Waldenez de Oliveira
(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil)
- Marília Costa Morosini
(Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil)
- Marília Pinto de Carvalho
(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Marina Muniz Rossa Nunes
(Fundação Carlos Chagas – FCC / Colégio Santa Cruz, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Mário Fernando Bolognesi
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Marisa Vasconcelos Ferreira
(Instituto Superior de Educação Vera Cruz, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Marise Nogueira Ramos
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

- Marli André
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Marta Maria Pontin Darsie
(Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil)
- Mauricio Fiore
(Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Menga Lüdke
(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
- Miryam Bonadiu Pelosi
(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
- Nabil Araújo
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
- Nara Rejane Cruz de Oliveira
(Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, Santos, São Paulo, Brasil)
- Nelson Antonio Simão Gimenes
(Fundação Carlos Chagas - FCC / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Nelson Figueiredo de Andrade Filho
(Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil)
- Neusa Banhara Ambrosetti
(Universidade de Taubaté – Unitau, Taubaté, São Paulo, Brasil)
- Nikos Kalampalikis
(Université Lumière Lyon 2, Lyon, França)
- Nilson José Machado
(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Nora Krawczyk
(Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)
- Olga Brites
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Patrícia Cristina Albieri de Almeida
(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Paula Leonardi
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
- Paulo Roberto Corbucci
(Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, Brasília, Distrito Federal, Brasil)
- Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, Paracambi, Rio de Janeiro, Brasil)
- Ramon de Oliveira
(Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Pernambuco, Recife, Brasil)
- Renato Sérgio de Lima
(Fundação Getúlio Vargas – FGV / Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – Seade, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Rita de Cassia Prazeres Frangella
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
- Roberto Catelli Junior
(Ação Educativa, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Roberto Rafael Dias da Silva
(Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil)
- Ronaldo Castro D'Ávila
(Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)
- Rosa Elizabeth Acevedo Marin
(Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, Pará, Brasil)
- Rosana Louro Ferreira Silva
(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)
- Rosana Rodrigues Heringer
(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)
- Rosely Aparecida Romanelly
(Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat, Alto Araguaia, Mato Grosso, Brasil)

Rubens Alves Dias
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Guaratinguetá, São Paulo, Brasil)

Russell Parry Scott
(Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil)

Salma Muchail
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Sandra Unbehaum
(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Sandra Zakia L. Sousa
(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Selma Garrido Pimenta
(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Sérgio Amadeu Silveira
(Universidade Federal do ABC – UFABC, Santo André, São Paulo, Brasil)

Silvio Donizetti de Oliveira Gallo
(Universidade Estadual de Campinas– Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil)

Simão Dias de Vasconcellos Filho
(Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Pernambuco, Recife, Brasil)

Sônia Maria Giacomini
(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Susana Seidmann
(Universidad de Buenos Aires – UBA, Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires, Argentina)

Suzete Maria Fustinoni
(Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Tiago Duque
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil)

Vanda Mendes Ribeiro
(Universidade Cidade de São Paulo – Unicid, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Vandré Gomes da Silva
(Fundação Carlos Chagas – FCC, São Paulo, São Paulo, Brasil / Universidade Católica de Santos – Unisantos, Santos, São Paulo, Brasil)

Vania Cardoso da Motta
(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Vânia Zuin
(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil)

Vera Lúcia Bueno Fartes
(Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, Bahia, Brasil)

Vera Regina Rodrigues da Silva
(Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – Unilab, Redenção, Ceará, Brasil)

Veronica Borges de Oliveira
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Zeila de Brito Fabri Demartini
(Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, São Paulo, Brasil)

INSTRUÇÕES A AUTORES

Cadernos de Pesquisa, periódico científico trimestral, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica direta ou indiretamente relacionada com a educação, publicando trabalhos inovadores, relativos a pesquisas, ensaios e outras modalidades de textos. A revista trata da educação de forma ampla, agregando à temática escolar estudos que abordam, de forma interdisciplinar, questões relacionadas a gênero, relações raciais, infância, juventude, escola, trabalho, família, políticas sociais. Os enfoques também são abrangentes e envolvem as diferentes áreas de conhecimento das ciências humanas, em perspectivas teóricas e metodológicas diversas, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões nesses campos.

Sua prioridade é a publicação de pesquisas de caráter empírico, histórico e/ou documental, sobretudo as realizadas no país, abrindo espaço, também, às provenientes do exterior. Acolhe, ainda, ensaios relativos a contribuições teórico-metodológicas e torna acessíveis ao leitor brasileiro textos de autores internacionais reconhecidos, que possam referenciar estudos na área, traduzidos para o português, ou em língua espanhola.

Publica textos em português e espanhol e disponibiliza versões em inglês ou, no caso de tradução, na língua original do artigo, nesta plataforma, no *site* do SciELO e do Educ@, de artigos selecionados pela Comissão Editorial, em cada número.

As matérias devem ser inéditas e submetidas exclusivamente a **Cadernos de Pesquisa**. Os trabalhos aceitos não deverão ser publicados sob qualquer outra forma antes de decorridos seis meses de sua publicação neste periódico. Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar cadpesq@fcc.org.br.

Para submeter um artigo a **Cadernos de Pesquisa**, é necessário:

Estar cadastrado no sistema – o login e a senha serão a chave para o acesso. Se não estiver, acesse para fazer o cadastro clicando [aqui](#).

Dar anuência de que o texto é original e inédito e não foi encaminhado para publicação em outra revista.

Encaminhar duas versões do artigo: uma para avaliação, em versão PDF, sem informações que permitam identificar a autoria; e outra, em Microsoft Word, com todas as informações.

Caso o artigo seja em coautoria, o ideal é que todos os autores estejam cadastrados no sistema. Porém é possível o envio do texto apenas com o cadastro de um dos autores. Em ambos os casos, a pessoa que envia o arquivo precisa incluir os coautores no Passo 3. Metadados da Submissão → Incluir Autor.

Para acompanhar o *status* da submissão, deve-se acessar o sistema → menu → acesso → login e senha.

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

As ideias e opiniões constantes das matérias publicadas são de responsabilidade exclusiva dos autores. Os direitos autorais das matérias publicadas pertencem à revista **Cadernos de Pesquisa**, que adota a licença Creative Commons BY-NC do tipo "Atribuição- NãoComercial".

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

1. TEOR

Matéria para publicação em **Cadernos de Pesquisa** deve ser, além de inédita e adequada à linha editorial da revista, passível de se enquadrar em um dos seis tipos de seções da revista:

Tema em Destaque: publica dossiês sobre questões relevantes e/ou emergentes.

Outros Temas: apresenta artigos selecionados sobre síntese de pesquisa inovadora, resultado de elaboração teórica, revisão crítica de bibliografia temática específica.

Temas em Debate: traz matérias de caráter ensaístico, opinativo, sobre temas de polêmica atual ou que se queira propor para polemizar. Cabem aqui réplicas a matérias anteriormente publicadas, versões editadas de comunicações em encontros ou artigos que, apoiados em pesquisa original, apenas se limitem a defender determinada posição na discussão acadêmica corrente, ou visem à discussão de propostas para políticas públicas.

Espaço Plural: espaço destinado a acolher outros tipos de texto, tais como entrevistas; relatos de experiência (descrição de experiência individual ou coletiva, de proposta de intervenção pontual realizada, que faça, em princípio, o contraponto teoria/prática e indique com precisão as condições de realização da experiência relatada); documentos de valor acadêmico e histórico; e informes (declarações públicas de entidades).

Resenhas: relativas a publicações recentes, nacionais ou estrangeiras.

Destaque Editorial: nota chamando a atenção para determinada obra publicada, com breve indicação de seu conteúdo e/ou relevância.

2. TÍTULOS DOS ARTIGOS, EXTENSÃO, RESUMO E DESCRITORES

Títulos dos artigos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções, etc.). O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado.

As matérias devem ser enviadas em Word. O artigo não pode exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras. Formato da página: numerada, com 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25; espaço entre linhas 1,5; fonte em Times New Roman, corpo 12. A extensão máxima da Resenha é de 6 páginas, ou 14.550 caracteres com espaço; a do Destaque Editorial, de 2 páginas, ou 4.250 caracteres com espaço.

Toda matéria, à exceção de resenhas e destaques editoriais, deve vir obrigatoriamente acompanhada de um resumo, de até 800 caracteres com espaço. Ao final dos resumos devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto, que devem ser buscadas no *Thesaurus* Brasileiro de Educação e/ou no *Thesaurus da Unesco*.

3. CITAÇÕES, REMISSÕES E NOTAS (CF. ABNT NBR 10520)

As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do AUTOR e ano da publicação. Citações de três ou mais linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (AUTOR, ano, p.). As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto. Ex.: Segundo Fonseca (1986).

As notas de rodapé devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Será usada numeração consecutiva das notas dentro do texto.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

4. TABELAS, GRÁFICOS, QUADROS, FIGURAS

São apresentados em tons de cinza e em cores, preferencialmente em Excel, em arquivos separados, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. As imagens devem ter resolução de, no mínimo, 300 DPIs. A indicação da fonte é obrigatória e deve constar das referências. No corpo do texto deve vir indicada a posição aproximada para a inserção da tabela, quadro, etc.

5. REFERÊNCIAS

As referências, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautarem pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2002). Obedecem à ordem alfabética do sobrenome do primeiro autor e, quando possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Nas referências de até três autores, todos são citados, separados por ponto e vírgula. Quando ultrapassar três

autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. (sem itálico). Apresentamos modelos de casos mais comuns:

Livro com um autor

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Livros com dois ou três autores

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minit, 1970.

Capítulo de livro - mesmo autor

SILVA, Marco. O que é interatividade. In: _____. *Sala de aula interativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quated, 2006. cap. 2, p. 81-147.

Capítulo de livro - autor diferente

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHIMIDT, J. (Org.). *História dos jovens*, 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

Periódico

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: FCC; Campinas: Autores Associados, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010.

Artigo de periódico

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocações de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009.

Textos on-line

Incluir as informações disponíveis e acrescentar endereço de consulta e data de acesso:

VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Michel Foucault e as perspectivas críticas da sociologia da educação*, 1994. Disponível em: <www.ufrgs.br/faced>. Acesso em: jun. 2002.

Artigo de jornal

assinado:

AQUINO, Yara; PEDUZZI, Pedro. Estudantes cobram mais dinheiro de Dilma do pré-sal para a educação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/03/24/estudantes-cobram-de-dilma-mais-dinheiro-do-pre-sal-para-a-educacao.jhtm>>. Acesso em: 24 mar. 2011.

Não assinado:

EM fim de governo, ressurgem o cartão SUS. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 set. 2010. cad. Poder, p. A10.

Evento

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18., 1995, Caxambu. *Educação: resumos*. São Paulo: ANPEd, 1996.

Trabalho apresentado em evento

OLIVEIRA, Edna Castro de. Educação de pessoas jovens e adultas. In: REUNIÃO DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* São Paulo: USP, 2011. p. 16-29.

Autor institucional e legislação

BRASIL. Medida provisória n. 1569-9, de 11 de dezembro de 1997. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29.514.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

FUNDAÇÃO IBGE. *Censo demográfico 1980*. Rio de Janeiro, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. *Diretrizes para a política ambiental do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1993.

Teses e dissertações

BERNARDES, Nara M. G. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. 1989. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

Documento de acesso exclusivo em meio eletrônico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca central. Normas.doc. Curitiba, 1988. 5 CDs. Word for Windows 7.0.

(Quando disponíveis acrescentam-se elementos para melhor identificar o documento.)

Local

Quando houver homônimos de cidades, acrescenta-se o nome do estado, do país, etc. Ex.: Viçosa, MG; Santa Cruz, MX.

DIREITO DE RESPOSTA

Cadernos de Pesquisa acolhe matérias de comentário a artigo publicado na revista, bem como de réplica ao comentário. Ambas estão sujeitas ao mesmo processo de avaliação das demais matérias. Se o comentário for aceito para publicação, a revista oferecerá ao autor igual espaço para réplica, que poderá ser publicada no mesmo número do comentário ou no número subsequente.

Em caso de dúvidas, entrar em contato com a Coordenação de Edições (aferreira@fcc.org.br).

