



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Edição Especial Temática: Universidades: desafios e perspectivas na contemporaneidade

Sinop, v. 7, n. 1 (18. ed.), p. 37-58, jan./maio 2016

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

TENSÕES AO REDOR DA FORMAÇÃO DE SUJEITOS NA UNIVERSIDADE

Ivanise Monfredini

Universidade Católica de Santos, Santos/SP - Brasil

RESUMO

Neste ensaio trata-se da possibilidade de formação de sujeitos nas Universidades. A tensão explicita-se na contradição entre a busca de rentabilidade e a gestão contábil, e as possibilidades de formação de sujeitos por meio da pesquisa e extensão. O ensaio, elaborado a partir de estudos sobre políticas de ciência e tecnologia, e de bibliografia sobre a extensão universitária no Brasil; fundamenta-se nos conceitos de apropriação autodeterminada e mobilização dos conhecimentos, privilegiando a relação universidade e sociedade. Conclui-se pela possibilidade de formação de sujeitos na Universidade, desde que haja pressão da população pelo direito à cultura, ao conhecimento historicamente produzidos.

Palavras-chave: Formação de Sujeitos. Políticas Públicas de Ensino Superior. Mobilização de Conhecimento. Apropriação Autodeterminada do Conhecimento. Rentabilidade. Universidade.

1 UNIVERSIDADE, ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Esse ensaio aprofunda e dá continuidade a estudos realizados sobre as possibilidades e limites de ocorrer a formação de sujeitos no ensino superior brasileiro, tendo em vista a sua configuração marcada, entre outras, pela diversidade, privatização, regulação governamental orientada pela avaliação externa, produtivismo acadêmico e rentabilidade¹.

¹ Ver especialmente: Monfredini (2009); Monfredini e Perez (2009); Monfredini (2011); Monfredini, Cruz e Souza Neto (2012); Monfredini (2013); e Monfredini (2013a).

Informações contidas na Sinopse da Educação Superior/2013 atestam que no Brasil, do total de 7.305.977 milhões de matrículas existentes nesse nível de ensino, em torno de 73,7% (5.373.450) se localizavam em faculdades, centros universitários e universidades **privadas**, com ou sem fins lucrativos. Como se sabe, a expansão privada do ensino superior brasileiro não é um fenômeno recente. Ocorre desde a década de 1970 como resultado da opção política assumida pelos governos militares, em resposta à pressão popular por ampliação das vagas nesse nível de ensino. A política pública de ampliação privada das vagas no ensino superior efetivou-se simultaneamente à agudização da crise estrutural do capital nos anos de 1970, quando ocorreu a expansão dos investimentos de capital para o setor de serviços na economia mundializada, como a denomina Chesnais (1996).

Nesse cenário, a reforma da educação superior brasileira realizada na década de 1990, manteve a opção pela expansão privada, reeditando também a isenção fiscal às empresas educacionais. Também regulamentou a possibilidade dessas empresas assumirem o caráter lucrativo, a partir do que tornou-se permitido e esperado que se explicitasse o rendimento a partir da oferta dos 'serviços de ensino' o que resulta em profundas mudanças para o processo de formação, determinadas pela busca da rentabilidade.

Mais recentemente, diante da redução do número de matrículas no ensino privado, verificou-se no interior das empresas educacionais, a imposição, pelo capital rentista, de novas mudanças na organização de tempos e espaços, no controle do trabalho, que incidem na produção de conhecimentos e, mais profundamente, em mudanças no significado social atribuído a essa instituição.

Os mesmos critérios que se estabelecem, orientam, também, as instituições de ensino superior públicas, mediados pela destinação do fundo público, com base nos ditames do modelo econômico liberal mercantil, que se tornou hegemônico especialmente a partir da década de 1980. Esse modelo coloca em disputa o fundo público e imprime uma reorientação na gestão pública, conforme os padrões de mercado. No Brasil o modelo liberal mercantil hegemônico aprofunda e amplia os critérios de gestão 'contábeis' implementados desde a reforma universitária de 1968².

² A proposta modernizadora implantada em 1968 vinha sendo discutida desde os anos de 1940, com a participação de intelectuais, professores universitários e consultores americanos. Segundo Cunha (2007), vinha lenta, mas solidamente ganhando terreno, inclusive com a implantação de um modelo,

É possível afirmar que a rentabilidade lentamente se institui como cultura, mediando as diversas práticas de gestão e formativas nas universidades: as propostas curriculares, a avaliação, as práticas de ensino e pesquisa, a organização dos tempos e espaços. Ou seja, nesse cenário as práticas acadêmicas são lenta e profundamente alteradas.

Além disso, o ensino superior no Brasil nasce com objetivos profissionalizantes. A universidade tinha o objetivo de formar a elite letrada e dirigente, que desfrutava desse espaço de 'cultura elevada' a partir do que pensavam os problemas nacionais. A formação universitária propiciaria ao aluno o contato com a ciência, a tecnologia, a filosofia e a arte, os movimentos estudantis, a prestação de serviços comunitários, introduzindo o jovem da elite de forma mais aprofundada na cultura produzida ao longo da história, nos problemas do seu tempo e nas ações políticas, científicas e culturais demandadas por esses problemas, ainda que dentro do limite apontado (da formação profissional). A referência a essa significação social da universidade resultou na ideia de que a formação universitária pressupõe a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, a cultura acadêmica refere-se à possibilidade de criação, veiculação e apropriação de conhecimento produzido a partir da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Na legislação brasileira que regulamenta o ensino superior, a extensão, na relação com a pesquisa e o ensino, é um dos eixos que orienta as ações desenvolvidas nas Universidades, conforme o artigo 52 da LDBN 9394/96.

Nesse ensaio inquirimos sobre a cultura acadêmica que tem sido substituída por uma cultura do rendimento. Trata-se de apreender aspectos da mudança em curso produzidas no âmbito da Crise da Universidade, relacionada à crise estrutural do capital.

Como a caracteriza Santos (2011), trata-se do processo global de mercadorização da universidade. A tendência, como afirma, é obnubilarem-se as fronteiras entre universidade pública e privada, transformando-as em empresas. Ou seja, a universidade como empresa é, como afirma Santos (2011, p. 21), "uma entidade que não produz apenas para o mercado mas que se produz a si mesma

a Universidade de Brasília. O decreto 5540/68 impõe mudanças na carreira docente, imprime a "contabilidade dos estudos" por créditos, a hierarquização dos títulos acadêmicos, além da estrutura departamental em substituição do regime de cátedra, que induz a uma organização racional, eficiente e eficaz dos recursos humanos e materiais.

como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes.”

Mas, se crise da universidade é global, no caso brasileiro é necessário considerar que ela ocorre num campo (Universitário/acadêmico) pouco sedimentado pelo tempo histórico. Portanto, aberto à novas configurações. Ou seja, há que se considerar o curto período de institucionalização do ensino superior no Brasil em comparação com as Universidades Europeias, por exemplo. A primeira Universidade brasileira (Universidade do Rio de Janeiro), foi instituída pelo governo Federal somente em 1920, e as faculdades isoladas foram criadas a partir do século XIX (NOGUEIRA, 2001; TAVARES, 2001). Assim, à princípio, pode-se levantar a hipótese de que os espaços de formação dos sujeitos podem constituir-se, apesar da gestão contábil da universidade pública e dos processos de gestão rentáveis das empresas educacionais de ensino superior privadas. Nesse sentido, cabe ressaltar o potencial contido nas atividades de pesquisa e extensão, especialmente a última, considerando que, por estarem voltadas para a sociedade, podem contribuir para criação, fortalecimento e ampliação da democracia e participação ativa de movimentos sociais e da população em geral. Ou seja, pode contribuir para a formação plena de sujeitos.

Mas, qual a possibilidade de se realizar essa formação numa instituição que tem seus processos determinados pela rentabilidade e pela gestão contábil? No trecho a seguir se analisa o tema, sintetizando ideias já apresentadas em outros artigos.

2 PESQUISA E EXTENSÃO NAS UNIVERSIDADES SOB A DETERMINAÇÃO DO CAPITAL RENTISTA: características, possibilidades e limites

Aqui vale retomar o estudo no qual se focalizou a relação entre ensino, pesquisa e formação a partir da atuação do professor pesquisador na graduação³. O referido estudo baseou-se em depoimentos de 22 professores que atuavam na graduação de universidades públicas (um dos depoentes) e privadas.

O estudo fortemente baseado no depoimento de professores que atuavam no ensino superior privado, permitiu afirmar o esvaziamento histórico que permeia a

³ Monfredini (2013) e Monfredini (2013a).

formação de sujeitos sob determinação da rentabilidade. A Universidade historicamente se empobreceu visto que, tomou os conhecimentos e a formação somente pela perspectiva do capital. Ou seja, a Universidade se esvazia, isola-se socialmente, ao ser operada sob um dos seus determinantes (o capital). Instituído o fundamento imediato e pragmático na universidade, a tendência foi a de esvaziamento na sua possibilidade de realizar uma formação ampla. Observou-se esse empobrecimento dos processos formativos, principalmente pela realização da flexibilização de currículos articulada à precarização do trabalho e emprego de professores pesquisadores. Sobre isso, Marilena Chauí denunciava em texto de 1999 as Universidades “voltadas para si mesmas”. Vale acrescentar que o “voltar-se para si mesmo” não é exclusividade das organizações privadas, mas de todas as instituições universitárias que pautam sua gestão por critérios e resultados rentáveis e/ou quantitativos (medidos em termos de eficiência e eficácia) determinados exteriormente pela necessidade de redução de investimentos, para responder as restrições orçamentárias.

A pesquisa na pós-graduação também tem se organizado em torno de critérios produtivistas, determinados pela avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, como tem evidenciado vários estudos⁴.

Em consequência, a rentabilidade como valor lentamente se institui como cultura, medeia as diversas práticas educacionais: as propostas curriculares, a avaliação, as práticas de ensino e a organização dos tempos e espaços. É o que ocorre quando a ideia de sustentabilidade financeira justifica a flexibilização curricular.

No referido estudo, os depoimentos de professores que atuavam concomitantemente na graduação e em programas de pós-graduação permitiram identificar a apropriação e o assentamento de critérios que orientam o trabalho acadêmico nas universidades brasileiras, desde a reforma de 1968. Ou seja, o assentamento do que podemos chamar *cultura de resultados*. Note-se que todos os depoimentos foram dados por professores que trabalhavam em programas de pós-

4 É vasta a bibliografia que trata do trabalho exercido principalmente na pós-graduação, impactado pelas exigências produtivistas. Sobre isso ver por exemplo: Bianchetti, L. e Machado, A.M.N. (2007), Carvalho (2008), Mancebo, D. Silva Jr, J. e Oliveira, J.F. (2008), Mancebo, D. e Maués, O. e Chaves, O. (2006), Sguissardi, V. (2003); Silva Jr., J. e Silva, E. (2008). Uma síntese do debate internacional sobre a “profissão” acadêmica pode ser visto, por exemplo, em Pérez Mora (2011).

graduação criados a partir da década de 1990 e, em universidades mais novas. O produtivismo parece ter sido incorporado ao modo como o pesquisador percebe e pensa o seu trabalho.

A implicação desses processos para a formação se traduz, em linhas gerais, no aligeiramento dos tempos de formação, tanto na graduação quanto na pós-graduação, e na flexibilização dos espaços de formação (currículos, cursos). A universidade tende cada vez mais a ser um lugar de passagem rápida, ao mesmo tempo em que vai se instalando a “formação continuada” (financiada pelos indivíduos privados), como forma de compensar o que não se conheceu, não se aprofundou, mas que o “mercado” exige.

Outra possibilidade presente nas Universidades é o trabalho de extensão. Em tese, o trabalho exercido no ensino superior supõe uma relação constante com a produção de conhecimentos e sua divulgação, principalmente pelo exercício da docência e da extensão.

Para Santos (2011), diante do forte movimento de funcionalização da Universidade pelo capitalismo global, a extensão assume significado especial, pois pode ser mais uma agência ao serviço do capital. Ou seja, de realização de atividades rentáveis com o objetivo de “arrecadar recursos extra orçamentários” (SANTOS, 2011, p. 73).

As atividades de extensão universitária no Brasil se realizam há cerca de um século. Nogueira (2001) informa que as primeiras experiências de extensão datam do início do século XX, sendo realizadas nas antigas Universidade de São Paulo/SP, Escola Superior e Agricultura e Veterinária de Viçosa/MG e na Escola Agrícola de Lavras/MG. Mas, somente em 1931 registra-se a primeira referência legal à extensão (NOGUEIRA, 2001; SANTOS; DEUS, 2014). De um modo geral, até a década de 1980 dois modelos orientaram a realização das atividades de extensão. O modelo americano e o europeu (NOGUEIRA, 2001; TAVARES, 2001). Ou seja, realizavam-se pela oferta de cursos (modelo europeu) ou pela oferta de serviços (modelo americano). Nos anos de 1960 e 1961 coube a União Nacional dos Estudantes (UNE) experiências extensionistas com outro caráter. A UNE defendia uma “Universidade comprometida com as classes populares, com o proletariado urbano e o rural”, na qual a extensão tinha papel fundamental (NOGUEIRA, 2001, p. 59). Na proposta dos estudantes a extensão deveria realizar-se de várias formas:

cursos acessíveis a todos, incluindo operários e analfabetos, serviços prestados aos órgãos públicos além da assistência às camadas populares (NOGUEIRA, 2001). Mais tarde, na década de 1980 com o fim do regime militar e a democratização, nas universidades públicas organiza-se o Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas⁵, que traz novamente à discussão a agenda dos estudantes resgatando e reafirmando, no campo das ideias, principalmente o “compromisso social da Universidade, articulação entre o Ensino e a Extensão, por meio do estágio e a interdisciplinaridade” (NOGUEIRA, 2001, p. 64). De acordo com Tavares (2001, p. 77) o Fórum adota conceitos de extensão bastante consensuais, não tanto por se traduzirem em práticas de algumas universidades, mas sim por permearem as “discussões ocorridas em encontros e seminários realizados em todo o país”, pelo Fórum.

É a partir da década de 1980 que a extensão universitária assume contornos de política pública, mudança relacionada à ação política do Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas. Na prática, os diferentes conceitos de extensão ainda convivem lado a lado nas universidades brasileiras.

As práticas extensionistas são diversas e condicionadas às particularidades institucionais, aos diferentes significados para a universidade e, em consequência, para o ensino, a pesquisa e a extensão, que refletem-se na sua gestão e na distribuição dos recursos, tempos e espaços acadêmicos para essas atividades.

Como afirma Santos (2011) a orientação dada à extensão em cada universidade precisa ser democraticamente assumida para evitar que sucumba aos objetivos de rentabilidade e se realize para buscar recursos extra-orçamentários. A extensão sufragada democraticamente nas universidades deve ter como objetivo prioritário “o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados” (SANTOS, 2011, p. 74).

Aparentemente esta possibilidade esta posta nas políticas públicas que orientam a realização das atividades de pesquisa e de extensão no Brasil. A seguir trataremos das perspectivas a partir das quais consideramos a formação de sujeitos, que permitem encaminhar algumas reflexões sobre essa questão.

⁵ O Fórum foi criado em 1987, conforme se lê no documento Plano Nacional de Extensão, p. Acesso em 20/06/2015, via <http://www.portal.ufpa.br/docsege/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf>.

2 FORMAÇÃO DE SUJEITOS: principais conceitos e possibilidades na universidade brasileira

A possibilidade de Formação de Sujeitos precisa ser considerada na contradição dos processos nos quais ocorrem. Ou seja, a busca de rentabilidade tende a reduzir a significação social da Universidade aos resultados financeiros, ao mesmo tempo em que a exigência da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a relativa autonomia na escolha de suas ações podem, contraditoriamente, gerar espaços mais amplos de formação. A tensão entre esses processos está presente nas práticas que se realizam nas universidades.

Não se afirma a possibilidade de formação de sujeitos a partir de uma ilusão iluminista, segundo a qual bastaria o contato com a cultura sintetizada nas ciências, na arte e na filosofia, para que a formação de sujeitos se realize, pois em relações alienadas não basta a posse de determinados saberes, tendo em vista que a distribuição desses conhecimentos se condiciona à reprodução da divisão de classes. No entanto, não estão eliminadas as possibilidades de que a apropriação de ciência, tecnologia, arte, cultura possa gerar certo grau de liberdade das hierarquias e controles alienantes, criados e reproduzidos na sociedade de classes.

Desconsiderar esta possibilidade nos processos de formação que a universidade oferece, é correr o risco de aprofundar o esvaziamento da significação dada ela, e que se constituiu historicamente no embate de classes. Dito de outra forma, a universidade tem sido espaço de embate de perspectivas e projetos que a mantem viva, apesar das restrições representadas pela gestão contábil e pela rentabilidade.

Então, qual a possibilidade de se constituírem espaços de formação de sujeitos nas universidades, considerando as características da cultura na qual estamos inseridos? Vygotsky (2004, p. 7) indica a resposta ao afirmar que “a fonte da degradação da personalidade na forma capitalista de produção, também contém em si mesma o potencial para um crescimento infinito da personalidade.”

Nesse sentido, é possível afirmar que a cultura pode ser, ainda, um desses espaços de resistência. O sujeito poderá, ainda, existir. A cultura pressupõe a existência de uma narrativa, assumida coletivamente, recriada e modificada. A existência de narrativas no momento em que vivemos, caracterizado, entre outros

aspectos, pela fragmentação, pela experiência cotidiana das contradições vivas, da tensão social, religiosa e política é, em si mesma, uma fresta, um sinal de esperança, sobre a qual é possível atuar. A Universidade, pelas suas características, pode se constituir nesse espaço de formação.

Em Mészáros (2007, p. 223) encontra-se a base para afirmar que tratar do tema da formação de sujeitos nesse momento é uma oportunidade de refletir sobre uma “época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente”, em que a formação, se “articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso”, pode indicar possibilidades. Na nossa sociedade, como indica Mészáros (2007), tanto a apropriação quanto a objetivação se realizam sob o domínio de mediações de segunda ordem alienantes. A formação unilateral, alienada, pensada no âmbito da reprodução do capital é aquela que objetiva a formação de um indivíduo, consumidor, informado, que tenha as competências exigidas para a adaptação passiva. É a formação para o trabalho numa sociedade do desemprego.

A formação integral seria fundamental para que o sujeito alcance toda possibilidade de desenvolvimento, na sua genericidade. Este processo pressupõe o enriquecimento espiritual, cultural e material, pela apropriação da riqueza produzida socialmente.

Ao mesmo tempo em que nega concreta e formalmente a possibilidade de uma formação integral, a sociedade na qual nos inserimos a recoloca contraditoriamente, uma vez que a constituição do ser social se dá pelo trabalho (como ontogênese a partir da qual se constitui). A formação, nesse sentido mais amplo, é tarefa que se põe a todos, ao longo da vida. Retomando esse sentido mais amplo, a partir do qual é possível pensar alternativas abrangentes, Mészáros (2007, p. 218) associa a “atividade humana autorreguladora” e a ‘contra-internalização’ (ou contraconsciência), que exigem a antecipação (na consciência) de uma sociedade radicada em outra forma de tomar as decisões. Exige a formação de sujeitos que, contra o controle do sistema, se autocontrolem e que sejam capazes de realizar automediações.

Outra formação é possível desde que seja pensada (e realizada) tendo em vista uma sociedade em que as decisões incluam as necessidades de todos os

seres humanos, expropriados na sua capacidade de, efetivamente, tomar decisões essenciais. Nesse sentido, afirma Mézáros (2007, p. 221), que “a alternativa concreta a essa forma de controlar a reprodução metabólica social só pode ser a automediação, na sua inseparabilidade do autocontrole e da auto-realização através da liberdade substantiva e da igualdade [também substantiva], numa ordem social reprodutiva conscientemente regulada pelos indivíduos associados”.

Para o autor, essas tarefas são, a um só tempo, práticas e teóricas e se colocam imediatamente a todos. A perspectiva de uma formação plena e integral tem papel crucial nessa transformação.

Com base nessas reflexões entende-se que a Universidade, ao desenvolver pesquisa, ensino e extensão, pode se constituir num espaço qualificado visando a formação de sujeitos capazes de constituírem a narrativa da própria vida, do tempo e do espaço em que vivem. A realização desta possibilidade implica num amplo e complexo movimento de integrar alunos, professores pesquisadores, os governos, os movimentos sociais em relações democráticas, que propiciem experiências coletivas de autonomia e autodeterminação. Implica na criação de espaços que integrem os diferentes conhecimentos, saberes e afetos dos envolvidos. Tomada da perspectiva social mais ampla, implica o desafio de que os envolvidos se saibam sujeitos.

Dito de outra forma, afirmar a positividade da formação de sujeitos na Universidade supõe a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, relações democráticas que incluam professores, alunos e a população externa à Universidade nas ações, assim como na produção científica, tecnológica e artística.

É possível à essa instituição marcada pela gestão contábil e pela busca da rentabilidade, estabelecer relações democráticas internamente e na relação com a população externa? A tensão em torno da formação dos sujeitos na universidade, resulta do embate entre as possibilidades apontadas acima.

O cenário restritivo em que a Universidade se insere, indica que tende a ganhar relevância a relação instrumental com a sociedade, com objetivos rentáveis. Ao tratar da relação entre a Universidade e a Sociedade, Santos (2011, p. 42) sugere a ideia de conhecimento pluriversitário, contextual na media em que “o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada”. Este se contrapõe ao conhecimento universitário em que a Universidade produz o

conhecimento que a sociedade aplica. A leitura de Santos sugere que, na atual crise da Universidade, a tendência é de ampliação de espaços de produção de conhecimento pluriversitários, advertindo que “o conhecimento pluriversitário tem tido a sua concretização mais consistente nas parcerias universidade-indústria e, portanto, sob a forma de conhecimento mercantil” (SANTOS, 2011, p. 43).

A leitura de Santos (2011) sugere ainda que, como tipos ideais, o conhecimento universitário e o pluriversitário realizam-se contraditoriamente, o que nos permite vislumbrar também possibilidades. Como afirma Santos (2011, p. 43):

Mas, sobretudo nos países centrais e semiperiféricos, o contexto de aplicação tem sido também não mercantil, e antes cooperativo, solidário, através de parcerias entre pesquisadores e sindicatos, organizações não governamentais, movimentos sociais, grupos sociais especialmente vulneráveis [...].

Esta reflexão exige o aporte de conceitos específicos que nos auxiliem a problematizar e identificar possíveis vertentes para realização dos processos de produção científica e de formação de sujeitos, considerando a relação da universidade com o ‘extra muros’ universitário latino-americano.

A reflexão sobre essa relação tem como base os estudos e pesquisas realizadas pelo Grupo de Trabajo-CLACSO Ciencia social politizada y móvil en y para una agenda latinoamericana de investigaciones orientada a prioridades desde la universidad (GT Clacso 6), à partir da base histórica conceitual fornecida pela Escola de Pensamento Latinoamericano em Ciencia Tecnologia e Desenvolvimento (ELAPCYTED⁶).

A chamada ELAPCYTED estruturou-se, como citam Vidal e Mari (2002, p. 1), em torno da “autonomía tecnológica, al desarrollo local y endógeno de la tecnología y a su papel en el proceso de desarrollo integral”, a partir do compromisso, ao mesmo tempo prático e teórico, assumido de forma independente por vários cientistas, em diversos países latino americanos, durante as décadas de 1950 à 1970.

Existiram e existem ações no campo da pesquisa e das políticas científicas que permitem identificar a ELAPCYTED como Escola e que indicam a manutenção ao longo do tempo, das principais ideias da Escola, que são as seguintes:

⁶ Escuela Latinoamericana de Pensamiento en Ciencia, Tecnología y Desarrollo.

1 - “um pensamento que nasce da prática” (p. 9); *Integral*, deve-se acrescentar. Constituiu-se na realização da ciência visando a apropriação de conhecimentos e a criação de tecnologia própria. Como afirmam Vidal e Mari (2002, p. 19) “es interesante destacar que en la experiencia de los integrantes de la Escuela, la tecnología es un elemento que debe ser “vivenciado”.

2 - Outra característica da ELAPCYTED é o rompimento prático com o modelo linear por oferta, em que os conhecimentos gerados não respondem a uma demanda.

3 - Finalmente, a característica mais importante da escola: o desenvolvimento tecnológico próprio, em que o essencial é criar autonomia na tomada de decisões.

O fazer ciência orientada para a criação e aquisição de capacidade tecnológica própria implicou, na prática, como citam Vidal e Mari (2002), desmontar pacotes tecnológicos, desvendar conhecimentos, recriar a tecnologia adaptando-a às necessidades e realidades próprias.

De forma resumida, o estudo de Vidal e Mari mostra que as principais contribuições da Escola nasceram da prática de cientistas que atuaram na área das ciências naturais. Mas, posteriormente, também participaram da ELAPCYTED cientistas sociais, inclusive alguns dedicados a pensar o desenvolvimento da região. Ou seja, o que identifica a Escola não são as propostas teóricas, mas sim a tecnologia como prática.

Trata-se de “conhecimento mobilizado” e orientado por um horizonte ético: contribuir para a melhoria das condições de vida das populações latino americanas, como vem sendo discutido no GT-CLACSO 6, em cuja proposta o conhecimento mobilizado explicita-se da seguinte forma:

[...] a partir del año 2000, surge para la discusión de las políticas de investigación en ciencias sociales el concepto de la **movilidad o movilización del conocimiento**; esto es, el requerimiento de una producción de conocimiento “listo para la acción”, que implica ir más allá de su difusión, en tanto también sería función del investigador encontrar caminos que enlacen la producción y la utilización del conocimiento producido. [...] El concepto de movilización del conocimiento se vincula estrechamente con las directrices para las ciencias sociales y su aplicación a la solución de problemas sociales. [...] las ciencias sociales se ven compelidas a dar respuestas concretas desde estos nuevos fundamentos. En perspectiva histórica, tanto Oscar Varsavsky como la ELAPCYTED en su conjunto tuvieron su origen en la práctica concreta y como preocupación central el lograr resultados científicos de impacto en la sociedad (2013; p. 1-3).

Nesse sentido, a contribuição da ELAPCYTED para essa reflexão diz

respeito, principalmente à:

1 - ideia de tecnologia como processo vivenciado nos inspira a pensar em “tecnologias sociais” também como processos vivenciados por alunos, professores e populações beneficiárias dos programas de pesquisa e extensão. Ou seja, como capacidade de gerar e/ou adaptar conhecimentos e processos de forma autodeterminada e autocentrada.

Sobre esse assunto, ressalte-se que no Brasil as políticas públicas de ciência e tecnologia explicitam a intenção de contribuir para a “inclusão” da população historicamente excluída, tanto na pesquisa quanto na extensão. Na pesquisa, com a criação em 2003 da Secretaria de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social (SECIS) pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). No caso da extensão universitária, as atividades visam, principalmente, a formação dos alunos e a inclusão social, como se explicita no Programa de Apoio à Extensão Universitária MEC/SESu, o PROEXT. Ou seja, a apropriação autodeterminada do conhecimento poderia ser orientada por objetivos, demandas e necessidades coletivas, sociais, articulando as práticas científicas, de ensino e de extensão.

2 - em decorrência, a experiência viva da ELAPCYTED nos inspira para a análise da universidade a partir dos conhecimentos mobilizados para a ação, que se realizam como alternativas históricas, que refletem também as contradições, as tensões, as lutas sociais em torno da apropriação autodeterminada do conhecimento. Ou seja, os conhecimentos mobilizados realizam ao mesmo tempo, a gestão contábil e a busca de rentabilidade e as possibilidades de geração e adaptação de conhecimentos de forma autodeterminada e autocentrada, por parte da comunidade acadêmica (alunos e professores) e das populações historicamente excluídas.

A ideia de ciência e tecnologia como processos vivenciados sugerem a participação ativa das comunidades beneficiárias a serem ‘incluídas’, no processo de formação, de produção dos conhecimentos e de sua utilização, de forma que adquiram o domínio sobre eles, sobre as decisões quanto a sua aplicação, além da capacidade de gerar novos conhecimentos e tecnologias a partir do apropriado. Sugerem que a universidade propicie espaços de relativa autonomia, permitindo a formação integral dos envolvidos nas atividades (professores, alunos e população beneficiária). Nesse sentido, sugerem, ainda, outra possibilidade bastante interessante: a de que haja abertura nas Universidades para o conhecimento

produzido fora dos seus muros. Um entrelaçamento entre o saber científico e o saber popular, ou seja, a abertura para outras culturas e formas de explicação do mundo.

Esse desafio parece ter sido assumido por meio de políticas públicas de ciência e tecnologia para inclusão social e de extensão, como afirmamos acima.

No caso da extensão, a existência de uma política pública de fomento pode representar um “divisor de águas” (SANTOS; DEUS, 2014), no Brasil. O PROEXT estabelece diretrizes que podem contribuir para instituir novas práticas extensionistas nas Universidades beneficiárias e, com o tempo, no ensino superior brasileiro.

O PROEXT foi criado em 2003 e se constitui no principal instrumento de fomento do governo federal às atividades de extensão. Como se lê no edital PROEXT-2016:

1.1 [...] é um instrumento que abrange programas e projetos de extensão universitária, com ênfase **na formação dos alunos e na inclusão social nas suas mais diversas dimensões**, visando aprofundar ações políticas que venham fortalecer a institucionalização da extensão no âmbito das Instituições Federais, Estaduais e Municipais e Comunitárias de Educação Superior...(MEC/SESu. 2015, s/p., grifos nossos).

No referido documento a extensão universitária é definida da seguinte forma:

1.2.1 [...] o processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove **a interação transformadora** entre a universidade e outros setores da sociedade, mediado por alunos de graduação orientados por um ou mais professores, dentro do princípio constitucional da indissociabilidade com o Ensino e a Pesquisa. (MEC/SESu. 2015, s/p., grifos nossos).

Como política pública o PROEXT tem estabelecido parâmetros para as atividades de extensão realizadas nas universidades públicas e comunitárias, além de se constituir em importante instrumento para o aporte de recursos às Universidades Federais, especialmente aquelas criadas recentemente.

Com as edições anuais dos editais PROEXT a tendência é que se constituam consensos sobre as atividades extensionistas. Nos editais estabelecem-se diretrizes orientadoras das propostas, que são de natureza acadêmica e abrangem também a relação com a sociedade. As diretrizes para a relação da universidade com a sociedade orientam-se para:

1 - a busca de resultados (impacto social), por meio de ações de “superação dos problemas sociais, contribuição à inclusão de grupos sociais, ao desenvolvimento de meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimento e à ampliação de oportunidades educacionais, facilitando o acesso ao processo de formação e de qualificação.” (MEC/Sesu, 2015, s/p.);

2 - a relação multilateral da universidade com outros setores da sociedade, compreendida como “interação do conhecimento e experiência acumulados na academia com o saber popular e pela articulação com organizações de outros setores da sociedade, com vistas ao desenvolvimento de sistemas de parcerias interinstitucionais.” (MEC/Sesu; 2015, s/p.);

3 - nesse sentido, o PROEXT orienta para a autonomia futura dos setores ou comunidades atendidas;

4 - por fim, outro critério estipulado é que as ações extensionistas contribuam para a “formulação e implementação e acompanhamento das políticas públicas prioritárias ao desenvolvimento regional e nacional” (MEC/Sesu; 2015, s/p.).

Quanto à SECIS⁷, foi criada, segundo Dias (2009, apud Serafim e Dagnino 2011, p. 422), por pressão de um grupo de ONG’s sobre os grupos “tradicionais da PCT - a comunidade de pesquisa e a burocracia”, desde a realização da II Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia e Inovação. Esse é um aspecto relevante, considerando que no Brasil, os principais atores na determinação das agendas de políticas científicas, são os acadêmicos.

Nesse ambiente adverso, a SECIS explicita como um dos seus objetivos “propor políticas, programas, projetos e ações que viabilizem o desenvolvimento econômico, social e regional”, sugerindo, assim como no PROEXT, um compromisso público com as populações brasileiras historicamente excluídas. No caso da SECIS, especialmente pela relação que estabelece entre ciência, desenvolvimento regional e inclusão social, contidos na primeira parte do seu objetivo: “propor políticas, programas, projetos e ações que viabilizem o desenvolvimento econômico, social e regional”.

A realização dessas possibilidades explicitadas tanto no PROEXT como na SECIS pressupõem a participação ativa das populações beneficiárias, no processo de produção dos conhecimentos, de forma que adquiram o domínio sobre a

⁷ O trecho abaixo sintetiza a análise apresentada em Monfredini (2015).

tecnologia produzida, sobre as decisões quanto a sua aplicação, além da capacidade de gerar novos conhecimentos e tecnologias a partir do conhecimento apropriado. Ou seja, sugere que as populações beneficiárias sejam ativas, princípio que parece ser reforçado pelo segundo termo do objetivo da SECIS estabelecido em torno do compromisso com a “difusão de conhecimentos e tecnologias apropriadas em comunidades carentes nos meios rural e urbano” (BRASIL/MCTI). A ideia de apropriação dos conhecimentos e tecnologias contem essa interpretação se a considerarmos como processo relacionado ao trabalho. Nesse caso, a apropriação não se refere apenas a assimilação do resultado do processo lógico do pensamento sobre o objeto, que resultaria num conhecimento abstrato, mas à tecnologia como forma de ser, uma vez que sintetiza as condições concretas (históricas) de existência dessas populações. Ou seja, a apropriação, se refere ao aprendizado abstrato e concreto das tecnologias, o que garantiria a capacidade de geração e recriação de novas tecnologias.

Se considerarmos o explicitado no conceito de extensão e nas diretrizes que norteiam as atividades financiadas pelo PROEXT, assim como nos objetivos da SECIS, podemos afirmar que nessas políticas públicas identificam-se possibilidades de promover nas universidades a apropriação autodeterminada de conhecimentos. Identifica-se a possibilidade de formação cultural mais ampla que o jovem pode obter. Se considerarmos apenas essa promessa, a inserção do jovem em atividades de pesquisa e extensão poderia se configurar num momento importante da passagem de sua condição de ser singular para a de membro do gênero humano (genericidade), desde que essas atividades se orientem para a apropriação de conhecimento de modo autodeterminado, ou seja, para a formação de sujeitos.

Por outro lado, tanto o PROEXT como a SECIS sintetizam contradições tanto nas suas proposições quanto na sua realização nas universidades. Como política pública sintetizam disputas. Chama a atenção que, como política pública, tanto o PROEXT com a SECIS tenham sido criados e mantidos num tempo em que predomina “la ‘década gloriosa’ de la ‘globalización’, nombre que los poderes económicos mundiales y sus académicos consiguieron imponer, sustituyendo al peyorativo (para ellos) de imperialismo (VIDAL; MARI, 2002, p. 14).

A par das possibilidades apontadas, no caso da SECIS e do PROEXT como práticas sociais, realizam contradições que sintetizam o momento histórico no qual

foram criadas. Essas contradições emergem não apenas nas práticas de pesquisa ensino e extensão ao se realizarem nas universidades, mas também estão inscritas nas propostas, entre outros, no objetivo de contribuir para a inclusão social⁸, que analisaremos a seguir, encerrando esse ensaio.

3 “INCLUSÃO SOCIAL” COMO PRINCÍPIO DA FORMAÇÃO DE SUJEITOS NAS UNIVERSIDADES

Segundo Boneti (2006, p. 189), da perspectiva da teoria sociológica, as noções de exclusão/inclusão social remetem “à origem positivista da noção de exclusão social, cujo método da busca da compreensão da realidade social privilegia o olhar dual e estático das relações sociais. Assim, excluídas seriam as pessoas que estivessem fora do social”, como os pobres, as pessoas sem teto, sem terras, sem escolas, etc.. Boneti identifica a disseminação da noção de inclusão, em oposição à de exclusão social. A leitura de Boneti sugere que é possível referir-se a exclusão social como um *problema social* e não a uma categoria de análise, devido à trajetória do conceito nas ciências sociais, fundamentalmente pelas contribuições que Castell e seguidores deram ao termo.

A noção de inclusão, no entanto, é diferente e apresenta maiores complicadores. Além de guardar consigo o significado original da exclusão, não se pode afirmar que esta palavra se constitua de uma noção ou de um conceito. Trata-se de uma positivação em relação a uma problemática social, a da exclusão, segundo o entendimento original já considerado. **É, portanto, mais um discurso que um conceito.** BONETI (2006, p.189, grifos nossos)

Os discursos em torno da inclusão articulam-se às lutas por direitos de cidadania, substituindo-as em certa medida, sugere ainda a leitura de Boneti (2006). O autor, referenciando-se às lutas das minorias, principalmente nos EUA, em torno dos direitos civis (negros, homossexuais, mulheres, etc.) sugere que a inclusão social remete à ideia de cidadania como possibilidade de cada indivíduo ser portador de direitos. “Nesta perspectiva a pessoa ‘incluída’ seria aquela juridicamente cidadã, isto é, com direitos e deveres perante o contrato social” (BONETI, 2006, p. 191). A

⁸ No caso da SECIS destaque-se ainda o contraditório objetivo de difusão científica analisado no mesmo artigo citado acima Monfredini (2015).

“inclusão” remete a esse horizonte de possibilidades historicamente configurado, pela luta em torno dos direitos políticos, sociais e civis, de cidadania.

Ocorre que o excluído não se situa fora da sociedade, ao contrário é produto dela. É um produto social. As formas de exclusão articulam-se à produção material da vida, sendo criadas e repostas historicamente pelo capital.

A inclusão social se converteu em uma expressão comum nas políticas sociais brasileiras desde a década de 1990, fundamentalmente. A noção de inclusão social pode ser considerada a que deslocou o significado das políticas sociais focalizadas, por meio das quais se estabeleceu uma nova linha de pobreza, dando-lhes positividade. Nesse sentido, é articulada às mudanças estruturais, no momento em que se implementaram as reformas dos Estados e as políticas sociais ‘neoliberais’, que tentaram restringir a esfera pública, desregulamentando as relações sociais estabelecidas e instituindo mecanismos de regulação pelo mercado, quando tratou-se de dismantelar as relações constituídas principalmente pelos governos nacional-desenvolvimentistas (décadas de 1930-1960) que sob pressão popular – *politização* – propiciavam espaços alternativos de controle do fundo público não apenas baseados na acumulação de capital, na perspectiva de Oliveira (1998).

Decorreram duas décadas desde sua implementação, período em que houve a legitimação de tais políticas por governos populares. Num período mais recente, e sem dismantelar a institucionalização dos critérios de mercado, implementaram-se políticas sociais que permitiram uma melhor redistribuição de renda no Brasil. Foi inegável o avanço alcançado na distribuição da renda. No entanto, esse avanço ocorreu mantendo a contradição, ou seja, sem o desmonte da desigualdade histórica que marca a distribuição de renda no Brasil, como sugere estudo realizado por Dedecca (2014) sobre a queda da desigualdade de renda corrente⁹.

Para Dedecca (2014, p. 8) é inegável que “a recuperação atual da economia e as instituições públicas que a sustentam têm produzido uma recuperação da renda corrente que favorece relativamente mais os de menor renda”. Contribuiu para a redução da desigualdade, a implementação de programas de repasse de renda dos

⁹ Para abordagem da renda corrente o autor fundamentou-se nas “orientações da Organização Internacional do Trabalho (1998 e 2003) para tratamento da informação de renda, incorporando também as encaminhadas no documento do Canberra Group (2001) quanto à complexidade do processo de formação da renda no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo” (DEDECCA, 2014, p. 2).

governos como o Bolsa Família. No entanto, Dedecca (2014, p. 8) afirma que, ao mesmo tempo, as políticas econômicas dos governos “tem beneficiado os estratos superiores da distribuição”. Ou seja, apesar da ampliação na distribuição de renda, ainda é verdadeira a afirmativa de que o Brasil é um país caracterizado pela desigualdade econômica. O avanço ocorreu sem desestabilização ou mudança consistente no padrão de distribuição de renda historicamente constituído.

A manutenção dos padrões de distribuição de renda e a consequente manutenção da pobreza se insere na constituição histórica do Estado brasileiro. Nela, a condição de pobreza a superar é a forma da exceção permanente do sistema capitalista na nossa periferia, como afirma Francisco de Oliveira (2005) no texto **O Ornitorrinco**.

A particularidade do caso brasileiro se relaciona “[...] basicamente as formas irresolutas da questão da terra e do estatuto da força de trabalho, a subordinação da nova classe social urbana, o proletariado, ao Estado, e o ‘transformismo’ brasileiro, forma da modernização conservadora, ou de uma revolução produtiva sem revolução burguesa” (OLIVEIRA, 2005, s/p).

O Estado brasileiro atual é herdeiro dessas formas irresolutas, cujos eixos centrais para Martins (2011) são a reforma agrária, os deserdados da posse da terra e os latifundiários, transmutados em agronegócio. Somos uma sociedade de “história lenta” afirma Martins (2011, p. 9), na qual o aparentemente novo se instala por anuência das velhas estruturas, renovadas.

Assim, o discurso da inclusão substitui, sem negar, as lutas pelos direitos de cidadania, tendo em vista a persistente manutenção da desigualdade social brasileira, ou seja, da exclusão, que resulta em explosões sociais de descontentamento, pois torna-se evidente no cotidiano dos brasileiros, especialmente nos grandes centros urbanos, as ausências de direitos e as “exclusões”.

A desigualdade social é o problema a ser enfrentado no caso brasileiro. A ciência e a extensão para a “inclusão social” referem-se a discursos que podem obnubilar essa particularidade do Estado brasileiro, ou, ao contrário, explicitada essa contradição, a ideia de ciência e extensão para a inclusão social, sugerem mais uma brecha a partir da qual as populações pobres pressionem pelo direito à apropriação autônoma e autodeterminada da cultura, do conhecimento historicamente produzido.

TENSIONS AROUND THE FORMATION OF SUBJECTS AT THE UNIVERSITY

ABSTRACT

This essay deals with the possibility of formation of subjects in universities. The tension that is explicated in the contradiction between the pursuit of profitability and the accounting management; and the possibilities of formation of subjects through research and extension. The essay was developed from studies of science and technology policy, and literature on the university extension in Brazil, It is based on the concepts of self-determined appropriation and mobilization of knowledge, focusing on the relationship between university and society. In the end was confirmed the possibility of formation of subjects at the university, provided that there is pressure from the population for the right to culture, knowledge historically produced.

Keywords: Subjects Formation. Public Policy of Higher Education. Knowledge Mobilization. Self-determined appropriation of knowledge. Profitability. University.

REFERÊNCIAS

BRASIL/IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. (2013). **Síntese dos indicadores sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira. 2013.** Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

BRASIL/INEP/MEC. **Sinopse Educação Superior INEP/MEC – 2013.**

BRASIL (2015). **Edital PROEXT- 2016.** Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=490id=12243option=com_contentview=article>. Acesso em: 15 abr. 2015.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital.** São Paulo: Xamã. 1996.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformada. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DEDECCA, Claudio Salvadori. A queda da desigualdade de renda corrente e a participação do 1% de domicílios de maior renda, 2000-2010. **Revista de Economia**

Política, São Paulo, v. 34, n. 2, apr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010131572014000200005&script=sci_arttext&tlng=es>. Acesso em: 16 set. 2014.

DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO BRASIL. **LDBN 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

MARTINS, José de Souza. **A política do Brasil: Lúmpen e místico**. São Paulo: Contexto, 2011.

MÉSZÁROS, Istvan. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. O socialismo no século XXI. São Paulo. Boitempo, 2007.

MONFREDINI, Ivanise. Ciência para Inclusão Social no Brasil: uma análise crítica. **Sinéctica Revista Electrónica de Educación**, v. 44, p. 1-19, 2015.

_____. Professores Pesquisadores no ensino superior brasileiro: algumas reflexões sobre o trabalho na graduação. In: **La Producción del conocimiento colectivo de los académicos: una mirada desde adentro**. Chiapas - México: Colina Universitaria - Universidad Autónoma de Chiapas, v. 1, p. 81-104, 2013.

_____. Algumas reflexões sobre o trabalho de Professores Pesquisadores no ensino superior brasileiro. **Revista Comunicações**, v. 1, p. 7-26, 2013a.

_____. Posgrado, políticas de educación, ciencia, tecnología e innovación en Brasil. La regulación del trabajo del profesor-investigador. In: PEREZ MORA, R.; MONFREDINI, I (Coord.). **Profesión académica. Mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual**. Colotlán - Jalisco - México: Universidad de Guadalajara Centro Universitario del Norte, v. 1, p. 35-53, 2011.

_____. Políticas de Ensino Superior no Brasil. Aspectos históricos e teórico-metodológicos para o estudo das alternativas. In: ROMÃO, José Eustáquio; MONFREDINI, Ivanise (Org.). **Prometeu Desencantado. A educação Superior na IberoAmérica**. Brasília: Liber Livros, 2009. p. 43-62.

_____; CRUZ, Sônia Maria de Sousa Santa; SOUZA NETO, J.. Políticas de ensino superior, ciência e tecnologia e as condições de produção intelectual no Brasil In: NAIDORF, Judith; PEREZ MORA, Ricardo (Coord.). **Las condiciones de producción intelectual de los académicos en Argentina, Brasil y México**. Buenos Aires: Miño y Dávila, v. 1, p. 53-117, 2012.

_____; PEREZ; Ricardo. As atuais condições de produção intelectual e seus impactos no trabalho de acadêmicos, no Brasil e no México. In: **Teorias e Políticas em Educação: ensaios**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 1-15.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção Conceitual da**

Extensão Universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 57-72.

OLIVEIRA, Francisco. **O Ornitorrinco.** 2005. Disponível em:
<http://antivalor2.vilabol.uol.com.br/textos/schwarz/schwarz_55.html>. Acesso em:
05 abr. 2010.

_____. O Surgimento do Antivalor. Capital, força de trabalho e fundo público. In:
Os direitos do antivalor. **A economia política da hegemonia imperfeita.** Petrópolis:
Vozes, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI:** para uma reforma
democrática e emancipatória da Universidade. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

SANTOS, José Antonio dos; DEUS; Sandra de. Um novo tempo da extensão
universitária brasileira. **Interfaces. Revista de Extensão,** Belo Horizonte, v. 2, n. 2,
p. 6-16, jan/jun. 2014.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Os múltiplos conceitos de extensão. In:
FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária
na América Latina.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 73-84.

VIDAL, Carlos Martínez; MARI, Manuel. La Escuela Latinoamericana de
Pensamiento en Ciencia, Tecnología y Desarrollo. Notas de un Proyecto de
Investigación. **Revista Estudios,** n. 4, sep./dic. 2002.

Correspondência:

Ivanise Monfredini. Doutora em Educação: História, Filosofia e Sociedade pela
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Pesquisadora
da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Programa de Pós-graduação em
Educação, Campus Dom Idílio, Centro de Ciências da Educação e da Comunicação,
Curso de Pedagogia, Santos, São Paulo, Brasil. E-mail:
ivanise.monfredini@unisantos.br

Recebido em: 19 de novembro de 2015.

Aprovado em: 11 de fevereiro de 2016.