

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO POSSIBILIDADE DE INTERPRETAÇÃO

UNA ENCUESTA SOBRE LA EDUCACIÓN EN BRASIL: EL MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉCTICO POSIBLE INTERPRETACIÓN

RESEARCH IN EDUCATION IN BRAZIL: THE DIALECTICAL HISTORICAL MATERIALISM AS POSSIBLE INTERPRETATION

Andréa Villela Mafra da Silva¹

Resumo: Neste trabalho apresento uma análise do texto *A pesquisa em Educação no Brasil* das autoras Elisabeth Macedo e Clarilza Prado de Sousa. A escolha pela análise dessa obra justifica-se pela relevância da temática uma vez que trata de temas relacionados à produção científica na contemporaneidade. Minha análise está voltada especialmente para o posicionamento de Elisabeth Macedo e Clarilza Prado de Sousa sobre os aspectos que julgam centrais no debate sobre a política de pós-graduação na área de educação. Utilizo o materialismo histórico dialético, que fundamenta o pensamento marxista, como possibilidade de interpretação do texto acima descrito. O texto apresenta aspectos da política de pós-graduação em educação relacionando-os com a política de pesquisa. Elisabeth Macedo e Clarilza Prado de Sousa asseguram que, nos últimos trinta anos, o sistema de pós-graduação e a pesquisa em educação no Brasil se consolidou tendo em vista a ampliação das demandas por financiamentos nas diferentes agências de fomento.

Palavras Chave: Pós-graduação. Pesquisa. Produtivismo acadêmico. Marxismo.

Resumen: En este trabajo presento un análisis de la investigación en educación en el Brasil de los autores Elisabeth Macedo y Clarilza Prado de Sousa. La elección para el análisis de este trabajo se justifica por la relevancia del tema puesto que se ocupa de la producción científica contemporánea relacionados con temas. Mi análisis está orientado especialmente a la colocación de Elisabeth Clarilza Prado de Sousa Macedo y sobre los aspectos que consideran central en el debate sobre la política en el área de posgrado. Uso el materialismo histórico dialético, que se basa en el pensamiento marxista, como posibilidad de interpretación del texto anterior. El texto presenta aspectos de la política de postgrado en educación en relación con la política de investigación. Elisabeth Clarilza Prado de Sousa Macedo y asegurar que, en los últimos treinta años, se consolidó el sistema de posgrado e investigación en educación en Brasil con miras a la expansión de la demanda de financiación en los diversos organismos de financiación.

Palabras clave: Graduados. Investigación. Productivismo académico. Marxismo.

Abstract: In this paper I present an analysis of the research on Education in Brazil of the authors Elisabeth Macedo and Clarilza Prado de Sousa. The choice for the analysis of this work is justified by the relevance of the theme since it deals with topics related to contemporary scientific production. My analysis is focused especially to the positioning of Elisabeth Clarilza Prado de Sousa Macedo and about aspects they deem central in the debate on policy in the area of graduate education. I use historical materialism dialectic, which is based on the Marxist thought, as possibility of interpretation of the text above. The text presents aspects of graduate education policy in relation to research policy. Elisabeth Clarilza Prado de Sousa Macedo and ensure that, in the last thirty years, the system of post-graduate and research in education in Brazil was consolidated with a view to the expansion of demand for financing in the various funding agencies.

Keywords: Graduate. Research. Academic productivism . Marxism.

Introdução

A escolha pela análise da obra *A pesquisa em Educação no Brasil* das autoras Elisabeth Macedo e Clarilza Prado de Sousa (2010) justifica-se pela relevância da temática uma vez que trata de temas relacionados à produção científica na contemporaneidade. A análise da obra está voltada especialmente para o posicionamento de Elisabeth Macedo e Clarilza Prado de Sousa sobre o tema.

Tomando a política de pós-graduação como referência é possível verificar que os trabalhos sobre pesquisa em educação operam implicitamente com o entendimento de que o processo de produção científica demanda a versatilidade na identificação de ideias pautadas em procedimentos de inovação e de aprimoramento profissional. A pesquisa tem sido considerada como atividade central no campo educacional, seja para a produção de novos conhecimentos e de novas interpretações, seja como requisito básico para o exercício da docência (BORBA e VALDEMARIN, 2010).

Particularmente, a pesquisa nos programas de pós-graduação em Educação, estão em permanente busca de consolidação. Macedo e Sousa (2010) afirmam que desde 1965, com o início dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, o crescimento do número de mestrados e doutorandos tem sido constante. Nesse contexto, observa-se um aumento significativo de pesquisas na produção de dissertações e teses. Os dados selecionados pelas autoras para analisar o sistema de pós-graduação no Brasil revelam que o crescimento do número de mestrados e doutorandos ocorreu, prioritariamente, em instituições estaduais e particulares concentradas em determinadas regiões geográficas do país (MACEDO e SOUSA, 2010, p. 168).

Macedo e Sousa (2010, p. 168) se fixam em dois pontos de partida que consideram centrais na política de pós-graduação e que se referem a atividade de pesquisa. O primeiro ponto de partida se refere a natureza processual, ou seja, a organização dos núcleos na pós-graduação que vão dar centralidade à pesquisa. O segundo ponto se refere a produção bibliográfica dos programas de pós-graduação.

No limite do triênio avaliado (2007-2009), em termos de organização e funcionamento dos programas de pós-graduação, as autoras revelam que são compostos por até trinta docentes, sendo que 28% dos programas são compostos por até quinze docentes ocupando os estratos mais baixos da avaliação, com conceitos três e quatro (MACEDO e SOUSA, 2010, p. 169).

Os programas que têm entre dezesseis e trinta docentes são, na maioria, conceitos quatro e cinco. Os poucos programas de pós-graduação com mais de cinquenta docentes ocupam os estratos mais elevados da avaliação. Estes conceitos que são atribuídos aos programas fazem parte da avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação para assegurar e manter a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil. Assim, Macedo e Sousa (2009, s/p), sinalizam que:

Observa-se a melhoria na qualidade dos programas, vários deles comparáveis com cursos internacionais de alto padrão de desempenho. Essa melhoria é em função de uma maior consolidação da área e das reestruturações que vem sendo implementadas, especialmente ao longo da última década. Destacam-se entre tais reestruturações, a maior organicidade dos programas, a melhoria dos níveis de produção e a maior qualificação dos veículos nos quais essa produção é publicada.

No entanto, conforme explicam Macedo e Sousa (2010), a ampliação do sistema de pós-graduação parece que está próximo a saturação. Para as autoras, a criação de novos cursos de mestrado tem-se reduzido e se concentrado em instituições privadas. No que tange ao doutorado ainda há criação de novos cursos, aos quais as autoras questionam a qualidade da oferta, tendo em consideração o número reduzido de docentes. A partir dessas constatações, as autoras sugerem a busca de estratégias para ampliar a oferta da área. Destacam que associações podem ser uma forma de garantir o crescimento dos programas de pós-graduação no Brasil.

Pretendo analisar as considerações das autoras sobre o sistema de pós-graduação no Brasil e em decorrência, a formação de professores pesquisadores e a produção de conhecimento socializado. Para tal, esse trabalho está dividido em duas seções. Na primeira seção trato da criação da Capes, do sistema de pós-graduação no Brasil e a sua relação com a política de pesquisa desenvolvida nos programas. Na segunda seção examino as proposições acerca da pesquisa em educação. Na sequência, apresento as considerações finais.

A Capes e o sistema de pós-graduação no Brasil

A Capes criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, tem como objetivo assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país (CAPES, 2015). Após 57 anos desde a sua criação, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 11.502/2007, homologada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva criando a Nova Capes, que além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro também apoia a formação inicial e continuada dos professores para a educação básica.

A Capes, como um órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), desempenha um papel fundamental na expansão e na consolidação do sistema de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os Estados da Federação (CAPES, 2015). Apresenta como linhas de ação: (a) avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; (b) o acesso e a divulgação da produção científica; (c) investimentos na formação de recursos de alto nível no país e no exterior; (d) a promoção da cooperação científica internacional; (e) a indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (CAPES, 2015).

Conforme explicitado no site oficial da Capes², os resultados do sistema de avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento como bolsas de estudo, auxílios e apoios.

O parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação, homologado pelo ministro da Educação, em 06 de janeiro de 1966, e publicado no Diário Oficial da União em 20 de janeiro de 1966 passou a normatizar os cursos de pós-graduação no Brasil (CURY, 2005). No documento publicado em 03/12/1965 que define os cursos de pós-graduação consta que a sua origem está no modelo da universidade norte americana, compreendendo dois planos que se estabelecem hierarquicamente: o

undergraduate e o *graduate*. Ou seja, a pós-graduação de que trata a *alínea b* do artigo 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é constituída pelos cursos regulares (em seguimento à graduação) e tem como objetivo aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação.

Nas palavras de Gamboa (2008, p. 112), o sistema de pós-graduação no Brasil é criticado pela demonstração de interesse em “produzir pesquisadores treinados, através de modelos empírico-analíticos, na utilização de instrumentos de controle e de mecanismos de tutela”. A crítica aos programas, bem como a definição das linhas de pesquisa e as opções epistemológicas, caracterizam o caráter conflitivo dos interesses que orientam a investigação científica (Idem). Outras questões integram o campo das pesquisas em educação e das formações ideológicas envolvidas na produção científica nos cursos de pós-graduação. Kuenzer e Moraes (2005) destacam que os mestrandos e doutorandos se defrontam com a pesquisa somente no momento de elaboração da dissertação e tese, após cumprirem o *vasto e fragmentado elenco de disciplinas*. Importante mencionar que as autoras alertam para o fato de que não raras vezes, os estudos de natureza teórica que subsidiariam a pesquisa se realizam após a finalização dos créditos (*idem*, p. 1345).

A perspectiva de Macedo e Sousa (2010), sobre os aspectos da política de pós-graduação em educação e a sua relação com a política de pesquisa desenvolvida nos programas foi questionada por Eunice Trein e José Rodrigues no texto *O mal estar na academia: produtivismo, o fetichismo do conhecimento-mercadoria*. Trein e Rodrigues (2011) utilizam o termo *conhecimento mercadoria* para nomear, no corpo do texto, a produção científica que tem sido realizada na universidade. Ainda segundo essas autoras, a *fraude acadêmica* é uma consequência diante do tempo necessário para a produção do conhecimento e a pressão para apresentar resultados. As autoras, comentam que a publicação de trabalhos científicos é condição para obtenção de financiamentos à pesquisa e para obtenção das melhores notas no ranqueamento da pós-graduação (TREIN e RODRIGUES, 2011).

Hoje, graças ao regime imposto ao mundo da pesquisa e do ensino superior, esse publicar é requerido e medido. Dependendo do órgão no qual se publica o texto vale mais ou conta menos pontos para o autor e para o seu departamento independentemente de seu, digamos com a devida vênia, valor intrínseco (DAMATTA, 2014, s/p).

Para Trein e Rodrigues (2011, p. 780) a universidade brasileira vem “tematizando a sua finalidade social, em meio ao conflito de interesses entre capital e trabalho”. Da mesma forma, Kuenzer e Moraes (2005, p. 1348), destacam que a exigência da produção de trabalhos científicos tem gerado um “surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requeitada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo”.

Kuenzer e Moraes (2005, p. 1352) formulam duas questões: que tipo de conhecimento é produzido na universidade brasileira e qual é a compreensão de pesquisa que prevalece na área da Educação. Essas questões nos levam a pensar no fundamento epistemológico do conhecimento quando se trata de descrever a construção dos saberes e o reconhecimento destes saberes, em um dado contexto, especialmente, na área da Educação. Sobretudo, refletir sobre o estatuto epistemológico da comunidade científica no sistema de pós-graduação brasileiro. Por suposto, não há como negar que o “real é entendido

e representado como um todo que não é apenas um conjunto de relações, fatos ou processos, mas também a sua criação, estrutura e gênese” (KOSIK, 2011, p. 51). Para Cardoso (1978, p. 25), é o conhecimento que coloca o mundo real como seu objeto, que desde então é uma formulação, uma construção, a construção do objeto de conhecimento, distinto do objeto real. Cardoso (1978, p. 34-35) destaca que o objeto sendo construído pela teoria, a uma teoria mais rica e rigorosa corresponde a um objeto mais específico e preciso.

A pesquisa em Educação nos programas de pós-graduação no Brasil

Conhecer as orientações de natureza política, epistemológica e pragmática que afetam a investigação e os investigadores em Ciências da Educação possibilita-nos avaliar os problemas próprios deste campo, suas potencialidades e perspectivas futuras que se encontram em aberto (LIMA, 2010).

Gatti (2006) observa que, ao falar da prática da pesquisa em educação, nem tudo o que se faz sob o rótulo de pesquisa educacional pode ser realmente considerado como fundado em princípios da investigação científica. De fato, Kosik (2011, p. 20) sugere que é o pensamento crítico que se propõe a compreender a *coisa em si* e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. É o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. O autor destaca que, em Marx, o fenômeno compreensível é apresentado em três graus, e na ausência desta *qualquer dialética não passa de especulação vazia*, que são a minuciosa apropriação da matéria – incluídos todos os detalhes históricos disponíveis; a análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; e a investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento (*idem*, p. 37).

Ainda que, no limite deste trabalho, não se possa enumerar as variáveis que perpassam o processo da produção científica é importante distinguir o *conhecimento mercadoria* do conhecimento tido como válido no campo da educação. Como nos aponta Trein e Rodrigues (2011, p. 777):

Embora o conhecimento científico não seja em nada similar a uma mesa ou uma cadeira, para que o conhecimento seja efetivamente convertido em mercadoria é necessário que a sua produção emule a produção de outras mercadorias. Em outras palavras, a produção do conhecimento precisa ser submetida a métodos, processos e finalidades o mais próximo possível à produção mercantil de outras mercadorias.

Trein e Rodrigues (2011, p. 787) asseguram que o conhecimento tido como válido é consistente e transformador da realidade; caracteriza-se como um conhecimento que necessariamente tem valor socialmente útil. No materialismo histórico dialético o conhecimento é compreendido com base nas determinações histórico e sociais. *Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados* (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Sobre a centralidade da pesquisa na pós-graduação e o seu grau de cientificidade, Kuenzer e Moraes (2005, p. 1347-1348), reconhecem que “a exacerbação quantitativista que, como de resto ocorre com os modelos econométricos, só avalia o que pode ser mensurado” gerou um *surto produtivista* nos programas. No que se refere ao produtivismo acadêmico, Frigotto (2010) argumenta que:

Tomando por foco a nossa produção acadêmica, constata-se que cada vez menos produzimos livros que sejam fruto de longos anos de pesquisa e, em seu lugar, produzimos artigos, papers. Já não há tempo para a formação de jovens pesquisadores e docentes ancorados na leitura dos clássicos. O tempo de nossa produção de pesquisadores, das teses e dissertações que se elaboram, não está mais referido à cientificidade que nos permita compreender como a realidade educacional se produz e à sua relevância social, política, cultural e humana. Ao contrário, aprisionamo-nos ao cronômetro da ‘pedagogia dos resultados’ e deslizamos na intoxicação e fugacidade mercantil de informações. Produzimos, enfim, pouco conhecimento.

Vilaça e Palma (2013, p. 474), contrários ao argumento acima exposto, afirmam que é razoável que a academia tenha que produzir resultados e torná-los públicos prestando contas ao meio acadêmico e, em tese, ao meio social mais amplo.

Gentili (2008) explica que a produção científica e tecnológica constitui uma contribuição fundamental, no entanto, o autor destaca que o *monismo metodológico* e o *sectarismo teórico* “não são outra coisa além de obstáculos que impedem uma compreensão crítica de nossa realidade histórica”. Macedo e Sousa (2010, p.170-171), asseguram que as médias de produção docente por programa de pós-graduação não indicam excesso de produção. De um lado, Macedo e Sousa (2010) afirmam que os dados produzidos pelas avaliações, no triênio 2007-2009, não dão conta de qualificar as produções acadêmicas realizadas. De outro lado, as autoras asseguram que a análise dos dados de produção dos programas realizadas na avaliação trienal 2004-2006 permite questionar as afirmativas que se referem ao produtivismo na área da educação e ademais, questionar o fato de que a produção docente tem influenciado o resultado das avaliações dos programas de pós-graduação (MACEDO e SOUSA, 2010).

Considerações Finais

Murilo Mariano Vilaça e Alexandre Palma (2013), no texto *Diálogo sobre cientometria, mal estar na academia e a polêmica do produtivismo*, abordam a tese desenvolvida por Eunice Trein e José Rodrigues (2011) no texto *O mal estar na academia: produtivismo, o fetichismo do conhecimento-mercadoria*.

Vilaça e Palma (2013) concordam com certas proposições dos autores, especialmente, àquelas que se referem a lógica de economia de mercado gerindo o *conhecimento mercadoria* na educação. No entanto, também indicam algumas ressalvas. Para esses autores as práticas produtivistas estão diretamente relacionadas a um “contexto em que um montante grandioso de artigos gera mais admiração do que críticas” (VILAÇA e PALMA, p. 470). Sugerem que, ainda que não oficialmente, parecem haver regras de reconhecimento intersubjetivo que valida uma numerosa produção, e em decorrência, contribuí com a questão do produtivismo na academia. Os autores argumentam que a publicação dos artigos em periódicos determinam o sucesso ou fracasso no mercado acadêmico científico.

Retomando o objetivo deste artigo, especificamente, voltado para a análise do posicionamento de Elisabeth Macedo e Clarilza Prado de Sousa sobre os aspectos que julgam centrais no debate sobre a política de pós-graduação na área de educação é possível afirmar que o questionamento crítico se refere, dentre outras questões, a norma da produtividade e a periodicocracia do conhecimento acadêmico-científico. Críticas podem ser endereçadas à política de pós-graduação no Brasil no que se refere aos

critérios de eficácia, qualidade e de produtividade acadêmica. A pesquisa, como uma atividade de investigação, deve possibilitar o desenvolvimento de capacidades de análises e sínteses para se apropriar de competências reflexivo-críticas e de mediação de conhecimentos, a partir de um enquadramento epistemológico. *No entanto, o que está posto é que, consciente ou inconscientemente, entramos no mercado do conhecimento, do ensino e da pesquisa e nos submetemos aos critérios da mensuração mercantil* (FRIGOTTO, 2010).

Referência Bibliográfica

- BORBA, Siomara, VALDEMARIN, Vera Teresa. A Construção teórica do Real: uma questão para a produção do conhecimento em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.2, pp.23-37, Jul/Dez 2010.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 977/65. Definição dos cursos de pós-graduação*. Brasília: DF, 1965.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. *O mito do método*. Rio de Janeiro: Boletim Carioca de Geografia, ano XXV, 1976.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CEF nº 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, nº 30, set/dez, 2005.
- DAMATTA, Roberto. Duas máscaras. *O Estado de São Paulo*, Caderno 2, C6, 05 mar. 2014.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI*. Conferência de Abertura da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED). Caxambu, MG, 17 de outubro de 2010.
- GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GATTI, Bernadete Angelina. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set. /dez. 2006.
- GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo, Reforma Universitária e Excelência Acadêmica. In SADER, Emir. *Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano*. São Paulo: Expressão Popular/ Clacso, 2008.
- KOSIK. K. *Dialética do Concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- KUENZER, Acacia Zeneida, MORAES, Maria Célia Marcondes de Moraes. Temas e Tramas na pós-graduação e Educação. *Educ. Soc. Campinas*, vol. 26, nº 93, p. 1341-1362, 2005.
- LIMA, Licínio. Investigação e investigadores em educação. *Revista de Ciências da Educação*. Unidade de ID de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, v.12, ago. 2010.
- MACEDO, Elizabeth, SOUSA, Clarilza Prado de. A pesquisa em Educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v.15, nº43, jan. /abr. 2010.
- MACEDO, Elizabeth, SOUSA, Clarilza Prado de. *Documento de área de 2009*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/EDUCA_19jun10.pdf> Acesso em 28 fev.2015.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- TREIN, Eunice, RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira de Educação*. vol.16 no.48, Rio de Janeiro Set. /Dez. 2011.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VILAÇA, Murilo Mariano, PALMA, Alexandre. Diálogo sobre cientometria, mal estar na academia e a polêmica do produtivismo. *Revista Brasileira de Educação*. V. 18, n° 53, abr., /jun., 2013.

Notas:

¹ Doutoranda em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, onde também cursou o Mestrado em Educação na linha de Subjetividade, Cultura e História da Educação. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão em Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente professora do Ensino Superior da FAETEC no Curso de Pedagogia e nas turmas do PARFOR no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Desde 2006 atua como Coordenadora Adjunta e de Tutoria dos Cursos de Pós-Graduação a distância na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora de Campo do Plano de Ações Articuladas no Estado do Rio de Janeiro - MEC / FNDE (2009 - 2011). Coordenadora do grupo de pesquisa Formação de Professores e Tecnologias Educacionais/FAETEC/CNPq. Pesquisadora do grupo de pesquisa Educação e Comunicação/UERJ/CNPq. Árbitra em Salvamento Aquático Desportivo pela International Lifesaving Federation, ILS. Email: av.mafr@hotmai.com

² CAPES. CAPES: História e Missão. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao> Acesso em 28 fev. 2015.

Recebido em: 01/05/2015

Aceito em: 05/04/2016.