

ISSN 2317-0956

revista
(entreideias)

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

(8)

v. 8, n. 1, jan./jul. 2019

diennu
Ott
rae

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Reitor – João Carlos Salles Pires da Silva
Vice-Reitor – Paulo César Miguez de Oliveira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Direção – Cleverson Suzart/ Dineia Sobral Muniz

EDITORA
Vanessa Sievers de Almeida

EDITORAS ASSOCIADAS
Liane Castro de Araújo
Maria Cecília de Paula Silva
Marta Lícia Teles Brito de Jesus

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO
Equipe EDUFBA

Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Av. Reitor Miguel Calmon s/nº (Canela)
40.110-100 – Salvador – Bahia – Brasil
Fone: +55 71 3283 7272
revista.entreideias@ufba.br
www.revistaentreideias.ufba.br
www.faced.ufba.br

A *Revista entreideias* é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios e resenhas. Serão aceitos para publicação apenas textos originais, isto é, que não tenham sido publicados em coletâneas ou outra revista acadêmica nacional ou estrangeira. Textos publicados em Anais de eventos científicos poderão ser submetidos.

CONSELHO EDITORIAL

Afrânio Catani (USP)
Alfredo Veiga-Neto (UFRGS)
Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (UnB)
Antonio Flávio B. Moreira (UCP/RJ)
António Nóvoa (Universidade de Lisboa, Portugal)
Antonio R. Bartolome (Universitat de Barcelona, Catalunia, Espanha)
Antonio Rodríguez de Las Heras (Universidad Carlos III de Madrid, Espanha)
Carlos Roberto Jamil Cury (PUC/MG)
Carolina Silva Souza (Universidade de Algarve, Portugal)
Edvaldo Couto (FACED/UFBA)
Eunice Trein (UFF)
Fernando Ramos (Universidade de Aveiro/ CETAC.MEDIA, Portugal)
Heleusa Figueira Câmara (UESB)
Jacques Therrien (UFC)

Leoncio Vega Gil (Universidade de Salamanca, Espanha)

Lindomar Wessler Boneti (PUC/PR)

Lucídio Bianchetti (UFSC)

Lucília Regina de S. Machado (UFMG)

Maria Antônia Coutinho (UNEB)

Graça Paulino (UFMG)

Nelson De Luca Pretto (UFBA)

Guillermo Orozco Gómez (Universidad de Guadalajara, México)

Paulo Gileno Cysneiros (UFPE)

Paulo Maria Bastos da Silva Dias (Universidade do Minho, Portugal)

Reinaldo Matias Fleuri (CNPq/UFSC)

Reiner Hildebrandt-Stramann (Universidade de Braunschweig, Alemanha)

Roberto Romano (UNICAMP)

Valdemar Sguissardi (UFSCar, Titular aposentado)

COMISSÃO EDITORIAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFBA

Alessandra Carbonero Lima
Ana Kátia Alves dos Santos
Elza Margarida de Mendonça Peixoto
Kátia Siqueira de Freitas
Lanara Guimarães de Souza
Lygia de Sousa Viégas
Maria Roseli Gomes Brito de Sá
Marize Souza Carvalho
Nelson de Luca Pretto
Paulo Roberto Holanda Gurgel
Salette de Fátima Noro Cordeiro
Verônica Domingues Almeida
Wilson de Lima Brito Filho
Wilson Nascimento Santos

ISSN 2317-0956

revista
entredideas

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Faculdade de Educação
Universidade Federal da Bahia
v. 8, n. 1, jan./jun. 2019





Esta obra está sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 (CC-BY). Mais detalhes em <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>. Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar esta revista, ou partes dela, desde que cite a fonte.

Capa

Lúcia Valeska Sokolowicz

Projeto gráfico original

Joenilson Lopes

Atualização do Projeto Gráfico para a *Revista entreideias*

Lúcia Valeska Sokolowicz

Editoração

Larissa Vieira de Oliveira Ribeiro

Base de dados e diretórios nacionais:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação, Brasília, DF

CCN - Catálogo Coletivo Nacional, Brasília, DF

EDUBASE - Base Nacional de Periódicos em Educação, Campinas, SP

ICAP - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos, Curitiba, PR

Portal de Periódicos Capes, Brasília, DF

Portal SEER, Brasília, DF

Portal de Periódicos SiBi/UFBA, Salvador, BA

Bases de Dados e Diretórios Estrangeiros:

IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México, DF

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal, México, DF

UNC - Penn State University Libraries, Pennsylvania

Versões on-line (desde 2005) em www.revistafaced.ufba.br

SIBI/ UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

(EntreIdeias). –, Vol. 16, n. 20 (jan./jun. 2012)- . – Salvador : Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2012-
v. : il.

Semestral.

EntreIdeias on-line:

Continuação de: Revista da Faced.

ISSN 2317-0956

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Sumário

Editorial.....5

Boletim FACED: gênese de um fazer acadêmico compartilhado e comprometido

Mary de Andrade Arapiraca, Ana Maria de Carvalho Luz9

A evolução de uma revista no campo da comunicação científica: do Boletim à Revista entreideias

Nelson De Luca Preto31

Artigos

Condições de trabalho de professores: reflexões conceituais e implicações para a docência

Anoel Fernandes 51

Gênero e Diversidade na Escola: reflexões sobre uma política pública intersetorial de prevenção à violência

Renata de Fatima Tozetti, Marcos Claudio Signorelli, Daniel Canavese de Oliveira 71

Investigação sobre CYBERBULLYING, em Portugal e Europa – alguns programas, projetos e as percepções de estudantes, professores e pais

Teresa Pessoa, Magdalena Goc, Emmanouil Kontogiam, Galina Kels, Suheyra Keles, Nikos Lekkos 91

A contribuição do Pibid para a formação de professores de Língua Portuguesa na perspectiva do letramento

Marly Krüger de Pesce, Rosana Mara Koerner 107

A fabricação de resistências no cenário pós-colonial: entre subalternização e subversão

Jonatha Daniel dos Santos, Rozane Alonso Alves..... 125

Localidad, descolonialidad e imediatezen la historia de la educaci3n: narrativas del bachillerato argentino

Francisco Ramalho, Luis Porta..... 143

Motivaç3o intrínseca para o letramento literário na sociedade da informaç3o

Willian Eduardo Righini de Souza..... 159

Resenhas

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. Inclusão & educação.
Belo Horizonte: Autêntica: 2013.

Márcia Guimarães Guimarães de Freitas, Lázara Cristina Cristina da Silva..... 179

Editorial

Em 2019, a revista *entreideias*: educação, cultura e sociedade comemora 25 anos de existência, no ano em que a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA) faz 50 anos. O aniversário de nossa Revista é motivo de alegria e, ao mesmo tempo, a oportunidade de co-memorar – trazer à lembrança – sua história, que se mistura e conecta com outras histórias. A revista *entreideias* dá continuidade à *Revista da Faced*, que nasceu em 1994 e que, por sua vez, foi inspirada pelo *Boletim* da Faculdade de Educação (Faced), publicado nos anos 1980.

Este número, além de apresentar sete artigos do fluxo contínuo sobre temas do escopo da nossa revista, e uma resenha, nos apresenta com os artigos de professores que foram, e continuam sendo, de fundamental importância para a história desta revista. Primeiramente, temos o artigo “Boletim da FAGED: gênese de um fazer acadêmico compartilhado e comprometido” de Mary de Andrade Arapiraca e Ana Maria de Carvalho Luz. As autoras “visitam a Faced dos anos 80”, especialmente os 27 números do *Boletim* da Faced publicados entre 1985 e 1989. Em seguida, Nelson de Luca Pretto, no artigo “A evolução de uma revista no campo da comunicação científica: do *Boletim* à *Revista entreideias*”, retoma a história do *Boletim* como ponto inicial de um percurso que, décadas depois, resultará na *Revista entreideias* em sua versão digital. Nesses textos, a memória viva dos professores se torna quase palpável, visualiza-se cenários, materiais, pessoas, acontecimentos políticos, a vida acadêmica e institucional da Faculdade de Educação, com suas realizações e seus conflitos. Nesse período, vem à luz o *Boletim* datilografado e, duas décadas depois, chegamos à versão *on-line* da *Revista entreideias*. É um passado recheado de fatos, acontecimentos, personagens, encontros e desencontros, que se torna inteligível nas palavras dessas duas narrativas.

Mary Arapiraca e Ana Luz foram colaboradoras e autoras do *Boletim*. Além disso, Mary Arapiraca teve um papel fundamental na consolidação da *Revista da FAGED*, junto com Nelson Pretto, que foi editor por mais de dez anos do periódico, e na sua gestão, contando com a parceria importante da Edufba, alça novos voos que passam, inclusive, por batizar o periódico com um novo nome, a revista *entreideias*: educação, cultura e sociedade. No mesmo

período, amplia-se o seu escopo e corpo editorial, sem perder a sua identidade que é a de ser a revista da nossa faculdade. Sob coordenação do Nelson, realizou-se também a digitalização da publicação e implantou-se a política de Acesso Aberto que, desde então, é um princípio da revista. Esses engajamentos se revelam na escrita de ambos os artigos que nos oferecem perspectivas singulares, fazendo-nos escutar, por alguns momentos, a voz desses protagonistas em primeira pessoa. Cada narrativa poderá, como dizem Mary Arapiraca e Ana Luz, “registrar parte dessa memória”, porque a história sempre é mais completa do que as vozes singulares e, no entanto, é essa multiplicidade de falas que pode dar um sentido àquilo que Nelson chama de “projeto coletivo”. Esperamos que os artigos dos autores possam despertar outras vozes de nossa história comum.

O passado co-memorado ganha vida nesses textos e se dirige a nós, que celebramos a sua existência e o vigor deste projeto no tempo presente, e nos projetam nas diversas possibilidades e desafios que nos jogam para o futuro incerto dos periódicos públicos, que se mantêm firmes com compromissos igualmente públicos. Ao ler o artigo de Mary Arapiraca e de Ana Luz, que nos conta o porquê, as circunstâncias e as intenções de cada publicação no *Boletim*, nos sentimos questionadas sobre o sentido do periódico hoje, pois percebemos o risco de nossa revista perder a “cara” da Faced face às exigências Qualis, que, cada vez mais, excluem a publicações dos autores da própria instituição da Revista. Os tempos de massificação das publicações científicas – sob o lema “publique ou pereça” – são abordados por Nelson. Entretanto, ele também enfatiza que o ingresso da Revista no mundo novo dos meios de comunicação digitais, em 2005, resultou numa “maior dinamicidade no processo de produção e circulação de informação”, contribuindo assim para democratização do conhecimento. O desafio agora é o de oferecer “cultura e conhecimento” e não apenas informação a ser consumida.

Para nós, as editoras que compõem a atual equipe editorial, o aniversário e a co-memoração da história da revista mostram com mais clareza a responsabilidade que assumimos ao dar continuidade a esse projeto da Faced, mas também evocam várias indagações: ainda é possível ter uma revista com voz própria ou apenas alimentamos a fome insaciável do produtivismo acadêmico na expectativa de garimpar mais um degrau na escala do Qualis? A editoração transformou-se em uma função meramente técnica da operação de um sistema anônimo?

Em 2016, Vanessa aceita o desafio de assumir a revista e, na contramão de práticas correntes, opta por transformar o trabalho solitário do editor em uma atividade coletiva e, seguindo sugestão da direção da faculdade, interdepartamental, pois decide envolver docentes dos três departamentos da Faced em um trabalho de equipe, marcado por momentos de diálogo que fortalecem e formam docentes que também, pela primeira vez, estão à frente de um periódico. Diante dos desafios de editoração e publicação regular de uma revista, contamos com a valiosa colaboração da Edufba. Assim, plantamos uma prática não somente para a revista “funcionar” melhor, haja vista o compartilhamento das decisões e a divisão do trabalho, mas, principalmente, para tomar decisões humanas, portanto, políticas, éticas, estéticas e científicas. Ficamos gratas quando recebemos respostas de autores, avaliadores e leitores que expressam sua surpresa ao encontrar vozes humanas no meio de um sistema eletrônico que se comunica predominantemente com mensagens padrão. Finalmente, entendemos também que, como veículo de comunicação da Faced em tempos que ameaçam ser sombrios, nos cabe promover e asseverar o direito fundamental da liberdade de expressão e continuar mantendo cada vez mais pulsante a memória da nossa revista.

Salvador, outono de 2019

Vanessa Sievers de Almeida

Liane Castro de Araújo

Maria Cecília de Paula Silva

Marta Lícia Teles Brito de Jesus

Boletim FACED: gênese de um fazer acadêmico compartilhado e comprometido

Resumo: Com este artigo, intentamos fazer uma retrospectiva do *Boletim*, instituído no período de 1984 a 1989, para fazer circular, entre professores, funcionários e alunos, informes do que acontecia ou estava previsto para acontecer no âmbito administrativo e acadêmico da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Nele, tecemos considerações acerca de sua criação e institucionalização, de seu papel na aproximação das funções universitárias de ensino, pesquisa e extensão, bem como sobre a relação da universidade com a formação de professores e com o movimento político de reorganização democrática. Nesse sentido, buscamos oferecer alguma referência para o processo de constituição de pessoas implicadas com seu tempo e comprometidas com a busca de caminhos para inibir os atropelos que, ciclicamente, vêm tomando de assalto nossa história.

Mary de Andrade Arapiraca
Ana Maria de Carvalho Luz

Palavras-chave: Periódico. Boletim. Circulação de informações. Funções da universidade.

Aproximação do cenário

A partir da descoberta e da disseminação do uso da escrita, tornou-se possível acessar o passado e dele extrair aprendizagens que podem reverberar no presente. E quando ainda é possível juntar o assentado no papel com o registrado na memória, o resultado se potencializa, pois que o papel – até pouco tempo atrás – e a memória humana – desde sempre e para sempre – constituem fontes que podem fazer rever, com o olhar de hoje, o que ontem foi matéria de nossa saga humana neste vale nem sempre de lágrimas, nem sempre de êxtases.

Isso bem se aplica à visita que ora fazemos à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA) dos anos 80, do século XX. Dela surge uma doce sensação de cumprimento de nosso dever funcional: compartilhar a construção da história institucional de nosso locus de trabalho – com certo orgulho, devemos confessar sem modéstia... Assim nos sentimos nós, Mary Arapiraca e Ana Luz, ao reler o conjunto dos 27 números que atestam a breve existência do *Boletim*, produzido na Faced na penúltima década do século passado (1984-1989). Usamos o verbo sentir porque – mesmo tendo decorrido redondos 30 anos da

(1) Departamento de Educação I e Departamento de Educação II.

(2) Colegiado de Pedagogia, Colegiado da Licenciatura em Ciências e Colegiado do Mestrado em Educação.

publicação do último número –, quando se trata de fazer emergir lembranças adormecidas na memória, o tempo milagrosamente é sentido com emoção e, no agora, adquire novo sentido.

Vamos, pois, à tarefa a que nos propomos: destacar o que representou esse primeiro tatear de criação de um periódico da Faculdade de Educação da UFBA (doravante Faced).

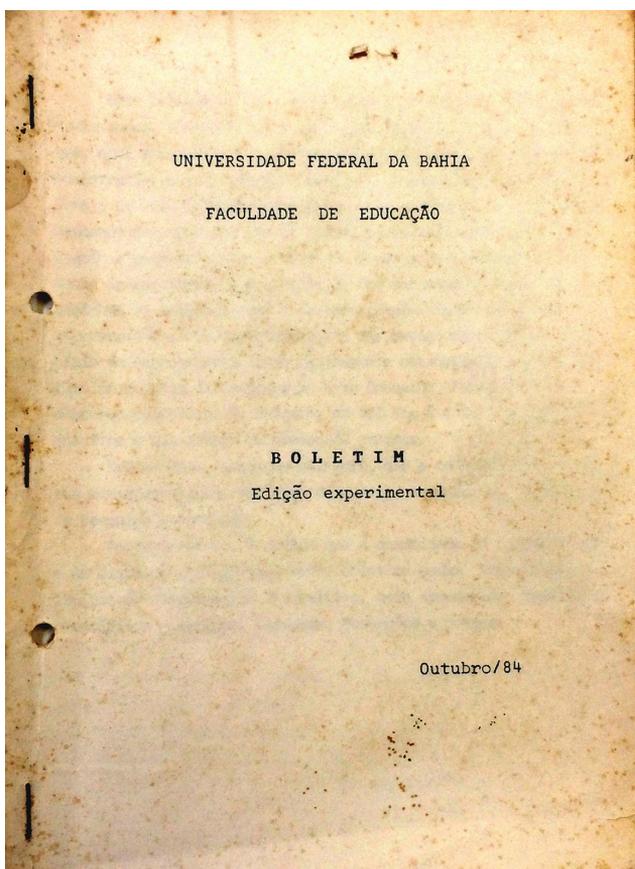
Movimento criativo

Em outubro de 1984, vem à luz a “Edição experimental” do *Boletim*. Estamos em plena década de 1980. Apesar de ser considerada uma “década perdida” – pela estagnação econômica, não resolvida pelos diversos “Planos (Cruzado, Bresser e Verão) –, foi alimentada pela esperança de redemocratização, encarnada no movimento “Diretas Já!”. Mesmo indireta, houve a eleição de Tancredo Neves que, falecido (em abril de 1985), foi substituído por José Sarney. No âmbito político, foi promulgada a Constituição de 1988, materializando-se o fim da ditadura. Considerada a “Constituição cidadã”, ela representou uma vitória dos princípios democráticos frente ao ideário do governo instaurado pelo golpe militar de 1964.

Esse contexto criava um “caldo de cultura” recheado de esperança de renovação em todos os âmbitos, e a Faced não escapou desse clima, nela se instalando o desejo de promover transformações em sua forma de existir e de realizar suas funções. A instituição vivia uma gestão progressista – Jandyra Leite Simões e Dilza de Andrade Atta –, que tentava (e conseguia) mexer, com habilidade e respeito, nos traços remanescentes de conservadorismo. O intento maior era o de promover uma integração entre todos os segmentos acadêmicos – diretoria, congregação, secretaria, departamentos (dois)¹, biblioteca, diretório acadêmico e colegiados (três)² – e entre os três segmentos humanos que lhe davam o pulsar de vida: professores, estudantes e funcionários.

Assim, surgiu o *Boletim*, cujo nome já era indicador de que não aspirava a ser um periódico científico. Com efeito, Houaiss assim registra a acepção desse termo: “breve texto informativo, destinado a circulação interna ou a divulgação pública”. E ele nasce desse modo mesmo: simples e desprezioso...

Figura 1 - Capa da Edição Experimental de 1984



Fonte: acervo das autoras.

Num tempo em que os textos, para serem impressos, eram datilografados em *estêncil*, ele era mimeografado, tinha o tamanho de meia folha de papel A4 (15 x 21 cm), e, nos primeiros números, o papel das capas era o mesmo do miolo (hoje levemente amarelado pela carícia do tempo...). Sua produção, com periodicidade mensal, era coordenada pela professora Zuleica Barreto Santos, e a datilografia era feita pela funcionária Laura Maria Rios dos Santos até o ano 1, volume 3 de julho de 1986, sendo substituída, a partir daí, pela também funcionária Rosângela Maria Guimarães da Paixão. Desse modo, numa época em que ainda não havia os artefatos tecnológicos que aceleram a circulação de informações, a Faculdade de Educação da UFBA tinha mensalmente, oportunidade de conhecer o que de mais relevante constituía seu fazer acadêmico e administrativo

No Editorial do número experimental, afirma-se:

Este boletim fez-se elaborar pela necessidade de levar a professores, funcionários e alunos informações do que aconteceu, está a acontecer ou acontecerá na Faculdade de Educação, no âmbito administrativo e em pesquisa e extensão. A comunidade apontou o desejo de receber tais informações; por seu turno, a Direção, buscando ser coerente com os princípios estabelecidos para sua gestão e querendo levar a termo os compromissos assumidos, endossa integralmente a socialização das informações como um dos caminhos do caminhar rumo à democratização. (BOLETIM, 1984, p. 1)

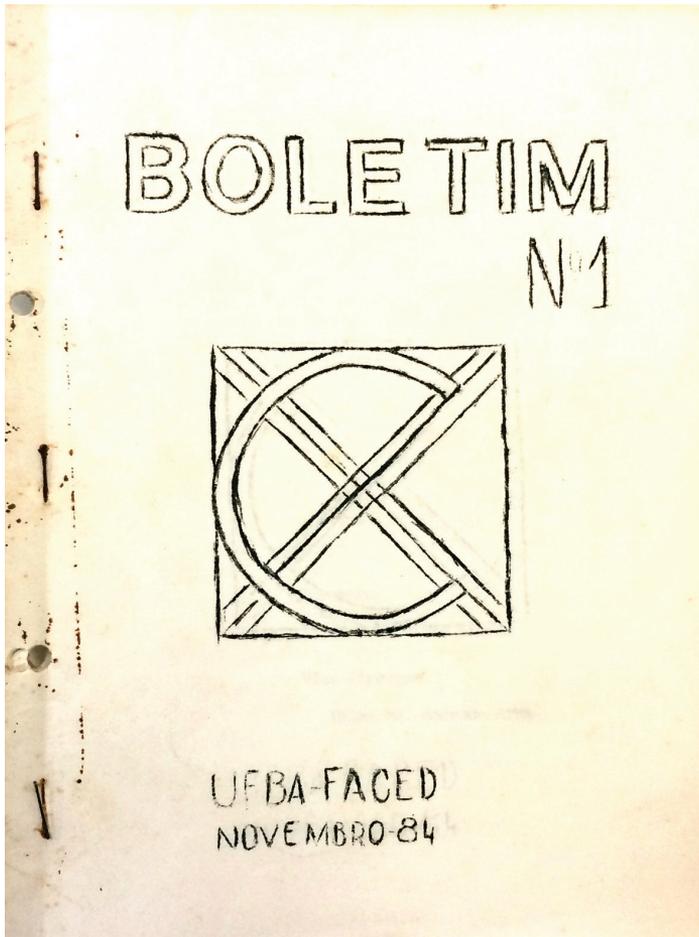
Entretanto, já nesse momento, fica uma veia aberta que aponta para o futuro:

Posteriormente, à medida que a comunidade se manifestar e se dispuser a colaborar, estes boletins podem transcender os limites do simplesmente informativo, para apresentar trabalhos científicos – artigos, resenhas, resenhas, resenhas e outros.(BOLETIM, 1984, p. 1)

Além de informes administrativos, notícias dos Departamentos e do Mestrado, de âmbito interno, esse número já trazia um informe sobre um evento externo: a III Conferência Brasileira de Educação. (BOLETIM, 1984, p. 7) Mas mexer com o passado é revolver emoções. Já na leitura desse número, quando os olhos se deparam com alguns nomes, emerge e se aviva a lembrança dos que se foram: Judith Endraos de Sousa, Renato Gabriel, Silvestre Ramos Teixeira, Luiz Felipe Perret Serpa, Odile Angelim Gomes de Lima, José Oliveira Arapiraca, Judith Freitas, Lúcia Von Flach, Expedito Nogueira Bastos e Eliana Raynal Floriano. Há ainda Edivaldo Boaventura. E, antes de terminar esta escrita, Iracy Silva Picanço...

Ao longo de sua existência o *Boletim* sofreu inúmeras transformações em sua conformação física e na forma de apresentar seus conteúdos. A partir do número 2, de dezembro de 1984, Manoelito Damasceno, artista plástico e professor da Faced, responsabilizou-se pela produção da capa cuja configuração apresenta formas geométricas, quadrados e retângulos, que mudam de posição a cada número, mas mantêm a identidade temática que caracteriza a publicação. O número 10, de outubro de 1985, inaugura uma capa consistente em papel couchê, com uma configuração visual que permanece até o último número, do mesmo modo que suas dimensões: 16x21 cm.

Figura 2 - Capa do *Boletim* n. 10 de outubro de 1985



Fonte: acervo das autoras.

Quanto ao número de páginas, os dez primeiros números registram um crescimento significativo, estabilizando-se a partir daí. Da edição experimental, com 12 páginas, passa-se a 29 páginas no número 1 e segue-se num movimento crescente, até chegar a 59 no número 10, 62 páginas no número 20 e 57 no último número.

A estruturação interna dos conteúdos do *Boletim* não foi predeterminada. Ela se fez gradualmente, ganhando elementos que o aproximam de um periódico formal, de divulgação científica, sem perder, entretanto, sua marca original que é a de divulgação de informações institucionais. Senão vejamos. No número 6 de junho de 1985, introduz-se um sumário. O número 7, julho de 1985, já nos apresenta uma folha de rosto e uma folha de créditos antes do sumário, além de evidenciar uma clara distinção entre artigos

(3) Textos de: Cecília Meireles, *Natal na Ilha do Narjã* (n.1), trecho de *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto (n.12); e Carta de Natal, de Carlos Heitor Cony (n.20).

(4) *Balanço Geral*, poema de Maria Luiza Varjão (n.2); *Geografia do Brasil*, poema de Maria Brandão (n.3); *O verbo nosso de cada um*, poema de Zuleica Barreto Santos (n.7); *Natal 87: mais que nunca é preciso cantar*, crônica de Mary Arapiraca (n.23); *Tempo*, poema de Dalva Maria Martins Macedo (n.24); *Canto de presença (para Juscelino)*, poema de Mary Arapiraca (n. 24); acróstico de Jofe Raveira e José Felício de Oliveira, (n.24).

(5) *Algumas reflexões*, poema de Eliana Martins de Santana (n. 14); *O mito e o poeta*. Para Zuleica, poema de Sebastião Marques Neto (n.22).

ou ensaios e informes, incluindo ainda uma charge de Menandro Ramos e uma seção “Para ler na Biblioteca”. Já o número 9, setembro de 1985, nos surpreende com a publicação de trabalhos de alunos.

No número 12, dezembro de 1985, sua estrutura já se encontrava claramente configurada: editorial, comunicações, relatórios de atividades de ensino, pesquisa e extensão, trabalhos de alunos, informes e, eventualmente, textos literários. Essa, aliás, é uma marca da originalidade do *Boletim*: a presença de textos literários de autores consagrados,³ de professores⁴ e de alunos.⁵ Daí em diante, cabe registrar a inclusão de resumos de dissertações a partir do número 14 de abril de 1986, a inclusão de ficha catalográfica a partir do número seguinte ao 14, maio de 1986 e a partir do qual a referência a cada número passa a ser normatizada: volume 1, número 1 de maio de 1986. Vale registrar, ainda, que a partir do volume 1, número 3, julho de 1986, o *Boletim* começa a ter o ISSN 0102-7026.

Zuleica Barreto Santos (do Departamento II), primeira coordenadora do *Boletim*, a partir do número 4, passou a compartilhar esse trabalho com o professor Evandro Ubiratan de Sousa (do Departamento I). Três meses depois, em julho de 1985, para o número 7, cria-se uma Comissão Editorial: Adélia Luíza Portela de Magalhães, Ana Carolina Daltro Sampaio, Coriolinda Vasconcelos de Carvalho, Evandro Ubiratã de Sousa, Mary de Andrade Arapiraca e Zuleica Barreto Santos, sendo que no número 12, Ana Carolina Daltro Sampaio encerra sua participação nessa comissão, sendo incluída a de José Felício de Oliveira a partir do volume 1, número 3 de julho de 1986.

O Boletim e as funções universitárias de ensino, pesquisa e extensão

Um dos aspectos mais relevantes que surge da leitura dos diversos números do *Boletim* é o foco nas três funções axiais da Universidade, encaminhando-se, gradualmente para o ideal da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Não há espaço, neste texto, para citação de todas as experiências relevantes, nesses âmbitos, documentadas pelo *Boletim*. Tivemos de escolher algumas, como exemplos, as quais passam a representar as demais. Essa decisão representa também um estímulo e um convite às gerações atuais para a leitura do *Boletim* – todos os números se encontram na Biblioteca. Anísio Teixeira, da Faced/UFBA

No que diz respeito ao **ensino**, o *Boletim* consolida um gênero textual à época pouco explorado na academia: o relato de experiências de ensino. Judith Mendes de Aguiar Freitas inaugura esse gênero, com o texto “O ensino de redação na 5ª série do 1º grau em escola da periferia de Salvador” (FREITAS, 1985, p. 14-18). Como professora de Metodologia e Prática de Ensino II (estágio supervisionado), a professora relata uma experiência inovadora desenvolvida no estágio de estudantes de Letras em escola pública de Salvador. Ainda sobre o ensino de Português, no Editorial do número 6, Ana Maria de Carvalho Luzanuncia uma decisão de seu grupo, de publicar textos sobre o ensino de Português, convocando os colegas de outras áreas a fazerem o mesmo. (LUZ, 1985, p. 1-2). Já nesse número, Zuleica Barreto Santos publica o texto “Leitura: objeto de ensino” (SANTOS, 1985, p. 3-12) e Stela Borges Guedes apresenta o texto “Uma tentativa de trabalho teórico-prático” (GUEDES, 1985, p.18-24). Ambos discutem questões de ensino vinculadas. No número 7, citamos o texto “Ensino de Português: uma reflexão sobre o ensino de expressão escrita” de Emília Helena Monteiro de Almeida (BOLETIM, 1985, p.3-13) e, no número 9, “O ensino de português. Ortografia: objeto de ensino” de Judith Mendes de Aguiar Freitas (BOLETIM, 1985, p. 8-18). Há ainda a destacar o texto “Uma experiência em EDC 194 – Didática III”, de Luiz Felipe Perret Serpa e Bela Szaniecki Perret Serpa, nos números 14 (BOLETIM, 1986, p. 5-9), (BOLETIM, 1986, p. 13-23) e (BOLETIM, 1986, p. 38-46). Merece atenção, no âmbito do **ensino**, pelo ineditismo e pela relevância da experiência, o “Plano Integrado de Ensino”⁶ um projeto desenvolvido por um grupo de professores que experimentam trabalhar de forma integrada disciplinas de fundamentação pedagógica – História da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e Problemas Brasileiros de Educação – e, num segundo momento, Psicologia da Educação III e IV, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica e Didática II. A análise dessa experiência – com relatórios publicados em vários números do *Boletim*⁷ – faz suscitar questões que mantêm sua atualidade e merecem atenção especial dos que consideram a relevância dessa função – o ensino –, além da necessidade, ainda existente, de superação da fragmentação curricular.

Também nos parece inédita, na época, a publicação, em periódicos de trabalhos de alunos produzidos a partir do ensino de disciplinas dos cursos de graduação. Além da valorização do

(6) Realizada pelos professores: Jacy Célia da Franca Soares, Célia Zarife, Silvestre Ramos Teixeira, Stela Borges Guedes, Odile Angelim Gomes de Lima, Haidé C. da Silva, Izabel Vilela Costa.

(7) *Boletim* (1985, p.25-34); *Boletim* (1985, p. 33-39); *Boletim* (1985, p. 43-48); *BOLETIM* (dez. 85, p. 47-54); *Boletim*(1986, p. 22-42); *Boletim*, 86, p. 31-47); *Boletim* (1987, p. 22-36), *Boletim* (1987, p. 19-37).

(8) Já no número 9 (BOLETIM, set. 1985, p. 20-56), encontram-se os seguintes trabalhos: Ricardo Guilherme Silva Cardoso, "O desenvolvimento da inteligência segundo Piaget" (produzido em Psicologia da Educação II); "Era uma vez... Uma história que continua", de Maria Consuelo Magalhães Barbosa (produzido em Sociologia da Educação II); um relato do curso, de Márcia Pires Santana (produzido em Sociologia da Educação);, de; "História sobre o processo vivenciado durante o curso", de AnacyLaert Guimarães (produzido em Filosofia da Educação II); "Política educacional brasileira: limites e possibilidades", de Márcia Maria Barbosa Durães (produzido em Filosofia da Educação); e um relato das atividades desenvolvidas pela aluna Vera Conceição da Silva, na disciplina Instrumentação para o ensino de Ciência do 1º grau, orientado pela professora Tânia Zacarias.

(9) Adélia Luiza Portela Magalhães, Eni Santana Barreto Bastos, Maria Solange Simões Peixoto, Maria do Pilar Cunha e Silva e Stela Borges Guedes.

(10) (BOLETIM, maio 1985, p. 16-19) e (BOLETIM, jun. 1985, p. 13-17).

esforço acadêmico dos alunos, tais produtos revelam aprendizagens realizadas e os preparam para a produção de textos acadêmicos. A partir do número 9,⁸ essa prática se inaugura, permanecendo em números subsequentes.

Questões de **ensino** não podiam deixar de lado uma reflexão sobre **currículo**. De forma especial, o *Boletim* volume 1 de junho de 1986 veicula nas páginas de 4 a 30 reflexões sobre currículo e apresenta proposições sobre o currículo do Curso de Pedagogia, de autoria de Maria Solange Simões Peixoto, da Licenciatura em Ciências, de Iracy Maria C. Lima de Souza, e de Educação Física, da autoria de Alcyr Naidiro Fraga Ferraro, Hélio José Bastos C. de Campos, José Ney do Nascimento Santos, Luiz Felipe Perret Serpa, Olga Regina Vieira Sant'Ana e Silvestre Ramos Teixeira. Aliás, esse número é aberto com um editorial sobre o tema "Currículo de formação do profissional de educação", de Luiz Felipe Perret Serpa.

A **extensão** ocupa um expressivo espaço no *Boletim*. Já no número 1, a professora Eni Santana Barreto Bastos apresenta, no texto "Nosso Trabalho em Plataforma: uma colocação inicial" (BOLETIM, nov. 1984, p. 21-23), as experiências desenvolvidas num bairro de Salvador, a partir do contato com uma Associação dos Moradores de Plataforma (AMPLA). Tais experiências de extensão integram ensino e pesquisa com imersão no contexto, realizado por professores⁹ e alunos em diálogo com pessoas da comunidade, de modo a promover o conhecimento de suas concepções, necessidades e aspirações, particularmente no que diz respeito à educação. Em outro relato, no *Boletim* número 3, dessa vez da professora Solange Peixoto (1985, p. 11), há o reconhecimento de que as ações desenvolvidas "[...] têm permitido o desenvolvimento de experiências que apontam as possibilidades de se realizar um trabalho em que ensino/pesquisa/extensão aconteçam cada vez mais integradas." O relato dessa experiência prossegue em outros números do *Boletim*.¹⁰ Outro exemplo de extensão, na modalidade de curso oferecido para a comunidade interna e externa, é o intitulado "Confecção de Recursos audiovisuais de baixo custo", promovido pelo Núcleo de Tecnologia Instrucional da Faced e desenvolvido por Expedito Nogueira Bastos. (BOLETIM, mar. 1985, p. 7)

Situado ainda no âmbito da extensão, temos um informe da professora Jandyra Leite Simões sobre um "Acordo UFBA/OEA/CREFAL para colaboração técnica e científica na área de educação de adultos", apresentada no *Boletim* volume 1, número 2 de junho de

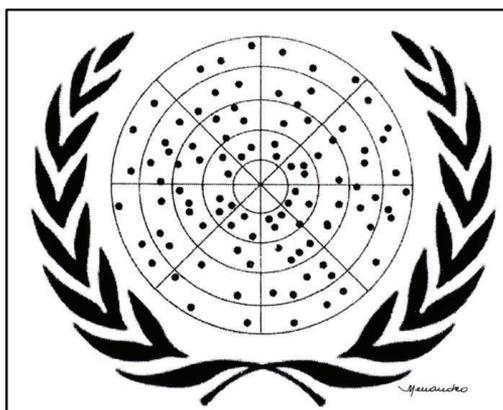
1986, nas páginas de 31 a 34, atinente ao desenvolvimento de cursos, seminários e estudos na área de educação de adultos, em colaboração com diversos países da América Latina e Caribe. Também constitui extensão a iniciativa do Mestrado em Educação, em conjunto com os Mestrados em Direito e Ciências Sociais da UFBA, de desenvolver um programa sobre “Educação e Constituinte”, cujo objetivo era o de subsidiar os movimentos sociais nos trabalhos de conscientização do voto para a Assembleia Nacional Constituinte. (BOLETIM, 1985, p. 49) Entre outras ações, esse projeto realizou através da Pró-Reitoria de Extensão o concurso de monografias “O trabalhador e a constituinte” e, pelo Mestrado em Educação, a produção e disseminação pelo estado da Bahia de 100 mil cartilhas *Você é a Constituinte*, participando assim, também, da comemoração dos 40 anos da UFBA.

O *Boletim* também registra atividades do Programa de Treinamento e Aperfeiçoamento (PROTAP) de Ciências Experimentais e Matemática da Faced/UFBA, como a realização de um curso de Especialização em Metodologia de Ensino de Ciências Experimentais e Matemática para professores do 3º grau, (BOLETIM, mar. 85, p. 6) e do Programa de Atendimento Educacional ao Servidor Público (PROESP), que a Faced ajudou a criar e colocar em funcionamento, fato destacado por Jandyra Leite Simões no Editorial do volume 1, número 4. (SIMÕES, 1986, p. 4)

Não seria justo encerrar os relatos extensionistas sem registrar um fato importante para a comunidade Faced. O professor Menandro Ramos, com um *cartum* apresentando o símbolo da ONU crivado de balas no centro, se classificou em 2º lugar no Salão Internacional de Caricaturas, em Montreal, Canadá, concorrendo com chargistas de 70 países. (BOLETIM, jul. 1986, p. 3)

(11) Projeto realizado sob a Coordenação de Teresinha Froes Burnham, contando com a participação de Regina Maria Robatto Nunes, Olga Regina Vieira Sant'Ana, Ana Maria de Carvalho Luz e Maria José Oliveira Palmeira, além de estagiários de pesquisa do curso de Pedagogia.

Figura 3 - Cartum do Prof. Menandro Ramos, classificado em 2º lugar no Salão Internacional de Caricaturas, Montreal, Canadá



Fonte: acervo das autoras.

No *Boletim* também era reservado um espaço especial para a pesquisa. Dois destaques merecem ser feitos. O primeiro focaliza o projeto “Levantamento, estudo e análise dos instrumentos de alfabetização utilizados na zona rural do estado da Bahia”,¹¹ desenvolvido em convênio com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia através do apoio do Instituto de Estudos e Pesquisas em Ciência, Educação e Cultura Anísio Teixeira (IAT) –, com coleta de dados em 40 municípios do estado da Bahia em 1984. Notícia sobre os resultados da primeira etapa desse projeto foi publicada num texto de Olga Regina Vieira Sant'Ana com o título “Análise de instrumentos de alfabetização utilizados na zona rural do estado da Bahia”. (BOLETIM, maio 86, p. 3-12),

O segundo destaque vai para uma notícia sobre o IX Simpósio de Estudos e Pesquisas em Educação, publicado nas páginas de 49 a 54 do *Boletim*, n. 11 de novembro de 1985. Nele se apresenta um breve histórico sobre a instituição desse Simpósio, em 1977, pelo Mestrado em Educação e a evolução de seu alcance – de interno e restrito, para amplo e regional, englobando a produção científica própria e a de outros cursos de mestrado em educação da região Nordeste.

Sobre pesquisa, cabe também registrar algumas publicações: “A pesquisa na Faculdade de Educação da universidade Federal da Bahia”, de Robert Evan Verhine, Ana Maria de Carvalho Luz e Odile Angelim, Gomes de Lima (BOLETIM, out. 1986, p.13-20); “Refletindo sobre a prática do Ensino de Metodologia de Pesquisa do Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UFBA” de Odile Angelim

Gomes de Lima e Robert Evan Verhine(BOLETIM, out. 1986, p.21-28); e “A formação do pesquisador: algumas reflexões” de Robert Evan Verhine.(BOLETIM, jan./mar. 88, p. 21-31)

Vale a pena rever a afirmação de Jandyra Leite Simões (1985, p. 3) sobre os resultados exitosos da Faced no âmbito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:

Outro resultado concreto é o estreitamento do vínculo entre ensino, pesquisa e extensão, de forma tal que é impossível falar dessas três funções separadamente, quando se relata a prática. Essas funções se interpenetram, oferecendo subsídios umas para as outras, num processo constante de realimentação. Nessa linha, a extensão universitária passou a ser um trabalho com pessoas da comunidade, em que a aprendizagem é mútua e a ação se faz a partir da identificação de necessidades indicadas; desenvolve-se, nesse processo, a pesquisa participante, que permanece com características científicas, mas desvinculada das ‘amarras’ rígidas de que se reveste a pesquisa acadêmica tradicional. E nesses trabalhos se inserem, como estagiários, os alunos, para que a sua formação se complemente e se aprofunde e as vivências da realidade possam ser respaldadas na discussão que desencadeia em sala de aula e nos subsídios teóricos fornecidos pelos professores.

O *Boletim* também teve uma importância no espaço da Gestão da Faced. Além da rotineira veiculação de informes da direção, das chefias de departamentos e das coordenações de colegiado com referência a receitas, despesas, reparos, organização dos serviços de apoio administrativos, foi o veículo do Plano Global para o período 1984-1988. Embora de modo indireto, mas muito importante, a concepção desse plano assenta suas bases no princípio da indissociabilidade, na medida em que a gestão tem de propiciar os meios para que as funções acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão se realizem de forma integrada ou indissociável. Entretanto, materializar isso, numa realidade concreta, nunca foi fácil. E também não sabemos se, na década de 1980, na Faced, havia clareza sobre esse princípio da indissociabilidade. Entretanto, ela estava subsumida na construção coletiva de um plano global para o período 1984-1988, com indicações referentes a essas três funções. O *Boletim* de número 4 de abril de 1985 nesse sentido, permite ao leitor de hoje ter ciência desse plano de trabalho da instituição, quer aqueles que o vivenciaram, para lembrá-lo, quer os da

nova geração, caso desejem visualizar algumas das bases em que se assenta a construção institucional da Faced atual. A curiosidade pode nos fazer olhar para o passado. Se esse olhar for crítico, mas acolhedor, poderá contribuir para o apreço e o respeito à memória.

O Boletim, a Faced eo contexto político

No início deste texto, destacamos alguns aspectos do contexto dos anos 1980 e deles se depreende a esperança de muitos brasileiros na reconstrução do país e as lutas que se encaminharam nessa direção de futuro. Pois bem, os eventos que ocorreram na Faced, à época, eram lambidos dessa esperança e banhados na determinação de transformar a realidade. Alimentávamos, com a crítica do que é, os passos para a construção do vir-a-ser. E muito foi conseguido, conforme nos atesta Celma Borges (1986, p. 2)

A partir de 1984, mudamos a Faculdade de Educação. Naquela época, assumimos uma posição que levou à eleição da atual diretoria. Organizamos uma nova política para a Faculdade, elaboramos um plano global, traçamos diretrizes, prioridades e programas. Legitimamos, acima de tudo, o poder da nossa própria comunidade.

O vínculo entre contexto político do país e as funções da Faced é destacado por Solange Simões Peixoto (1986, p. 2) no editorial do *Boletim*, após a eleição de representantes na Constituinte:

Encerradas as apurações, eleitos os novos constituintes, que posição defendemos enquanto instituição? Definido um novo governo para o Estado, quais as reivindicações, as propostas, as possíveis contribuições da FACED?

Assim, se algum dos leitores quiser reconstituir a história dos compromissos da Faced nesse período – e, quem sabe, escrever uma história das ideias da Faced –, pode iniciar lendo sequencialmente todos os editoriais do *Boletim*. Eles contam uma história que não pode ser esquecida e traçam os focos principais para os quais a instituição se voltava. A seguir, rememoramos algumas pinceladas dessa história.

Um desses focos era a **Educação Básica**. Iracy Picanço, já no editorial do número 3, intitulado “A NOVA REPÚBLICA, a educação e a FACED”, afirmava que “... a base de uma nova política

educacional tem que estar sedimentada numa nova escola básica, pública e gratuita para todos...” (BOLETIM 3, mar. 85, p. 2)

No editorial de número 6, Ana Maria de Carvalho Luz exorta: “É dentro desse espírito que conclamamos os professores desta Faculdade a voltar nossa atenção para o ensino público e gratuito de 1º 2º graus” (BOLETIM 6, jun.85, p. 1). Silvestre Ramos Teixeira, no editorial intitulado “Alfabetizar é preciso”(BOLETIM núm 13,mar./86, p. 2) lança o desafio: “Analfabetismo zero, com Educação para todos! Será possível?”

A **Educação Superior** ocupa o merecido espaço na temática educacional abordada na breve e fecunda existência do *Boletim* da FACED. No número 5, por exemplo, Dora Leal Rosa registra a aspiração de “... alcançar uma sociedade democrática, na qual possa, enfim, existir a Universidade que queremos: pública, gratuita, comprometida com nosso País.” (BOLETIM, maio, 1985, p. 2) O número 8 tem seu editorial assinado por Eliane S. Azevedo (então, vice-reitora). Ela afirma: “Assegurado o regime democrático, a comunidade universitária terá a Universidade que ela própria recriar.” (BOLETIM, ago., 1985, p. 1) Após mencionar o *Fórum Tancredo Neves, A Universidade em debate*, ela assim encerra seu texto: “NÓS SOMOS A UNIVERSIDADE e ela será tanto melhor quanto nós a fizemos” (BOLETIM, ago., 1985, p. 2).

Não resistimos à tentação (nosso passado explica isso...) de fazer uma breve menção ao movimento estudantil, com a referência de Jacy Célia da Franca Soares à necessidade de os estudantes participarem do Fórum Tancredo Neves,

São, ainda, muito poucos, no entanto, os que comparecem e os que marcam presença, para sempre, na FACED, a qual tenta reencontrar o seu papel na Universidade que se repensa. Os que se expõem. E buscam refazer os caminhos, restabelecer elos e nexos, preencher vazios, resgatar a dignidade de um movimento estudantil que fez a história do país sempre ao lado dos injustiçados e oprimidos. Sem saudosismos, estamos desejosos de rever os auditórios cheios de nossos alunos realizando eventos representativos de seus anseios de mudança, corredores coloridos por seus risos, suas vozes e seus passos, salas ‘personalizadas por suas ideias, seus discursos, suas utopias. Cadê vocês?’ (BOLETIM, 1985, p. 2)

Não é preciso dizer, mas dizemos: seus desejos são os nossos, e sua pergunta sai de nossa boca. E por ser assim, vale lembrar o que diz Mary Arapiraca no instante de eleições da UFBA “O aluno, aqui na Faced, pode se conscientizar de que num processo eleitoral podem existir expedientes tanto democráticos, quando a verdade transparece, quanto autoritários, quando se manipulam opiniões”. (BOLETIM 1988, p. 8)

Para concluir esta seção, considerando o momento que estamos vivendo – com nossos riscos, mas também com nossa determinação – passamos a palavra a dois companheiros que se foram, mas nos deixaram como herança, no *Boletim*, suas palavras. O primeiro é Luiz Felipe Perret Serpa

Precisamos rever nossos discursos, precisamos racionalizar nossos trabalhos em um plano compreensível, compatível com nosso discurso, enfim, precisamos TRABALHAR. Se não agirmos assim, a Faculdade de Educação Poderá, no futuro, será considerada inconsequente em relação ao seu discurso teórico, e conservadora em relação a sua prática. Seremos atropelados pela história. (BOLETIM, n. 7, jul. 1985, p. 2.)

O segundo é Juscelino Barreto dos Santos, que se refere à possibilidade de

[...] romper as barreiras da indiferença e mesmo a predisposição do poder dominante, condicionado a ver a universidade como algo perigoso uma fonte de ideologia revolucionária, capaz de pensar em transformações sociais (BOLETIM, vol. 1 núm. 3: jul. 86, p. 2).

O BOLETIM e a Revista da FACED

Está no *Boletim*, também, a gênese de uma pauta de publicações que reverbera até a atualidade. No número 3 (mar. 1985, p.10), a coordenação do Mestrado em Educação anuncia o projeto de criar uma revista quadrimestral denominada *Cadernos de Educação*, para divulgação nacional das produções acadêmicas do Mestrado. Esse projeto se tornou realidade de outro modo: publicação pela Editora Ianamá de uma coleção de livros nomeada *Cadernos de Educação Política*, com o apoio da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (MEC), através do projeto “Universidade e

Constituinte”, já mencionado, vinculado ao Mestrado em Educação. Seis foram os cadernos publicados: *Folclore e política*,¹² *Coronéis e oligarquias*,¹³ *Fisiologismo político e qualidade da educação*,¹⁴ *Identidade negra e educação*,¹⁵ *O professor leigo*,¹⁶ *A tirania da escrita*,¹⁷ e *Escola de produção comunitária*.¹⁸

E, embora a publicação regular do *Boletim* tenha sido interrompida em 1989, cinco anos depois, em 1994 retoma-se o projeto de publicação regular, com o lançamento do número zero de um periódico com feição gráfica moderna, então denominado *Revista da FAGED*. Nesse sentido, a *Revista da FAGED* teve sua gênese no *Boletim*, fato confirmado pelas professoras Márcia Pontes e Terezinha Fróes Burnham (2002, p. 11), editoras do n. 6 dessa revista, “[...] o *Boletim* da Faced, durante a gestão administrativa de Jandyra Simões e Dilza Atta, precursor desta Revista...”Essa *Revista* foi gestada no primeiro ano de mandato do professor José Arapiraca na direção da Faculdade de Educação da UFBA¹⁹. Embora não chegasse a presenciar o lançamento da edição experimental, denominada Número zero, deixou todo o material numa digitação inicial, conforme nos relata Menandro Ramos, vice-diretor em exercício, no texto de apresentação desse número. Em vista disso, a comissão editorial²⁰ fez desse número uma homenagem ao professor José Oliveira Arapiraca.

Conforme se pode conferir na introdução, de autoria do professor Felipe Serpa, no número zero da *Revista da FAGED* constam cinco seções: artigos de professores; artigos de teses de doutorado e de dissertações; artigos de bolsistas de iniciação científica; resenhas de livros e espaço livre. Os artigos se iniciam por um tributo a José Arapiraca de autoria do Roberto Romano, professor titular de Filosofia da Unicamp, texto anteriormente apresentado na Câmara Municipal de Salvador.²¹ (ROMANO, 1994, p. 11-13).

(12) Nelson Araújo.

(13) Wilson Lins, Cid Teixeira, Gustavo Falcón e Maria Alice Machado Mello.

(14) José Arapiraca.

(15) Marco Aurélio Luz, Deoscóredes Santos, Sandra Bispo, Ilê Ayê, Narcimária Patrocínio, Ana Célia Silva, Vanda Machado, Florentina Souza, Januária Patrocínio e Hamilton Veira.

(16) Iracy Picanço, Maria Nelma Santana, Ana Maria de Carvalho Luz, Olga Regina Sant’Anna, Odile Angelim, J.F. de Sá Teles, Ana Maria Pita Melo, Robert Verhine, Coriolinda Carvalho, Jacy Célia Soares e Mary Arapiraca. (14) José Arapiraca.

(17) Moniz Sodré.

(18) José Arapiraca.

(19) Gestão interrompida por seu falecimento em março de 1994.

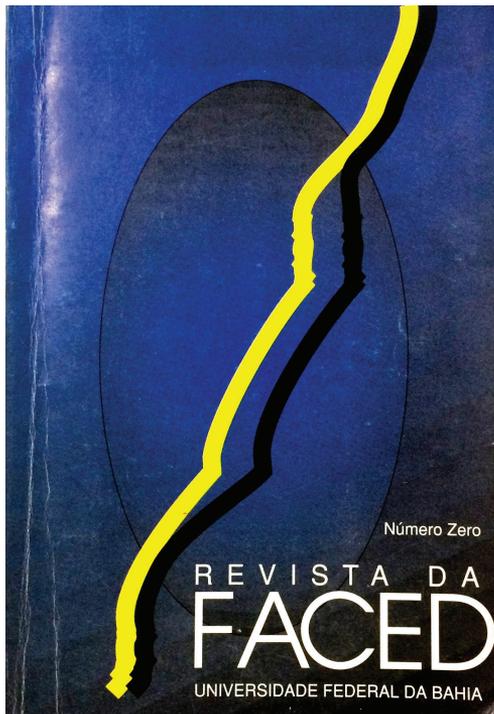
(20) Composta pelos professores Adélia Luíza Portela Magalhães, Dilza Maria de Andrade Ata, Lícia Maria Freire Beltrão, Luiz Felipe Perret Serpa, Mary de Andrade Arapiraca, Robert Evan Verhine e Uilma Rodrigues de Matos Amazonas.

(21) Numa sessão em homenagem a Arapiraca, proposta pelos vereadores Zilton Rocha e Zezéu Ribeiro.

(21) Ana Maria de Carvalho Luz, Cipriano Luckesi e Dilza Maria de Andrade Atta.

(22) Iracy Silva Picanço, José Wellington Aragão, Maria Elisa Lemos Cunha, Mary Arapiraca, Menandro Ramos (coordenador dessa edição), Miguel Bordas, Romilson Augusto dos Santos e Uilma Amazonas.

Figura 4 - Capa do número zero da *Revista da Faced*, 1994

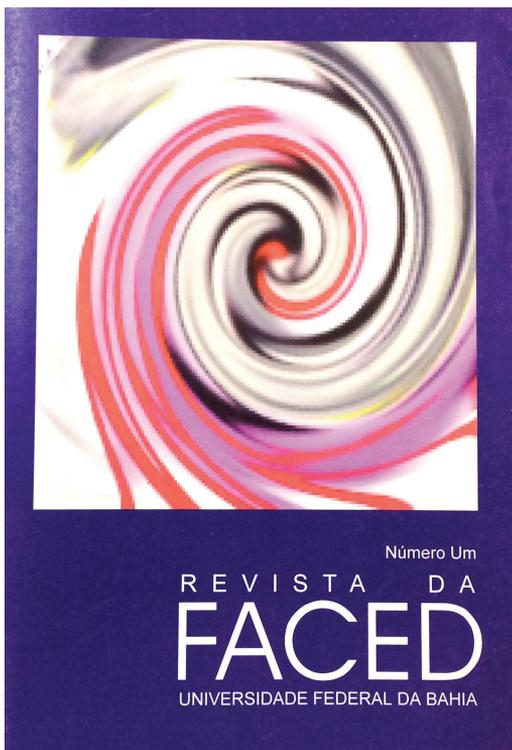


Fonte: acervo das autoras.

Os demais artigos, de autoria de Felipe Serpa, Ana Cristina Lago, Monclar Valverde, Jorge Alberto Rocha e Mary Castro abordam questões da história diante da crise paradigmática da contemporaneidade. Na seção de resenhas, Robert Verhine versa sobre a coletânea de oito volumes doados à biblioteca, integrante de 25 livretos publicados nos EEUU sobre métodos de pesquisa qualitativa. (VERHINE, 1994, p. 97-100) O “Espaço livre” foi preenchido com *Pedagogia dos girassóis* – poema dedicado a José Arapiraca. (ARAPIRACA, 1994, p. 97-103) Por feliz coincidência, segundo o professor Menandro, essa revista foi lançada no período de celebração dos 25 anos da Faced.

O número seguinte ao experimental, número um, só foi publicado em 1997, ano do centenário de nascimento de Jean Piaget, Lev Semenovitch Vigotsky e Celestin Freinet. A *Revista da Faced*, em editorial assinado, artigos e resenha de professores, celebra esses pensadores, que têm mais razão para serem unidos do que a circunstância de terem nascido no mesmo ano. Para esse número foi constituído um Conselho Editorial formado por três professores²¹ e uma Comissão Editorial formada por oito professores.²²

Figura 5 - Capa do número um da *Revista da Faced*, 1997



Fonte: acervo das autoras.

De 1997 a 2006, a *Revista da Faced* teve publicação regular com periodicidade anual. De 2007 a 2011, sua publicação passou a ser bianual, contando, ao todo, vinte e um os números publicados. O Número um, o dois, o três e o quatro têm a capa produzida por Luciano Robatto e Menandro Ramos.

A publicação do número 2 (1998) ocorre no ano em que o curso de Educação Física da UFBA, sediado na Faced, completou dez anos. Esse fato é comunicado na apresentação da revista, em artigos e relatos de professores.²³ A partir desse número, a Revista recebeu o ISSN 1516-2907.

Os números 3 (1999) e 4 (2000), editorados por Iracy Picanço e Mary Arapiraca, impressos pela Quarteto Editorial, Distribuidora de Livros Universitários Ltda., têm uma Comissão Editorial da Faced e um Conselho Editorial Nacional.²⁴ O número 3 (1999) comemora os 30 anos da Faced e, nele, consta o discurso do deputado Zilton Rocha, na abertura da Sessão Especial da

(23) Francisco José Pitanga, Hélio José Campos, Orlando Hage Santana, Admilson Santos e Augusto Cesar Leiro.

(24) Afrânio Catani (USP), Antonio Flávio Barbosa Moreira (UFRJ), Arnon Alberto M. de Andrade (UFRN), Eunice Trein (UFF), Etienne Gislain Semain (UNICAMP), Heleusa Figueira Câmara (UESB), Jacques Therrien (UFCE), Lucila Regina de S. Machado (UFMG), Maria Antônia Coutinho (UNEB), Paulo Gileno Cysneiros (UFPE) e Roberto Romano (UNICAMP).

(24) Yves Lenoir(Québec), Leôncio Veja Gil (Espanha), Michel Young (Londres), Paulo Maria Bastos da Silva Dias (Portugal) e Carolina Silva Souza (Portugal).

(25) Cleverson Suzart Silva, Dinéa Maria Sobral Muniz, Eduardo Sande, Iara Rosa Farias, Lúcia Maria da Franca Rocha, Maria Cecília de Paula Silva e Prudente Pereira de Almeida Neto.

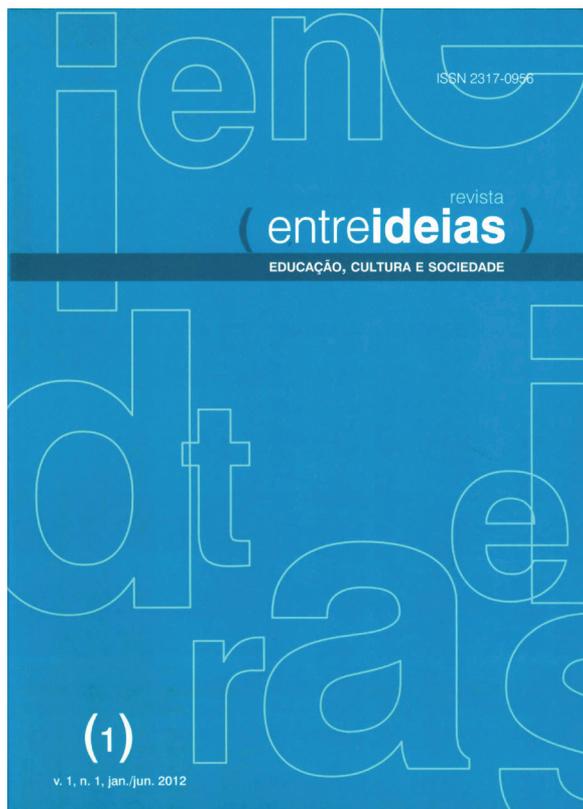
Assembleia Legislativa da Bahia em comemoração a esses trinta anos. (ROCHA, 1999, p. 9-11)

A partir do número 5, *A Revista da FACED* começa a ser publicada em formato 180 x 250 mm, fontes Veljovic, VenetianDmbt e Chianti Win95bt, miolo em papel 75 g/ m², impresso no Setor de Reprografia da EDUFBA, com impressão de capa e acabamento dagrafíca *Bureau*. Também a partir desse número, essa revista passou a obter o concurso competente e dedicado de Álvaro Cardoso de Souza como secretário de redação e revisor dos textos. Deixamos, a seguir, um excerto de “A viagem de Álvaro” homenagem, no site da Faced, do professor Dante Galeffi a esse servidor da UFBA, que interrompeu a sua pugna em 2012.

O companheiro Álvaro fez a viagem derradeira. Não mais o veremos permanecer e andar por aqui. Deixa uma marca simples, o mais elevado que se alcança sendo humano. Marca de precisão, simpatia, disposição, competência de poeta conhecedor da língua mãe como poucos, solícito, elegante em seu falar pensado. Um companheiro que deixa saudade em todos os que tiveram o privilégio de conviver com ele.

Do número 12 em diante, a *Revista da FACED* incorpora um Conselho Editorial Internacional,²⁴ renova a Comissão Editorial da Faced²⁵ e adota Nelson De Luca Pretto como editor, o qual, desde o número 14 (jul./dez. 2008), decide indicar, no final de cada artigo, as datas em que foram submetidos e aceitos para publicação. Em 2011, a partir do número 20 sua publicação passa também a ser *on-line* com o INSS 1980-6620. O número 20 é o último em que nossa revista recebe o nome de *Revista da FACED*. A partir de então, tem como denominação *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, por certo, outras tantas características.

Figura 6 - Capa do primeiro número da *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*



Fonte: Diretoria da FACED

Possivelmente a história dos periódicos da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia merece mais outras narrativas sobre seus percursos mais ou menos alvissareiros. Deixamos essa tarefa para outros protagonistas...

Antes de concluir, retomamos o editorial da *Revista da FACED* número 6 (2002, p.11, grifos do autor), onde as professoras Márcia Pontes e Teresinha Fróes Burnham escreveram, para após ele, apresentar nossas palavras finais.

Desde sempre o homem buscou registrar sua história – tornando objetos naturais em instrumentos de registro, lançando mão daqueles disponíveis, ou criando novos –, através de pequenas e grandes iniciativas. Na Faculdade de Educação da UFBA, à semelhança de várias outras instâncias acadêmicas, vem-se trilhando o caminho de preservar a memória e disseminar o conhecimento produzido, lançando mão de diferentes

alternativas, dentre elas a Coleção Educação e Cidadania e os Cadernos de Educação Política, publicações da década de 80 sob a coordenação do Prof. José Arapiraca, o BOLETIM da Faced, durante a gestão administrativa de Jandyra Simões e Dilza Atta, precursor desta Revista e outras publicações ligadas aos núcleos e linhas de pesquisa da Pós-Graduação, a exemplo dos periódicos *Noésis*, *Àgeree Gerir*.

Encerramos nossa contribuição de registrar parte dessa memória, de modo totalmente incompleto e insuficiente, no sentido de que algum entendimento do passado possa contribuir para o processo de constituição de pessoas implicadas com seu tempo, o tempo de agora, *um tempo sem sol*, de irracionalidades brutais, no qual a assimetria de poder impiedosamente ameaça direitos, ceifa vidas, estanca percursos, interrompe histórias. Embora tudo isso constitua o presente, acreditamos no movimento histórico da humanidade. Por isso, “amanhã vai ser outro dia”. Organização, trabalho, persistência, consciência de realidade, confronto de ideias, compromisso, solidariedade e respeito são alguns dos caminhos para inibir os atropelos que vêm tomando de assalto nossa história.

Boletín faced: génesis de un hacer académico compartido y comprometido

Resúmen: Este artículo hace una retrospectiva del *Boletim da FACED*, instituido en el período 1984 a 1989 para circular, entre profesores, empleados y estudiantes, informes de lo que sucedía o se preveía suceder en el ámbito administrativo y académico de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahía. Aborda la creación, institucionalización e importancia de este *Boletín* en la aproximación de las funciones universitarias de la enseñanza, la investigación y la extensión, y examina la relación de las universidades con la formación de docentes y el movimiento político de reorganización democrática. Por último, ofrecemos referencias al proceso de constitución de las personas implicadas en su tiempo y comprometidas con la búsqueda de formas de inibir los desastres de viaje que, cíclicamente, han se apoderado de nuestra historia de súbito.

Palabras-clave: Periódico. Boletín. Circulación de información. Funciones universitarias.

Faced newsletter: genesis of a shared and committed academic practice

Abstract: This article makes a retrospective of the *Boletim da FACED*, instituted in the period 1984 to 1989 to circulate, among professors, employees and students, reports of what happened or was foreseen to happen in the administrative and academic scope of the Faculty of Education of the Federal University of Bahia. This paper discusses the creation, institutionalization and significance of this bulletin in the approximation of university functions of teaching, research and extension, and examines the relationship of universities with the formation of teachers and the political movement of reorganization Democratic. Finally, we Offer references to the process of Constitution of people implicated in their time and committed to the search for ways to inhibit the travel disasters that, cyclically, has taken our history by assault.

Keywords: Newspaper. Newsletter. Circulation of information. University Functions.

Referências

- ARAPIRACA, Mary de Andrade. Pedagogia dos girassóis. *Revista da FACED*, Salvador, n. 1, p. 97-103,1994.
- BASTOS, Eni Santana. Nosso trabalho em Plataforma: uma colocação inicia *Boletim*, Salvador, p. 21-23, nov. 1984.
- BORGES, Celma. Editorial. Alfabetizar é preciso. *Boletim*, Salvador, v. 1, n. 5,p. 1-5, set. 1986.
- BOLETIM, Salvador, out. 1984. Edição Experimental.
- BOLETIM, Salvador: Faced / UFBA, n. 1, nov. 1944.
- BOLETIM,Salvador: Faced / UFBA, n. 7, jul.1985.
- BOLETIM, Salvador: Faced / UFBA, n. 9, set. 1985.
- BOLETIM,Salvador: Faced / UFBA,n. 10, out. 1985.
- BOLETIM,Salvador: Faced / UFBA, n. 12, dez. 1985.
- BOLETIM, Salvador: Faced / UFBA, v. 1, n. 2, jun., 1986.
- BURNHAM, Terezinha Fróes; PONTES, Márcia Pontes. Editorial. *Revista da Faced*, Salvador, n. 6, p. 11-12, 2002.
- FREITAS, Judith Mendes de Aguiar. *Boletim*, Salvador, p. 14-18, mar. 1985.
- GUEDES, Stela Borges. *Boletim*, Salvador, p. 18-24, jun. 1985.
- LUZ, Ana Maria de Carvalho. *Boletim*, Salvador, p. 1-2, jun. 1985.
- PEIXOTO, Solange.Editorial. *Boletim*,
- SANTOS, Zuleica Barreto. *Boletim*. Salvador,p. 3-12, jun. 1985.

SIMÕES, Jandyra Leite. *Boletim*, Salvador, v. 1, n. 4, p. 1-4, ago. 1986.

SERPA, Luiz FelipePerret; SERPA, Bela SzanieckiPerret. Uma experiência em EDC 194 – Didática III. *Boletim*, Salvador, n.14, p. 5-9, abr. 1986.

SERPA, Luiz FelipePerret; SERPA, Bela SzanieckiPerret. Uma experiência em EDC 194 – Didática III. *Boletim*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 38-46, jun.1986.

ROMANO, Roberto. Tributo a José Arapiraca. *Revista da FACED*, Salvador, n.1, p. 11-13, 1994.

ROCHA, Zilton. Discurso em homenagem aos trinta anos da Faced. *Revista da FACED*. Salvador, n. 1, p. 9-11, out. 1999.

VERHINE, Robert. Resenha de livros. *Revista da Faced*, Salvador, p. 97-100, 1994.

A evolução de uma revista no campo da comunicação científica: do *Boletim* à *Revista entreideias*

Resumo: A artigo traça o percurso da *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade* desde o seu nascimento até os dias de hoje. Sua denominação inicial foi *Boletim*, e circulou na década de 1980 na Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), passando, na década de 1990 a ser denominado de revista da Faced. Faz uma breve análise das políticas de publicação de revistas acadêmicas, passando pelo movimento de Acesso Aberto e da comunicação científica. Descreve o processo de migração da Revista para a internet, analisando as dificuldades encontradas em todo o processo.

Palavras Chaves: Revistas Acadêmicas; Comunicação científica; História da Educação.

Nelson De Luca Pretto
Faculdade de Educação -
Universidade Federal da Bahia
Doutor em Comunicação - nelson@
pretto.pro.br

(1) PRETTO, Nelson De Luca, Editorial, *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, v. 1, n.1, p. 5-7, 2012, p. 05

(2) BIANCHETTI, Lucídio; ZUIN, Antonio A. S.; FERRAZ, Obdália, *Publique, apareça ou pereça? Produtivismo acadêmico, "pesquisa dministrada" e plágios nos tempos da cultural digital*, Salvador: Edufba, 2018.

Introdução

Assim começa o primeiro editorial da *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, lançada em janeiro de 2012:

As ideias brotam, circulam, explodem engendrando muitas outras ideias. São construídas e deveriam, o mais amplamente possível, circular. Sair dos seus lugares de produção e chegar a novos e outros lugares, também estes de produção, para que, com aquelas, gerar mais produções.¹

Era o início da atual fase de uma revista que começou como um *Boletim* nos anos 1980 e se expandiu, enfrentando todas as dificuldades inerentes à uma universidade pública, à gestão de revistas acadêmicas e, muito especialmente, a uma política científica que privilegia um produtivismo exagerado que dificulta enormemente o trabalho de professores e pesquisadores, gestores e editores de revistas acadêmicas.² Esse artigo, quase um depoimento-relato, conta um pouca da história por mim vivida primeiro, apenas acompanhando, e, depois, com uma participação efetiva e operacional na construção da nossa, hoje, *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*.

O nascimento do *Boletim*

A história da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (Faced/UFBA) remonta ao final dos anos 1960, quando,

(3) BRASIL, Lei 5.540/69. Presidência da República, 28/11/1968.

(4) *Ibid.*

(5) Depoimentos em 08/04/2019;

(6) MARQUÊS, Maria Inês Correa, *UFBA NA MEMÓRIA: 1946-2006*, Salvador, Bahia: Edufba, 2010., p. 248

(7) *Ibid.* p. 251

(8) *Ibid.* p. 263

ainda localizada no bairro de Nazaré, em Salvador/Bahia, se constituía em um conjunto de Departamentos da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

Em 1968, em pleno regime militar, é promulgada a lei Lei 5.540/68, que passou a ser conhecida como a lei da Reforma Universitária (“Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências”)³. Em seu artigo 11º, parágrafo 3º, cria os Departamentos como “a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal, e compreenderá disciplinas afins.”⁴

Em função da nova legislação, conforme depoimento para esse artigo da professora Dilza Ata⁵, constituiu-se, na antiga Faculdade de Filosofia e Ciência Humanas da UFBA, onde funcionava o curso de Pedagogia, uma Comissão para estudar a transformação do referido curso. Esse movimento veio, assim, a ser o embrião de uma nova unidade da UFBA, atendendo ao Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE), que criava os especialistas em educação.

Dentro desse contexto, no ano de 1966, no reitorado de Miguel Calmon, foi elaborado projeto de reestruturação da Universidade contando com a colaboração de consultores estrangeiros, facilitado pela Unesco que, segundo Maria Inez Marques,⁶ “[...] disponibilizara técnicos especializados para assessorar a implantação da reestruturação, na perspectiva da ciência e tecnologia postas a serviço da vida humana.” Dessa forma, esse projeto, e de acordo com a nova legislação já referida, previa uma revisão dos objetivos da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, já que novos desafios estavam sendo propostos e, assim, necessário se fazia alguns desmembramentos da mesma. Já era, assim, a ideia de “[...] criação da Faculdade de Educação, que ficaria incumbida de formar professores secundários, administradores escolares, orientadores, planejadores educacionais e de outros especialistas em educação”⁷, o que só viria a se concretizar mais adiante. A UFBA também se expandia fisicamente. Ao longo do período e com apoio financeiro viabilizado pelo acordo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)/Ministério da Educação (MEC)/UFBA iniciaram-se as construções de “trinta e cinco mil metros quadrados” entre os quais o novo prédio “para abrigar a Faculdade de Educação e a melhoria dos cursos profissionais, nos quais se investiria em pesquisa.”⁸

No novo prédio, no também novo *campus* do baixo Canela, em 1969, implantou-se a nova unidade da Universidade, a Faculdade de Educação. Nesse mesmo bairro de Salvador, na parte alta, localiza-se a Reitoria, o Hospital das Clínicas, as escolas de Teatro, Música e Belas Artes, entre outras unidades, escolas essas que eram as tradicionais e isoladas que se incorporam ao projeto de Edgard Santos, de criar a Universidade da Bahia, feito acontecido em 2 de julho de 1946, sendo ele o seu primeiro Reitor. Sua federalização ocorreu em 1950, graças à Lei nº 1.254, que instituiu o Sistema Federal de Ensino Superior e a Universidade da Bahia passou a ser denominada Universidade Federal da Bahia.⁹

Ao longo daqueles primeiros anos, a Universidade ainda não vivia plenamente a pós-graduação, que só vem se implantar definitivamente nas instituições de ensino superior, a partir do conhecido Parecer do Conselho Federal da Educação nº 977/65, conhecido como Parecer Sucupira, em 1965. Esse parecer, apontava para a necessidade de termos nas universidades, especialmente as públicas, programas de mestrado e de doutorado. Jamil Cury,¹⁰ considera que “O parecer CFE no 977/65 é texto fundador da pós-graduação sistemática no Brasil e, após ele, parece não haver nenhum outro texto que articule doutrina e normatização sobre o assunto com tanto impacto sobre esse nível da educação superior no Brasil.”

O programa de Pós-Graduação em Educação foi instalado na Faculdade de Educação da UFBA em 1971, inicialmente com o curso de mestrado e, em 1992, implantou-se o doutorado. Vivia-se, na Faced, uma clara separação entre o ensino de graduação e a incipiente pós-graduação, inclusive com a presença de vários professores não pertencentes aos departamentos da unidade. A própria localização física da pós-graduação, no alto do 3º andar da Faculdade, evidenciava espacialmente essa profunda separação e hierarquia. Separação essa, aliás, que não foi uma característica da Educação na UFBA, nem mesmo da UFBA em relação às demais universidades.

A consolidação da pós-graduação, ainda segundo Jamil Cury, se dá quando “[...] a CAPES, o CNPq e outros órgãos públicos ficaram incumbidos pelo decreto-lei no 464, de 11/2/1969”¹¹ de promoverem uma qualificação do pessoal docente e, desta forma, passou-se a exigir “[...] um alto nível dos cursos de graduação na área, um corpo docente altamente qualificado, equipamentos, laboratórios, currículos, **pesquisas e trabalhos de valor publicados em livros ou revistas científicas.**”¹²

(9) MARQUES, 2010.

(10) CURY, Carlos Roberto Jamil, Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65, Revista Brasileira de Educação, n. 30, p. 7–20, 2005, p. 18

(11) *Ibid.*, p. 16, grifo meu

(12) *Ibid.*, p. 16, grifo nosso.

(13) CHALDECOTT, J. A., A History of Scientific and Technical Periodicals: The Origins and Development of the Scientific and Technological Press 1665-1790. By David A. Kronick. Pp. 274; tables. New York: The Scarecrow Press, 1962. The British Journal for the History of Science, v. 2, n. 4, p. 360-361, 1965.

(14) Conforme confirmado na busca no site internacional do ISSN (Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas ou Número Internacional Normalizado das Publicações em Série) Disponível em: <https://portal.issn.org/resource/ISSN/0102-7026>. Acesso em: 4 abr. 2019.

(15) Depoimento ao autor em 02/04/2019.

(16) Depoimento ao autor em 02/04/2019, grifo nosso.

Não vivíamos, ainda, a febre das publicações científicas, mas a necessidade de se comunicar o que se produzia na universidade já existia, como, aliás, sempre existiu. Sabemos que as primeiras publicações científicas datam de 1665 com o *Journal des Savans* (França) e *Philosophical Transactions of the Royal Society* (Inglaterra).¹³

Voltando à nossa realidade da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA, desde 1984, na gestão das professoras Jandira Simões Leite e Dilza Atta, circulou na Faced uma publicação que tinha o objetivo de levar ao conhecimento da comunidade acadêmica questões administrativas, cursos e atividades que aconteciam na Faculdade, ou seja um veículo informativo. Essa publicação, datilografada e mimeografada, passou a ser chamada apenas de *Boletim*, inclusive registrada com o ISSN número 0102-7026.¹⁴ Possuía uma Comissão Editorial que, segundo depoimento de Dilza Atta,¹⁵ era composta por Adélia Luíza Portela, Coriolinda (Babynha) Vasconcelos de Carvalho, Evandro Ubiratan de Souza, José Felício de Oliveira, Mary Arapiraca e Zuleica Barreto. A boa recepção da publicação terminou estimulando os professores a publicar nesse veículo seus artigos, resenhas, resenhas, resenhas e outros gêneros textuais e, dessa forma, a mesma deixava de ser apenas uma publicação de caráter informativo da gestão e passou a se configurar como o embrião de uma revista acadêmica. Ao longo dos anos seguintes, o *Boletim* circulou irregularmente e, nas palavras de Dilza Atta,¹⁶ “*muita coisa boa foi ali publicada, inclusive um artigo de Felipe [Serpa] que me parece decisivo no conteúdo abordado já que ele apresenta uma tentativa de currículo para os cursos de Pedagogia e de Educação Física*”.

Em 1992, assume a direção da Faced o professor José de Oliveira Arapiraca e sua vice-diretora, professora Nydia Lins Tourinho Costa. Em seu discurso de posse, em 16 de novembro de 1992, frente a primeira reitora mulher de nossa Universidade, Eliane Azevedo, já se vislumbrou a ideia de uma comunicação científica comprometida, dentre outras medidas tão necessárias e, algumas, até hoje ainda a serem concretizadas.

José Arapiraca:

*De imediato, tentaremos encontrar as condições objetivas para otimizar o curso noturno, e de forma ampliada, para todas as Licenciaturas; descer a Biblioteca para o andar térreo e fazê-la funcionar durante toda a semana das 7 às 21 horas, aberta ao público; aumentar a segurança; **manter uma revista regular para***

divulgar nossa produção, entre outras medidas já enumeradas pela própria comunidade da escola.

(17) RAMOS, Menandro Celso de Castro. Editorial, in *Revista da Faced*, num 01, 1997, s/p.

Tão logo passou a gerir a Faced ele, como dito em seu discurso, sentindo necessidade de ter um veículo de comunicação que pudesse dar conta do que ali se produzia, iniciou a elaboração de uma revista com o objetivo de ampliar o escopo do *Boletim*. Ele veio a falecer no início de 1993, apenas cinco meses após a sua posse, assumindo a condução da Faculdade, como diretor em exercício, Menandro Celso de Castro Ramos, que encampou o desejo de Arapiraca e consolidou o primeiro número da nova revista, que nasceu com o nome de *Revista da Faced*.

Revista da Faced

O número zero da *Revista* foi publicado em 1994, mas a sua efetivação somente se deu com a publicação do número 1, em 1997. A apresentação de Menandro Ramos¹⁷ para o número zero afirmava

Ao retomarmos o projeto interrompido de uma publicação da FACED, não fizemos mais do que seguir o caminho por ele delineado previamente. Persiste a concepção de uma revista de feição gráfica moderna e conteúdos significativos. Busca-se, enfim, o espaço para a exposição das idéias daqueles que acreditam na possibilidade de transformação da sociedade, a partir da formação do sujeito histórico, crítico e criativo. Nosso desafio, portanto, é dar uma periodicidade a esta publicação, hoje mais enriquecida, originada, como já foi dito, do antigo Boletim da Faculdade de Educação – agora batizada de REVISTA DA FACED – e transformá-la numa galeria de idéias, como queria o seu idealizador, da qual possam participar docentes e discentes da UFBA e de outras instituições ligadas aos problemas da educação ou às questões afins. Por uma feliz coincidência, conseguimos lançá-la no período da celebração dos 25 anos da FACED. Aqui tem o dedo do Professor Arapiraca. Mais uma razão para dedicarmos-lhe esta revista.

E assim, nascia a *Revista da Faced* contando com um editorial do professor Luiz Felipe Serpa, professor da casa e à época Reitor da UFBA, que coordenava pesquisas com alunos de iniciação científica no campo da historicidade, resultados de pesquisas esses publicados nesse primeiro número.

Dessa forma, a *Revista* foi lentamente se consolidando, sempre com muita dificuldade, produzida pelo esforço abnegado de professores e servidores da Unidade. Eram de toda a natureza essas dificuldades, pois não existia, de um lado, a cultura da publicação – observem que falo da cultura de publicação e não das neuroses que hoje vivemos! – e, de outro, a falta de condições concretas para a edição e publicação de uma revista impressa, com praticamente nenhum recurso financeiro. Entre esses abnegados encontrava-se a professora Mary Arapiraca que não deixou a *Revista* parar de circular.

Em 1999, nos candidatamos à direção da Faced, assumindo a gestão em janeiro de 2000 e assim ficamos por dois mandatos, até o início de 2008. Tínhamos, como uma das nossas maiores preocupações, fortalecer a dimensão comunicativa da gestão, tanto em termos das novas tecnologias digitais que já se anunciavam como promissoras para a comunicação científica – não esquecer que a internet estava em seus primórdios, com apenas cinco anos de vida comercial no país –, como no fortalecimento dos meios mais tradicionais, como as revistas acadêmicas. Nos deparamos, no entanto, com uma situação crítica. A Faced possuía, naquele ano 2000, nada mais nada menos do que seis revistas acadêmicas, entre as quais, a *Revista da Faced*.

Uma das nossas primeiras iniciativas foi criar uma Comissão Editorial para que pudesse articular com os editores (donos?!) das demais cinco revistas uma ação institucional no sentido de fortalecermos um número menor de revistas, de tal forma que as mesmas pudessem se consolidar de fato. Não foi fácil. Na verdade, foi impossível. Tínhamos a ajuda da grande liderança que era o colega – e no meu caso, meu mestre – professor Felipe Serpa que já estava de volta à Unidade depois do seu reitorado (1993-1998). A Comissão era composta por representação dos três departamentos e do colegiado de pós-graduação.

Não conseguimos demover nenhum dos editores. Optamos por deixar que cada um tocasse sua revista, já sabendo que a maioria não resistiria às dificuldades do contexto editorial de forma isolada e, confirmando nossa previsão, apenas alguns números de cada uma delas foi publicado nos anos seguintes. Algumas dessas revistas eram, de fato, de qualidade duvidosa. Nosso esforço foi consolidar a *Revista da Faced* enquanto uma revista institucional buscando que a mesma fosse, de fato, uma revista acadêmica nacional.

Com prevíamos, devagarinho, todas as demais revistas sucumbiam. E o pior, sem nenhum esforço por parte dos seus

editores no sentido de se associarem à revista institucional que buscava e anunciava um intenso trabalho para a sua qualificação e ampliação, tanto em termos editoriais como em termos de gestão.

Passo a passo fomos buscando, sob a liderança da vice-diretora, Mary Arapiraca, a melhoria da *Revista* em termos administrativos e editoriais e científico. Ela já vinha assumindo, informalmente, a editoria da *Revista* ao cuidar dos mínimos detalhes da sua finalização até o momento da impressão das mesmas através da Editora da UFBA. Conseguíamos para tal importantes apoios, tanto da pós-graduação em Educação, que designava um aporte financeiro com pagamentos de bolsistas, como de um ou outro recurso dos projetos em andamento que tinham financiamento.

E assim a *Revista da Faced* foi se consolidando. Não conseguíamos a regularidade necessária, mas avaliávamos que estávamos nos constituindo num importante espaço regional de publicação acadêmica, a caminho de um reconhecimento nacional.

Tínhamos consciência de que precisávamos ampliar a *Revista*. Começamos o processo de elaboração de um projeto para buscar financiamento. Constituímos uma comissão composta, entre outras, pelas professoras Dinéa Sobra Muniz, Yara Rosa e Mary Arapiraca. Precisávamos de um projeto que desse conta dos nossos movimentos de ampliação da revista e o fizemos para submeter aos órgãos de fomento, especialmente à Fundação de Apoio à Pesquisa no estado da Bahia (FAPESB), mas também ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). Uma das decisões, naquele momento, foi tomada a partir da avaliação que fizemos de que estrategicamente era importante que o próprio diretor da Unidade assumisse a editoria da *Revista*. Dizíamos no projeto que

a Revista da FACED tem o seu Comitê Editorial constituído por professores representantes dos três departamentos da unidade, dois representantes de seu Programa de Pós-Graduação (um professor e um doutorando) e dois representantes indicados pela Congregação. Esta composição atesta o caráter institucional desta publicação, que por isso mesmo tem na atual comissão o diretor da Faculdade, professor Nelson De Luca Pretto, como editor.

Mas ainda, acreditávamos ser importante explicitar, no projeto, de forma muito clara as penúrias por quais passávamos para manter a *Revista* com uma regularidade mínima. Assim escrevemos:

A *Revista da FAGED*, atualmente, tem sido mantida a custa de repasses esporádicos de recursos feitos mediante solicitação a setores da UFBA, tais como a Pró-Reitoria de Planejamento e Administração e os projetos desenvolvidos dentro da Faculdade de Educação. Tais apoios garantiram a manutenção das 10 (dez) edições da revista. Esse esforço do coletivo da Universidade Federal da Bahia e, mais especificamente da Faculdade de Educação, demonstra que há por parte do corpo docente, funcionários e discentes o reconhecimento da importância de um veículo forte de comunicação que se traduz em campo fértil, através do qual as diversas reflexões na área de educação, desenvolvidas, local e nacionalmente, possam ser socializadas. Assim, a *Revista da FAGED* pode ser traduzida como um espaço democrático de socialização de saberes articulados com temporalidades espaciais próprias, isto é, que têm dinâmicas específicas na área de Educação.

Não podemos deixar de registrar que durante todo esse período tivemos – e ainda temos – uma parceria absolutamente fundamental da Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba). Sob a liderança da professora Flávia Rosa, o apoio se dava naquele primeiro momento na elaboração do projeto editorial e gráfico, e, para a publicação impressa dos números, com a diagramação e impressão dos exemplares.

Destacamos desde sempre a penetração daquela publicação no âmbito regional, pois tínhamos clareza de que os principais leitores da *Revista* eram estudantes de cursos de graduação e de pós-graduação da área de Educação de todo o Estado da Bahia. Em função do escopo ampliado que já tínhamos, víamos sempre como público potencial de leitores os alunos das licenciaturas em Letras, Pedagogia, História, Artes Plásticas, Teatro, Física, Química, Matemática, Geografia e outras, uma vez que todos esses cursos tinham seus componentes curriculares pedagógicos oferecidos pela e na Faced, seja da própria UFBA, como das demais faculdades e universidades distribuídas no Estado da Bahia.

Não conseguimos nenhum tipo de apoio e financiamento nas investidas que fizemos ao longo de todos os anos das nossas duas gestões (2000-2004 e 2004-2008). Mas, mesmo assim, o esforço coletivo para o fortalecimento da revista, com o grupo que elaborou o projeto, foi se configurando como um estímulo para que avançássemos, mesmo com precárias condições, na busca de uma profissionalização da gestão e da ampliação do seu escopo.

Assim, nossa *Revista da Faced* foi ganhando corpo. Começou com a ampliação do seu corpo editorial científico, associado à proposta de criação de uma Comissão Editorial, que seria interna à Faculdade, com representante dos departamentos, colegiados, servidores e estudantes, somada à ampliação do Conselho Editorial Nacional e Internacional. Conseguimos ampliar, como previsto, o Conselho Editorial, mas a Comissão Interna não conseguiu atuar de forma mais efetiva.

Havia, no entanto, algo que demandava uma ação mais urgente e necessária: a ida da *Revista* para a internet. Ou seja, precisávamos digitalizar o passado e preparar para que, tanto a gestão como a publicação dos números, passassem a ser *on-line*.

Desafio posto, tínhamos que enfrentá-lo e, para tal, nada melhor do que ter a feliz, mas não casual coincidência, de ter como editor um pesquisador de um grupo de pesquisa que, justamente, tem sido um dos pioneiros nas reflexões sobre educação e tecnologia, especialmente a internet. Trata-se do grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC). Passei assim, além da Direção com a colega Mary Arapiraca, a coordenar o processo de digitalização do passado e a implantação de um sistema para a gestão da Revista como o novo editor da revista.

Caímos na rede

Para nós, desde aquela época, era fundamental termos uma ação de comunicação científica que pudesse interferir de forma intensa nas urgentes e necessárias transformações do mundo contemporâneo. Damos à comunicação científica uma importância estratégica e, dessa forma, com a missão de ser o editor da *Revista*, procuramos trazer para ela toda essa filosofia e política ativista.

Como parte do processo de sua transformação, que já vinha desde 2004 como já dito, e compreendendo a necessidade de democratização do conhecimento, começamos a trabalhar buscando adotar os princípios do Acesso Aberto, movimento que crescia em todo o mundo, inclusive no Brasil. Começamos, também, a ser mais rigoroso no processo de avaliação dos artigos.

Nessa época, a UFBA já vinha adotando um sistema de gestão e publicação *on-line*, a partir dos trabalhos desenvolvido por Rodrigo Meireles, à época mestrando em Ciência da Informação e hoje professor da Instituição, e da já mencionada professora Flávia

(18) Disponível em: <http://www.ibict.br>. Acesso em: 31 mar. 2019.
(19) Disponível em: <http://pkp.sfu.ca>. Acesso em: 31 mar. 2019.
(20) Disponível em: <http://www.ibict.br/tecnologias-para-informacao/seer>. Acesso em: 31 mar. 2019.

Rosa. Aderimos, portanto ao movimento local que era articulado em escala mundial, no qual cada vez mais pesquisadores vêm aderindo às essas políticas e disponibilizando seus artigos seja em revistas de Acesso Aberto, sejam em repositório institucionais. Isso para nós era fundamental pois coincidia com os princípios e campos de estudos de nosso grupo de pesquisa.

Sabíamos que a qualidade da informação era garantida, por um lado, quando os documentos inseridos nesse modelo seguiam padrões conhecidos e já utilizados nos processos de avaliação, edição e divulgação do conhecimento. Por outro lado, como as tecnologias que sustentam tais processos proporcionam a integração entre instituições de ensino e de pesquisa, criava-se, assim, um mecanismo de autorregulação que era básico para uma revista acadêmica. Seguimos, entusiasticamente é bem verdade, o movimento articulado nacionalmente pelo Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (Ibict),¹⁸ unidade de pesquisa do à época Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), que já estava integrado e interagindo fortemente com o Projeto de Conhecimento Público,¹⁹ uma iniciativa das universidades de *Bristh Columbia* e *Simon Fraser Universiy* que tem como objetivo a promoção da qualidade da educação e da pesquisa acadêmica. Esses grupos lideraram o debate teórico e político sobre o tema e, além disso, desenvolveram um sistema livre e de código aberto para administrar publicações e indexações de revistas acadêmicas, sistema esse, como mencionado, foi trazido (e traduzido) para o Brasil pelo Ibict. Em parceria com a EDUFBA e o Centro de Processamento de Dados (atual Superintendência de Tecnologia da Informação – STI), passamos a utilizar, desde dezembro de 2005, Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER), software desenvolvido para a construção e gestão de uma publicação periódica eletrônica,²⁰ adotado e difundido pelo Ibict como importante política pública na área. O Ibict foi o órgão que conduziu e representou o Movimento de Acesso Livre à Comunicação Científica no Brasil.

Digitalização do passado e construção do novo presente

A digitalização dos números anteriores, desde os *Boletins* sempre foi considerada muito importante em termos de democratização da informação e, também, por constituir-se em importante elemento histórico da produção educacional na Bahia

e no Brasil. Com o auxílio do já mencionado Rodrigo Meireles todo o acervo foi digitalizado, ao passo que implantávamos a gestão da *Revista* e a publicação dos próximos números, de tal forma que tínhamos, naquele momento, um olhar para o passado, outro para o presente, mirando de forma muito intensa num futuro que se avizinhava como promissor para a nossa revista da Faced.

Não nos parece haver dúvidas de que as publicações *on-line* se constituem em um avanço e possibilitam o aumento do acesso de usuários-leitores. No entanto, sabíamos, também, que tal acesso permanecia restrito pela impossibilidade de distribuição de equipamentos e de oferta de condições de ingresso no mundo digital por grande parte da população nacional. Não havia a proliferação de *tablets* e *smartphones* como nos dias de hoje. Se o processo de migração para o *on-line* se configurasse sem manutenção da versão impressa, sabíamos que muitos dos leitores, especialmente alunos de graduação e futuros professores, não teriam acesso aos artigos publicados. Por isso, a edição impressa ainda se constituía como um imperativo e por nós foi mantida e intensificada.

Fomos conseguindo regularidade na publicação dos dois números anuais os que nos havíamos propostos, mas essa regularidade só ocorria na versão *on-line*. A versão impressa terminava circulando, praticamente somente um ano após a publicação da revista no portal. Trabalhávamos para reduzir esse lapso temporal, mas não era fácil.

Conseguimos manter a mesma avaliação da *Revista* pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em B2 uma vez que o critério que se apresentava, nesse estrato, como o mais importante, era a manutenção da periodicidade. Com a disponibilização na internet, ampliou-se a visibilidade da *Revista* que passou a ser mais procurada – associada, evidentemente, à pressão por publicar que ia tomando conta da ciência brasileira – e assim, fomos publicando todos os dois números anuais previstos no nosso projeto editorial, desde 2007.

No entanto, precisávamos dar um salto maior. Como a revista ia ganhando espaço nacional, compreendemos que o seu nome não poderia ficar tão genérico como *Revista da Faced*. Primeiro porque ele não dizia nada e, segundo, não era mais da Faced, mas da área da educação. Entendíamos que uma revista acadêmica que pretendia ir além dos muros da academia sem perder o rigor científico, chegando em todos os lugares, não poderia ter em seu

(21) Com o argumento do professor Paulo Gurgel: "vem do Grego: παραλλαγή que significa alteração. É a alteração da posição angular de dois pontos estacionários relativos um ao outro como vistos por um observador em movimento. De forma simples, paralaxe é a alteração aparente de um objeto contra um fundo devido ao movimento do observador."

(22) Com argumento do professor Paulo Gurgel: "Inspirada em Jung [inspirado em Memórias, sonhos e reflexões] e em Marc Bloch (apologia da história ou o ofício do historiador."

próprio nome essa referência genérica e local (Faced), que aliás, nem estava claro a qual Universidade pertencia, pois o nome Faced não a caracterizava uma vez que era adotado por várias outras Faculdades de Educação. Precisávamos, então, de um nome para uma revista que cada vez mais assumia como seu campo de abrangência a educação e a cultura, inserida na sociedade baiana, brasileira e planetária.

Começamos a desenhar o novo projeto editorial e, claro, a busca por um novo nome. Como sempre fazíamos, levamos o problema para a nossa comunidade. Estávamos no ano de 2012.

Nas listas, e posteriormente em debates na Congregação da Faculdade, começaram a surgir os nomes e a discussão se intensificou. Creio ser importante como registro histórico elencar todas as possibilidades surgidas: *Conexões – educação cultura e tecnologia*; *Conexões – revista da Faced*, *Escritos sobre educação*; *Entreideias - educação, cultura e sociedade*; *Entreideias - revista da Faced*; *Entrelugares - revista da Faced*; *Narrativas educacionais*; *Vozes educacionais – revista educacional*; *Paralaxe*; *Paralaxe – educação, cultura e tecnologia*;²¹ *Educação, Sociedade & Práxis Pedagógica*; *Educação & Práxis Pedagógica*; *Educação: histórias, exercícios e reflexões*; *Humanitas*; *Humanitas: Revista da FACED/UFBA*; *Revista de Educação: utopias possíveis*; *Revista de Educação: utopias (im)possíveis*; *Educação: utopias (im)possíveis*; *Revista de Educação: histórias, exercícios e reflexões*,²² *Revista de Educação: o ofício do educador no mundo contemporâneo*; *Letras Pedagógicas*; *Escritos sobre Educação*; *Impressões Pedagógicas*; *Impressões Educacionais*; *Tempo Pedagógico*; *Narrativas Educacionais*; *Nós da Educação*; *Territórios Educativos*; *Transversal: espaço e tempo pedagógico*; *Ideias educacionais*; *Âmbito educacional*; *Posições educacionais*; *Conexões – Revista da FACED*; *Entrelugares educacionais*; *Vozes educacionais*; *Desafios educacionais*; *Horizontes educacionais*; *Sentidos educacionais*; *Dialogia – Revista da FACED*; *Entreideias – Revista da FACED* e *Linhas e Entrelinhas - Revista da FACED*.

Imagina o leitor(a) que o debate foi grande e até exaustivo. Chegou o momento de decidir e a Congregação da Faculdade bateu o martelo no nome para *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, que, assim, nascia com já 17 anos de vida, pois ela era uma transmutação de um *Boletim*, que virou *Revista da Faced* e agora, com a nova denominação e novo projeto editorial, a a *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, escrita dessa forma,

em minúsculo, por sugestão da equipe da Edufba que elaborou o novo projeto gráfico e editorial em conjunto com a nossa equipe.

Em junho de 2012, começamos um trabalho de outra ampliação do nosso Conselho Editorial nacional e internacional. Para tal, enviamos uma mensagem aos atuais membros convidando-os para permanecerem e ampliamos com novos convites. Dizíamos naquela correspondência:

Depois de 17 anos de nossa Revista da Faced, a revista institucional da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, chegou a hora de mudar.

Nossa revista cresceu, passou a adotar o sistema de publicação aberta, integrada ao Sistema de Editoração Eletrônica de Revistas Acadêmicas (SEER), com forte e fundamental apoio do IBICT, articulado com o movimento internacional em torno do *Public Knowledge Project* (PKP).

Assim, depois de mais de ano de discussões internas, nasce a nossa nova revista, a Revista *entreideias*: educação, cultura e sociedade. Com muita alegria temos o colega como parte integrante do nosso Comitê Científico, ao lado de expressivos nomes da educação em nosso país.

Anexo, para seu conhecimento, o projeto editorial da nova revista, uma continuidade da nossa já consolidada Revista da Faced.

A partir daí começamos mais uma etapa desafiadora pois precisávamos de um novo número ISSN e, seguindo as orientações do Ibict, apesar de termos uma continuidade da revista, teríamos que ter outro número, também mantendo números distintos para a versão impressa e a versão *on-line*. Fizemos todas as tratativas para tal e finalmente, conseguimos os novos ISSN. O primeiro número da nova revista (número 21) foi publicado com a data de jan./jun. 2012, com seis artigos, um ensaio, duas resenhas e um editorial.

Para nossa surpresa, na primeira publicação dos resultados da avaliação pela Capes, o famoso Qualis das revistas, nossa revista havia desaparecido. Não conseguiram compreender que a *entreideias* era a nova denominação da *Revista da Faced*. Quando voltamos a ser listado na busca do sistema, passamos a ser classificados como B5. Em documento à representação da área da Educação na Capes explicitávamos a dramática situação:

No atual sistema Sucupira estamos em B5 (Educação), fazendo a busca por ISSN.

Vamos aos fatos e as solicitações de consideração:

I - Inconsistência do sistema

1. buscando-se as revistas por “educação”, não aparecemos
2. Buscando-se pelo nosso ISSN online aparecemos, e aí aparecemos como Educação e com a classificação B5.

Foi em vão a tentativa de explicar e solicitar as correções. Finalmente, em 21 de janeiro de 2014, voltamos ao sistema e na avaliação do Triênio 2013-2016 a revista voltou à sua avaliação anterior, ou seja B2.

Todos esses obstáculos afetam o cotidiano de uma revista acadêmica. Fora a dificuldade do editor para com os seus autores, todos ávidos por saber qual o Qualis da revista já que vivemos a era do *Publique, Apareça ou Pereça*, uma alusão ao livro de Lucídio Bianchetti, Antonio Zuin e Obdália Ferraz,²³ o fato da Revista não estar listada no Qualis ou ter sido classificada como B5, diminui a procura de autores para nela publicar, o que, obviamente, fez com que enfrentássemos dificuldades para o recebimento de mais artigos e, com isso, pudéssemos cumprir as metas de regularidade e número de artigos prevista, no mínimo, para o estrato avaliativo que nos encontrávamos, ou seja, o B2.

Mesmo assim a *Revista* foi se consolidando e passamos a tomar algumas decisões na forma como a publicávamos, questões essas que já nos provocava, academicamente, como parte de nossas pesquisas no campo. A primeira, em função da sua publicação *on-line* e em função da grande demora da publicação do impresso, associado ao fato de que, no caso de nossa *Revista*, tínhamos um amplo espectro temático, nos indicava que não havia muito sentido em se escrever um Editorial. Os Editoriais estavam se configurando apenas num esforço do editor em dar uma “costura” a partir das temáticas dos artigos daquele número o que, na prática, não se constituía num conjunto homogêneo, nem de temas, nem de metodologias de pesquisas e muito menos de abordagens. Decidimos não mais escrever editoriais, salvo em casos excepcionais, como quando tínhamos dossiê sendo publicado. Também esses não estavam sendo incentivados.

Afora isso, estávamos vivendo um momento de grande transformação na forma como nos relacionávamos com as revistas acadêmicas, especialmente no campo da educação, que é formado por uma miríade de temas que não necessariamente são do interesse de todos os leitores. Em artigo escrito inicialmente

para ser debatido em uma sessão especial do XXIII Encontro de Pesquisadores do Nordeste (EPEN), em 2016, em já dizia

[...] a própria estrutura das revistas vive, da mesma forma que a indústria fonográfica, um importante momento para a sua reconfiguração. Como no caso da música, onde praticamente não faz mais sentido a aquisição de um disco (LP ou mesmo CD físico) como um conjunto de faixas, já que hoje buscamos a música e não as cerca de 12 ou 15 que compõem o CD, nas revistas acadêmicas, a edição com um número fixo de artigos começa a perder sentido.²⁴ Exceto quando se trata de um dossiê temático, a busca que se faz em uma determinada revista se dá pelo artigo, no singular e no específico do que ele trata. Ou, o mais comum, dos artigos no plural, plural esse aplicado também às diversas revistas capturadas pelos mecanismos de buscas, já que o que nos interessa é o que foi publicado sobre o tema e não em qual revista ele foi publicado.²⁵

E com isso, começamos a introduzir um nova sistema de publicação dos artigos, também inspirados em outras revistas acadêmicas no mundo, que era a da publicação imediata do artigo, tão logo o mesmo ficasse pronto. Seria uma espécie de *ahead of print* adaptado, uma vez que não o publicaríamos com uma numeração provisória (como é tradicionalmente essa modalidade), mas sim com a numeração definitiva, uma vez que, como não tínhamos mais editorial, e as páginas iniciais eram padrões, sabíamos exatamente a página inicial do primeiro artigo e, assim, seguimos sequencialmente as páginas até completar o número do semestre. A revista passou a ter, assim, um fluxo contínuo, sem preocupação com fechamento de um número específico, o que terminava deixando artigos prontos no início do semestre, aguardando o tal fechamento do número para ser publicado.

Como afirmei no artigo já mencionado, demos à revista “maior dinamicidade no processo de produção e circulação de informação, informação essa aberta e livre para que possa ser exaustiva e antropofagicamente consumida por leitores pesquisadores produtores de culturas e conhecimentos e não apenas consumidores de informações.”²⁶

Por último, tão logo lançamos o primeiro número da *Revista* com a nova denominação, buscamos implementar também uma versão em áudio para com isso aumentar o acesso àqueles que não podiam ler a revista. Lamentavelmente, só conseguimos gravar um editorial

(24) Também aqui vale a mesma consideração feita para os dossiês temático [...].

(25) PRETTO, Nelson De Luca, Publicar ou perecer: desafios trazidos pelo digital. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; CARVALHÉDO, Josania Lima Portela; ARAUJO, Francisco Antonio Machado (org.), *Caminhos da pós-graduação em educação no Nordeste do Brasil: avaliação, financiamento, redes e produção científica*, Teresina: EDUPI, 2016. p. 337/8.

(26) *Ibid.* p. 338

(27) Registro e agradeço o empenho daqueles que estiveram conosco nessa caminhada: Álvaro Cardoso de Souza (*in memoriam*), Sônia Chagas Vieira, Michele Sodré, Aracele Cunha, Nelmeire Pinho e Lucia Sokolowicz (Edufba).

e uma parte de um dos artigos, isso em 2012. Hoje, com os recursos tecnológico de leituras automatizadas, certamente nem mais será necessária a gravação individual com voz humana de cada artigo.

Depois de mais de 10 anos tocando esse nobre desafio, era chegado o momento de uma renovação também na gestão da *Revista*. Desse modo, comuniquei à direção da Faced a minha decisão de “passar o bastão” para outros(as) colegas que pudessem dar continuidade à nossa publicação. Ainda acompanhando todo o processo de transição para a nova equipe, pudemos, a partir do número 2 volume 5, em julho de 2016, ter no comando da *Revista* as colegas Vanessa Sievers de Almeida, que passou a ser a Editora, mas contanto com a preciosa colaboração de um time de editoras associadas: Liane Castro de Araújo, Maria Cecília de Paula Silva e Marta Lícia Teles Brito de Jesus.

Muito orgulhoso, recebi das colegas uma linda mensagem, que foi reproduzida no primeiro Editorial da nova etapa e que aqui tomo a liberdade de reproduzir um trecho: “*Entreideias, palavras, artigos e ações, muito já se fez e muito ainda há a se fazer. Muito se semeou e muito mais há a semear e colher. Que possamos continuar essa sementeira, entre ideias e com infinitas possibilidades.*”

Não resta dúvida, as possibilidades são infinitas, como incomensurável é a energia que gastamos para a realização desse projeto coletivo. Mas é um projeto que valeu e sempre valerá a pena.²⁷

The evolution of a journal in the field of scientific communication: from the *Boletim* to *Revista entreideias*.

Abstract: The paper traces the course of the *Revista entreideias: Education, Culture and Society*, from its inception until now. Initially entitled *Boletim* and circulated in the 1980s in the School of Education (Faced) at the Federal University of Bahia (UFBA), in the 1990s it was renamed *Revista da Faced*. This paper makes a brief analysis of the publication policies, through the Open Access Movement, to scientific communication in academic journals in general. It describes the process of the migration of the journal to the internet, analyzing the difficulties encountered.

Keywords: Academic Journals; Open Access; Scientific communication; History of education.

La evolución de una revista académica en el campo de la comunicación científica: del Boletim a la Revista entreideias

Resumen: El artículo traza el recorrido de la *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, desde su nacimiento hasta la actualidad. Su denominación inicial fue Boletim, y circuló en la década de 1980 en la Facultad de Educación (Faced) de la Universidad Federal de Bahía (UFBA), pasando, en la década de 1990, a ser denominado como *Revista da Faced*. El artículo hace un breve análisis de las políticas de publicación de revistas académicas, pasando por el movimiento de Acceso Abierto y de la comunicación científica. Describe el proceso de migración de la Revista a la internet, mientras analiza las dificultades encontradas en todo ese proceso.

Palabras clave: revistas académicas; comunicación científica; historia de la educación.

cientos
Otra
ra
e
s

Artigos

Condições de trabalho de professores: reflexões conceituais e implicações para a docência

Resumo: Este artigo discute as condições de trabalho dos professores no Brasil a partir das discussões conceituais que permeiam a temática. Para tal tarefa, realizou-se uma pesquisa bibliográfica situando os conceitos de pauperização, precarização e proletarização. Nesse debate sobre os termos que melhor expressam a realidade dos professores brasileiros, verificou-se que há pesquisadores que acabam realizando a junção dos conceitos para definir as condições de trabalho dos professores. Embora os conceitos possuam suas particularidades, esses na verdade assemelham-se na explicitação das condições de trabalho dos indivíduos que exercem a docência; ou seja, na mesma medida em que destoam entre si, são semelhantes na denúncia das condições a que são submetidos os professores. No tocante à discussão conceitual, defende-se o conceito de alienação tal como proferido por Marx e Engels, e suas reafirmações por alguns autores como Adorno e Marcuse, pois parte-se do pressuposto de que todo trabalho na sociedade hodierna é alienado, e os professores também estão submetidos a tal alienação.

Palavras-chave: Condições de trabalho de professores. Pauperização, precarização e proletarização. Alienação.

Anoel Fernandes
Faculdade Anhanguera
de Campinas
anoelfernandes@ig.com.br

Introdução

O presente estudo apresenta algumas considerações sobre as condições de trabalho docente. Destaca-se, de antemão, que não serão apresentados resultados de pesquisas empíricas que apreenderam as condições de trabalho de determinado grupo de professores, mas, realizou-se uma revisão bibliográfica em artigos, dissertações de mestrado, teses de doutorado e livros, que a partir da década de 1980, debruçaram-se na tarefa de investigar os conceitos que buscam definir as condições de trabalho dos professores no Brasil. Na busca por autores que discutiram os conceitos, dialogou-se com um autor internacional que investigou a temática. Em seguida, buscou-se aprofundar nas especificidades da atividade docente a fim de tencionar com o conceito de alienação.

Conforme já alertava Marx (2006), nos manuscritos econômico-filosóficos, o trabalho na sociedade contemporânea é trabalho alienado. Tendo como referência alguns estudos desse autor e de alguns autores da teoria crítica da sociedade, no decorrer do texto será explorado o conceito de alienação, com o objetivo de analisar o trabalho docente na sociedade burguesa e capitalista. No entanto, antes de examinar o conceito de alienação, é apresentada

a discussão e as interpretações sobre as condições de trabalho dos professores no Brasil.

A discussão sobre as condições de trabalho dos professores

A tarefa de apresentar um conceito que especifique as condições de trabalho dos professores é um tanto quanto complexa, uma vez que atualmente há diversas interpretações para o trabalho docente, ou seja, este tem sido alvo de constantes pesquisas que visam à caracterização do magistério no Brasil. Encontra-se na literatura a discussão sobre o tema a partir das categorias de pauperização, proletarização e precarização, que são apresentadas na sequência.

Autores que se propuseram a discutir a temática sobre as categorias que permeiam as discussões acadêmicas sobre o trabalho docente, Orso e Fernandes (2010) apontam que estas categorias não são formuladas de modo estanque e sem relacionamento entre si. No que diz respeito à pauperização, pode-se dizer que este conceito liga-se à lógica intrínseca do capital que, para expandir-se, concentra a riqueza produzindo a diminuição dos rendimentos daqueles que trabalham, ou seja, o seu empobrecimento. (FERNANDES, 2010) Uma pesquisa referenciada quando o assunto é a pauperização do trabalho docente é a tese de Ferreira Júnior (1998). O autor se refere, entre outros aspectos, ao arrocho salarial sofrido pelos professores após a queda do regime militar.

Para a Confederação de Professores do Brasil, com base nas suas resoluções congressuais, as mudanças do modelo econômico do regime militar passavam, obrigatoriamente, por mudanças políticas, ou melhor: pela conquista da liberdade democrática. Entretanto, apesar deste processo de lutas, a categoria dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus não conseguiu romper com a lógica das classes dominantes brasileiras que, historicamente, sempre se pautou pela adoção de políticas econômicas baseadas no arrocho dos salários dos trabalhadores. (FERREIRA JÚNIOR, 1998, p. 247)

Isso se confirma nos dados apresentados por Siniscalco (2003). Tendo como base os relatórios elaborados por diversas fontes internacionais, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a

Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a autora traz significativas informações sobre as condições dos professores em diversos países do mundo. Estabelecendo os “salários estatutários anuais de professores em início, meio e topo de carreira na educação primária” (SINISCALCO, 2003, p.37), comparando a realidade brasileira com a de outros países, inclusive aqueles com piores condições sociais e econômicas, e aponta que o Brasil está acima apenas da Indonésia e quase empata com o Peru. Todos os demais países oferecem salários mais elevados na educação primária. Na educação secundária também é um dos sete piores do mundo. Ao discorrer sobre as implicações dos baixos salários, afirma: “pode-se presumir que os salários dos professores estejam estreitamente relacionados à qualidade do ensino. Ele é também o principal fator isolado que afeta as despesas educacionais”. (SINISCALCO, 2003, p. 36) A referida investigação, quando destaca a situação salarial dos professores no Brasil, traz o alarmante dado de que “os salários estatutários dos professores primários no meio da carreira¹ variam de menos de 10.000 dólares no Brasil, na República Tcheca, na Hungria, na Indonésia e no Peru, a mais de 40.000 na Suíça.” (SINISCALCO, 2003, p. 37) Preocupadas com o mesmo problema – a evolução na carreira – e referindo-se especificamente a questão salarial dos docentes no Brasil, Sampaio e Marin (2004, p. 1210) destacam que:

A situação salarial brasileira melhora um pouco com o passar dos anos de atividade docente, por meio dos incentivos dados como adicionais por tempo de serviço ou de qualificação. Assim mesmo permanecem em posição bem inferior quando comparados com os incentivos dados em outros países.

Dessa forma, a pauperização do professor no Brasil é um fato destacado por alguns autores (LUDKE; BOING, 2004; SAMPAIO; MARIN, 2004), que se referem a essa situação como do trabalho dos professores, o que será explorado mais adiante. De qualquer modo, o recebimento de baixos salários tem consequências que vão além do empobrecimento material: “[...] pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal e nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange ao acesso a bens culturais”. (SAMPALIO; MARIN, 2004, p.1210).

No que diz respeito à proletarização, Fernandes (2010) e Orso e Fernandes (2010), recorrendo ao referencial marxista, afirmam que proletário é aquele que só dispõe de sua prole, isto é, aquele

(1) Salário após 15 anos de docência.

(2) Acesso de indivíduos das classes sociais mais baixas à profissão docente. No passado, essa era uma ocupação reservada principalmente para os membros das classes médias.

cuja posse equivale aos seus filhos. Proletário é todo aquele que para manter-se vivo e sustentar sua família precisa vender sua força de trabalho. Isso implica que o proletário é aquele que não é dono dos meios de produção e, por isso, vende sua força de trabalho, em troca de salário, para os que detêm capital e são proprietários, o que implica na perda da autonomia tanto em relação ao trabalho como à vida. É essa situação que permite vincular o problema do trabalho docente à proletarização. Defendendo a tese de que o trabalhador na docência é um proletário, Costa (2009) afirma que a proletarização é um conceito que, formulado por Karl Marx nos (1844-1846), visa caracterizar os trabalhadores despossuídos dos meios de produção e, portanto, são obrigados a venderem a sua força de trabalho para sobreviverem. Diante disso, a proletarização docente, destacada pela autora, caracteriza-se pelo:

- 1) empobrecimento dos professores de educação básica; 2) assalariamento associado à precarização profissional; 3) perda do controle sobre o seu trabalho; 4) transformação da categoria num trabalhador coletivo, negando-se suas peculiaridades de trabalhador individual. (COSTA, 2009, p. 95)

Outras pesquisas (NAJJAR, 1992; NUNES, 1998) também trazem à tona o fato de que o professor vem sofrendo o processo de proletarização; essa situação o assemelha ao trabalhador fabril. Entre os fatores desencadeadores desse processo, apontam a crescente desqualificação e fragmentação do seu trabalho, a popularização² do ato de ensinar, o desprestígio social da ocupação e a baixa remuneração. Todos são fatores que levam os professores à proletarização.

De outra parte, Tumolo e Fontana (2008), após análise de autores que defendem a tese da proletarização, destacam que nestas pesquisas não é feita a distinção entre as várias atividades que implicam em remuneração e que “o trabalho produtivo está presente em toda e qualquer relação de produção capitalista, não importando se se trata de uma empresa agrícola, fabril ou uma empresa escolar, se a mercadoria produzida é soja, robô ou ensino”. (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 166-67) Entretanto, visando determinar o que há de comum e de específico na profissão docente frente às demais, os autores assinalam que a diferença entre o trabalho dos professores e o dos demais trabalhadores não está apenas no produto final ou no local onde é exercido, mas,

principalmente, no processo de trabalho. Assim, a docência parece conter uma ambiguidade: os professores apresentam as mesmas condições que os demais trabalhadores e, também, possuem que os diferencia dos trabalhadores assalariados das empresas privadas.

Na nota à edição inglesa de 1888 do *Manifesto Comunista*, Engels afirma que por proletariado entende-se “a classe dos trabalhadores assalariados modernos, que não tendo meios de produção próprios, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver”. (ENGELS; MARX, 2011, p. 39) Essa definição não permite a resolução do problema da ambiguidade. Sem dúvida, é possível identificar o professor com o proletariado, mas não se pode esquecer que os autores citados tinham como referência o trabalho fabril. A insistência nesse ponto é em decorrência do reconhecimento de que mesmo pauperizado ou proletarizado, o professor realiza sua atividade de modo muito diverso do trabalho voltado unicamente para a reprodução do capital e para o lucro.

Autores como Paro (1986), Silva (1991), Basso (1994), Hipólito (1997), dentre outros, observam que o trabalho dos professores não se caracteriza efetivamente como vinculado à lógica da economia capitalista, por não produzirem mais-valia e possuírem uma especificidade própria: o produto do trabalho – o aprendizado escolar – não está submetido diretamente à reprodução material do capital, ou seja, ao contrário do operário de uma fábrica, que produz mercadorias que posteriormente são vendidas e realizam o lucro, o trabalhador da educação, ao ensinar não perde o conhecimento que ensina. Assim, tais autores defendem ser um equívoco atribuir o conceito de proletarização ao trabalhador da educação pública. Adeptos dessa linha de raciocínio, Tumolo e Fontana (2008) argumentam que o trabalho docente na escola pública é considerado trabalho improdutivo, no sentido de que não produz mais-valia, assim não faria sentido pensar em proletarização do trabalho dos professores.

E é justamente com base nessa tese – o professor não pode ser identificado com o proletariado – que é apresentada a discussão em torno da precarização do trabalho docente.

Dentre as pesquisas que tratam da precarização, destaca-se o artigo de Sampaio e Marin (2004), no qual as autoras afirmam que as condições econômicas e sociais incidem sobre a escola tornando-a frágil, insuficiente e precária, tendo em vista as necessidades do trabalhador docente.

Outro artigo que busca discutir a precarização docente é o de Lüdke e Boing (2004). Estas autoras destacam que um dos elementos que corroboram para a precarização das condições do trabalho docente é o baixo salário, e apontam isso como um dos motivos que afastam os meninos e meninas do sonho de serem professores, pois a valorização social de uma profissão liga-se à questão da remuneração.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Oliveira (2004) afirma que o trabalho em geral, assim como o trabalho docente, tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. Conforme a autora, fatores como aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados ao número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

É importante registrar que em alguns casos é possível aproximar pauperização de precarização. Por exemplo, as ponderações de Oliveira (2004) em torno da precarização colocam a autora junto àqueles que utilizam pauperização. De outra parte, se tomarmos pauperização como empobrecimento em razão da tendência histórica de diminuição dos vencimentos dos professores, podemos afirmar que esta última expressa uma das formas de precarização do trabalho docente.

Nesse debate sobre os termos que melhor expressam a realidade dos professores brasileiros, há pesquisadores que reúnem os conceitos ressaltando que o trabalho docente contém complicadores que dificultam a interpretação. Como exemplo, Bittar e Ferreira Júnior (2010) argumentam que o empobrecimento e as condições materiais de vida dos professores – pauperização – os situam como proletários. Também há pesquisadores, que argumentam que o professor ainda detém o controle dos meios a partir dos quais realiza seu trabalho e, também, certo grau de autonomia, não podendo, portanto, ser considerado proletário, que associam os conceitos de modo que possam sustentar suas argumentações, tal como Cação (2001, p. 206-207, grifos nossos):

O que nos parece claro é a situação de **pauperização** do magistério, percebida pelos docentes e por alguns pesquisadores como um processo de **proletarização**, que, ao longo do tempo, acompanha um processo de desvalorização do trabalho docente. Entretanto, mesmo com algumas características próprias da proletarização, tais como: assalariamento, certa divisão do trabalho, pressão por aumento de produtividade por meio de classes superlotadas, rotatividade de mão de obra, resultando em achatamento salarial, não se pode falar em proletarização do professorado, tal como entendida em seu sentido clássico relativo às classes sociais próprias da sociedade capitalista.

Essa discussão sobre como podem ser expressas as condições de trabalho dos professores não é exclusiva do Brasil. Donaire (2012) teve como foco analisar as condições de trabalho dos professores da cidade de Buenos Aires, na Argentina, mais precisamente, se tais condições expressavam a pauperização ou a proletarização. Mesmo defendendo a tese de que a situação atual dos professores na Argentina aponta “la proletarización como tendencia” (DONAIRE, 2012, p. 237), ao discutir os conceitos, o autor enfatiza que “más que de proletarización, laprecarización parece ser una expresión de pauperización” . (DONAIRE, 2012, p. 140)

Com a breve apresentação da discussão que visa caracterizar o trabalho docente, pode-se apreender que não se trata apenas de diferença semântica, pois a adoção de um ou outro conceito indica a existência de algumas interpretações e maneiras de encarar o trabalho docente. No entanto, o que todas as interpretações parecem ter em comum é a explicitação das condições de trabalho dos indivíduos que exercem a docência, ou seja, na mesma medida em que destoam entre si, são semelhantes na denúncia das condições a que são submetidos os professores. Ante a proletarização, pauperização ou precarização do trabalho docente, vale atentar para as ponderações de Orso e Fernandes (2010) que, ao analisarem as questões educacionais e o trabalho docente, afirmam:

[...]de fato, o trabalho docente só pode ser devidamente compreendido na sua relação com a sociedade, contemplando sua forma de organização como um todo. Deste modo, **a reflexão sobre as categorias: pauperização, precarização e proletarização, nos ajudam em muito para a caracterização e compreensão do trabalho docente na atualidade. A partir do exposto, pode-se depreender que nesta sociedade**

em que a sobrevivência da maioria decorre da venda do trabalho, o trabalhador perde o controle sobre sua produção e também de si, isto é, aliena-se. Esta é uma condição tanto do trabalhador em geral quanto dos trabalhadores da educação. (ORSO; FERNANDES, 2010, p. 11, grifos nossos)

Conforme apontado pelos autores, as condições de trabalho em geral expressam a alienação, o que também acontece com aqueles que exercem a docência. Assim, sem desqualificar o debate, e com base nos ensinamentos de Marx e Engels, adota-se o conceito de alienação para compreender a situação atual dos professores na escola pública.

Discutir as condições de trabalho e, também, a maneira como exercem suas atividades, como enfrentam as limitações que lhes são impostas, pode indicar como a alienação se realiza e, a partir de sua compreensão refletir sobre possíveis saídas para a superação da alienação para aqueles que exercem a docência na atualidade.

Condições de trabalho docente e alienação

Nos textos *Manuscritos Econômico-Filosóficos (1844)* e *Elementos para a Crítica da Economia Política (1857-58)*, Marx desenvolve a ideia da alienação do trabalho e suas conseqüentes determinações em todas as esferas da vida social. Conforme Sánchez Vásquez (1977, p. 414-16) “quando Marx vai à realidade histórica social, só se vê essa essência – ao contrário de Hegel – por seu lado negativo. O trabalho que ele encontra na existência real, concreta do homem é justamente o trabalho alienado”. Marx contrapõe-se a Hegel no que diz respeito ao esquema formativo elaborado a partir do “trabalho que forma”, ou seja, a crítica de Marx está justamente no uso positivo da formação pelo trabalho, tal como defendida por Hegel. Ao se contrapor à perspectiva hegeliana, Marx realiza a análise do trabalho alienado. Com base nessa primeira aproximação ao tema, primeiramente é apresentada a concepção de trabalho, para, em seguida, discorrer sobre a alienação. Também é destacada a posição dos autores frankfurtianos sobre a questão.

Ao analisarem o sentido do trabalho, Marx e Engels (1994, p.15) afirmam que:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a

distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem indiretamente a sua própria vida material.

Mas sem levar em conta a dialética contida no trabalho sua definição estaria incompleta. De um lado, é pelo trabalho que o homem se diferencia dos animais, de outro, esse mesmo trabalho leva à perda de si: “chega-se a conclusão de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal”. (MARX, 2006, p. 114-115)

Marx (2006) enfatiza que a existência do homem não é dada pela natureza, mas produzida pelos próprios homens. Portanto, diferentemente dos outros animais, que para garantirem a existência dependem exclusivamente da adaptação à natureza, o homem precisa fazer o contrário, ou seja, precisa agir sobre a natureza com a finalidade de transformá-la, ajustando-a, de acordo com suas necessidades, uma vez que, ao invés de somente adaptar-se à natureza, tem que adaptá-la a si. E é justamente esse agir sobre a natureza para garantir a sobrevivência que se chama trabalho.

É fato que em torno do conceito de trabalho enunciado por Marx existe muita discussão, a partir da qual se disseminam correntes – principalmente na sociologia do trabalho – que defendem ou não concordam com os postulados do autor. Entretanto, o que se apreende é o fato de que este continua sendo uma das bases da organização social. Resende (2007, p. 36) recorre ao conceito marxista de trabalho como fundamental para o entendimento de como se constitui o processo de objetivação humana, enfatizando que “o trabalho é categoria fundamental na constituição do homem enquanto ser social [...]”, uma vez que “é pelo trabalho que o homem se converte de ente da natureza em ser social. Por meio dele, pode-se chegar, então, àquela que é a ‘chave’ para a compreensão dialética da relação entre indivíduo e sociedade”. (RESENDE, 2007, p.37) Ao referir-se sobre o processo de trabalho, Marx (1983, p. 153) o define como:

[...]atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem

e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais.

Destaque-se o fato de que suas proposições teóricas contribuem para a reflexão e análise do trabalho na sociedade atual. Crochík (2003, p. 70), ao mencionar em que consiste o trabalho aponta que “na sociedade atual, o trabalho é defendido por tendências conservadoras e por tendências progressistas”. Se o trabalho é defendido por ambas as tendências, assim como é a “chave” para a compreensão da dialética entre indivíduo e sociedade, tomá-lo como referência para a reflexão sobre suas implicações, entre as quais, o processo de alienação torna-se imprescindível. Ao definir a alienação por meio trabalho, Marx (2006, p. 114) assinala:

Em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não pertence à sua característica; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mais, infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é *trabalho*. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades.

As ponderações de Marx trazem à tona o fato de o trabalhador negar-se a si mesmo diante do trabalho e, dessa forma, entende-se que a alienação se manifesta na figura do trabalhador. Diante dessa situação apontada pelo autor, pode-se postular que o trabalhador torna-se alguém que possui conhecimento restrito de suas funções, passando, então, a apenas executar e reproduzir, e a não questionar, pois, o trabalho é uma necessidade que tem em sua base o atendimento de outras necessidades, isto é, a subsistência humana.

Tendo em vista o fato de que as condições de trabalho levam os indivíduos às determinações acima apontadas, compreende-se que a alienação no trabalho traz implicações e ocasiona desdobramentos na vida cultural e social dos indivíduos. Portanto, na condição de alienado, o trabalhador se conforma às situações subjacentes a seu trabalho, uma vez que, as contradições da sociedade contemporânea enquanto sociedade burguesa e capitalista produz a alienação. Marx

(2006), ao apontar em que consiste a alienação do trabalhador nas leis da Economia Política, afirma:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria quanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. (MARX, 2006, p. 111)

Essas considerações sobre trabalho alienado são retomadas por Adorno (1986, p. 68). Para ele,

Os homens seguem o que, segundo análise de Marx, eles eram por volta do século XIX: apêndices da maquinaria, e não mais apenas literalmente os trabalhadores, que tem de se conformar com as características das máquinas, mas além deles, muito mais metaforicamente: obrigados até em suas mais íntimas emoções a se submeterem ao mecanismo social como portadores de papéis, tendo de se modelar sem reservas de acordo com ele. Hoje como antes se produz visando o lucro.

Ao discutir as necessidades e faculdades dos indivíduos e sua relação com o sistema, Marcuse (1969, p. 58) enfatiza que “os homens não vivem sua própria vida, mas desempenham tão só funções preestabelecidas. Enquanto trabalham não satisfazem somente suas necessidades e faculdades, mas trabalham em alienação”. Apresentando uma discussão sobre a relação entre o trabalho e a civilização, Marcuse (1967, p. 88) enfatiza que “o trabalho que criou e ampliou a base material da civilização, foi principalmente labuta, trabalho alienado, penoso, desagradável – e ainda é”. Seguindo esta linha de reflexão, sobre a alienação no trabalho, o autor ainda afirma:

A teoria de alienação demonstrou o fato de que o homem não se realiza em seu trabalho, que a sua vida se tornou um instrumento de trabalho, que o seu trabalho e os respectivos produtos assumiram uma forma e um poder independentes dele como indivíduo. Mas a emancipação desse estado parece requerer não que se impeça a alienação, mas que esta se consuma. (MARCUSE, 1967, p. 103)

Com base nas afirmações de Marx, feitas em relação ao século XIX, e as análises de Adorno e Marcuse do capitalismo no século XX, pode-se concluir que o trabalho na sociedade atual continua sendo trabalho alienado. Mesmo com as profundas mudanças ocorridas na sociedade e do avanço tecnológico que as sustentam, tais mudanças não promoveram o fim do trabalho alienado, mas aprofundaram ainda mais o controle e dominação sobre o trabalhador. Sobre a relação entre o trabalho e o advento da tecnologia, Crochík (2004, p. 27) atesta:

[...]o trabalho gira em falso. O trabalho alienado, do qual já se poderia prescindir, torna-se imprescindível; a tecnologia que deveria libertar, aprisiona, e como a contradição é cada vez mais visível, a descrença é inevitável, contudo, quanto menos há fé, mais ela se torna necessária, e o indivíduo subjuga-se ao que é contrário aos seus interesses mais racionais.

Assim, mesmo com todas as mudanças que tiveram como justificativa melhorar a vida do homem, permaneceu o aprisionamento, ou seja, as modificações tecnológicas e estruturais da sociedade não alteraram a natureza do trabalho na sociedade capitalista, assentado na alienação. Se esta atinge todos os trabalhadores, postula-se que estes têm diminuídas as suas capacidades de reflexão e, por conseguinte, não têm consciência e controle sobre suas ações. Conforme Horkheimer e Adorno (1985, p. 47), as condições de trabalho forçam os indivíduos “ao conformismo e não as influências conscientes”. Se as condições de trabalho conduzem os indivíduos à impossibilidade de reflexão, assim como ao conformismo, pode-se inferir que a tais condições também são submetidos os trabalhadores da educação.

E é justamente nesse contexto que o trabalho docente ganha um significado particular, pois o exercício da docência, na atualidade, é definido de forma ampla, abrangendo não apenas a sala de aula ou o processo de ensino formal, mas todas as outras atividades inerentes à educação. A particularidade do trabalho docente reside justamente no apontado por Barboza (2011): diferentemente da maioria das demais profissões, o exercício da docência não se esgota quando soa o sinal da escola, anunciando a última aula do dia, uma vez que, para uma prática docente comprometida e de qualidade, são necessárias várias horas de trabalho extraclasse com vistas a preparar aulas, corrigir atividades e provas dos alunos, realizar

estudos que embasem as aulas, atender pais e alunos, dentre outras atividades. Ressalta ainda Barboza (2011, p. 30) que “há que se reconhecer que é muito difícil considerar, para fins de estudo, as horas dedicadas ao trabalho extraclasse, visto que elas podem variar muito, mas não podemos ignorar que atividades básicas relativas à docência, como o preparo de aulas e a correção de atividades de alunos, são feitas nesse tempo pouco computado”. Conforme Oliveira (2004), durante muitos anos o trabalho do professor era compreendido como tarefa destinada ao ensino, mas atualmente reconhece-se que extrapola essa função, uma vez que passaram a serem exigidas dos professores outras tarefas que não somente as de sala de aula propriamente dita. Pondera a autora que:

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito e compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132)

Relacionando bons professores e suas práticas, Franchi (1995, p. 27) afirma ser “consensual que o bom professor, o que conduz as experiências pedagógicas mais bem-sucedidas, consome nessas atividades extraclasse tempo igual, senão maior, do que o tempo das horas de aula em que se ocupa”.

Diante das condições aqui destacadas, pode-se apontar que quando encerrado o horário em que permanece na escola, os professores permanecem ocupados. Dessa forma, é necessário examinar o que fazem com o tempo livre, pois a alienação é concretizada tanto no tempo de trabalho diário como nas limitações enfrentadas fora dele, mas decorrentes das condições objetivas imposta por ele. Conforme Crochík (2003, p.64), “o tempo que constitui a história social e dos indivíduos é negado aos trabalhadores, que assim não podem ser donos de seus destinos”. De qualquer modo, especial atenção deve ser dada ao tempo em que os professores poderiam ter como livre, mas utilizam para a preparação de aulas e correção de provas e outras tarefas derivadas da função docente, uma vez que, como enfatiza Marcuse (1969, p. 58), para uma grande maioria da população, “a extensão e o modo de satisfação são determinados pelo seu próprio trabalho;

mas é um trabalho para uma engrenagem que ela não controla e que funciona como um poder independente que os indivíduos têm que se submeter se querem viver”. Portanto, um aspecto fundamental para a compreensão do processo atual de alienação diz respeito à relação entre esta e o tempo livre, ou seja, é necessário examinar o quanto o trabalho se torna determinante em todos os momentos da vida dos indivíduos, seja no tempo destinado ao próprio trabalho ou fora dele. Crochík (2003, p. 5), ao discutir a relação entre liberdade e trabalho afirma que “é no tempo livre do trabalho que a possibilidade de liberdade ocorre, mas é o trabalho que a permite. A liberdade, assim, se encontra fora do mundo do trabalho”.

Para continuar esse delicado e controverso debate recorre-se a Freud (2010). O autor, ao discorrer sobre a atividade profissional, trabalho e felicidade, enfatiza que “o trabalho não é muito apropriado como via para a felicidade. As pessoas não se lançam a ele como a outras possibilidades de gratificação. A imensa maioria dos homens trabalha apenas forçados pela necessidade, e graves problemas sociais derivam dessa aversão humana ao trabalho”. (FREUD, 2010, p.36) Seguindo essa linha de raciocínio, Marcuse (1969 p. 60), ao discutir o conflito entre princípio do prazer e de realidade, aponta que o “conflito irreconciliável não é entre o princípio do trabalho (princípio da realidade) e Eros (princípio de prazer), mas entre o trabalho alienado (princípio de desempenho) e Eros”. Se o desempenho é o fundamento básico da alienação, o controle ao qual o indivíduo é submetido excede o âmbito somente do trabalho propriamente dito; vai além, chegando à própria vida privada do indivíduo, tal como enfatizado por Marcuse (1969, p. 60):

[...] o controle básico do tempo de ócio é realizado pela própria duração do tempo de trabalho, pela rotina fatigante e mecânica do trabalho alienado, o que requer que o lazer seja um relaxamento passivo e uma recuperação de energias para o trabalho.

Sendo o trabalho o que é, Crochík (2003, p. 72), após discutir suas formas na sociedade atual e sua relação com o tempo livre, defende a tese de que “o tempo livre deveria ser utilizado como crítica e contraposição ao trabalho, como momento de tomar consciência da prisão existente”, e não para fortalecer a alienação por meio de atividades voltadas à retomada do próprio trabalho.

A alienação dos trabalhadores no tempo destinado ao trabalho traz sérias implicações para a profissão docente, visto que há um consenso entre os dirigentes da educação e os estudiosos em torno da necessidade da formação contínua dos professores. Ora, é preciso perguntar: em que medida os modelos de formação continuada não intensificam a jornada de trabalho dos professores? Portanto, é urgente discutir os entraves para uma boa formação inicial e as possibilidades e impossibilidades de formação continuada, considerando as condições de trabalho a que os indivíduos são submetidos e que a jornada do professor não é pequena em nenhuma situação.

Embora a referência seja o conceito de alienação elaborado por Marx, parte-se da premissa de que não é possível a aproximação direta entre esse conceito, e seus desdobramentos, como a criação de valor, e o trabalho docente. Pelo contrário, deve-se examinar a realidade dos professores da escola pública e identificar as condições que conduzem a alienação. Autores como Antunes e Alves (2004), discutindo o trabalho no século XXI, afirmam que a venda da força de trabalho não se restringe aos trabalhadores manuais diretos, incorpora também a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo, que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário. Quer dizer, o capital incorpora o núcleo central do proletariado industrial, os trabalhadores produtivos que participam diretamente do processo de criação de e da valorização do capital e “abrange também os trabalhadores improdutivos, cujos trabalhos não criam diretamente, uma vez que são utilizados como serviço, seja para uso público, como os serviços públicos, seja para uso capitalista”. (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 342)

O que parece evidente é que enquanto os indivíduos se mantiverem aprisionados em atividades nas quais não seja possível a autonomia e nem o desenvolvimento de faculdades e habilidades voltadas para a realização individual, permanecerá a necessidade da luta política contra a alienação.

Considerações Finais

O presente texto de caráter bibliográfico teve como objetivo discutir as condições de trabalho dos professores no Brasil a partir das discussões conceituais que permeiam o embate. Partiu-se

das definições dos conceitos de pauperização, precarização e proletarização. Nesse debate sobre os termos que melhor expressam a realidade dos professores brasileiros, verificou-se que há pesquisadores que reúnem os conceitos para definir as condições de trabalho dos professores. Destaca-se também o fato de que embora tais conceitos possuam suas particularidades, estes se assemelham na explicitação das condições de trabalho dos indivíduos que exercem a docência, ou seja, na mesma medida em que destoam entre si, são semelhantes na denúncia das condições a que são submetidos os professores.

Perante a discussão conceitual, defende-se o conceito de tal como proferido por Marx e Engels e suas reafirmações por alguns autores como Adorno e Marcuse, pois parte-se do pressuposto de que todo trabalho na sociedade hodierna é alienado, e os professores também estão submetidos a tal alienação.

Se os professores sofrem com essa situação, o trabalho pedagógico que desenvolvem fica comprometido. Como apontamentos destaca-se a necessidade no aprofundamento em investigações sobre a maneira em que os professores exercem sua atividade e, principalmente, pesquisas que apontem saídas para a superação da alienação.

Em caráter de finalização recorre-se a Adorno (1993, p.7), na qual no livro *Minima moralia*, afirma que “quem quiser saber a verdade acerca da vida imediata tem que investigar sua configuração alienada, investigar os poderes objetivos que determinam a existência individual no mais recôndito dela”.

Teachers' working conditions: conceptual reflections and implications for teaching

Abstract: This article discusses the teachers' working conditions in Brazil from conceptual discussions that permeate this theme. For this task, a literature search was carried out in order to placing the concepts of impoverishment, scarceness and proletarianization. In this debate on the terms that better reflect the reality of Brazilian teachers, it was found researchers who turn out to combine those concepts to define teacher' working conditions. Actually, those concepts resemble when it comes to explain the working conditions of persons engaged in teaching, though the concepts have their particularities; that is to say, to the same extent that the concepts diverge from each other, they are similar in denunciation of conditions that teachers are submitted. Regarding this conceptual discussion, this article defends the concept of alienation as is given by Marx and Engels, and their reassurances by some authors as Adorno and Marcuse, because it is considered the assumption that all work in today's society is alienated, and teachers are also subject to such alienation.

Keywords: Working conditions of teachers. Pauperization, precarization and proletarianization. Alienation.

Condiciones de trabajo de profesores: reflexiones conceptuales e implicaciones para la docencia

Resumen: Este artículo discute las condiciones de trabajo de los profesores en Brasil a partir de las discusiones conceptuales que permean la temática. Para tal tarea, se realizó una investigación bibliográfica situando los conceptos de pauperización, precarización y proletarización. En este debate sobre los términos que mejor expresan la realidad de los profesores brasileños, se verificó que hay investigadores que acaban realizando la unión de los conceptos para definir las condiciones de trabajo de los profesores. Aunque los conceptos poseen sus particularidades, éstos en realidad se asemejan en la explicitación de las condiciones de trabajo de los individuos que ejercen a la docencia; es decir, en la misma medida en que desatan entre sí, son similares en la denuncia de las condiciones a que son sometidos los profesores. En cuanto a la discusión conceptual, se defiende el concepto de alienación tal como proferido por Marx y Engels, y sus reafirmaciones por algunos autores como Adorno y Marcuse, pues se parte del supuesto de que todo trabajo en la sociedad actual se enajena, los profesores también están sometidos a tal alienación.

Palabras-clave: Condiciones de trabajo de profesores. Pauperización, precarización y proletarización. Alienación.

Referências

- ADORNO, Theodor. Acerca de La relación entre sociología y psicología. In: ADORNO, Theodor. *Teoría crítica del sujeto*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, 1986.
- ADORNO, Theodor. *Mínima moralia*. Lisboa: edições 70, 1983.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago., 2004.
- BARBOZA, Andreza. *Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente*. 2011. 208 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de São Paulo, Araraquara, 2011.
- BASSO, Itacy. Salgado. As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de História. 1994. 148 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1994.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. Proletarização de professores. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. (org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Educação. 2010. 1 CD-ROM. Não paginado.
- CAÇÃO, Maria Izaura. *Jornada de trabalho docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público paulista*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- COSTA, Aurea. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, Áurea; NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. (org.). *A proletarização do professor, neoliberalismo na educação*. São Paulo: Instituto José e Rosa Sundermann, 2009.
- CROCHÍK, José Leon. Notas sobre trabalho e sacrifício. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 61-73, 2003.
- CROCHÍK, José Leon. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. *Inter-ação*, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 15-35, 2004.
- DONAIRE, Ricardo. *Los Docentes em el siglo XXI: empobrecidos o proletarizados?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2012.
- ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *O manifesto do partido comunista*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.
- FERNANDES, Hélio Clemente. *Trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização*. 2010. 208 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

- FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. *Sindicalismo e Proletarização: a saga dos professores brasileiros*. 1998. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- FRANCHI, Egle. (org.). *A causa dos professores*. Campinas: Papirus, 1995
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- HIPÓLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente: classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.
- HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- LÜDKE, Hermengarda Alves Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1181, 2004.
- MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.
- MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Editora Moraes, 1984.
- NAJJAR, Jorge Nassim Vieira. Questões sobre a proletarização docente, na cidade do Rio de Janeiro, a partir da fala de antigos professores. 1992. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1992.
- NUNES, Andréa Caldas. A natureza do trabalho docente como mediação da relação orgânica entre sindicato e escola. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n.89, p. 1127-1144, 2004.
- ORSO, Paulino José; FERNANDES, Hélio Clemente. O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização. In: JORNADA DO HISTEDBR. O nacional e o local na história da educação, 9. 2010. Belém. *Anais [...]* Belém: [s. n.] 2010. p. 1-16. v. 1.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1986.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. Da relação indivíduo-sociedade. *Educativa*, Goiânia, v. 10, p. 29-46, 2007.

SAMPAIO, Maria Mercedes; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1097-1100, 2004.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SILVA, Tomas Tadeu da. O trabalho docente: um processo de trabalho capitalista? In: SILVA, Tomas Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios sobre a sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SINISCALCO, Maria Tereza. *Perfil estatístico da profissão docente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TUMOLO, Paulo Sérgio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, p. 159-180, 2008.

Submetido em: 06/09/2017

Aceito em: 04/06/2018

Gênero e Diversidade na Escola: reflexões sobre uma política pública intersectorial de prevenção à violência

Resumo: O Ministério da Educação vem fomentando uma política intersectorial de formação docente em gênero, diversidade e prevenção de violências por meio do curso Gênero e Diversidade na Escola. Objetivou-se analisar as repercussões dessa estratégia na prevenção e manejo de violências nas escolas dos egressos. Adotou-se avaliação por triangulação, mesclando pesquisa documental e *follow-up* após dois anos do término do curso, incluindo 145 egressos que responderam a um formulário quantitativo e 21 entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicaram: a) em 89,8% (n = 62) das escolas ocorreram violências e os egressos intervieram utilizando conteúdos do curso; b) 22,9% (n = 50) foram situações de homofobia, 21,1% (n = 46) racismo, 14,2% (n = 31) sexismo e 9,1% (n = 20) violência doméstica; c) os dados qualitativos sinalizaram o curso como uma estratégia de formação de multiplicadores engajados na prevenção de violências e promoção de cultura de paz em seus espaços. No entanto, mesmo tal estratégia demonstrando avanços consideráveis, os desafios persistem com o atual cenário político-econômico, sendo o mais ameaçador a possibilidade de retrocesso imposto por setores conservadores do executivo e legislativo. Portanto, a visibilidade das ações é um passo decisivo para manutenção e potencialização, evitando o desmonte desta estratégia.

Palavras-chave: Gênero. Violência. Escola. Políticas Públicas.

Renata de Fatima Tozetti
Universidade Federal do Paraná
renazetti@gmail.com

Marcos Claudio Signorelli
Universidade Federal do Paraná
signorelli.marcos@gmail.com

Daniel Canavese de Oliveira
Universidade Federal do Rio
Grande do Sul
daniel.canavese@gmail.com

Os problemas gerados a partir da violência acarretam além de danos à saúde e bem-estar das vítimas, prejuízos aos cofres públicos, com altos custos econômicos. De acordo com dados do X Anuário Brasileiro de Segurança Pública, edição 2016, estima-se que no Brasil, a violência seja responsável por gastos de R\$ 76,3 bilhões, equivalente a 1,38% do Produto Interno Bruto (PIB), sendo considerado o maior crescimento de 62% entre o período dos anos 2002 a 2015. A relação entre a violência e o espaço escolar apontou que 50% dos alunos que frequentam o 9º ano do ensino fundamental estão em escolas localizadas em áreas de risco de violência, e que, 14,8% dos estudantes afirmaram ter perdido aula por falta de segurança no trajeto casa-escola ou na própria escola. As diretrizes, na pauta das políticas públicas, requerem investimentos a curto, médio e longo prazo, com estratégias intersectoriais, sendo que um dos maiores desafios é a sustentabilidade das próprias ações.

Pesquisas reveladas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), apresentadas por meio do *Relatório Mundial de Prevenção a Violência* (2014), revelam como pessoas que vivenciam violência ao longo de suas vidas podem apresentar doenças e transtornos do desenvolvimento. Não se trata apenas de violência física, mas também de diferentes formas de intolerância, preconceito e desrespeito ao outro, seja com relação ao credo, gênero/orientação sexual, étnico/racial, ideologia política, entre outros. Portanto, justificam-se medidas intersetoriais abrangentes, por meio de políticas públicas para prevenir e minimizar os efeitos da violência. Tais medidas, após implementadas, também necessitam ser monitoradas e (re)avaliadas de acordo com os princípios de sua implantação, como sugere Luz, Carvalho e Casagrande (2009).

Atualmente, há um crescente debate no Brasil sobre a segurança pública e o sistema penitenciário, que vive crise há décadas e cujos desdobramentos vêm cada vez mais se intensificando. Todavia, sabe-se que ações punitivas, apesar de necessárias, não são capazes de dar conta de responder integralmente à questão da violência, cujas raízes são complexas e multicausais. Uma das estratégias mais promissoras nesse panorama é a prevenção primária.

De acordo com Minayo e Souza (1999, p. 12) “Prevenção, como noção do senso comum significa antecipação da decisão sobre uma situação de risco”. Para Ribeiro (2008, p. 49) “é uma categoria fundamental tanto no que diz respeito aos fatores desencadeantes dos agravos, como enquanto componente dos atos terapêuticos”. Desta forma, a utilização de estratégias de prevenção primária, centradas na educação, visam chegar aos potenciais agressores que normalmente não seriam identificados como “em risco”. Internacionalmente são cada vez mais comuns estratégias de prevenção da violência em escolas, demonstrando que a prevenção primária pode melhorar as atitudes quanto às violências entre crianças e jovens de forma a mudar positivamente seu comportamento e torná-las mais autônomas e promotoras da paz.

A OMS destaca a importância do trabalho intersetorial como ponto de partida para preencher lacunas em resposta ao problema da violência no mundo, dentre eles destaca-se o papel dos setores da saúde, educação e justiça, promovendo estreita integração de governança e estado de direito aos programas de prevenção de violência. A agência também prevê a inserção de diversos objetivos de prevenção da violência na agenda de desenvolvimento pós-2015, dentre eles a redução em 50% das mortes relacionadas

com a violência em todos os lugares do mundo, e a eliminação de violência contra a criança e de todas as formas de violência contra mulheres e meninas até 2030.

A estratégia de formação em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), lançada pelo Ministério da Educação (MEC) na esteira dessas (e outras) diretrizes é uma política pública de caráter intersetorial promissora, ancorada na formação de multiplicadores para o exercício da igualdade de gênero e respeito à diversidade, com ênfase nos espaços escolares. O foco maior da política, em termos de público-alvo, é docentes e profissionais de escolas públicas (75%), porém também são incluídos outros profissionais que tenham interfaces com a educação (25%), tais como profissionais de saúde, justiça, assistência social, segurança pública, entre outros. Considerando a pesquisa realizada por Carrara e colaboradores (2016), o Brasil qualificou entre 2008 e 2012 mais de 40 mil professores da rede pública de ensino e profissionais com interface com a educação, oferecendo uma reflexão crítica, abordando questões relacionadas às temáticas gênero, sexualidade, orientação sexual, relações étnico-raciais e suas intersecções com violência, por meio do GDE. Todavia, avaliações dessa política pública são escassas.

À luz da discussão apresentada, este artigo almejou debruçar-se sobre um recorte de estudo acerca do GDE, no que tange à prevenção e manejo de violências no espaço escolar. Este recorte faz parte de uma pesquisa de mestrado mais ampla. Nesse trabalho o objetivo foi analisar em que medida e como o conteúdo formativo recebido durante o GDE pôde ser aplicado nos espaços de atuação profissional dos egressos para prevenção e manejo de violências, considerando o período de dois anos a partir da conclusão do curso. Também se explorou limitações e desdobramentos provenientes dessa política, focando em uma turma que concluiu o curso ofertado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2014.

O estudo de cunho descritivo-exploratório utilizou métodos qualitativos e quantitativos por meio da triangulação de métodos. De acordo com a definição de Figueiredo (2007, p. 95), a pesquisa quali-quantitativa é um método que “associa análise estatística à investigação de significados das relações humanas, e privilegia uma melhor compreensão dos temas a serem estudados facilitando assim a interpretação dos dados obtidos”.

Primeiramente foi conduzida pesquisa documental que constou de análise de 145 Projetos Interventivos de Aprendizagem (PA), mapeando estratégias de prevenção primária à violência e promoção de equidade no ambiente escolar. O PA foi desenvolvido e apresentado pelo participante ao final do curso GDE, e consistia em atividade interventiva realizada nos espaços escolares, objetivando a atuação como multiplicadores dos temas abordados ao longo da formação.

A segunda etapa constou, na pesquisa *follow-up*, após dois anos da realização dos projetos interventivos nos respectivos espaços de atuação dos egressos. Ela foi dividida em uma etapa quantitativa e outra qualitativa. A expressão *follow-up* tem sido bastante usada por pesquisadores da área de psicologia. No caso deste estudo, trata-se do *follow-up* de dois anos após a conclusão do Curso de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade na Escola, que se deu em 2014, com *follow-up* conduzido em 2016.

A abordagem *follow-up* quantitativa foi conduzida por meio de elaboração de um formulário online com apoio da ferramenta de pesquisa *Google Forms*. Foi composto por perguntas fechadas e a avaliação se deu através da Escala de Likert, permitindo a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas. A escala de Likert é conceituada por Gil (1999, p. 137) como “escalas sociais, sendo instrumentos construídos que objetivam medir a intensidade de opiniões e atitudes da maneira mais direta possível”.

Os dados quantitativos coletados pelo formulário foram tabulados pelo Microsoft Office Excel for Windows. Os formulários ficaram disponíveis na internet na plataforma virtual do curso e puderam ser acessados pelos 145 egressos do Aperfeiçoamento em GDE/UPPR. Esses formulários foram enviados também via e-mail cadastrado na base de dados do sistema do curso GDE. Dos 145 enviados, 69 responderam e foram analisados mediante estatística descritiva.

A pesquisa *follow-up* qualitativa consistiu em entrevistas semiestruturadas em profundidade após a primeira participação quantitativa. Dos 69 participantes que responderam ao formulário eletrônico, 21 concordaram em ceder entrevistas, que foram realizadas também de modo online (por meio de Skype ou WhatsApp), cujos áudios foram gravados, transcritos, codificados e analisados tematicamente.

Ao final, o conjunto de dados foi submetido à análise por triangulação de métodos, conforme descreve Minayo (2005), pois neste tipo de investigação avaliativa, a autoavaliação faz parte do processo e o integra, mas o conjunto de elementos e procedimentos é muito mais amplo e complexo, pois conjuga: a presença do avaliador externo; as abordagens quantitativas e qualitativas e, de forma relevante, a análise do contexto, da história, das representações e a participação, assim como a combinação de métodos proposta e analisada neste estudo.

Ressalta-se que o anonimato e confidencialidade dos interlocutores foram garantidos, adotando pseudônimos e aceite dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), atendendo a todos os procedimentos éticos preconizados pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFPR, recebendo assim, a devida aprovação, sob o CAEE: 54386016.2.0000.0102.

Entendendo a política pública de formação em Gênero e Diversidade na Escola

O GDE é considerado uma experiência de abrangência nacional inédita na formação de profissionais à distância (semipresencial) nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual, relações étnico-raciais e violências decorrentes desses aspectos. Visa preparar docentes e profissionais que atuam em interface com a educação, capacitando-os para atuarem como multiplicadores, em busca da redução de desigualdades de gênero e violências em seus territórios, a partir de suas vivências profissionais, sobretudo, nas escolas. Para Tortato (2015) o GDE é exemplo de uma importante medida para aquelas pessoas que pensam e fazem o processo educacional acontecer. São os cursos de especialização, aperfeiçoamento, capacitação ou sensibilização, propagados pelas políticas públicas nas áreas de gênero e educação que tem oportunizado o acesso ao conhecimento e sua efetivação no processo educacional das escolas.

Com relação ao formato, o cardápio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), possibilitava a opção de ofertas do GDE em nível de extensão (120 horas), aperfeiçoamento (180 horas) e/ou especialização (mínimo 360 horas). O curso GDE analisado neste trabalho foi ofertado pela

UFPR em nível Aperfeiçoamento (com 200 horas), entre 2013 e 2014, teve como sede o Polo de Matinhos/PR, sendo matriculados inicialmente 250 cursistas.

Das 200 horas do curso da UFPR, 40 eram presenciais e 160 à distância através de um ambiente colaborativo de aprendizagem, adaptado especialmente para o projeto pedagógico do curso, por isso a denominação semipresencial. A dinâmica interativa acontecia no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em formato de atividades escritas, leituras, fóruns de discussão das temáticas, entre outras atividades. Várias dessas atividades contemplavam questões relacionadas à violência. Foram trazidos à tona ao longo do curso temas como violência contra mulheres, homofobia, lesbofobia, transfobia, xenofobia, *bullying*, *cyberbullying*, racismo, entre outros.

A análise documental revelou que dos 145 PA analisados, 32% (n = 47) contemplaram ações de respeito à diversidade sexual; 31% (n = 45) se dedicaram a promoção da igualdade étnico racial; 19% (n = 28) foram relacionados à minimização de desigualdades entre homens e mulheres/meninos e meninas; 16% (n = 24) tiveram como objetivo contribuir com a redução de violências no contexto escolar, particularmente situações de *bullying* e homofobia; e 0,7% (n = 1) sobre a inclusão de pessoas com deficiência.

O conteúdo dos módulos do curso ficava disponível em versão impressa e *on-line* na plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) do curso. Havia uma equipe pedagógica composta por coordenador do curso, professores, tutores presenciais e a distância, e supervisores de tutoria, acompanhando e auxiliando no desenvolvimento das atividades. Ressalta-se que todo o curso era ofertado gratuitamente, incluindo os materiais didáticos e suporte online/presencial fornecidos pela equipe.

Seguindo uma ordem cronológica, o GDE foi criado em 2006, e passou a ser ofertado pela UFPR Litoral por meio da modalidade aperfeiçoamento no ano de 2013. Os PA, os quais foram desenvolvidos pelos participantes e aplicados nas suas escolas e/ou locais de atuação profissional ao término do curso, em 2014. Ao analisar seus conteúdos, verificou-se que eles abordaram situações de violência na escola, ora endereçando ações preventivas para aqueles que a vivenciam como vítima, ora para perpetradores. As atividades práticas, tidas neste estudo como estratégias de prevenção à violência proporcionaram nos envolvidos a reflexão sobre as intersecções entre gênero, diversidade(s) e violência(s) e

a um contínuo processo de sensibilização, refletido tanto nos PA, como nas falas dos participantes.

Dos 145 PA analisados na pesquisa documental desse estudo, observou-se que foram aplicados para o seguinte público-alvo: a) 68% (n=63) estudantes; b) 19,5% (n=18) professores/as; c) 8,7% (n=8) funcionários/as e d) 3,2% (n=3) pais e familiares, considerando que o projeto poderia ser aplicado paralelamente com mais de um tipo de público.

Em relação ao nível de ensino trabalhado, o conteúdo do GDE alcançou por meio dos multiplicadores as seguintes modalidades educacionais: 34,6% (n=45) foram no Ensino Médio; enquanto que 33,7% (n=43) no Ensino Fundamental, mais especificamente no segundo ciclo (do 6º ao 9º ano); seguidos respectivamente de 6,9% (n=9) para o Ensino Integrado (médio e técnico), com o mesmo percentual para a Educação de Jovens e Adultos (EJA); 6,1% (n=8) para o Ensino Superior; 4,6% (n=6) no Ensino Fundamental - primeiro ciclo (1º ao 5º ano); constando ainda 3,8% (n=4) para a Educação Infantil e também a mesma porcentagem 3,8% (n=4) como outra modalidade não contida no formulário.

Nessa análise, é importante mencionar que alguns docentes possuíam mais de um padrão de trabalho, podendo atuar em mais de uma modalidade de ensino, por isso há uma variação nas respostas conforme cada questão, variando por sua vez a amostragem apresentada. Verifica-se que o maior público-alvo alcançado foram estudantes, vindo a confirmar uma ampla abordagem com alunos de diferentes faixas etárias, o que leva a crer que o projeto interventivo obteve sucesso e cumpriu sua função sendo aplicado desde as crianças na Educação Infantil, passando pelos adolescentes no Ensino Médio até os adultos na Educação Superior e EJA.

A SECADI é uma secretaria fundamental no MEC, responsável pela organização, divulgação e manutenção de políticas de formação de docentes em todo o país, tais como o GDE. É responsável por incluir na agenda da Educação debates acerca de questões como desenvolvimento socialmente justo e ecologicamente sustentável; gênero e diversidade sexual; proteção às crianças e adolescentes; saúde e prevenção; diversidade étnico-racial; educação para as populações do campo; direitos humanos; educação especial e inclusão, entre outros.

Na mesma direção, conforme apresentam Heilborn e Carrara (2009) a compreensão e o respeito pelo diferente e pela diversidade

são dimensões fundamentais ao processo educativo. A fala do professor Camilo, um dos egressos do GDE e atualmente engajado com o feminismo no âmbito acadêmico, expressa a importância de trazer à escola as discussões sobre gênero e diversidade e fazê-las repercutir também fora do contexto escolar.

Eu considero importante [o GDE] em vários aspectos, dentre eles: no processo formativo do professor, para que ele possa lidar com a diversidade na escola cada vez mais presente, e para que ele trabalhe com os preceitos de aceitação, de tolerância, de respeito. Enfim, em tempos tão obscuros como estes, [se referindo a então destituição da presidenta da república] creio que é uma saída para lidar contra a ignorância. E outro aspecto, é para própria propagação de estudos, de pesquisas, para melhorar a qualidade do ensino também [...], para enfrentar os dilemas existentes na escola, e para que isso extrapole os muros da escola e que possa romper com as práticas de preconceitos existentes na sociedade. Creio que quanto mais você promove a igualdade, mais democrática, mais plural, melhor se torna uma sociedade. E o seu revés, também é o oposto, quanto mais você caminha pra ratificação de um modelo injusto, assimétrico, em que alguns grupos e segmentos da sociedade detém sempre as oportunidades, creio que caminhe para barbárie, e o que queremos não é isso, nós queremos que caminhe para um modelo civilizatório humano, com justiça social que enfim, creio que o GDE é um meio para que isso tudo seja oportunizado (Professor Camilo).

Ainda que a discussão sobre o Congresso Nacional não seja o objeto desse estudo, é importante denunciar através do relato de Camilo, que grupos fundamentalistas contrários ao tipo de estratégia trazida neste estudo estão ganhando visibilidade no cenário político brasileiro. São liderados por membros de uma bancada composta por parlamentares de algumas denominações religiosas mais conservadoras, cujas ideologias estão arraigadas em preceitos hegemônicos e excludentes, principalmente no caso das “minorias sociais” e “minorias políticas” como mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros e transexuais (LGBT). Uma análise detalhada de como estes grupos políticos querem impor novas nomenclaturas e inferiorizar as minorias sociais, principalmente as pessoas LGBT, pode ser conferida no estudo de Grespan e Goellner (2011), em que as professoras evidenciam a força do discurso heteronormativo como regulador da sexualidade dentro das escolas e na sociedade. Para Grespan e Goellner (2011,

p.119), “várias pesquisas demonstram como a homofobia se presentifica na escola, o que por si só, justifica a necessidade da produção de materiais didáticos que coloquem estes temas em discussão”. E, a política pública GDE tem essa finalidade.

Acompanha-se através dos projetos de lei, redações descabidas sobre a composição de família, que já não comportam mais as configurações familiares atuais que ocorrem na prática, independente de existir ou não um estatuto que as legitime. O mesmo vale sobre a não autorização de temas relativos a gênero e diversidade no Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros descompassos. Nesse momento, promove-se na sociedade a instauração do chamado “pânico moral”, em que um fenômeno social é identificado como uma ameaça às normas e valores da coletividade, conforme apresentam estudiosos como Sergio Carrara (2015), Berenice Bento (2017) e Richard Miskolci (2007).

Reitera-se o olhar do professor Caio, que defende a laicidade da escola pública prevista na Constituição e acredita na união de grupos de pessoas que pesquisam sobre o assunto para ganhar forças e dar visibilidade ao tema.

Eu considero de suma importância que essas temáticas sejam de fato discutidas [...] nós estamos num momento aí do cenário político brasileiro, onde há uma crise instalada e independente da posição política de cada qual, eu entendo que seria necessário que essas políticas fossem vistas de fato, como políticas públicas independente dos grupos que estão no poder, e não políticas específicas de governo. Nós recentemente tivemos aí nos últimos anos no Brasil uma atenção especial que eu considero que ainda não é a ideal, mas já houve um início de uma atenção especial a uma série de políticas públicas voltadas à diversidade e que eu espero estar errado, mas espero que elas não caiam por terra de agora em diante. E penso que não é só na escola, mas também que a escola é um grande instrumento para gente começar a debater essas políticas públicas voltadas a isso, e elas não podem ser vistas assim, como opcionais como algumas escolas veem. Elas têm que ser vistas de fato como políticas públicas que obrigatoriamente a escola tem que trabalhar (Professor Caio).

Historicamente, Joana Pedro (2005), traz o surgimento das discussões sobre gênero na sociedade e que este se deu por meio do diálogo com os movimentos sociais inicialmente demandados por grupos de mulheres, e posteriormente, feministas, gays e lésbicas, que questionavam as desigualdades e as relações de

poder entre os sexos. Problematizavam a visão androcêntrica de mundo: impositora, autoritária e determinante nos processos de desigualdade, que geravam rótulos às mulheres como frágeis, dóceis, e destinadas a atividades inerentes aos afazeres domésticos e a cuidar dos filhos e filhas.

Apesar de estar em discussão há décadas, constata-se pelos relatos apresentados que ainda é latente trazer à realidade as discussões sobre gênero e diversidade na escola, bem como o enfrentamento diante das iniquidades e violência(s) vivenciadas em suas diferentes formas e interseções, e, principalmente no tocante à importância das políticas públicas educacionais, conforme relatam os entrevistados, que atuam no cenário escolar.

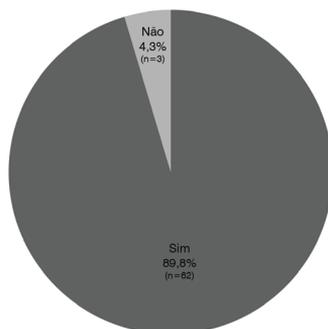
A violência escolar e o GDE

O *follow-up* quanti-qualitativo contou com a participação de 69 dos egressos, após dois anos do término do curso. Verifica-se por meio da Figura 1 que ocorreram situações relacionadas à violência na escola ou no local de trabalho dos participantes em que foram necessárias intervenções utilizando-se dos conhecimentos adquiridos no GDE. Quando indagados se houve necessidade de algum tipo de intervenção com aplicação dos conhecimentos, 89,8% (n = 62) dos participantes da pesquisa assinalaram que “sim”.

Tais resultados reforçam a pertinência do curso em ser mantido na agenda das políticas públicas, para que docentes e profissionais que lidam diariamente com situações de diversidade e violência sintam-se capacitados para agir como multiplicadores e promotores de cultura de paz. Desta forma, professores e demais profissionais da educação devem estar atentos às intersecções de gênero e as múltiplas formas de violência que se apresentam e camuflam no dia a dia de estudantes das escolas de todo o país, assim como destaca Guacira Louro (2001) ao lembrar que os sentidos precisam estar afiados para que todos sejam capazes de ver, ouvir e sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos que implicam na concepção, organização e no fazer cotidiano da escola.

Figura 1. Percentual de situações de violência no local de trabalho e/ou escola

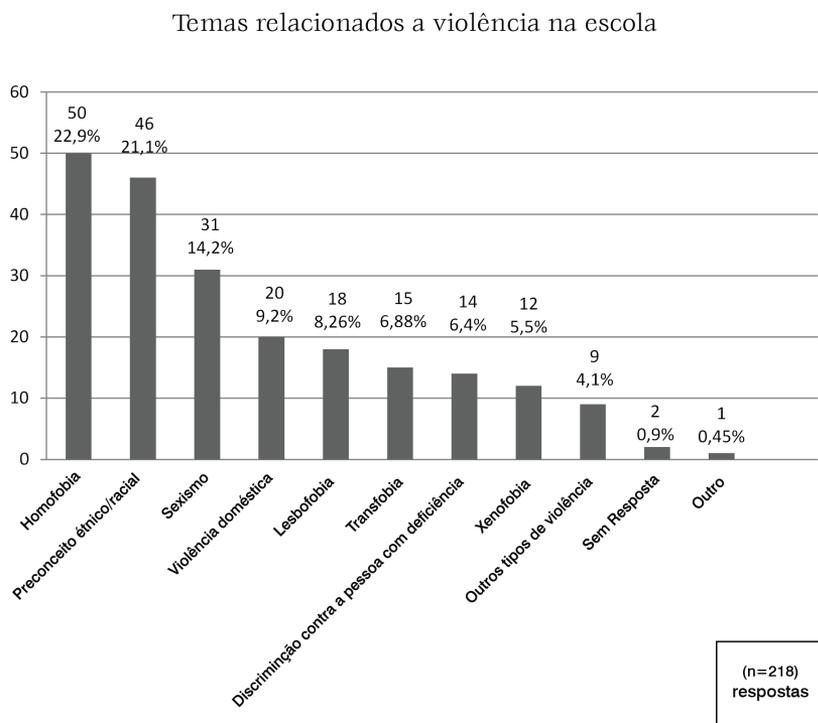
Ocorreram situações na sua escola ou em seu local de trabalho que você precisou intervir utilizando-se dos conhecimentos adquiridos no GDE?



Fonte: elaboração dos autores (2016).

Diante do número expressivo de respostas à violência no contexto escolar, em seguida foram questionados somente aqueles que haviam sinalizado “sim” à pergunta anterior, sobre quais seriam as temáticas que necessitaram intervenções profissionais. As temáticas identificadas apresentam-se todas relacionadas a situações de violência, em suas mais variadas formas, conforme demonstra a Figura 2. De um universo de 218 (218 respostas.), considerando que cada participante poderia optar por mais de uma resposta, obteve-se o seguinte resultado: a) 22,9% (n = 50) foram situações relacionadas à homofobia, b) 21,1% (n = 46) questões ligadas são preconceito étnico-racial; c) 14,2% (n = 31) relacionadas ao sexismo e d) 9,1% (n = 20) à violência doméstica. A Figura 2 apresenta por completo todas as demais expressões dos participantes que responderam “sim” na Figura 1, incluindo aquelas com menor prevalência, mas não menos importantes neste debate.

Figura 2. Temas sobre violência em que os egressos (n=69) necessitaram intervir nos espaços de atuação profissional



Fonte: elaboração dos autores (2016).

A Figura 2 revelou que a homofobia e o preconceito étnico-racial lideraram os temas mais citados das violências que se destacaram nas escolas. Analisando os mesmos dados sob um outro ângulo, percebe-se que a homofobia esteve presente e necessitou intervenção em mais de 70% das escolas dos egressos. Merece destaque as palavras de Guacira Louro (2011) sobre a homofobia, que circula pelos corredores e salas de aula, se insinua nos livros didáticos e aparece escancarada nos recreios e nos banheiros. A autora enfatiza a necessidade de aguçar o olhar e tentar ficar atentos para os processos que tecem as subordinações e hierarquias entre os sujeitos e práticas sexuais, que admitem e excluem indivíduos e grupos sociais.

Estudos anteriores de Wanzinack, Signorelli e Reis (2015) têm revelado que a homofobia vem sendo objeto das políticas públicas no Brasil, e mesmo ainda não tendo sido criminalizada em forma de lei, vários documentos estão promovendo diretrizes para seu

enfrentamento. É o caso do Programa Brasil Sem Homofobia, iniciado em 2004 pela Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), que propõe diretrizes voltadas ao combate à violência homofóbica; a Política Nacional de Saúde Integral da população LGBT, implementada desde 2010, e também as Conferências Nacionais LGBT que integram o Plano Nacional de Educação.

Estratégias de prevenção à violência

Por meio das entrevistas em profundidade, os participantes relataram ações e estratégias de prevenção primária que foram implementadas para combater a(s) violência(s) em seus espaços de atuação profissional. Algumas medidas preventivas apresentadas pelos participantes foram tomadas mediante demandas vivenciadas e com o aporte da formação recebida pelo curso GDE.

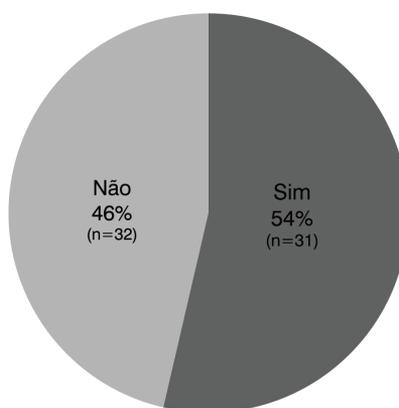
Analisando as entrevistas, constatou-se que os profissionais buscaram focar na interdisciplinaridade ao desenvolver ações de prevenção primária no contexto escolar e profissional. Ou seja, por meio das disciplinas em que lecionam ou do trabalho que exercem como coordenadores pedagógicos ou assistentes sociais, por exemplo, conseguiram desenvolver estratégias que trouxessem à realidade ações simples, práticas e mobilizadoras, conforme apresentado nos relatos. Destaca-se que não foram trazidos todos os depoimentos, devido às limitações do artigo. No entanto, aqueles que não foram apresentados são tão importantes para a discussão do tema e explorados de igual forma na composição da pesquisa.

Considerando a triangulação de métodos, mescla-se aqui apontamentos a partir da análise documental, resultante da análise dos PA, das entrevistas e dos formulários. Há que se considerar que os profissionais investigados são formadores de opinião. Um fato significativo que emergiu foi a participação e indicação do conteúdo e temas da política pública do GDE no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. Essa é uma das principais estratégias assertivas, pois é através do PPP que são traçados objetivos e prioridades pela comunidade escolar, trazendo à realidade as ações necessárias para a construção de novas realidades, pois abordar as intersecções entre gênero, diversidade, violência, educação e currículo, é uma questão política que deve ser assumida por todo o coletivo da educação. (VASCONCELLOS, 2005).

Verifica-se na Figura 3, que 54% (n = 37) dos egressos do GDE participaram da elaboração e/ou atualização do PPP da escola, enquanto que 46% (n = 32) confirmaram que não têm participado. Justifica-se a distribuição desigual, com muitas respostas negativas, pois nem todos os egressos são docentes ou pedagogos atuantes em escolas e também nem todas as escolas revisam seus PPP com frequência ou de modo democrático, com participação de todos os docentes.

Figura 3. Participação na elaboração do PPP da escola

Você tem participado da elaboração/atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de sua escola?



Fonte: elaboração dos autores (2016).

Em seguida, na mesma linha de raciocínio, os egressos foram questionados se indicavam temáticas relativas ao GDE (como gênero, diversidade e violência) para inclusão no PPP da escola. Surpreendentemente de 37 participantes que responderem que participam na construção da proposta pedagógica, constata-se na tabela 1, por meio da Escala de Likert, que 35 deles, ou seja 50,7% (mais da metade), indicaram a temática no PPP de suas escolas. Tais dados evidenciam a possibilidade de o GDE trazer repercussões mais perenes aos cenários escolares, uma vez que o PPP é o principal documento norteador desses espaços.

Tabela 1. Indicação de temas da política pública em Gênero e Diversidade no PPP

Indico o conteúdo e temas da política pública em Gênero e Diversidade no PPP						
Escala de Likert	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem resposta
Número	(n=6)	(n=1)	(n=4)	(n=11)	(n=24)	(n=23)
Porcentagem	8,7%	1%	5,8%	15,9%	34,8%	32%

Fonte: Os autores (2016)

Quanto às entrevistas, considerou-se para análise os resultados qualitativos de projetos, programas e ações de governança desenvolvidos pelos participantes que puderam ser triangulados com a análise dos PA. A partir deste recorte foram considerados apenas aqueles que direcionavam as estratégias para a prevenção da violência no contexto escolar. Destacaram-se particularmente situações de *bullying* e homofobia.

Borrillo (2010), define a homofobia como uma forma de inferiorizar, desumanizar, diferenciar e distanciar o indivíduo homossexual à semelhança de outras formas de exclusão como a xenofobia, o racismo, o antissemitismo ou o sexismo. E, o fato de trazer esta reflexão ao contexto estudado, justifica além da necessidade de abordagem das diferentes estratégias apresentadas nos relatos, como os temas apresentados na Figura 2, uma vez que o processo de violência implícito na inferiorização intersecciona-se também com muitas outras formas de exclusão que não somente a homofobia.

Alguns egressos revelaram como desenvolveram ações práticas em suas escolas para trabalhar com a prevenção primária à violência com seus estudantes:

Desenvolvi um seminário, uma discussão de mesa redonda com os alunos, explicando primeiramente o que significa homofobia, o que é ser homossexual, o que é ser heterossexual, da onde começa, como começa [...].Je perguntas com os alunos. Depois foi feito esse seminário, e eles fizeram cartazes para demonstrar o que tinham aprendido sobre o assunto (Professora Patrícia).

Na fala dessa professora, nota-se a preocupação em esclarecer e conceituar a homofobia de forma aberta e participativa, usando termos adequados e os recursos do diálogo e mesa redonda. Esse posicionamento é importante se iniciar na escola, para que seja

enriquecido e aprofundado, pois é por meio do conhecimento que se pode evitar o preconceito e a violência. Neste sentido, o relato da entrevistada converge com estudos de Tortato (2014), que enfatizam que a questão de gênero perpassa os conteúdos do currículo, requerendo, além do conhecimento, aprofundamento e envolvimento.

Durante as entrevistas, uma professora relatou que em sala de aula começaram a ocorrer situações de violência, em relação à homofobia, entre homossexuais e heterossexuais, entre as feias e as bonitas, gordos e magros e que, esses binarismos, fizeram com que ela buscasse focar em estratégias de prevenção às mais diferentes formas de violência que se evidenciavam. Dentro desse contexto trazido à luz da discussão em sala de aula, Borrillo (2010) discorre que existe uma lógica binária de construção da identidade sexual em que a mulher está oposta ao homem, assim como o homossexual está ao heterossexual. E, com o mesmo sentido, todos os opostos destacados na fala da entrevistada considerando a visão androcêntrica e sexista da sociedade.

O relato da pedagoga Vera, apresenta a abordagem do tema homofobia junto de novos multiplicadores, confirmando a propagação de outros agentes, que pela transcrição e análise da fala seriam estudantes, professores e pedagogos.

Como eu sou professora-pedagoga, em duas semanas pedagógicas eu levei o tema gênero e diversidade para ser abordado, [...] Então, já por duas vezes consecutivas, dois eventos consecutivos, nós trabalhamos a questão da diversidade. Diretamente com os alunos, eu tenho trabalho no nível superior aqui na Faculdade, nós estamos sempre conversando sobre isso, de alguma forma debatendo, e agora, recentemente, nós tivemos um evento que foram oficinas pedagógicas, que foram convidados dois egressos para virem fazer palestras e um deles tratou do tema justamente de gênero e diversidade, no dia dezessete de maio, que é o dia de combate mundial à homofobia, foi uma palestra brilhante! E aí nós reunimos todos os nossos alunos da Pedagogia e fizemos esse evento. Foi brilhante, muito esclarecedor, os alunos compreenderam e tiveram uma outra visão depois dessa palestra (Pedagoga Vera).

Os apontamentos descritos por Vera podem ser conferidos em pesquisas anteriores como de Garcia (2015) e de Rohden e Carrara (2008), que também viabilizaram experiências similares, analisando-se a formação docente em GDE. Esses estudos reforçam

o observado nesta pesquisa, que a violência é um fenômeno complexo e multicausal, e que poderia ser evitada por meio de estratégias de prevenção primária, capacitando docentes, alunos e profissionais da escola como potenciais multiplicadores na promoção de uma cultura de paz e inclusão.

Considerações Finais

Esse estudo buscou destacar ações vem sendo realizadas por meio de agentes multiplicadores que foram preparados para continuar esta sensibilização nas escolas e nos espaços de atuação profissional. Os apontamentos finais revelam que o curso GDE pode ser considerado uma política pública intersetorial de formação docente voltada à prevenção de violências, que contribui para preparar diferentes profissionais que vivenciam diariamente a violência em suas mais variadas formas. Essas pessoas sentem-se mais preparadas para possíveis intervenções, sendo capazes de promover estratégias de respeito, tolerância e cultura de paz no ambiente escolar. As estratégias que visam promover equidade de gênero e diversidade estão diretamente relacionadas à prevenção da(s) violência, transparente nas falas dos participantes da pesquisa que as buscam.

Constatou-se que as violências, discriminações e preconceitos continuam a existir, e que somente com informação e conhecimento será possível reverter as iniquidades em culturas promotoras de paz e equidades. Uma potencialidade observada nesta pesquisa foi a inserção da temática nos PPP das escolas dos egressos. Quem está na ponta, enfrentando no dia a dia os problemas sabe da importância de estar preparado, porém, é preciso que não só professores sejam capacitados. Abre-se assim, o debate sobre os limites das universalidades das políticas no que tange as “minorias” sociais e políticas, sobre as quais demandam ações afirmativas, valorizando cada grupo em questão, mesmo diante das dificuldades vivenciadas em função do atual cenário político, e da redução dos orçamentos nos setores básicos, como saúde e educação.

Espera-se que uma política pública que é capaz de reduzir desigualdades de gênero e violências, promovendo iniciativas locais, continue sendo ofertada sempre que necessário aos profissionais que demandam por conhecimento para lidar com tais questões com seus estudantes. Tais políticas devem compor uma

agenda de políticas de Estado e não apenas políticas de governo, que podem ficar a mercê de posicionamentos partidários e grupos fundamentalistas, correndo risco de extinção.

Gender and Diversity in School: reflections on an intersectoral public policy for prevention of violence

Abstract: The Ministry of Education is fostering an intersectoral policy for training teacher on gender, diversity and prevention of violence through the course of Gender and Diversity in School. The objective was to analyze the repercussions of this strategy on prevention and management of violence in schools of the graduates. The triangulation evaluation was adopted, merging documentary research and follow-up after two years of completing the course, including 145 graduates who answered a quantitative form and 21 semi-structured interviews. Outcomes evidenced: a) in 89.8% (n = 62) of the schools violence was present and teachers could intervene using the contents of the course; b) 22.9% (n = 50) was homophobia, 21.1% (n = 46) racism, 14.2% (n = 31) sexism and 9.1% (n = 20) domestic violence; c) qualitative analysis suggested the course as a strategy to train multipliers engaged on violence prevention and peace culture's promotion in their spaces. However, even with such strategy demonstrating considerable progress, the challenges persist with the current political-economic scenario. The most threatening is the possibility of regression imposed by conservative sectors of the executive and legislative. Therefore, the visibility of actions is a decisive step for maintenance and potentialization, avoiding the dismantling of this strategy.

Keywords: Gender. Violence. School. Public Policies.

Género y Diversidad en la Escuela: reflexiones acerca de una política pública intersectorial de prevención de la violencia

Resumen: El Ministerio de la Educación viene promoviendo una política intersectorial para la formación de maestros en el género, diversidad y prevención de la violencia por el medio del curso Género y Diversidad en la Escuela. Este estudio tuvo como objetivo analizar el impacto de esta estrategia en la prevención y tratamiento de la violencia en las escuelas de graduados. Se adoptó una evaluación por triangulación, la mezcla de investigación documental y *follow-up* después de dos años del término del curso, incluyendo 145 graduados que respondieron a un formulario cuantitativo y 21 entrevistas semiestructuradas. Los resultados indican: a) en 89,8% (n = 62) de las escuelas ocurrieron violencias y los graduados intervinieron utilizando contenidos del curso; b) 22,9% (n = 50) fue en situaciones de homofobia,

21,1% (n = 46) racismo, 14,2% (n = 31) sexismo y 9,1% (n = 20) violencia doméstica; c) los datos cualitativos señalar on el curso como una estrategia de formación de multiplicadores comprometidos em la prevención de violencias y promoción de la cultura de paz en sus espacios. Sin embargo, incluso una estrategia de este tipo que de muestra un progreso considerable, sigue habiendo problemas con los entornos políticos y económicos actuales y los más amenaza la posibilidad de regresión impuesta por los sectores conservadores del legislativo y ejecutivo. Por lo tanto, sacciones es um paso decisivo para el mantenimiento y mejora, evitando el desmantelamiento de esta estrategia.

Palabras clave: Género. Violencia. Escuela. Políticas Públicas.

Referências

BENTO, Berenice. *Transviad@s: sexualidade, gênero e direitos humanos*. Salvador: EDUFBA, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26037>. Acesso em: 24 mar. 2019.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010.

CARRARA, Sergio. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. *MANA*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 323-345, ago.2015. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p323>

CARRARA, Sergio *et al.* Diversity in school: a Brazilian educational policy against homophobia. *Journal of LGBT Youth*. v. 13, n. 1-2, p. 161-172, 2016.

FIGUEIREDO, Nébia. *Método e metodologia na pesquisa científica*. 2. ed. São Paulo: Yendis, 2007.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRESPLAN, Carla Lisbôa; GOELLNER, Silvana Vilodre. "Querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em homossexual": sexualidade, educação e a potência do discurso heteronormativo. *Revista da Faced*, Salvador, v. 19, n. 1, p.103-122, jan./jun. 2011.

HEILBORN, Maria Luiza; CARRARA, Sergio. Gênero e Diversidade na Escola: uma proposta de ação. In: CARRARA, Sergio. *Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LUZ, Nanci Stancki; CARVALHO, Marília Gomes; CASAGRANDE, Lindamir Salete, (org.). *Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola*. Curitiba: UTFPR; 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. *Revista Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 7-32, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, Niterói, n. 28, p. 101-128, jan./jun. 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - OMS. *Relatório Mundial sobre a Prevenção da Violência 2014*. São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo, 2015.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, São Paulo, v. 24, n. 1, p.77-98, 2005.

RIBEIRO, Maria da Conceição Osório. Prevenção primária da violência: construção, implementação e avaliação de um programa de intervenção em contexto escolar. 2008. 207 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2008. Disponível em: http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1518/1/DM_Maria_Conceicao_Osorio.pdf. Acesso em: 28 jan. 2017.

ROHDEN, Fabíola; CARRARA, Sergio. O percurso da experiência gênero e diversidade na escola: pretensões, realizações e impasses. *In: ROHDEN, Fabíola et al. Os desafios da transversalidade em uma experiência de formação online: curso gênero e diversidade na escola*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2008.

TORTATO, Cíntia Batista de Souza. Pensar a escola como um lugar para todos: a inclusão do gênero. *In: OLIVEIRA, Daniel Canavese; COVOLAN, Nádia Terezinha. (org.). Educação & Diversidade: a questão de gênero e suas múltiplas expressões*. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2015. p. 103-120.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 14. ed. São Paulo: Liberdade, 2005.

WANZINACK, Clóvis; SIGNORELLI, Marcos Claudio; REIS, Clóvis. Violência de gênero em três escolas: estudo territorial com professores de três Estados de Brasil. *Revista Sexología y Sociedad*, Ciudad de La Habana, v. 21, n. 2, p. 281-291, 2015.

Submetido em 21/10/2017.

Aceito em 23/07/2018.

Investigação sobre CYBERBULLYING, em Portugal e Europa – alguns programas, projetos e as percepções de estudantes, professores e pais¹

Resumo: O desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) representa enormes vantagens para a gestão da vida do quotidiano, para a vida da escola e, de modo particular, para a vida das famílias e dos jovens. As crianças e jovens carecem, porém, de suporte que sustente o desenvolvimento de uma cidadania digital. Hoje reconhece-se que a par destas vantagens há riscos importantes associados à utilização da Internet e das TIC! O *cyberbullying* é um problema emergente nas nossas escolas e carece de investigação e divulgação junto de pais e professores que não conhecem e não sabem lidar com os novos perigos. Neste artigo referem-se diversos estudos em Portugal e na Europa. Mais concretamente apresenta-se, por um lado, o projeto Camouflage and safety in the virtual World², financiado pelo programa Erasmus + 2015-1-PL01-KA201-016817, desenhado e implementado em conjunto com parceiros da Polónia (coordenação), Bulgária, Chipre e Grécia, Portugal e Turquia. Por outro lado, descreve-se um estudo, levado a cabo no âmbito do referido projeto, que visou conhecer a experiência sobre o *cyberbullying* de estudantes, professores e pais, nos diferentes países, através de um questionário construído para o efeito. Os resultados obtidos evidenciam que há diferenças nos valores médios das dimensões de *cyberbullying* analisadas, a saber conhecimento das características do *cyberbullying*, ocorrências, saber como lidar com a questão, necessidades de formação, e que existem diferenças entre as percepções de estudantes, professores e pais. Constataram-se também diferenças em função do sexo na dimensão relativa às necessidades de formação

Palavras-chave: *Cyberbullying*, TIC, projetos, Percepções estudantes, professores e pais.

Teresa Pessoa
Universidade Coimbra
tpessoa@fpce.uc.pt

Piedade Vaz-Rebello
Universidade de Coimbra
pvaz@fpce.uc.pt

Magdalena Goc
Zespól Szkół in Pobiedziska,
Poznan, Polónia
mgdngc1@gmail.com

Emmanouil Kontogiann
Palekastro Primary School, Creta,
Grécia
ekontogiann@yahoo.gr

Galina Netova
Osnovno uchilishte "Lyuben
Karavelov", Vidin, Bulgária
gala_netova@abv.bg

Suheyla Keles
Serdar Adigüzel Orta Ulu,Istambul,
Turquia
the_lethe@windowslive.com

Nikos Lekkos
8th Primary School of Paphos,
Pafos, Chipre
lekkosnikos@gmail.com

Introdução

A evolução tecnológica e, nomeadamente, a que se têm verificado ao nível das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) têm tido impacto significativo nos jovens, nas crianças, na vida da escola e, em geral, na sociedade moderna. Com o aparecimento da *web 2.0* surge a possibilidade de qualquer criança, jovem ou adulto, em qualquer lugar, ser ator e autor no *cyber* espaço, sem custos, sem necessidade de competências tecnológicas altamente especializadas e sem controlo ou supervisão.

Se aceitamos as enormes vantagens de desenvolvimento de ferramentas tecnológicas com impacto nas possibilidades de desenvolvimento, expressão e comunicação das crianças, por outro

(1) Em se tratando de um texto escrito em português europeu, mantivemos a estrutura, a grafia e as normas técnicas do país de origem.

(2) Os parceiros deste projeto (professores, coordenadores de escolas e diretores de escola) foram fundamentais, na construção dos materiais, na validação da intervenção nas escolas e na escrita deste artigo.

lado, é também inegável o crescimento de riscos que advêm da utilização não monitorizada e orientada da *Internet* e das TIC – como é o caso do *cyberbullying*!

Trata-se de um conceito recente e ambíguo, carecendo, ainda, de uma rigorosa e unânime conceptualização teórica. Nancy Willard em 2004 e 2006 apresentou uma primeira definição de *cyberbullying* e atribui a uma situação em que “se é cruel para com os outros, enviando ou colocando *online* material prejudicial ou envolvendo-se em outras formas de crueldade social utilizando quer *Internet* quer outras tecnologias digitais” (WILLARD, 2006). Smith e colegas (2006), sublinhando a intencionalidade e a duração, definem o fenómeno como um ato de agressão intencional, realizado repetidamente, ou durante um período de tempo, por um grupo ou indivíduo, utilizando formas de contacto eletrónicas, contra alguém que não consegue defender-se facilmente. Hinduja e Patchin (2010) e Del Barrio (2013) sublinham também a intencionalidade e a repetição do comportamento agressivo mediado pelas tecnologias. Por outro lado, há autores que vêm chamando a atenção para a complexidade do fenómeno na medida do desenvolvimento dos artefactos tecnológicos que o medeiam (ORTEGA et al. 2012; LI, 2010; BELSEY, 2006). Mas outros aspetos vêm sendo analisados com vista à compreensão do fenómeno como é o caso do anonimato do agressor e a ausência de tempos e de espaços específicos para a prática deste tipo de comportamentos. Os agressores, no caso do *cyberbullying*, usufruem da vantagem do anonimato e escondem-se por de trás de *nicknames* ou de diversos avatares e, além disso, não veem as reações das vítimas (NEWAY e MAGSON, 2010). Apesar do anonimato, a investigação revela que as vítimas conhecem frequentemente os autores da agressão (YBARRA e MICHELL, 2004, PARKS, 2013).

O fenómeno do *cyberbullying* deverá ser compreendido em função das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) utilizadas. As TIC estão, no entanto, em crescente evolução pelo que qualquer tipologia dos meios será sempre provisória (Smith et al., 2006, 2008). Um outro modo de analisar o *cyberbullying* diz respeito aos vários tipos de comportamentos com que se concretiza. A investigação (AKBULUT e ERISTI, 2011, CALMAESTRA et al., 2010, NEWAY e MAGSON, 2010, WILLARD, 2005, 2006) tem vindo a assinalar comportamentos como (PESSOA e AMADO, 2014, 39):

- manifestar ódio, fazer ameaças, intimidar (*Flaming/Threats/Intimidation*)

- insultar (*Bashing*): utilização da Internet para cometer ataques diretos;
- assediar/ assédio (*Online harassment*): envio repetido e persistente, a um alvo ou pessoa específica, de mensagens escritas agressivas;
- difamar (*Put Down/Misinformation*): trata-se de 'dizer mal de alguém' nos diversos espaços e sítios da web;
- ciberperseguição (*Cyberstalking*): assédio escondido, repetido e muito violento;
- *Happyslapping*: comportamentos de quem intencionalmente provoca cenas de violência com a finalidade de filmar e fazer circular as imagens ou publicar online;
- revelar segredos/chantagear (*Outing/ Blackmail*): divulgação de informação sensível, privada ou embaraçosa e que devia ser do foro privado;
- excluir (*Exclusion*): excluir alguém de atividades sociais e de grupo;
- dissimular /usurpar identidade (*Posing/Masquerable/ IdentityTheft*): "entrar" num "chat", por exemplo, com a senha da conta de outrem e fingir ser esta mesma;
- aliciar ou fingir-se amigo (*Trickery/ Posing as a friend*): convencer alguém a revelar segredos ou informação embaraçosa com o intuito de a partilhar *online*.

O estudo dos efeitos ou consequências do *cyberbullying* no quotidiano de crianças tem sido consensual no alertar para a gravidade do fenómeno e para a absoluta necessidade de atuar preventivamente. Slonje e colegas (2008) e Smith (2008) referem que o impacto do *cyberbullying* depende dos meios ou das tecnologias utilizadas. Assim os vídeos e as fotos terão um efeito muito mais nocivo do que as mensagens através de SMS. Segundo Aricak (2009), Hinduja e Patchin (2010), Li (2010), Ortega e colaboradores (2012), Ybarra e Mitchell (2004), há consequências já seguramente identificadas como o decréscimo da autoestima, o défice de atenção, o isolamento, o abandono e violência escolar, depressão e desordens comportamentais, ideações suicidárias e, em alguns casos, até mesmo a prática de suicídio ou de atos de violência extrema. Acredita-se, de acordo com Li (2010) que estes danos do *cyberbullying* tenham um maior impacto dos que os relativos ao *bullying* face a face.

Haveria, ainda, que falar nas consequências no seio da família, da escola e da sociedade. O *cyberbullying* é um problema relativamente recente nas escolas (NEWHEY e MAGSON, 2010),

ainda desconhecido para muitos pais (PARKS, 2013), e para muitos professores que não imaginam os novos perigos que ameaçam os seus filhos ou alunos. Parks (2013) realça o uso pouco orientado e monitorizado das redes sociais. Hosterman (2016), num estudo de revisão, refere mesmo que as perceções do *cyberbullying* têm diferenças significativas entre alunos, pais e pessoal da escola. Segundo este estudo as perceções dos pais sobre o tema do *cyberbullying* são significativamente diferentes das de seus filhos. A maioria dos pais acreditam que supervisionam os seus filhos mais novos na sua atividade *online*, mas estes considerem que têm toda a liberdade de acesso e atividade na *Internet* (NATIONAL CRIME PREVENTION COUNCIL, 2007). Por outro lado, os jovens nada contam aos pais com medo de “perderem privilégios” de acesso à *Internet* (SNAKENBORG, VAN ACKER e GABLE, 2011).

Programas e Projetos em Portugal e na Europa

No âmbito do estudo do fenómeno *cyberbullying* vários têm sido os projetos em que temos estado envolvidos, em Portugal e outros países da Europa.

Programas e Projetos em Portugal

Os problemas de indisciplina e de *bullying* têm preocupado pedagogos, psicólogos, educadores em todo o mundo e em Portugal, de igual forma. Encontram-se em diversos repositórios e revistas de especialidade pesquisas feitas no país e estudos desenvolvidos no âmbito de mestrados e doutoramentos em diversas universidades nacionais.

A preocupação com o *cyberbullying* foi crescendo, na medida em que se foi dando o desenvolvimento de uma sociedade mediada pela tecnologia; para além de sites de informação destinados a pais e professores e comunidades educativas, como é o caso de Miúdos Seguros Na.Net,³ surgem estudos e projetos de pesquisa com vista à compreensão do fenómeno em Portugal.

O projeto *Cyberbullying. Diagnóstico da situação em Portugal*, liderado pela Universidade de Coimbra com a colaboração da Universidade de Lisboa, financiado em 2008 pela Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do Programa Operacional Temático Fatores de Competitividade (COMPETE), com a co-

participação do Fundo Comunitário Europeu FEDER (PTDC/CPE-CED/108563/2008) representou um avanço significativo neste campo ao nível do diagnóstico do problema em Portugal. O estudo realizado através de um questionário aplicado junto a uma amostra de 3.525 alunos do 6º, 8º e 11º anos, a nível nacional, revelou que a percentagem de vítimas foi de cerca de 7.6% (baixa relativamente à média europeia de 10%, segundo MCGUCKIN et al. 2013); também mostrou-se mais alta entre mulheres e nos níveis mais elevados de ensino, enquanto a percentagem de agressores é de 3.9% (MATOS et al., 2016). Por outro lado, e considerando-se a diferenciação entre vítimas ocasionais e frequentes, é menor a percentagem (2.6%) de vitimização frequente (de uma ou mais vezes por mês a todos os dias) em relação a percentagem (5%) de vitimização ocasional (de uma a quatro vezes por ano (PESSOA et al., 2017). Apesar desta diferenciação, as tendências gerais são idênticas e não há diferenças significativas relativamente a mulheres e homens assim como referentes aos anos de escolaridade em que acontecem, no que concerne tanto às vítimas como a agressores ocasionais e frequentes. Porém, os jovens vítimas de modo mais frequente, com diferença significativa relativamente à vitimização ocasional, afirmam que o *chat* é o modo de agressão mais utilizado (PESSOA et al., 2017). Estes estudos têm chamado a atenção para o necessário acompanhamento, e para a formação, indicando que é necessário realizar junto aos pais e educadores conversas e debates sobre a utilização das diversas tecnologias e, sobretudo, das redes sociais que representam uma forma privilegiada de comunicação e expressão entre crianças e jovens

Programas e projetos com outros países da europa

O *cyberbullying* tem sido um tema de reflexão e preocupação também a nível europeu. De fato vem sendo referenciada a carência que os pais e educadores vêm sentindo nesse sentido (PARKS, 2013) e, assim, tem sido realçado o necessário apoio de investigação e intervenção nesta área. Diversas pesquisas vêm sendo feitas e têm sido financiados programas diversos no âmbito da comunidade europeia.

No biênio 2008-2010, a Comissão Europeia apoiou através do programa *Leonardo da Vinci, Lifelong Learning Programme*, um projeto importante nesta área "*CyberTraining: a research-based training manual on cyberbullying* com o objetivo de desenvolver um

Manual de Formação para Formadores baseado na investigação e na prática. Tratou-se de um projeto coordenado pela Universidade de Koblenz-Landau, Alemanha, com as Universidades espanholas de Sevilha, Córdoba e de Madrid, além da Universidade de Coimbra, Portugal, a Universidade de Surrey, Inglaterra, o Trinity College, Irlanda e a empresa multimedia, Infoart da Bulgária. O manual, destinado a apoiar os profissionais envolvidos na formação de jovens, pais e comunidade escolar contou com informação, apoio e recursos educativos. Foi desenvolvido tendo em conta, por um lado, as preferências e as necessidades dos formadores assim como a visão de especialistas sobre a temática; e, por outro, uma análise transnacional da situação nos diferentes países em termos legislativos, de investigação e de intervenção. (MORA-MERCHÁN e JÄGER, 2010)

O projeto *CyberTraining-4-Parents*, de 2010 a 2012, financiado também pela comunidade europeia através do programa *Grundtvig* pretendeu dar continuidade ao trabalho do anterior projeto, com a coordenação da mesma equipa alemã e integrando igualmente a Universidade de Coimbra e a Bulgária, além de empresas de formação de Israel, Noruega e da própria Alemanha. Pretendeu-se, por um lado, formar formadores de pais sobre *cyberbullying* e formar pais a lidar com o *cyberbullying*. A estratégia de investigação e formação consistiu na conceção, desenvolvimento, implementação e validação de *Cursos Presenciais* para formação de formadores de pais, de *Cursos Online* moderados para Formadores e *Cursos Online* auto-dirigidos para pais.

No período de 2015-2017, o programa *ERASMUS+* financia o projeto "*Camouflage and safety in a virtual World*" (2015-1-PL01-KA201-016817) que integra a Universidade de Coimbra e escolas básicas da Turquia, Polónia, Chipre, Grécia e uma empresa multimídia da Grécia. A finalidade do projeto consistiu em sensibilizar e consciencializar os vários agentes sociais para os perigos do *cyberbullying*. De fato, o objetivo da proposta consistiu em fornecer ferramentas fundamentais, material multimídia, para que as crianças, jovens, professores e pais se tornem mais conscientes da importância da tecnologia nos dias de hoje e da necessidade de promover o bom uso da mesma. Um dos principais resultados consistiu na criação de *e-guide* onde se definiram políticas e procedimentos, para se aplicar a qualquer escola básica dos diversos países envolvidos ou mesmo em todo território

europeu. Esse guia é um recurso para ajudar nestas temáticas e para ser usado por crianças, jovens e pais.

Como estudantes, pais e professores percebem o *cyberbullying* - um estudo no âmbito do projeto *Camouflage and safety in a virtual World*

A finalidade do projeto *Camouflage and safety in a virtual World*, como referimos, foi a sensibilização e formação de professores e pais e estudantes, em relação ao fenômeno do *cyberbullying* através de ações de formação diversas acompanhadas pela conceção, desenvolvimento e validação entre pares de um guia em formato de *e-book* ou de *e-guide* no qual se definiram políticas e procedimentos, para se aplicar em qualquer escola básica dos diversos países envolvidos. Como desdobramento, foi realizado um estudo com vista ao diagnóstico da situação nos diversos países. Neste trabalho iremos descrever parte da pesquisa e dos resultados obtidos.

Metodologia

Dentre os objetivos do estudo realizado, podem-se incluir a análise das percepções de estudantes, professores e pais de países participantes do projeto *Camouflage* sobre as dimensões de compreensão do fenômeno de *cyberbullying* e a identificação de eventuais diferenças em função do sexo. Tratou-se de um estudo exploratório, com recurso a inquérito por questionário.

Participantes

Participaram do estudo 167 estudantes, 97 professores e 74 pais da Bulgária, Polónia e Turquia.

Os estudantes tinham idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, predominando as meninas (62.8%).

Os professores participantes tinham idades compreendidas entre os 23 e os 60 anos, predominando também o sexo feminino (78,5%). Lecionavam em diferentes níveis de ensino, desde o 1º ciclo do ensino básico até o ensino médio.

Os pais que participaram no estudo tinham idades compreendidas entre os 27 e os 52 anos (média de 38 anos), predominando a participação das mães (73.8%).

Instrumentos

Foi utilizado um questionário intitulado *O que sei sobre cyberbullying*. O questionário está dividido em duas partes principais: uma parte inclui um conjunto de perguntas sobre dados sociodemográficos; uma segunda parte inclui uma escala *Likert* com 14 afirmações que devem ser avaliadas pelos participantes numa escala composta por cinco níveis (1 = Discordo totalmente a 5 = Concordo totalmente). Os itens da segunda parte do questionário incidem em quatro dimensões fundamentais:

- *Conhecimento sobre as características do cyberbullying* [Q.1. Tenho uma ideia clara do que é o *cyberbullying*; Q.3. Sinto-me confiante para identificar o *cyberbullying*; Q.6. Estou familiarizado com os vários métodos de *cyberbullying*; Q.7. Estou consciente do impacto que o *cyberbullying* pode ter em mim e nos meus colegas/nos meus estudantes/ e nos meus filhos; Q.8. Estou familiarizado com os vários sinais e sintomas de *cyberbullying*];
- *Experiências/ocorrências de cyberbullying* [Q.2. Eu e os meus colegas somos/Os meus alunos são/Os meus filhos /são afetados pelo *cyberbullying*];
- *Conhecimento sobre como lidar com cyberbullying* [Q.9. Estou consciente do que fazer para proteger os meus colegas/alunos/filhos; Q.10. Sei como ajudar os meus colegas/estudantes/filhos; Q.11. Sei como proceder se os meus colegas/estudantes/filhos praticarem *cyberbullying* com outros; Q.12. Sinto-me confiante com as minhas capacidades para orientar os meus colegas/estudantes/filhos; Q.13. Sei a quem pedir ajuda se os meus colegas/alunos/filhos estiverem envolvidos numa situação de *cyberbullying*];
- *Necessidades de formação* [Q.4. As escolas deviam desenvolver políticas sobre *cyberbullying*; Q.5. Os professores deviam organizar atividades em sala de aula sobre como lidar com *cyberbullying*; Q.14. Quero saber mais sobre *cyberbullying*].

O questionário apresentou três versões diferentes, com adaptações em função do grupo que respondia, a saber, estudantes, professores ou pais.

Procedimentos

Estudantes, professores e pais participantes no projeto responderam ao questionário na fase inicial daquele. Foi enviado um link para o questionário, sendo as respostas dadas online. Os

dados obtidos foram analisados com recurso ao SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*).

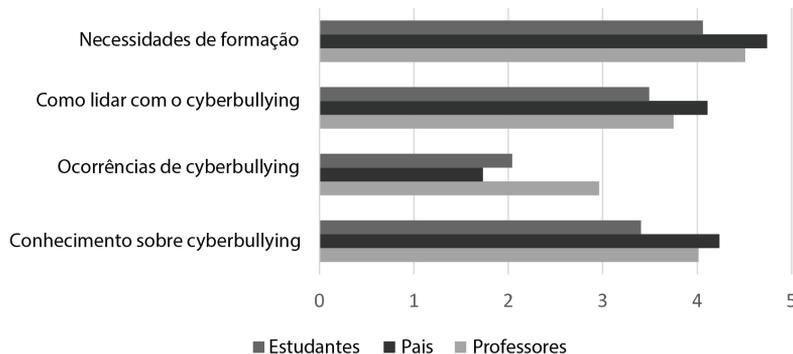
Resultados

Os resultados obtidos pelos diferentes grupos em estudo, estudantes, professores e pais, nas quatro dimensões analisadas, a saber, conhecimento sobre *cyberbullying*, suas ocorrências, conhecimento sobre como lidar com situações de *cyberbullying* e necessidades de formação, estão sintetizados na Figura 1.

Uma análise preliminar da mesma evidência que, em geral, há diferenças nos valores médios das dimensões de *cyberbullying* analisadas. Consta-se que a dimensão necessidades de formação é a que obtém valores médios mais elevados, enquanto que a dimensão ocorrências de *cyberbullying* é a que apresenta valores médios mais baixos.

Os resultados obtidos evidenciam também que estudantes, professores e pais percebem de forma diferente as diversas dimensões do *cyberbullying* (cf. Figura 1).

Figura 1 - Percepções de estudantes, professores e pais sobre dimensões do *cyberbullying*



Com o recurso ao teste estatístico ANOVA One-Way, constatou-se que são os pais quem obtém valores médios mais elevados na dimensão "Conhecimento sobre características do *cyberbullying*" (4.01), enquanto os estudantes são os que obtém níveis médios mais baixos (3.40) nesta dimensão. Esta diferença é estatisticamente significativa ($F(2, 332) = 21.63, p < .000$). Os resultados obtidos com base no teste *post hoc* de Scheffe mostram que a pontuação média do conhecimento de características de *cyberbullying*, no caso dos estudantes ($M = 3.40, DP = 1.24$), é significativamente diferente da obtida pelos professores ($M = 4.01; DP = .86$) e pelos pais ($M = 4.24$;

DP = .53). As pontuações médias obtidas pelos professores não diferem de forma estatisticamente significativa das dos pais. Este resultado diverge do obtido por Parks (2013) que mostrou que o *cyberbullying* é um tema desconhecido de muito pais, mas vai de encontro ao de Hosterman (2016). É também de realçar a necessidade de desenvolver ações de formação/informação junto das crianças e jovens, pois é importante que estejam bem informados sobre o assunto, as suas características e manifestações.

Quanto à dimensão “Experiências/ocorrências de *cyberbullying*”, os resultados obtidos com o teste estatístico ANOVA One-Way mostram que são os professores os que obtêm valores médios mais elevados (2.96), relativos a ocorrências, com os seus estudantes, e os pais os que referem níveis mais baixos (1.73). Esta diferença é estatisticamente significativa ($F(2, 330) = 19.57, p < .000$), entre professores, por um lado, e os pais e os estudantes, por outro. Comparações *post hoc* através do teste de Scheffe evidenciam que a pontuação média de ocorrências de *cyberbullying*, no caso dos professores ($M = 2.96, DP = 1.97$) é significativamente diferente da obtida pelos pais ($M = 1.73; DP = 1.35$) e pelos estudantes ($M = 2.04; DP = 1.36$) e que estes não diferem de forma significativa entre si. Este resultado vai de encontro aos obtidos em estudos prévios (PARKS, 2013) e evidencia também a importância da formação de professores neste domínio, tendo em conta que as características da sua atuação lhes permitem terem uma observação muitas vezes direta de ocorrências de *cyberbullying*.

Tal como na dimensão do conhecimento sobre *cyberbullying*, os resultados obtidos através da ANOVA One-Way evidenciam que, na dimensão “Conhecimento sobre como lidar com *cyberbullying*”, são os estudantes que obtêm valores médios mais baixos (3.49), sendo a diferença de médias entre estudantes, pais e professores estatisticamente significativa ($F(2, 331) = 9.19, p < .000$). Comparações *post hoc* com base no teste de Scheffe mostram que os valores médios mais elevados na dimensão de como lidar com o *cyberbullying* são obtidos pelos pais ($M = 4.11; DP = .58$), resultado também semelhante ao obtido na dimensão de conhecimento sobre o fenómeno. No entanto, neste caso, as referidas diferenças ocorrem entre, por um lado, os pais, e por outro lado, os estudantes ($M = 3.49; DP = 1.26$), não existindo diferenças significativas entre pais e professores ($M = 3.75; DP = .92$) e entre professores

e estudantes De novo, este resultado evidencia a necessidade de informação/formação das crianças e jovens neste domínio.

No entanto, quando se analisam os resultados relativos à dimensão “Necessidades de formação”, obtidos com recurso ao teste ANOVA One-Way, constata-se que são os estudantes os que expressam níveis médios mais baixos de necessidades de formação (4.06) e os pais os níveis mais elevados (4.74). Estas diferenças de médias são estatisticamente significativas ($F(2, 340) = 16.96, p < .000$). Comparações *post hoc* através do teste de Scheffe evidenciam que as diferenças são estatisticamente significativas entre estudantes ($M = 4.07; DP = 1.17$), por um lado, e professores ($M = 4.51; DP = .74$) e pais ($M = 4.74; DP = .47$), por outro (cf. Quadro 1). Esses resultados, embora possam parecer em contradição com os referidos no parágrafo anterior, poderão, no entanto, ser interpretados pelo facto de os níveis mais baixos de conhecimento sobre o assunto referidos por crianças e jovens não fazer emergir necessidades de formação do mesmo.

Quadro 1. Médias das dimensões Conhecimento sobre cyberbullying, Experiências de cyberbullying, Como lidar com cyberbullying e Necessidades de formação obtidas professores, pais e estudantes.

	Conhecimento cyberbullying (médias)	Experiências cyberbullying (médias)	Como lidar com o cyberbullying (médias)	Necessidades de formação (médias)
Professores	4.01	2.96	3.75	4.51
Pais	4.24	**1.73	4.11	4.74
Estudantes	**3.40	2.04	**3.49	**4.06

Apresentam-se a seguir os resultados relativos à análise da relação entre o sexo e as percepções de estudantes, professores e pais das dimensões de *cyberbullying* consideradas. Com recurso ao teste *t* para amostras independentes, constatou-se que no caso dos estudantes não existem diferenças em função do sexo nas dimensões do conhecimento sobre *cyberbullying*, ocorrências do fenómeno ou conhecimento sobre como lidar com o mesmo. No entanto, quando se considera a dimensão relativa às necessidades de formação, há diferenças em função do sexo, no caso, dos estudantes, sendo as meninas que expressam maior necessidade de formação sobre este assunto ($t(116) = -2.38, p = .02$).

Quando se consideraram os resultados obtidos pelos pais, constata-se que, neste caso, as diferenças em função do sexo

ocorrem no caso das ocorrências em torno do *cyberbullying*, sendo as mães que referem níveis mais elevados dessas ocorrências ($t(41.4) = -2.43, p = .02$).

No caso dos professores, o resultado é semelhante ao obtido com os pais na medida em que apenas no caso das ocorrências em torno do *cyberbullying* se encontram diferenças estatisticamente significativas em função do sexo ($t(37.3) = 2.05, p = .05$). No entanto, neste caso são os professores do sexo masculino que registram um nível médio de ocorrências mais elevado.

Conclusões

O tema do *cyberbullying*, que corresponde a um mau uso das TIC, continua a ser uma preocupação em nível nacional e, mesmo, na Europa como se pode ir comprovando pela diversidade de programas e projetos que vão sendo dinamizados e financiados por diversos organismos importantes da comunidade europeia. De fato, a evolução tecnológica vai complexificando os comportamentos dos jovens e, assim, dificultando a compreensão do fenômeno, o que justifica o contínuo trabalho de investigação. Também de acordo com os resultados obtidos no presente estudo, a dimensão necessidades de formação é a que obtém valores médios mais elevados.

Por outro lado, é com alguma preocupação que vamos verificando, como mostra o estudo realizado e apresentado, o contínuo “gap” entre pais e filhos em torno do que se está a fazer quando se está na *web* e com quem se está interagindo ou que tipo de “amigos” se vão “fazendo” desta forma. Os resultados obtidos evidenciam diferenças entre as percepções de *cyberbullying* de estudantes, professores e pais, constatando-se também diferenças em função do sexo na dimensão relativa às necessidades de formação.

A formação transformadora e a renovação do diálogo entre pais-professores-jovens é um caminho importante a se desenhar com a participação ativa dos jovens.

Research on CYBERBULLYING in Portugal and Europe - some programs, projects and perceptions of students, teachers and parents

Abstract: The evolution that have occurred at the level of Information Technology and Communication (ICT) have had significant impact on daily life, particularly the lives of young people. The development of technological tools has lead to innovative educational scenarios and mediates, with significant advantages, how children and young people express themselves. However, there are important risks associated with the use of the Internet and ICT! Cyberbullying is an emerging problem in our schools and society, requires research and dissemination to parents and teachers who do not know how to deal with the new dangers that today lurk children and students. In this article it is presented the project Camouflage and safety in the virtual World, supported by Erasmus + 2015-1-PL01-KA201-016817, implemented by a Consortium including Poland (coordinator), Bulgaria, Cyprus, Greece, Portugal and Turkey. Also it is described a study carried out within the framework of the project, which aimed to know the experience about cyberbullying of students, teachers and parents, in different countries, through a questionnaire built for this purpose. Results point that there are differences in the mean values of the dimensions of cyberbullying analysed, knowledge about what is cyberbullying, occurrences, knowledge what to do, training needs, and that there are differences between the perceptions of cyberbullying of students, teachers and parents. Gender differences were also found in the dimension related to training needs.

Keywords: Cyberbullying, Information and Communication Technology, perceptions of students, teachers and parents

Investigación sobre CYBERBULLYING en Portugal y Europa - algunos programas, proyectos y las percepciones de los estudiantes, profesores y padres

Resumen: El avance de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) representa enormes ventajas para la vida de la escuela y para la vida de las familias y de los jóvenes. Los niños y las niñas carecen, sin embargo, de herramientas que sustenten el desarrollo de una ciudadanía digital. En la actualidad se reconoce que también existen riesgos importantes asociados al uso de Internet y de las TIC. El cyberbullying es un problema emergente en nuestras escuelas, sin embargo, la investigación y divulgación sobre el tema es escasa, además de que padres y profesores desconocen los nuevos peligros existentes y, por tanto, no disponen de instrumentos para poder afrontarlos. En este artículo referimos diversos artículos de Portugal y Europa, más concretamente, presentamos, por un lado el proyecto "*Camouflage and safety in the virtual World*", financiado por el programa Erasmus + 2015-1-PL01-KA201-016817, con Polonia (coordinación), Bulgaria, Chipre, Grecia, Portugal y Turquía. Por otro lado, se describe un estudio, llevado a cabo en el ámbito del citado proyecto, que tiene la intención de conocer la experiencia sobre el cyberbullying de los estudiantes, profesores y padres, en

diversos países, a través de un cuestionario construido al efecto. Los resultados obtenidos evidencian que hay diferencias en los valores medios de las dimensiones de cyberbullying analizadas: conocimiento de las características del cyberbullying; ocurrencias; cómo lidiar con la cuestión; necesidades de formación, y que además existen diferencias entre las percepciones de estudiantes, profesores y padres. Igualmente, se constatan diferencias en función del sexo en la dimensión relativa a las necesidades de formación

Palabras clave: Cyberbullying, TIC, Proyectos, Percepciones de los estudiantes, profesores y padres.

Referências

ARICAK, Osman Tolga, Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 34, p. 167-184. 2009.

BELSEY, Bill. *Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation*. 2006. [Consultado em 14 de Outubro de 2010].

http://www.cyberbullying.ca/pdf/Cyberbullying_Article_by_Bill_Belsey.pdf

Del BARRIO, Cristina. Experiencias de acoso y ciberacoso: autores, autoras, víctimas y consideraciones para la prevención. *Convives*, nº3, Revista Digital de la Asociación CONVIVES, Madrid, Abril, 2013. p. 25-33. 2013.

HINDUJA, Sameer; PATCHIN, Justin. Bullying, cyberbullying, and suicide, *Archives of Suicide Research*, 14: 3, p. 206 – 221. 2010.

HOSTERMAN, K. *Parent and principals' perceptions of cyberbullying in 21st century rural elementary schools*. Doctoral Study Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education. Walden University. Walden Dissertations and Doctoral Studies. 2016.

LI, Qing. Cyberbullying in high schools: a study of students' behaviors and beliefs about this new phenomenon. *Journal of Aggression, Maltreatment, and Trauma*, 19(4), 372-392. 2010.

From <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/cbctpresentation.pdf>

MATOS, Armanda; VIEIRA, Cristina; AMADO, João; PESSOA, Teresa, MARTINS, Maria-José. Cyberbullying in Portuguese schools: prevalence and characteristics. *Journal of School Violence*. 2016. doi: 10.1080/15388220.2016.1263796

MCGUCKIN, Connor; CROWLEY, Nial; LEWIS, Christopher. A cross-national perspective on cyberbullying among school pupils in Northern Ireland: a supplement to Mora-Merchan and Jäger (2011). *Current Research Journal of Social Sciences* 5(5): p. 168-176. 2013.

MORA-MERCHÁN, Joaquin; Jäger, Thomas (Eds.). *Cyberbullying. A cross-national comparison* (p.131-145). Landau: Verlag EmpirischePadagogik. 2010. Acessívelem www.cybertraining-project.org

NATIONAL CRIME PREVENTION COUNCIL. *Teens and cyberbullying: Executive summary of a report on research conducted for National Crime Prevention Council (NCPC)*. 2007.

NEWHEY, Katrina; MAGSON, Natasha. *A critical review of the current cyberbullying research: definitional, theoretical and methodological issues. Where do we go from here?* Paper presented at AARE International Research in Education Conference, Melbourne, Australia. 2010.

Retrieved August 20, 2012, from <http://www.aare.edu.au/10pap/2521NeweyMagson.pdf>

ORTEGA, Rosario; ELIPE, Paz; & MORA-MERCHÁN, Joaquin; GENTA, María Luisa; BRIGHI, Antonella; SMITH, Peter; THOMPSON, Fran; TIPPETT, Neil. The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: a European cross-national study. *Aggressive Behavior*, 38, p. 342-356. 2012.

PARKS, Peggy. *Cyber bullying*. San Diego: ReferencePointPress. 2013.

PESSOA, Teresa; AMADO, João. Cyberbullying - Questões e desafios atuais. *Edmetic*, 3 (2), pp.29-51. 2014.

PESSOA, Teresa; MATOS, Armanda; AMADO, João; FREIRE, Isabel; CAETANO, Ana Paula. Cyberbullying entre adolescentes y jóvenes portugueses. *Comunicación y Pedagogía*, 297-298. p. 11-19. 2017.

SLONJE, Robert; SMITH, Peter. Cyberbullying: another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, p.147-154. 2008.

SMITH, Peter; MAHDAVI, Jess; CARVALHO, Manuel; TIPPETT, Neil. *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. A Report to the Anti-Bullying Alliance. 2006. Retrieved July, 7 2010 from <http://www.education.gov.uk/research/data/uploadfiles/RBX03-06.pdf>

SMITH, Peter; MAHDAVI, Jess, CARVALHO, Manuel, FISHER, Sonja; RUSSELL, Shanett; TIPPETT, Neil. Cyberbullying, its forms and impact on secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, p.376-385. 2008.

SNAKENBORG, John; VAN ACKER, Richard; GABLE, Robert. Cyberbullying: prevention and intervention to protect our children and youth. *Preventing School Failure*, 55(2), p. 88-95. 2011. doi:10.1080/1045988X.2011.539454.

YBARRA, Michele; MITCHELL, Kimberley. *Online aggressor/ targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45:7 (2004), p. 1308-1316. 2004.

WILLARD, Nancy. *I can't see you - you can't see me. How the use of information and communication technologies can impact responsible behavior*. Center for Safe and Responsible Internet Use. 2004.

Retrieved June, 10 2007 from <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/disinhibition.pdf>

WILLARD, Nancy. *Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats*. 2005.

Retrieved August, 20 2007 from <http://new.csriu.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf>

WILLARD, Nancy. *Cyberbullying and cyberthreats. Effectively managing internet use risks in schools*. 2006. Retrieved August, 20 2007

Submetido em: 20/12/2017.

Aceito em: 04/09/2018.

A contribuição do Pibid para a formação de professores de Língua Portuguesa na perspectiva do letramento

Resumo: Com o objetivo de refletir acerca das contribuições que a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência trouxe para a formação de professores de Língua Portuguesa, serão analisados relatórios de bolsistas do Subprojeto de Letras, dos anos de 2013 a 2017, sobre as ações realizadas nas séries finais e no Ensino Médio em escolas públicas de Educação Básica, de uma cidade ao norte de Santa Catarina, parceiras no referido programa, que possam dar pistas dessas contribuições. Considerando que as ações do programa institucional da Universidade em questão, uma universidade comunitária, giram em torno da temática do letramento—especialmente do letramento digital—, é sob esse prisma que os depoimentos são vislumbrados. Os depoimentos, depreendidos dos relatórios entregues à coordenação do Subprojeto de Letras, são abordados de forma qualitativa, considerando os pressupostos da Análise Crítica do Discurso. A concepção de letramento enquanto prática social e a noção de saberes docentes orientaram a análise dos dados. Percebeu-se que os licenciandos compreendem a necessidade de elaborar situações de aprendizagem que promovam a leitura crítica dos estudantes da Educação Básica, por meio, especialmente, da resenha. Também percebem a importância de participar do Pibid como forma de adquirir os saberes experienciais, tão significativos para a docência.

Palavras-chave: Formação de professores. Letramento. Letras. Programa de Iniciação à Docência.

Marly Krüger de Pesce
Professora da Universidade da
Região de Joinville
marlykrugerdepesce@gmail.com

Rosana Mara Koerner
Professora da Universidade da
Região de Joinville
rosanamarakoerner@gmail.com

Introdução

À formação de professores no Brasil, especialmente inicial, podem ser associadas diferentes percepções. Enquanto temática de pesquisa, vem se caracterizando como um campo fértil, dada, talvez, a importância que tal temática representa para o desenvolvimento de um país, nos mais variados aspectos. Implícita nessa tendência pode-se reconhecer certa preocupação para com os caminhos que essa formação tem tomado e, como consequência, uma estreita relação com os resultados apresentados pelo país em diferentes instrumentos de avaliação das habilidades dos seus estudantes, sempre tidos como sofríveis.

Outra percepção pode ser associada aos locais nos quais se dá a formação de professores no Brasil. Autores como Diniz (2000) têm apontado para o deslocamento da ênfase em pesquisas nas universidades públicas, em detrimento das atividades de ensino,

(1) Até mesmo a participação dos professores das Instituições de Ensino Superior (IES), na condição de Coordenadores de Área, de Gestão ou Institucionais, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), não pontua para os programas de pós-graduação, ainda que o Pibid seja um programa ligado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

consideradas de menor repercussão. De fato, o que conta para a produção em programas de mestrado e doutorado, por exemplo, é a publicação em revistas com boa indexação, e não as ações desenvolvidas em sala de aula, de impossível mensuração.¹

O cenário nacional da formação do professor que atuará na Educação Básica não tem sido muito favorável. Há um preocupante esvaziamento das licenciaturas evidenciado na pesquisa conduzida pela professora Bernadete Gatti, intitulada *Atratividade da carreira docente no Brasil* (2009). Como indicação de uma nítida preocupação com esse cenário, esforços têm sido depreendidos em diferentes instâncias no sentido de atrair os jovens para a carreira docente.

No âmbito das políticas públicas que visam à melhoria da educação no Brasil, a formação inicial de professores tem ganhado especial atenção com o lançamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 2009. O Programa tem por objetivo valorizar o magistério, apoiar estudantes de licenciatura, inserindo-os no cotidiano de escolas da rede pública, promover a integração entre Educação Superior e Educação Básica e proporcionar aos licenciandos a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar. Compreende-se uma formação inicial em que teoria e prática não mais despontem de forma dicotômica e dissociada, mas que se fundem em um todo consistente que faça sentido para o futuro professor. Assim, parece possível reconhecer na implantação do Programa uma significativa iniciativa do Ministério de Educação (MEC)/Capes de dar uma nova configuração para os cursos de formação inicial. De caráter inovador, a iniciativa possibilita o estreitamento da relação entre o ensino superior como instância responsável pela formação inicial e o campo de atuação do futuro professor, a partir de ações conjuntas em torno de uma temática norteadora.

A Instituição à qual pertencem os bolsistas de Letras, cujos relatórios serão aqui trazidos, participa do Pibid desde agosto de 2012, quando teve seu projeto intitulado “Ressignificando práticas pedagógicas na perspectiva do letramento” aprovado. Na ocasião, a temática do letramento mostrou-se extremamente significativa, dado seu caráter altamente interdisciplinar, uma vez que todas as áreas fazem uso, de alguma forma, da linguagem escrita. Não se trata, pois, de discutir apenas aspectos estreitamente relacionados à

docência, mas à docência que leve em consideração o envolvimento dos estudantes da Educação Básica em práticas sociais com a escrita. Para tal, o licenciando teve que se apropriar do conceito de letramento e de suas implicações para, então, participar efetivamente do planejamento, desenvolvimento e avaliação de ações didático-pedagógicas.

No caso dos estudantes do Curso de Letras, já há, de certa forma, uma aproximação com a temática do letramento, que consta no plano de ensino de algumas de suas disciplinas. Contudo, trata-se de uma abordagem que ocorre no espaço acadêmico, sem, muitas vezes, o viés proporcionado pelas possibilidades de sua abordagem no campo de atuação, em que todo um conjunto de circunstâncias, planejadas ou não, tende a ressignificar o viés acadêmico. A participação no Pibid configurou-se, pois, como uma significativa oportunidade de vislumbrar as ressignificações possíveis à temática do letramento, a partir da proposição e aplicação de atividades elaboradas sob esse matiz. Contudo, é preciso questionar acerca do quanto os estudantes perceberam, de fato, tais possibilidades.

Assim, tem-se como objetivo neste estudo reconhecer, nos relatórios dos licenciandos de Letras sobre as ações desenvolvidas no âmbito do Pibid, suas reflexões sobre aspectos inerentes ao fazer docente e as implicações de uma prática voltada para o letramento. Delineia-se, pois, a questão norteadora do presente estudo: na voz dos estudantes de Letras, quais as contribuições que o Pibid trouxe para a sua formação como professores, especialmente no que se refere à questão do letramento como perspectiva para a ação pedagógica? Respostas a tal indagação foram buscadas nos relatórios periódicos por eles produzidos e entregues à Coordenação de Área do Subprojeto de Letras, em atendimento a uma das exigências impostas pelo Programa. Confere-se a tais relatórios o caráter de dados não gerados para tal pesquisa, mas de documentos que, de alguma forma, dão notícia das impressões dos estudantes acerca de suas atividades enquanto bolsistas pibidianos.² Nesses documentos foram buscados indícios que pudessem contribuir para responder a questão posta. Inicialmente serão feitas algumas ponderações sobre formação inicial de professores e letramento, tendo apoio de autores como Fiad (2011) e Tardif (2011). Em seguida há a descrição do percurso metodológico, no qual foram usados dispositivos da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001), para a busca das contribuições trazidas pela participação no Pibid nos relatórios

(2) Neologismo geralmente usado para se referir aos bolsistas do Pibid.

dos estudantes bolsistas, análise apresentada na seção seguinte. O artigo encerra com algumas considerações e com a indicação de novas possibilidades de pesquisa na área da formação inicial de professores.

Algumas ponderações:

Uma sociedade grafocêntrica, como esta na qual estamos inseridos, caracteriza-se pela centralidade de suas principais atividades em torno da escrita. Isso impõe aos sujeitos que a (se) constituem o domínio de um conjunto de competências relacionadas ao uso da escrita. Diversas habilidades são exigidas, que ultrapassam em muito o simples domínio do código escrito. Para participar de atividades cada vez mais complexas, mais do que estar alfabetizado, faz-se necessário que o sujeito seja letrado, portanto, que seja capaz de participar de diferentes eventos de letramento, situações nas quais a escrita se faz presente.

Significativa parcela das práticas sociais que envolvem o uso da escrita precisa ser ensinada, já que se realiza em contextos mais complexos, geralmente relacionados ao mundo do trabalho. Assim, um significativo papel da universidade está em habilitar os acadêmicos para que circulem, com relativa segurança, pelas diferentes práticas sociais com a escrita em seus futuros campos de atuação.

Há certa expectativa em relação ao ingressante em um dado curso superior de que já tenha alguma ideia das produções escritas que são inerentes à área escolhida. O que acontece, contudo, é o professor universitário deparar-se com dificuldades de escrita ainda não superadas por seu estudante, apesar de sua trajetória escolar de, no mínimo, 11 anos. De acordo com Fiad (2011), o espanto com uma escrita bastante deficitária resultou em um conjunto de pesquisas sobre a escrita na década de 1980. A partir da década de 1990, somaram-se pesquisas desenvolvidas na perspectiva do letramento que pretendem reconhecer as práticas de escrita nas quais os acadêmicos se encontram engajados quando ingressam na universidade. De acordo com a autora, talvez esses estudantes “[...] não se engajaram ainda nas práticas letradas esperadas no contexto acadêmico”. (FIAD, 2011, p. 360) Conflitos se instalam entre o que professores universitários esperam de seus estudantes e aquilo que estes são capazes de produzir considerando todas as suas experiências anteriores com a escrita.

Nesse cenário, incluem-se, de forma dramática, os estudantes das licenciaturas. Em relatório de pesquisa coordenada por Gatti³ (já indicada na parte inicial deste texto), que objetivou verificar as opções por cursos superiores que estudantes do Ensino Médio faziam, ficou evidente o que, muitas vezes, estava no nível da hipótese: a fuga das licenciaturas⁴. Aqueles poucos que se aventuram na carreira do magistério, em boa parte, ainda conforme a pesquisa, advêm de famílias das classes C e D, que têm “[...] dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino [...]”. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009, p. 14)

Uma das principais constatações é a de que boa parte dos licenciandos se configura como a primeira geração da família a concluir um curso superior. Isso nos permite inferir que, a partir de seu ingresso na graduação, em seu ambiente familiar passou a circular um conjunto de escritos antes inexistentes. Para além de escritos relacionados a uma área específica, é possível mesmo que certos materiais tenham adentrado o espaço doméstico pela primeira vez. Assim, pode-se afirmar que, ao lado da aprendizagem dos conteúdos específicos à área escolhida de sua formação inicial, há a necessidade de familiarização com determinados materiais escritos e, por consequência, com os discursos que lhes são típicos. Não só o “o quê” é lido se apresenta como complexo, mas também o “como” ler, considerando-se aqui, inclusive, o aspecto lexical dos textos acadêmicos. Há, pois, uma nítida complexidade na formação inicial dos professores marcada pelo seu (pouco/diferenciado) envolvimento em práticas com a escrita, ou seja, com o seu letramento.

Com a incumbência de alçar outros sujeitos a esferas de usos cada vez mais complexos da escrita, parece recair sobre o professor a exigência de que seja ele mesmo um sujeito letrado: “Professores são, de fato, leitores: são reconhecidos como tais por porções significativas da população brasileira[...]”. (BATISTA, 1998, p. 29, grifo do autor) Por extensão, então, pode-se dizer que o professor é um sujeito tido como alguém letrado. Pressupõe-se que tenha pelo menos certo domínio das práticas letradas que cabe à escola ensinar. Onde tal domínio poderá ser alcançado?

A formação inicial pode configurar-se, talvez, como um significativo espaço para a obtenção de tal domínio, mediante a possível articulação entre as dimensões individual e social de uso da

(3) Relatório da pesquisa conduzida pela Fundação Carlos Chagas, intitulada *Atratividade da carreira docente no Brasil*, publicado em 2009. A assessoria geral da pesquisa esteve a cargo de Bernadete A. Gatti.

(4) Segundo a referida pesquisa, apenas 2% optaram por Pedagogia ou Licenciaturas.

escrita. Um trabalho que leve em consideração o caráter dialógico da escrita, as suas formas de circulação em diferentes contextos sociais, situa “[...] a formação na perspectiva do letramento”. (ANDRADE, 2007, p. 23) Ou, como afirma Tardif (2011, p. 69), “[...] o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a *formação inicial universitária*” (Grifo acrescentado).

O letramento pode ser visto como uma perspectiva do trabalho docente que perpassa todas as áreas, como um eixo balizador de toda a ação pedagógica, e não somente como um conteúdo a ser ensinado. Não se perde de vista, portanto, que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, na qual é exigida a capacidade de circulação por entre as várias escritas que a organizam. Assumimos, como Kleiman (2006), que todo professor é um agente de letramento e que sua formação não pode perder de vista essa significativa tarefa, desenvolvendo aquilo que Tardif (2011, p. 49) chama de *habitus*, como “disposições adquiridas na e pela prática real”. Ainda segundo o autor, tais *habitus* podem se transformar em “traços da personalidade profissional”, manifestados em um saber-ser e em um saber-fazer.

Nessa perspectiva, o professor, na condição de agente de letramento, deve ser ele mesmo um sujeito letrado, para que compreenda as exigências que são feitas de modo crescente no atual contexto social acerca dos usos múltiplos da escrita. De acordo com Andrade (2007, p. 161), a “[...] consciência sobre o seu próprio nível de letramento permitirá ao professor que melhor conceba para seus alunos meios de acesso ao conhecimento da leitura e da escrita [...]”.

Assim, parece fundamental que os professores reconheçam seu envolvimento em dadas práticas, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de ampliação dessas práticas, fundamental ao exercício do magistério. Como diz Galvão (2004, p. 149), “[...] somente uma análise mais aprofundada de trajetórias individuais pode colocar em evidência outras mediações que, conjugadas – e não de forma isolada –, também auxiliam a configurar as práticas de letramento dos sujeitos.”

A formação inicial pode configurar-se como espaço e tempo para a promoção do letramento de seus estudantes. Nesse sentido, a universidade tem um papel de significativa relevância a ser cumprido na formação de profissionais da educação sensíveis às necessidades de uma sociedade cada vez mais letrada.

É imprescindível reconhecer e situar a formação inicial na perspectiva do letramento. (ANDRADE, 2007) Nesse sentido, ter no letramento a temática norteadora de um Programa como o Pibid mostra-se como uma possibilidade promissora para a formação. Para além da superação da dicotomia que persegue a formação inicial dos professores entre teoria e prática ou entre o dizer sobre e o fazer, promover ações pedagógicas na perspectiva do letramento já durante a graduação possibilita ao licenciando compreender os significados que atribui à escrita, resultantes de sua própria trajetória de contato com materiais escritos e, nessa direção, compreender os significados atribuídos pelos estudantes da educação básica com os quais irá trabalhar.

Para tal, faz-se necessário um investimento significativo em práticas leitoras envolvendo textos que possam subsidiar as ações desenvolvidas nas escolas parceiras do Programa. O licenciando está, pois, estreitamente envolvido em atividades que, inevitavelmente, contribuirão para o seu letramento, tanto aquele relacionado à esfera acadêmica como aquele mais diretamente relacionado à profissão docente.

Percurso metodológico

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa. Os dados foram obtidos de relatórios elaborados no final de cada semestre com o objetivo de discorrer as atividades desenvolvidas na escola parceira do Pibid. O relatório é constituído de dois itens: descrições das atividades e contribuições do Programa para a formação docente. Foram analisados 20 relatórios de bolsistas do subprojeto de Letras de 2016. Os bolsistas foram denominados por B1, B2 e assim sucessivamente. A maioria dos bolsistas é estudante do 3º e 4º ano do curso de licenciatura em língua portuguesa e inglesa.

Os relatórios produzidos pelos bolsistas são indícios significativos do que representa a experiência para os licenciandos de participar em um Programa que os coloca em contato direto com o seu futuro local de trabalho. Os dados obtidos nos relatórios são instrumentos de verificação das ressignificações tornadas possíveis a partir de seu envolvimento nas ações pedagógicas, os quais possibilitam dar voz a esses sujeitos em sua individualidade, e não somente tomados em sua dimensão grupal.

Tal movimento se torna imprescindível quando se pensa na efetividade de uma política pública e em sua implantação em uma universidade de caráter comunitário, que resiste à crescente deterioração das licenciaturas. Empiricamente tem-se percebido certo deslocamento no discurso sobre a área por parte dos estudantes participantes do Programa, na direção de uma maior clareza das possibilidades e desafios da docência. Exercer a profissão passou a ser uma perspectiva real, uma vez que o temor do enfrentamento da sala de aula já foi superado pela familiarização com o fazer pedagógico em sua cotidianidade. Contudo, trata-se ainda de percepções incidentais, obtidas em algumas frases acrescentadas nos relatórios, em depoimentos feitos de forma assistemática, nos corredores da Universidade ou em participações mais efetivas feitas em disciplinas que discutem o ensino. Há, pois, uma nítida lacuna no que se refere à obtenção de indicativos claros e objetivos dos resultados que o Pibid está trazendo para a formação inicial dos professores.

A proposta que aqui se faz é a de preenchimento dessa lacuna, a partir de um estudo que tematiza a contribuição do Pibid para a formação de professores na perspectiva do letramento e da formação para a docência. Para tanto, foi adotada a pesquisa documental em uma abordagem qualitativa.

Esse tipo de pesquisa permite “a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros”. (CELLARD, 2008, p. 295). Documentos contêm variadas informações que possibilitam aprofundar a compreensão num contexto histórico, social e cultural determinado.

Independentemente do tipo de documento estudado, sua análise deve ir além da descrição. A análise qualitativa examina o documento a partir do contexto social no qual foi produzido.

Os relatórios dos bolsistas foram analisados a partir da visão de que todo discurso é um objeto historicamente produzido e interpretado, situado no tempo e no espaço. O discurso tem uma relação dialógica com a estrutura social, embora moldado e restrito por esta; portanto, é um modo de ação socialmente constituído. Dessa forma, as práticas discursivas são reais exemplos das pessoas que fazem, dizem ou escrevem coisas. (FAICLOUGH, 2001)

Nesta perspectiva, a Análise Crítica do Discurso é um método descritivo, interpretativo e explicativo que vai investigar os

eventos discursivos. O discurso é um modo de ação, ou seja, é como as pessoas agem sobre o mundo e sobre as demais pessoas. Para Fairclough (2001, p.91), é uma prática de representação e de significação do mundo, construindo o “mundo em significado”. Numa relação dialética entre o sujeito e a estrutura social e o discurso, este é tanto moldado como restrito pela estrutura social.

Para tanto foi adotado o método de análise proposto por Fairclough (2001), que é tridimensional, pois considera qualquer exemplo de discurso: um texto (análise linguística); um exemplo de prática discursiva (análise da produção e interpretação textual) e um exemplo de prática social (análise das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento comunicativo). No processo de análise, essas dimensões não ocorrem de forma separada, ao se analisar o texto, ao mesmo tempo, examinou-se a forma e o significado. Nessa perspectiva, foi feita a leitura dos relatórios, destacado os excertos que estavam relacionados com o objetivo desta pesquisa, sendo interpretados à luz do referencial teórico, haja vista que os relatórios dos estudantes são práticas discursivas tecidas na escola e na universidade e que os constituem como professores. Interpretar os escritos pode ajudar a compreender o significado da experiência com o Pibid para esses licenciandos.

Algumas contribuições trazidas pelo PIBID

A escola é um espaço sociocultural regido por normas e regras próprias que marcam o seu cotidiano. As relações entre os sujeitos envolvidos se configuram por meio de acordos, alianças e conflitos, norteadas por diretrizes legais. É no cotidiano da sala de aula e da escola que o professor desenvolve os saberes inerentes à experiência profissional, os quais

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2011, p. 54)

Nos relatórios dos bolsistas é possível identificar o reconhecimento da significância da vivência na escola:

(5) Chama a atenção o modo como a bolsista faz referência ao grupo de estudantes bolsistas. Indica certo distanciamento e, ao mesmo tempo, uma sensação de pertencimento a um grupo.

(6) Esta proposta foi desenvolvida com alunos do Ensino Médio e tinha como objetivo desenvolver o pensamento crítico a partir de informações optadas na rede de computadores sobre a temática abordada no conto de Machado de Assis "A cartomante". Após a leitura do conto e da pesquisa sobre a temática, os estudantes elaboraram uma resenha, que foi compartilhada com a sala.

[...] através do Pibid eu pude experimentar uma vivência real do ambiente de sala de aula, o que gerou uma noção da dinâmica de ensino e do ambiente escolar. (B11)

Para as alunas bolsistas⁵, ainda foi possível vivenciar um pouco da realidade da sala de aula e se confrontar com possíveis dificuldades a serem encontradas em situações futuras, quando habilitadas no curso. (B6)

O cotidiano da escola é constitutivo do fazer docente e apresenta situações desafiadoras que são impossíveis de serem previstas na formação inicial. B6 deixa evidente que estar na escola significou presenciar situações que poderão ocorrer quando estiver atuando como docente. Nesse sentido, o Pibid representa uma oportunidade de o licenciando aprender com um professor experiente (supervisor), o que concebe como um ganho significativo na sua formação.

Para Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional do professor passa pela relação com seus pares por meio de observações, trocas e reflexões sobre as práticas, aprofundando seus conhecimentos pedagógicos. A relação pode também significar um suporte dos pares para tornar a sua atuação profissional menos angustiante e solitária, já que os constantes desafios têm exigido mudanças na postura e na prática pedagógica do professor.

A reflexão sobre a atividade docente é indicada por B9 quando diz:

Particularmente, neste semestre, a contribuição maior sentida foi na percepção da necessidade de constante reflexão e reavaliação do professor em sua tarefa diária e do papel que deve ter como mediador do conhecimento. (B9)

Na descrição das atividades pedagógicas propostas pelos bolsistas, evidencia-se a concepção de letramento que eles têm. O letramento é entendido como prática social significada pelos sujeitos envolvidos nos eventos. Uma das atividades pedagógicas do professor é proporcionar oportunidades de os alunos da Educação Básica participarem de eventos de letramento, o que foi efetivado pelos Pibidianos mediante a proposta do projeto "Resenha Crítica e Letramento Informacional":⁶

Nosso projeto 'Resenha Crítica e Letramento Informacional' tinha como objetivo principal esclarecer o processo de seleção de

informações para construção de uma crítica que tivesse como foco o desenvolvimento de um pensamento reflexivo nos estudantes. (B3)

Como o objetivo era o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, a resenha mostrou-se um gênero bastante apropriado, já que uma de suas características é a questão de uma postura crítica a ser assumida pelo seu autor. Ao pretenderem a formação crítica dos estudantes da Educação Básica, os Pibidianos reconheceram que há posturas ideológicas a serem desveladas, especialmente no universo midiático que os cerca.

Para Street (2014), a proposta de leitura na perspectiva do letramento como prática social pode favorecer o desenvolvimento de um olhar crítico para as estruturas de poder. No excerto que segue, B1, ao descrever a atividade, indica que o desenvolvimento da criticidade deve constar como um objetivo do professor e, portanto, estar evidenciada no planejamento didático por meio de estratégias que levem os estudantes a questionar a relação de poder presente no discurso e suas implicações para a vida de cada um (FAIRCLOUGH, 2001):

As atividades deste semestre visaram proporcionar aos alunos a compreensão, a partir da linguagem, do momento político vivenciado pelo país. Embora estivessem relativamente a par de alguns conflitos divulgados midiaticamente, o sentido de determinadas posturas ideológicas lhes escapava devido à incompreensão de termos polissêmicos como fascismo e anarquismo. As relações de poder nascidas, fixadas e exercidas pela linguagem são estudadas durante todo o curso de Letras e foi enriquecedor perceber que aos alunos a compreensão da linguagem circulante lhes abriu novos questionamentos e perspectivas. (B1)

Os pibidianos parecem reconhecer o importante papel a ser desempenhado pela escola no desenvolvimento de uma postura crítica, presentes nos discursos a que estão expostos cotidianamente:

Apesar das muitas sanções impostas em um ambiente escolar, este continua sendo, por vezes, o único espaço onde a criança pode expressar-se e construir posições criticamente. (B2)

Ao fazer referência ao *expressar-se*, os bolsistas estão entendendo o ato de fazê-lo mediante o uso da linguagem escrita. Estão, portanto, contribuindo para o letramento crítico dos estudantes da educação básica:

(7) Pode-se falar aqui da sequência didática como proposta por Schneuwly e Dolz (2004), conteúdo presente em uma das disciplinas da matriz curricular do curso de Letras em questão.

A maioria dos estudantes obteve êxito em sua escrita e compreensão. Eles articularam ideias, pensaram reflexivamente e participaram ativamente da discussão em sala. Nas pesquisas feitas pela internet, mostraram interesse em buscar mais de uma fonte e contrapor suas verdades, além de entender o processo do pensar criticamente sobre os enunciados – um objetivo bastante importante do projeto. (B12)

Na avaliação que B12 faz dos resultados da atividade proposta, a questão da reflexão se faz nitidamente perceptível em diferentes momentos: *“pensaram reflexivamente, mostraram interesse em buscar mais de uma fonte e contrapor suas verdades, o processo de pensar criticamente, tudo sintetizado naquilo que se caracterizou como um objetivo bastante importante do projeto.”* Os bolsistas mostraram que estavam atentos às circunstâncias, perceberam a necessidade de os estudantes ultrapassarem a mera repetição de um discurso midiático e propuseram uma atividade escrita que contribuísse para a ampliação do seu repertório. O excerto acima evidencia que a experiência no Pibid oportunizou aos acadêmicos o acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem dos alunos no que se refere ao desenvolvimento das habilidades para uma leitura crítica, o que é mais difícil que ocorra apenas nas aulas na universidade.

Além da resenha, outros gêneros também foram propostos:

Para a criação dos panfletos, primeiramente, explicamos o gênero panfleto, como se dá sua distribuição, características etc. Os alunos foram divididos em pequenos grupos e foi separado para cada grupo um tema (ideologia política). Com os temas divididos, os alunos começaram a produção de panfletos informativos a partir das informações que eles haviam anotado na etapa anterior. (B13)

O texto de B13 dá claras indicações de que não houve a simples apresentação de uma proposta de escrita. Foram seguidos os passos de uma sequência didática⁷ bem estruturada e que contribuiria para a produção de um panfleto informativo, feito com base em pesquisas anteriores. O gênero está sendo aqui usado para emoldurar os dizeres críticos dos estudantes que, assim, necessitam adequá-los às características inerentes ao panfleto informativo. Ou seja, há uma proposta clara de um evento de letramento, pautado em variadas práticas que tornam possível a participação dos estudantes no referido evento – a escrita do gênero proposto. Os bolsistas indicaram que se apropriaram das discussões às quais foram apresentados no espaço da universidade e que puderam ser

colocadas em prática por estarem inseridos na escola oportunizado pelo Pibid. Sua futura práxis já está, de certa forma, recebendo lampejos durante o período de sua formação, com a internalização de aspectos teóricos e metodológicos.

Com relação aos saberes pedagógicos necessários ao exercício da docência, há evidências de que os bolsistas os identificam na rotina do professor da educação básica que os acompanha. Para Libâneo (2012), uma das tarefas do professor é criar condições para que o aluno se aproprie do conhecimento científico e desenvolva capacidades e habilidades intelectuais. Para tanto, o professor deve realizar diversas ações didáticas, como planejamento, atividades de ensino e aprendizagem e avaliação. Nos excertos abaixo de três dos bolsistas é possível perceber que identificam essas tarefas do professor:

O trabalho com projetos auxiliou no meu desenvolvimento de habilidades referentes ao planejamento de aulas e montagem de etapas de ensino. (B12)

[...] as Pibidianas puderam experienciar a atuação como docente em sala de aula, bem como de incorporar as práticas exercidas por professores, tais como: analisar, corrigir e avaliar a produção dos alunos. (B8)

Ao participar nesses projetos, desenvolvemos melhor o planejamento de aulas e buscamos ainda mais materiais que fortalecem o crescimento do aluno como um ser autônomo, capaz de desenvolver o saber entendendo que o professor é um mediador de conhecimento e que o mesmo é fortalecido pela resposta do aluno aos seus meios. (B5)

Mesmo que nas aulas da graduação os estudantes estudem sobre as rotinas didáticas do professor, é na vivência na escola que eles terão maior compreensão do seu significado. A participação no Pibid oportuniza ao estudante desenvolver as atividades cotidianas com a supervisão da professora da escola em um maior período de tempo, levando-o a identificar as tarefas didáticas que são inerentes à prática docente.

Além das diversas tarefas mencionadas pelos bolsistas, a mediação foi apontada como uma atitude que o professor deve adotar ao valorizar o estudante e facilitar sua aprendizagem. A mediação é entendida no processo de construção de conceitualização, o que implica leitura, interpretação e ressignificação do

conhecimento. (GASPARIN, 2007) Parece que B3 compreende a mediação nessa perspectiva ao afirmar que a experiência como bolsista do Pibid ajudou-o a compreender a importância da

[...] mediação e orientação nas dificuldades enfrentadas pelos alunos. Possibilidades de compreensão de ideias de cada aluno e maneiras diferentes de trabalhar determinado assunto em sala de aula. (B3)

Para Fairclough (2001), a relação de poder está presente em todas as interações sociais, que constitui e modifica os significados da realidade. No contexto escolar, não é diferente. A relação de poder exercida pelos diferentes atores (professor, gestores, pais e legisladores) foi identificada por alguns dos bolsistas, como pode ser percebido abaixo:

O desenvolvimento de trabalhos como os possibilitados pelo Pibid tem impacto duradouro no percurso formativo dos que com eles se envolvem, seja pelos saberes construídos em pesquisas, trabalhos em sala ou pelos desafios impostos pelas disputas de poder que se apresentam no fazer pedagógico e no espaço escolar. (B10)

No excerto, há uma constatação de que a prática docente se constitui na relação de poder materializada no discurso e na ação pedagógica, que irá participar da constituição identitária do professor em formação.

Considerações finais

As contribuições que a participação no Pibid proporcionou aos licenciandos ficaram evidentes nos relatórios. A participação observacional e interativa no cotidiano da escola proporcionou a aquisição de saberes experienciais devido à maior permanência dos estudantes no espaço escolar e à supervisão de um professor mais experiente, condições tornadas possíveis pela configuração proposta pelo Pibid.

O desenvolvimento profissional do docente é promovido na relação com o outro, nos diferentes espaços. A colaboração entre Universidade, como lugar da formação inicial, e escolas de Educação Básica, como uma das principais características do Programa, configura-se como uma possibilidade de aprender a ser professor no contexto real da escola. Discussões de cunho teórico-metodológico envolvendo o planejamento das ações

didáticas, a seleção de estratégias de ensino, a preparação de materiais didáticos, que acontecem nos encontros envolvendo licenciandos e professores (da Universidade e da Educação Básica) são oportunidades tornadas possíveis a partir da participação no Pibid, caracterizado como um Programa que pretende inserir licenciandos em seu futuro contexto de atuação.

As atividades de leitura promovidas pelos bolsistas em aulas de língua portuguesa estão baseadas na perspectiva do letramento, compreendido como forma de desenvolver práticas em diversos eventos que envolvam a escrita considerando seu uso social no cotidiano dos alunos da educação básica.

Percebeu-se, ainda, uma abordagem de ensino de língua que visava promover a leitura crítica a partir de usos sociais de leitura e escrita, mediante a escolha da resenha como um gênero que tem a criticidade do autor como uma de suas principais características. Além disso, o trabalho feito de forma planejada, em uma sequência didática, torna possível ao futuro professor reconhecer a necessidade de uma ação pedagógica reflexiva, organizada, que busque resultados significativos. Nesse sentido, a partir dos relatórios dos estudantes de Letras, é possível afirmar que o Pibid contribuiu para a sua formação como futuros professores de línguas, especialmente ao envolvê-los em ações didático-pedagógicas que privilegiassem a prática social com a escrita. Aqui se delineiam possibilidades futuras de investigação, que pudessem verificar se o efetivo trabalho docente realizado já na condição de professores resgata a perspectiva do letramento como aqui vislumbrado, em sua formação inicial.

The contribution of the Pibid to the Portuguese Language teachers training in the literacy perspective

Abstract: In order to reflect on the contributions that the participation in the Institutional Program for Scholarships Teaching Initiation brought to the Portuguese Language teachers education, scholarship holders' reports of a Letters Undergraduate Subproject about the activities developed in a High School in a Basic Education public school (in a northern city of Santa Catarina) will be analyzed, which can give clues of these contributions. Considering that the actions of the institutional program are based on the theme of literacy, specially the digital one, it is from this point of view that the reports are analyzed. The statements derived from the reports submitted to the coordination of the Letters Subproject are approached in a qualitative way, considering the assumptions of the Critical Discourse Analysis. The conception of literacy as a social practice and the notion of teacher knowledge guided the analysis of the data. It has been realized that the undergraduate students understand the necessity to provide critical reading to high level students especially through review. They also realize the importance of participating in the program as a way of acquiring the experiential knowledge, so significant for teaching.

Keywords: Teacher education. Literacy. Letters. Teaching Initiation Program.

La contribución del Pibid a la formación de profesores de Lengua Portuguesa en la perspectiva del letramiento

Resumen: Con el objetivo de producir una reflexión acerca de las contribuciones que la participación en el Programa Institucional de Bolsa de Iniciación a la Docencia trajo a la formación de profesores de Lengua Portuguesa, serán se analizarán informes de becarios del Subproyecto de Letras (de todos los años) sobre las acciones realizadas en la Enseñanza Media en escuelas públicas de Educación Básica (de una ciudad al norte de Santa Catarina), que puedan dar pistas de esas contribuciones. Considerando que las acciones del programa institucional se basan en la temática del letramiento (especialmente en el letramiento digital), y bajo ese prisma es que los testimonios son enfocados. Los testimonios son comprendidos de los informes que son entregados a la coordinación del Sub-proyecto de Letras son abordados de forma cualitativa teniendo en cuenta los supuestos de la Análisis Crítica del Discurso. La concepción de letramiento como práctica social y la noción de saberes docentes orientaron el análisis de los datos. Se percibió que los profesores entienden la necesidad de elaborar situaciones de aprendizaje y que promuevan la lectura crítica de los estudiantes de la educación básica por medio, especialmente; de reseñas. También se perciben de la importancia del Pibid como forma de adquirir dominio de la experiencia, tan significativa para el buen desempeño docente.

Palabras claves: Formación de profesores. Letramiento. Letras. Programa de Formación de Iniciación a la Docencia.

Referências

ANDRADE, Ludmila Thomé. *Professores leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (org.) *Leituras do professor*. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

CELLARD, Andre. A análise documental. In: POUPART, Jean-Pierre *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Trad. I. Magalhaes et.al. Brasília, DF: UnB, 2001.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, Curitiba, v. Eletrônico, n. Especial, 2011, p. 57-369. v. 2.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo, 2009.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. 2.ed. São Paulo: Global, 2004.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves; BOCH, Françoise (org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCELO, Carlos Garcia. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: revista de ciências da educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 26 ago. 2017.

SCHNEUWLY, Bernard et al. *Gêneros orais e escritos*. Trad. Roxane Rojo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Recebido em: 29 de janeiro de 2018.

Aprovado em: 13 de agosto de 2018.

A fabricação de resistências no cenário pós-colonial: entre subalternização e subversão

Resumo: Esse artigo tem como proposta problematizar as produções discursivas que contribuem para a constituição da subalternização/inferiorização de saberes/conhecimentos de distintos grupos sociais, bem como a criação de normatizações e padrões frente à produção do conhecimento, estabelecendo as representações dicotômicas/binárias. Por outro lado, expõe que no processo de subalternização são articuladas ações que rompem com esse ideário que por si só constrói espaços de resistência. Para tecer tais considerações buscamos refletir teoricamente sobre o conceito de discurso problematizado a partir de dois campos teóricos, sendo eles: o Grupo Modernidade/Colonialidade e a Teoria Pós-Colonial. Atrelado a esses campos, nos apoiamos nos estudos de Michel Foucault. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica, originada por meio de nossas pesquisas com os Povos Indígenas de Rondônia.

Palavras-Chave: Produção discursiva. Subalternização/Subversão. Pós-Colonial. Resistência.

Jonatha Daniel dos Santos
Universidade Católica Dom Bosco
dholjipa@gmail.com

Rozane Alonso Alves
Instituto Federal Goiano
Programa de Pós-Graduação
Profissional em Ensino para a
Educação Básica
rozanealonso@gmail.com

Introdução

Os discursos produzidos no contexto colonial tinham o objetivo de criar representações sociais, tendo como intuito marginalizar/discriminar/subalternizar os saberes/conhecimentos e constituir uma lógica específica sobre os contextos colonizados, tendo como base a proposta de desenvolvimento econômico ocidental. Essa tática, de forma bem evidente, constituía-se em criar espaços dos quais os sujeitos colonizadores pudessem elaborar determinadas estratégias discursivas sobre o outro e, nesse processo, possuíam/dominavam o conhecimento verdadeiro sobre os objetos, enquanto que os sujeitos colonizados produziam apenas meros artefatos de sobrevivência.

O contexto colonial marcou os corpos e as identidades dos sujeitos colonizados. A produção desses sujeitos é controlada a partir da subjetividade, ou seja, atua na produção da representação e estabelece o que é verdadeiro e, assim, organiza padrões metodológicos no intuito de garantir a permanência dos conhecimentos ocidentais.

Tal representação pode ser entendida a partir do conceito de estereótipo que opera como um pano de fundo, escondendo, negando culturas e histórias dos sujeitos subalternos. Esse

processo corrobora para que os sujeitos, suas narrativas e histórias sejam colocadas à margem, posicionando para a marginalidade, construindo então, sujeitos colonizados com uma identidade nacional. Tal prerrogativa se alinha ao objetivo do Estado-Nação, que é a constituição de um sujeito nacional que incorpora as regras e conhecimentos do Estado.

Nesse entendimento, é possível inferir que tais práticas discursivas vão se moldando e remodelando por meio do poder. Segundo Foucault (1979, p.8) as relações de poder não são repressivas, pelo contrário, “[...] o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como a força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”.

Foucault (2011, p. 10) nos ajuda a entender melhor o conceito de discurso quando discorre que “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que e pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

Ainda conforme Foucault, (1986, p. 90) discurso pode ser entendido como “[...] número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência”. Continua escrevendo que o “[...] domínio geral de todos os enunciados, grupo individualizável de enunciados, prática regulamentada dando conta de certo número de enunciados são algumas delas”. (FOUCAULT, 1986, p.135)

Em seu livro, *A ordem do discurso*, o autor afirma que:

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (FOUCAULT, 2011, p. 8-9)

Foucault (2011) nos coloca a problematizar se, a partir das estratégias coloniais é possível falar ou até mesmo sobre o que se pode falar, quando um discurso toma a forma de verdadeiro. E como a “verdade” se constitui como força operacional do Estado frente ao sujeito. Perguntamo-nos: como a produção discursiva vai marcando os sujeitos subalternos ao ponto de criar um espaço

onde os colonizados querem ser iguais aos colonizadores? Tal questionamento pode ser visto na obra de Fanon (2008) quando expõe a possibilidade de os negros antilhanos, sujeitos colonizados pelos franceses, quererem ser menos negros, menos antilhanos, e mais franceses.

Frente a essa questão, propomos neste artigo, dialogar com Foucault (2011) quando o mesmo escreve sobre o verdadeiro e o falso. Verdade em Foucault (1979, p. 13) é o “[...] conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” uma vez que “[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] a verdade é deste mundo, ela é produzida nele graças múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”.

Foucault (1979, p. 14) adverte que a verdade irá funcionar como um “[...] conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. Ainda de acordo com o mesmo autor, essa vontade de verdade “[...] é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas [...]”.

Mas ela é também reconduzida pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade (FOUCAULT, 2011). Assim essa vontade de verdade exerce sobre os sujeitos uma discursividade histórica, ou seja, uma prática discursiva que institui um conjunto de conhecimentos em torno dos sujeitos. (SANTOS, 2015)

Foucault (1979) escreve que a verdade produz efeitos de poder e se integram fazendo aparecer novos objetos de conhecimento, conceitos e técnicas. Ainda de acordo com o autor, a forma como se relaciona os sujeitos com os objetos de conhecimento e a verdade tem uma história. Assim, a verdade assume o corpo de verdadeiro (SANTOS, 2015). Em síntese, “[...] as práticas discursivas são, portanto, práticas de enunciados do discurso que instituem verdades”. (SANTOS, 2015, p. 21).

Por meio da constituição à vontade de verdade, atrelado às relações de poder, Foucault (2011) escreve sobre um tipo específico de poder, denominado poder disciplinar. É possível entender esse poder como “[...] um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’: ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”. (FOUCAULT, 2011, p.143, grifo nosso) Em outras palavras, não amarra as forças

para minimizá-las. Pelo contrário, busca unir para multiplicar, adestrando as multidões confusas.

Quando Foucault (1979) elucida sobre o poder disciplinar, lembra que, no contexto dessas relações de poder, há resistências, principalmente porque não há relações de poder sem resistências, uma vez que as relações de poder ocorrem entre indivíduos livres. Ainda conforme Foucault (1986, p. 91) a “[...] resistência é um elemento das relações estratégicas nas quais se constitui o poder”.

Esse autor alerta que a resistência, em sua grande maioria, é móvel, flexível, transitória, e inserem no campo social “[...] clivagens que se deslocam, rompe unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irreduzíveis”. (FOUCAULT, 1986, p. 92)

Assim, a normalização, mesmo que em sua estrutura rígida, posta no contexto histórico a grupos distintos da nossa sociedade, contém ações que contrapõe esse ideário e por si só constroem espaços de resistência. E são esses espaços de resistência que vão deslocando as ações de poder, constituindo então espaços culturais hibridizados. Conforme Bhabha (1998, p. 166), “[...] o hibridismo intervém no exercício da autoridade não meramente para indicar a impossibilidade de sua identidade, mas para representar a imprevisibilidade de sua presença”.

A partir de Bhabha (1998) é possível inferir que o hibridismo está nas relações de poder, nas fronteiras, nas negociações e traduções, nos entrelugares, entre outros. Nesse sentido, comunidades subalternas vão produzindo movimentos de resistências, movimentos de contrapoder/contrapelo discursiva, produzindo em seu contexto narrativo outros modos de narrar e de se dizer sujeito desse espaço.

É pensando nessas relações de poder, nas fronteiras, nas negociações, nas traduções que permeiam os saberes outros (saberes subalternos) que a proposta deste trabalho reside, ou seja, problematizar as nuances que estão postas nos discursos da colonialidade e, como os sujeitos subalternos subvertem as narrativas coloniais tendo como proposta ecoar seus discursos, suas narrativas, suas experiências e vivências na produção de seus saberes.

Assim, a proposta é tensionar as fronteiras como entrelugares e não como barreiras, como fechamentos, mas como provisoriedade,

como espaços possíveis de negociação. Para isso, propomos uma análise teórica que transita entre dois campos conceituais, sendo eles, o campo da Teoria Pós-Colonial e o campo da Modernidade/Colonialidade(M/C), fazendo uma articulação com os escritos de Foucault, especificamente, para pensarmos o conceito de discurso nas relações e produções subalternas, sendo tal discussão originada por meio de nossas pesquisas com os Povos Indígenas de Rondônia.

Reiteramos ainda que, as leituras e os escopos que fundamentam e elaboram as problematizações desse artigo partem de discussões iniciadas em nossas dissertações de mestrado, na produção finalizada de uma tese e dos fragmentos de tese em andamento que vem sendo produzido junto ao Povo Indígena de Rondônia, Tupari, a partir dos modos de pensar matematicamente desse grupo étnico.

Situando os campos teóricos

São dois os campos teóricos que nos ajuda a pensar e perceber as produções discursivas que subalterniza/inferioriza os sujeitos bem como produz estereótipos, e concomitantemente possibilitam visualizar outras estratégias/saberes de distintos grupos sociais. Trata-se das discussões do Grupo Modernidade/Colonialidade e da Teoria Pós-Colonial. A opção por esses campos se deu em função das diversas possibilidades de compreender os espaços sociais e culturais em que os sujeitos produzem suas identidades, subjetividades, entre outros.

No campo da teoria Pós-Colonial é possível dialogar com Bhabha (1998); Fanon (2008); Memmi (2007) e Spivak (2010). Já no Grupo Modernidade/Colonialidade, dialogamos com Castro-Gomez (2005); Dussel (1993, 2005); Escobar (2003); Quijano (2005) e outros.

O grupo M/C surgiu a partir do Grupo LatinoAmericano de Estudos Subalternos, com origem na linha teórico-política dos estudos culturais na América Latina. É formado por intelectuais latinos americanos e estadunidenses.¹ Os trabalhos desse grupo colaboram na percepção de como somos produzidos nessa relação de cultura, capitalismo, colonialidade, colonialismo, decolonialidade, euro/usa-centrismo (WALSH, 2010), subjetividade, entre outros.

O grupo M/C problematiza a estrutura de pensamento advindo do processo colonial eurocêntrico que “[...] se mantém arraigado nos esquemas culturais e de pensamento dominantes, legitimando e naturalizando as posições assimétricas em que formas de

(1) O texto de Escobar (2003) "Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latino-americano", colabora com essa discussão, principalmente quando o autor situa os objetivos do grupo M/C bem como oferece uma rica leitura frente a situação colonial latino-americana. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

trabalho, populações, subjetividades, conhecimentos e territórios, são localizados no mundo contemporâneo". (PORTO-GONÇALVES; QUENTAL, 2012, p. 31)

Há, no grupo M/C, a emergência da discussão sobre a questão das identidades, propondo que os sujeitos são marcados pela colonização. Esse grupo percebe a cultura a partir da tradição e como ela se mantém após o processo colonial. Os estudos produzidos pelo grupo M/C, nos ajudam a tensionar e perceber como algumas estratégias que, sutilmente, vão sendo inseridas nas produções discursivas e constituindo a representação do outro na modernidade. (ALVES, 2017) Alguns conceitos chave desse grupo contribuem com essa discussão, sendo eles: colonialidade, colonialismo, colonialidade do poder e interculturalidade.

Por outro lado, a teoria Pós-Colonial colabora quando ressignifica os cânones produzidos no pensamento ocidental. Esse movimento pós-colonial busca (re)pensar a sociedade, colando em xeque os cânones produzidos no pensamento ocidental, ao mesmo tempo em que propõe e discute a autonomia do subalterno de se representar e falar. (SPIVAK, 2010)

É ressignificar a condição de silêncio, conseqüentemente promovendo condições a subalternidade falar. É criticar a hegemonia ocidental bem como seus imperialismos culturais, dando a esses o direito de narrar suas experiências, suas memórias, suas tradições, suas histórias. (SAID, 2011) É perceber que as hibridizações culturais e os lócus de enunciação e representação devem ser problematizadas, constituindo um terceiro espaço (BHABHA, 1998) contingencial adequada para desmascarar a versão dominante do discurso.

Por meio da teoria Pós-Colonial são lançadas tentativas de trazer à tona as histórias dos subalternos, no intuito de construir uma nova historiografia. Tal perspectiva é válida, entendendo-a como mecanismo de desconstrução perante o discurso colonial posto nas relações de poder e saber. Em outras palavras, propõem lutas contra-hegemônicas, especialmente quando se trata das epistemologias do norte. É possível compreender que suas discussões problematizam os discursos que moldam/fixam os sujeitos, suas histórias e contextos. Para a presente discussão, elencamos alguns conceitos chave desse grupo que nos ajudam a potencializar o texto, sendo eles: hibridismo, fronteira, ressignificação, negociação e articulação.

O Grupo Modernidade/Colonialidade e a Teoria Pós-Colonial, enquanto campo teórico-metodológico, têm tido o cuidado de perceber a tradição que pode ser traduzida, pode ser negociada ou não negociada (BHABHA, 1998). Esse processo depende de como as culturas se apropriam dos espaços sociais e como os sujeitos elementos constituídos pela cultura e, ao mesmo tempo, capazes de criar, de ressignificar a cultura.

Neste caso, os campos Modernidade/Colonialidade e teoria Pós-Colonial buscam desconstruir o discurso colonial centrado no eurocentrismo. Há a percepção do processo de hibridismo entre o discurso colonial e o discurso outro, pois, para essa teoria social, o discurso outro negocia, articula e traduz essas diferentes narrativas. Os sujeitos subalternos são sujeitos híbridos, fronteirços, movediços, pois transitam, vivenciam e experienciam ambos os discursos.

O campo teórico pós-colonial se opõe aos discursos nacionalistas e raciais dominantes do processo colonial e, a partir desses discursos, elabora-se sob uma ótica essencializada de sujeito subalterno, a sua identidade. Os estudos do grupo M/C, em seu processo crítico, estabeleceu como linha de discussão e enunciações outras, a busca pela superação da geopolítica do conhecimento epistemológico de cunho eurocêntrico.

As percepções destes campos conceituais sobre a produção do sujeito subalterno a partir de narrativas construídas dentro de uma lógica epistemológica, política e social instituídas pelos modos de produção de conhecimento eurocêntrico, são aproximações das quais nos acompanham na escrita deste artigo.

A produção do discurso e a fabricação de resistência: subalternização e subversão

A produção discursiva na fabricação dos sujeitos (FOUCAULT, 1979) bem como na subalternização de seus saberes pode ser atrelado ao conceito da Modernidade e Colonialidade. De acordo com Dussel (1993), segundo a sua tese, a Modernidade tem nascimento em 1492.² A modernidade surge quando a Europa se localiza como centro da História Mundial, inaugurando a partir desse momento a ideia de periferia, criação necessária para moldar e normalizar os grupos colonizados. Expandindo essa ideia, a

modernidade 'nasce' principalmente de acordo com Dussel (1993) quando a Europa ao confrontar com o outro.

Indo ao encontro dessa questão, Dussel (2005, p. 27, grifo do autor) comenta que há dois conceitos de Modernidade,

O primeiro deles é eurocêntrico, provinciano, regional. A modernidade é uma emancipação, uma saída da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano. Este processo ocorreria na Europa, essencialmente no século XVIII. [...] uma segunda visão da Modernidade, num sentido mundial, e consistiria em definir como determinação fundamental do mundo moderno o fato de ser (seus Estados, exércitos, economia, filosofia, etc.) 'centro' da História Mundial. Ou seja, empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 (como data de início da operação do Sistema-mundo).

É possível então dizer que o primeiro conceito de Modernidade é chamado de eurocêntrico “[...] porque indica como pontos de partida da Modernidade fenômenos intra-europeus, e seu desenvolvimento posterior necessita unicamente da Europa para explicar o processo”. (DUSSEL, 2005, p.27)

Por outro lado, na segunda etapa da modernidade aparece a Revolução Industrial do século XVIII. Nessa etapa “a Inglaterra substitui a Espanha como potência hegemônica até 1945, e tem o comando da Europa Moderna e da História Mundial (em especial desde o surgimento do Imperialismo, por volta de 1870)”. (DUSSEL, 2005, p. 27) Esse período marcado pelas expansões marítimas inaugura a chegada em locais outrora desconhecidos, que também coincide com a chegada às Américas.

No contexto histórico é possível visualizar que a Modernidade nasceu a partir da origem de um 'mito', sendo justificado pela violência e controle. Assim, “os pós-modernos criticam a razão moderna porque é uma razão do terror; nós criticaremos a razão moderna por encobrir um mito irracional”. (DUSSEL, 1993, p. 8-9)

O movimento moderno/colonial foi criando então estratégias dicotômicas/binárias no contexto dos espaços do qual se instalava. Vale destacar que um dos efeitos produzidos por esses processos coloniais, é o processo da colonialidade que por sua vez intensifica o eurocentrismo e a ocidentalização. O poder colonial se apropria da “geopolítica do conhecimento”. (DUSSEL, 1997, p. 36). Essa estratégia teve (e tem) como objetivo garantir suas ciências, seus

conhecimentos, seus paradigmas enquanto verdades universais, únicas, irrefutáveis, “ [...] invisibilizando outros conhecimentos, outros sujeitos, outras narrativas, silenciando histórias que foram subalternizadas nesse jogo de verdade”. (ALVES, 2017, p. 75)

Importante, destacar o entendimento sobre o conceito de colonialismo e colonialidade. Fleuri (2014, p. 92) destaca que, “diferentemente do colonialismo que diz respeito à dominação política e econômica de um povo sobre outro em qualquer parte do mundo – a colonialidade indica o padrão de relações que [...] se constitui como um modelo de poder moderno e permanente”. Porto Gonçalves e Quental (2012, p. 7) problematizam que a

[...] colonialidade não se esgota no colonialismo, forma de dominação político-econômica e jurídico-administrativa das metrópoles europeias sobre suas colônias, expressa, mais que isto, um conjunto de relações de poder mais profundo e duradouro que, mesmo com o fim do colonialismo, se mantém arraigado nos esquemas culturais e de pensamento dominantes, legitimando e naturalizando as posições assimétricas em que formas de trabalho, populações, subjetividades, conhecimentos e territórios, são localizadas no mundo contemporâneo.

Então, quando o estado de direito prevalece rompendo com os monopólios coloniais, surge a colonialidade. Ou seja, colonialismo vincula-se as colônias em grande parte colonizadas pelos Europeus. Já a colonialidade denuncia a continuação de formas coloniais mesmo com o rompimento do colonialismo.

Corroborando com essa discussão, Mignolo (2005, p. 37) escreve que

[...] o imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera

Os discursos que produzem o sujeito também são explanados para contar histórias e memórias. Acontece que tal explanação ocorre por vozes de apenas um lado. O lado do sujeito branco, cristão, heterossexual, criador das leis universais válidas para qualquer contexto. Cria-se um discurso que normaliza cultura,

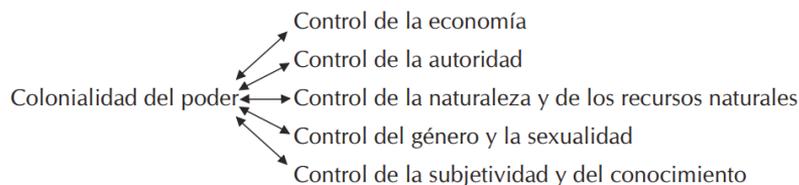
raças, e, por exemplo, os saberes/conhecimentos. É possível notar tal questão no trabalho de Alves (2017) quando verifica um discurso produzido em terras rondonienses referente aos indígenas, dita por não índios: “é muita terra para pouco índio”. Nesse sentido, esses discursos vão produzindo discursos universais, instituindo o lugar do sujeito, seu papel na lógica de construção de desenvolvimento. Criam-se marcas. São marcas que elaboram barreiras entre diferentes saberes/conhecimentos, sujeitos e culturas.

Quijano (2005, p. 107) escreve que o discurso “demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação” levando-nos a pensar “como os modernos da humanidade e de sua história, isto é, como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado” criando um “pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior”.

Um conceito chave que marca essa ideia é o de colonialidade do Poder. Tal conceito é originado com Aníbal Quijano em 1989. “Ele exprime uma constatação simples, isto é, de que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não findaram com a destruição do colonialismo”. (BALLESTRIN, 2013, p. 11)

O conceito de colonialidade do poder denuncia “[...] a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial”. (GROSFOGUEL, 2008, p. 126) Por outro lado, a partir de uma habilidade explicativa “atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade”. (BALLESTRIN, 2013, p. 12)

Mignolo (2010, p.12) colabora com essa discussão quando expande o conceito de colonialidade do poder. Para o autor, a matriz colonial do poder “é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados”, conforme a Figura.



Fonte: Mignolo (2010, p.12).

A colonialidade pensada junto à modernidade fornece meios de perceber os mecanismos criados que forjam produções discursivas,

funcionando principalmente por meio de prerrogativas identitárias e afirmando binarismos clássicos: homem/mulher; preto/branco; colonizador/colonizado; cultura alta/cultura baixa; verdadeiro/falso, entre outros que compõe os nós discursivos que produz a si mesmo bem como produz o outro. Destaca-se que esse outro, produzido por discursos etnocêntricos/eurocêntricos, sujeito do qual desnormaliza a norma, é instituído enquanto um “ser” diferente, validando então a necessidade de neutralizar para conquistar.

Memmi (2007, p. 41) escreve que o colonizador no processo de colonização faz duas aquisições: “descobre a existência do colonizado e ao mesmo tempo seu próprio privilégio”. A existência do colonizado, conseqüentemente a criação de privilégio, mostra que não é ganho na ordem do bem, resultada em mão de obra explorável, uma vez que não há leis para ir contra essas ações, sendo denominado de usurpador.

Esse usurpador cria mecanismos no intuito de manter seu poder bem como transformar as colônias em cópias das metrópoles, rejeitando as tradições culturais locais, e impondo as tradições culturais de sua nação, estipulando datas comemorativas da metrópole, entre outras ações para assimilar os sujeitos locais aos sujeitos estrangeiros.

Nessa ordem é criado um retrato mítico desse sujeito colonizado, onde o colonizado é visto como preguiçoso e o colonizador sendo o trabalhador, “um gosto vertical pela ação”. (MEMMI, 2007, p. 117) Um exemplo desse retrato acontece quando é possível perceber o ‘mito’ criado quando tratamos dos povos indígenas. Em nossas experiências com os povos Indígenas do Estado de Rondônia, é possível verificar que os mesmos são vistos como preguiçosos, mantendo-se exclusivamente por ações governamentais, herdando desde o nascimento um salário vitalício. (ALVES, 2017) Esses discursos historicamente criados e recriados, os retratos míticos, funcionam então como estratégias no sentido de criar espaços coloniais.

Nesse entendimento, os corpos, saberes/conhecimento, identidades, subjetividades, entre outros, são atravessados e produzidos nesse cenário, por meio de uma marca que subalterniza: são os estereótipos. Junto a isso, os saberes dos grupos subalternos também são postos a margem, desqualificando bem como propondo tentativas de anulação as possibilidades de enriquecimento cultural.

Por meio das pesquisas de Alves(2014, 2017); Santos (2015) e Scaramuzza (2015), a partir das discussões com os povos indígenas do Estado de Rondônia, é possível perceber que o rompimento, as relações de contra poder, de contrapelo, os movimentos de resistências são ativos e por isso vão construindo articulações com os saberes/conhecimentos instituídos, podendo dizer que foram criadas outras formas de epistemologias, outras maneiras de se produzir conhecimento. Assim, é válido falar em saberes/conhecimentos hidridizados, constituídos nos lados da fronteira.

Fronteira nessa perspectiva não constitui separação em si. Fronteira, nessa perspectiva, não se efetiva como demarcação/cercamento de um espaço, contexto. Viver nas fronteiras potencializa a transposição de sujeitos e culturas que vivem entre-lugares (local intersticial). (ALVES, 2017) Para Bhabha (1998, p. 24), “fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente [...] ponte que reúne enquanto passagem que atravessa”.

Para entender melhor esse conceito de fronteira, Friedman (2001, p. 9) esboça que

As fronteiras, com suas linhas de demarcação, simbolizam a ideia de impermeabilidade, se bem que seja de permeabilidade com que convivem. As fronteiras separam ao mesmo tempo que ligam. Remetem para noções de pureza, distinção e diferença, mas por outro lado propiciam a contaminação, a mistura a crioulização. As fronteiras fixam e demarcam, mas são em si mesmas, linhas imaginárias fluídas, e em permanente processo de mutação.

Assim, fronteira é um lugar de encontro e de troca. Tal espaço de interação produz um novo conjunto “de classificações que “difere” do disponibilizado pelo sistema taxonômico ocidental [...]”. (SCARAMUZZA, 2015, p. 176) Há então a desconstrução de saberes e significados, processo agonístico, no qual acontecem negociações de forma circular e cambiante, estabelecendo diálogos culturais. Para isso, “[...] o trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do contínuo de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural”. (BHABHA, 1998, p. 27, grifo nosso)

Esse “novo” que Bhabha (1998) se refere pode ser entendido por meio dos movimentos de resistência, um novo que não se afirma pela rejeição ou até mesmo pela complacência dos saberes/

conhecimentos ocidentais. Emerge pelas relações de negociação, processo do qual busca “[...] trazer à tona o entre-lugar desse argumento crucial; ele não é autocontraditório, mas apresenta de forma significativa, no processo de sua discussão, os problemas de juízo e identificação que embasam o espaço político de sua enunciação”. (BHABHA, 1998, p. 62)

Assim, esse espaço fronteiro, negociado, produz saberes/conhecimentos hibridizados que desautorizam relações de naturalidade dos sujeitos e objetos. É desta forma que “[...] a hibridação como processo de interseção e transações, é o que torna possível que a multiculturalidade evite o que tem de segregação e se converta em interculturalidade”. (CANCLINI, 2011, p. 27) A interculturalidade pode se aproximar no que (TAPIA, 2010) chama de Interculturalidade da resistência.

O processo intercultural possibilita desmontar fragmentações instituídas em matrizes coloniais opondo-se ao ideário nacionalista. Nesse sentido, a possibilidade de criar e estar em outros espaços, os fronteirões, estabelece outras práticas sociais, outros modos de ser, outros olhares para perceber saberes/conhecimentos. Espaço do qual as homogeneidades vazam e normalidade não dá conta de normatizar tudo e todos.

O processo intercultural, diferentemente dos discursos produzidos pela colonialidade que tenta produzir narrativas que proponha a eliminação da diferença, acaba produzindo outros sujeitos, outros saberes/conhecimentos. Essa ambivalência nos permite perceber alguns espaços intersticiais produzidos pela colonialidade. Para Bhabha (1998, p. 106), a ambivalência se constitui enquanto “[...] estratégias discursivas e psíquicas mais significativas do poder discriminatório”

É nesses espaços intersticiais que as experiências intersubjetivas e coletivas são negociadas. Essas negociações permitem a produção de contextos interculturais como possibilidades de espaços de hibridização, de articulação entre saberes/conhecimentos, entre modos de ser. E assim, processos de subversão, por meio da interculturalidade, vão sendo elaborados como espaços intersticiais.

Também permeia esse espaço o hibridismo, que por sua vez incide sobre as relações de poder, nas fronteiras, nas negociações e traduções. Assim, para que seja possível compreender esse processo que marca nossas identidades, bem como atravessa as traduções culturais, devemos abdicar dos binarismos produzidos

(3) La interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana (WALSH, 2010, p. 79)

pelos discursos e narrativas pelos povos ora denominados de colonizadores. Conforme Bhabha (1998, p. 166), “[...] o hibridismo intervém no exercício da autoridade não meramente para indicar a impossibilidade de sua identidade, mas para representar a imprevisibilidade de sua presença”.

Bhabha (1998, p. 26) aponta que “[...] cada vez mais, as culturas ‘nacionais’ estão sendo produzidas a partir da perspectiva de minorias destituídas”. Ou seja, as comunidades destituídas, as comunidades subalternas vêm produzindo movimentos de resistências, movimentos de contrapoder discursiva, fazendo emergir no contexto narrativo outros modos de narrar e de se dizer sujeito desse espaço. (ALVES, 2017)

Nesse espaço híbrido a Interculturalidade se mostra um conceito importante, principalmente quando necessário caminhar sobre as fronteiras. Walsh (2010, p. 79, tradução nossa) escreve que

A interculturalidade deve ser entendida como designio e proposta de sociedade, como projeto político, social, epistémico e ético dirigido a transformação estrutural e sócio histórica, acenando para a construção entre todos de uma sociedade radicalmente distinta. Uma transformação e construção que não se encontram no título, no discurso ou na pura imaginação; pelo contrário, requer a ação de cada instância social, política, educativa e humana³.

É possível compreender que a interculturalidade refere-se a uma estratégia que permite compreender “formas/relação/ interação/ trocas/ deslocamentos culturais”. (SCARAMUZZA, 2015, p. 20) Nesses deslocamentos, os saberes outros vão tomando força e vão estabelecendo resistências, ou como o grupo Modernidade/ Colonialidade discute: como subversão aos conhecimentos do Norte. (QUIJANO, 2005)

Considerações finais

Propor discussões que articulem dois campos teóricos para tentar criar possibilidades de perceber como diferentes saberes/ conhecimentos subalternos tomam fôlego em busca de tornar-se autor da própria produção de seus modos de ser, foi, enquanto pesquisadores/as que atuam com contextos culturais específicos, uma tarefa árdua.

Árdua, pois nos exige rigorosidade na escrita e na articulação entre tais campos; nos permite leveza com comprometimento e; nos coloca como sujeitos também subalternos. Perceber as implicações da subalternização do saber outro e, ainda, do saber do outro estabelece uma caminhada acadêmica com fronteiras demarcadas.

Nos retirar desse cerceamento e, elaborar estratégias epistêmicas de construção e elaboração de métodos de pesquisa que possam, de certa forma, colaborar para ampliação e compreensão de que as culturas são processos subjetivos de produção de sujeitos outros com diferentes maneiras de pensar o mundo e estabelecer com ele suas relações cosmológicas, suturadas e rasuradas.

Pesquisar e atuar metodologicamente transitando entre dois campos que ora se aproximam e, ora se distanciam produziu um texto que nos fez pensar nossos escritos com os Povos Indígenas de Rondônia. Nossas pesquisas de alguma forma, apresentam saberes outros, mas também os engessam. Tentamos, no campo acadêmico, aproximar essas diferentes formas de lidar com a produção de outros saberes/conhecimentos com os modelos já estabelecidos pelo discurso colonial.

Se desfazer e, nesse processo, desfazer as estratégias metodológicas para a produção, narração, descrição e análise de dados são possibilidades que encontramos em ambos campos teóricos.

The fabrication of resistances in the postcolonial scenario: between subalternization and subversion

Abstract: This article aims to problematize the discursive productions that contribute to the constitution of subalternization / inferiorization of knowledge / knowledge of different social groups, as well as the creation of norms and standards in relation to the production of knowledge, establishing dichotomic / binary representations. On the other hand, it exposes that in the process of subalternization actions are articulated that break with this ideology that in itself builds spaces of resistance. In order to weave such considerations, we seek to reflect theoretically on the concept of discursed discourse from two theoretical fields: the Modernity / Coloniality Group and the Postcolonial Theory. Linked to these fields, we rely on Michel Foucault's studies. It is, therefore, a bibliographical research, originated through our research with the Indigenous Peoples of Rondônia.

Keywords: Discursive production. Subversion / Subversion. Post-Colonial. Resistance.

La fabricación de resistencias en el escenario pos-colonial: entre subalternización y subversión

Resumen: Este artículo tiene como propuesta problematizar las producciones discursivas que contribuyen a la constitución de la subalternización / inferiorización de saberes / conocimientos de distintos grupos sociales así como la creación de normatizaciones y patrones frente a la producción del conocimiento, estableciendo las representaciones dicotómicas / binarias. Por otro lado, expone que en el proceso de subalternización se articulan acciones que rompen con ese ideario que por sí solo construye espacios de resistencia. Para hacer estas consideraciones buscamos reflexionar teóricamente sobre el concepto de discurso problematizado a partir de dos campos teóricos, siendo ellos: el Grupo Modernidad / Colonialidad y la Teoría Post-Colonial. Atrevido a esos campos, nos apoyamos en los estudios de Michel Foucault. Se trata, por lo tanto, de una investigación bibliográfica, originada por medio de nuestras investigaciones con los Pueblos Indígenas de Rondônia.

Palabras clave: Producción discursiva. La subordinación / Subversión. Postcolonial. Resistencia.

Referências

- ALVES, R.A. *Infância indígena: narrativas das crianças Arara- Karo na região amazônica*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- ALVES, R. A. *YA KA NA ĀRA WANĀ, movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (Pay Gap/RO)*. 2017. 234 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, ago. 2013.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2011.
- CASTRO-GOMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).
- DUSSEL, Enrique. *O encobrimento do outro: origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DUSSEL, Henrique. *Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação*. São Paulo: Paulinas, 1997.
- DUSSEL, H. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, Bogotá, n.1, enero/dic. 2003.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscara branca*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. *Revista Série-Estudos*, Campo Grande, n. 37, p. 89-106, jan./jul. 2014.

FRIEDMAN, S. S. O falar da fronteira: hibridismo e a performatividade: teoria da cultura e identidade nos espaços intersticiais da diferença. *Crítica das Ciências Sociais*, n. 61, p. 5- 28, 2001.

GROSFOGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira ecolonialidade global". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008.

MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur).

MIGNOLO, W. *Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Argentina: Ediciones del signo, 2010.

PORTO-GONÇALVES, C. W.; QUENTAL, P. de A. Colonialidade do poder e os desafios da integração regional na América Latina. *Revista Polis*, Santiago, n. 31, 2012.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. (Colección Sur Sur).

SCARAMUZZA, G. F. "*Pesquisando com zacariaskapiaar*": concepções de professores/a indígenas ikolen (gavião) de Rondônia sobre a escola. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

SANTOS, J. D. *Saberes etnomatemáticos na formação de professores indígenas do curso de licenciatura intercultural na Amazônia*. 2015.

121 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática)
– Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SAID, E. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina
Goullart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo
Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

TAPIA, L. Formas de interculturalidad. *In*: VIAÑA, J.; WALSH, C.
Interculturalidad crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración, 2010.

WALSH, C. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa*,
Bogotá, n. 12, p. 209-227, enero/jun. 2010.

Submetido: 05/03/2018

Aprovado: 23/08/2018

Localidad, descolonialidad e inmediatezen la historia de la educación: narrativas del bachillerato argentino¹

Resumen: En este artículo indagamos los sentidos cotidianos de una historia de la educación alimentada por narrativas locales y descoloniales. A partir de una investigación narrativa sobre los relatos de la formación en el bachillerato, que surgió de recuperar una dimensión biográfica y concentrada en la memoria escolar del Colegio Nacional de Mar del Plata en la primera mitad del siglo XX, proponemos una serie de transgresiones con respecto al relato oficializado y perturbamos la manera en la que se construyen los grandes relatos en la historia de la educación. En tal sentido al reconocer profesores y otras prácticas de enseñanzas, estudiantes y otras trayectorias y propuestas alternativas al relato oficial, proponemos un tránsito en la enunciación en nuestras historias de relatores nostálgicos a narradores utópicos, reconociendo una (re)afiliación con la idea moderna de educación en el siglo XXI.

Palabras claves: Bachillerato, educación secundaria, investigación narrativa, localidad, pensamiento descolonial.

Francisco Ramalho
Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET
franarg@hotmail.com

Luis Porta
Universidad Nacional de Mar del Plata - CONICET
luporta@mdp.edu.ar

(1) Em se tratando de um texto em língua estrangeira, optou-se por manter as normas de referências e citações do país de origem.

(2) Ramalho, F. (2017). "El bachillerato como experiencia: Un abordaje biográfico narrativo desde el Colegio Nacional de Mar del Plata (1914-1940)". Tesis de Doctorado en Humanidades y Aires. Universidad Nacional de Rosario.

Introducción

En este artículo proponemos reflexionar sobre las trasgresiones en los grandes relatos de la educación que se posibilitan comprender desde la localidad, a partir de una investigación narrativa e inspirada en el emergente pensamiento descolonial intentamos revisar los relatos sobre la formación en el bachillerato argentino, a partir de las consideraciones recogidas en nuestra Tesis de Doctorado sobre las divergencias locales que se remarcan en la experiencia del Colegio Nacional de Mar del Plata (en adelante CNMDP) durante la primera mitad del siglo XX (entre los proyectos iniciales en 1914 y las primeras dos décadas de estudiantes graduados hasta 1940).² En líneas generales nuestra perspectiva de análisis se concentró en la "memoria escolar", a partir de una mirada desde las prácticas y al interior de las instituciones educativas. La que pone de manifiesto la importancia de una investigación narrativa en el ampliar de nuestra comprensión sobre la vida en las aulas, atenta a las voces (a partir de entrevistas) y a los registros cotidianos (presentes en el archivo del colegio) (Ramalho y Porta, 2017).³ En la primera parte de este artículo destacamos, brevemente, una serie de tensiones entre el relato oficial del bachillerato argentino y el

(3) Nuestra investigación forma parte del proyecto "Formación del Profesorado VII: (auto) biografías y prácticas apasionadas de profesores memorables en perspectiva descolonial" en el marco del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) con sede en Departamento de Ciencias de la Educación y en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata dirigido por el Dr. Luis Porta.

(4) Utilizamos el término "oficial" para referirnos a relato canónico, el conocido y enunciado en los textos y discursos públicos sobre el bachillerato argentino.

(4) Utilizamos el término "oficial" para referirnos a relato canónico, el conocido y enunciado en los textos y discursos públicos sobre el bachillerato argentino.

(5) Cuando nos referimos a una narrativa otra, un relato otro o una historia otra, con el uso de la palabra otro detrás del sustantivo marcamos la intención de aludir a un paradigma inscripto en los márgenes de la razón moderna y colonial; tal como se plantean desde las narrativas descoloniales y las búsquedas de otros mundos (posibles) propias del siglo XXI.

que nosotros construimos a partir de la experiencia de la CNMdp.⁴ Para posteriormente, en la segunda parte, identificar como el relato oficial se corresponde a una mirada celebratoria de la modernidad y ante todo nostálgica en su modo de relatar. Frente a él la narrativa local cuestiona su unicidad y su tono melancólico y por sobre todo cobra sentidos utópicos. Finalmente establecemos algunas consideraciones sobre las (re)afiliaciones, que ancladas en nuestra inmediatez, permiten dotar de nuevos sentidos nuestros cotidianos en la educación del siglo XXI.

De esta manera nos preguntamos por la necesidad de (re) instituir otras historias en la educación, a partir de una serie de desviaciones capaces de advertir desde nuestra inmediatez y apoyados en la insurgencia de la investigación narrativa y el pensamiento descolonial en la educación, discutiendo no sólo las miradas nostálgicas sino también las desprovistas de posibilidades de acción de los sujetos (que tanto caracterizan los relatos sobre esta formación). Sumado al recoger que las historias en la educación durante mucho tiempo se escribieron de un modo que parecería desconocer una reflexión pedagógica, epistemológica y política de sus relatos. Inconsciente o conscientemente no sería difícil afirmar que fueron pocos los colocaron una pregunta, quizás anterior, sobre las maneras en las que se (re)construyen los pasados educativos en este campo de conocimiento. Y aún más, sobre los sentidos que cobran en nuestro cotidiano. Si bien ello es normalmente, a decir de Souza Santos (2006), una tendencia en el modo de construcción del conocimiento científico hegemónico e universalizado bajo lógica o matriz occidental, se constituye como una ausencia que desde la investigación narrativa y el agenciamiento de los sujetos en sus propios relatos se posibilita refundar, disputar y recuperar a partir de una narrativa "otra" en la historia de la educación.⁵

También es cierto que la gran mayoría de los relatos producidos en la historia de la educación se caracterizan por comprender el acto de educar desde una dimensión macroanalítica, que prioriza lo jurídico y lo sociológico. Esta mirada que podríamos llamar "desde arriba", muchas veces suele reproducir lugares comunes y prejuicios analíticos, quizás por no anclarlos en sus contextos y en sus potencialidades mediatas. En contraposición a ello proponemos la construcción de un relato sobre el bachillerato argentino que no sólo se concentrará en el análisis de las políticas educativas, las normativas y el curriculum. A partir de ponderar las voces, las

biografías y las experiencias de los sujetos involucrados. En efecto desde historias de las vidas en las aulas en las que se recogieron tramas perdidas, dimensiones olvidadas y por sobre todo cuestionó (en nuestro presente) el relato nostálgico del “glorioso pasado” y la inmovilización que caracteriza a los sujetos en sus posibilidades de acción, transformación y de volver a imaginar el (des)orden vigente.

En este recorrido se vuelve clave destacar que el abordaje narrativo, aquí, es comprendido no sólo como una técnica o una metodología cualitativa sino como otro modo de conocer; en una mirada radical que interpreta a la narrativa más allá de lo relevante de sus aspectos metodológicos y convoca a reflexionar sobre sus aspectos pedagógicos, epistemológicos y políticos. De modo tal que estamos convencidos que la investigación narrativa representa una forma diferente de indagar la “realidad”, que no sólo está ligada a lo sutil y lo espontáneo de la educación sino también a sus posibilidades de crear otros modos posibles de comprender(nos). En ese sentido, por un lado remitimos a la narrativa como cualidad estructurada de la experiencia y entendida como un relato, y por otro advertimos que corresponde a un enfoque de investigación en sí mismo, con pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales. La narrativa resulta así apropiada para la especificidad intransferible de los relatos educativos, ya que permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de un relato asumiendo la complejidad de la tarea del investigador como intérprete. Puesto que establece un diálogo con el texto sin excluir el reconocimiento de sí mismo como portador de significados y como coautor de la narración, reconociendo que formamos parte (incluso fundante) del propio proceso de una investigación.

A grandes rasgos creemos que la contribución de la investigación narrativa fue fundamental para la creación de nuevos sentidos y significados en la investigación educativa, en el sentido de que se trata de algo más que la producción de un nuevo conocimiento para añadir al existente. El pedagogo catalán Domingo Contreras (2016) en relación a la investigación narrativa en educación explicó que un relato aparentemente ajeno podría pasar a formar parte de nuestra historia, si le proporcionamos dimensiones pedagógicas de una experiencia que se pone en relación con la propia. Permitiendo, de este modo, la posibilidad de una nueva comprensión o de un nuevo pensamiento. En tanto que nos vamos haciendo viviendo a partir de historias propias y ajenas, cualquier historia puede significar

para nosotros una ampliación de nuestro horizonte de existencia. Entonces no se trata de pensar sobre los relatos sino pensar con los relatos, en una lectura resonante que conecte experiencias propias y ajenas para compartir el preguntarse que el texto suscita.

A su vez Contreras (2016) propone dar un paso más y acercarnos a lo intangible y frágil de la educación, para transitar una indagación no sólo narrativa sino educativa. De modo tal que las dimensiones no visibles y no evidentes conectan una experiencia a nuestra relación pedagógica. Hacerla pedagógicamente pensable a una narrativa, significa pensar de un modo conectado, personal, viéndose en situación y no una teorización abstracta. Es intentar expresar en el relato algo de lo inesperable, hacer presente aquello que va más allá de las evidencias. Para Contreras (2016) la investigación narrativa se trata de profundizar educativamente la experiencia, lo que requiere sostener la pregunta educativa junto al pensar narrativo. Para tratar de tocar algo de lo inapresable de la educación, haciéndola pensable y expresable más allá de los hechos, ayudando a entrever (junto a los relatos por contar) algo de su sentido, su potencialidad, sus misterios y sus incertidumbres. El investigador y pedagogo narrativo va entrenando una voz que reflexiona pedagógicamente al hilo de las historias que se cuenta. Aproximarse narrativamente a la educación significa mirar y pensar la enseñanza como vida que se vive, como vidas que se cruzan y se viven (y diría Contreras no tanto y no sólo como programas que se aplican).

Esta perspectiva supone entrar en controversia con la narrativa oficial y con el lenguaje oficializado en el mundo educativo, que está siempre intentando dirigir la mirada a la enseñanza como acciones planificadas y tratando de señalar que lo importante y lo que cuenta son los resultados de dichas acciones. En tanto una investigación narrativa supone, además que eres tú también, con tus circunstancias y tramas vitales, quien está allí, viviendo junto a quiénes pueblan las aulas y las situaciones. Lo que tratamos de contar, nace de la experiencia de relación creada por la cual vivimos y los ponemos en relación, configurando una historia. Entonces lo importante no es tanto la forma concreta que adquiera, como la oportunidad de que “llegue, diga o mueva algo”. En efecto, las cuestiones claves pasan por elegir qué historias contar, qué preguntarse ante ellas y cómo componerlas para que la relación entre el relato contado y los interrogantes que nos despiertan puedan convivir juntos; abriendo la historia más que cerrándola (Contreras, 2016).

Un bachillerato marplatense y el relato argentino

Desde una perspectiva narrativa nuestra investigación sobre los relatos del bachillerato argentino en la primera mitad del siglo XX se planteó a partir de reconocer desviaciones a la historia canónica de esta formación desde un relato local, alimentado por la experiencia del Colegio Nacional de Mar del Plata (en adelante CNMdP). Para ello fueron tres los momentos que coexistieron y se (auto)constituyeron. En primer lugar caracterizamos al relato conocido sobre la formación en los colegios nacionales, es decir que estudiamos qué se decía de la educación impartida en el bachillerato. Principalmente trazamos estas iniciales líneas a partir de las historias institucionales, las investigaciones realizadas y los documentos oficiales del estado actual que aluden a ello. Posteriormente y en conjunción a nuestro trabajo de campo en el archivo escolar de la institución seleccionada y una serie de entrevistas a profesores y estudiantes realizadas, comenzamos a construir otro relato. Allí indagamos esta formación intentando desestabilizar el relato canónico que la historiografía de la educación reprodujo y consolidó del bachillerato argentino (y con él el de la enseñanza secundaria) a través del cuestionamiento de ciertos lugares comunes, teorías de lo obvio, prejuicios analíticos, lecturas a priori y miradas desde arriba (que tanto caracterizaron los estudios sobre los colegios nacionales, al menos en la primera mitad del siglo XX). En ese andar, a partir del análisis de caso de un colegio nacional reconocimos una serie de aspectos que perturbaron y profundizaron las miradas sobre esta formación. Finalmente, una vez construido ese “otro relato”, nos preguntamos sobre las implicancias de construir una historia de la educación desde la experiencia de los sujetos y sus prácticas. Y aún más profundamente de lo que posibilitaría comenzar a refundar el relato del bachillerato argentino, desde los sentidos y el para qué de sus historias en nuestro presente y nuestra inmediatez.

Desde este marco pudimos identificar, al menos, tres relatos que si bien se superponen y no los totalizamos en esta taxonomía, establecen diferentes sentidos sobre la historia de la formación en el bachillerato argentino. Uno de ellos responde a los rasgos fundacionales de los colegios nacionales, en la necesidad de legitimar estas instituciones y celebrar la modernidad eurocentrada en el recientemente delimitado territorio argentino. Sus

(6) Nos referimos a modo de ejemplo a los textos: Puiggrós, A (1991) *Sociedad civil y Estado. En los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna; Tedesco, J (1994) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires, CEAL; Dussel, I (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires, Eudeba.

características se enmarcan en la reproducción del discurso oficial, en una apología a la obra fundacional del presidente Bartolomé Mitre. Aquí podríamos ubicar no sólo las historias institucionales y las escrituras homenajes sino también algunos de los documentos del estado actual que celebran la tarea civilizatoria, nacionalista y elitista desarrollada por estas estas agencias estatales.

Otras interpretaciones sobre esta formación podrían establecerse a partir de los trabajos clásicos de la historia de la educación en Argentina, como las iniciáticas y fecundas investigaciones desarrolladas por Juan Carlos Tedesco, Adriana Puiggrós o Inés Dussel.⁶ El rasgo común de estas lecturas, tal vez por sus pretensiones de generalización, es una mirada “desde arriba”; en la que se suelen reproducir lugares comunes, como los de definir a los curriculum y las prácticas de formación como enciclopedistas y anti experimentales o delimitar como pertenecientes a elites o grupos tradicionales a sus estudiantes. No obstante, sin desmerecerlas, estas investigaciones son sumamente significativos por sus contribuciones al estudio del pasado educativo.

Desde las historias locales, la diferencia cultural y las variadas modernidades operadas en el territorio argentino podemos reconocer otro relato. Entonces una tercera interpretación recae en la diversidad de los discursos en relación al bachillerato argentino y en las diferentes prácticas que envuelven sus historias. La variabilidad local, la aparición de sujetos silenciados y la emergencia de un paisaje propio caracterizan esta posición entre estas diferentes maneras de relatar. Ello propone una desnaturalización del relato oficial de la modernidad, reinstituír pequeñas y opacas historias que recogen identidades, prácticas y experiencias de diferentes sujetos comúnmente olvidados. Este relato situado es construido desde variaciones locales, experiencias personales y recuerdos en común, que no olvidan su lugar de enunciación aunque sí su pretensión de generalización. Se plantea más allá de una historia de la educación atenta a la consolidación del sistema educativo, celebrando su progreso y su excluyente modernidad. En la perspectiva enunciada por Torres Santomé (1992) recordamos que la historia de la educación desde que se generaliza a toda la población, puede ser leída también en sus efectos como la historia de la institucionalización y de la legitimación del fracaso escolar de los grupos sociales desfavorecidos. En el problematizar del ingenuo y agresivo discurso que insiste explícitamente, una y otra

vez, que a partir de la educación conseguimos una sociedad más igualitaria (Torres Santomé, 1992; 33). De este modo interpelamos al relato conocido sobre el bachillerato y sobre él identificamos algunas perturbaciones que provocan hallazgos para comenzar a preguntarnos sobre la manera en la que estamos relatando las historias de la educación.

En un primer aspecto al indagar la propia fundación del CNMdP, lejos de ser una instancia de consagración y expansión de estado nacional argentino reconocimos una historia conflictiva entre diferentes grupos. Especialmente de grupos locales intentando llevar adelante un proyecto propio y una dirigencia central expresada por el estado nacional con una posición verticalista y homogeneizante. “Vanguardistas y oficialistas” se enfrentaron entre 1914 y 1919 para la creación de esta institución, que demoró en su concreción a raíz de las demandas de un colegio alternativo y vinculado al paisaje local. Pese a la derrota aparente de los primeros, el proyecto fundacional rechazado continuó operando en la historia institucional y marcó importantes singularidades locales, como el doble ciclo lectivo (con aulas para los estudiantes en el verano) y enseñanzas alternativas vinculadas con la naturaleza marítima de la ciudad. En ese recorrido remarcamos que los proyectos para fundar un colegio nacional en la zona fueron claves para la consolidación de un imaginario educativo local, atravesado por el mar, la naturaleza, el veraneo y el aire de esta ciudad. Las discusiones ocasionadas entre las posiciones “oficialista” y “vanguardista” nunca cesaron y con el correr del tiempo continuaron (re)actualizándose. Las prácticas y los discursos pedagógicos continuaron abonando a una educación diferenciada y se conformó un imaginario social que reconoció que al ser Mar del Plata una “ciudad original” necesitaba una “educación original”.

Del mismo modo el anclaje local posibilitó reconstruir otras historias de la formación, al estudiar a los profesores y sus prácticas a través de las voces de estudiantes o de los registros de clases y trabajos en las aulas (conservados en el archivo del colegio analizado) perturbamos la lectura enciclopedista y antiexperimental, que a decir de algunos especialistas caracterizó la enseñanza del bachillerato. Estas “otras enseñanzas” remarcaron la experimentación pedagógica y otras propuestas de formación ocultas de los grandes relatos. Los rastros de pequeñas historias ilustran diferentes casos, como los paseos por la ciudad en las clases de biología que Alejandro Bergalli dirigió, el Gabinete de

Psicología Experimental que Mauricio Gueventer creó en el año 1925, las lecciones de las grandes obras de la literatura clásica “universal” frente al mar y a otros escenarios de la “naturaleza” que caracterizaron las clases de Gaspar Martin, o las vanguardistas lecciones de música entre la espuma y la sal de Ezequiel Calleja.

Asimismo reconocimos otros sujetos en esta formación. Esta investigación identificó a “otros estudiantes” e intentamos demostrar que el colegio nacional (una institución fuertemente definida para la formación de las futuras elites y de los sectores privilegiados) lejos de reproducir los círculos de los grupos sociales acomodados fue el marco y el espacio en donde un grupo de mujeres, “gringos” e hijos de inmigrantes de variados orígenes sociales se convirtieron en bachilleres. Nuestro argumento es que si bien el bachillerato se caracterizó por representar una enseñanza “tradicional”, “selectiva” y “elitista”, en la práctica este colegio nacional actuó como un espacio abierto y permeable al cual accedieron estudiantes de diferentes lugares en la escala social (o al menos de sectores sociales más amplios que los reconocidos por los discursos de la época y por lo que enuncian los estudios realizados al respecto). Entre ellos la formación en el bachillerato marplatense fue protagonizada por mujeres, que representaron un tercio del alumnado, y “gringos” e hijos de inmigrantes, cuya cifra superó las dos terceras partes.

Además el análisis de los expedientes de los estudiantes y una serie de entrevistas permitió identificar empíricamente a los alumnos del CNMdP y caracterizar sus diversas trayectorias escolares. Dada su heterogeneidad clasificamos a los más numerosos) en diferentes grupos: “exitosos” (los graduados), “transitorios” (alumnos temporales no graduados) y “veraneantes” (novedad de esta institución, fueron estudiantes que rendían sus exámenes durante la temporada turística de veraneo). Estos “otros estudiantes” que son tales en varios sentidos, aluden a un cuarto aspecto que refiere a sus diversas experiencias y sus diferentes usos del bachillerato. Las biografías de los estudiantes muestran que el pertenecer al CNMdP habilitó puertas sociales independientemente del título de bachiller, en algunas ocasiones el tercer año aprobado o incluso solo el primero era de por sí un recorrido con espesor propio y reconocido como tal. Lo que también resaltó que los colegios nacionales tuvieron una función más allá del bachillerato, más aún en una ciudad “nueva” (como lo era Mar del Plata en

la primera mitad del siglo), cuyo colegio nacional cumplió una función de mediación cultural en este espacio periférico de la también reciente y en construcción nación argentina.

Educación y modernidad entre nostalgias y utopias

El relato oficial del bachillerato es nostálgico, mira al pasado, expresa una trama melancólica y deseante del ideal de civilización de la modernidad. En tal sentido nos preocupamos (aunque siempre parcialmente) porque nuestro relato pueda expresarse más allá de las narrativas celebratorias de la modernidad, en los que los colegios nacionales además de representar la “civilización”, el “progreso” y la “iluminación” de los jóvenes son el espacio en donde ocurrieron un conjunto de experiencias, muchas de ellas disruptivas del orden existente y constructores de nuevas significaciones sociales. La diferencia cultural y las historias locales entretienen otras tramas, que eclosionan frente a la modernidad hiperreal. Aquella que Eduardo Restrepo (2015) caracterizó como la articulación de gran parte del imaginario teórico y político contemporáneo que tiende a obliterar la densidad de múltiples modernidades, así como a limitar el principio de legibilidad de la diferencia.

El relato oficial del bachillerato lejos de escaparse de la narrativa occidental hegemónica que celebra, justifica y construye la modernidad, está asociado a la elaboración de una identidad cultural nacional. Los procesos de configuración de la nación van de la mano de ideas y proyectos de qué y quiénes constituyen la nación de manera adecuada y qué o quiénes son su afuera o sus desviaciones. Entonces romper con ese mito de la modernidad implica reconocer otras identidades y otras maneras en que la alteridad encaja en la imaginación de la nación. A su vez el descentrar la narrativa occidental ubica el educar en un contexto más amplio que la construcción del sistema educativo. Un relato en serie que la modernidad colocó como el único posible, en el que la creación del sistema educativo fue acompañado por el progreso.

Lo situado y la diferencia resaltan los esquemas locales de la modernidad. El imaginario educativo propio de Mar del Plata, que caracterizó lo que algunos llamaron la “feliz educación”, fue alimentado por el mito de la “ciudad feliz”. Ya el relato mítico de la fundación de Mar del Plata cuenta que Patricio Peralta Ramos (su fundador) vio en la zona la posibilidad de construir uno de los

(7) El concepto gringo si bien hace referencia a ser extranjeros (sobre todo en la utilización de una lengua no inteligible y costumbres diversas) presenta diferentes usos según el contexto temporal y espacial. En nuestro caso lo referimos como una categoría nativa que expresa la condición inmigrante de los estudiantes y sus familias.

puertos comerciales más importantes del país y que sintió que el nuevo poblado estaba destinado a ser “feliz”.⁷ En un territorio del “desierto” que comenzó a ser poblado a fines del siglo XIX por hombres y mujeres blancos, en el inventar e imaginar de una nación y en la conformación de una ciudad “nueva” y “moderna”. En este territorio Mar del Plata proyectó una modernidad que se deslizó extremadamente rápida.

El imaginario de la “feliz educación” que caracterizó a las propuestas educativas locales por la pretensión de diferenciación, asentada en sus rasgos contrastantes con el contexto nacional y en su particular condición de ser además una ciudad balnearia, también fue el que consolidó la dominación blanca en el territorio. Y allí su colegio nacional fue clave para la implantación de los valores de la modernidad y para la nacionalización de la población en el “éxito” del Estado argentino (sobre todo en comparación con otros estados latinoamericanos por supretendida homogeneización blanca). La “feliz educación” constituyó parte del mito de la modernidad, “feliz” para el proyecto del progreso eurocentrado. Ser feliz era hacer un país blanco, correcto acomodado. Hoy diríamos que “feliz educación” sería otra, cercana a aquella que amplía las bases para todos y no sólo para los “bien”. La nostalgia no puede ser de ese pasado “feliz” del progreso blanco, sino de un futuro en el que estemos todos.

En términos biográficos las experiencias de estos estudiantes pueden ser interpretadas como una metamorfosis en la construcción de sujetos con notabilidad, relevancia y visibilidad pública, de las llamadas “personas de bien”. En ese trayecto reconocemos que se formó un tipo de ciudadano que consolidó el ideal del colegio nacional “civilizador”, con marcas tanto locales como ajenamente universales, tal como propagó la modernidad eurocentrada que caracterizó nuestras sociedades. Por lo que también la vida en el colegio nacional está atravesada por el éxito del modelo occidental y del blanqueamiento social, en las expectativas de convertir a sus estudiantes en notables ciudadanos moralistas, disciplinados, racionalizados, cristianos, heterosexuales y padres de familia, diferenciándose de los otros jóvenes por su “cultura” y “éxito”. De hecho el relato oficial del bachillerato y las voces de algunos de los que formaron parte de esta experiencia fundó su gloria en la creación de “hombres de bien”, que glorificaban con sus vidas los propios relatos y los del colegio nacional.

En la vida de algunos de estos jóvenes, sobre todo en los consagrados, la experiencia del bachillerato muchas veces significó un momento crucial y definitorio, pues allí habían trazado el destino de sus vidas. En el bachillerato encontraron el lugar que sus familias querían; nos contó uno de aquellos estudiantes que “-ir al colegio era poder ser lo que esperaban que fuéramos y eso es lo que fuimos; lo que somos diría-”.⁸ Así la experiencia del bachillerato fue abrazada con tanta admiración que los nuevos tiempos sólo inspiraron para ellos un sentimiento y un pensamiento nostálgico respecto de la educación. El mismo que creemos caracterizó (y aún caracteriza) a los relatos sobre el bachillerato, tanto en sus reseñas institucionales como en la producción académica.

En tal sentido nuestro relato está ubicado en un combate con las lecturas nostálgicas que respaldan posicionamiento y modos de comprender la educación en nuestro presente. Por lo tanto creemos que merecemos otro relato, uno en el que prevalezca la posibilidad y el optimismo por sobre la melancolía, en donde los otros del pasado (como nosotros en el presente) podamos decidir, actuar, ser y existir libremente. En tal sentido recuperamos la idea de una narración utópica, aquella narración que vigoriza el relato fosilizado, lo abre y lo ramifica para dar lugar a nuevas historias. Cristina Nosei (2010) al indagar el impacto de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria en sus investigaciones sobre el fracaso escolar, identificó dos tipos de enunciadores los “relatores nostálgicos” y los “narradores utópicos” y planteó que el relator repite pasivamente siempre la misma historia (tal como un copista refleja una obra que le es ajena) mientras que el narrador cambia, construye y reconstruye la historia de la que se siente parte activa y responsable.

De este modo con esta investigación proponemos un tránsito de enunciación de “relatores nostálgicos” a “narradores utópicos” (Nosei, 2010). Pues ese “orgullo” del colegio que se comprende y se vive tanto en las voces como en los documentos que registraron ese “glorioso pasado”; hoy para quienes escribimos tiene otro sentido. Los tiempos son otros y esta investigación constituyó para nosotros un posicionamiento para desnaturalizar los relatos que nos rodean y ahora sí abogar por los otros mundos posibles que deconstruyen prejuicios analíticos y ponderan las acciones humanas.⁹

Esta investigación recuerda también que se han producido otras marcas y que es necesario, más allá de lo registrado, perturbar al texto hegemónico en la incesante búsqueda de un “equilibrio

(8) El núcleo urbano primitivo de la población blanca se conformó en 1874, siendo el lugar de una vida simple que fue complejizándose a la par del crecimiento económico y el arribo de pobladores de diferentes orígenes (sobre todo europeos, italianos y españoles). Incluso para el discurso oficial la historia de esta ciudad comienza quizás en 1578 con el viaje de Juan de Garay (fundador de Buenos Aires) y su bautismo de “costa galana” al paisaje local. La aversión y el miedo de los colonizadores poco recuperaron de los habitantes de estas tierras, el relato de la ciudad del saladero, la ciudad turística, el paraíso argentino de la “ciudad feliz” y la ciudad de masas, que la que normalmente se descartó a los pescadores y a las otras ciudades. Marginalizando un pasado indígena de nuestra región que se remota a una ocupación de más de diez mil años, en una cercanía del cordón serrano con el mar que se favoreció por la complementariedad de diferentes recursos dentro de un territorio accesible entre la costa, la llanura y la sierra. En efecto, los relatos educativos comienzan con el poblamiento del hombre blanco. El discurso oficial de la historia nace con la ocupación blanca, con una mirada celebratoria de la modernidad, que justifica la colonización y la universalización de la cultura europea sin preguntarse por las poblaciones originarias, por las culturas locales y por los sobrevivientes de la colonialidad. Frente a ello consideramos necesario (re)instituir otras historias de poblaciones marginalizadas, exterminadas e invisibilizadas en la zona.

(9) La idea de mundos posibles alude a la insurgencia descolonial y el reconocimiento de una multiplicidad de mundos en los que vivimos, nos referimos a ellos tanto como cosmologías interrumpidas (reales e irreales, supra, intra e inframundo) como así también al enunciado zapatista que desde hace décadas recorre nuestros territorios y convoca a imaginar, crear y soñar mucho más alto

de voces" (Bidaseca, 2010), subiendo las bajas y bajando las altas. A lo que agregaríamos aún con más fuerza que el recoger de historias olvidadas reconstruye posicionamientos invisibilizados. Desestabilizar las teorías de lo obvio, en la comprensión de mitos y la representación de una historia marginalizada y ocultada en nuestros tiempos, pone en el centro de nuestro cotidiano historias otras. Más allá de la casi inexistencia de los colegios nacionales (hoy transformados sino desaparecidos) sus historias continúan presentes y proyectan un deber ser anacrónico y descontextualizado. En un momento no poco importante, con más de una década de una escuela secundaria obligatoria que se está redefiniendo y reedificando, estamos obligados a mirar más allá de los relatos instituidos.

(Re)afiliaciones en la inmediatez

Más allá de considerar el valor heurístico de la dimensión local y la educación vista desde abajo,

recuperar una dimensión biográfica, las vidas y las prácticas de diferentes actores sociales nos ubica en la inmediatez. A partir de lo local (re)instituímos nuevas historias, memorias a partir de registros más opacos y fragmentados. A partir de las desviaciones al relato oficial nos preguntamos por las historias, aquellas en minúsculas, que son narradas para el des-aprendizaje de nuestros vicios nostálgicos y la emancipación de nuestras conciencias en la construcción de otros modos posibles de educar. La narrativa evalúa la monoglosia del conocimiento, el logocentrismo acentuado y la vocación por la irrelevancia que suelen acompañar las prácticas de enseñanza cuando éstas no son interrumpidas por sujetos empoderados, convencidos de su rol protagónico en la lucha por el signo. A partir de la investigación narrativa se cuestiona respecto de la potencia de propiciar la memoria, restaurar la autoridad de las subjetividades e restituir audibilidad para las voces, de otro modo bajas (Bidaseca, 2010). Se dice y repite que cualquiera sea el relato del pasado, este debería estar puesto al servicio de las gentes como modo de recuperar la autonomía para tejes los hijos de su propia vida (Segato, 2015).

Desde la investigación narrativa los modos de recordar individual y colectivamente nuestros pasados comenzaron a reclamar diferentes historias (así en plural) que debilitan cada

vez más la pretensión unívoca de *el* relato. Estas historias otras se presentan ricas y abundantes en matices geo-culturales y territoriales, codificadas como saberes construidos a partir de recurrentes lecturas de la experiencia vivida. Así, hablar de análisis histórico en estos tiempos implica aludir tanto a posturas que asumen la reconstrucción sistemática de lo convenido como hechos pasados a través de un riguroso trabajo con fuentes documentales y mediante un punto de vista monopólico eurogestado, como aquellas prácticas cuya pretensión es reconstruir el sentido y el para qué de las historias en nuestro presente.

El relato otro construido, que se presenta entre muchos otros posibles, advierte que *el* relato oficial registró un conjunto de experiencias que aún hoy desconocen posibilidades de sentir, pensar y hacer otros mundos (posibles); en donde otras posibilidades de existencia y de reconocimiento puedan estar presentes y puedan orientar nuevos horizontes de justicia humana y social. En efecto, la forma en la que hemos estado “contando” la Historia ha colaborado muy poco en (re)imaginar el mundo conocido y “nombrar lo innombrado” para que lo otro pueda ser hecho, sentido y pensado.

A partir de la perspectiva narrativa el investigador forma parte de la investigación educativa, se reconoce su inmediatez y su “vecindad” (Porta y Yedaide, 2015), preguntándose sobre los sentidos y los usos de las historias que construimos en nuestro cotidiano. En tanto, más allá de los aspectos señalados, nos ubicamos en las posibilidades de refundar el relato existente sobre el bachillerato argentino de la primera mitad del siglo XX. Estas pequeñas historias discuten la gloria pasada y convocan a recoger las historias ocultadas; aquellas de las resistencias y las acciones en nuestro propio paisaje. Además de ello la inmediatez implica pensar en el cotidiano, el “vecindario” en el sentido de ser fieles a nosotros mismos. Pensar en los sentidos pedagógicos sin renunciar a nuestro contexto.

De un lado está el relato oficial, canónico y aceptado, en donde los profesores aceptan y reproducen el orden vigente, los estudiantes son los privilegiados hombres blancos argentinos y se remarca una continuidad con la modernidad y el progreso occidental; un gran relato. Del otro lado eclosionan pequeñas historias, de profesores enseñando de otras formas, otros estudiantes y sujetos sociales que potencian el agenciamiento. Recoger estas huellas

son centrales para construir otras maneras de educar, agenciarnos para crear nuevas sin límites. Para desnaturalizar los vicios que nos conforman, debemos dejar atrás nuestra obsesión por lo conocido. Es lo desconocido lo que podrá convocar nuevos mundos posibles; imprevisibles y vulnerables que podrán andar por otros caminos, quizás aquellos que aún no existen. Después de todo estas historias nos recuerdan que el relato instituido no es el único posible, sino que podrían existir otros. Delimitando estas intenciones, quedamos siempre a la escucha de otros modos posibles, en este ampliar de horizontes para habitar una pedagogía, capaz de enunciar desde otras memorias, otros aprendizajes y otras formas de educar en el cuidado de la libertad y la dignidad humana. Pedagogías desde nuestra inmediatez, que parten desde y con nosotros a partir de diferentes modos de conocernos, nos narran y representan frente al relato oficial de la enseñanza.

Entonces la urgencia de contar surge de la necesidad de narrar historias otras y el deseo de que otros también oigan sus posibles historias. La investigación narrativa habilita posibilidades para construir nuevos sentidos en la enseñanza, en espacios discontinuos en relación a la espacialidad social hegemónica. Por lo tanto se trata de habitar y habilitar espacios no funcionales al (des)orden vigente y posibilitar acciones. Producir sentidos, estas otras historias cuentan lo inédito de lo canónico y crean nuevas condiciones de “verdades”.

Finalmente destacamos que esta manera de investigar implica una intervención política que se funda en la intención de construir una educación otra, que permita re-afiliarnos con la tarea de educar. Los relatores nostálgicos suelen responder a un relato del pasado, afiliados con la idea civilizatoria de educación de la modernidad, educando y construyendo el estado y la nación argentina en un modelo excluyente de ciudadanía. Mientras que los narradores utópicos se plantean des-afiliados con el ejercicio tradicional de la docencia, más allá de los propósitos dirigidos por el estado y la enseñanza moderna. Para estos últimos estas pequeñas historias resuelven las cuestiones de filiación, se empoderan con prácticas de otras enseñanzas y establecen nuevos sentidos para la educación en el siglo XXI.

Locality, descoloniality and immediacy in the history of education: narratives of the Argentine Bachillerato

Abstract: In this article we wonder about immediacy and the meaning in our daily life of a history of education powered by local and decolonial narratives. Starting from a narrative research about the reports of the beginning of high school, which occurred from the recovering of a biographic dimension focused in the memory of the Colegio Nacional de Mar del Plata in the first half of 20th century, we propose some deviations from the original report and we challenge the way in which they are built. For that matter, we recognise professors and practices others, students and courses others, projects and proposals others to what it has been instituted, we convocate a transition from nostalgic rapporteurs to utopic narrators based on a (re)affiliation with the modern idea of education of the 21st century.

Key Words: Decolonial thinking, locality, high school, narrative research

Localidade, descolonialidade e imediatismo na história da educação: narrativas da escola secundária Argentina

Resumo: Neste artigo indagamos os sentidos cotidianos de uma história da educação alimentada por narrativas locais e decoloniais. A partir de uma investigação narrativa sobre as histórias da formação no bachillerato argentino, que surgiu da recuperação de uma dimensão biográfica e concentrada na memória escolar do Colégio Nacional de Mar del Plata na primeira metade do século XX, propomos uma série de transgressões sobre o relato que, geralmente, é oficializado e perturbamos o modo como são construídas as grandes histórias da educação. Nesse sentido ao reconhecer professores e outras práticas de ensinamentos, estudantes e outras trajetórias e propostas alternativas à narrativa oficial, nós propomos uma transição na enunciação de narradores nostálgicos para narradores utópicos em nossas histórias, reconhecendo uma (re) afiliação à ideia moderna de educação no século XXI.

Palavras-chave: Bacharelado, ensino médio, pesquisa narrativa, localidade, pensamento descolonial.

Referencias bibliográficas

- BIDASECA, K. Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos) coloniales en América Latina. Buenos Aires, SB, 2010.
- CONTRERAS DOMINGO, J. Profundizar narrativamente la educación In: De Souza, Elizeu Clementino (Org). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador, EUEBA, 2016.
- SOUZA SANTOS, B. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO Argentina, 2006.
- NOSEI, MC. La Formación de Profesores en el nivel superior: la construcción y deconstrucción de significados en referencia a la

acción de enseñar. In: III Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado. Miramar, Noviembre 2010.

PORTA, L y YEDAIDE, M. Pedagogía descolonial: Miradas en el vecindario. In: Encuentro Reflexiones críticas sobre la perspectiva decolonial. Mar del Plata, UNMdP, junio de 2015.

RAMALLO, F. y PORTA, L. (Re) Fundar un relato desde la Memoria Escolar: Narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino. In: Journal for Educators, Teachers and Trainers Vol. 8 (1), 2017,35-46. <http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/viewFile/271/307>

RESTREPO, E. "Imaginación teórica e intervenciones políticas" En: Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones latinoamericanas, Vol. 4, Núm. 7, 2015) <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/11890/12244>

SEGATO, R. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires, Prometeo, 2015,

Torres Santomé, J. *Curriculum oculto*. Madrid, Morata, 1992

Submetido em 05/04/2018

Aprovado em 20/08/2018

Motivação intrínseca para o letramento literário na sociedade da informação

Resumo: Pretende-se discutir as diferentes motivações que atuam nas práticas de leitura durante a adolescência, afetando a compreensão, fruição, capacidade imaginativa e retenção de informações, especialmente na leitura de textos literários. As motivações foram divididas em extrínsecas e intrínsecas para mostrar que, embora elas coexistam e se relacionem, os seus efeitos são, na maioria das vezes, antagônicos, sobretudo quando analisadas isoladamente. Nesse sentido, aponta-se que as motivações intrínsecas são um fator preponderante para o letramento literário, devendo ser um elemento mais valorizado para que adolescentes alcancem uma maior inclusão social na sociedade da informação. Para apresentar esses resultados, produziu-se uma revisão de literatura com obras que buscaram investigar os fatores que encorajam uma pessoa a ler, como pressões escolares, elogios e recompensas. Conclui-se que as motivações intrínsecas são as mais positivas para o letramento literário por melhorar a compreensão textual, a aquisição de vocabulário e a expressão verbal, além de estarem relacionadas a um maior interesse por diferentes culturas e a frequência a instituições culturais.

Palavras-chave: Motivação. Letramento. Leitura. Literatura.

Willian Eduardo Righini de Souza
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de São Paulo
wrighini@yahoo.com.br

Introdução

Com a popularização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como a internet, a fotografia digital, o livro digital, entre outros, vemos uma preocupação crescente de governos e da própria sociedade civil com a aprendizagem para o melhor uso dessas ferramentas. Nesse sentido, distribuem-se tabletes em escolas, preparam-se cursos para idosos se familiarizarem com o computador, criam-se bibliotecas digitais e pontos de acesso à internet para que todos possam ficar informados e tirar proveito dos diferentes meios de comunicação. De fato, o impacto que as TIC causam em nossas vidas e como elas estão modificando as relações humanas são temas que merecem atenção.

Entretanto, Eyre (2003) nos alerta que ao focar nas mudanças trazidas pelo desenvolvimento tecnológico, muitas vezes menosprezamos o básico: para o bom uso das TIC, devemos recorrer às nossas habilidades de leitura e escrita. Ler e escrever são exigências para uma vida plena no século XXI. A todo o momento, precisamos ler placas, sinalizações, regulamentos, normas,

(1) Antes da internet, já se redigiam, obviamente, cartas, documentos e todo tipo de texto no papel. Porém, com a internet, independentemente da profissão e do trabalho exercido, aqueles que alcançaram certa inclusão digital, o que já é maioria nos países desenvolvidos, passaram a utilizar os seus produtos e serviços, sobretudo as redes sociais, para escrever textos com frequência muitas vezes diária. Nunca houve na história um período no qual a população escrevesse tanto. Chegou-se a um ponto no qual pessoas ocupando o mesmo espaço abstêm-se de se comunicar oralmente para trocar uma mensagem de texto eletrônica.

preencher formulários, enviar e-mails, mensagens telefônicas, usar as redes sociais etc. O homem contemporâneo deve ser um leitor em seu sentido amplo e, com a popularização da internet, também um escritor.¹ Nessa perspectiva, para uma inserção social satisfatória, não é mais suficiente apenas conseguir decifrar ou redigir uma palavra, mas ser capaz de contextualizar, questionar, comparar, avaliar e produzir novas mensagens.

Paulino (2001) lembra, ao olhar para a realidade brasileira, que restringir o letramento da maioria da população ao nível incipiente a impede de obter conhecimentos filosóficos, científicos e literários que têm o potencial de torná-la mais crítica e reflexiva. O letramento, ao permitir a apropriação de práticas sociais que envolvem a escrita e, por conseguinte, a comunicação nos mais diferentes contextos, contribuiria para preparar o indivíduo para os desafios contemporâneos.

Neste artigo, pretendemos discutir, com foco no público adolescente, o impacto das motivações para a leitura literária. Nesse período da vida, a leitura por prazer convive com a leitura escolar; condição propícia para o estudo sobre os diferentes tipos de leitura e sua influência para a aprendizagem. A partir da revisão de obras que buscaram investigar os fatores que encorajam uma pessoa a ler, perguntamos quais estímulos podem ser adotados para que os adolescentes desejem ler mais, inclusive títulos não juvenis e *best-sellers*. Além disso, indagamos quais ações podem ser tomadas para que os jovens não apenas leiam, mas compreendam, relacionem o seu conteúdo, façam inferências e apliquem esses conhecimentos no cotidiano. Com base na bibliografia, dividimos as motivações em intrínsecas e extrínsecas.

O texto literário possui especificidades e gostaríamos de melhor compreender as motivações que estimulam os leitores. A maioria dos artigos citados abrange a leitura entre crianças e adolescentes e, embora o nosso objetivo seja refletir sobre o segundo grupo, os dados sobre a leitura na infância contribuem para contextualizar a resistência a esse universo em uma idade mais avançada. Entendemos que o grau de letramento literário de um adolescente está associado ao tipo de contato que ele estabeleceu com a literatura desde a mais tenra idade. Alguns problemas, como a desconexão entre a leitura em casa e na escola, podem começar a aparecer ainda no Ensino Fundamental.

A literatura, ao apresentar o mundo a partir de possibilidades imaginárias e do uso de uma linguagem poética, não se equivale ao texto informativo que deve prezar pela objetividade e descrição dos fatos. A literatura propõe modelos de interpretação mais livres e uma relação com a linguagem que estimula a análise e apreciação estética ao invés da simples compreensão da mensagem. Cosson (2016) argumenta que podemos conhecer uma história antecipadamente, inclusive o seu desfecho, e ainda assim dispensar horas e dias lendo-a pelo prazer que provoca. O letramento literário “[...] compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”. (COSSON, 2016, p. 12)

Letramento Literário

Adotamos a perspectiva de que as motivações do indivíduo para a leitura de um texto influenciam a sua capacidade de interpretação, memorização e uso do seu conteúdo, o que terá consequências em seu letramento, definido como “[...] o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita”. (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50)

Como existem diferentes formas de texto e possíveis leituras, defendemos que há mais de um tipo de letramento, como o literário, aqui abordado. Por exemplo, o texto informativo, como o presente em uma placa ou bula, não possui a mesma função e linguagem do texto ficcional, que tende a receber outros usos e ser lido de modo singular. A leitura desse último é menos embasada na objetividade e mais voltada para a capacidade imaginativa e lúdica. Portanto, o letramento literário se refere ao processo de identificar, selecionar, compreender, julgar, relacionar, construir imagens mentais e ser capaz de desenvolver prazer estético a partir de textos ficcionais.

De acordo com Eyre (2003), a literatura ficcional exerce um papel importante na aquisição de habilidades leitoras, além de ser benéfica para o desenvolvimento linguístico, intelectual e até mesmo emocional. Dessa maneira, a literatura pode contribuir para o amadurecimento dos mais jovens ao permitir que eles compreendam, questionem e se identifiquem com modos de vida e de ver o mundo diferentes do seu. Para o autor, esse processo ainda pode ser descrito como um letramento emocional e é essencial na

sociedade da informação, já que, em um mundo interconectado, lidar com a diversidade cultural é quase um imperativo para o convívio social, presencial ou *on-line*. Na visão de Calvino (2002, p. 5), a literatura juvenil pode ser formativa ao dar “[...] forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza”.

Essa abordagem se contrapõe à ideia de que a leitura literária é secundária ou mesmo desnecessária para a inserção dos indivíduos na sociedade da informação. Desde a Antiguidade clássica, obras ficcionais serviram de referência nas instituições de ensino para apresentar modelos de comportamento, os usos da língua e relatos de acontecimentos históricos. O homem deveria receber uma formação abrangente e humanística para torna-se culto de acordo com a Paideia. A busca pelo conhecimento universal persistiu até a Idade Moderna, quando a Revolução Científica e, depois, a Industrial passaram a privilegiar um saber mais técnico e com aplicações práticas.

Os sistemas de ensino atuais, ainda que reconheçam a formação social dos indivíduos e insiram a literatura em sua grade, se tornaram mais preocupados com a constituição de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e menos propensos a valorizar o conhecimento literário como imprescindível à formação escolar.

Essa visão mais utilitarista faz com que a leitura seja vista por muitos, inclusive por jovens no Ensino Médio, como “perda de tempo” ou algo que “não serve para nada”.

É comum, na escola, adolescentes expressarem que não gostam de ler, que não têm paciência para a literatura ou mesmo que não conseguem compreendê-la, revelando que, embora usem a leitura e a escrita no dia a dia, como para ir ao supermercado, ao banco etc., não alcançaram um nível de letramento que desperta o interesse e permite a apropriação de determinados textos, que parecem inacessíveis e desvinculados do mundo.

A leitura a favor da fruição estética e não obrigatória é, segundo Magalhães (2008), a que produz melhores resultados para o letramento literário. Para esse autor, a leitura literária terá um lugar relevante na vida de uma pessoa se for realizada de maneira espontânea. Caso contrário, ela tende a ser interrompida quando cessa o fator que a exige, como o ensino escolar. Assim, uma das exigências para o letramento literário seria criar condições para o

gosto pela leitura, não sendo somente um compromisso para um provável sucesso profissional ou acadêmico.

A capacidade de realizar uma leitura mais técnica e distanciada também pode ser vista como uma das conquistas do letramento, já que ela é necessária para compreender o texto a partir de outros parâmetros, como o histórico e linguístico. Porém, como o letramento depende da inserção da leitura e da escrita na vida cotidiana, é necessário considerar o interesse e o prazer individual para atingir a autonomia do leitor. Um ponto a ser verificado é a razão de uma pessoa se interessar por uma obra ficcional sem estar pressionada para a sua leitura.

Ao analisar as práticas de leitura e escrita de alunos do Ensino Médio de quatro escolas da Carolina do Norte, Estados Unidos, Luttrell e Parker (2001) observaram uma total desconexão entre as atividades realizadas em casa e aquelas incentivadas pela escola. A pesquisa colheu relatos de alunos que escrevem poemas, diários e leem livros diariamente, mas que se sentem pressionados e ansiosos no ambiente escolar, causando a percepção tanto para os professores como para os próprios entrevistados de que eles possuem dificuldades de aprendizagem e não são esforçados.

O problema, a priori, não estaria no tipo de leitura proposto pela escola, pois, como vimos, a leitura distanciada também é importante para a formação do estudante, mas na falta de interseção entre esses dois universos - leitura escolar/obrigatória e leitura em casa/por prazer. Há uma falha quando alunos sentem grande satisfação em ler e escrever em casa e se mostram desconfortáveis quando precisam realizar essas atividades na escola. Na pesquisa citada, os mesmos alunos que se definiram como maus leitores por não gostar ou não ler o que a escola exigia disseram que tinham a leitura e a escrita livre entre as suas principais atividades de lazer fora da escola. Essa realidade aponta a motivação como um dos fatores chave para que a escola tenha um maior sucesso no letramento literário.

Motivação intrínseca e extrínseca

Segundo Merga (2015), jovens que leem diariamente fora da escola têm um desempenho até 13 vezes melhor em leitura quando comparados com jovens que não leem em casa. Ao mesmo tempo, aqueles que apresentam bons índices de leitura têm um

melhor desempenho escolar e, quando adultos, se beneficiam dessa habilidade para encontrar bons empregos. Ainda assim, a prática de leitura entra em declínio na passagem da infância para a adolescência. A partir desse quadro, questionamos o que pode ser feito para promover a leitura.

Para responder essa questão, defendemos ser necessário analisar como as motivações funcionam e os seus efeitos em longo prazo. Na literatura, encontramos dois grandes grupos de motivações: as intrínsecas e as extrínsecas. Em suma, a primeira é uma motivação espontânea do indivíduo, que não age influenciado por pressões temporárias e benefícios tangíveis. A segunda é a motivação que responde a demandas externas, como punições e compensações. Nesse caso, a leitura realizada por motivações extrínsecas pode ser prejudicial para o hábito de leitura.

Entendemos que as motivações não existem fora de um contexto. Portanto, o leitor não deixa de ser influenciado pela sua condição de vida, de acesso aos livros e às bibliotecas, a qualidade do ensino, entre outros fatores em sua motivação intrínseca. No entanto, a sua história e bagagem cultural não se equivalem às influências situacionais e as relações de causa e efeito da motivação extrínseca. Na motivação intrínseca, o leitor sequer pode compreender porque determinada leitura lhe gera prazer e atrai a sua atenção; ele simplesmente tem vontade de continuar lendo. Por outro lado, na motivação extrínseca, a leitura pode se configurar em um ato desagradável, que exige grande esforço, mas ele a realiza por saber que a sua conclusão permitirá um ganho específico, como a aprovação escolar.

Entre as condições do ambiente que favorecem a leitura está a disponibilidade de livros em casa. Ciente da importância da leitura literária, já que ela oferece uma simulação de experiência social e pode aumentar a capacidade dos leitores de ter empatia e compreender a sociedade, Merga (2015) procurou averiguar se o acesso a livros em casa aumentava o interesse de estudantes pela leitura recreacional. Sua análise focou na pesquisa *West Australian Study in Adolescent Book Reading*, que coletou dados de 520 adolescentes, entre 13 e 16 anos, de 20 escolas australianas. Sua conclusão foi que ter livros em casa contribui tanto para a frequência como para a visão positiva sobre a leitura. Os resultados foram ainda melhores para rapazes (MERGA, 2015), talvez porque, na adolescência, a leitura recreacional seja percebida como uma

atividade mais feminina. Desse modo, ao possuir uma biblioteca particular, esses jovens têm mais liberdade para expressar seus gostos, sendo menos influenciados pelo julgamento dos colegas.

A relação entre a posse de uma biblioteca particular e o hábito de leitura indica que o acesso ao livro precisa ser facilitado. A formação de uma coleção pessoal está vinculada ao valor que a família atribui aos livros e ao capital cultural dos pais. Pais com uma boa condição educacional e profissional dão maior importância para a compra de livros, criando um ciclo que favorece aqueles provenientes de famílias com maior acesso à educação e ao mercado de trabalho. Nesse sentido, para democratizar a cultura escrita, a escola e a biblioteca deveriam alcançar um maior protagonismo no estímulo à leitura por prazer. Merga (2015) aponta que simples visitas a bibliotecas já têm um impacto positivo no interesse de crianças por livros e, conquanto essa afirmação não deva ser extrapolada para afirmar que o mesmo ocorre com adolescentes, sugere que essas instituições podem contribuir para a leitura livre de maneira mais efetiva. Especificamente em relação à escola, a autora defende que ela crie condições para que os próprios adolescentes selecionem livros que serão lidos, aproximando-os da autonomia que teriam em casa.

A maneira como a literatura é utilizada nas escolas ajuda a explicar a visão negativa exposta pelos alunos. Entre as principais razões que os jovens encontram para ler estão as emoções que a literatura provoca, como alegria e relaxamento, além de ser potencialmente informativa e educacional. Em contrapartida, a escola privilegia a análise da estrutura e historicidade do texto, distanciando-se do centro de interesse desses estudantes ansiosos por uma abordagem menos protocolar. Logo, se a escola propõe um tipo de leitura diferente da realizada em casa, a motivação também tende a ser diferente, ainda que os livros sejam os mesmos. (CLARK; RUMBOLD, 2006) A leitura distanciada deve ser apresentada aos alunos por ser mais uma habilidade que ele pode adquirir. Contudo, ela poderia ser mais bem aceita se conciliada com outras perspectivas, como a leitura participativa, despertando um maior interesse.

Rouxel (2013, p. 158) lembra que “[...] é por meio dessa atividade constante de relacionar-se (com o mundo, consigo mesmo, com outras obras) que a leitura tem sentido” e que, ao se afastar do universo do leitor, seja pela escolha das obras a serem lidas ou

pela forma como elas são apresentadas e discutidas, a escola não contribui para o hábito de leitura ao longo da vida, ainda que possa ser útil para transmitir determinados conhecimentos históricos e artísticos a partir do ensino de literatura.

Nossa intenção não é demonstrar que a leitura na escola é feita de maneira incorreta por não provocar prazer nos estudantes. Essa seria outra discussão, que exige questionamentos mais amplos sobre as razões do ensino de literatura. Nosso enfoque é pensar em quais situações a leitura é realizada por interesse genuíno e quais os benefícios dessa prática, como um maior letramento literário. Dalvi (2013, p. 74) critica, a nosso ver de maneira correta, o discurso acríptico da “leitura por prazer” que sugere

[...] que é ‘errado’ que a literatura seja tratada como conteúdo que necessita ser aprendido-ensinado”, mascarando os conflitos entre os seus papéis social, ideológico, histórico, político, artístico e cultural. O que de fato se afirma é que, na escola, é comum os textos literários serem “apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural. (DALVI, 2013, p. 75)

Se a leitura depende de motivação, devemos refletir sobre os meios existentes para incentivar os adolescentes. Por exemplo, receber um prêmio ao ler um livro é uma estratégia positiva para despertar o interesse de um aluno e torná-lo leitor? Deci, Koestner e Ryan (1999) examinaram 128 estudos sobre os efeitos de recompensas extrínsecas para a motivação intrínseca, ou seja, se a oferta de uma recompensa provocaria, ao longo do tempo, o desejo de realizar determinada atividade de forma autônoma. Eles identificaram pelo menos três tipos de recompensa: 1) apenas por aceitar participar de algo, sem necessariamente realizá-lo; 2) por aceitar participar e concluir uma atividade e 3) por aceitar participar, concluir e ainda apresentar determinados resultados. Em relação à leitura, poderíamos imaginar situações como: 1) premiar um aluno que aceitou participar de um projeto literário, independentemente do seu envolvimento ou frequência; 2) premiar um aluno apenas depois que ele tenha realizado as leituras solicitadas ou 3) premiá-lo somente depois que ele tenha lido e demonstrado a aquisição de um conhecimento específico. Ainda seria possível dividir as recompensas em tangíveis e intangíveis, o que inclui o elogio e o apoio verbal como exemplos de motivações extrínsecas.

A escola adota diversas formas de recompensa para tentar obter o melhor retorno dos estudantes: notas em exames, aprovação por frequência, pontos por bom comportamento etc. Contudo, Deci, Koestner e Ryan (1999) sugerem, ao ler mais de uma centena de estudos, que recompensas tangíveis, independentemente de qual tipo, podendo ser dinheiro ou doces, têm, na maioria das vezes, um efeito negativo na motivação intrínseca, sobretudo quando analisadas de maneira isolada. Recompensas por desempenho, quando elas são oferecidas somente após o alcance de determinado objetivo, não têm uma relação direta com a falta de motivação intrínseca, mas diminuem o comportamento de livre escolha, já que estão atreladas ao resultado previsto inicialmente. Apenas a recompensa verbal não planejada se mostrou positiva para a motivação, pois o indivíduo não sabe se ela acontecerá, quando ou mesmo nem a espera, tornando-a menos evidente. Quando as recompensas verbais são aguardadas, elas podem exercer um papel negativo e diminuir as possibilidades de escolha, pois pré-determinam a ação.

A recompensa tem o poder de controlar o comportamento, podendo ser aplicada nos esportes, trabalho e educação. As pessoas fazem algo para receber um prêmio em troca, mas essa relação não as motiva intrinsecamente, pois o que as interessa é a recompensa e não o objeto da ação. Esse quadro é muito comum no ambiente escolar e reflete nas práticas de leitura. Alunos leem livros solicitados porque precisam ser aprovados, tirar boas notas, agradar os pais, mas podem nunca mais ler obras literárias depois de deixar a escola. A recompensa é geralmente danosa porque ela diminui a motivação intrínseca, já que a atividade perde sentido em si quando atrelada a um ganho externo. Nessa perspectiva, Deci, Koestner e Ryan (1999) recomendam desenvolver maior autonomia e competência para que a motivação surja e persista de maneira mais espontânea, trazendo maior satisfação, envolvimento e prazer aos indivíduos.

Guthrie e Klauda (2014) investigaram a motivação, nos Estados Unidos, de 615 estudantes de 12 e 13 anos na leitura de textos informativos na escola. Para tanto, utilizaram o método CORI (Concept-Oriented Reading Instruction – Instrução de Leitura Orientada para o Conceito), que consiste em: 1) oferecer escolhas (de livros, atividades etc.), atribuindo maior autonomia aos estudantes, 2) investir em colaborações (parcerias, equipes,

(2) "When students experienced relevance, personal meaning, competence in handling complex text, and shared interpersonal relationships, they were energized to process the structures and connections in informational texts relatively deeply".

discussões em grupo), 3) ajustar-se à competência (disponibilizar textos de acordo com o nível de conhecimento e necessidade de aprendizagem do aluno) e 4) garantir relevância (realizar atividades práticas, utilizar audiências reais e valorizar a expressão de opiniões). No estudo específico com esse grupo de alunos, acrescentou-se ainda um quinto elemento: enfatizar a importância (ajudar os alunos a reconhecer o texto como fonte de aprendizado e elogiar a leitura). Desse modo, professores e profissionais da informação poderiam motivar os alunos e, por conseguinte, facilitar o caminho para o letramento informacional.

Ao comparar a compreensão do texto dos alunos no método CORI e no tradicional, o estudo identificou resultados melhores no primeiro, fruto de uma maior motivação intrínseca, dedicação, valorização da leitura e competência percebida. Os participantes também reconheceram um maior suporte dos professores. Embora o foco fosse textos informativos, mais especificamente, de perfil histórico, acreditamos, ao considerar as demais pesquisas que citamos, que efeitos similares podem ser obtidos com o uso de textos literários. Para os autores,

[...] quando os estudantes experimentaram relevância, significado pessoal, competência em lidar com o texto complexo e vivenciaram relações interpessoais, eles foram estimulados a processar as estruturas e as conexões de textos informativos de forma relativamente profunda. (GUTHRIE; KLAUDA, 2014, p. 19, tradução nossa)²

De acordo com Clark e Rumbold (2006), em trabalho produzido para a organização não-governamental inglesa *National Literacy Trust*, a leitura por prazer se refere àquela que realizamos por conta própria ou que, após ser solicitada por alguém, nos desperta interesse genuíno. É uma leitura não condicionada a um tempo ou espaço, podendo ser abandonada ou prolongada sem qualquer penalidade. Portanto, desvinculada de uma exigência ou pressão, o leitor precisa estar motivado para que ela ocorra.

Um dos argumentos mais utilizados para motivar a leitura é que ela seria uma forma de escapismo, permitindo que nos distancie dos problemas do dia a dia. Porém, ao estudar o impacto do hábito de leitura em crianças, Clark e Rumbold (2006) encontraram inúmeros outros benefícios. Diferentes pesquisas a partir da década de 1990 teriam indicado que crianças que leem literatura por prazer

apresentam uma maior competência de leitura e escrita, um maior vocabulário, uma visão positiva da leitura, uma maior confiança como leitores, um maior conhecimento geral e de outras culturas, uma maior participação na comunidade, uma maior maturidade para compreender as emoções humanas e tomar decisões, além de sentir prazer na leitura quando se tornam mais velhas.

(3) "Students who read independently become better readers, score higher on achievement tests in all subject areas, and have greater content knowledge than those who do not."

O foco no prazer torna-se ainda mais relevante quando se considera que o índice de leitura entre crianças aumentou no início do século XXI na Inglaterra, mas diminuiu o prazer pela sua prática. Ao fazer referência à versão 2001 do estudo *The Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), que comparou a capacidade de leitura de crianças de 10 anos em 35 países, os autores (CLARK; RUMBOLD, 2006) observaram que a Inglaterra alcançou a terceira posição, atrás apenas da Suécia e Holanda. Entretanto, quando analisado o prazer na leitura, a falta de interesse das crianças inglesas é mais que o dobro da média dos demais países. Logo, essas crianças leem mais porque a escola exige, mas gostam cada vez menos de ler por conta própria.

Apreciações de outros relatórios, como o do *Programme for International Student Assessment* (PISA), confirmam uma separação entre índices de leitura e prazer na leitura, embora crianças e jovens com mais facilidade de leitura e compreensão de texto sejam mais propensos a sentir prazer (CLARK; RUMBOLD, 2006). Segundo Cullinan (2000, p. 3, tradução nossa), "estudantes que leem de forma independente se tornam melhores leitores, alcançam melhores resultados em avaliações de todas as áreas e apresentam um maior conhecimento de conteúdo quando comparados àqueles que não leem".³

Apesar de Clark e Rumbold (2006) investigarem a leitura de crianças na Inglaterra enquanto estamos mais interessados em jovens no Brasil, essas diferentes pesquisas reforçam o que apontamos inicialmente e que se reproduz no país; a distância entra a leitura escolar e a realizada em casa. As pesquisas realizadas no Brasil, na Inglaterra e nos Estados Unidos convergem para resultados similares ainda que situadas em condições heterogêneas. Por exemplo, em diferentes países, meninos e homens adultos leem menos que meninas e mulheres adultas. Na Inglaterra, entre 1998 e 2003, a leitura por prazer diminuiu de 70% para 55% entre meninos enquanto a variação foi de 85% para 75% entre meninas (CLARK; RUMBOLD, 2006). Nos Estados Unidos, em 2008, 58% das mulheres

liam literatura enquanto apenas 41,9% dos homens faziam o mesmo (NATIONAL ENDOWMENT FOR THE ARTS, 2009). Já no Brasil, ao analisar a população com mais de 5 anos, o *Retratos da Leitura no Brasil* identificou que 59% das pessoas do gênero feminino e 52% do masculino eram leitores (FAILLA, 2016). Não obstante os índices de leitura de cada país sejam bastante diferentes, assim como as taxas de consumo de livros, frequência a bibliotecas e livrarias, alfabetização, entre outros, algumas tendências são internacionais e nos ajudam a compreender as dificuldades que enfrentamos para promover a leitura no Brasil.

A motivação intrínseca deve ser um objetivo da escola porque ela está ligada a uma maior frequência e variedade de leituras, um maior prazer, uma maior facilidade de lidar com as dificuldades e inseguranças diante de atividades com textos e, por fim, uma maior capacidade de retenção da informação. Alunos que sentem prazer na leitura aprendem mais porque conseguem manter uma maior concentração e interesse no que estão lendo enquanto que aqueles que leem para receber uma recompensa (nota ou elogio dos pais, por exemplo) não estão com a sua atenção voltada para a obra em si, mas para as estratégias que poderão empregar para atingir sua meta. A motivação extrínseca pode ser eficiente para a realização de uma ação, já que ela é um mecanismo de controle. Porém, ela é ineficiente para criar o hábito de leitura já que os jovens não continuarão lendo quando deixarem de ser pressionados, preferindo atividades que lhes trarão mais bem-estar por serem resultado de uma escolha pessoal (CLARK; RUMBOLD, 2006). Para receber uma recompensa, pode ser suficiente ler apenas alguns trechos e memorizar os nomes das personagens principais, sem necessidade de uma imersão na proposta da obra.

Clark e Rumbold (2006) apontam, porém, que devemos evitar opor as motivações intrínsecas e extrínsecas como uma disputa entre o bem e o mal. Mesmo que a motivação intrínseca seja mais positiva para o aprendizado ao longo da vida, os dois tipos coexistem e, muitas vezes, se complementam. Em diferentes ambientes, como na escola e no trabalho, existem cobranças, prazos, hierarquias e regras sociais que, de certo modo, controlam o nosso comportamento e nos levam a cumprir determinadas tarefas entendidas como obrigação ou compromisso. Também fazemos algo porque esperamos um elogio ou gostaríamos de agradar alguém. Essas situações convivem e, em alguns casos, podem até contribuir

para o surgimento de interesses genuínos, fruto do nosso desejo de compreender melhor a realidade, divertir e melhor interagir com as pessoas do nosso meio social. Nessa perspectiva, as práticas de leitura são, na maioria das vezes, fruto tanto de motivações intrínsecas como extrínsecas. A motivação extrínseca é claramente negativa apenas quando analisada de forma isolada. Ao existir a motivação intrínseca, ela pode interagir de diferentes maneiras.

Wang e Guthrie (2004) lembram que a compreensão textual varia de acordo com o tipo de leitura privilegiada. Se uma leitura é motivada por controles externos, ela tende a ser mais superficial e, conseqüentemente, reter menos informação. Portanto, tão importante quanto analisar a quantidade e frequência de leitura é compreender os seus tipos a partir de estímulos que se entrelaçam. Geralmente, os jovens leem por diferentes motivos, conciliando pressões escolares e familiares com curiosidade e anseio de aprender. Assim, se isoladas, as motivações intrínsecas e extrínsecas causam efeitos diferentes e até mesmo opostos, devemos considerar que no dia a dia, as duas explicam as razões pelas quais uma mesma pessoa lê literatura.

Ainda que possam existir diferentes categorizações, Wang e Guthrie (2004) dividem a motivação intrínseca em três tipologias: curiosidade, envolvimento e desafio; e a motivação extrínseca em cinco: reconhecimento, notas, social, competição e conformidade. A curiosidade é o desejo de aprender ou descobrir algo sobre um determinado tema; o envolvimento refere-se ao prazer provocado pela leitura de um texto; e o desafio diz respeito à satisfação de dominar e compreender ideias complexas em uma obra. Já em relação à motivação extrínseca, o reconhecimento é o prazer de receber uma recompensa tangível, como um brinde após a leitura de um livro; as notas referem-se à vontade de ser bem avaliado pelos professores; o social é a habilidade de conseguir mostrar e compartilhar o apreendido na leitura com os amigos e familiares; a competição diz respeito à busca por ser melhor que os demais na capacidade de leitura; e a conformidade é a leitura realizada para responder a uma exigência ou objetivo externo.

Ao aplicar questionários em 187 crianças nos Estados Unidos e 197 na China com média de 10 anos, Wang e Guthrie (2004) concluíram que a motivação intrínseca contribuiu para a compreensão textual de ambos os grupos enquanto que a

(4) "Extrinsically motivated students expressed interest in obtaining good grades and recognition, competing with others, and meeting social expectations. These extrinsically motivated children are highly oriented to read for external rewards and positive outcomes. Children who read for the outcomes of reading, rather than for the process of gaining information from the text, are extrinsically regulated. They tend to focus on receiving rewards and avoiding negative outcomes rather than learning from texts and employing deeper cognitive strategies to overcome challenges during reading. Once a reader's attention is distracted from the text itself, the process of text comprehension is reduced, as the reader only pays attention to limited aspects of the text. A lack of complete focus on the text may lead to using ineffective strategies and making inaccurate inferences. Research has found that those students with extrinsic motivation were more likely to use strategies at a surface level, such as guessing, memorization, and reporting non-sensical ideas."

extrínseca teve um efeito negativo exceto quando estava associada a motivações intrínsecas. Segundo os autores:

Estudantes com motivação extrínseca expressaram interesse em obter boas notas e reconhecimento, competir com outras pessoas e atender as expectativas sociais. Essas crianças extrinsecamente motivadas são altamente orientadas para ler por recompensas externas e resultados positivos. Crianças que leem pelos resultados da leitura ao invés de ler pela retenção das informações contidas no texto são extrinsecamente reguladas. Elas tendem a se concentrar no recebimento de recompensas e contenção de resultados negativos ao invés de aprender com os textos e empregar estratégias cognitivas mais complexas para superar os desafios durante a leitura. Uma vez que a atenção do leitor está distraída do texto, a compreensão textual é reduzida, pois o leitor apenas presta atenção em aspectos limitados do texto. A falta de foco total no texto pode levar ao uso de estratégias ineficazes e inferências imprecisas. Pesquisas descobriram que estudantes com motivação extrínseca eram mais propensos a usar estratégias a nível superficial, como adivinhar e decorar, além de expressar ideias sem sentido.⁴ (WANG; GUTHRIE, 2004, p. 180, tradução nossa)

A possibilidade de escolha é um dos fatores que favorecem a motivação intrínseca. Promover e respeitar o gosto dos estudantes faz com que eles se sintam confiantes e tenham uma visão positiva da leitura. Assim, mais motivados, eles leem com mais frequência e apresentam um maior desenvolvimento na compreensão e expressão escrita. Para uma sociedade de leitores, as pessoas precisam gostar de ler. Como, no Brasil, muitas famílias não possuem livros em casa e não incentivam seus filhos a entrar em contato com livros, a escola precisa criar condições para um ambiente mais informal e que facilite a expressão de interesses individuais. Como ações motivadoras, alguns exemplos são a criação de *sites* e perfis em redes sociais relacionados à leitura, encontro com autores ou celebridades para discutir temas relacionados a livros e gincanas para escolher, entre diversas opções, um livro a ser lido (CLARK; RUMBOLD, 2006).

A leitura independente é o tipo que os alunos escolhem fazer por conta própria; ela não é atribuída ou avaliada, mas tem um efeito positivo na aprendizagem e na realização escolar. [...] A quantidade de leitura livre feita fora da escola foi consistentemente relacionada com a obtenção de vocabulário, compreensão da leitura, fluência verbal e conhecimentos gerais⁵ (CULLINAN, 2000, p. 15, tradução nossa).

(5) "Independent reading is the kind students choose to do on their own; it is not assigned or assessed, but it has a positive effect on learning and school achievement. [...] The amount of free reading done outside of school has consistently been found to relate to achievement in vocabulary, reading comprehension, verbal fluency, and general information."

Muitos adolescentes preferem ler literatura juvenil por possuir um enredo que aborda questões que os despertam maior interesse nesse período da vida, como relações escolares, início da vida sexual, conflitos amorosos etc. Além disso, esse tipo de texto apresenta uma estrutura mais linear e vocabulário do cotidiano, o que facilita a compreensão. Em outro sentido, os clássicos contemplam abordagens mais complexas e possuem um maior valor histórico e artístico atribuído. É comum que, no ensino formal, a literatura juvenil enfrente resistência, preterida pelo cânone literário. Contudo, quando consideramos a motivação, essa literatura vista como mais leve apresenta algumas vantagens para a aprendizagem.

Cullinan (2000) mostra que alunos que leem literatura de massa, especialmente séries, desenvolvem fluência de leitura e competência linguística que contribuem para a compreensão de livros mais densos. A leitura de livros juvenis ou de massa pode ser um meio para aproximar jovens de clássicos literários porque eles desenvolverão uma maior competência leitora. Porém, a competência em si não é garantia de que eles estarão motivados o suficiente para a leitura de obras que exigem um maior esforço intelectual, pois envolve outras variáveis, como as representações e o intuito da leitura.

Ao apresenta a realidade canadense, Howard (2011) indica que o interesse e o tempo despendido na leitura têm um maior impacto no letramento dos jovens do que as condições socioeconômicas. Isso acontece porque, como observado em outros países, a leitura voluntária ajuda a melhorar a compreensão textual, o vocabulário, a gramática e a escrita. Leitores regulares são três vezes mais propensos a visitar museus, assistir peças de teatro ou concertos e produzir obras de arte. Eles também têm maior interesse em praticar esportes, assistir eventos esportivos e praticar atividades ao ar livre. Por fim, eles são mais predispostos a fazer trabalho voluntário e obras de caridade. Segundo a autora, um maior engajamento social pode ser explicado por uma maior compreensão

e preocupação com a sociedade, sendo que a leitura literária é benéfica para a empatia e o contato com a diferença.

Ao realizar grupos de discussão com 68 adolescentes entre 12 e 15 anos em um município canadense, Howard (2011) observou que aqueles que são leitores apresentavam as mesmas razões que os adultos para a leitura: passar o tempo, relaxar, se entreter, usar a imaginação etc. Eles também reconheciam que a leitura por prazer contribui para o sucesso escolar em razão do desenvolvimento da escrita, compreensão textual, vocabulário e expressão verbal. Nesse sentido, viam a leitura como positiva pelos seus aspectos sociais, educacionais e recreacionais.

A pesquisa de Howard (2011) é relevante por listar os diversos argumentos apresentados por alunos para justificar a leitura por prazer, porém seria ainda mais interessante se também revelasse o ponto de vista daqueles que se declararam não leitores ou pouco interessados. Se há certa consciência entre os alunos sobre os benefícios da leitura, por que alguns decidem não ler obras literárias? Pelo menos dois alunos argumentaram que preferem outras atividades, como assistir televisão, mas essa escolha não foi discutida.

Vimos que a escola tem apresentado limitações para estimular a leitura, já que muitos dos livros indicados são lidos por motivações extrínsecas, como provas e trabalhos. Por outro lado, a biblioteca oferece oportunidades para o surgimento de motivações intrínsecas, podendo se constituírem um espaço lúdico e instigante, livre de prazos, listas e avaliações. Nossa intenção não é opor biblioteca e sala de aula, o que seria ainda mais improdutivo visto que cada uma possui sua função e, portanto, se complementam, mas mostrar como a biblioteca pode ser mais valorizada como um instrumento para a promoção da leitura além da grade curricular.

Os resultados apresentados reafirmam que ações fora do período de aula, como as de mediação cultural, podem ser mais efetivas para o hábito de leitura do que o cumprimento das obrigações escolares. Se a disponibilidade de livros influencia na quantidade e frequência de leituras, bibliotecas com coleções heterogêneas e atualizadas são uma alternativa para compensar a falta de livros em casa. O foco nas motivações indica que apenas ler não é suficiente para que os benefícios da leitura sejam efetivos e duráveis, mas é preciso querer ler. De todo modo, tal constatação não nega que algumas leituras escolares precisam ser realizadas para fins de conhecimento histórico e análise crítica.

Considerações finais

Como podemos observar, a motivação, sobretudo a intrínseca, é um fator decisivo para o letramento literário. Jovens curiosos e interessados pela leitura conseguem reter mais informação e tendem a continuar sendo leitores após a saída da escola. Os sistemas de ensino já recorrem a motivações para estimular a leitura literária, mas geralmente priorizam motivações extrínsecas, como dar notas, o que, segundo diferentes autores, é danoso quando considerado isoladamente. Se um aluno lê apenas para conseguir ser aprovado em uma disciplina, a sua atenção não está voltada para o conteúdo do livro, mas para o resultado da leitura vista como obrigatória. Sendo assim, ele deixa de ser um leitor quando a pressão externa é interrompida.

Os estudos sobre motivação são importantes por indicar condições para o letramento. Eles apontam que não devemos considerar somente as habilidades que as pessoas são capazes de executar, mas também por quais razões elas realizam algo, se elas sentem prazer em uma atividade e quais os fatores que influenciam a sua prática. Se o aprendizado é maior quando há engajamento na leitura, a escola deve pensar em meios de torná-la atraente pelo o que ela oferece ao aluno e não pela consequência institucional de seu cumprimento. A motivação extrínseca até pode contribuir para a leitura, sobretudo com elogios verbais não esperados; porém, todas as pesquisas citadas enfatizam que ela não é suficiente para o letramento literário.

A leitura literária é capaz de oferecer diversos benefícios aos jovens, como uma melhor escrita, compreensão de textos e expressão verbal. Ela também está vinculada a uma maior curiosidade por diferentes culturas, conhecimento das emoções humanas e pré-disposição para frequentar instituições culturais. Em um mundo cada vez mais interconectado e complexo, no qual textos são compartilhados em quase todas as interações comunicacionais, o letramento literário, ao garantir o domínio de determinados usos sociais da escrita e da leitura, pode ser um elemento crucial para a inclusão social na sociedade da informação. Assim, tão importante quanto o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação é criar condições favoráveis para que a promoção da leitura, na escola, na biblioteca ou em casa, envolva motivações intrínsecas.

Intrinsic motivation for literary literacy in the information society

Abstract: We intend to discuss the different motivations that act on reading practices during adolescence, affecting comprehension, fruition, imaginative capacity and retention of information, especially in reading of literary texts. The motivations are divided into extrinsic and intrinsic ones to show that, although they coexist and relate, their effects are, in most cases, antagonistic, especially when analyzed in isolation. In this sense, we point out that intrinsic motivations are a preponderant factor for literary literacy, and should be a more valued element for adolescents to achieve greater social inclusion in the information society. To present these results, we produced a literature review of works that sought to investigate the factors that encourage a person to read, such as school pressures, praise and rewards. We conclude that the intrinsic motivations are the most positive for literary literacy by improving textual comprehension, vocabulary acquisition and verbal expression, as well as being related to a greater interest in different cultures and attendance to cultural institutions.

Keywords: Motivation. Literature. Reading. Literature.

Motivación intrínseca para el letramiento literario en la sociedad de la información

Resumen: Se pretende discutir las diferentes motivaciones que actúan en las prácticas de lectura durante la adolescencia, afectando la comprensión, fruición, capacidad imaginativa y retención de informaciones, especialmente en la lectura de textos literarios. Las motivaciones se dividieron en extrínsecas e intrínsecas para mostrar que, aunque coexistan y se relacionen, sus efectos son, en la mayoría de las veces, antagónicos, sobre todo cuando analizadas individualmente. En ese sentido, se apunta que las motivaciones intrínsecas son un factor preponderante para el letramiento literario, debiendo ser un elemento más valorado para que adolescentes alcancen una más grande inclusión social en la sociedad de la información. Para presentar esos resultados, producimos una revisión de literatura con obras que buscaron investigar los factores que alientan a una persona a leer, como presiones escolares, elogios y recompensas. Se concluye que las motivaciones intrínsecas son las más positivas para el letramiento literario por mejorar la comprensión textual, la adquisición de vocabulario y la expresión verbal, además de estar relacionadas con un mayor interés por diferentes culturas y la frecuencia a instituciones culturales.

Palabras clave: Motivación. Letramiento. Lectura. Literatura.

Referências

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CLARK, Christina; RUMBOLD, Kate. *Reading for pleasure: A research overview*. London: National Literacy Trust, 2006. Disponível em: <<https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/reading-pleasure-research-overview>>. Acesso em: 04 out. 2017.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CULLINAN, Bernice E. Independent Reading and school Achievement. *School Library Media Research*, Chicago, v. 3, p. 1-24, 2000. Disponível em: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol3/SLMR_IndependentReading_V3.pdf. Acesso em: 1 out. 2017.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.

DECI, Edward L.; Koestner, Richard; Ryan, Richard M. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, Bradford, v. 125, n. 6, p. 627-668, 1999. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0033-2909.125.6.627>. Acesso em: 10 out. 2017.

EYRE, Gayner. Back to basics: the role of reading in preparing young people for the information society. *Reference Services Review*, Bradford, v. 31 n. 3, p. 219-226, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/00907320310486818>. Acesso em: 29 set. 2017.

FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

GUTHRIE, John T.; KLAUDA, Susan L. Effects of Classroom Practices on Reading Comprehension, Engagement, and Motivations for Adolescents. *Reading Research Quarterly*, Newark, v. 49, n. 4, p. 387-416, Oct./ Dec. 2014. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rrq.81/abstract>. Acesso em: 6 out. 2017.

HOWARD, Vivian. The importance of pleasure reading in the lives of young teens: self-identification, self-construction and self-awareness. *Journal of Librarianship and Information Science*, Victoria, v. 43, n. 1, p. 46-55, 2011. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0961000610390992>. Acesso em: 28 set. 2017.

LUTTRELL, Wendy; PARKER, Caroline. High school students' literacy practices and identities, and the figured world of school. *Journal of Research in Reading*, Newark, v. 24, n. 3, p. 235-247, 2001. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9817.00146/epdf>. Acesso em: 29 set. 2017.

MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. A importância das leituras de livre escolha na formação do leitor. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 14, p. 119-128, dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/download/50384/54494>. Acesso em: 29 set. 2017.

MERGA, Margareth K. Access to books in the home and adolescent engagement in recreational book reading: considerations for secondary school educators. *English in Education*, Newark, v. 49, n. 3, p. 197-214,

2015. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/eie.12071/abstract>. Acesso em: 6 out. 2017.

National Endowment for the Arts. *Reading on the rise: a new chapter in American literacy*. Washington: National Endowment for the Arts, 2009. Disponível em: <https://www.arts.gov/sites/default/files/ReadingonRise.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. *Revista da FACED*, Salvador, n. 5, p. 117-125, 2001. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2842/2018>. Acesso em: 29 set. 2017.

ROUXEL, Annie. A tensão entre *utilizar e interpretar* na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. p. 151-164.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/1-alfabetizacao-e-letramento.html>. Acesso em: 29 out. 2017.

WANG, Judy Huei-Yu; GUTHRIE, John T. Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, Newark, v. 39, n. 2, p. 162-186, Apr./ June 2004. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RRQ.39.2.2/abstract>. Acesso em: 6 out. 2017.

Submetido: 05/10/2018

Aprovado: 11/11/2018

diários
Ottawa
resenhas

Resenhas

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H.

Inclusão & educação.

Belo Horizonte: Autêntica: 2013.

O livro *Inclusão e Educação* foi escrito por Maura Corcini Lopes e Eli Henn Fabris, ambas professoras doutoras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e participantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq), que é formado por pesquisadores de distintas universidades do estado do Rio Grande do Sul (RS). Esses pesquisadores têm em comum a pesquisa no campo da educação e o interesse em estudar a emergência da inclusão, alicerçando-se em uma perspectiva pós-estruturalista, que busca, principalmente na concepção de Michel Foucault e autores afins, pensar, entender e tensionar os campos discursivos em que a inclusão emerge. As autoras destacam que o GEPI está na retaguarda das discussões e questionamentos encontrados neste livro, e que esse grupo tem sido o precursor dos estudos que utilizam a abordagem foucaultiana sobre o tema da inclusão.

A obra problematiza, numa perspectiva geral, a preocupação crescente com a inclusão, e especificamente com a inclusão escolar no Brasil, ao considerar que a inclusão ocupa um *status* de imperativo de Estado e torna-se uma das estratégias para que o ideal da universalização dos direitos individuais, no caso, a educação para todos, seja considerado como uma possibilidade. Inclusão como imperativo de Estado implica, pelo seu caráter impositivo, ninguém poder deixar de cumpri-la e nenhuma instituição ou órgão público pode refutá-la; significando, ainda, que deve atingir a todos, independentemente dos desejos dos indivíduos.

O texto busca olhar o tema inclusão provocando nele rachaduras que possibilitem problematizá-lo, sem limitar-se à mobilização pela obediência à lei, pelo caráter salvacionista ou pela necessidade de mudanças que são exigidas do país no tempo presente. Indo além, busca pensar a inclusão na perspectiva do interesse de ter nossas condutas dirigidas de forma mais coerente com a noção de educação para todos.

As autoras consideram que tensionar a inclusão inscreve-se na problematização do governo e da governamentalidade. Os estudos foucaultianos se concentraram em pesquisar como

Márcia Guimarães
Guimarães de Freitas
Universidade Federal de Uberlândia
marcia.gdefreitas@yahoo.com.br

Lázara Cristina
Cristina da Silva
Universidade Federal de Uberlândia
lazara@ufu.br

governamos os outros e como governamos a nós mesmos, tendo como objetivo examinar o aparecimento de diferentes práticas de governo que organizam instituições e regulamentam condutas. De acordo com Veiga Neto (2002), as palavras governo e governamentalidade seriam palavras mais adequadas para se problematizar os processos de regulamentação das condutas de uns sobre os outros, bem como das ações dos sujeitos sobre si mesmos.

O livro discute a inclusão como uma estratégia do Estado brasileiro para fazer acontecer um tipo de governamentalidade neoliberal alinhada com nosso tempo. Na contemporaneidade, a arte de governar se constitui de práticas de uma racionalidade econômica que opera, tanto sobre as condutas de cada indivíduo, quanto sobre a população que se quer governar. Nesse sentido, a escola passou a ser um espaço útil para o Estado, que, por princípio de governo, necessitava disciplinar e manter sob controle os indivíduos e segmentos sociais que ameaçassem a ordem social. Assim, nos séculos XIX e XX, desenvolve-se um modo de vida que exige que a escola seja capaz de educar indivíduos para a racionalidade, para a autocondução e o autogoverno, sendo o indivíduo responsabilizado pelo que lhe acontece e por gerir sua própria independência.

As autoras afirmam que, para entender a inclusão, é interessante conhecer os conceitos de normação e de normalização, pois ambos constituem, no presente, as práticas que determinam a inclusão. O primeiro conceito é típico de uma sociedade disciplinar, enquanto o segundo é típico de uma sociedade que uns consideram de segurança e outros de controle ou de normalização. Importante é conhecer também o conceito de normalidade, utilizado entre os especialistas da saúde e da educação, sendo que todos esses conceitos partem da noção de norma.

O texto fundamenta-se em Ewald (1993, p. 86) para explicar o conceito de norma como “[...] um princípio de comparação, de comparabilidade, de medida comum que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo”. Pode-se entender que, além de ser instituída no grupo e pelo grupo, a norma tem um caráter fundamentalmente prescritivo. Lopes e Fabris (2013), buscando embasamento em Ewald (2000), afirmam que a norma, ao funcionar como um princípio de comparabilidade e de medida, age com a intenção de incluir todos, de acordo com critérios construídos no

interior dos grupos sociais e a partir deles. Assim, pode-se dizer que a norma é criada a partir das variações do grupo de indivíduos que ela observa, classifica e normaliza. É uma invenção construída mediante observações baseadas nas relações estabelecidas entre os sujeitos, em suas formas de se comportar e de se desenvolver.

Como já dito anteriormente, nos dispositivos disciplinares, a norma atua na população por normação, o que significa que primeiro se define a norma e depois os sujeitos são identificados, sempre de forma dicotômica, como normais ou anormais, deficientes ou não deficientes, etc. Já nos dispositivos de segurança, a norma atua por normalização, ou seja, parte-se do normal e do anormal, dados a partir das diferentes curvas de normalidade, para determinar a norma. Na contemporaneidade, a normalização é constituída a partir do normal nas comunidades e ou grupos sociais; ou seja, primeiro está dada a normalidade aos grupos, depois se estabelece o normal para esse grupo; e a partir desse normal instituído nesses grupos sociais, pode-se apontar o anormal. As técnicas de normalização objetivam fazer com que o indivíduo seja normalizado através da naturalização da sua presença, e se enquadre em uma das distribuições permitidas pela curva da normalidade, para que seja permitido seu reconhecimento frente à sociedade. De um modo geral, é o que Foucault chama de processo de normalização através da inclusão.

Na atualidade, a inclusão se materializa como uma alternativa econômica para que os processos de normação e normalização se efetivem, e outras formas de vida não previstas –empreendedorismo, autossustento e autonomia– se expandam, visando a minimizar os prejuízos causados por práticas discriminatórias a determinados segmentos da população ao longo da história.

As autoras consideram que os termos exclusão, inclusão e in/exclusão são leituras possíveis no presente, e que Foucault (2003), ao diferenciar os movimentos de exclusão, reclusão e inclusão, enfatiza as práticas sociais que caracterizam os chamados indivíduos a corrigir – os loucos, os deficientes, os perigosos, entre outros. Esses indivíduos, antes chamados de anormais e incorrigíveis, passam a ser tratados como alguém a recuperar. Assim, tais sujeitos deixam de ser excluídos. No entanto, sem que haja rompimento das práticas de exclusão e reclusão, a inclusão se apresenta como uma forma econômica de cuidado e educação da população. Salienta-se, no entanto, que, na inclusão delineada

nos séculos XX e XXI, formas sutis e muitas vezes perversas de exclusão e reclusão estão implicadas. Ou seja, na modernidade, há uma “[...] reinscrição e uma ressignificação das práticas de exclusão e reclusão na lógica dominante da inclusão” (p. 62).

O texto analisa também a educação especial e seu lugar nas práticas de inclusão, optando, não pelo desenvolvimento de um histórico da educação especial, e sim pela análise da educação especial a partir das políticas públicas. As autoras propõem uma discussão, mostrando que existem múltiplos significados para a expressão políticas públicas. Assim, ao se referir à educação especial, as autoras intencionam mostrar que, desde os seus primórdios, quando a educação especial está dentro de uma concepção terapêutica clínica, está inscrita numa reação de inclusão, pois, em sua origem, significa uma nova forma de governar, mobilizada pelo capitalismo de inspiração keinesiana; que é o estado de bem-estar social, tendo como uma das características mais significativas a implantação e o fortalecimento de políticas sociais por meio de serviços de atendimento à população.

As autoras salientam que as características das legislações, como o espírito de solidariedade, que marcou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024 de 1961; o espírito de profissionalização, que marcou a LDB nº 5692 de 1971; e o parecer do Conselho Federal de Educação nº 848/72, marcado pelo espírito de desenvolvimento de potencialidades dos indivíduos, denotam que, na base do atendimento especializado e da própria educação especial, pode-se perceber condições de possibilidades para que, no século XXI, a inclusão se insira como preocupação central e como uma das finalidades da educação nacional para as pessoas com deficiência (educação especial). O texto baseia-se em Varela (2002) para dizer que o surgimento da educação especial origina-se das pedagogias disciplinares e corretivas, caracterizadas pelo processo contínuo de normalização sobre o corpo, buscando sua correção e adestramento.

Por fim, as autoras fazem algumas conexões entre os diversos usos e significados de inclusão que circulam no campo da educação brasileira, salientando que a dispersão analítica dificultou uma abordagem e a definição no campo analítico e, por isso, optaram por apresentar interpretações mais abertas, de cunho sociológico, político e filosófico, que determinam as possibilidades de surgimento dos usos da inclusão no campo da educação do presente.

Referências

EWALD. François. *Foucault, a norma e o direito*. 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Submetido em 02/07/2018.

Aceito em 11/12/2018.

COLOFÃO

Formato	18 x 25 cm
Tipografia	Swiss 721 Bt e Veljovic Book

enfoques

Condições de trabalho de professores: reflexões conceituais
implicações para a docência

Anoel Fernandes

Gênero e Diversidade na Escola: reflexões sobre uma política
pública intersetorial de prevenção à violência

Renata de Fatima Tozetti

Marcos Claudío Signorelli

Daniel Canavese de Oliveira

Investigação sobre Cyberbullying, em Portugal e Europa
– alguns programas, projetos e percepções de estudantes,
professores e pais

Piedade Vaz-Rebelo

Magdalena Goc

Emmanouil Kontogiann

Galina Netova

Sueheyla Keles

Nikos Lekkos

A contribuição do PIBID para a formação de professores de Língua
Portuguesa na perspectiva do letramento

Marly Krüger de Pesce

Rosana Mara Koerner

A fabricação de resistências no cenário pós-colonial:
entre subalternização e subversão

Jonatha Daniel dos Santos

Rozane Alonso Alves

Localidade, descolonialidade e imediatismo na história da
educação: narrativas da escola secundária argentina

Francisco Ramalho

Luis Porta

Motivação intrínseca para o letramento literário na
sociedade da informação

Willian Eduardo Righini de Souza

Resenha do livro: "Inclusão e Educação" Maura Corcini Lopes
e Eli Henn Fabris

Márcia Guimarães Guimarães de Freitas

Lázara Cristina Cristina da Silva

ISSN 2317-0956



letras

letras

letras