



EDUCAÇÃO E(M) TEMPOS DESUMANOS

Confluência de olhares

**ISRAEL FONSECA ARAÚJO
FERNANDO JORGE DOS SANTOS FARIAS
(Organizadores)**

editora
itacaiúnas

ISRAEL FONSECA ARAÚJO
FERNANDO JORGE DOS SANTOS FARIAS
(Organizadores)

EDUCAÇÃO E(M) TEMPOS DESUMANOS
Confluência de olhares

1ª edição

Editora Itacaiúnas
Ananindeua – PA
2023

©2023 por Israel Fonseca Araújo e Fernando Jorge dos Santos Farias (Organizadores)

©2023 por diversos autores

Todos os direitos reservados.

1ª edição

Conselho editorial / Colaboradores

Márcia Aparecida da Silva Pimentel – Universidade Federal do Pará, Brasil

José Antônio Herrera – Universidade Federal do Pará, Brasil

Márcio Júnior Benassuly Barros – Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Wildoberto Batista Gurgel – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

André Luiz de Oliveira Brum – Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Mário Silva Uacane – Universidade Licungo, Moçambique

Francisco da Silva Costa – Universidade do Minho, Portugal

Ofélia Pérez Montero - Universidad de Oriente – Santiago de Cuba, Cuba

Editora-chefe: Viviane Corrêa Santos – Universidade do Estado do Pará, Brasil

Editor e web designer: Walter Luiz Jardim Rodrigues – Editora Itacaiúnas, Brasil

Editor e diagramador: Deivid Edson Corrêa Barbosa - Editora Itacaiúnas, Brasil

Editoração eletrônica, diagramação e capa: Walter Rodrigues

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

E24 Educação e(m) tempos desumanos: confluência de olhares [recurso eletrônico] / vários autores; organizado por Israel Fonseca Araújo e Fernando Jorge dos Santos Farias. - Ananindeua: Editora Itacaiúnas, 2023.

176 p.: il.: PDF , 1,0 MB.

Inclui bibliografia e índice.

ISBN: 978-85-9535-226-1 (Ebook)

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-226-1

1. Educação. 2. Letras. 3. Pedagogia. I. Título.

CDD 370

CDU 37

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370

2. Educação 37

E-book publicado no formato PDF (Portable Document Format). Utilize o software [Adobe Reader](#) para uma melhor experiência de navegabilidade nesta obra.

O conteúdo desta obra, inclusive sua revisão ortográfica e gramatical, bem como os dados apresentados, é de responsabilidade de seus participantes, detentores dos Direitos Autorais.

Esta obra foi publicada pela [Editora Itacaiúnas](#) em junho de 2023.

É preciso olhar para a vida de forma humana. Isso não é tarefa só para os religiosos. Deus não está acima de todos; Ele está no meio de nós. Defender os pobres, oprimidos e marginalizados é seguir Jesus.

Júlio Lancelotti (Pedagogo e Padre Católico)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....7

PREFÁCIO.....9

PARTE 1 - EDUCAÇÃO, DIREITO DE TOD@S

GESTÃO DA SEXUALIDADE NO PROGRAMA VALE JUVENTUDE: AS PRÁTICAS DE GOVERNAMENTALIDADE DO CURRÍCULO13

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-226-1_001

Vilma Nonato de Brício

A DIVISÃO DE ACESSIBILIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: DIREITO À EDUCAÇÃO E CULTURA DE ACESSIBILIDADE NO CAMPUS DE ALTAMIRA.....22

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-226-1_002

Roseane Rabelo Souza Farias, Letícia Matos Da Costa, Samantha Costa Conceição e Geisa Carvalho Bandeira

DESAFIOS DO AEE EM TEMPOS DE PANDEMIA: A VISÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ALTAMIRA-PARÁ34

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-226-1_003

Roseane Rabelo Souza Farias, Jonata Souza de Lima, Renan Rodrigues do Vale e Karla Miranda Firmino

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DA MINIMIZAÇÃO/ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS FÍSICAS E SOCIAIS47

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-226-1_004

Carolline Septimio e Izane Flexa Santa Brigida

PARTE 2 - INTERSECCIONALIDADES

FREIREAR É PRECISO: EDUCAÇÃO DA ESPERANÇA PARA COMBATER TEMPOS SOMBRIOS64

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-226-1_005

Marinaldo Pantoja Pinheiro

ANTE O HORROR, A INSISTÊNCIA DA POESIA78

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-226-1_006

Edmon Neto de Oliveira

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO FORMA DE FOMENTO AO POSICIONAMENTO CRÍTICO PARA A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO NO ENEM91

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-226-1_007

Samily Raíssa Monteiro de Andrade, Abner Matheus de Jesus Pena e Márcio Roberto Almeida Pina

LENDAS, MITOS E CAUSOS DA AMAZÔNIA PORTOMOZENSE104
DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-226-1_008
Fernando Jorge dos Santos Farias e Jamille Tenório Matos

PARTE 3 - MUNDO RURAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS

**EDUCAÇÃO COMO DIREITO, SOBERANIA POPULAR E VALORIZAÇÃO: DISCUTINDO
A “REGULARIZAÇÃO” DO SOME EM IGARAPÉ-MIRI (PA).....120**
DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-226-1_009
Israel Fonseca Araújo

**DESAFIOS E DIFICULDADES DE ESTUDANTES RIBEIRINHOS NO ENSINO SUPERIOR
.....143**
DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-226-1_010
Rejane Santos Nonato e Amanda Ferreira Ferreira

**RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS PÓS-PANDEMIA DO COVID-19: UMA ANÁLISE
NAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI (PA)155**
DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-226-1_011
Antonio Gilson Barbosa Azevedo, Jucilene Lobato Miranda e Tatyane dos Santos Fonseca

OS ORGANIZADORES169

AUTORES E AUTORAS170

ÍNDICE REMISSIVO.....175

APRESENTAÇÃO

O *insight* para a organização e publicação desta obra tem, sim, relação com estes tempos de neofascismo e de obscurantismo exacerbados que, cremos, avolumaram no Brasil desde 2018. São tempos que não surgem em virtude de Jair Messias Bolsonaro¹, mas que têm nele e em sua gramática de horrores e violências exacerbadas uma espécie de raiz ou linha de constituição. O citado ex-presidente extremista é uma espécie de sintoma e de canal a dar vazão aos ódios de classe e outros que ajudam a constituir boa parte de nossas convivências e arenas de embates políticos – dirão muitos; sim. Trata-se de pertinente traçado argumentativo.

Não fosse assim, como entender que um Estado-Nação praticamente extermina boa parte de seus povos originários – os indígenas yanomami, que vivem em Roraima?² Isso tem total ligação, metastática, digamos, com a posição política contemporânea de que “Se eu for presidente, não vai ter nem um centímetro de terra...”³; os yanomami, expostos ao mundo em um morrer constante, são metáfora de um regime de morte que tem seu grande correlato nos campos de concentração nazistas.

Sim, ainda vivemos tempos sombrios, tempos desumanos, o final dos tempos como bem antecipa as sagradas escrituras. Segundo as reflexões de Rocha e Castelo Branco (2022, p.138) em vista do pensamento da filósofa Hannah Arendt⁴, o conceito de tempos sombrios percorre o *corpus* arendtiano como “um fio condutor argumentativo indispensável para a compreensão das crises modernas, de um lado, e do fenômeno totalitário, de outro”. Os tempos sombrios seriam “os momentos em que os padrões que os indivíduos dispunham para se mover no mundo e ajuizar sobre ele perdem validade, assim como sua capacidade de iluminar os dilemas presentes”.

¹ Ex-presidente do Brasil, no período de 01 de janeiro de 2019 até 31 de dezembro de 2022. Disputou as eleições de 2022, sendo derrotado pelo (então) ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Este veio a ser presidente, novamente, a partir de 01 de janeiro de 2023.

² “Um dia depois de o Ministério da Saúde decretar situação de emergência em saúde por conta da morte de crianças da etnia yanomami por desnutrição, em Roraima, a comandante da pasta, Nísia Trindade, afirmou que o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (PL) foi ‘omisso’ em relação à saúde aos Yanomami[...] Na entrevista, Trindade disse que os yanomamis estão em situação de desassistência e **que o garimpo ilegal de ouro na região** é a principal causa da crise de saúde que afeta a etnia”. *Morte de yanomami: garimpo é principal causa da crise e governo Bolsonaro foi omissivo, diz ministra da Saúde*. Leonardo Prazeres. BBC News Brasil, 23 janeiro 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-64370804> (Acesso em 24 de janeiro de 2023).

³ “No que depender de mim, não tem mais demarcação de terra ...” (Fonte: uol.com.br; disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/11/no-que-depender-de-mim-nao-tem-mais-demarcacao-de-terra-indigena-diz-bolsonaro-a-tv.shtml>). Publicado em 5/11/2018. Acesso em 23 de abril de 2023.

⁴ ROCHA, L; CASTELO BRANCO, J. *O que são os tempos sombrios de Hannah Arendt?* CADERNOS ARENDT, V. 03, N. 05, ISSN 2675-4835, p. 135-151. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/ca/article/view/2579/2531> (Acesso em 03 de fevereiro de 2023).



Tempos de desumanidade exacerbada, tal como exposta no enunciado citado acima, verbalizado por um candidato extremista que ousou querer ser presidente do Brasil; e o foi. Em razão da força histórica desse regime criador de um *des-viver*, então, temos de supor que é enfrentado pelo esperar que o processo educativo pode sugerir, gestar e empreender (não no sentido neoliberal; jamais). Nossos engajamentos nos processos da educação básica/superior pública formam outra linha constitutiva ou motivadora do “estalo” sobre por que escrever uma obra, reunindo pesquisadores(as) de vários espaços institucionais e de formações acadêmicas distintas. Obra que falará da educação e(m) tempos desumanos, tendo em vista as (im)possibilidades de nossos olhares confluírem para algum(ns) resultado(s).

De certa forma, é por isso que estamos passeando por aqui, nestas conversas. Para enfrentar e resistir, com a educação, os tempos sombrios, tempos de exceção, geradores de mortes diversas; tempos de uma gramática necropolítica, tempos de um biopoder ou como se queira perspectivar. O nosso convite é para que você, leitor dessa coletânea, se mobilize, se junte as reflexões aqui postas. A humanidade, como se verá, direta ou indiretamente nas ideias veiculadas em cada artigo, torna-se elemento fundamental para alterarmos o comportamento social, o comportamento escolar. É somente entendendo a escola atual como plural, carregada de especificidades, contextos e sujeitos com valores e experiências diferentes, que podemos sonhar com uma educação em tempos exclusivamente humanos.

Que esse sonho possamos sonhar juntos. Boa leitura.

Prof. Israel F. Araújo (Seduc/PA; GEDUERN)

Prof. Fernando Jorge S. Farias (Ufpa, Campus Altamira)

Organizadores



PREFÁCIO

“Educação em tempos desumanos”

Temos observado, com certa frequência, o avanço impetuoso da extrema direita que com seu projeto de alinhamento à lógica desumana do capital, segue negando, de diversas formas, direitos básicos a vários grupos de sujeitos sociais, isto porque a extrema direita não aceita uma formação integral para os filhos da classe trabalhadora e que abarque todos os conhecimentos necessários para uma formação integral articulando ciência, cultura e tecnologia como forma de promover a integração de sujeitos mais críticos e politizados.

O livro “Educação e(m) tempos desumanos: confluência de olhares”, organizado pelos educadores Fernando Jorge dos Santos Farias (docente da UFPA) e Israel Fonseca Araújo (doutorando em Letras da UERN), nos convoca a refletir o quanto os processos educacionais precisam ser direcionados na perspectiva de superação da lógica perversa do capitalismo que “desumaniza” o sujeito social, aprisionando-o na condição de ser “alienado” (MARX, 2002). Romper com a lógica da extrema direita que nos últimos anos tem influenciado diretamente a agenda de educação em nosso país, nos coloca na linha de frente para a superação da lógica desumana e para além do capital, como nos indica Mészáros (2008).

É preciso pautar nossa ação no entendimento de que a instituição escolar não é apenas um espaço de transmissão de conceitos de áreas específicas, ela é sim, espaço de formação humana e que precisa ser integral, visto que para muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos da classe trabalhadora, este pode ser um único caminho para garantir acesso à cultura, além do saber social e historicamente construído.

A educação diz respeito à formação ampla do sujeito, a escola é espaço de convivência de relacionamentos e as relações que são produzidas no ambiente escolar, nos permitem construir diversos caminhos de aprendizagem ultrapassando uma visão restrita e uniforme do aprender. Na compreensão dessa função principal da escola, enquanto espaço de formação, situa-se o entendimento de que o homem enquanto ser social é resultado de suas relações históricas e de múltiplas vivências culturais. Desta forma, não podemos mais aceitar que a educação seja usada como espaço que abriga práticas que levam a processos de desumanização do sujeito social, mesmo entendendo que a escola é um espaço e instrumento de reprodução das relações de produção que a conduz a processos de reprodução da dominação e exploração por meio do capital (SAVIANI, 1985).

Pontuamos, então a necessidade de olhar para os espaços de formação como promotores dos processos de humanização da sociedade e dos sujeitos que a compõe, por meio do acesso ao



saber socialmente construído e disponibilizado pela escola, não como um saber estático, mas como fruto de um processo histórico e dialético que constitui a sociedade.

Nesse ínterim, o livro proposto dialoga com experiências educativas que nos permitem compreender o que já vem sendo construído e vivido, tanto na educação básica quanto na superior, com intuito de acolher grupos e práticas educativas em que a centralidade e a mobilização aconteçam por dentro da escola, e onde a contradição se manifesta como propiciadora de outras objetivações que auxiliam na compreensão da totalidade social das relações e produções na sociedade na qual vivemos.

Essas experiências e vivências educativas abordadas no livro centralizam as temáticas da juventude, da educação inclusiva, da educação do campo como eixos norteadores e garantidores do acesso a educação como direito público do cidadão brasileiro, partindo da difícil articulação da dimensão macro da realidade dos sistemas educacionais e do cotidiano escolar como pontos de reflexão e ação dos sujeitos envolvidos no processo.

As temáticas abordadas ao longo do livro são apresentadas permitindo uma leitura que amplia os processos de reflexões à medida que dialogam com vários campos do saber e viver, reafirmando que os sujeitos constroem socialmente os sentidos dos processos reais de sua vida e essas construções se dão pelas mediações erigidas, também ao longo da vida escolar, ajudando na construção de elementos sociais importantes como a cultura e os saberes necessários para promoção de processos de humanização da sociedade e de seus sujeitos, por meio do acesso ao saber, um saber que não poder ser “visto” e “compreendido” como estático, mas como resultado de um processo mais amplo que envolve o desenvolvimento histórico e dialético dos sujeitos e da sociedade, permitindo que a produção e a existência dos homens e mulheres (SAVIANI, 2011).

Nessa temporalidade em que pesquisas e vivências se assentam em buscar espaços mais humanos por meio da educação, refletir e dialogar sobre o trabalho pedagógico se faz necessário, à medida que o livro apresenta pesquisas, fruto de experiências em que o trabalho pedagógico é centralidade. Partimos do pressuposto que este tipo específico de trabalho educativo se assenta em bases científicas histórico-dialéticas, apresentando uma noção ampliada do trabalho desenvolvido pelo

professor na escola de forma articulada com a macroestrutura (FRIZZO, 2008) e na qual os processos formativos podem acontecer de uma forma mais humana e integral, isto porque o trabalho pedagógico está diretamente relacionado com os processos de produção do conhecimento dos sujeitos sociais que lhes ajudam na produção e organização da vida social, assumindo posturas críticas e contra hegemônicas vividas dentro da sociedade do capital, um conhecimento que permita a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica como nos indica Freire (1996).



Ao discutirmos sobre a relação entre capital e educação não podemos deixar de destacar que “quanto mais regressivo e desigual o capitalismo realmente existente, mais ênfase se tem dado ao papel da educação e uma educação marcada pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista” (FRIGOTTO, 2005), fazendo-se necessárias novas práticas e vivências educativas, em tempos tão desumanos, práticas mediadas pelo trabalho educativo que se configura como “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011).

Ao discutir vivências e experiências, por meio das pesquisas aqui relatadas e que nos tem permitindo assegurar que a educação aconteça de forma que leve o sujeito a aproximação com espaços de emancipação, mesmo em tempos tão “desumanos” é necessário destacar o quanto o acesso ao conhecimento é fundamental, evitando experiências que deseducam e alienam os sujeitos sociais, como tem defendido a extrema direita, por meio de currículo fragmentando e que atende a lógica da avaliação classificatória e de resultados, descaracterizando o conhecimento crítico como capaz de libertar a sociedade das amarras do capital.

Igarapé-Miri, 04 de abril de 2023.

Crisolita G. dos Santos Costa
Crisolita Gonçalves dos Santos Costa
Professora na UFPA/Campus Abaetetuba
Doutora e Mestra em Educação. Pedagoga

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino médio.** Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia. **Out., 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.**

FRIZZO, Giovanni F. E. (2008). Trabalho Pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação. Trabalho Necessário, ano 6, n. 6

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2002.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital.** 2ª ed. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** São Paulo: Cortez: Autores associados, 1985.

SAVIANI. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações** 11.ed. rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011.



Parte 1: EDUCAÇÃO, DIREITO DE TOD@S

Toda essa discussão que emerge a partir da defesa do direito à diferença e do direito à igualdade traz para a escola um constante desafio, pois só aprendemos a descobrir e a valorizar a diversidade convivendo com pessoas diferentes, diversas, plurais. Sem dúvida, é graças à maneira de ser, pensar e agir de cada um que o mundo fica mais interessante, mais diverso, menos apático.

Marcelo Andrade, filósofo e educador.



Capítulo 01

GESTÃO DA SEXUALIDADE NO PROGRAMA VALE JUVENTUDE: AS PRÁTICAS DE GOVERNAMENTALIDADE DO CURRÍCULO

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-226-1_001

Vilma Nonato de Brício⁵

Primeiras incursões: do tema aos operadores metodológicos

Na realidade, o que quero fazer, e aí reside a dificuldade da tentativa, consiste em operar uma interpretação, uma leitura de um certo real, de tal modo que, de um lado, essa interpretação possa produzir efeitos de verdade e que, do outro, esses efeitos de verdade possam tornar-se instrumentos no seio de lutas possíveis. Dizer a verdade para que ela seja atacável. Decifrar uma camada de realidade de maneira tal que dela surjam as linhas de força e de fragilidade, os pontos de resistência e os pontos de ataque possíveis, as vias traçadas e os atalhos. É uma realidade de lutas possíveis que tento fazer aparecer (FOUCAULT, 2006, p. 278).

A sexualidade da juventude tem sido alvo de inúmeros programas, planos, projetos, ações desenvolvidas por diferentes instituições e em diversos espaços-tempos que visam promover a sua “educação afetivo-sexual”, constituindo práticas de governamentalidade da sexualidade como elemento estratégico de controle da juventude na contemporaneidade, a partir da articulação dentre às mais variadas táticas entre o público e o privado.

Entre estes Programas, o Programa Vale Juventude (PVJ), analisado em Tese de Doutorado em Educação, trabalha com temática sexualidade da juventude. Nesta pesquisa, objetivamos “Analisar a produção da governamentalidade da sexualidade da juventude no currículo do Programa Vale Juventude (PVJ)”, que tinha como finalidade “promover a “educação afetivo-sexual” de jovens dos territórios de abrangência da Empresa Vale”. Problematizar a construção de relações de saber-poder sobre sexualidade em Programas ou Projetos que tem como público alvo a juventude e sua educação e formação torna-se relevante à medida que precisamos incluir esse debate na educação e no currículo para lutar contra questões intoleráveis como o machismo, o sexismo, a misoginia, a LGTfobia e do mesmo modo necessitamos “desconfiar” de projetos e programas que se colocam como “formadores” nessa temática, pois estes produzem diferentes efeitos a partir das formas de controle individual e coletivo da sexualidade e das práticas de resistências que engendram.

⁵ Docente da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba. Doutora em Educação. Líder no Grupo de Pesquisas Experimentações; e-mail: briciovn@gmail.com



Para analisar o Programa Vale Juventude empreendemos uma análise documental, na qual utilizamos algumas indicações metodológicas da genealogia de Michel Foucault a partir das quais inquirimos algumas práticas contemporâneas de governamentalidade construídas no currículo do referido programa. A governamentalidade nos foi útil pela sua dimensão metodológica e teórica que nos permitiu explorar os documentos em sua materialidade enunciativa (Cartilhas, Cadernos de Oficinas, Relatórios etc.) e nos jogos de saber-poder que constituem, assim como nos possibilitou problematizar as práticas de gestão da vida social, individual ou coletiva produzidas por tais jogos em múltiplos espaço-tempos na contemporaneidade.

Para Foucault (2008, p. 476), “Sociedade, economia, população, segurança, liberdade: são os elementos da nova governamentalidade, cujas formas, parece-me, ainda conhecemos em suas modificações contemporâneas”. Esses elementos se articulam nos modos contemporâneos de governamentalidade acionados pelo PVJ, que ao apresentar a população jovem como objeto de formação e controle, institui o “social” como estratégia de segurança e liberdade que se constituem no componente discursivo da economia neoliberal. Deleuze (2001, p. 02) afirma que o social se constitui como “um domínio híbrido, sobretudo nas relações entre o público e o privado”, como as constituídas no PVJ.

Para os limites deste texto, apresentamos apenas dois tópicos para discorrer sobre as parcerias público-privada na gestão de Programas Sociais como o PVJ e discutir alguns modos de operacionalização da gestão da sexualidade da juventude no PVJ.

Parcerias público-privada na gestão de Programas Sociais que pautam a sexualidade

O Programa Vale Juventude (PVJ) - Pará tem como objetivo promover o desenvolvimento pessoal, social e produtivo de jovens entre 10 e 20 anos, enquanto sujeitos de direitos. É fruto de uma parceria da Fundação Vale do Rio Doce, com 04 Prefeituras no Estado do Pará: Abaetetuba, Barcarena, Marabá, Parauapebas e Tomé Açu. Participam também Organizações Não Governamentais locais, além dos Conselhos Tutelares e de Direitos da Criança e do Adolescente (RELATÓRIO NARRATIVO DO INSTITUTO ALIANÇA, 2009, p. 12).

O Programa Vale Juventude foi criado em 2007 (e teve vigência até 2012) pela Fundação Vale da Empresa privada Vale em parceria com o Instituto Aliança e com a Martins Pereira Consultoria Educacional e foi desenvolvido em escolas públicas de 16 municípios nos Estados de abrangência da Vale, Espírito Santo, Pará e Minas Gerais. Construído a partir da parceria público-privado para “formar jovens”, o referido Programa trata a sexualidade e a própria juventude como “negócio do social”, em que as ações propostas são voltadas para a “reforma social e moral baseada na prevenção, contenção e assistência” (GARCIA, 2004, p. 12) aos indivíduos e às



populações. O “social” se transforma em um “negócio” que passa a ser incorporado, controlado e gerenciado aos moldes pautados por “imperativos mercadológicos” visando o aumento da lucratividade à medida que trabalha com as ideias de prevenção de riscos, de assistência, de segurança.

O modo de operacionalização desses projetos se inclui na lógica das parcerias público-privadas (PPP), analisadas por Peroni (2012) como conexões criadas no contexto neoliberal, incorporado pela Terceira Via, o qual propõe o deslocamento da execução das políticas sociais do Estado para a sociedade e o que fica como propriedade do Estado adquire a orientação do mercado, considerado parâmetro de eficiência.

As Fundações constituem-se em um modelo de organização do Terceiro Setor e atuam na prestação de serviços à sociedade. De caráter público ou privado, as mesmas possuem suas próprias legislações e classificações e atuam na tentativa de privatizar e filantropizar o que antes era objeto de políticas públicas realizadas pelo Estado. Algumas Fundações, como a Fundação Vale, são vinculadas a grandes corporações econômicas internacionais.

No âmbito jurídico, no Brasil, em estudo intitulado “As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil”, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em parceria com a Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais (ABONG) e o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), foram identificadas mais de 500 mil instituições no Terceiro Setor (IBGE, 2004).

De um modo geral, a partir de uma perspectiva marxista esse modelo de parceria é criticado por ser gerencial (ALVES, 2015), pautada na “cultura de resultados” (POJO, 2014), burocrática (SOUSA, 2013), entre outros modos de interpretação.

Ao instituir um Programa direcionado aos jovens, a Fundação Vale coloca a juventude no centro das questões sociais transformando-a em alvo de investimentos por parte da Empresa Vale, da Fundação Vale e de outras instituições parceiras. Para a Empresa Vale os jovens serão seus futuros funcionários, pois “Pelo quinto ano consecutivo, a Vale foi apontada, em tradicional pesquisa na área de carreira, como uma das 10 primeiras empresas dos sonhos dos jovens entre 17 e 26 anos”⁶. Os jovens que “sonham” em fazer parte de seu quadro funcional são oriundos dos territórios onde a Vale atua, que em sua maioria são espaços marcados pela pobreza, desigualdades, exploração, miséria, devido os grandes impactos socioambientais causados pelos empreendimentos da empresa. Conforme Rodrigues (2012, p. 84), “Atualmente são os jovens

⁶ Vale está mais uma vez entre as empresas dos sonhos dos jovens. <http://www.vale.com/brasil/pt/aboutvale/news/paginas/vale-esta-mais-uma-vez-entre-empresas-sonhos-jovens.aspx> (Acesso em 29/09/2014).



pobres os maiores alvos das políticas tidas como públicas que atrelam o Estado, ONG's e parcerias público-privadas, consideradas como ações de 'caridade e solidariedade' de empresas e pessoas mais abastadas financeiramente”.

Por causa dessa prospecção da Empresa Vale, a juventude passa a ser alvo de investimentos sociais, políticos, econômicos, educacionais para que o futuro da Empresa não seja ameaçado por jovens que não se enquadrem no perfil desejado de futuro “colaborador” e “parceiro” da empresa⁷. Como um grupo populacional com características e demandas sociais, educativas, políticas, econômicas, culturais próprias, a juventude torna-se alvo de um Programa específico: o Programa Vale Juventude (PVJ).

Enquanto população a ser governada, o PVJ dirige à juventude táticas e técnicas que visam geri-la, controlá-la para “melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde, etc.” (FOUCAULT, 2006a, p. 289). Assim, as intervenções e controles se efetivam por meio de uma “arte de governo” que toma a população jovem como o “fim e instrumento de governo”, revelando-a como “sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo” (FOUCAULT, 2006a, p. 289).

Para desenvolver seu “trabalho formativo” direcionado a estes jovens no PVJ foi construído um conjunto de Documentos impressos e digitalizados para dar suporte aos profissionais para atuarem no Programa. Os Cadernos de Oficinas se constituem como documento central. O Caderno de Oficinas Educativas II endereçado aos jovens nos municípios do estado do Pará teve a participação de uma Equipe Responsável por sua elaboração e organização formada por profissionais do Instituto Aliança e de profissionais que participaram dos Encontros de Formação Continuada do Programa no estado do Pará, os quais são nominados na apresentação técnica do Caderno.

No total participaram 107 profissionais, sendo: do Município de Abaetetuba participaram 19 profissionais, de Barcarena, 26, Marabá, 20, Parauapebas, 18 e Tomé-Açu 24 profissionais. Para a construção das Oficinas, os docentes passaram por uma formação técnico-docente oferecida pela Fundação Vale e Instituto Aliança, para posteriormente participarem do exercício de construção de oficinas. Os Documentos do Programa, entre eles, os Cadernos de Oficinas e os Cadernos de Leituras Complementares. Os textos elaborados pelo PVJ se destacam pela organização técnica-instrumental das atividades propostas, com todas as etapas muito bem definidas e pela metodologia pautada no trabalho em grupo em que os jovens são “treinados” a “aprender a aprender” e a desenvolver a “formação entre pares”.

⁷ Carrara (2010) enfatiza que na contemporaneidade estrategicamente as empresas passam a designar o trabalhador como “colaborador”, “parceiro” para ficar em sintonia com as novas necessidades de desenvolver valores e condutas condizentes com “uma democracia nas relações entre capital e trabalho” e ainda apaziguar as resistências.



A Gestão da sexualidade no Programa Vale Juventude e as práticas de governamentalidade do currículo

[...] a era da governamentalidade inaugura um tipo de Estado que é fundamentalmente gestor. Governar, gerir, planificar, administrar, realizar programas de governo, regular eventuais conflitos e descaminhos do mercado, tudo isto é parte do amplo campo da governamentalidade. O complexo processo de transformações políticas que ocorreram nos últimos quatro séculos, portanto, corresponde à aparição e desenvolvimento de uma intrincada rede de instituições públicas e privadas que passaram a ter por meta a gestão política dos agentes econômicos e sociais, assim como a gestão da população (CASTELO BRANCO, 2013, p. 77-78).

Colocada na “ordem do discurso”, a sexualidade se transforma em preocupação de instituições públicas e privadas que investem na Juventude. A sexualidade constitui na atualidade paradoxos presentes no dispositivo que a constitui: o encontro entre o virtual e o real, o público e o privado, a interioridade e a exterioridade, o conhecido e o desconhecido. Tais questões põem em movimento os modos como o dispositivo de sexualidade põe em funcionamento práticas de governamentalidade da sexualidade.

As formas pelas quais a sexualidade se constitui na atualidade, “bem como seus efeitos para as esferas da existência individual e da vivência coletiva, impõem-se, por isso mesmo, como campos de investigação dos quais as ciências da cultura, as ciências da vida e a filosofia não podem passar ao largo” (FONSECA, 2009, p. 07). Essa inegável centralidade da sexualidade na existência dos sujeitos possibilita que instituições como a Empresa Vale e a Fundação Vale e instituições parceiras atuem como “agentes sociais” que produzem estratégias formativas da ordem de uma governamentalidade da juventude. O PVJ tem como principal eixo de atuação o trabalho de *educação afetivo-sexual*. Desse modo, a primeira questão que nos inquietou nesse eixo foi: O que fez como que uma empresa privada, por meio de sua fundação corporativa, se preocupasse com a *educação afetivo-sexual* da juventude e que relações de saber-poder a empresa construíram para trabalhar tal questão?

A primeira linha analítica que traçamos liga a sexualidade como dispositivo histórico de saber-poder (FOUCAULT, 2005a), à economia e à sociedade, relação que Rago (2006) aponta ao analisar a “sexualidade e identidade na historiografia brasileira”⁸. Foucault (2005a), ao pensar a sexualidade como um “dispositivo histórico” e não um “referente biológico”, em suas estratégias de regulamentação da população, o articulam à governamentalidade neoliberal, à naturalização das práticas de governo e ao empresariamento da sociedade (FOUCAULT, 2008), aos dispositivos

⁸ Para Rago (2006, p. 28), Caio Prado Jr, em *Formação do Brasil Contemporâneo* (1942), já apontava “a sexualidade está na base da economia e da sociedade, já que é da fusão sexual produzida pela mistura das raças que nasce o povo brasileiro”.



de segurança, à polícia discursiva e ao racismo de Estado (FOUCAULT, 2010d). Como dispositivo histórico, a sexualidade se refere “à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder” (p.116-117). Essas estratégias de saber-poder põem a sexualidade “exatamente na encruzilhada do corpo e da população. Portanto, ela depende da disciplina, mas depende também da regulamentação” biopolítica (FOUCAULT, 2005b, p. 300).

A se localizar no cruzamento do corpo e da população a sexualidade se torna alvo de uma “educação sexual”, pois como ressalta Adverse (2010, p. 19), ao analisar o processo de redimensionamento da política, “uma série de elementos que antes permaneciam fora da política, ou nela eram incluídos de modo acidental, (a vida familiar, a sexualidade, a higiene pública, etc.), agora são considerados problemas de ordem pública”, o que exige “uma tecnologia que permita colocá-los sob controle: os mais diversos níveis da existência humana se tornam politicamente relevantes” (ADVERSE, 2010, p. 19). Ao se tornar uma questão pública, a sexualidade, as experiências afetivas e sexuais muito particulares, passam a ser controladas e geridas pelo que vários programas e projetos chamam de *educação afetivo-sexual*.

Os regimes de saber-poder que constituem o dispositivo de sexualidade no PVJ investem sobre a vida dos indivíduos, tanto na perspectiva de constituir uma anátomo-política do corpo humano, com práticas individualizantes que visam a disciplina do corpo na escola e em outros espaços fechados e sobre a vida da população juvenil, exercendo uma biopolítica, ao produzir regulações ao nível do corpo-espécie, pelo caráter biológico-especificante da juventude como grupo populacional governamentalizável (FOUCAULT, 2005a), visando transformar os jovens em população governável, regulamentável, calculável e em indivíduos a serem disciplinados ao nível do corpo, visando a mudança de comportamento de cada jovem.

Desenvolvido em 16 cidades do Espírito Santo, Pará e Minas Gerais. A parceria da Fundação Vale com o Instituto Aliança, a Martins Pereira Consultoria Educacional, prefeituras e ONGs locais possibilitou, em 2012, que o programa beneficiasse 2.898 profissionais e 48.877 jovens das cidades de Vitória (ES); Abaetetuba, Barcarena, Marabá, Parauapebas (área urbana e área rural – Vilas Sanção e Paulo Fonteles) (PA); Barão de Cocais, Belo Vale, Brumadinho, Catas Altas, Congonhas, Governador Valadares, Itabira, Ouro Preto, Santa Bárbara, São Gonçalo do Rio Abaixo e Sarzedo (MG) (RELATÓRIO DE ATIVIDADE, FUNDAÇÃO VALE, 2012, p. 15).

De 2007 a agosto de 2010, o Vale Juventude formou 585 profissionais de 134 instituições locais entre Secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social, Conselhos Tutelares e de Direitos da Criança e do Adolescente e ONG locais.



Esses profissionais já realizaram ações e oficinas sobre os temas do programa atendendo outros 4.488 profissionais e 12.949 adolescentes e jovens⁹.

As ações sistemáticas sobre adolescência e sexualidade, elaboração de projetos de vida, prevenção ao uso indevido de drogas, prevenção a gravidez não planejada, entre outras, fizeram os adolescentes/jovens sentirem-se mais preparados para o enfrentamento de suas vulnerabilidades e para o exercício da cidadania, segundo *depoimentos* deles próprios (RELATÓRIO ANUAL, INSTITUTO ALIANÇA, 2009, p. 13).

Estas estratégias do PVJ se expandem do investimento na sexualidade da juventude como grupo populacional e como indivíduos: gravidez na adolescência ou não planejada, drogas, DSTs, AIDS e entrevistas, exames que “investigam” a sexualidade de cada um.

A Empresa Vale e a Fundação Vale se assemelham a outras empresas e fundações, ONGs e outras instituições que realizam um superinvestimento na *educação afetivo-sexual* da juventude, articulando as dimensões “da governamentalidade [...] compreendido tanto como o conjunto das instituições, procedimentos, cálculos e quanto um tipo de poder governamental, com seus aparelhos e saberes que investem sobre a dimensão da população” (SOUZA, 2011, p. 212). A dimensão *afetivo-sexual* é inserida pelo PVJ em um arranjo econômico para que a educação/formação dos jovens seja economicamente vantajosa e politicamente útil para a empresa Vale, a Fundação Vale, o Instituto Aliança, as Prefeituras e suas secretarias e demais órgãos parceiros no desenvolvimento do Programa, pois a governamentalidade desbloqueou a noção de população e de economia como governo, articulando-as

No PVJ as relações de forças em torno da sexualidade se constituem entre a Fundação Vale, o Instituto Aliança e as instituições parceiras: escolas, as unidades de saúde e de assistência social e os sujeitos envolvidos no Programa.

Ao participar de uma luta social em torno da definição do que conta como “verdadeiro” para promover a *educação afetivo-sexual* dos jovens, o PVJ participa de uma “economia política de verdade” sobre sexualidade, cujas características descritas por Foucault (2006a, p. 12) podem ser localizadas no Programa.

1. Para promover a *educação afetivo-sexual* dos jovens “a ‘verdade’ é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem” (FOUCAULT, 2006a, p. 12); 3. A *educação afetivo-sexual* produz um “efeito de verdade” ao ser “objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas)” (FOUCAULT, 2006a, p. 12); 4. O “efeito de verdade” engendrado pela *educação afetivo-sexual* “É produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes

⁹ Fundação Vale: Conquistas. www.fundacaovale.org/pt-br/educacao/vale-juventude/conquistas/paginas/default.aspx (Acesso em 28/06/2013).



aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação)” (FOUCAULT, 2006a, p. 12); 5. A *educação afetivo-sexual* ao participar de uma “economia política de verdade” “é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ‘ideológicas’)”, pois o PVJ entra no embate político e social para se impor como um Programa que produz “verdades” sobre a sexualidade da juventude (FOUCAULT, 2006a, p. 12).

De um ponto de vista teórico-metodológico, reconheço a limitação dos documentos selecionados, recortados e analisados, pois estes não nos possibilitaram acessar as vozes dos jovens, incorrendo na indignidade, como aponta Foucault, em “Os intelectuais e o poder” de usar a fala de adultos sobre os jovens. Ou seja, tais falas foram selecionadas a partir de uma operação de poder que marca o que é considerado válido pelos técnicos para fazer parte dos relatórios oficiais da Fundação Vale e da Vale. Desse modo, não consegui delinear as linhas de fuga, as sedições que se emaranham junto com as capturas da governamentalidade da sexualidade da juventude no processo de *educação afetivo-sexual* empreendida pelo Programa Vale Juventude¹⁰.

Considerações Finais

A análise de currículos específicos que trabalham a sexualidade da juventude a partir da chave teórico-metodológica da governamentalidade nos permite problematizar as práticas de gestão da vida, de controle do corpo e se da sexualidade de jovens. O Programa Vale Juventude ao apresentar como eixo central a educação afetivo-sexual pautando questões de “sexualidade, saúde e convivência” em suas propostas de trabalho, articula saberes da educação, da saúde e temas ligados à cidadania e protagonismos dos jovens de modo que os exercícios de poder se articulam ao nível do poder disciplinar e de biopolíticas.

Ao utilizar alguns elementos da arqueogenealogia foucaultiana para analisar os documentos do Programa Vale Juventude em sua materialidade enunciativa foi possível perscrutar como este constituiu a sexualidade como dispositivo histórico governamentalizável, em que várias instituições, Fundação Vale, Instituto Aliança e escolas se tornam parceiros na efetivação do Programa, engendrando uma complexa rede de relações de saber-poder.

O Programa ao organizar seu currículo por meio de “oficinas educativas”, produz um modo de pensar a construção de conhecimento, a organização curricular, bem como a posição de cada sujeito em tais atividades. As oficinas educativas sobre “sexualidade, saúde e convivência” produzem diferentes estratégias que engendram “condução de condutas” dos jovens em processo

¹⁰ Uma das possibilidades que me ocorreu para perseguir essas linhas de fugas era acessar os vídeos disponibilizados no site da Fundação Vale e da Empresa Vale, mas eles também foram editados antes de serem publicados. Na impossibilidade de fazer entrevistas narrativas com os jovens, fica essa lacuna na tese.



de escolarização, construindo formas de normatividades que visam formar os jovens para atender a lógica do capital humano, do empreendedorismo de si e do protagonismo juvenil tão em destaque na contemporaneidade.

Referências

ADVERSE, Helton. Para uma Crítica da Razão Política: Foucault e a Governamentalidade. **Revista Estudos Filosóficos**, nº 4, 2010.

CASTELO BRANCO, Guilherme. A seguridade social em Michel Foucault. **Ecopolítica**, 5, jan-abr, 2013.

DELEUZE, Gilles. Prefácio: A ascensão do social. In: DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FONSECA, Márcio Alves da. Corpo, sexualidade, gênero e biopolítica. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa, SILVA, Méri Rosane Santos da, GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. Rio Grande: Editora da FURG, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2005a.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

GARCIA, Joana. **O Negócio do Social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

RAGO, Margareth. Sexualidade e identidade na historiografia brasileira. **Revista Aulas**, N. 2, outubro/novembro 2006.

SOUZA, Luís Antônio Francisco de. Disciplina, biopoder e governo: contribuições de Michel Foucault para uma analítica da modernidade. In: SOUZA, Luís Antônio Francisco de, SABATINE, Thiago Teixeira, MAGALHÃES, Boris Ribeiro de (Orgs.). **Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011



Capítulo 2

A DIVISÃO DE ACESSIBILIDADE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: DIREITO À EDUCAÇÃO E CULTURA DE ACESSIBILIDADE NO CAMPUS DE ALTAMIRA

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-226-1_002

Roseane Rabelo Souza Farias¹¹
Letícia Matos Da Costa¹²
Samantha Costa Conceição¹³
Geisa Carvalho Bandeira¹⁴

INTRODUÇÃO

Neste artigo são relatadas algumas ações desenvolvidas pela Divisão de Acessibilidade-DAC na Universidade Federal do Pará- UFPA, campus Altamira, no que diz respeito à garantia do direito à escolarização de pessoas com deficiência. Para a construção desse artigo recorreu-se a uma pesquisa bibliográfica e documental.

O artigo aborda o nascedouro das ações de acessibilidade na UFPA, e em especial, no campus de Altamira, revela que desde 2017, mediante esforços envidados por parte da Faculdade de Educação- FAE e da Divisão de Assistência Estudantil- DAEST, o campus de Altamira busca garantir o direito à escolarização de pessoas com deficiência.

Visando legitimar esses esforços, foi criado, em 2017, o Núcleo de Acessibilidade. No ano de 2019 este passou a ser referido como Divisão de Acessibilidade no intuito de ampliar suas ações para toda comunidade acadêmica e demarcar a legitimidade de suas ações. São discutidos no artigo, os conceitos de acessibilidade, permanência e aprendizado como categorias do direito à escolarização.

Tais categorias são empenhadas pela DAC por meio da articulação dos diferentes órgãos e departamentos da UFPA visando assegurar a inclusão de pessoas com deficiência, o que implica a eliminação de barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Para

¹¹ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Pará/Faculdade de Educação (UFPA/FAE). Coordenadora da Divisão de Acessibilidade do campus de Altamira. Contato: roseanerabelo@ufpa.br

¹² Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia/UFPA/Campus Altamira. Bolsista do Programa Bolsa Acadêmica Acessibilidade (PROBAC). Contato: leticiamatospedagogia@gmail.com

¹³ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia/UFPA/Campus Altamira. Bolsista do Programa de Apoio ao Doutor Pesquisador (PRODOUTOR). Contato: samanthacosta599@gmail.com

¹⁴ Acadêmica do curso de Medicina/UFPA/Campus Altamira. Bolsista do Programa Bolsa Acadêmica Acessibilidade (PROBAC). Contato: geisa.bandeira01@gmail.com



orientar essas ações, foi aprovado, no ano de 2021, a Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade da UFPA- PINAE.

O artigo possibilita conhecer o panorama da acessibilidade no campus de Altamira e os desafios que foram avolumados com o contexto pandêmico. De forma conclusiva, o artigo destaca a partir das ações desenvolvidas pela DAC, o papel dos núcleos de acessibilidade na garantia do direito à escolarização de pessoas com deficiência, bem como na formação acadêmica, pois pode se configurar como um espaço formativo de ensino, pesquisa e extensão, indispensável nas instituições de ensino superior.

A EXPERIÊNCIA DE ORGANIZAÇÃO DA DIVISÃO DE ACESSIBILIDADE- DAC

Relatar a experiência de organização da DAC, o início da sua história e algumas de suas ações é o que se objetiva este artigo. Funcionando como um núcleo de acessibilidade, a DAC busca articular os diferentes órgãos e departamentos da universidade visando garantir a implementação da política de inclusão, a acessibilidade e efetivação das relações de ensino, pesquisa e extensão.

A DAC é resultado de uma série de ações que coadunam para a consolidação de uma cultura de acessibilidade no campus de Altamira. Desde 2019, está atrelada ao Grupo de Pesquisa Inclusão, Deficiência, Escolarização e Acessibilidade- GEPIDEA, vinculado a Faculdade de Educação- FAE/ATM.

A criação dos núcleos de acessibilidade é resultante de medidas legais para garantia do acesso e da oferta, no ensino superior, de condições de atendimento adequadas às pessoas com deficiência e superdotação/ altas habilidades, originadas de amplo debate sobre a plena inclusão social das pessoas com deficiência.

As discussões acadêmicas sobre o reconhecimento dos direitos humanos da pessoa com deficiência são, de certa forma, recentes. A Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com deficiência (CDPD, 2006), da Organização das Nações Unidas (ONU), foi um marco importante nesse sentido. De certo, por meio dela, houve destaque para o reconhecimento das diferenças e para a garantia de direitos básicos com a intenção de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

A Convenção foi ratificada pelo Decreto 6.949/2009 em nosso ordenamento jurídico com status de emenda constitucional, após aprovação no Congresso Nacional Brasileiro. De acordo com Caiado (2009), isso significa que todas as leis que contemplam os direitos e demandas das pessoas com deficiência deverão se adequar ao conteúdo da Convenção, caso contrário, serão invalidadas por inconstitucionalidade.



Para a Convenção, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Tal definição foi assumida na Lei Brasileira de Inclusão- LBI. Dessa maneira, a participação plena e efetiva de pessoas com deficiência na sociedade está implicitamente relacionada ao desenvolvimento de políticas públicas, que devem ser organizadas a partir de um conhecimento acerca dessa população.

Publicações que permitem uma visualização, mais concreta, da população chamada de deficiente, em todo o mundo, são recentes. No Brasil, em 1872 houve pela primeira vez uma investigação de deficiências na população, porém somente em 1989, por meio da Lei Federal 7.853 (Art. 17), se tornou obrigatoriedade questões sobre deficiência nos censos demográficos – no entanto, dados referentes às pessoas com deficiência só começam a aparecer nos Censos Demográficos a partir de 1991 (IBGE, 2018).

Em 2010, a população com deficiência no Brasil representava 23,9%, o que implicava aproximadamente 45,6 milhões de pessoas, sendo a maior parte vivendo em áreas urbanas, 38.473.702, ante 7.132.347 nas áreas rurais. A maioria das pessoas com deficiência do país são mulheres. A maior incidência é a deficiência visual, seguida pela auditiva, motora e intelectual.

Por razões orçamentárias e de saúde pública não foi realizado, no ano de 2020, o censo demográfico da população brasileira. No que diz respeito às pessoas com deficiência, os desafios e expectativas traçados foram importados para o ano corrente, entre eles, a inclusão do conceito de Deficiência destacado na LBI, as questões relativas à deficiência interseccionada ao perfil sociodemográfico (acesso a escola, renda e outras, diretamente relacionadas à participação social e inclusão); informações sobre uso de órteses, próteses e meios auxiliares de locomoção- OPM; e questões que considere a funcionalidade da pessoa com deficiência.

O tema da funcionalidade faz suscitar o debate acerca da trajetória de vida das pessoas com deficiência. Tais trajetórias, muitas vezes, têm sobre si as marcas da nulidade e situações de apagamento que atravessam suas experiências. Os que conseguem ultrapassar as barreiras sociais e educacionais têm movimentado os espaços de poder. No que diz respeito à educação formal houve um aumento do número de matrículas em todas as etapas e modalidades de ensino, segundo os dados de órgãos oficiais sobre a escolaridade de alunos com deficiência, incluindo uma crescente de pessoas com Transtorno de Espectro do Autismo, além das com altas habilidades ou superdotação.

Tais dados revelam pontos positivos da política de inclusão. Porém somente isso não basta. Para construir trajetórias de escolarização exitosas requer pensar no acesso, na



acessibilidade, na aprendizagem e na permanência, temas fulcrais nos espaços educacionais que almejam se consolidar como espaços democráticos, a saber, a universidade.

Acesso e acessibilidade não possuem o mesmo significado. Segundo Manzini (2008), a palavra acesso traz embutida a ideia de sair de um determinado lugar ou situação e ir para um lugar ou situação diferente. No que diz respeito à garantia do direito à educação, a palavra acesso implica condições legais, direitos igualitários, luta, movimento social e legal para efetivar o direito. Pessoas com deficiência tem conseguido esse acesso às universidades, porém após o acesso não há, muitas vezes, acessibilidade. A acessibilidade se refere às condições concretas relacionadas ao cotidiano educacional, que visam propiciar a aprendizagem e a permanência. Enquanto a palavra acesso “implica processo de mudança, busca. A palavra acessibilidade indica um produto concreto” (MANZINI, 2008, p. 285).

Esse produto concreto pode repercutir diretamente na aprendizagem, atuando como um mediador na criação de zonas de desenvolvimento proximal. A aposta no desenvolvimento potencial do ser humano é fundamental para criar um espaço acolhedor, de respeito às diferenças, e aberto à diversidade de métodos, de ensino e de visões de educação. Baseado em Vigotsky (2007), podemos pensar a educação como um processo comprometido com a construção da humanidade. Nessa perspectiva, todos estão aptos a aprender, independentemente de suas diferenças de capacidades.

Falar de aprendizado e permanência exitosa de alunos com deficiência na universidade é indispensável para desenvolvermos uma cultura de acessibilidade, aquela que leva em consideração as experiências, as necessidades e condições peculiares desse público, certo de que, como ressalta Manzini (2008), a falta de acessibilidade reflete as barreiras atitudinais. Essa cultura de acessibilidade pode nortear a elaboração, criação e adaptação de recursos para o ensino; pode propiciar modos de comunicação alternativos; adaptação de mobiliários, avaliação da acessibilidade física, fortalecimento das unidades administrativas institucionalizadas como as Divisões de Acessibilidade.

É necessário reconhecer que o paradigma meritocrático minoriza as possibilidades das pessoas com deficiência ao acesso e permanência no ensino superior. Isso marca suas trajetórias de escolarização e a vida das pessoas, suas expectativas e perspectivas de sociedade e de mundo. Ter acesso à universidade não necessariamente implica ter condições de acessibilidade e quiçá aprendizado e permanência. De certo são questões distintas, porém necessariamente interdependentes.

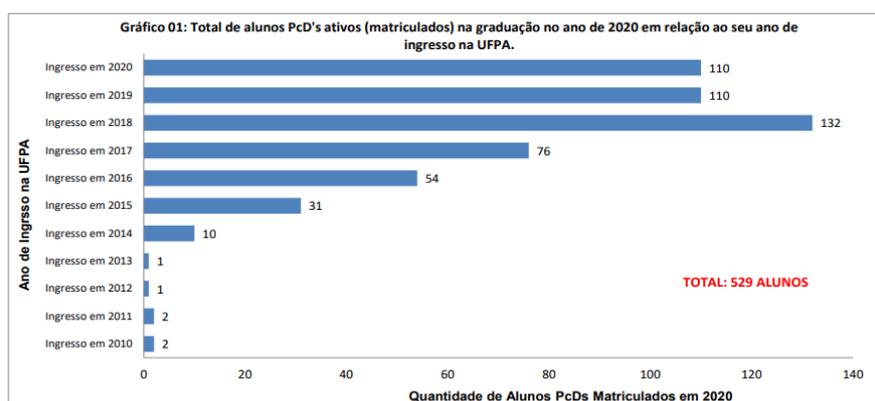


ACÇÕES INSTITUCIONAIS DA UFPA PARA A PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE

Em 2010, fortemente empenhado por meio do Decreto Federal nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil- PNAES, visando garantir condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, iniciaram na UFPA ações institucionalizadas voltadas ao atendimento às pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotação. Atendendo ao Decreto foi criado em 2012 o Núcleo de Inclusão Social (NIS) atrelado a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), no campus de Belém, onde ficam localizados os órgãos diretivos da UFPA (UFPA, 2016).

Em 2017, por meio da Resolução nº 763/2017- CONSUN/UFPA foi instituída na estrutura da UFPA a Superintendência de Assistência Estudantil- SAEST órgão vinculado à reitoria, responsável em executar as ações de assistência estudantil e de acessibilidade, integrando competências técnicas anteriormente instaladas e com histórico de ações relevantes e consolidadas, entre elas o NIS (UFPA, 2017).

Pautado na LBI, compreende o grupo de pessoas com deficiência (PcD), pessoas com deficiência física; pessoas com deficiência auditiva/surdez/ surdocegueira; Pessoas com deficiência visual (cego, baixa visão e visão monocular); Pessoas com deficiência intelectual/mental; e Transtorno do Espectro Autista (UFPA/2020). No que diz respeito o acesso dessas pessoas, podemos observar na imagem abaixo, a evolução nas matrículas, após a criação da SAEST.



Fonte: UFPA, 2020

Para orientar a estratégia institucional visando à garantia da permanência com êxito acadêmico e conclusão de curso de discentes em situação de vulnerabilidade social e econômica, entre eles, os alunos com deficiência e superdotação/altas habilidades, foi aprovada por meio da Resolução nº 828, de 23 de março de 2021, a Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade- PINAE da Universidade Federal do Pará, que consiste em um conjunto de princípios, objetivos, diretrizes e métodos que, materializando-se como uma política atuante em

várias frentes de ações institucionais e desenvolvendo-se de modo intersetorial com as políticas de ensino, pesquisa e extensão da universidade (UFPA, 2021).

Para consolidar a PINAE, a UFPA, além dos diferentes órgãos da administração universitária e geridas pela SAEST, a citar, a Coordenadoria de Acessibilidade- COACCESS, conta, também, com Núcleos e Divisões em alguns *campi* universitários, do interior do Estado, a saber, a Divisão de Inclusão Educacional, no município de Cametá; Divisão de Acessibilidade, em Abaetetuba; Núcleo de Acessibilidade, em Castanhal; Divisão de Tecnologia Assistiva e Inclusão em Tucuruí; Divisão de Assistência Estudantil, municípios de Bragança e Capanema; e Divisão de Acessibilidade, em Altamira, que será destacada a seguir.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE ACESSIBILIDADE NO CAMPUS DE ALTAMIRA

As primeiras ações voltadas aos alunos com deficiência no campus de Altamira iniciaram em 2013, a partir da iniciativa de professoras da Faculdade de Educação, do Curso de Pedagogia, por meio da criação do Projeto de Assistência Estudantil e Assessoramento Pedagógico- PASES. Inicialmente, de caráter voluntário, o projeto buscava atender estudantes em vulnerabilidade acadêmica e socioeconômica. Em 2017, ainda sob a iniciativa dessas professoras, foi criado o Núcleo de Acessibilidade, que ficou sob a responsabilidade da Divisão de Assistência Estudantil- DAEST (MACHADO, 2018).

A partir da criação do Núcleo de Acessibilidade, no campus de Altamira, iniciam-se as primeiras interlocuções com a recém-criada CoAcess, no ano de 2017, e com isso são envidados os primeiros esforços em prol da consolidação de uma política de acessibilidade no campus de Altamira, bem como nos demais *campi* da UFPA.

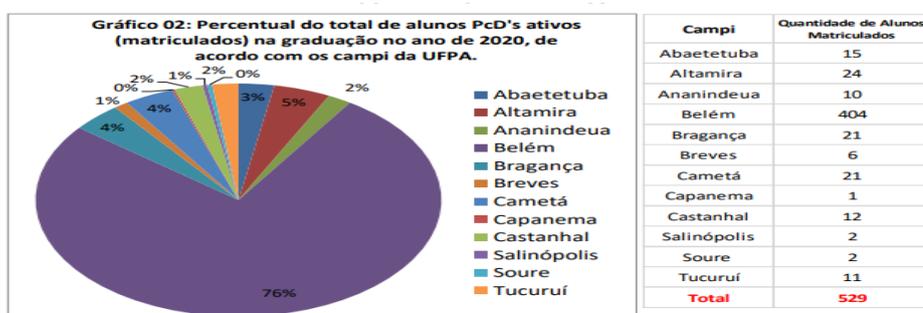
A DAC/ATM conta, atualmente, com uma pequena equipe, criada em 2020, formada por uma professora da Faculdade de Educação, responsável pela organização das ações, voluntários e bolsistas que atuam na prática da monitoria de produção, assessorando os alunos com deficiência nas questões acadêmicas visando diminuir barreiras curriculares, pedagógicas, atitudinais, de informação, de comunicação, de mobiliário, arquitetônicas e urbanísticas.

É de competência da DAC/ATM diminuir barreiras de comunicação, informação, arquitetônica, tecnológica, pedagógica, instrumental, digital e atitudinal aos discentes com deficiência, matriculados nos cursos da UFPA/Altamira; fomentar programas e/ou projetos de apoio à Assistência Estudantil e Acessibilidade, visando o acesso, participação e aprendizagem de discentes com deficiência e superdotação/ altas habilidades; atender e acompanhar os discentes com deficiência por meio dos programas da Coordenadoria de Acessibilidade da SAEST/UFPA.



No plano pedagógico visa atender com serviço de monitoria os discentes com deficiência que necessitam desse tipo de serviço; aprimorar ações resultantes de programas/projetos apoiados pela SAEST/UFPA, a fim de promover a inclusão e a valorização do discente com deficiência. É de sua pertinência produzir dados que contribuam para o conhecimento do perfil da pessoa com deficiência, contribuindo para a elaboração de ações de permanência e eliminação de barreiras e acompanhar o desempenho acadêmico dos discentes com deficiência. A DAC também apresenta responsabilidades formativas e estruturais. Cabe a ela propor formação continuada aos docentes da UFPA/Altamira como garantia de diminuição de barreiras atitudinais aos discentes com deficiência.

No último levantamento, que corresponde ao ano de 2020, considerando como ingresso o ano de 2010, a UFPA computou 529 alunos com deficiência matriculados. O campus de Belém abarca a maior quantidade de matrículas, aproximadamente 80%. No ano de 2019, o campus de Altamira, apresentava 3% dessa população, que correspondia a 14 alunos, ficando atrás dos campi de Cametá, Bragança e Abaetetuba. Desde 2020, o campus de Altamira passou a ter o segundo maior número de alunos com deficiência matriculados, o primeiro continua sendo Belém.



Fonte: UFPA, 2020.

O primeiro ingresso de aluno com deficiência no campus de Altamira ocorreu no curso de Letras, no ano de 2014. Atualmente há 34 alunos com deficiência matriculados em cursos de primeira graduação. A maioria se encontra no curso de Medicina, seguido da Geografia e Pedagogia. Nos cursos de Etnodesenvolvimento, Biologia e Engenharia Florestal há apenas um aluno com deficiência matriculado.

A DAC/ATM atende e acompanha os discentes com deficiência por meio dos programas e serviços disponibilizados pela CoAcess/SAEST, a saber, o Programa Bolsa Acadêmica Acessibilidade (PROBAC), Programa de Atendimento Individualizado (PAI), PcD Permanência, PcD Moradia e Kit PcD.

O PROBAC tem como objetivo auxiliar os alunos com deficiência, na situação de ensino-aprendizagem orientada, e também na adaptação de materiais para os alunos com deficiência, por

meio da disponibilização de alunos monitores. Trata-se de uma ação que possibilita, também, aos alunos monitores conhecimentos acerca de uma área de conhecimento e a iniciação à docência. Tal investida é de fundamental importância para a formação, uma vez que possibilita ao aluno monitor experiências além do ensino, como o exercício da pesquisa (UFPA, 2018).

Os dados do relatório anual de 2019 mostra que a CoAccess obteve um total de 42 bolsistas de monitoria pelo PROBAC, dentre os Campus Belém e os demais *campi*. São os cursos com maiores demandas: Pedagogia, Arquitetura e Urbanismo, Terapia Ocupacional, Matemática, Odontologia, Física, Química, Museologia, Letras, Sistema de informação, Engenharia Sanitária, Comunicação Social e Geografia.

O PAI visa apoiar o discente de graduação com deficiência, prioritariamente, em vulnerabilidade socioeconômica, com foco na eliminação de barreiras na vida acadêmica e garantia de acessibilidade na UFPA, por meio de um conjunto de ações técnicas e especializadas, de forma sistemática e permanente (UFPA, 2019).

Até final de 2000, dos 529 (quinhentos e vinte nove) alunos PcD matriculados, apenas 179 (cento e setenta e nove) foram assistidos pelo PAI, equivalente a 42,92%, sendo destes 125 (cento e vinte e cinco) alunos matriculados no campus Belém e 54 (cinquenta e quatro) nos demais campus da UFPA.

Podemos observar nos Quadros 01 e 02 a demanda atendida por alguns dos programas e atividades desenvolvidos na UFPA, no ano de 2017 e 2019, para a contribuição da permanência dos alunos com deficiência na universidade.

Modalidade	Objetivo	Período	Indicador	Resultado 2017	Resultado 2019
PcD Permanência	Assistir o discente com o auxílio financeiro para custeio total o parcial alimentação, transporte e material pedagógico	1º semestre	Discente beneficiado	77	101
			Benefício concedido	231	303
PcD Moradia	Assistir ao discente PcD's com o auxílio financeiro para custeio total ou parcial de despesa com aluguel que não consegue vaga na moradia estudantil, seja oriundo de outro município ou de localidade distante do município sede do campus universitário	Fluxo Contínuo	Discente beneficiado	11	18
			Benefício Concedido	11	18

	ao qual está vinculado				
Kit PcD	Assistir o discente que possui deficiência física, motora, sensorial ou múltipla, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, com auxílio financeiro para custeio total ou parcial de despesas com aquisição de materiais/ equipamentos básicos de instrução e de apoio às atividades didático-pedagógicas e inclusivas.		Discente beneficiado	14	42
			Benefício Concedido	35	

Programas e atividades desenvolvidas na UFPA
Fonte: UFPA, 2017 e 2019

A DAC enfrenta grandes desafios que diz respeito à ausência de um espaço próprio, carência de profissionais e bolsistas de apoio técnico qualificado, falta de equipamentos e de materiais acadêmicos em diferentes formatos, o que demanda uma grande dependência dos órgãos diretivos, como a SAEST e a CoAcess, que têm envidado esforços para suprir as demandas dos diferentes *campi*. Outro desafio diz respeito à adesão dos alunos à Divisão de Acessibilidade. Para isso tem se criado estratégias de aproximação, acolhimento, esclarecimento e conscientização do papel desse espaço na garantia dos processos de aprendizagem, acessibilidade e permanência com sucesso.

IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NAS AÇÕES DA DIVISÃO DE ACESSIBILIDADE DO CAMPUS DE ALTAMIRA

Em março de 2020, em razão da pandemia da Covid-19, as ações na universidade foram paralisadas. Em agosto a UFPA aderiu ao Regime Remoto e com isso iniciou as ações de planejamento e implementação das atividades letivas. As ações da DAC/ATM foram organizadas no formato remoto, com encontros presenciais agendados uma vez na semana, e consequentemente o trabalho de aproximação, acolhimento e encaminhamentos que estava sendo realizado com os alunos com deficiência foi impactado. As ações passaram a ser mais pontuais e



esporádicas. Manteve-se, porém com menos ritmo, as ações de monitoria focado mais no assessoramento aos alunos com deficiência na obtenção dos auxílios de inclusão, como o Permanência Especial, o Apoio Especializado e Individualizado (PAI) e o Kit PcD.

O município de Altamira, principalmente após os grandes projetos de exploração ambiental, pouca oferta de emprego, que se agravaram em razão da pandemia, tem apresentado uma realidade não muito atrativa para os jovens. A universidade tem sido um dos poucos espaços de acolhida e de formação crítica. Para criar condições de permanência e de pertencimento são necessárias ações de inclusão por meio de projetos que visam consolidar uma cultura de acessibilidade, uma consciência crítica e um posicionamento ético e político diante da sociedade, algo que vem se buscando por meio da DAC/ATM.

No início do ano de 2021, em virtude do aumento dos casos de Covid-19 no Pará, foram suspensas todas as atividades presenciais na UFPA. Com o retorno das atividades presenciais, no ano de 2022, vem se buscando aproximações, orientações e encaminhamentos aos alunos com deficiência que procuram a divisão, visando propiciar as condições necessárias para a manutenção do vínculo e do aprendizado, em um momento ainda atípico e marcado por uma série de enfrentamentos, que atravessam não somente as experiências de escolarização dos alunos, mas as suas vidas, em toda a sua complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se relatar, nesse artigo, a organização da Divisão de Acessibilidade na Universidade Federal do Pará, campus de Altamira, trazendo um pouco da sua história, e algumas de suas ações. Tal encadeamento visa destacar o processo de construção de uma cultura de acessibilidade que se tem almejado consolidar, em meio aos desafios, no campus universitário altamirense.

Há um movimento crescente nos percentuais de matrícula de alunos com deficiência na UFPA. Tal crescimento, mais do que revelar a importância das políticas de cotas, revela os resultados de uma maior conscientização na sociedade, um acesso mais equitativo à escola, uma maior adesão à política inclusiva pautada na garantia do direito à educação.

No que compete a acessibilidade e permanência, os programas disponibilizados pela instituição têm buscado contribuir para uma trajetória educacional dos alunos com deficiência na instituição de forma mais exitosa, mitigando as barreiras que dificultam a permanência e consequentemente a aprendizagem.

O trabalho revela o papel indispensável da Divisão de Acessibilidade, no campus de Altamira, na garantia do direito à escolarização, a acessibilidade e a permanência dos alunos com



deficiência; e também, na formação acadêmica, atuando como um espaço formativo, acolhedor e conscientizador.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Brasília: Senado Federal, 1998.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2010.

BRASIL. Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília: MEC/INEP. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 13 mai 2022.

CAIADO, K. R. M. **Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre educação**. Revista Educação Especial, v. 22, n. 35, set./dez. 2009.

IBGE. **Nota Técnica nº 01 de 2018**. Releitura dos dados de pessoas com deficiência o Censo Demográfico 2010 à luz das recomendações do Grupo de Washington. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/metodologia/notas_tecnicas/nota_tecnica_2018_01_censo2010.pdf. Acesso em: 12 mai 2022.

MACHADO, N. da S. **Inclusão educacional no ensino superior: estudo de caso múltiplo no campus de Altamira da universidade federal do Pará**. UFPA, Pará, 2018.

MANZINI, E.J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. e JESUS, D. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2008.

UFPA. **Relatório anual de atividades 2016**. SAEST /CoAcess. Belém-PA. 2017. Disponível em: <https://saest.ufpa.br/portal/index.php/relatorio>. Acesso em: 25 agost. 2021.

UFPA. **Relatório anual de atividades 2017**. SAEST /CoAcess. Belém-PA. 2018. Disponível em: <https://saest.ufpa.br/portal/index.php/relatorio>. Acesso em: 25 agost. 2021.

UFPA. **Resolução nº 763, de 20 de outubro de 2017**. Aprova o Regimento da Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST) da Universidade Federal do Pará. Disponível em: <https://www.saest.ufpa.br/documentos/resolucao/763CONSUN.PDF>. Acesso em 15 de set de 2022.

UFPA. **Relatório anual de atividades 2018**. SAEST /CoAcess. Belém-PA. 2019. Disponível em: <https://saest.ufpa.br/portal/index.php/relatorio>. Acesso em: 25 agost. 2021.

UFPA. **Guia para monitor de aluno PcD**. Pará, 2018. Disponível em <https://saest.ufpa.br/DIRETORIO/DOCUMENTOS/coaccess/modeloRequerimento/guia.pdf>. Acesso em 6 mai 2022



UFPA. **Relatório anual de atividades 2019**. SAEST /CoAcess. Belém-PA. 2020. Disponível em: <https://saest.ufpa.br/portal/index.php/relatorio>. Acesso em: 25 agost. 2021.

UFPA. **Relatório anual de atividades 2020**. SAEST /CoAcess. Belém-PA. 2020. Disponível em: <https://saest.ufpa.br/portal/index.php/relatorio>. Acesso em: 16 out. 2021.

UFPA. Coordenadoria de Acessibilidade. **Dados PcDs 2020**. Pará, 2020. Disponível em: <https://saest.ufpa.br/coaccess/images/dados/2020/Ano%20de%20Ingresso.pdf>. Acesso em 14 mai 2022.

UFPA. **Instrução Normativa SAEST/UFPA Nº 03**, de 01 de agosto de 2020. Estabelece normas e procedimentos para concessão de Auxílio PcD a discentes com deficiência de cursos de graduação presencial da Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, p.1-12, 1 ago. 2020. Disponível em: <https://sigaest.ufpa.br/sigaest/instrucao.normativa/2020/IN.03.2020.Auxilio.PcD.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2022.

UFPA. **INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 03/2021/SAEST/UFPA** de 14 de junho de 2021. Estabelece normas e procedimentos para concessão do Auxílio Kit Tecnologia Assistiva para PcD a discentes com Deficiência de cursos de graduação da UFPA. Belém, p. 1-14, 14 jun. 2021. Disponível em: <https://sigaest.ufpa.br/sigaest/in.php>. Acesso em: 6 jun. 2022.

UFPA. **Instrução Normativa SAEST/UFPA Nº 15**, de 15 de junho de 2021. Estabelece critérios para concessão de Apoio Especializado e Individual aos discentes com deficiência, matriculados em cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA) de forma remota, híbrida e/ou presencial. Belém, p. 1-13, 15 jun. 2021. Disponível em: <https://sigaest.ufpa.br/sigaest/in.php>. Acesso em: 7 jun. 2022.

UFPA. **Resolução n. 828, de 23 de Março de 2021**. Dispõe sobre a aprovação da Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém-Pa. 2021. Disponível em: <https://saest.ufpa.br/portal/index.php/relatorio>. Acesso em: 28 agost. 2021.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª edição, São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.



Capítulo 03

DESAFIOS DO AEE EM TEMPOS DE PANDEMIA: A VISÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ALTAMIRA-PARÁ

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-226-1_003

Roseane Rabelo Souza Farias¹⁵
Jonata Souza de Lima¹⁶
Renan Rodrigues do Vale¹⁷
Karla Miranda Firmino¹⁸

INTRODUÇÃO

A trajetória da educação especial e inclusiva é marcada por lutas de movimentos sociais que tem como objetivo a criação de políticas públicas que assegurem o direito de inclusão às Pessoas com Deficiência (PcD), transtornos, doenças ou síndromes. Esses sujeitos são o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, na atualidade, em Altamira – Pará (PA), de forma universal, estão cursando a educação básica no sistema regular de ensino.

Na rede educacional pública altamirense, há consolidado a conquista do AEE, a estrutura física escolar adaptada e um currículo que enfatiza as necessidades de uma escola inclusiva. Porém, por conta do isolamento social imposto durante a pandemia da Covid-19, houve restrições no ensino presencial e no uso e no serviço do AEE. Isso trouxe muitos prejuízos à comunidade escolar como um todo, sobretudo aos alunos com necessidades educacionais específicas, uma vez que esses últimos têm maiores chances de desenvolver suas habilidades no atendimento complementar e/ou suplementar da sala de AEE, no entanto algo que foi muito inviável em períodos de pico da pandemia.

Em Altamira, uma das questões observadas no contexto escolar é a falta de acesso universal as Tecnologias Digitais de Informação em Comunicação (TDIC). Muitas escolas possuem certas limitações em relação ao uso das TDIC, e, quando essas tecnologias estão disponíveis, há ainda barreiras provenientes da falta de conhecimento por parte de alguns educadores, no que diz

¹⁵ Professora de magistério Superior na Universidade Federal do Pará. Doutora em Educação - roseanerabelo@ufpa.br

¹⁶ Professor de magistério Superior na Universidade Federal do Pará. Mestre em Linguagens e Saberes da Amazônia - jonatasouza3@gmail.com

¹⁷ Professor de magistério Superior na Universidade Federal do Pará. Especialista em Educação Especial e Inclusiva - me.rvale@gmail.com

¹⁸ Graduada em Licenciatura plena em Pedagogia - karlazalem792@gmail.com



respeito a utilização no processo educacional, bem como dos alunos, seus pais e responsáveis, o que gera consequências para qualidade do atendimento no período de ERE.

Apresentada à problemática pensou-se necessário um estudo com o **objetivo** de discutir o processo educacional inclusivo de alunos público alvo da educação especial e a oferta de AEE em tempos de ERE na rede pública municipal de Altamira – Pará. Como procedimento **metodológico** foi realizada a pesquisa qualitativa que segundo Minayo (2001, p. 21) “responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Tal abordagem visa o caráter subjetivo do objeto analisado. Utilizou-se também a pesquisa bibliográfica e documental, com intuito de levantar compreensões teóricas sobre o tema e os documentos municipais relativos à oferta da educação e do AEE.

Como **instrumental de coleta de dados utilizou-se um questionário** organizado pelo *Google Forms* contendo 07 (sete) perguntas sobre o tema. Todas as perguntas foram direcionadas aos trabalhos desenvolvidos pelas professoras de AEE atuantes durante os períodos mais restritivos da pandemia, com o funcionamento do ERE. O objetivo do formulário foi discutir as propostas educacionais nas áreas de educação inclusiva e de AEE naquele cenário de ERE. A pesquisa contou com a contribuição de 04 (quatro) professoras que já estavam em atividade no ano de 2019 até o final de 2021.

Além do *Google* Formulários, fez-se necessário recorrer a conversas via chamada telefônica com as professoras entrevistadas a fim de dialogar de forma mais abrangente as questões levantadas durante a execução do estudo. Nesse sentido, tal abordagem metodológica foi pensada para que se evitasse a aproximação física dos envolvidos na pesquisa, garantindo o cumprimento das leis que exigiam o distanciamento social naquela conjuntura.

Com o acolhimento dos depoimentos das professoras, achamos necessária uma ida a campo, em dia programado com a direção da escola, para registro de imagens, das estruturas físicas, bem como da sala de AEE. Por questões éticas, não haverá alusão ao nome da escola, tampouco as professoras que contribuíram com a pesquisa.

LEGISLAÇÕES DE AMPARO AO AEE

Para compreender a relevância do amparo pelas legislações que demarcam um processo histórico de discussões acerca da educação especial e do AEE, optamos por citar apenas alguns marcos legais. O intuito neste estudo não é refletir com maior profundidade todos os aportes legislativos direcionados à discussão da educação especial no Brasil, embora corroboramos com a importância destes para avanços dos direitos destinados às Pessoas com deficiência. Compreende-se como pessoa com deficiência, conforme Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual, em



interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Uma das

Para o rompimento das barreiras e a plena participação dos alunos público-alvo do AEE, na sociedade, um dos principais meios é o processo de escolarização e inclusão desses indivíduos em todos os espaços escolares. Para isso, é fundamental o respeito a itens como: a oferta de atendimento educacional especializado nas escolas de educação básica para atendimento de todos os grupos de PcD, a formação continuada dos professores e o suporte das Universidades para aperfeiçoamento destas formações.

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, propõe que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família” e “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A educação tem, portanto, o objetivo de desenvolver as habilidades do educando para a sua convivência na sociedade em que está inserido, bem como a Família e o Estado são sujeitos necessários na responsabilidade de oferecer uma educação de qualidade e igualitária para todos os indivíduos.

Vale ressaltar que grande parte da legislação de educação especial do Brasil foi influenciada pela Declaração de Salamanca (1994), que nesse período preconizava uma educação inclusiva, certo de que:

cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (SALAMANCA, 1994, p. 8).

A Declaração de Salamanca, como documento de orientação internacional propôs nos anos de 1994, o discurso para inclusão escolar de crianças. Cabia assim, aos países signatários maior atenção à escolarização e a inclusão de crianças no sistema educacional, por meio da criação de políticas direcionadas a educação especial e inclusão escolar.

Nessa esteira legal, o Brasil assume em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no título III, art. 4, inciso III, a obrigação por parte do Estado garantir “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, preocupando-se sempre em atender e respeitar a diversidade e competências de cada aluno, assegurando, dessa forma, uma educação realmente “para todos”.

Acrescenta no título II, art. 2, que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno



desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Referente à educação especial, esclarece no capítulo V, art. 58, que a educação especial é “uma modalidade de educação”, que deve ser assegurada, conforme o art 59, aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Isso implica, segundo os incisos:

I- Currículos, métodos e técnicas, recurso educativos e organização específica para atender às suas necessidades; II- Terminalidade específica para aqueles que puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar pra os superdotados; III- Professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educando nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Outras legislações surgiram com intuito de contribuir para consolidação da oferta da educação especial, a saber, a Resolução nº 04 de 2009 do Conselho Nacional de Educação, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Em seu parágrafo único é bem explícita quanto à necessidade dos sistemas de ensino matriculem os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas de aula comuns do ensino regular e realizar o processo de complementação e suplementação escolar através do AEE (BRASIL, 2009). Importante ressaltar que o Decreto 7.611/2011 dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. No Art. 3º, destaca os objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Conforme presente no Decreto supracitado, as orientações apontam para a garantia da oferta e as condições necessárias para permanência dos educandos público alvo da educação especial e, também, a oferta do AEE nas instituições escolares. Além disso, ressalta-se a relevância do Plano Nacional de Educação (PNE), criado em 2014, das 20 metas, entre elas a da oferta da educação especial, que pretende:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional



inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

O PNE constitui-se como uma ação de grande importância para fortalecimento das conquistas obtidas para oferta da educação especial no Brasil, assim como, para o alcance da meta de número quatro, que se apresenta como um desafio à gestão do sistema educacional, o que reforça atender as orientações das políticas educacionais sobre a educação especial tem apresentados no decorrer desses quase quarenta anos de debates e reflexões sobre educação especial e inclusão escolar dos sujeitos com necessidades educacionais especializadas.

A temática de educação especial e inclusiva tem passado por várias atualizações, tendo provocado algumas mudanças no contexto educacional brasileiro. O município de Altamira, sendo diligente a isto, vem ofertando salas de recursos multifuncionais, sendo colaborativo com centros de educação especial como a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, estando também, organizando processos seletivos para a contratação de professores com formação na área de educação especial e Inclusiva. Destaca-se como uma das ações mais efetivas do município o AEE apontando algumas atribuições sumárias as atividades profissionais:

Atuar de forma colaborativa com o professor regente da sala regular para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiências ou transtornos ao currículo e a sua interação no grupo; Promover as condições para a inclusão dos estudantes com deficiência ou transtornos em todas as atividades da escola. Orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional; Orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos estudantes na sala de aula; Desenvolver formas de comunicação simbólica, estimulando o aprendizado da linguagem expressiva; Preparar material específico para uso dos estudantes na sala de aula; Confeccionar material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação e outras), que atendam a necessidade comunicativa do aluno no espaço escolar (ALTAMIRA, 2023, p. 18).

As atividades relativas no campo da educação especial e da inclusão estudantil de educandos com alguma deficiência têm sido construídas pela busca de profissionais capacitados para atender a demanda deste público nas escolas municipais, estando esses professores especializados conforme as atribuições necessárias ao AEE. Desta forma o AEE passa a ser entendido como uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços educacionais especiais, em conjunto com a educação comum, em benefício de todos os alunos (DRAGO, 2011, p. 7).

As reflexões e os dispositivos legais que sustentam o AEE não estavam preparados para o cenário caótico de 2020, 2021 e parte de 2022. Nestes períodos houve a disseminação da Covid-19 em todo o mundo, com isso, são notórias as mudanças que todos os sistemas, até então aparentemente sólidos, tiveram de enfrentar. Dentre essas transformações está a limitação do funcionamento presencial de estabelecimentos públicos e privados com a finalidade de evitar a aglomeração e proliferação do vírus.



Essa medida de segurança atingiu especialmente as instituições escolares, tornando-se necessário recorrer ao ERE, sendo assim, necessitando adaptar todas as atividades escolares presenciais para *online*. Sobre isso, de acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE),

Por atividades não presenciais entende-se neste parecer aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar. A realização de atividades pedagógicas não presenciais visa em primeiro lugar evitar retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono (CNE, 2020, p. 5).

O entendimento do CNE foi materializado em toda a rede municipal, estadual e federal, tanto em instituições públicas como privadas em Altamira, ou seja, apenas com o ERE, e somente no segundo semestre de 2021 houve algumas iniciativas para estabelecimento híbrido de parte dos estabelecimentos educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico, estão organizados os dados obtidos com a aplicação do questionário. Reforçando o aspecto ético, as pesquisadas foram identificadas por Professoras 1, Professora 2, Professora e Professora 4. Seus discursos escritos foram distribuídos e analisados por cada pergunta, estão então dispostos a seguir.

Perfil das entrevistadas

Para o levantamento de dados deste trabalho, foi aplicado um questionário com 07 (sete) perguntas diretas a respeito do tema da pesquisa para 04 (quatro) professoras de uma escola da rede pública do município de Altamira, as quais serão descritas a seguir, mas estarão identificadas por números a fim de preservar suas identidades:

Quadro: Perfil da formação profissional das professoras.

Perfil de formação das professoras	
Professora 01	Formada em Letras e pedagogia, com especialização em Libras;
Professora 02	Pedagoga com especialização em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional, bem como em Educação Especial e Inclusiva;
Professora 03	Pedagoga com especialização em Psicopedagogia e Educação Especial com Ênfase na deficiência auditiva;
Professora 04	Pedagoga com especialização em Educação Inclusiva.

Fonte: Acervo da pesquisa (2021)



Todas as entrevistadas têm, em comum, a formação em Pedagogia com especialização em diferentes áreas demandadas pelo AEE. Além disso, as professoras têm experiência de cerca de um a três anos no AEE. A Secretaria Municipal de Educação de Altamira (SEMED/ Altamira) exige, conforme prescreve a legislação, que as professoras que atuam no AEE possuam diploma de Ensino Superior Licenciatura Plena acrescido de cursos na área da Educação Especial com carga horária mínima de 180h no total, sendo a pós-graduação em nível de especialização apenas um critério de desempate (ALTAMIRA, 2023).

Após um diálogo com as professoras entrevistadas buscou compreender critérios como formação, atuação e interesse na área de AEE, podemos afirmar que as entrevistadas possuem títulos satisfatórios, acima das exigências para o trabalho na educação inclusiva municipal, bem como todas estão alinhadas aos intentos municipais e demonstram preocupação com o AEE ofertado no município.

Tratando agora diretamente os temas levantados nas entrevistas, a **primeira pergunta** questionava as professoras acerca da “**oferta de vagas** para que as mesmas atuassem nas escolas”. O objetivo era, com isso, saber se o município organizou sua estrutura de recursos humanos para lidar com as demandas dos alunos atendidos pelo AEE. As respostas foram, em sua maioria, positivas. Destacamos aqui, a fala da Professora 01, a qual disse que “houve sim vagas”, (PROFESSORA 01, 2021), afirmação corroborada pela fala da Professora 04: “aconteceram normalmente, número de vagas suficientes” (PROFESSORA 04, 2021). Contudo, é válido trazer aqui a insatisfação da Professora 02: as vagas “ficaram limitadas, porém demos continuidade aos atendimentos de forma remota” (PROFESSORA 02, 2021).

É fato que nas últimas décadas a Educação Especial e Inclusiva passou a ter mais acesso ao orçamento educacional, consolidou seu espaço na escola e tem garantido recursos humanos especializados e recursos materiais específicos. Mas há algumas prefeituras que mantêm um baixo padrão na qualidade deste direito com precarização na oferta de vagas nas escolas limitando a contratação de servidores para o AEE. Dessa forma, algumas escolas ainda têm um processo pouco efetivo de oferta da educação especializada. Segundo Oliveira; Silva (2021, p. 266), a inobservância deste elemento gera a “faltarem vagas nas escolas”, quando elas conseguem acesso à escola “não existe uma política de permanência com professores de apoio, professores do AEE, equipe multidisciplinar e formação de profissionais da educação”.

Enquanto para a Professora 03 apontou as dificuldades logísticas e enfatizou que “está sendo um grande desafio, muitos alunos que precisam do AEE”, e “com a pandemia o ensino remoto ficou ainda mais difícil”, levando-as a utilizar “as mais variadas formas de tecnologias possíveis para atender todos os alunos” (PROFESSORA 03, 2021).



Quando questionadas sobre as propostas das salas do AEE, as professoras 01 e 03 disseram que durante a pandemia as propostas para o AEE se tornaram um desafio porque precisaram usar diversas ferramentas tecnológicas para continuar os atendimentos. Assim, verifica-se que a continuidade das aulas para alunos com deficiência pelo método ERE foi um dos maiores desafios encontrados pelos profissionais da educação. Segundo Cordeiro *et al.* (2020).

A educação e a sua importância sobressaíram, tiveram grande destaque, professores de todos os níveis e modalidades de ensino têm se reinventado diariamente em suas práticas pedagógicas e começaram a utilizar massivamente em seus planejamentos educacionais tecnologias da informação e comunicação mesmo sem formação ou conhecimento básico necessário para tal (CORDEIRO *et al.*, 2020 p. 705-706).

Com a necessidade de dar continuidade em suas aulas e com o objetivo de não deixar cair em exclusão seus alunos, as professoras do AEE tiveram que se empenhar para expandir seus conhecimentos sobre as tecnologias digitais.

Na **segunda pergunta**, **perguntou-se** a respeito do ensino regular e o que aconteceria na sala de aula regular. O objetivo era saber como ficaram os alunos que cursavam a disciplina de cada professora e se houve o atendimento ou o trabalho normal. Todas as entrevistadas afirmaram que o ensino na sala de aula regular aconteceu seguindo os moldes dos alunos regulares.

Nessa questão, as professoras de AEE responderam que “os alunos tiveram datas marcadas de encontro síncronos toda semana” (PROFESSORA 01, 2021) “o atendimento aconteceu de forma remota” (PROFESSORA 02, 2021), com “aulas remotas e online pelas plataformas *meet* e videoaulas” (PROFESSORA 04, 2021) e que ocorreram “atendimentos normais, dentro da nossa realidade atual, remotas devido a pandemia” (PROFESSORA 03, 2021).

A partir dessas respostas, entendemos que os alunos que são público-alvo do AEE tiveram o mesmo nível de assistência que os demais alunos regulares. A dificuldade em se conseguir adaptar as aulas às demandas dos alunos público-alvo do AEE reforça a ideia de Oliveira; Silva (2021, p. 266) que indaga sobre o ERE nunca ter sido “indicada como substitutiva da educação presencial, pois aprender sem ter um professor por perto é uma tarefa desafiadora para qualquer pessoa, mas principalmente para as pessoas com deficiência”. De modo que “na dimensão pedagógica, o prejuízo é causado pela maior ausência de professores e professoras na mediação direta com os estudantes”. Reconhecer este fato nos impele a pensar para a educação do futuro como devem ser as estratégias compensatórias para dirimir os prejuízos educacionais advindos da pandemia.

A **terceira pergunta** indagou-se: “Com a pandemia, como ficaram as suas aulas? Houve grandes mudanças no atendimento que você fazia em sala de aula e no AEE?” foi pensada para compreender os processos logísticos de atendimento numa perspectiva comparativa antes da



pandemia. Todas as entrevistadas fizeram apontamentos sobre as grandes transformações ocorridas e as necessidades de adaptação. Destacamos, aqui, a fala da Professora 03, que ilustra bem o entendimento de suas colegas ao dizer que “sim, as aulas estão sendo realizadas através de videoaulas e chamadas de vídeo quando possível, e também atividades em PDF para pegar na escola” (PROFESSORA 03, 2021).

Conforme aponta Carvalho (2019, p. 41) “as barreiras para a aprendizagem não existem, apenas, porque as pessoas sejam deficientes, mas podem decorrer das relações dos aprendizes e os recursos humanos ou materiais, socialmente disponíveis, para atender às suas necessidades. Como já se sabe, muitos alunos não disponibilizam de tecnologias digitais como *internet*, celular ou computador para participar das aulas quando necessário. Essa falta de acesso aos meios de participação ao ensino remoto torna mais difícil os atendimentos, assim como a recomendação vigente de distanciamento social que dificultava as interações presenciais. Essa questão fica ainda mais difícil se pensarmos nas singularidades de cada deficiência, doença, síndrome ou transtorno, pois dependendo do caso, o uso de determinadas tecnologias é ainda mais distante da realidade do aluno.

A **quarta pergunta** perguntou-se a respeito, “O período de aulas remotas trouxe mudanças no processo de escolarização da PcD? Quais mudanças?”. Respondendo a essa questão, destaca-se a fala da Professora 04, ao salientar que “a falta de contato pessoal foi uma mudança significativa, mas o atendimento sempre está sendo disponibilizado a todos” (PROFESSORA 04, 2021). Essa afirmação mostra que os profissionais da área sofreram os abalos das mudanças forçadas pela pandemia, mas buscaram oferecer o máximo de qualidade nos atendimentos, a fim de garantir a qualidade educacional, pois questionaram-se naquela conjuntura.

Como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos processos de transação de conhecimento? Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo os papéis de professor e de aluno (LÉVY, 1999, p. 172-173).

Houve pouca melhoria estrutural para o atendimento às crianças público-alvo do AEE, portanto, mais do que nunca, cresceu a necessidade de se pensar mais na responsabilidade da família nesse processo, e esse foi um fato ressaltado pela Professora 01, que clama pela “participação de familiares e inclusão digital em tempos de pandemia” (PROFESSORA 01, 2021), pois sem esses dois elementos em concordância, torna-se pouco efetivo o atendimento especializado.

A Professora 02 chama para si a responsabilidade, apontando que “cada professor (a) precisou se adequar às novas tecnologias e assim fazer adaptações necessárias para o presente momento”. Essas respostas foram obtidas na **quinta pergunta**, que foi estruturada para saber se houve



melhora no ensino do AEE no período de aulas remotas e, se sim, quais foram as melhorias constatadas”. Contudo, pelas respostas das entrevistadas fica evidente o baixo nível de satisfação quanto à existência de melhorias. Na visão de Lévy (1999, p.173-174), os Poderes Públicos deveriam deveria ser

Garantir a todos uma formação elementar de qualidade; permitir a todos um acesso aberto e gratuito a mídiatecas, a centros de orientação, de documentação e de autoformação, a pontos de entrada no ciberespaço, sem negligenciar a indispensável mediação humana do acesso ao conhecimento; regular e animar uma nova economia do conhecimento na qual cada indivíduo, cada grupo, cada organização seriam considerados como recursos de aprendizagem potenciais ao serviço de percursos de formação contínuos e personalizados (Lévy, 1999, p. 173-174).

A **sexta pergunta** indagava se houve prejuízo ao alunado nesse período de pandemia e, se sim, quais foram os prejuízos. Aqui, destacamos as quatro respostas que, embora descritas de forma diferente, apontam para o mesmo norte. As duas primeiras entrevistadas informaram que houveram prejuízos: “em alguns momentos”, com “a falta de acesso à internet de alguns alunos” (PROFESSORA 01, 2021); “no ensino-aprendizagem, pois nada substitui a forma presencial de um professor” (PROFESSORA 02, 2021); A terceira professora revela uma perspectiva mais otimista, afirmando que “alguns alunos estão tendo dificuldades, mas estão sendo superados, a pandemia tem dificultado o processo, mas não tem impedido” (PROFESSORA 03, 2021). A última entrevistada evita o uso do termo “prejuízos”, mas aponta “dificuldades, pois alguns atendimentos só avançam se for presencial e neste período de pandemia não foi possível” (PROFESSORA 04, 2021).

Na resposta da Professora 01 notamos o apelo às questões estruturais, enquanto a Professora 02 anseia pela normalidade do ensino presencial, como ocorria antes da pandemia. Já na resposta da Professora 03, aponta para a superação e o desejo de manter os padrões mesmo com as particularidades do ensino remoto, ao passo que a Professora 04 chama a atenção para o fato de que algumas crianças não avançaram por causa das especificidades de seu transtorno, doença, deficiência ou síndrome, que só são possíveis de serem trabalhadas por meio do acompanhamento presencial.

De acordo com Cabral *et al* (2021, p. 373) as mudanças educacionais aconteceram e os impactos são resultados esperados que refletem em todos os sujeitos “A pandemia trouxe com ela a urgência de transformar a forma de ver a educação”, que apontou “fragilidade diante das ferramentas tecnológicas” que foram postas de maneira abrupta nos planejamentos dos professores. Enquanto aos estudantes e suas famílias, os autores também apontam que “também foram pegadas desprevenidas”. Portanto a mudança nesse contexto foi desafiadora. Advoga-se ainda que os prejuízos educacionais das pessoas público-alvo do AEE têm recorrências históricas, seja “pela segregação, acompanhada pela consequente e gradativa exclusão, sob diferentes



argumentos, dependendo do momento histórico focalizado” (ARANHA, 2005, p. 5). Ainda, regionalmente, vários destes prejuízos se repetem.

Por fim, tendo a sete pergunta, pedimos sugestões das entrevistadas, sobre o que elas julgam relevante para a melhoria da educação especial e inclusiva nesse período de aulas remotas emergenciais.

Obtivemos quatro respostas distintas, mas que se complementam e igualmente podem ser postas em prática pelo poder público. A Professora 01 sugere que “prover a inclusão digital é necessário para a participação dos alunos” e, em conformidade com a Professora 04, destaca-se “o papel fundamental da Família na estruturação deste trabalho”. A Professora 03 se atém às questões mais estruturais, salientando a necessidade da universalização e inclusão digital, enquanto a Professora 02 aponta para si mesma a demanda, apontando que é necessário haver “mais capacitação, pois todos estamos aprendendo”. Corroborando com os autores Badin; Pedersetti e Silva (2020, p. 125):

A pandemia provocou, de início, um desconforto geral porque as rotinas tiveram que ser adaptadas. As redes, as famílias, os alunos e os professores não estavam preparados para o trabalho remoto. A particularidade dessa situação trouxe desafios e insegurança, sendo que as prioridades precisaram ser discutidas e revisadas.

No entanto, os resultados e conclusões mais claras da pesquisa sinalizam que ainda há muito que seja feito para que estas sugestões não se tornem “lista de desejos”. Assim, finalizamos este tópico destacando o papel dos educadores que no momento pandêmico estiveram na linha de frente da educação contribuindo de alguma forma para minimização dos impactos causados pela pandemia e a institucionalização de um ERE que ainda não possuía precedentes na educação pública municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa apontam para uma mudança na vida profissional de professores do ensino regular e do AEE. Sobre essa última modalidade, denuncia-se uma diminuição da qualidade do atendimento e, conseqüentemente, do aprendizado de seu público-alvo. Todavia, esses servidores se empenharam em melhorar suas práticas através de veículos digitais, a fim de minimizar as perdas decorrentes das aulas remotas durante a pandemia. Com isso, de certa forma, desacelerou-se parte dos prejuízos educacionais dos alunos atendidos pelo AEE, mas há muitos elementos que ainda interferem para qualidade real desse atendimento.

As conclusões indicam inúmeros obstáculos que devem ser ultrapassados, como o sucateamento da educação especial e o retrocesso no processo de inclusão social. São desafios que a sociedade



precisará enfrentar e superar, a fim de compensar os prejuízos educacionais dos alunos da educação especial. A legislação brasileira prevê que o Estado deve assumir a responsabilidade de bem educar, bem como a sociedade e a família, pois também exercem papéis importantes nesse processo. Só assim, com a cooperação de todos, em aliança a novas políticas públicas pós-pandemia que necessitam ser implantadas, é que todos os prejuízos e atrasos serão revertidos.

Por fim, ressalta-se que no período de pandemia o ERE e o uso das TDIC no contexto educacional contribuíram muito para continuação da oferta escolar, embora tenha esbarrado nas dificuldades de educadores, pais e alunos. O uso das tecnologias ainda tem sido um fator desafiador para muitos profissionais. Esperamos, assim, que este estudo possa contribuir para disseminação de estudos para a comunidade acadêmica, professores, estudiosos e profissionais que estejam interessados por essa temática.

Referências

ALMEIDA, Maria I. PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ALTAMIRA, PROCESSO SELETIVO. EDITAL N° 001/ 2023 – ABERTURA. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1QJce5NCSjtsyAw2tRiGZnO6c592mLpwj/view> acessado em 17/01/2023

ARANHA, Maria Salete Fábio. Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/construindo.pdf> acessado em 15/01/2023.

BADIN, Ana Maria Andreola; PEDERSETTI, Simone; SILVA, Melissa Borges da. Educação básica em tempos de pandemia: tentativas para minimizar o impacto do distanciamento emanter o vínculo entre os alunos, as famílias e a escola. In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. Desafios da educação em tempos de pandemia. Rio Grande do Sul: Cruz Alta; Ilustração, 2020.p. 123 -138.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, art. 205. Brasília: DF. Presidência da República. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4/2009**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

BRASIL. **Decreto 7.611/2011** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 14 de Novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.



BRASIL. **Lei 13,005/ 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para Aprendizagem: educação inclusiva**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CABRAL, R. C. S.; MOREIRA, J. da R.; DAMASCENO, A. R. EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE BARBÁRIE: QUESTÕES SOBRE OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 360-374, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i3.8134. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8134>. Acesso em: 18 jan. 2023.

CORDEIRO, M. V. C. COELHO, N. B.; SARAIVA, P. M.; RODRIGUES, T. A. PINHEIRO, A. A. G. Os Novos Desafios dos Professores de IES no Pós Pandemia: Um Estudo Realizado com Docentes das Instituições de Ensino Superior de Juazeiro do Norte-Ceará. **ID on line**. Revista de Psicologia. v. 14, n. 52, 2020. pp. 703-717. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2749>.

DRAGO, Rogério. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. **Rev. Bras. de Política e Administração da Educação – periódico científico editado pela ANPAE**. v. 27, n. 3, 2011. pp. 433-452. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/26413>.

OLIVEIRA, Marinalva Silva; SILVA, Maria do Carmo Lobato da. O aprofundamento do capacitismo na pandemia: velhas facetas da capital. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, vol. 6, n. 10, 2021. pp. 259-272. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/813>.

LEVY. P. Pierre. *Cibercultura*; São Paulo: Editora, 1999.

SALAMANCA, ESPANHA. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais. In: **Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade**. UNESCO. 1994. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf).



Capítulo 04

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DA MINIMIZAÇÃO/ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS FÍSICAS E SOCIAIS

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-226-1_004

Carolline Septimio¹⁹
Izane Flexa Santa Brigida²⁰

Notas do contexto histórico

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior tem promovido debates, práticas e pesquisas que visam a minimização e eliminação de barreiras. Partindo desse princípio, este capítulo tem o objetivo de analisar pesquisas que abordam a temática da acessibilidade de estudantes no ensino superior, adotando um estudo qualitativo dos trabalhos apresentados nas últimas cinco reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Para o debate acerca da acessibilidade no ensino superior utilizou-se como referencial teórico Skliar (2012; 2013), Rodrigues (2006), Sasaki (2010) e Lopes (2017). Tendo em vista a importância das instituições de ensino superior para a eliminação/minimização das barreiras na estrutura física e social na trajetória da vida universitária, a pesquisa demonstrou que as melhorias promovidas pela acessibilidade contribuem diretamente para o aumento de matrículas de estudantes com deficiência no ensino superior e que esses benefícios cooperam para a permanência dos acadêmicos nessas instituições.

O percurso histórico mostra-nos que pessoas com deficiência eram tratadas como indivíduos a serem eliminados, uma vez que não seguiam padrões estéticos e de comportamento em consonância com as normas sociais. Skliar (2013) nos lembra que somente na Idade Média foram considerados dignos de sobrevivência, contudo, ainda eram tratados como aberrações que necessitavam de salvação para suas almas pecaminosas.

Do extermínio à sobrevivência, a pessoa com deficiência passa a pertencer à sociedade, ainda que sofrendo preconceitos e estereótipos. Nesse sentido de sentença biológica surge o discurso da medicina e se torna um aliado na concepção clínica da Educação Especial. Segundo Skliar (2013), os questionamentos implícitos nessa concepção seriam os seguintes:

¹⁹Doutora em Educação pela UDESC. Professora da Universidade Federal do Pará (contato: carolpedagoga@yahoo.com.br)

²⁰Graduada em Pedagogia, Pós-graduada em Educação Inclusiva. Atua como professora mediadora na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Castanhal-PA (contato: izane.flexa@yahoo.com.br)



Quando se tira ou se reduz o tamanho da deficiência? Quando se eliminam ou se reduzem as consequências sociais? O homem seria homem se não fosse surdo? Se não fosse cego, se não fosse retardado mental, se não fosse negro, se não fosse homossexual, se não fosse fanático religioso, se não fosse indígena? (SKLIAR, 2013, p. 9).

Para Sasaki (2010), os problemas da atualidade ligados à pessoa com deficiência não estão na deficiência em si, mas nas estruturas sociais que não estão aptas a recebê-las em igualdade de oportunidades. Acerca dessa ideia, chamada modelo social de deficiência, esclarece-nos Diniz (2012)

Ser cego é apenas uma das muitas formas corporais de estar no mundo. Mas, como qualquer estilo de vida, um cego necessita de condições sociais favoráveis para levar adiante seu modo de viver a vida. A deficiência visual não significa isolamento ou sofrimento, pois não há sentença biológica de fracasso por alguém não enxergar. O que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida (DINIZ, 2012, p. 8).

Vale destacar o conceito de pessoas com deficiência previsto no Decreto 6.949 (2009) que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 no Art. 1º

São aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Pensar em acesso e inclusão perpassa por considerarmos toda e qualquer forma de existir e produzir conhecimentos. O pleno desenvolvimento do ser humano é um dos princípios da educação, em consonância às condições de acesso e permanência nos espaços educacionais. O perfil dos estudantes que ingressam no nível superior vem mudando nos últimos anos. A entrada de estudantes com deficiência nas universidades, faculdades e institutos de educação é fruto, principalmente, de um longo processo de transformação social produzido por meio de movimentos sociais, econômicos e culturais erigidos na modernidade.

Em virtude de tais aspectos, as universidades têm buscado atender às adequações físicas e pedagógicas que são definidas em parâmetros legais. Sobre a inclusão educacional, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em seu Art. 27 declara que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).



Diante da problemática observada nesse contexto, debruçamo-nos sobre o tema da acessibilidade, tendo como caminho da pesquisa a análise sobre quem é esse estudante e como é recebido no ensino superior na perspectiva de acesso, inclusão e permanência. Essa pesquisa surge a partir dos estudos no âmbito da Iniciação científica que pesquisa tal temática.

Escolhas metodológicas

Com base em uma metodologia de estudos exploratórios (TRIVINÕS, 2011) buscou-se delinear um mapeamento bibliográfico por meio de consulta às produções no Grupo de Trabalho-(GT) em Educação Especial (GT-15) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). O marco temporal de análise das produções publicadas envolve o intervalo de 2013 a 2021. Para localizarmos as publicações, fizemos uso das palavras-chaves: “inclusão”, “ensino superior”, “acessibilidade” e “estudante com deficiência”.

Inicialmente optamos por mapear os trabalhos na categoria “aceitos” nas reuniões nacionais. Nesse momento obtivemos uma inexpressiva quantidade de pesquisas acadêmicas, no que se refere a essa temática. Por conseguinte, acabamos considerando as publicações na categoria “excedente” tendo em vista a melhoria de nossa análise. O total de 6 artigos foram encontrados, sendo 4 na categoria “aceitos” e 2 na categoria “excedente”. Na análise dos artigos mencionamos as nomenclaturas utilizadas pelos autores pela fidelidade aos termos usados nas publicações.

Dos trabalhos em educação especial no ensino superior

Nosso enfoque envolveu a leitura minuciosa dos trabalhos publicados sobre a inclusão no ensino superior. Todas as pesquisas derivam de instituições públicas, com ênfase nas pesquisas com estudantes com deficiência. O objetivo de analisarmos as pesquisas realizadas nas últimas 5 reuniões nacionais da ANPED relacionam-se ao interesse de identificarmos o que está sendo investigado no campo da inclusão no ensino superior na atualidade.

O resultado do levantamento das produções apontou a presença de alguns temas mais trabalhados, tais como: *a participação de estudantes com deficiência em pesquisa no ensino superior, acessibilidade, inclusão na educação superior, estudantes com deficiência: cegos e surdos universitários, superação e mediação pedagógica*. Os artigos mapeados foram tabelados e descritos a partir dos seguintes apontamentos: título, autor (a), ano de publicação, instituição e resultados das pesquisas, podendo ser observados de acordo com a tabela a seguir.



TABELA 01- Trabalhos apresentados nas últimas cinco Reuniões Científicas Nacionais da ANPED

TÍTULO	AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	RESULTADOS
FATORES ASSOCIADOS À CONCLUSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR POR CEGOS: UM ESTUDO A PARTIR DE L. S. VYGOTSKI	Bento Selau Magda Floriana Damiani	2013	UNIPAMPA, UFPel	Os resultados indicaram que as dificuldades encontradas durante a educação superior interferiram no percurso dos sujeitos nesse nível de educação. Os principais fatores identificados nos dados e interpretados com apoio nos estudos de Vygotski foram internos: a tomada de consciência e a vontade.
GENEALOGIA DA IDEIA DE SUPERAÇÃO POR CEGOS: UM ESTUDO COM BASE EM VYGOTSKI	Bento Seleau	2015	UNIPAMPA	Os resultados apontam que o conceito de superação dialética da cegueira proposto por Vygotski com base em Hegel volta-se para elevação do cego, por intermédio dos instrumentos culturais de mediação. Para os participantes da investigação, o interesse no aprendizado dos conceitos científicos foi o grande aliado para a superação dialética da cegueira.
REPRESENTAÇÕES ACERCA DOS PROJETOS DE VIDA DE SURDOS UNIVERSITÁRIOS	Arlete Marinho Gonçalves	2017	UFPA	Os resultados apontam que as Representações Sociais sobre os projetos de vida dos surdos universitários assinalam relações advindas com seus processos de escolarização, com a família e com a falta de acessibilidade, muitas delas apontadas pelas situações de exclusão, vivenciadas nesses espaços.
RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA RELAÇÃO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	Tania Mara Zancanaro Pieczkowski	2017	UNOCHAPECÓ	O estudo aponta que os professores são subjetivados pelos discursos da inclusão, verdade inquestionável em nossos tempos, o que resulta em posturas amorosas e solidárias.

<p>ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS: UM OLHAR A PARTIR DE PROCESSOS DE GESTÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS</p>	<p>Josiane Roberta Krebs</p>	<p>2021</p>	<p>UFRGS</p>	<p>O estudo conclui que para viabilizar a acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos os processos de gestão devem estar relacionados as etapas de institucionalização de diretrizes voltadas à acessibilidade e à inclusão, do ingresso, da permanência, do êxito e da inclusão do egresso surdo no mundo do trabalho e na sociedade, sendo todas essas etapas perpassadas pelos princípios do acesso, do respeito, da formação e do compromisso social dos IFs.</p>
<p>A PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS: MODALIDADE DE ENSINO, CONDIÇÃO DE DEFICIÊNCIA E FAIXA ETÁRIA</p>	<p>Mariele Angélica de Souza Freitas Carla Biancha Angelucci</p>	<p>2021</p>	<p>FEUSP</p>	<p>A análise dos resultados pautou-se na técnica da análise categorial temática. Quanto à modalidade de ensino, predominam os estudos realizados na Educação Superior. Quanto à faixa etária, nas duas modalidades, os estudos concentram-se em adolescentes e adultos. Em relação à situação de deficiência, a maioria de partícipes possui deficiência sensorial. Relativo às formas de participação, há prevalência de estudos realizados apenas com uma interação com pessoas com deficiência, tomando-as como respondentes de questionários e/ou entrevistas. São raras as pesquisas que desenvolvem processos dialógicos ou de intervenção no processo de pesquisa por parte destes sujeitos</p>

Fonte: Elaboração própria. 2022.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Do ingresso no ensino superior

No artigo de Gonçalves (2017) intitulado “*Representações acerca dos projetos de vida de Surdos Universitários*”, que diz respeito ao *ingresso* no ensino superior, as narrativas apontam que os acadêmicos ingressaram por meio de sistemas de cotas para estudantes com deficiência.

A Lei de Cotas é um instrumento criado para contemplar os estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, a fim de auxiliar o ingresso ao ensino superior. Nesse sentido, ressaltamos a importância das políticas afirmativas no processo de inclusão como forma de acesso desses estudantes a esse nível da educação formal.

Nessa seara, Cabral (2018, p. 23) nos leva a refletir dizendo que, no âmbito das políticas de ações afirmativas, o processo de incorporação da diversidade sociocultural deve ser acompanhado por uma política cultural de reconhecimento do outro e de interação entre os sujeitos, com vistas a superar as resistências de uma histórica hegemonia do corpo social, do *status quo* universitário.

A Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. A Lei expressa que

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2016)

Skliar (2013) esclarece que é preciso evidenciar as fronteiras e colocar no debate a inclusão efetivamente para que o acesso não possa ser interpretado como ideia de integração. Ainda nesse debate, Rodrigues (2004) destaca que o acesso não está resolvido pela implementação da reserva de vagas; antes, esse deve ser um item permanente de luta. Entendemos por acesso, no âmbito que agora tratamos, o conjunto de possibilidades específicas que permitem ao estudante com deficiência frequentar e relacionar-se com a comunidade acadêmica.

Selau e Damiani (2013) no trabalho intitulado “*Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L.S. Vygotski*” apontam o ingresso e a permanência como dois aspectos básicos que devem ser observados por gestores e professores. Exemplificando a falta de acessibilidade existente no ensino superior, apresentam o processo seletivo para ingresso no ensino superior realizado para cegos. Para os pesquisadores, há



necessidade de reestruturação desse formato para que se torne adequadamente um processo inclusivo.

Nos achados de Krebs (2021) no artigo “*Acessibilidade e inclusão de estudantes surdos: um olhar a partir de processos de gestão nos Institutos Federais*”, destaca o campo de análise “acesso”. A autora nos provoca a reflexão profunda sobre o termo “acesso”, sobre o qual todos os processos educacionais devem carregar a profundidade da palavra. O acesso deve abranger informação, mesmas oportunidades, acesso aos conteúdos, aos espaços formativos e, também, ao mundo do trabalho.

A pesquisa se refere ao protagonismo de gestores educacionais no processo de inclusão. As ações de inclusão através da gestão educacional devem estar relacionadas às etapas de institucionalização de diretrizes voltadas ao ingresso, permanência, êxito e inclusão do egresso no mundo do trabalho e na sociedade, sendo todas essas etapas perpassadas pelos princípios do respeito, da formação e do compromisso social dos Institutos Federais.

Pouco menos de uma década separam esses dois estudos. Observemos que os entraves do acesso de estudantes com deficiência ao ensino superior permanecem inalterados. A aplicação prática das políticas de inclusão anda a passos distantes do propósito da legislação e do debate acadêmico.

Em termos de pesquisa o artigo “*A participação de pessoas com deficiência nas pesquisas científicas: modalidade de ensino, condição de deficiência e faixa etária*”, constitui parte de um estudo que revela as pesquisas com a presença de estudantes com deficiência. O estudo revela que no ensino superior, as pesquisas com participação de pessoas com deficiência apenas os posicionam como respondentes de questionários e/ou entrevistas. São raras as pesquisas que desenvolvem processos dialógicos ou de intervenção no processo de pesquisa por parte destes sujeitos.

No que diz respeito às barreiras para ingresso de estudantes cegos no ensino superior, Selau e Damiani (2013) destacam a falta de material impresso em braile e a realização da prova com apoio de um leitor, que, não raro, está mal preparado para a tarefa. Essas dificuldades são vistas como um dos problemas logo na tentativa de ingresso e esses entraves acompanham os estudantes comprometendo a produção acadêmica. São denunciados ainda problemas de organização das instituições de ensino superior, especialmente representadas pela ausência de políticas efetivas de inclusão.

Nos estudos de Pieczkowski (2017) no artigo intitulado “*Mediação Pedagógica na relação com Estudantes com Deficiência na Educação Superior*”, a autora nos diz que esses encontros com os estudantes com deficiência são frequentemente narrados pelos docentes como “sujeitos com problemas e causadores de problemas”. Quando se coloca a deficiência como ponto



de partida na relação com o sujeito, faz-se erroneamente, por desconsiderar o ser social, capaz de aprender e ensinar, pois “Quando passamos a reconhecer alguém pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com este, e não com o indivíduo” (SILVA, 2006, p. 427).

Pensar na pessoa com deficiência remete ao empecilho, dificuldade, barreiras, e essa visão relaciona-se à produção cultural da deficiência que é fruto da idealização do sujeito padronizado que norteia os processos educativos. O sistema educacional não se prepara para acolher esses estudantes com limitações. Articulações no sentido de lidar com os estudantes acontecem somente quando adentram as instituições e surge então o que Morin (2011) descreve como *Inesperado*:

É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará. E quando o inesperado se manifesta, é preciso sermos capazes de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo (MORIN, 2011, p. 29).

Nota-se, portanto, que as barreiras são comumente experienciadas pelos estudantes causando desconforto no contato com os docentes. Tal incômodo coloca em evidência a necessária desconstrução do saber docente. A predominância da palavra “superação” vinda dos estudantes com deficiência demonstra nos estudos algo aliado a sobreviver, a uma atitude individual de esforço diante das barreiras físicas e sociais observadas diante das falas dos colegas e professores.

A frequente cobrança, implícita, denota no dia-a-dia que esses estudantes têm que demonstrar serem capazes de realizar suas tarefas, demonstrar que são capazes o suficiente de ocupar o espaço que não lhes pertence. Em muitas narrativas descrevem que são cobrados duas vezes mais que os colegas que não possuem deficiência. Na história dessa população, poucas são as experiências de sucesso conhecidas no campo da educação, da vida afetiva e do mercado de trabalho. Quando se trata de pessoas com deficiência, isto ocorre porque a ênfase recai sobre a patologia, o diagnóstico e a respectiva limitação, condição que torna invisível suas potencialidades como são conhecidas por qualquer outro ser humano (GLAT, 2004).

Quando os estudos contextualizam a vida desses estudantes é notório o processo de enfrentamento das barreiras em várias dimensões de suas vidas e, nesse sentido, a superação tem um significado peculiar. A pesquisa de Selau (2015) no artigo “*Genealogia da ideia de superação por cegos: um estudo com base em Vygotski*” diz que há um entendimento errôneo sobre a palavra (inclusive como considerada pelos sujeitos da pesquisa) que remetem a ideias popularmente conhecidas ou mitos.

Esse estudo nos diz que a superação não deve estar centrada no sujeito pelo esforço pessoal, mas num conjunto de estratégias no planejamento, na implementação e na avaliação feita



por professores, gestores e demais envolvidos no processo, capazes de divulgar as potencialidades dos sujeitos sem responsabilizá-los ou atribuir somente a eles o mérito de uma conquista ou fracasso. Nesse sentido, as barreiras que encontraram no ensino superior de natureza física, pedagógica, atitudinal e arquitetônica, foram enfrentadas pelo desejo pessoal de concluir a graduação, fato exposto pelo compromisso com as suas aprendizagens.

Da permanência dos estudantes

O acesso aos conhecimentos sistêmicos da academia é fundamental para a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. Em Selau e Damiani (2013) no artigo intitulado “*Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos*”, discute-se a possibilidade de permanência e de conclusão da educação superior por uma pessoa com cegueira.

Os autores trazem para discussão a inclusão a partir da utilização dos recursos tecnológicos e métodos específicos. Desse modo, afirmam que tais recursos não seriam suficientes para que os problemas relativos à participação desses estudantes no ensino superior fossem resolvidos. Discutir a possibilidade e permanência somente à luz de aparatos tecnológicos assistivos é como olhar para um *iceberg* apenas observando a parte que está fora d’água, ou seja, não se tem a visibilidade de todo. É preciso desconfigurar o olhar linear para compreender a natureza das coisas. Nesse escopo, Morin (2011) acena sobre a *redução e disjunção*. Aplicada às complexidades vivas e humanas, a lógica mecânica e determinista da máquina artificial pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando dessa forma o elemento humano do humano.

O trabalho de Selau e Damiani (2013) faz inferência às escolhas relacionadas à permanência no ensino superior, as quais podem ocorrer sob influência do próprio ambiente ou fora dele. Isso se dá pelas relações que se estabelecem no convívio, sendo que nas relações em que o estudante se sente incluso e aceito as chances de permanência são aumentadas. Portanto, são necessárias ações de trabalho coletivo dentro desses espaços voltados para a inclusão desses acadêmicos.

No artigo de Selau (2015) “*Genealogia da ideia de superação por cegos: um estudo com base em Vygotski*”, reitera-se que o ensino aos estudantes cegos, se corretamente planejado, pode levar a um processo compensatório que auxilia a superar as causas que geram (ou poderiam gerar) as derivações secundárias da deficiência.

Há evidência nos estudos de que o percurso na escolarização básica, quando feito de acordo com o desenvolvimento de aprendizagem do estudante, torna-se significativo e leva a avanços na escolarização. Da mesma forma, a exclusão desses estudantes no processo de escolarização traz prejuízos sem precedentes.



O artigo em questão nos faz perceber que um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento das pessoas com deficiência é das barreiras atitudinais. Lima e Tavares (2009) enfatizam que essas atitudes limitantes e constrangedoras estão presentes no ambiente escolar e são apresentadas na forma de estereótipos, ignorância, medo, rejeição, percepção de menos-valia, inferioridade, dentre outros.

Na exclusão ao acesso aos conhecimentos sistematizados desses estudantes, em todo percurso da escolarização, esses conhecimentos, muitas vezes, são negados ou tutelados. O entendimento de qualquer processo de aprendizagem parte da constatação de que o aluno sempre relaciona o que quer aprender com aquilo que já sabe. O processo de escolarização passa muitas vezes por responsabilizar o estudante pela aprendizagem e a chegada à universidade é atribuído ao estudante com mais veemência essa responsabilidade, ou seja, não se aceita que o processo de conhecimento seja repartido, interativo e de responsabilidade mútua do professor e do aluno.

O artigo de Gonçalves (2017) “*Representações acerca dos projetos de vida de surdos universitários*”, traz a discussão sobre a relação no processo de escolarização e a falta de acessibilidade de modo que a ausência desta influência nas representações sociais e projetos de vida no contexto universitário. Esses fatores são imprescindíveis para o trajeto e permanência na universidade. Neste sentido, Glat e Blanco (2007, p. 16) apresentam fatores que devem ser observados pelas instituições de ensino, sendo eles “realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas”.

Sobre a permanência no ensino superior no artigo de Selau (2013) “*Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L.S. Vygotski*” um estudo com estudantes egressos nos aponta a falta de preparo dos docentes na comunicação com esses estudantes, reflexo da carência de referencial teórico que apoiasse a inclusão de cegos. Tal fator foi um entrave na permanência e conclusão do curso de acadêmicos surdos. A presença de atendimento especializado é preponderante para que esse estudante tenha direito à participação efetiva na vida acadêmica

É necessário planejamento em prol das potencialidades e não das deficiências dos alunos e, para além disto, pensar na elaboração e efetivação de políticas de acessibilidade. Atualmente as instituições de ensino superior tem se articulado na implementação dos Núcleos de Acessibilidade. O Núcleo de Acessibilidade surge em decorrência de dois textos legais: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e o Decreto n. 6.571, que disciplina sobre a estruturação dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), assim como suas funções no Art. 3º



O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto: [...] VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. [...] § 3º. Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência (BRASIL, 2008).

Para o contexto de estudante com deficiência, primeiramente, é necessária a desconstrução do modelo médico patológico da deficiência reconhecido na literatura como nocivo ao processo de construção de autonomia.

Se o critério para a firmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica; quando se acredita que a deficiência, por si mesma, em si mesma é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se está construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico. (SKLIAR, 2013, p.7).

Na relação teoria e prática, é importante destacarmos o distanciamento vivido por esses estudantes diante dos discursos proclamados e a prática da inclusão. A integração é escancarada dentro das instituições, materializada através da separação dos estudantes na hora de fazer atividades. Nos estudos de Selau (2015) no artigo intitulado “*Genealogia da ideia de superação por cegos: um estudo com base em Vygotsky*” o autor suscita o trabalho pedagógico coletivo sob o ponto de vista da defectologia de Vygotsky, na qual se diz que uma proposta pedagógica que esteja centrada em atividades individuais corre o sério risco de ser infrutífera.

Segundo Pieczkowski (2017) no artigo “*Mediação Pedagógica na relação com Estudantes com Deficiência na Educação Superior*” há uma visão romântica nesse processo e a inclusão é feita de forma genérica. Portanto, é necessária a inclusão desses estudantes na dimensão total dos acessos, não somente de integrá-los ao sistema educacional, o que perpassa a questão curricular. Ainda nesse artigo a autora problematiza a inércia das instituições em redimensionar seus currículos para que este público tenha lugar. Nas palavras de Skliar (2013) a neutralidade com que se assume o currículo foi um dos mecanismos mais nocivos quanto à limitação do acesso à informação e, sobretudo, em relação à identidade pessoal e cultural dos sujeitos.

Acessibilidade e inclusão: lugar de fala

Pontuamos o lugar de fala por considerarmos a tomada de consciência dos estudantes explícita nas pesquisas. A tomada de consciência, por alguns estudantes, foi fundamental para terem suas falas amplificadas e proferirem seus discursos denotando seus medos e angústias sobre a trajetória no ensino superior. Estas constatações oportunizaram a proposição de sugestões pelos



próprios estudantes para a inclusão na universidade. O artigo de Selau e Damiani (2013) “*Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L.S. Vygotski*”, traz proposições que foram colocadas a respeito de: ingresso e permanência, posturas pedagógicas condizentes com a inclusão e a definição das universidades sobre políticas de acessibilidade. Esses fatores foram pontuados pelos estudantes por estarem fragilizados ainda na perspectiva da acessibilidade dentro do espaço acadêmico.

A tomada de consciência acontece muitas das vezes pelos estudantes tardiamente. O artigo de Gonçalves (2017) intitulado “*Representações acerca dos projetos de vida de Surdos Universitários*” diante das falas dos estudantes podemos perceber a fragmentação do percurso histórico da escolarização e como esse fator implica na representatividade desse estudante, influenciando em seu projeto de vida. Portanto, é necessário desnaturalizar e tornar evidentes as situações de deficiência no grupo e na sociedade, observando e combatendo as barreiras que geram e fortalecem a deficiência (DINIZ, 2007).

De acordo com Septimio (2014), denota-se, por meio das falas dos estudantes, que a acessibilidade física não é um conceito universal, mas construído na relação sujeito-ambiente, concebida, sobretudo, como acesso para todos. Levando o conceito para campos gerais a acessibilidade, intrínseca na fala dos estudantes, não é comunal, mas reflete de experiências singulares e das necessidades pensadas na relação com o meio. Diante do exposto e relacionando deficiências e acessibilidade, o que se propõe acessível a um pode ser diferente para outros.

A exemplo, no artigo de Gonçalves (2017) “*Representação acerca dos projetos de vida de surdos universitários*”, o estudo nos diz, mediante a pesquisa feita com surdos, que a língua de sinais foi preponderante para o desenvolvimento da trajetória escolar e conseqüentemente ao ingresso ao ensino superior. Para esse grupo de estudantes a língua de sinais é item primordial para a inclusão e acesso aos espaços educacionais.

Já no artigo de Selau e Demani (2013) “*Fatores Associados à conclusão da educação superior por cego*”, infere-se, mediante a pesquisa feita com cegos, que o sistema de leitura-escrita Braille, os programas computacionais leitores de tela e os gravadores de voz são os principais recursos de acessibilidade do cego na interação com o conteúdo científico. Nesse diálogo

Devemos considerar que a antonímia da diferença não é a igualdade, mas a singularidade constituída pelas identidades que, por serem múltiplas, quando se deparam umas diante às outras no âmbito de uma sociedade, demarcam as suas diferenças (CABRAL, 2018, p. 11).

Nesse sentido o lugar de fala sobre acessibilidade não pode ser universal, mas relaciona-se à necessidade de cada um. Observamos nos estudos da ANPED que ainda há um fenômeno de



busca pela “normalização”, seja por parte dos professores, da gestão ou dos alunos. Também destacamos que alguns estudantes tendem a se colocar como responsáveis por sua superação aos obstáculos. Por outro lado, alguns textos analisados destacam esses estudantes como sujeitos de direitos e conscientes das condições de acesso e inclusão necessárias para permanência nesses espaços enquanto ações não individuais, mas fruto de uma superação coletiva.

A ideia de tomada de consciência e da vontade dos sujeitos para a conclusão do ensino superior não pode ser tomada como razão para os docentes e instituições ficarem inertes. Toassa (2006) alerta que a tomada de consciência, para Vygotski, pressupõe uma relação de compreensão ou de conhecimento ativa, com respeito ao meio social, não apenas por percepção direta passiva. É preciso ancorar anseios e políticas institucionais em um lugar onde todos possam participar e usufruir.

No processo de inclusão é importante que se tragam as vozes, inquietudes e necessidades dos estudantes para o centro do debate, para que sejam representados. A partir do momento que a inserção desses estudantes for contemplada nas decisões, suas experiências serão tomadas como ponto de partida para os avanços na formulação de políticas de inclusão educacional.

Considerações finais

As observações descritas das publicações apontam na tentativa de entendermos como tem acontecido o processo de acesso e permanência desses estudantes no ensino superior. Conhecermos as múltiplas dimensões que formam o sujeito, seus desafios, e a que passo estamos sobre a inclusão no ensino superior é essencial nesse debate.

O resultado das produções científicas nos leva a localizar o sujeito em seu espaço geográfico, econômico e social, assim então, fazemos observações ao percurso de exclusão que perpassa o indivíduo, como uma intersecção de contextos que balizam o processo de exclusão educacional.

Essa intersecção de contextos nos diz de onde vem a tomada de consciência, para quem se tornou mais difícil, ou não, a caminhada no ensino superior, houve menção em todos os estudos analisados sobre o percurso no ensino básico. Portanto, a chegada desse estudante no nível de ensino superior, não há como ser dissociada do histórico educacional básico, uma vez que no diz sobre o construto da vida desse estudante, de onde representações sociais são advindas e influenciam na vida acadêmica.

As ações de políticas inclusivas no ensino superior devem ser pautadas nas narrativas dos estudantes com deficiência. As vozes científicas regionais, econômicas e sociais nos orientam a contextualizar o sujeito. Nesse sentido, as narrativas de um estudante com deficiência da região sul são diferentes de um estudante da região amazônica que é de onde emerge essa pesquisa.



Um efetivo processo de acesso e inclusão no ensino superior não é possível se não for considerado um processo inclusivo no ensino básico. Por entendermos que o nível de ensino é gradual, nesse sentido o acesso aos conhecimentos sistêmicos deve ser de direito em todo o processo educacional. Fica evidente na prática de acesso e permanência no ensino superior, não acompanhar os dispositivos legais vigentes.

Percebemos muitos desafios a serem superados nesse processo da efetivação da acessibilidade, reflexo disso são as poucas pesquisas sobre a temática nos textos da ANPED, ainda mais se considerarmos o fato de que todos os movimentos de visibilidade nesse nível são reflexo da movimentação das discussões de inclusão educacional que ocorrem nos centros de pesquisa do ensino superior.

Tal tema faz pensar na anulação desses estudantes nas discussões sobre políticas de acessibilidade e inclusão no contexto universitário. É preciso dar voz a esses estudantes sem a tutela histórica de acessos às discussões pertinentes. Esse conhecimento tutelado e negligenciado é refletido pelas raras publicações científicas produzidas por pesquisadores com deficiência. Rodrigues (2004) lembra que a universidade não está pronta para atender a todos, precisando constituir-se em um espaço que privilegie discussões a respeito de práticas pedagógicas que favoreçam a consumação de uma política inclusiva dentro de seus muros.

Percebemos que os atrativos no ensino superior para os estudantes com deficiência têm sido o desejo pessoal de adentrar na graduação, favorecido pelas melhorias nas condições de acesso e permanência desenvolvidos nos últimos anos, os quais influenciam diretamente no número matriculas nas instituições.

Faz-se necessário problematizar o percurso da educação de pessoas com deficiência. Portanto, problematizar a educação inclusiva em uma sociedade que reverbera exclusão nos convoca a subversão das estruturas sociais que ainda maximizam as barreiras enfrentadas por esse público em Instituições de Ensino Superior- IES. Associações, políticos, expressões midiáticas da contemporaneidade, profissionais da educação e cada um de nós assumem um discurso pró-inclusão e, ao mesmo tempo, naturalizam as desigualdades ao esquecer que o projeto inclusivo é uma construção humana (LOPES e FABRIS, 2017).

Portanto o acesso e permanência nesses espaços por acadêmicos com deficiência devem ser planejados na condição humana, na perspectiva de ações colaborativas, no reconhecimento do outro em sua dimensão cultural e social. As instituições precisam se colocar no lugar de ouvintes desses estudantes, acolhendo as necessidades e minimizando as barreiras, para que o acesso e permanência sejam feitos de forma democrática.



Referências

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009**. Diário Oficial da União. DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 07 de mai. 2019

BRASIL. **Lei nº 13.146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/113146.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.146%2C%20DE%20JULHO%20DE%202015.&text=Institui%20a%20Lei%20Brasileira%20de%20Estatuto%20da%20Pessoa%20com%20Defici%C3%Aancia. Acesso em: 04 de abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.409 a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**, para dispor sobre reserva de vagas para pessoa com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 29 de abr. 2020.

_____. **Estatuto da pessoa com deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 08 de mai. 2019

CABRAL, L.S.A. **Políticas de ações Afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro**. Rev. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 26, n. 57, p. 11 abr. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3364>. Acesso em 13 de jun. 2020.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GLAT, R., BLANCO, L. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, p. 15-35, 2007

GONÇALVES, Arlete. **Representações acerca dos projetos de vida de surdos universitários**. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 30 de mai. 2020.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIECZKOWSKI, Tania. **Mediação pedagógica na relação com estudantes com deficiência na educação superior**. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 30 de mai. 2020.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.



SILVA, L.M. **O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência.** In: Revista Brasileira de Educação, v.11, n. 33 (set/dez). Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006, pp. 424-434.

SELAU, Bento; DAMIANI, Magda. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski.** 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 30 de mai. 2020.

SELAU, Bento. **Genealogia da ideia de superação por cegos: um estudo com base em Vygotski.** 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br. Acesso em: 30 de mai. 2020.

SEPTIMIO, Carolline. **Acessibilidade física e inclusão no ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal do Pará.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SKLIAR, Carlos. **Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial.** 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

TRIVINÕS, Augusto.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** Editora: Atlas, 2011.

THESING, Mariana; COSTAS, Fabiane. **Estado do conhecimento e educação especial: um olhar para as produções da Anped (2010 a 2015).** 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 30 de mai. 2020.

TOASSA, G. **Conceito de consciência em Vygotsky.** Psicologia USP, São Paulo, v.17, n.2, p.59-83, 2006.



Parte 2: INTERSECCIONALIDADES

Os educadores(as) não poderão ignorar as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os(as) estudantes devem ser ensinados (as) para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, hi tech e racialmente diverso que em qualquer outra época.

Henry Giroux, estudioso e crítico cultural



Capítulo 05

FREIREAR É PRECISO: EDUCAÇÃO DA ESPERANÇA PARA COMBATER TEMPOS SOMBRIOS²¹

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-226-1_005

Marinaldo Pantoja Pinheiro²²

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar a educação freireana como projeto de esperança para combater tempos sombrios. A análise se fundamentou na categoria esperança do educador, filósofo e escritor Paulo Freire (1921–1997), com vista a vislumbrar a utopia (enquanto sonho possível) de uma sociedade esperançada e independente, fomentada a parti da educação escolar.

Freirear é uma necessidade de homens e mulheres se aprofundarem teoricamente e porem em prática os ensinamentos deixados por Paulo Freire, com vistas a esperar a sociedade. Na perspectiva freireana o verbo esperar representa lutas e resistências, se contrapondo ao verbo esperar, enquanto espera vã. Assim esperar significa movimento coletivo, construído em organizações sociais, fortalecido e fortalecendo o inédito viável percebido no sonho utópico, e assim buscando fomentar a práxis libertadora com vista a construir uma sociedade humanizada. O sonho utópico e o inédito viável, são entendidos como algo já existente, possível de acontecer; mas que se precisa da práxis libertadora para vir a ser realidade. Para Ana Freire (2014), o inédito viável é um projeto social que ainda não se concretizou, mas que pode ser percebido no sonho utópico, possível de se tornar realidade factível.

O ‘inédito-viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade (FREIRE, 2014, p. 225).

Esperançar, para Freire, é “uma espécie de ímpeto natural possível e necessário”. É uma “necessidade ontológica”, pois é algo intrínseco aos seres humanos no seu “processo de

²¹ Artigo produzido para compor o processo avaliativo do componente curricular “Leituras temáticas da educação de Paulo Freire”, ministrado pelas professoras Dras. Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Tânia Regina Lobato dos Santos, no Programa de Pós-graduação em Educação, nível doutorado, da Universidade do Estado do Pará (PPGE-UEPA). A produção se deu num momento de profunda desesperança, devido à morte de um sobrinho e um tio; e o diagnóstico de um cunhado com câncer pulmonar em estágio terminal, internado na UTI do Hospital Ophir Loyola, em Belém, Pará. As horas dedicadas às leituras das obras de Paulo Freire, as aulas dialogadas e a humanidade e ternura maternal das professoras ministrantes serviram como terapia e alento para eu suportar a dor e sonhar com tempos melhores.

²² Doutorando em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); graduado em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Contato: marinaldopantojapinheiro@gmail.com



humanização”, haja vista que somos seres inconclusos, sempre em busca de ser mais e em “relações com o mundo, que ao transformar o mundo, também se modifica” (FREIRE, 1997, p. 4; 2007, p. 28; OLIVEIRA, 2021; RODRIGUES; OLIVEIRA, 2020, p. 1092).

Esperançar é um ímpeto necessário no processo de construção da espécie humana, pois sem esperança a raça humana estaria fadada ao fracasso. A esperança é o elemento que impulsiona e projeta contestações e revoluções sociais. Portanto, desesperançar a população e torná-las submissas ao sistema político e econômico é um projeto desumanizador de estado. As experiências históricas de governos capitalistas e socialistas, de direita e esquerda, demonstram o processo de desumanização da população, não as possibilitando desenvolver a sua autonomia. Para Freire (1996), a autonomia é construída nas múltiplas experiências de liberdade, ocorre de forma individual ao longo da vida do sujeito, sem ter data marcada para acontecer.

A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 40).

O Brasil perpassa por sucessivas crises de desesperanças e de projetos autoritários que cerceiam a autonomia da população. Pandemia da Covid-19, desgoverno, intolerâncias, negacionismos, obscurantismos e autoritarismos do presidente Jair Bolsonaro, provocaram um desequilíbrio institucional que provocam a depressão histórica, haja vista, que muitos não vislumbram possibilidades de mudanças e caem na tristeza profunda do conformismo e da manipulação pelas *fake news* (divulgação de notícias falsas), alimentados pela desinformação, desesperança, manipulação e controle social.

Esse clima inóspito e insalubre contaminou a educação escolar brasileira, que sendo uma instituição estatal tende a defender e disseminar o projeto desumano de governo. Entretanto, muitos professores, nas “trincheiras” acadêmicas se mantêm firmes, “guerreando” contra o sistema da desesperança, submissão e desinformação.

Combater todas as formas de desesperanças é um projeto que gera autonomia e liberdade, criando novos horizontes à sociedade. Assim, a educação escolar também tem a missão de combater os tempos sombrios e fomentar a esperança, ajudando a projetar uma sociedade mais feliz.

Qual o papel da educação em tempos sombrios? Esta pergunta formulada a partir do tema do artigo, nos instiga a discutir à luz do educador Paulo Freire, o vir a ser de uma educação escolar esperançada, focada na construção de uma sociedade alicerçada na autonomia e na felicidade de



todos. A esperança e autonomia podem ser geradas por experiências e ímpetos individuais, mas como projeto educacional, é algo coletivo e social.

É um estudo bibliográfico, com ênfase na análise de conteúdo, e que tem como categoria analítica principal, o conceito de esperança construído por Paulo Freire.

Este texto está estruturado em três momentos: no primeiro, denominado “Tempos sombrios”, discorre-se sobre as possíveis causas da epidêmica desesperança no Brasil atual; e no segundo momento “Educação e esperança em Paulo Freire”, reflete-se criticamente sobre o conceito freireano de esperança, e o papel da escola na criação de uma sociedade esperançada e praticante da autonomia.

Tempos sombrios

Brasil é o resultado de um projeto colonizador, aos moldes mercantilistas, cuja origem justifica-se para abastecer de produtos tropicais e matéria prima a metrópole portuguesa. As populações autóctones foram incluídas no projeto, em uma situação de subalternizados, classificados pelo critério de raça, como povos possuidores de cultura e saberes inferiores, servindo de mão de obra barata ou escrava do sistema.

os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 108).

O projeto colonizador português destruiu sonhos, esmagou utopias e disseminou desesperanças entre os nativos do Brasil. Os portugueses trouxeram doenças que exterminaram populações aldeadas; impuseram um ritmo de vida e de relação social que desumanizaram os povos invadidos. Satanizaram a maioria dos deuses e dos rituais religiosos dos indígenas. Criou-se um clima de negacionismos em relação à cultura indígena. Foram considerados inferiores, errados, esteticamente feios, inexistentes e satanizados; com vistas a fortalecer o domínio político, econômico e religioso colonizador. A prática de dominação política e econômica, Freire (1981; 1987, p. 86) denominou de invasão cultural, que consiste na “penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo” e os inferiorizando. A ação invasora provoca alienação e desesperança na cultura invadida.

Para alimentar o sistema mercantilista de mão de obra escrava, e continuar abastecendo o mercado internacional, os portugueses ainda no século XVI passaram a traficar africanos para o Brasil. Estes, em terra estranha, compartilharam com os nativos da região, a categoria de



infantilizados e desaculturados, passando por processos discriminatórios semelhantes. Os indígenas em certos momentos tiveram o apoio da igreja católica por aceitarem a presença de almas em seus corpos e poderem ser catequizados e batizados; enquanto, que para os africanos a igreja concordava que sofressem no purgatório brasileiro para apagarem as marcas da infidelidade herdadas de Caim, personagem amaldiçoada por Deus na Bíblia Sagrada. O Brasil, enquanto purgatório ou inferno, era a colônia da desesperança de indígenas e africanos. Representando dor e sofrimento aos povos inferiorizados.

A colonização completou o seu ciclo de dominação oficial no século XIX, mas continuou atuando nas estruturas da sociedade brasileira através da colonialidade, que consiste na continuação do processo de dominação de povos considerados inferiores e subalternizados pelo sistema dominante. Segundo Candau; Russo (2010), a colonialidade se divide em três: poder, saber e ser. A colonialidade do poder refere-se a uma hierarquia de homens brancos e cristãos, pertencentes a sociedade patriarcal, e ideologicamente nascidos com potencial para dominar e governar a sociedade. A colonialidade do saber refere-se a imposição de um suposto conhecimento verdadeiro, o científico, em detrimento dos saberes e práticas educativas das comunidades invadidas. E a colonialidade do ser, está relacionada à desvalorização da cosmovisão de mundo e inferiorização dos povos colonizados.

A colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). Quanto à colonialidade do saber, refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 165).

A colonialidade representa a continuidade do projeto de colonização, a fim de assegurar o poder nas mãos da elite, reproduzindo e justificando através das escolas, igrejas, estado, meios de comunicação etc., a dominação da elite branca sobre os povos inferiorizados, descendentes de indígenas e africanos. Assim, a colonialidade continua a incinerar sonhos, utopias e esperanças das populações mais carentes deste país, gerando desesperanças e depreciações culturais em muitos homens e mulheres subalternizados.

Lutar e resistir contra todas as formas de colonialidade, geradora de desesperanças, é uma necessidade da educação libertadora, pois continuamos a viver em tempos sombrios: pandemia da covid-19, negacionismos históricos, autoritarismos e desesperanças no amanhã. As populações discriminadas historicamente, que já carregavam nas costas o peso da exploração econômica, passaram a sofrer ao extremo a discriminação, tais como: aumento do desemprego, da fome, da



miséria material e intelectual, diminuição de projetos sociais, aumento dos assassinatos de pretos faveladas em ações policiais, intolerância religiosa e política, exploração predatória da Amazônia, desorientação dos valores cristãos, dentre outras. A desumanização de homens e mulheres atingira níveis extremos.

Desesperança enquanto projeto de governo

Sob o slogan “Brasil acima de tudo! Deus acima de todos!” ou “Deus, Pátria e Família”, o mandatário deste país, Jair Messias Bolsonaro, conduz à população ao precipício, com o apoio de alguns líderes religiosos inescrupulosos e uma massa de fiéis manipulada. Ideologicamente retiraram Deus do meio de todos e o puseram em cima, mostrando distanciamento com a população, e proximidade com o presidente que se considera o novo “Messias”, o enviado. A ideologia bolsonarista também atua para corroer e desconceituar valores universais e milenares do cristianismo: valores familiares passaram a ser vistos dentro da ótica fascista, incentivando o armamento da população, violência, discriminação dos grupos minoritários, culto ao líder político, militarismo, censura, criação de inimigos, e culpando sempre os opositores. O caos foi instalado pelo próprio governo para desorientar a população, desconstruindo os valores existentes e impondo outros.

O presidente Jair Bolsonaro desde 2018, quando se tornou mandatário desta nação, vem classificando os educadores de esquerda como opositores da família e dos bons costumes, e a escola como uma instituição a ser controlada. Desde a campanha eleitoral ele já vinha criando factoides como a utilização do suposto “kit gay” com a “mamadeira de piroca”, que seria um bico de mamadeira em formato de pênis que seria utilizado nas creches para combater a homofobia. Assim, intensificou-se o projeto de desmonte da escola pública, sob a alegação de ser um espaço por excelência de difusão de doutrinas marxistas e de ideologias de gênero.

A escola de extrema direita que o governo diz querer implantar é a chamada “Escola Sem Partido”, que na prática é extremamente partidária, sendo homofóbica, elitista, racista etc. A “Escola Sem Partido”, segundo Freire (2003, p. 118) é um projeto da pós-modernidade que criou “propagandas ideológicas ao proclamar o sumiço das ideologias”. Para o citado intelectual não existe “neutralidade da prática educativa”. Todo processo educativo é direcionado e marcado por ideologias. Ela impulsiona as lutas, os sonhos e as utopias. Tentar retirá-las das escolas é o mesmo que dizer que se acabaram os antagonismos sociais, as lutas de classes, e isso é mentira. É um projeto de manipulação das classes menos favorecidas pelas elites burguesas.



Desesperança ampliada pela pandemia da Covid-19

O projeto de desesperança governamental voltado à manipulação das classes subalternizadas, como requisito fundamental à dominação implementada pelas classes dominantes, teve um inimigo, que foi sendo transformado em aliado para desesperar ainda mais a população. Trata-se da Covid-19, um vírus descoberto na China no final de 2019, e encontrado no Brasil no início de 2020. Conforme publicação feita em 08 de abril de 2021 no site do Ministério da Saúde, “a Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (BRASIL, 2022, p. 01).

A pandemia paralisou o mundo e ampliou as desigualdades sociais. No Brasil aumentou os problemas sociais e a política antipopular do governo. Foi o período de “passar a boiada”, conforme o então ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, sugeriu em reunião ministerial do dia 22 de abril de 2020, para executar a extinção de direitos, de maneira apressada, alterando as leis ambientais historicamente conquistadas, e assim, liberando a Amazônia para ser explorada por madeireiros, garimpeiros e pescadores ilegais (UOL NOTÍCIAS, 2022).

O combate a pandemia exigiu o isolamento da população, e mesmo assim, mais de 674 mil vidas humanas foram perdidas somente no Brasil (CORONAVÍRUS BRASIL, 13/07/2022). O isolamento social trouxe desespero, depressão, stress e ansiedade. A espera por uma vacina tornou-se um alento à esperança. Mas o descaso do governo brasileiro com a saúde pública revelava-se nas críticas à sociedade, referindo-se à doença como “gripezinha”, imitando infectados com falta de ar, dizendo que não era coveiro, dentre tantas outras ações desumanas. A desumanidade do governo se revela ainda maior, quando os imunizantes contra a Covid-19 começam a ser comercializadas no mercado internacional, e o presidente demora em adquiri-las, gerando mais desesperanças e desesperos à população fragilizada por perdas de parentes, falta de alimento, remédio e outras mazelas sociais. Esse show de horrores era noticiado 24 horas por dia pelas mídias sociais, aumentando o medo da morte e a falta de perspectiva em relação ao futuro.

Para cumprir as medidas de afastamento social, as escolas tiveram às aulas presenciais suspensas, e os profissionais da educação tiveram que se reinventar começando a dar aulas virtuais, investindo recursos próprios para comprar equipamentos, pagar mensalidades de internet e organizar suas aulas. Ministrando suas aulas de casa, tinham também que continuar fazendo atividades domésticas ao mesmo tempo das atividades profissionais: atender a porta, tirar roupas do varal quando chovia, fazer comida, ir levar e buscar os filhos na escola, são apenas alguns exemplos da jornada estafante que os professores e professoras passaram.

Como esperar se vivemos tempos tão difíceis e de inversões de valores. Tempos triste de exaltação à ignorância, ao ódio, à intolerância, à disseminação de fake news, dentre tantas



outras práticas desumanas. Tempos sombrios, pseudamente apoiados por Deus e por àqueles que se consideram seus representantes, como alguns lobos, ou como eles se intitulam “pastores”. Tempos sombrios onde o rebanho desorientado é guiado por pastores loucos ao penhasco. Este projeto de governo desesperançado objetiva neutralizar a capacidade de mobilização social, levando parte da população a viver no conformismo, aceitando as condições históricas como fatalidade, anulando o seu poder de sonhar utopicamente a possibilidade de superação das condições desumanizadoras a qual está submetido.

Como nenhum mal dura para sempre, precisamos acreditar em tempos melhores. Mas não basta acreditar, precisamos lutar por tempos melhores e resistir aos sombrios. Para que isto ocorra é necessário investirmos em uma educação da esperança, pois esperar é preciso.

Freirear para esperar

No fundo, eu vinha educando a minha esperança enquanto procurava a razão de ser mais profunda de minha dor. Para isso, jamais esperei que as coisas simplesmente se dessem. Trabalhei as coisas, os fatos, a vontade. Inventei a esperança concreta em que um dia me veria livre de meu mal-estar (FREIRE, 1997, p. 14).

O excerto freireano demonstra que a esperança é um processo educativo, mas para que não se transforme em desesperança e de fato aconteça é preciso ser trabalhada no chão do cotidiano das lutas e resistências sociais. Paulo Freire durante o seu exílio na década de 1970, experimentou um cenário de desesperança, mas apoiou-se na esperança de tempos humanizadores e no retorno à terra natal. Apoiou-se na ação dialética da conjuntura do presente com o passado. Não se permitiu viver as desesperanças na espera estática do saudosismo, mas no esperar, na ação concreta cotidiana da relação salutar da saudade dos tempos bons do passado, com a militância no presente. Freire foi implacável à construção de uma educação esperançada, e isso foi favorecido pelas regradadas condições históricas e materiais a que foi submetido. Portanto, proponho o emprego do verbo freirear, como uma necessidade urgente de homens e mulheres se aprofundarem teoricamente e praticarem os ensinamentos deixados por Paulo Freire, com vistas a esperar a sociedade. Entretanto, para entender algumas teorias freireanas voltadas a educação, é importante primeiramente conhecer um pouco de sua história de vida.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921. Era filho do militar Joaquim Temístocles Freire, e da dona de casa Edeltrudes Neves Freire. Segundo Freire sua mãe “era uma coisa eufêmica que se chama ‘prenda doméstica’, era uma bordadeira excelente!” Ele teve cinco irmãos, sendo que conviveu com três, pois dois ele nem chegou a conhecer devido terem falecido antes de ele nascer (FREIRE; GUIMARÃES, 1982, p. 17; OLIVEIRA, 2003).



Segundo Oliveira (2003) Paulo Freire formou-se em Direito em 1947, mas na sua primeira atuação abandonou a advocacia e foi trabalhar no setor de educação do Serviço Social da Indústria (Sesi) em Pernambuco até 1964. No Sesi passou a atuar na educação e conscientização dos trabalhadores. Em 1944 casou-se com a professora Elza Maria Costa de Oliveira, mãe dos seus cinco filhos. Com o falecimento de sua primeira esposa, em 1988 contraiu um segundo casamento com Ana Maria Araújo Hasche, que veio a ser conhecida como Nita Freire.

Conforme a citada autora em 1961 criou o método de alfabetização de adultos. A partir de 1963 coordenou o Plano Nacional de Educação, a convite do Ministério da Educação. Com o golpe Militar de 1964, foi acusado de agitador, passou 70 dias preso, e quando foi liberado preferiu exilar-se, pois a perseguição do governo brasileiro continuava e a possibilidade de nova prisão era real. Assim morou em Bolívia, Chile, Estados Unidos e Suíça. A experiência do desterro garantiu a Freire diversos aprendizados, como: formação humana, limites da educação, respeito, dentre outras.

A experiência do exílio permitiu a Freire repensar a realidade do Brasil, aprofundar seus conhecimentos e sua formação humana, aprender os limites da educação, compreender a educação como ato político e o trabalho pedagógico como formação de uma contraideologia e processo de mudança social. O exílio reforçou-lhe o sentido do respeito às expressões culturais e a adoção de uma postura de humildade ante o saber (OLIVEIRA, 2003, p. 20).

Com a Lei de Anistia, Paulo Freire pôde retornar ao Brasil em junho de 1980 e foi residir em São Paulo, passando a lecionar na Pontifícia Universidade católica de São Paulo (PUC/SP) e posteriormente na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Entre 1989 a 1991 foi Secretário de Educação de São Paulo, onde organizou o Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo (Mova-SP). Faleceu em São Paulo em 02 de maio de 1997, aos 76 anos, vítima de insuficiência cardíaca (OLIVEIRA, 2003).

Freire deixou um imenso legado intelectual no campo educacional, exemplificado pela produção de várias obras, tais como: Educação com prática de liberdade; Cartas a Guiné-Bissau; A importância do ato de ler; Educação como prática da liberdade; Educação e Mudança; Pedagogia do Oprimido; Pedagogia da Autonomia; Pedagogia da Esperança; dentre outras.

Um de seus legados foi a construção de propostas educacionais voltadas à esperança, discutido em toda a sua produção literária, mas trabalhada detalhadamente no livro “A Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, publicado em 1992. Este livro, segundo o próprio autor (1997, p. 06) foi produzido “com raiva e com amor” em um contexto de profundas desesperanças. O citado educador também rebate na obra as críticas à sua postura que fora considerada por alguns, como de politização extrema; e reviu ou reafirmou algumas posições



intelectuais assumidas na obra “Pedagogia do Oprimido”, publicado em português em 1974, assim como, relembrou alguns acontecimentos durante a produção deste *Beste Seller*.

A esperança, em Paulo Freire, é um conceito importante para se compreender a possibilidade de mudança social, enquanto resultado de lutas e resistências coletivas. Em 1971 Freire escreveu o poema “Canção óbvia” e sem falar no verbo esperar, destaca os elementos centrais desse verbo, tais como: movimento, não-espera, tempo de quefazer, trabalho, diálogo, denúncia, desconfiança nas palavras ingênuas e desanimadoras, dentre outras. A espera de tempos melhores não é pura espera ou espera vã, mas tempo do quefazer, de fazer algo, de movimentos, ações, trabalho, diálogos e convicção dos seus objetivos. Não dando importância a comentários manipuladores ou desanimadores.

Canção óbvia

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,;
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
porquê esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente ,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

(FREIRE, 1971, apud FREIRE, 2000, p. 04).



Em Pedagogia do Oprimido, o autor expõe que o movimento e ação (no sentido de luta e resistência) estão ligados à esperança: "não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança espero". (FREIRE, 1987, p. 97).

No livro Pedagogia da Esperança, Freire enfatiza que a esperança é uma necessidade ontológica que se ancora na prática para tornar-se realidade. Assim, a esperança não existe na espera vã, mas na ação. Ao invés de aguardar os acontecimentos passivamente, com a esperança de que algo aconteça por si só, é preciso ir à luta e ter esperança na vitória.

[...] enquanto, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 1997, p. 4).

Na perspectiva freireana, esperança é uma ação política, e entenda-se política em várias dimensões, incluindo a luta por melhores condições de vida, agremiações sindicais, organizações partidárias etc. É um sonho que possui "um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social" vividas no chão sofrido do caos do presente. E o sonho enquanto o ingrediente impulsionador da esperança, pois "não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança" (FREIRE, 1997, p. 46).

A esperança compreende um ímpeto motivador, estimulador e renovador utópico. Ela não nasce da teimosia, mas do chão sofrido e concreto de cada dia. Utopia, conforme Oliveira (2021, p. 04) "de um sonho possível emerge da denúncia da opressão e do anúncio da libertação". Utopia, portanto, enquanto sonho realizável, que brota da denúncia e boas novas da libertação.

A utopia é um sonho possível que emerge da denúncia da opressão e do anúncio da libertação. Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia plica essa denúncia e esse anúncio (FREIRE, 1993, p.91).

A esperança por si só não muda o mundo, mas é um ingrediente fundamental: o combustível que faz mover a engrenagem da transformação, através da organização e luta social (FREIRE, 1997). A esperança deve estar presente o tempo inteiro por que estamos sempre recomeçando, pois somos seres inconclusos. Quando estamos conseguindo avançar surgem retrocessos, e novamente precisamos lutar para avançarmos. Neste período desesperançado de retrocessos, advém uma pergunta crucial neste texto: qual o papel da educação em tempos sombrios?

Sendo a esperança um elemento fundamental no processo educativo libertador do ser humano, ela tem o potencial de fazer a diferença para reviver os valores e humanizar a sociedade.



Para Freire (1981, p. 30), “uma educação sem esperança não é educação”. A sociedade carece de educação que a liberte. Educação no sentido universal, como todo processo educativo que ocorre dentro e fora das instituições escolares, pois Paulo Freire discute a educação de modo cultural, sem fazer distinções.

Nesta altura do diálogo vamos focar na educação escolar para tentar entender o seu papel na criação de uma sociedade esperançada? Identificamos inicialmente que educadores e educandos são sujeitos sociais, que aprendem e ensinam na dialogicidade e mediatizados pelo mundo. Assim, se destaca o papel ético-político do educador, voltado à transformação social dos sujeitos educativos, pois a educação libertadora segundo Freire, surge a partir da consciência ético-política, reconhecendo os indivíduos nas suas diferenças. O educador precisa ter “uma certa clareza política, para que a esperança não morra” (FREIRE; GUIMARÃES, 1982, p. 23; FREIRE, 1987).

A consciência do educador de sua função social de transformação, está imbricada em ações voltadas a criticidade, dialogicidade e problematização da realidade. Assim, apreende-se que essas três ações sejam o papel da escola. Ou seja, a consciência ético-política de luta e a criticidade, se concretizam em ações coletivas com vistas ao anúncio de um mundo mais justo e igualitário utopicamente possível de ser criado, baseado na esperança.

Desta forma, o anúncio da libertação tem por base a esperança, o sonho possível de criação de um mundo novo, que implica na criticidade e na consciência ético-política de luta, que se efetiva coletivamente, por meio de organizações e práticas coletivas (OLIVEIRA, 2021, p. 4).

Criticidade, dialogicidade e problematização da realidade são ações esperançosas que estão intrinsecamente imbricadas nas ações libertadoras. Qualquer realidade precisa ser problematizada. Assim decorre que a criticidade, é a problematização das formas de opressão, a denúncia da exploração, da discriminação, e do desrespeito à vida humana e o anúncio esperançoso de perspectivas de transformação social. A criticidade não é algo que se aprende academicamente, mas sim nas experiências sofridas do cotidiano: “as dificuldades que enfrentei, com minha família, na infância e na adolescência, forjaram em mim, ao contrário de uma postura acomodada diante do desafio, uma abertura curiosa e esperançosa diante do mundo” (FREIRE, 2003, p. 37). A dialogicidade também decorre da criticidade e da problematização da realidade, pois sendo algo intrínseco ao ser humano, constitui-se parte fundamental no processo de socialização e aprendizado dos sujeitos: “o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 28).



Conforme assinala o intelectual em estudo, o educador progressista deve exercer a função ético-político. Assim, deve respeita os seus educandos e os seus conhecimentos maternos, tendo cuidado em não os manipular e nem os desvalorizar. A busca pelo conhecimento começa pelo contexto cultural ao qual o educando está inserido. Portanto, o conhecimento parte do universo vocabular dos educandos: “Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania” (FREIRE, 1997, p. 19).

O ato de ensinar e aprender é criador e crítico, e se constitui a partir da curiosidade. O educador progressista, partindo da análise política responsável, precisa “desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança” (FREIRE, 1997, p. 5).

O educando também precisa se assumir enquanto educador, executando as responsabilidades pertinentes e tendo consciência de que é “sujeito cognoscente” no processo educativo e não uma “incidência do discurso do educador”. Nesta consciência de sujeito do conhecimento e não de mero receptor de uma educação bancária, encontra-se “a grande importância política do ato de ensinar”. Ensinar para a vida, para construir homens e mulheres sujeitos de sua própria história (FREIRE, 1997, p. 23).

O intelectual em estudo (1997) ainda alerta que o conhecimento por si só, mesmo sendo crítico, não é capaz de transforma a realidade. Para que o conhecimento crítico realmente contribua para operacionalizar as mudanças sociais, é preciso que haja o engajamento político dos sujeitos do processo educativo, ou seja do educador e dos educandos, ou dos educadores, pois o educando também educa.

Assim, a educação freireana é um ato político e criativo, feito com responsabilidade, criticidade, problematização do cotidiano e muito amor entre os sujeitos construtores do conhecimento. Portanto, freirear para esperar é um caminho utópico necessário para trazer a autoestima à sociedade brasileira da atualidade. Oxalá, as amordaças caíam e a voz dos oprimidos ecoem em lutas e resistências sociais por todo este país.

Considerações Finais

A educação freireana está associada a esperança do verbo esperar, indicando luta e resistência. O esperar freireano é o movimento militante em prol da transformação social, que denuncia as opressões e anuncia as possibilidades de mudanças para se criar uma sociedade mais humanizada. Assim, a esperança está intrinsecamente associada à crença na humanização do ser humano, haja vista que ninguém nasce humano, o que nos humaniza é a educação. Portanto, o processo de humanização de homens e mulheres necessita de uma educação humanizadora que alimente sonhos, utopias, esperanças, dentre outros conceitos freireanos não menos importante.



A educação em qualquer período histórico, e principalmente em tempos sombrios, deve ter o papel político de transformação da sociedade, a partir do diálogo, da criticidade e dialogicidade, voltados ao esperar de educadores e educandos. Esperar é preciso para que tempos melhores se tornem realidade.

Paulo Freire lutou intensamente por uma educação voltada à esperança, e seu legado intelectual combate toda e qualquer forma de desumanização. Pelo seu histórico de vida, acredito que se estivesse vivo seria uma oposição ao sistema atual brasileiro e uma voz combatente nestes tempos sombrios. Portanto, estudar as obras de Freire e seguir suas teorias nos ajudam a compreender a nossa processo de desumanização e nos dar embasamentos teóricos e prático para lutarmos por uma educação humanizadora. Por isso, freirear é preciso para esperar a sociedade. Paulo Freire vive! Paulo Freire presente!

Referências

CANAU, V. M. e RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p.151-169, jan/abr. 2010.

CORONAVÍRUS BRASIL. **Covid-19**: Painel de Controle. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 13 de jul. 2022.

FREIRE, Ana M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2e. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo; SHÖR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986 (p. 27 a 42).

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**: diálogos. V. I. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982 (p.13 a 24).

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Organizador). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas



latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. P. 107 – 126. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/> . Acesso: 06 jun 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Organização de Ana Maria Freire. **Leituras freireanas sobre educação**. São Paulo: UNESP: 2003 (p.17-22).

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Pedagogia da esperança, Paulo Freire no contexto da pandemia**. Revista Novamérica N° 169, jan-mar/2021. 42-25p. site: <http://www.novamerica.org.br/ong/?p=1956>

RODRIGUES, Denise Simões; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira. “**Fabricação social de indivíduos**” e a educação: um diálogo crítico entre Cornelius Castoriadis e Paulo Freire. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 18, n.3, p. 1086-1102 jul./set. 2020. Site: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

Fontes documentais

BRASIL. Ministério da Saúde. O que é a Covid-19? Publicado em 08/04/2021. Disponível em <https://www.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

UOL NOTÍCIAS. Salles reforça fala em reunião ministerial sobre "passar a boiada". Publicado em 23/05/2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/>. Acesso em: 20 jun. 2022.



Capítulo 06

ANTE O HORROR, A INSISTÊNCIA DA POESIA

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-226-1_006

Edmon Neto de Oliveira²³

decifrar, e não raras vezes denunciar, o sentido ou o sem sentido das tiranias que atormentam a história humana.

Pedro Tierra

*sei que insistimos
com o que nos move e insistir
com o desejo que nos move
pode ser que seja resistir.*

Alberto Pucheu

Poucas situações são capazes provocar o silêncio como o estar diante de perguntas da seguinte natureza: O que pode um poema? O que pode um poema frente às políticas da vida? Abro agora o *Para que poetas em tempos de terrorismo?*, livro de Alberto Pucheu²⁴ publicado em 2017, um ano após o golpe que derrubou a presidenta Dilma Rousseff. Esse livro cheio de interrogações, muitas das quais poderiam ser convertidas em exclamações, testemunha a tragédia que se abateu sobre o país a partir de então. A pergunta “O que pode um poema?”, feita pelo poeta a Flávia Trocoli, que assina a orelha, instaura um problema que é apresentado em um dos primeiros textos, intitulado “Da impotência”: a desconfiança de que a poesia, se promotora de alguma mudança ou de uma impossível revolução, tomaria para si apenas a “primazia do sentido”²⁵. O problema apontado surge na ideia de que, no poema, já consta um princípio revolucionário, “porque se sabe que toda e qualquer revolução / começa com a poesia”²⁶, ainda que não se busque uma tomada de poder como nos movimentos e levantes, mas a constatação, desvelada pela poesia, da impotência diante do poder e, ainda mais, a crítica que ela promove frente aos desejos de poder.

No poema que dá título ao livro, chega-se ainda mais longe. A afirmação de que estamos em guerra ecoa por muitos versos: “it’s war, baby, c’est la guerre, mon amour”²⁷. Isso porque,

²³ Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor de literatura da Faculdade de Letras Dalcídio Jurandir, da Universidade Federal do Pará, Campus Altamira. Estuda poesia contemporânea desde a pós-graduação, sendo a poética de Alberto Pucheu uma de suas especialidades - edmonneto@ufpa.br

²⁴ Alberto Pucheu é professor no Departamento de Ciência da Literatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Publica livros de poesia e crítica literária desde os anos 1990, como *A fronteira desguarnecida* (2007a) e *Pelo colorido, para além do cinzento* (2007b).

²⁵ PUCHEU, 2017, p. 15.

²⁶ *Ibid.*, p. 18.

²⁷ *Ibid.*, p. 22.



parodiando e desconstruindo a conhecida fala de uma peça de Sartre²⁸, o poema diz que “terrorista, hoje, repito, é o outro”²⁹. Não é caso de questionar aqui a validade do que se diz com relação à própria motivação do texto. Digo isso porque o teórico Edward Said poderia desdobrar essa afirmação ao talvez dizer que, na verdade, terrorista, sempre, foi o outro³⁰. Importa é que Pucheu elenca todo um corolário mórbido de referências da política brasileira pós-2016 (e os exemplos são numerosos) no qual a classe que mantém o poder é aquela que delata os terroristas (os outros) de hoje e sobre eles exerce as mais variadas formas de violência. Não à toa, a imagem deturpada dos terroristas retoma na história do Brasil de modo espiralado, quando pensamos que a própria ex-presidenta fora torturada no passado, considerada terrorista pelo estado brasileiro durante a ditadura civil-militar³¹. E as disputas de hoje, entre o estado e tudo o que se possa chamar de terrorismo pelos que detêm o poder, é que nos coloca em situação de guerra. Para mim, esse poema de Pucheu imediatamente remete a uma fala do pensador indígena Ailton Krenak, quando ele interpela alguém que está por trás das câmeras na série documental *Guerras do Brasil.doc*³², de Luiz Bolognesi. Em uma cena rápida do primeiro episódio, porém emblemática, Krenak desmonta a retórica da paz ao afirmar que estamos permanentemente em guerra e ao expor o genocídio dos povos indígenas desde os primeiros contatos com os europeus. Já em Pucheu, o que se lê é a construção de um terrorismo baseado nas diferenças pujantes de um povo e em função das quais se promovem tantas guerras:

[...] o oriente é terrorista, a África
é terrorista, a natureza é terrorista, manifestantes
são terroristas, professores são terroristas,
alunos são terroristas, educação é terrorista,
bebês são terroristas, negros são terroristas,
pobres são terroristas, índios são terroristas,
catadores de latas são terroristas,
travestis são terroristas, transsexuais
são terroristas, mulatos, albinos e mosquitos
são terroristas, mulheres são terroristas,

²⁸ “O inferno são os outros”, da peça *Entre quatro paredes* (SARTRE, 2008).

²⁹ PUCHEU, 2017, p. 21.

³⁰ Falo, é claro, mirando a enorme e conhecida obra *Orientalismo*, na qual o oriente é pensado e criado simbolicamente pelo ocidente, “como um modo de discurso com o apoio de instituições, vocabulário, erudição, imagística, doutrina e até burocracias e estilos coloniais” (SAID, 2007, p. 14).

³¹ Algumas informações importantes podem ser consultadas no site <https://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/dilma-rousseff/>. Acesso em 15 set. 2022.

³² “Nós estamos em guerra. Eu não sei por que você está me olhando com essa cara tão simpática. Nós estamos em guerra. O seu mundo e o meu mundo estão em guerra. Os nossos mundos estão todos em guerra. A falsificação ideológica que sugere que nós temos paz é pra gente continuar mantendo a coisa funcionando. Não tem paz em lugar nenhum. É guerra em todos os lugares, o tempo todo” (cf. BOLOGNESI, 2018).



homens são terroristas, como são terroristas... [...] ³³

As pessoas comuns, quaisquer que sejam as pessoas, para que se justifique a guerra, podem ser tratadas como terroristas. O poema então lança mão de uma extensão da pergunta que circunscreve todo o livro: o acréscimo de um adjunto ao substantivo “terrorismo”. Assim, surgem novas perguntas acrescidas de “religioso”, “midiático”, “econômico” e “da verdade plena e integralmente revelada” a elencar terrorismos que nos lançam à solidão e ao despertencimento no mundo atual. Para que poetas em tempos de terrorismos dessa natureza? Diante de tudo isso, o poeta “fica com as pessoas comuns, quaisquer, / com os rios, os bichos e as matas, com os que sentem / na pele até não serem mais capazes de sentir”³⁴, até porque, aos olhos de alguns, um potencial terrorista pode ser o próprio poeta.

Também a guerra aparece de forma dialética no poema “Golpe”. Sem que seja necessário reproduzir o show de horrores da votação do *impeachment* na câmara dos deputados e a sua consequente aprovação pelo senado naquele ano de 2016, o poeta depara-se agora com a reação das pessoas nas ruas após o inevitável já ter acontecido. Mais do que um processo político kafkiano (e muito menos sofisticado do que uma narrativa de Franz Kafka), um dos maiores impactos vistos no poema talvez tenha sido a certificação de que o senso comum pouco tenha sentido de imediato os efeitos que um golpe de estado pode acarretar. No testemunho poético, muitas pessoas, munidas de um arsenal de informações construído pelos poderes midiáticos e corporativos, ovacionaram as etapas que levaram à deposição definitiva de Dilma, identificando-se com as classes dominantes: “porque sempre há aqueles que, mesmo sendo / ou tendo sido fodidos, se identificam / mesmo com os poderosos que os fodem”³⁵. A ação invisível dos discursos ideológicos dominantes, que permite a aberração de defender algo que depõe contra si mesmo, frustra esse sujeito que não encontra cumplicidade no olhar do outro no momento que o país abraçava as forças mais conservadoras e retrógradas. Ao sair da bolha criada pelos algoritmos das redes sociais, onde se constrói um convívio baseado em opiniões próximas e cujas discordâncias são facilmente resolvidas pelos membros de um mesmo espectro (que, de preferência, tenham passado por alguma educação civilizatória), o que se encontrou, naquele momento, foi uma guerra criada na ordem do discurso, no vale-tudo das *fake news* que passaram a fazer parte do *modus operandi* das campanhas políticas de extrema direita no mundo. Uma guerra movida por muitas forças, como as da Cambridge Analítica cujo escândalo envolvendo dados de usuários das redes sociais associa a empresa à aprovação do Brexit no Reino Unido, à eleição de

³³ PUCHEU, 2017, p. 25.

³⁴ *Ibid.*, p. 21.

³⁵ *Ibid.*, p. 31.



Donald Trump nos Estados Unidos e inspirou táticas para a elevação do ex-militar e ex-deputado Jair Bolsonaro ao posto mais alto do executivo brasileiro³⁶.

Não bastasse a desolação diante de um golpe de estado, o poeta é obrigado a reconhecer, consternado, que muitos eram alheios ao que estava acontecendo no Brasil. O desejo, então, em certa altura do poema, volta-se para o seu ofício de professor:

[...] dá vontade igualmente, e ainda mais, de sair dali para falar em sala de aula, para inventar em sala de aula o que até ontem não teria dito, para falar de poesia e política em sala de aula, para escutar os que os alunos têm a dizer neste momento, descobrindo onde estão os focos de desobediência, ou para ocupar as ruas, as escolas, as universidades, os prédios estatais, ocupar a cidade e a linguagem de um modo singular, para escapar do blábláblá do senso mais comum ainda do que o meu, para ocupar a cidade e a língua exatamente para desocupá-las, para abrir brechas nelas, para permitir que por essas frestas um outro, convidado, possa entrar, para deixar ali o possível e o impossível de cada um, de cada vida [...]³⁷.

A movimentação temática em *Para que poetas em tempos de terrorismo?* articula o assombro da vida cotidiana diante das situações em que morte e vida estão separadas por linha tênue, sendo a sala de aula um dos poucos redutos no qual se pode pisar e driblar as iminências da morte³⁸. Tanto que o desejo de inventar outros espaços onde possam circular palavras para além do senso comum retorna, de modo particular, em poemas como “Ementa para o próximo semestre”, que são variações sobre o par prosa/poesia, sendo interesse do curso que ali se apresenta “os vestígios / da vida ou os traços / do mais cotidiano / que o cotidiano / onde quer que eles / se deixem percebidos”³⁹, para lembrar e retomar, de modo revigorado, os poemas do livro de 2013⁴⁰. Em “Samba acadêmico de uma nota só”, sugere-se estudar os poetas que já foram estudados pelos teóricos com cujo pensamento se trabalha, ou ler e escrever sobre poetas que não foram lidos e escritos por Benjamin, Heidegger, Lukács, Adorno, Blanchot, Deleuze, Foucault,

³⁶ Cf. a reportagem de Breiller Pires em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-20/os-lacos-do-cla-bolsonaro-com-steve-bannon.html>. Acesso em 15 set. 2022.

³⁷ PUCHEU, 2017, pp. 31-32.

³⁸ Há, no livro, uma sequência de poemas que abordam várias experiências com a morte, como a reflexão sobre o cheio de peixe morto em “Mercado Ver-o-peso (Belém)”; a lembrança do abate de um porco (“Naquela época”); a exumação do corpo da avó (“Extrusos”) ou o acidente com uma jamanta (“Nevermind”).

³⁹ PUCHEU, 2017, p. 76.

⁴⁰ *Mais cotidiano que o cotidiano*, 2013.

Barthes, Derrida, Agamben, Nancy, Candido etc. Se você for pucheuneano, portanto, melhor começar pelos poetas lidos por Alberto Pucheu.

De fato, não só os interstícios que aproximam poesia, filosofia e crítica literária aparecem nos seus poemas mais recentes. A dimensão política parece acentuar-se e não figurar como tema secundário. Isso não quer dizer que não houvesse política nos primeiros poemas. Nos conhecidos arranjos, por exemplo, Pucheu deixa entrever, em sua curadoria de falas, as políticas da vida acontecendo por meio de canal poético criado no trabalho de seleção e organização. Já quando os poemas passam a registrar com mais frequência um *locus* testemunhal, a política passa a vigorar como um campo aberto que agora também entra em “disputa declarada” com a dimensão da poesia e da filosofia. Na sua obra teórica mais recente, *Espantografias*⁴¹, as relações entre poesia, filosofia e política são pensadas a partir de poetas como Tatiana Pequeno, Danielle Magalhães e Leonardo Gandolfi, cujos livros também são, de formas particulares, erigidos pelo viés do testemunho.

Poemas longos, narrativos, de cortes e cesuras que geram efeitos para além da criação de uma rítmica comum às formas fixas, buscam modos de pensar sobre o espanto de cada dia. A escuta que se faz presente nos poemas de Alberto Pucheu recebe outros tratamentos nas suas obras mais recentes. Se nos arranjos⁴² era possível observar o exercício de “escrita não-criativa” ou qualquer outra denominação que se possa dar aos devoramentos explícitos daquilo que não nos pertence, agora o sujeito poético (ou qualquer outra denominação que se possa dar às vozes que enunciam em um poema) parece não mais conter-se em reunir o que vem do outro, mas pensar, na urgência dos acontecimentos, em como se é afetado por aquilo que vem do outro. E isso implica uma reação, seja de perplexidade, seja de impotência, a um estímulo externo. Essa outra lente revela um pensamento menos preocupado com a maneira pela qual a voz do outro será organizada no poema do que pela maneira como o outro, de modo integral, exige que o poema fale a partir de um “eu” muito específico. Não é simplesmente uma primeira pessoa do singular autocentrada e monológica, mas aquela que assume uma responsabilidade política diante de um tempo cujas transformações sociais vinham sendo gestadas desde o início do século XXI no Brasil, a partir do início da era Lula.

Em *Poemas para serem lidos nas posses de presidentes*, publicado pela Azougue em 2019, tem-se um exemplo desse empreendimento. Nele, reúnem-se poemas escritos desde o início da década de 2010 (e que figuraram em outros livros de Pucheu) até o fatídico segundo turno de 2018 quando da eleição do fascismo mais escancarado da extrema direita bolsonarista. É o caso de

⁴¹ PUCHEU, 2021.

⁴² Um exemplo de arranjo, transformado em vídeo-poema, pode ser assistido no endereço https://www.youtube.com/watch?v=w1r_F4FvI1c. Acesso em 15 set. 2022.



“Poema para ser lido antes do segundo turno das eleições”. É, talvez, um dos textos mais chocantes e tristes já escritos pelo poeta, muito porque já fosse uma constatação da nossa derrota. Não somente a derrota nas urnas, mas a derrota civilizacional legitimada por setores conservadores e reacionários da sociedade brasileira e encarnada na figura do que seria o futuro presidente do Brasil. No meio do caminho entre um turno e outro, Pucheu inicia o poema com o verso “amanhã não será um dia melhor” e, logo abaixo, completa com “do que hoje, que não é um dia”, para, no terceiro verso, fechar com “melhor do que ontem”⁴³. Os *enjambements*, muito importantes na poética pucheuneana, amplificam a semântica do poema e nos obriga a lê-lo com o devido cuidado e demora, além de estarem a serviço da mensagem ali construída e não como pirotecnia formal.

Esse mesmo poema, mais uma vez, atesta a pulsão de morte que voltava a nos acometer naquele momento, sobretudo (e talvez a pior) a morte em vida, justo quando nossas vozes já não ofereciam qualquer tipo de ofensiva: “berramos em vão. / não assustamos mais ninguém / com nossos berros; são eles, antes, / os inassustáveis, que nos assustam”⁴⁴, enuncia a voz poética. Voltava à tona aquilo que, na história do Brasil, fomos incapazes de escovar a contrapelo⁴⁵. A defesa de uma ditadura militar parecia-nos ideia absurda até, talvez, as Jornadas de junho de 2013 quando estiveram nas ruas as mais diversas pautas, a um só tempo, progressistas e reacionárias. Alguns poderiam achar que uma Comissão da Verdade⁴⁶ pudesse agir de forma punitivista, enquanto emergia sub-repticiamente, com o auxílio da mídia tradicional e a conivência da justiça brasileira, defensores abertos da tortura e da violência de todos os matizes possíveis.

os militares, digo, os torturadores,
 digo, os assassinos, que ainda falam
 em nome da família e de deus,
 viraram nomes de ruas, pontes,
 cidades até se lançarem de novo,
 após o golpe, ao posto da presidência
 e da vice-presidência da república
 e, dessa vez, com o amplo apoio
 das pessoas, com o apoio do fascismo
 que há nas pessoas, forjado

⁴³ PUCHEU, 2019, p.23.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 24.

⁴⁵ “Nunca houve um documento da cultura que não fosse simultaneamente um documento da barbárie. E, assim como o próprio bem cultural não é isento de barbárie, tampouco o é o processo de transmissão em que foi passado adiante. Por isso, o materialista histórico se desvia desse processo, na medida do possível. Ele considera sua tarefa escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 2012, p. 245).

⁴⁶ A Comissão Nacional da Verdade foi instalada em 16 de maio de 2012 com o intuito de apurar as violações aos direitos humanos entre 1946 e 1988. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv/57-a-instalacao-da-comissao-nacional-da-verdade.html>. Acesso em 16 set. 2022.

por propagandas enganosas
da grande mídia e fake news
compradas pelas grandes empresas
de outras grandes empresas
que governam o mundo,
as pessoas e os países do mundo.⁴⁷

E, nesse momento, como se alguma resposta fosse dada àquela pergunta, “O que pode um poema?”, o “Poema para ser lido antes do segundo turno das eleições”, antes ainda de seu gesto decisivo, afirma o seu limite e o seu alcance: “é importante dizer que a poesia / não é uma arma contra o autoritarismo, / mas o nítido desejo de desarmar / o autoritarismo”⁴⁸. A poesia pode desarmar os autoritarismos com aquilo mesmo que, para Barthes⁴⁹, é também instrumento de poder e instrumento do fascismo: a língua. Em Pucheu, é necessário desarmar os fascismos da língua com a própria língua.

desarmamos, portanto,
ao menos, e para quase ninguém,
mas desarmamos, portanto, ao menos,
desde nossa impotência radical,
um de seus modos, um dos modos
do autoritarismo, um dos modos
do fascismo, o da língua⁵⁰.

Para isso, é preciso deixar claro quem é o dono da voz, quem-disse-o-que. Não se pode simplesmente apropriar-se daquilo que foi dito por outrem, porque o jogo aqui é muito mais perigoso. Aliás, não há jogo. Tudo é cruzeza e crueldade. Pucheu insere, agora entre aspas, algumas falas de Bolsonaro ao longo de sua trajetória pública. Todas, como se conhece amplamente, voltadas para o ataque às mulheres, aos negros, aos LGBTQIAP+, aos pobres, aos indígenas; em proveito da morte executada pelo regime militar do qual ele mesmo é criatura, de cujo ambiente ele mesmo provém. Falas que, embora divulgadas *ad nauseam* pelas mídias corporativas e pela internet, não cessam de serem naturalizadas ou defendidas das formas mais cínicas possíveis por aqueles que ainda o apoiam, não bastasse (escrevo em meados de 2022) um mandato inteiro de necropolítica⁵¹. É preciso então repetir o fascismo que se encontra na fala de

⁴⁷ PUCHEU, 2019, p. 25-26.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 28.

⁴⁹ “Mas a língua, como desempenho de toda linguagem, não é nem reacionária, nem progressista; ela é simplesmente: fascista; pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (BARTHES, 2002, p. 14).

⁵⁰ PUCHEU, 2019, p. 28-29.

⁵¹ Achille Mbembe propõe “a noção de necropolítica e necropoder para dar conta das várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, as armas de fogo são dispostas com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar ‘mundos de morte’, formas únicas e novas de existência social, nas



um chefe de estado, não para que ela seja banalizada, mas para que, na repetição, na insistência de repeti-la, algo possa ser despertado naqueles que não querem em princípio ler, ouvir ou saber.

O “Poema para ser lido antes do segundo turno das eleições”, a seu modo, escova a história a contrapelo ao reproduzir os testemunhos da advogada Eny Moreira sobre a tortura de Aurora Maria Nascimento Furtado; e de Cecília Coimbra sobre a própria violência sofrida no DOI-CODI/RJ, além dos relatos sobre as prisões e torturas de sua família. Colocar lado a lado essas falas e depoimentos é um modo de tornar ainda mais óbvias todas as obviedades que foram gritadas durante a campanha presidencial de 2018 e que, no entanto, nada parecia surtir efeito. Nem mesmo o registro em áudio e vídeo de Jair Bolsonaro evocando a memória do notório torturador Brilhante Ustra, que em suas palavras era “o pavor de Dilma Rousseff”⁵², foi capaz de comover o eleitorado. E até mesmo o #elenão, slogan utilizado pela esquerda na internet e que encerra o poema de Pucheu, foi revertido em visualizações e engajamento nas redes sociais de Bolsonaro que, naquele momento, surfava e colhia os frutos dos algoritmos que burlavam o marketing político tradicional.

É preciso então repetir o fascismo que se encontra na fala de um chefe de estado, não para que ela seja banalizada, mas para que, na repetição, na insistência de repeti-la, algo possa ser despertado naqueles que não querem em princípio ler, ouvir ou saber. Os ecos do poema escrito após o primeiro turno das eleições de 2018 voltam, regurgitados, no longuíssimo “poema para a catástrofe do nosso tempo”, publicado em *Vidas rasteiras*, livro de 2020 que saiu pela Cult Editora. O que antes parecia o pior dos cenários, a pior conjuntura, a mais insuportável das distopias, ainda não tinha chegado ao seu ponto máximo. Amanhã não será um dia melhor do que hoje, que não é um dia melhor do que ontem. A sequência do poema vai acontecer já no governo Bolsonaro quando a pandemia da covid-19 fazia as suas muitas vítimas no mundo e no Brasil. Ocorre que, por parte do governo brasileiro, as políticas de enfrentamento à pandemia foram, como se sabe, catastróficas, de modo que, das mais de 600 mil mortes de covid-19 no Brasil, muitas poderiam ter sido evitadas caso as ações do estado fossem suficientemente responsáveis e a postura de seu chefe não fosse tão lamentável, como o prova a sequência de declarações absurdas (levadas ao poema no formato de arranjo) dadas por Bolsonaro à medida que o vírus alastrava-se ao longo dos meses⁵³. Para que não nos esqueçamos, a literatura torna-se arquivo. Não por meio de frios relatórios e memorandos escritos por burocratas, mas por meio de textos que, todos os dias, insistem em tremer em nossas mãos.

quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o estatuto de ‘mortos-vivos’” (MBEMBE, 2018, p. 71).

⁵² PUCHEU, 2010, p. 44.

⁵³ Na parte III do poema, esse compilado das falas do presidente dura mais de dez páginas que, por questão de saúde, opto por não reproduzir.



Talvez eu seja aqui
um termômetro do choque da frieza
violenta da perversão contra
o calor de todos aqueles que,
ardendo em febre, sofrem. Talvez
eu esteja aqui longe de um poeta
em busca da afirmação de um estilo,
de consolidá-lo por sua repetição ou,
enfim, do cansaço dele e da busca
de sua superação [...]. Talvez eu assuma aqui
diversos pontos de vista, inclusive,
os de meus piores inimigos, desde
os quais também falo para tentar retirar
suas armas, desarmá-los, aos expô-las⁵⁴.

Repetindo procedimentos anteriores, temas anteriores, perguntas anteriores, o poema vai encontrando as suas diferenças: “para quê poetas e filósofos em tempos / de Bolsonaro e coronavírus?”⁵⁵ O poema constata que estamos, mais uma vez, em guerra: “É guerra sanitária. Eis a guerra”⁵⁶. E além da luta travada contra o vírus, a velha discrepância entre os eixos norte e sul global. Pucheu rebate pensadores a quem tanto admira: “NÃO, Zizek”, esse vírus “ele NÃO / é democrático e faz SIM distinção / entre ricos e pobres”⁵⁷, preferindo, por exemplo, uma Judith Butler, que condenou a capitalização do sofrimento global pelos empreendedores, testemunhando a desigualdade radical e a sua reprodução e fortalecimento “no interior das zonas de pandemia”⁵⁸. Giorgio Agamben, filósofo italiano lido e estudado por Pucheu, não deixa de receber críticas, de forma sempre muito cuidadosa, a suas falas no mínimo controversas ao duvidar da própria existência da pandemia: “Hoje em dia, Agamben, mais / do que nunca, precisamos respirar / fundo, aprender a respirar / diante do que diariamente quer / nos sufocar”⁵⁹. Foi preciso (diante do desespero de acordar todos os dias em meio a uma pandemia e sabendo da existência de líderes globais como Alexander Lukashenko, Gurbanguly Berdymukhamedov, Daniel Ortega, John Magufuli, Jair Bolsonaro) situar Zizek e Agamben, explicando a eles: “aqui, o presidente sai à rua, aglomera / cidadãos em torno de si, tosse, assoa / o nariz e, imediatamente em seguida, dá a mão com que assoou o nariz a uma idosa”⁶⁰. O longo poema de Alberto Pucheu torna-se, enfim,

⁵⁴ PUCHEU, 2020, p. 122.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 124.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 135.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 136.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 143.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 149.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 151.



um espiral vertiginoso que desemboca num abismo mortal onde não há nenhuma revolução ou utopia à vista.

Estamos tristes, poeta,
o mar da história é,
de fato, agitado,
atravessamos ameaças
e guerras. Estamos
tristes, poeta, e impotentes,
e frustrados, o pior
não é mais um sinal
do que poderia vir
a acontecer, ele se
encontra no meio
de nós, sem que vejamos
a possibilidade iminente
de seu desmoronamento⁶¹.

Vidas rasteiras é um livro que testemunha muitas vozes espantosas e extraordinárias. A da senhora indígena do poema de abertura, que não quer voltar para o seu povo, pois tem medo de transmitir-lhe as doenças dos brancos; a da aluna que rebate a fala do professor sobre a impossibilidade de morrer duas vezes, dizendo-lhe, com um exemplo, que no Rio de Janeiro isso é possível; a de Liudmila, a “espevitada velhinha / russa”⁶²; a do xamã Yanomami Davi Kopenawa; a da fotógrafa Claudia Andujar. Em meio à tragédia, na iminência de uma outra queda do céu⁶³, diante de uma aporia que não é da ordem das ideias, mas da opção entre vida e morte; diante de uma encruzilhada onde nenhuma decisão é fácil.

⁶¹ *Ibid.*, p. 179.

⁶² *Ibid.*, p. 39.

⁶³ Na cosmovisão de algumas tribos originárias brasileiras, o céu já desabou terrível sobre todos os viventes e isso pode acontecer de novo a qualquer momento. Essas histórias são contadas não só na imensa *A queda do céu* (KOPENAWA e ALBERT, 2015), como também na tradição dos Xipayas do médio Xingu, registrada pelo antropólogo alemão Curt Nimuendajú (SCHRÖDER, 2015).



Figura 1



CORRÊA, Rafael. Disponível em: <https://hedflow.com/wp-content/uploads/2020/01/rafael-correa-poesia-canalhas.jpg> Acesso em: 16 ago. 2022.

Ante o horror, a insistência da poesia. Para Alberto Pucheu, em vez de “resistência”, essa palavra tão usada e talvez gasta, a insistência. Insistir é resistir. “Se, às vezes, / a palavra resistência / me parece surrada, usada / para dizer aquilo / que não está à altura / do que nomeia, sigo / nessa insistência”⁶⁴. E é isso que tem sido feito nos últimos anos por meio de sua poesia. É essa insistência presente tanto na relação ente poesia, filosofia e política, quanto na insistência de produzir uma poesia que em nada tem a ver com inquietação de formas, mas com a busca por uma verdade no que se diz. A década de 2010 tem em Pucheu uma de suas vozes mais relevantes e fundamentalmente contemporâneas; uma voz que realmente merece ser lida, relida, falada, declamada, traduzida, celebrada.

Ante o horror, a insistência de uma voz que, mesmo em meio ao caos dos terrorismos cotidianos, encontra uma brecha. Diante de situações traumáticas que envolvem as políticas da vida, sobretudo diante do recrudescimento das instituições políticas que reincidentemente vilipendiam a constituição de liberdades individuais e coletivas, a literatura de Alberto Pucheu torna-se estância que registra as luzes (e o escuro) de seu tempo. O testemunho em Pucheu é material indispensável não só para o registro da nossa memória, como também é instrumento pedagógico capaz de formar, via escola, cidadãos cômicos dos processos históricos de nosso povo e de como a literatura age nas transformações pelas quais a sociedade passa.

⁶⁴ PUCHEU, 2020, p. 164.

Ante o horror, a insistência de encontrar a alegria, como no poema que encerra o *Para quê poetas em tempos de terrorismo?*, acerca da produção da lira a partir do casco da tartaruga, estreitando de modo incontornável a relação entre animal e poesia lírica. Ante o horror, todos os poemas que foram escritos na relação indiscernível entre o homem e a natureza do Vale do Socavão. Ante o horror, a insistência no amor entre o vendedor de colchão e seu amado. Ante o horror, a insistência no amor que escreve poemas a quatro mãos numa viagem ao sudeste asiático. Ante o horror, insistir e não querer desistir. Talvez seja isso o que pode um poema.

Referências

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2002.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012, pp. 241-252.

BOLOGNESI, L. As Guerras da Conquista. In: *Guerras do Brasil.doc*. Netflix, 26 min. SP, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VeMISgnVDZ4>> Acesso em 15 set. 2022.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami*. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. Tradução Renata Santini. São Paulo: n-1edições, 2018.

PUCHEU, Alberto. *A fronteira desguarnecida*. Poesia reunida (1990-2007). Rio de Janeiro: Azougue, 2007a.

PUCHEU, Alberto. *Espantografias: Entre poesia, filosofia e política*. Brasília: C14 | Casa de Edição, 2021.

PUCHEU, Alberto. *Mais cotidiano que o cotidiano*. Rio de Janeiro: Azougue, 2013.

PUCHEU, Alberto. *Para que poetas em tempos de terrorismo?* Rio de Janeiro: Azougue, 2017.

PUCHEU, Alberto. *Pelo colorido, para além do cinzento*. A literatura e seus entornos interventivos. Rio de Janeiro: Azougue, 2007b.

PUCHEU, Alberto. *Poemas para serem lidos nas posses de presidentes*. Rio de Janeiro: Azougue, 2019.

PUCHEU, Alberto. *Vidas rasteiras*. São Paulo: Editora Bregantini, 2020.

SAID, Edward. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007



SARTRE, Jean-Paul. *Entre quatro paredes*. Tradução Alcione Araújo e Pedro Hussak. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

SCHRÖDER, Peter. (Org.) *Os índios Xipaya cultura e língua: textos de Curt Nimuendajú*. Recife: Editora UFPE, 2017.

TIERRA, Pedro. *Pesadelo: narrativas dos anos de chumbo*. São Paulo: Autonomia Literária / Fundação Perseu Abramo, 2019.



Capítulo 07

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO FORMA DE FOMENTO AO POSICIONAMENTO CRÍTICO PARA A CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO NO ENEM

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-226-1_007

Samy Raíssa Monteiro de Andrade⁶⁵
Abner Matheus de Jesus Pena⁶⁶
Márcio Roberto Almeida Pina⁶⁷

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa possui desafios em diversas esferas, tais como a leitura – compreensão e interpretação – e a escrita – dissertação e construção de argumentos – que constituem questionamentos no fazer docente, cujos atenuantes são urgentes, uma vez que é imprescindível que o aluno desenvolva sua competência comunicativa a fim de assimilar conhecimentos de maneira mais fluida e produtiva. Nessa perspectiva, entende-se que as práticas pedagógicas aplicadas em sala pelo professor precisam estar alinhadas às necessidades dos educandos, posta a nocividade de se adotar uma educação bancária (FREIRE, 2020), de transferência de informações, que colocam o aluno em condição subalterna no contexto educacional, desprezando seu conhecimento internalizado.

No que concerne ao ensino de língua portuguesa, compreende-se as diferentes concepções de ensino que permeiam o trabalho com a linguagem. Isto é, a partir de conceitos elaborados por Travaglia (1996) para o ensino de gramática – que podem ser aplicados ao ensino de língua como um todo⁶⁸ –, tem-se como possibilidades o ensino *prescritivo*, *descritivo* e *produtivo*. O ensino prescritivo possui grande semelhança com a educação bancária descrita por Paulo Freire, uma vez que prescreve o “certo” e o “errado”, sem

⁶⁵ Graduanda do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) - Campus Belém - samileandrade15@gmail.com

⁶⁶ Graduando do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa do IFPA - Campus Belém. abnerpena12@gmail.com

⁶⁷ Docente EBTT do IFPA - Campus Belém. Mestre em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares (Subárea Educação) pelo IFPA. Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - marcio.pina@ifpa.edu.br

⁶⁸ Embora Travaglia construa proposições ao ensino de gramática, compreendemos que é possível aplicar suas sugestões de encaminhamento no trabalho com gêneros textuais, visto que, em nossa perspectiva, um ensino de recursos gramaticais com maior aproveitamento é mais adequado quando empreendido por meio das práticas discursivas – os diversos gêneros do discurso – que permeiam a realidade do aluno.



considerar a subjetividade do sujeito aprendiz e sua realidade social. O ensino produtivo, por outro lado, abre um leque de possibilidades no processo de aprendizagem, sem desprezar a realidade do alunado, mas também sem colocá-la como orientadora do fazer pedagógico. O ensino descritivo, como uma espécie de síntese, põe em evidência tanto o conhecimento normatizado quanto aquele que existe internalizado no aluno, produzindo, assim, movimentos sociocognitivos de assimilação e desenvolvimento de habilidades e competências educacionais por parte dos alunos, com a orientação – e não a imposição – docente. Logo, fica evidente a necessidade de utilizar-se das perspectivas descritiva e produtiva para um ensino eficaz da língua portuguesa.

Dentre os objetivos dessa forma de ensino da língua materna, destaca-se a necessidade de viabilizar ao aluno o desenvolvimento de habilidades linguísticas conforme as demandas dos contextos comunicacionais em que ele esteja inserido. No presente trabalho, centraremos nossa análise nas competências de leitura e assimilação interdisciplinares na construção dos argumentos presentes na escrita da redação exigida no Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM), cujo gênero textual é dissertativo-argumentativo. O ENEM, hodiernamente, é a principal forma de acesso aos cursos de ensino superior das instituições públicas e privadas do Brasil, sendo a prova de redação responsável por mil pontos do total do exame. Tal texto possui características bastante particulares e identitárias, sendo uma escrita própria ao exame:

[...] a proposta exige que o participante escreva um texto dissertativo-argumentativo, que é um texto em que se demonstra, por meio de argumentação, a assertividade de uma ideia ou de uma tese. É mais do que uma simples exposição de ideias; por isso, você deve evitar elaborar um texto de caráter apenas expositivo, devendo assumir claramente um ponto de vista. Além disso, é preciso que a tese que você irá defender esteja relacionada ao tema definido na proposta. (INEP, 2020, p.15)

Não obstante, muitas são as dificuldades enfrentadas por alunos na produção, como evidenciam os dados apresentados pelo Inep (2020), segundo os quais apenas 3,2% dos participantes do exame alcançaram notas iguais ou superiores a 900 pontos. À luz do exposto, fica evidente a importância do ensino-aprendizagem efetivo desse gênero textual, de modo a proporcionar aos discentes um desempenho satisfatório na seleção.

O contexto que traz a lume as análises deste breve trabalho situa-se em um projeto de extensão – *Descomplicar é Preciso* – desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), cuja atuação ocorreu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Ananindeua, durante o período



pandêmico, sendo um preparatório para a redação do ENEM, haja vista a grande necessidade de oferta deste ensino observada por meio dos muitos resultados negativos evidenciados pelo Inep em 2020. A orientação teórico-metodológica do *Descomplicar* granjeou tanto o ensino de língua portuguesa aplicada ao texto dissertativo-argumentativo, quanto o ensino interdisciplinar, estabelecendo inter-relações com outras áreas do saber com vistas à aplicação de conhecimentos diversos na redação – competências avaliadas no exame. Analisaremos, aqui, a forma de aplicação da interdisciplinaridade no plano de ensino e os reflexos desta nos textos dos alunos. Para tal, serão comentados os parágrafos de desenvolvimento de duas redações de alunos do projeto, nos quais poder-se-á clarificar os aspectos da interdisciplinaridade. Nesse sentido, é possível notar que a força motriz de nosso trabalho aproxima-se do postulado de Marcuschi (2010, p. 38), quando o autor enuncia que o trato com maior relevância dos gêneros textuais – em nosso caso, a redação do ENEM – acha-se particularmente situada no campo da Linguística Aplicada, de modo especial no ensino de língua, uma vez que este busca ensinar a produzir textos e não enunciados soltos, como ocorre, infelizmente, em contextos de ensino prescritivo. Ressalta-se, também, que os principais referenciais teóricos que serão descritos aqui são atinentes aos documentos que orientam a escrita da redação para o ENEM (INEP, 2020), além de postulados de Koch e Elias (2010; 2013; 2016) no âmbito da Linguística Textual e do ensino-aprendizagem de escrita. Assim, a partir da compreensão da importância não apenas da formação docente prática no ensino da produção textual, mas também da discussão teórico-metodológica viabilizada na produção científica, reitera-se a necessidade desta pesquisa.

A partir das supracitadas exposições, iniciaremos o debate proposto por meio de seções que irão comentar a respeito da leitura e aplicação na escrita da interdisciplinaridade no contexto do ENEM; e da argumentação no texto escrito sob a perspectiva do ENEM. A posteriori, descreveremos as metodologias utilizadas no contexto de ensino-aprendizagem aqui analisado, bem como os resultados dessas ações e suas consequentes reflexões.

A LEITURA INTERDISCIPLINAR NO CONTEXTO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

A prova de redação do ENEM consiste em um texto dissertativo-argumentativo com pontuação máxima de mil pontos, sendo esta subdividida em cinco competências de duzentos pontos. Cada competência avalia habilidades que o Exame considera necessárias à escrita adequada, coesa e coerente. Apesar de avaliadas separadamente, as competências se complementam, ao passo que o mau desempenho em uma pode prejudicar as outras. Com



efeito, a Competência I, que tem por objetivo avaliar se o aluno consegue *Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa* (INEP, 2020), demanda que o aluno utilize adequadamente as regras gramaticais. Logo, entende-se que, caso o texto possua precariedade em relação à norma-padrão, as relações de sentido estarão comprometidas, o que prejudica profundamente a clareza de ideias e a defesa do argumento, habilidades avaliadas em outras competências, das quais trataremos em seguida.

A competência II demanda: *Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa* (INEP, 2020). O primeiro aspecto avaliado nesta competência é a compreensão do tema proposto para a constituição de uma tese, como a cartilha orientadora delimita:

O tema constitui o núcleo das ideias sobre as quais a tese se organiza e é caracterizado por ser uma delimitação de um assunto mais abrangente. Por isso, é preciso atender ao recorte temático definido para evitar tangenciá-lo ou, ainda pior, desenvolver um tema distinto do determinado pela proposta. (INEP, 2020, p. 15)

Esta habilidade de compreensão enseja a mobilização de conhecimentos prévios – específicos da temática ou a ela relacionados – a partir dos quais o participante do exame consiga, de maneira exitosa, elaborar o seu texto. A prova de redação, nesse sentido, oferta ao discente cerca de três a quatro *textos motivadores* que propõem as diversas dimensões do tema no escopo de estimular as ideias a serem desenvolvidas pelo autor. Para conseguir entrelaçar outro(s) texto(s), com conhecimentos perscrutados, em sua redação sobre determinado tema, é essencial que o autor, como expõem Koch e Elias (2013), possua um quantioso repertório de leitura, o que, decerto, também contribui para sua própria construção de sentido.

Ademais, o segundo aspecto avaliado é que, a partir da compreensão da temática, o aluno precisa aplicar conhecimentos interdisciplinares – denominados pelo Inep como repertório sociocultural – dentro da estrutura textual da redação. Percebe-se a complexidade desta exigência, uma vez que ela espera que o participante do Exame consiga estabelecer relações sociológicas, filosóficas, históricas, artísticas, dentre outras, a partir de mecanismos linguísticos, ou seja, textuais, com a temática proposta na prova. Esse repertório “se configura como uma informação, um fato, uma citação ou uma experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta” (INEP, 2020, p. 16). Para o pleno atendimento dessa exigência, a cartilha orienta que o autor do texto:



[...] utilize informações de várias áreas do conhecimento, demonstrando que você está atualizado em relação ao que acontece no mundo. Essas informações devem ser pertinentes ao tema e usadas de modo produtivo no seu texto, evidenciando que elas servem a um propósito muito bem definido: ajudá-lo a validar seu ponto de vista. Isso significa que essas informações devem estar articuladas à discussão desenvolvida em sua redação. Informações e citações soltas no texto, por mais variadas e interessantes que sejam, perdem sua relevância quando não associadas produtivamente à defesa do ponto de vista desenvolvido em seu texto; (INEP, 2020, p. 16)

Outrossim, é possível enleiar as exigências do exame às orientações de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN's), quanto à aprendizagem de fatos e de conceitos no âmbito de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Os PCN's comentam e asseveram a importância do aprendizado de conceitos multidisciplinares ao longo do processo formativo do educando, a partir do contato com informações diversas, cujo aprofundamento de significações cabe ao estudante desvendar com auxílio da orientação docente. À luz desta premissa, o documento, ao postular sobre as habilidades e competências atinentes à *Contextualização sócio-cultural*, comenta que é importante que o aluno se aproprie de discursos de outras áreas do conhecimento, por meio da compreensão e uso destes “como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação” (BRASIL, 2000). Dessarte, os denominados *repertórios socioculturais* apresentam-se como ratificadores do discurso, de modo a corroborar as proposições do autor.

A partir das supracitadas noções, nota-se que esta é uma competência que avalia as habilidades integradas de leitura e de escrita. Tal compreensão é essencial para a análise que será desenvolvida na seção *Metodologia* do presente trabalho, na qual observaremos o uso dessas habilidades e competências nos textos de dois alunos na construção da argumentação. Na seção seguinte, explicaremos a terceira competência exigida na redação do ENEM, que trata acerca da disposição dos argumentos de forma específica.

A ARGUMENTAÇÃO NO TEXTO ESCRITO SOB A PERSPECTIVA DO ENEM

A Competência III exige: *Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista* (INEP, 2020). É solicitado, então, que o texto apresente, de maneira clara, uma tese a ser defendida, bem como os argumentos que justifiquem a posição assumida quanto ao tema da redação. É nesta competência que o avaliador observa a inteligibilidade do texto, isto é, a coerência das informações apresentadas e sua pertinência no discurso. Também é analisada a organização prévia do escrito, a que o Inep denomina *projeto de texto* – a seleção de argumentos, a



estratégia escolhida para dispor tais argumentos, de modo a colaborar com apresentação lógica/progressiva das ideias e tendo a relevância destas bem delineadas.

Mas o que é a argumentação? Qual perspectiva adotada pelo ENEM para defini-la? Como já citado na seção de *Introdução* deste trabalho, o Inep orienta que o autor do texto deve assumir, de maneira clara, um ponto de vista a fim de defender a tese proposta. Na obra *Escrever e Argumentar* (2016), Koch e Elias citam Charaudeau (2008) ao postular que o ato de argumentar consiste numa atividade discursiva de influenciar o interlocutor por intermédio de argumentos; a constituição de tais argumentos demanda a apresentação e organização das ideias, assim como a “estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista” (p. 24). Percebe-se a partir da noção do autor, que a Competência III do ENEM avalia aquilo que é intrínseco à argumentatividade, ou seja, não se trata de uma exigência a mais, mas sim de um elemento que deve fazer parte da tessitura textual. Nessa perspectiva, Charaudeau propõe os três elementos constituintes da argumentação:

- (i) uma proposta que provoque em alguém um questionamento, quanto a sua legitimidade;
- (ii) um sujeito que desenvolva um raciocínio para demonstrar a aceitabilidade ou legitimidade quanto a essa proposta;
- (iii) um outro sujeito que se constitua alvo da argumentação. Trata-se da pessoa a quem se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a compartilhar da mesma convicção, sabendo que ela pode aceitar (ficar a favor) ou refutar (ficar contra) a argumentação. (KOCH; ELIAS, 2016, p. 24)

Ao finalizar a conceituação de argumentação, as autoras comentam que esta é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes – como os acima referenciados –, os quais exigem que o locutor do argumento construa, *de um ponto de vista racional*, uma explicação, recorrendo, para tal, a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva (p. 24). Logo, é evidente que, para a elaboração discursiva a partir da racionalidade, o sujeito-autor necessita de uma formação que estimule sua criticidade, não estando limitada apenas aos elementos linguísticos – que são imprescindíveis –, mas que possibilite a assimilação de conteúdos enciclopédicos diversos – que servem à asseveração do discurso – para o desenvolvimento de suas competências comunicacionais. As metodologias de ensino devem, portanto, visar o fomento do posicionamento crítico do educando.



CONTEXTO DE ENSINO E MATERIAL DE ANÁLISE

O presente trabalho se configura, além de análise qualitativa da argumentação dos textos, como um estudo de caso sobre a interdisciplinaridade presente nas metodologias de ensino de um projeto extensionista preparatório para a redação do ENEM. Dessa forma, é importante pontuar as principais informações acerca da prática de trabalho empreendida antes e durante a produção dos textos analisados na presente pesquisa. O projeto foi denominado como *Descomplicar é Preciso: a interdisciplinaridade como facilitadora na produção textual para o ENEM* e suas atividades foram desenvolvidas no ciclo mais recente (2020-2022) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Campus Belém, com atuação na escola-campo IFPA - Campus Ananindeua. Em razão do Ensino Remoto Emergencial motivado pela Pandemia de Covid-19, as aulas aconteceram de forma remota por meio da plataforma *Google Meet*, uma vez por semana. A turma, que contava com cinquenta alunos entre discentes da 3ª série do ensino médio oriundos do IFPA - Campus Ananindeua, e público externo selecionado por meio de processo seletivo, recebia, também, acompanhamento individualizado por parte dos bolsistas PIBID que atuavam como professores em formação de Língua Portuguesa. Os bolsistas eram, nesse contexto, os responsáveis pela orientação dos alunos em seu desenvolvimento no âmbito da escrita de textos dissertativo-argumentativos. Há um outro trabalho sobre o mesmo projeto, de autoria de Andrade *et al* (2022) cujo aprofundamento é acerca das adaptações metodológicas do projeto durante o período pandêmico⁶⁹.

O projeto, além da preparação linguístico-discursiva no sentido da estrutura textual e da gramática, também visava a oferta de um embasamento teórico multidisciplinar com base em seus pressupostos referenciais de orientação didático-pedagógica. Adotou-se a visão de Xavier (2007) sobre a interdisciplinaridade na formação crítica do discente: “A capacidade de enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las a sua realidade histórica, social e política são características de um indivíduo *plenamente letrado*” (p. 135, grifo do autor). Esta ideia pode ser enleada à de Koch e Elias (2016) sobre a argumentação não apenas em um sentido teórico, mas também de construção das relações de sentido presentes no texto. Isto é, ao compreender a temática de um texto e relacioná-la com materialidades enunciativas além do escrito – repertório

⁶⁹ O artigo foi produzido a partir do mesmo *locus* de pesquisa, sob o enfoque da *formação de professores e práticas pedagógicas* e é mencionado nas referências bibliográficas do capítulo.



sociocultural –, o locutor se apresenta suficiente em suas competências e habilidades linguístico-discursivas e, por conseguinte, na legitimidade da sua argumentação.

Orientadas pelas perspectivas supracitadas, as aulas interdisciplinares do projeto *Descomplicar é Preciso* ocorriam da seguinte forma:

[...] as aulas semanais contavam com a presença de convidados especialistas em diversos assuntos interdisciplinares (um a cada aula), que utilizavam *metodologias diversas* de exposição e discussão da temática escolhida (biopirataria, bullying nas escolas e preconceito linguístico foram algumas das abordagens). Ao final, a turma recebia a proposta de redação para elaborar seus argumentos com o embasamento proporcionado pelas reflexões expostas. (ANDRADE *et al*, 2022, p. 7, grifo nosso)

Com *metodologias diversas*, as autoras se referem a palestras expositivo-dialógicas; técnica de *brainstorming* – tempestade de ideias, em tradução literal, basicamente significa uma espécie de debate de entendimentos sobre uma temática e elaboração de discursos sobre ela; leitura coletiva de textos motivadores; escrita guiada com tempo determinado e análise de redações nota mil. Como mencionado no trecho do artigo, os *motes* – temas – eram diversos, abrangendo eixos temáticos que perpassavam a saúde, educação, meio-ambiente, cidadania, dentre outros. Percebe-se, então, a aplicação prática dos referenciais de interdisciplinaridade adotados pelo projeto, cuja influência será analisada nos textos produzidos por dois discentes que, de forma assídua, participaram das atividades de compreensão, interpretação e aplicação de conhecimentos no texto dissertativo-argumentativo.

A metodologia utilizada nesta pesquisa – que nasce das práticas desenvolvidas no projeto – é a de análise qualitativa e natureza aplicada (MARCONI; LAKATOS, 2010), uma vez que observa o reflexo dos métodos de ensino interdisciplinares no texto construído pelos discentes contemplados por estas práticas. Os textos selecionados compõem um banco de dados elaborado durante o percurso formativo do projeto, cujo *corpus* é constituído pelas produções efetuadas de março a novembro do ano de 2021.

Na análise evidenciaremos, com base na cartilha do participante (INEP, 2020), e nos três elementos constitutivos da argumentação segundo Charaudeau (2008 *apud* Koch e Elias, 2016), a tese apresentada pelo autor na introdução; a defesa da tese com base em argumentos elaborados no desenvolvimento com a presença do conhecimento enciclopédico interdisciplinar, isto é, o repertório sociocultural; e a legitimidade – ou não – do argumento a partir da coerência do discurso.



A princípio, será analisada a redação (Texto I) de uma aluna sobre o tema “Desafios na prevenção do câncer de mama no Brasil”. Os dois argumentos utilizados para justificar a insuficiente prevenção desta problemática foram: (i) o *déficit monetário no Sistema Único de Saúde (SUS)*, e (ii) a *falta de informação sobre a temática*, sendo esta sua tese, apresentada no primeiro parágrafo. Em seu segundo parágrafo, o primeiro de desenvolvimento (aqui especificado como D1), a orientanda usa a Constituição Federal de 1988 para destacar ainda mais a contradição presente nesta carência, isto é, na falta de investimentos em tais serviços. Assim foi exposto:

“Inicialmente, a carência monetária do SUS contribui para o problema. Sobre isso, a Constituição Federal assegura que a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visam a redução do risco do agravamento, porém, ao analisar a situação do SUS, percebe-se que esse direito não é assegurado para as mulheres, visto que muitas não conseguem realizar exames de mamografia por ele.” (Texto I, D1)

Percebe-se aqui a presença dos aspectos supracitados: a *tese*, já comentada anteriormente; o uso da *Constituição Federal* e os direitos que ela assegura como conhecimento interdisciplinar, visando evidenciar ainda mais a gravidade da situação; e a conclusão do parágrafo de forma cíclica, ao retornar a uma informação apresentada na introdução, de que muitas mulheres não conseguem fazer exames de mamografia pelo SUS. Dessarte, fica claro que o conhecimento interdisciplinar – nesse caso, jurídico/legislativo – corrobora a tese proposta de que existe um *déficit monetário* no Sistema Único de Saúde (SUS). Esse encaminhamento de sentidos leva o receptor a compreender que o *déficit* existente, por conseguinte, inibe o direito básico à saúde das mulheres que não acessam os exames de mamografia, impedindo a salutar prevenção do câncer de mama.

Já no segundo desenvolvimento (D2), a aluna desenvolve um comentário crítico com relação a campanha de conscientização do Outubro Rosa, ao afirmar que, apesar das campanhas que ocorrem durante aquele mês, a informação não atinge um público minimamente satisfatório. Assim foi exposto pela aluna:

“Além disso, a ausência de informação é um fato pelo qual essa mazela se agrava. Nesse contexto, o Outubro Rosa, campanha criada para fomentar a conscientização com relação ao câncer de mama, já existe no Brasil desde 2002; nota-se que é insuficiente para a prevenção da doença. Desta forma, medidas precisam ser tomadas para que a conscientização seja efetiva.” (Texto I, D2)

Aqui destaca-se um aspecto interessante que pode ser aplicado no texto dissertativo argumentativo: selecionar uma medida atenuante existente daquela problemática e tecer um



comentário de forma crítica com o propósito de propor novas soluções, aspecto que foi desenvolvido pela aluna, posteriormente, no parágrafo de conclusão.

O segundo texto a ser analisado (Texto II) foi escrito a partir do tema “Desafios do processo de alfabetização em questão no Brasil”. A tese elaborada pelo aluno apontou dois entraves como principais desafios do pleno acesso à alfabetização: (i) as *desigualdades econômicas* presentes na sociedade brasileira e (ii) a *ausência de incentivos estatais efetivos* à educação básica. Os argumentos foram construídos nos parágrafos de desenvolvimento – aqui serão denominados D1, para a problemática (i) e D2, para a problemática (ii). O D1 se apresenta da seguinte forma:

“Em primeira instância, é válido dirigir atenções à disparidade de renda existente no Brasil. Sob essa perspectiva, destaca-se o filósofo genebrino Rousseau, o qual afirma que as sociedades as quais mantêm a segregação de indivíduos podem inibir, fortemente, a qualidade de vida e os direitos dos seus. Logo, constata-se a inoportunidade da perpetuação das desigualdades de renda no país, pois eles, indubitavelmente, impedem que as crianças vulneráveis socioeconomicamente acessem um contexto de saúde, boa alimentação e higiene, favorecendo o surgimento de deficiências na aprendizagem.” (Texto II, D1)

Aqui percebemos a presença da problemática de *desigualdades econômicas* mencionada na tese; o uso de um conceito parafraseado do filósofo Jean Jacques Rousseau, presente na obra *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens*, como conhecimento enciclopédico interdisciplinar, o que ratifica a proposição de que as desigualdades socioeconômicas colocam alunos em condições subalternas, afetando de modo direto a qualidade de sua aprendizagem, uma vez que necessidades básicas estão afetadas. Tal procedimento clarifica ao leitor o porquê do processo de alfabetização ser obliterado pela disparidade de renda. Logo, por meio do encaminhamento lógico, coeso e coerente de suas ideias, a argumentação pode ser compreendida pelo leitor do texto como legítima.

O D2 é exposto dessa forma:

“Ademais, cabe analisar os ínfimos investimentos do Estado para o ensino público, especialmente nos anos iniciais. Nesse sentido, verifica-se o conceito de ‘Instituição Zumbi’, do sociólogo Zygmunt Bauman, no qual o ilustre denota entidades que deixaram de exercer suas funções perante determinados assuntos. Sendo assim, depreende-se a aplicação da analogia do polonês no Executivo da Federação, uma vez que a indiferença deste à lamentável situação de sucateamento da educação corrobora a continuação do aumento de analfabetos funcionais e absolutos, inércia que fere a legislação e limita o pleno exercício da cidadania de brasileiros.” (Texto II, D2)

Neste parágrafo é possível notar a *ausência de incentivos estatais efetivos*, problema também mencionado na tese; o uso do conceito de Instituição Zumbi, de Bauman, como repertório



sociocultural advindo da sociologia para confirmar a proposição de que há um investimento insuficiente por parte do Governo na educação básica e, conseqüentemente, na alfabetização. O locutor compara os órgãos governamentais do Brasil às instituições zumbis, uma vez que considera que a postura destes é de indiferença quanto ao cenário precário da alfabetização. É por meio dessa estratégia argumentativa que o autor do texto encaminha o receptor a concluir que este é um dos principais motivos do aumento do número de pessoas analfabetas no país, o que confere legitimidade à sua tese, posto que é defendida de maneira coerente e coesa.

CONSIDERAÇÕES

A partir da análise empreendida, pode-se notar a efetividade de se trabalhar com a interdisciplinaridade no ensino de Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva produtiva. Sob essa perspectiva, compreende-se que as metodologias utilizadas no contexto do projeto preparatório fazem jus ao conceito de letramento de Xavier (2007) que descreve um indivíduo com capacidade de enxergar além do código linguístico, estabelecendo relações entre conhecimentos diversos – em geral, de ordem teórica – e sua realidade empírica. É dessa maneira que o produtor do texto dissertativo-argumentativo do ENEM procede ao elaborar seus argumentos na defesa da tese.

Atinente à legitimidade das argumentações construídas pelos locutores nos textos observados, é mister comentar que, embora para Charaudeau (2008 *apud* KOCH e ELIAS, 2016) o objetivo da argumentação seja persuadir o interlocutor a modificar seu comportamento – e, com isso, seu ponto de vista –, no Exame Nacional do Ensino Médio não há, ou não deve haver, tal procedimento. O foco, neste exame, é que o aluno defenda uma ideia de forma coerente e coesa, ainda que seja, para o corretor do texto, um ponto de vista discordante do seu. Nesse sentido, é notório que ambos os escritores conseguiram produzir textos com qualidade, contemplando as competências exigidas. Ademais, embora tenham sido contemplados pelas mesmas aulas – mesmo conteúdo, mesmas metodologias – os autores do texto não deixam de configurar suas identidades em seus escritos, possuindo abordagens diversas para os problemas sociais colocados à reflexão nos temas propostos. Koch e Elias no livro *Ler e Escrever: estratégias de produção textual* (2010) comentam sobre essa identidade, ao mencionarem que os conhecimentos aos quais recorremos no processo de escrita estão armazenados em nossa mente como uma enciclopédia que, por sua vez, é constituída de maneira *personalizada*, “com base em conhecimentos de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas” (p. 41).



Sobre a efetiva apropriação de um repertório sociocultural na corroboração de seus argumentos, os alunos evidenciam o alcance de um dos objetivos do ensino por meio das multilinguagens propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a saber: ao apropriar-se de um outro discurso, verificando a coerência de sua posição, o discente evidencia que, além de compreender o discurso do outro, tem a possibilidade de divulgar suas ideias com objetividade e fluência (BRASIL, 2000, p. 9). Note-se que para além do contexto do exame, os conhecimentos adquiridos no processo formativo possibilitam aos educandos as habilidades comunicacionais e linguístico-discursivas necessárias até mesmo nos mais corriqueiros contextos de suas vidas. Marcuschi (2010, p. 37) reitera essa perspectiva de ensino – importante deveras aos professores de Língua Portuguesa – ao comentar que “o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia”. Tais noções servem como elucidação do quão fulcral se mostra o combate às práticas engessadas de ensino de língua, cujos materiais de trabalho quase sempre centram-se em regras prescritivas e enunciados soltos, distantes da realidade do educando.

Sendo esta pesquisa um trabalho de assimilação entre observação de metodologias e seus reflexos notados a partir de análise textual, ela constitui a socialização teórico-metodológica – teórica pois apresenta referenciais importantes para o âmbito do ENEM e do ensino de escrita; metodológica porque apresenta métodos exitosos de trabalho interdisciplinar – de um trabalho com o texto dissertativo-argumentativo. Ao trazer não apenas aspectos linguísticos mas também interdisciplinares presentes no ensino-aprendizagem da redação do ENEM, pretende-se alcançar professores formados e em formação, de modo a contribuir com seus conhecimentos acerca da temática. A perspectiva aqui adotada advém da Linguística Aplicada, uma vez que “a LA levanta questões, busca subsídios teóricos de acordo com as questões estudadas, analisa as questões na prática e conclui com sugestões de encaminhamento” (CUNHA e RANGEL, *s.d.*, p. 8). Assim, o que sugerimos com as reflexões aqui empreendidas é que, no trato do preparo para o ENEM, ou em outro(s) contexto(s) do ensino de língua enleado à multidisciplinaridade, considere-se a imprescindibilidade de refletir de maneira produtiva sobre a prática pedagógica e os objetivos a serem alcançados quanto à competência comunicativa do discente.

A partir do que foi exposto e dos resultados obtidos, pode-se concluir que os reflexos do trabalho multidisciplinar como fomento ao posicionamento crítico dos educandos foram positivos. A exitosa aplicação prática do que fora abordado no projeto por parte dos alunos



alcançados pelas metodologias empreendidas evidencia o sucesso destas na solidificação dos argumentos tecidos por eles, aspecto de suma importância para o texto dissertativo-argumentativo e para outros enunciados que demandem a elaboração de discursos persuasivos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Samily Raíssa Monteiro de *et al.* ADAPTAÇÕES METODOLÓGICAS DO PROJETO “DESCOMPLICAR É PRECISO” AO CONTEXTO PANDEMICO. *In: Anais do II Seminário Internacional de Linguagens, Culturas, Tecnologias e Inclusão (II SILICTI)*. Castanhal: IFPA, 2022. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/iisilicti/481987-ADAPTACOES-METODOLOGICAS-DO-PROJETO-DESCOMPLICAR-E-PRECISO-AO-CONTEXTO-PANDEMICO>>. Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)** – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em 07 jul. 2022.

CUNHA, Gláucia Regina Santos; RANGEL, Patrícia Luisa Nogueira. **LINGUÍSTICA APLICADA: CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PRÓPRIA**. s.l. s.d.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **A redação no Enem 2020**: cartilha do participante. Brasília, DF: INEP, 2020.

_____. **Resultados Enem**, 2019. Brasília: MEC, 2020

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Ler e compreender** os sentidos do texto. 3. ed., 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) Gêneros Textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 1996.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. *In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.) Alfabetização e Letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 133-148.



Capítulo 08

LENDAS, MITOS E CAUSOS DA AMAZÔNIA PORTOMOZENSE

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-226-1_008

Fernando Jorge dos Santos Farias⁷⁰
Jamille Tenório Matos⁷¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Mistérios e encantamentos fazem parte da cultura de Porto de Moz, município localizado às margens dos rios Amazonas e Xingu, que tem seu ponto de encontro na frente da cidade, região Oeste do Pará, conhecido como a princesinha do Xingu. De acordo com o último censo demográfico, o município possui 33.951 habitantes, cidade pequena, mas de povo acolhedor.

Muitas pessoas contam histórias, muitas vezes fantasiosas, para explicar o que lhes aconteciam. Antes de existir a escrita, era por meio da oralidade que as pessoas se comunicavam e assim surgiam as mais belas obras e histórias já contadas, com o intuito de compreender e manter viva a história de um povo. As narrativas orais são fatos marcantes, que existem ou não, contadas entre as pessoas para explicar suas origens, suas crenças e seus costumes.

Tendo as narrativas orais como recurso maior, o contador consegue expressar e dar vida aos seres enigmáticos, e quem ouve tende a se transportar e imaginar todos esses fatos que são contados. É importante manter viva essas narrativas, para que as próximas gerações entendam a cultura do lugar onde nasceram.

Na Amazônia, principalmente em Porto de Moz, essas narrativas são passadas de geração para geração, que são contadas de maneiras diferentes, como forma de envolver os ouvintes. Essas narrativas contadas no município de Porto de Moz se transpõem ao longo do tempo para que sua cultura continue viva e seja contada e ouvida por todos que um dia visitarem o município.

LENDAS, MITOS E CAUSOS

Para entendermos sobre lendas, mitos e causos é preciso saber o que é folclore. A palavra folclore, quer dizer o saber do povo, histórias reais ou fictícias criadas por um determinado grupo de pessoas em uma região no Brasil, são tradições que são passadas de geração a geração. Costa (2018), explica que o termo “folclore” era muito discriminado, visto que a palavra povo era

⁷⁰ Fernando Farias é Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Atua no quadro efetivo da UFPA, Campus Altamira, como professor e pesquisador. Contato: ffarias@ufpa.br

⁷¹ Graduada em Letras Língua Portuguesa pela UFPA, Pólo Porto de Moz. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Fontes Literárias (UFPA/Altamira). Contato: Jamilletnr47@gmail.com.



entendida como sendo a população pobre, e as pessoas preferiam usar o termo “cultura popular”, mas é importante entendermos que os dois termos, segundo a Unesco, são equivalentes.

De acordo com a Unesco (1995), a Carta do Folclore brasileiro vem em seu conteúdo o conceito de folclore:

“Como um conjunto de criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressa individuais ou coletivamente, representativo de sua identidade social. O folclore brasileiro é o mundo de mistérios, histórias fantásticas, mitos, lendas, festas populares, danças, costumes, cantigas, artesanatos, crenças entre várias formas de expressões populares que muitas vezes não são valorizadas ou pouco conhecidas” (UNESCO, 1995, p. 1).

As lendas, são narrativas orais que fazem parte do folclore brasileiro e no Brasil existem muitas histórias sobre criaturas, seres fantasiosos que pertencem ao imaginário de uma determinada localidade, podendo ultrapassar para outros locais e ser inserida na cultura de outros povos. E essa cultura, segundo Miyashiro (2021) são partes do imaginário caboclo, pois é através deste imaginário que surgem as lendas, os mitos, causos, as crenças, fatos estes que muito ouvimos falar. Através destas narrativas é possível identificarmos o lugar de onde nasceu tal relato, no caso da lenda da bota-cor-de-rosa, que é muito conhecida na cidade de Porto de Moz, história local que faz parte da identidade e da cultura do município.

Em fevereiro de 2021, a plataforma de streaming, Netflix, lançou a série denominada Cidade Invisível, com direção Carlos Saldanha, baseada nas lendas que permeiam as regiões do Brasil, com o objetivo de tornar mais conhecidas as narrativas do folclore brasileiro. Cidade Invisível, ressignifica a lenda do “Boto”, a história da “Cuca” na série nos é apresentado de maneira mais sensual muito diferente do personagem que assistíamos no “Sítio do pica-pau amarelo” do escritor Monteiro Lobato, a lenda “Lenda da Iara, Mãe D’água”, “O Saci Pererê”, “O curupira”, a lenda de “Tutu Marambá” irmão do Bicho-Papão e do Boi da cara preta, é uma criatura toda negra, que não possui forma alguma, mas que na série é apresentado em forma de um Porco do Mato, e a lenda do “Corpo-seco”, que mostra um homem muito malvado, que morreu e foi rejeitado por Deus, pelo diabo e a própria terra onde havia sido enterrado o expulsou, e passou a entrar no corpo das pessoas usando-as como hospedeiros. “Cidade Invisível”, traz então em seu roteiro todos os mistérios que envolvem a cultura popular e o folclore brasileiro.

Para Pires *et al.* (2016), as lendas fazem parte do imaginário de um povo, criadas pelos homens, fazendo com que seres fantasiosos cheguem a ganhar vida, e através dessas narrativas criam um contexto em que são inseridos. Na maioria das vezes, essas narrativas tem seu enredo no meio da mata, rios, igarapés, em que os personagens são seres divinos, podendo ter características de animais ou seres humanos, que de alguma forma foram transformados pelos deuses, no caso



dos indígenas, acreditam que Tupã para abençoar ou castigar transformam os humanos em seres encantados.

As lendas que cercam a vasta Região Norte e estão presentes no imaginário amazônico, mostram como a relação do homem com a natureza é importante para a criação dessas narrativas orais. E quando lemos e ouvimos tais narrativas, é possível viajar aos mundos de encantos e magias que norteiam o cenário amazônico.

Existem várias definições de lendas, mas para a maioria dos autores, essa narrativa é uma criação do imaginário popular:

A palavra lenda provém do baixo latim *legenda*, que significa “o que deve ser lido”. [...] A lenda, transformada pela tradição, é o produto inconsciente da imaginação popular. Desta forma o herói sujeito a dados históricos, reflete os anseios de um grupo ou de um povo; sua conduta depõe a favor de uma ação ou de uma ideia cujo objetivo é arrastar outros indivíduos para o mesmo caminho (BAYARD, 1978, p. 10).

Assim como as lendas, os mitos também fazem parte do folclore brasileiro, e muitas vezes, essas narrativas são confundidas, mas cada uma possui suas particularidades. A lenda, como já foi dito, são histórias, que podem ser reais, que tem como objetivo narrar fatos históricos que caracterizam um determinado lugar. São narrativas usadas para esclarecer determinados eventos históricos que aconteciam em uma certa comunidade e que além do tempo e do espaço (local) vão sofrendo mudanças. Já o Mito, são histórias fantásticas usadas para explicar fatos e fenômenos que não eram compreendidos por alguns povos da antiguidade. Para os tupis-guaranis, por exemplo, o deus Tupã, é o Criador de toda a humanidade.

Uma vez NHAMANDÚ inspirou e, quando soprou, nasceu KUARAY, de dentro dele mesmo, pleno de brilhantíssima luminosidade. Por sua vez, KUARAY, de si mesmo, no seu coração, faz surgir TUPÁ, que se põe a dançar e cantar na imensidão de Nhamandú e criando mundos através de seus cantos sagrados. TUPÁ criou a Mãe Terra, e também muitas outras mães estelares, através de um cantar, na pausa de uma respiração relampejante. Talvez tenha sido um suspiro. Sim, um suspiro divino! (JECUPÉ, 2013, p. 5)

Kaká Werá Jecupé em seus livros, busca mostrar as raízes da cultura tupi-guarani, assim dando ênfase as narrativas orais sobre os mitos da criação do mundo. Os povos indígenas usavam os mitos como forma de explicar algo que viam pela primeira vez, algo que não tinham conhecimento de onde vinha e nem como surgia, e através de suas crenças, acreditavam que os responsáveis por todos esses fenômenos eram os deuses. O mito, faz parte da identidade do índio, do caboclo, dos ribeirinhos, do povo brasileiro e tem o intuito de retratar a realidade, os modos, as maneiras e as relações que existem entre o homem, suas culturas e o meio em que vivem. E a partir do momento que esses povos foram tendo contato com outras culturas as suas crenças, seus mitos foram sendo recriados, repassados e até mesmo se perdendo através do tempo e espaço.



Há quem acredite que o mito é uma mentira, mas pode se tornar verdadeiro para quem o conta, para quem vive, e se torna verdadeiro sendo visto de uma outra lógica, já que essa narrativa é utilizada por alguns povos para explicar fatos, assim possuindo um valor na vida social.

De acordo com Brandão (1986), os mitos são narrativas conhecidas através da escrita e da arte figurativa que era comum na antiguidade. E para se falar sobre mito, sabemos que os mitos gregos são os mais conhecidos, eles se davam através da arte figurativa, da poesia, da literatura erudita, o objetivo principal dos gregos eram explicar os fatos. Para isso, usavam seres, como os deuses, para justificar o que aconteciam numa determinada época, como a vida após a morte, os fenômenos da natureza. Ainda, segundo o autor, mitos tem várias definições:

É necessário deixar bem claro, nesta tentativa de conceituar o mito, que o mesmo não tem aqui a conotação usual de fábula, lenda, invenção, ficção, mas a acepção que lhe atribuíam e ainda atribuem as sociedades arcaicas, as impropriamente denominadas culturas primitivas, onde mito é o relato de um acontecimento ocorrido no tempo primordial, mediante a intervenção de entes sobrenaturais (BRANDÃO, 1986, p. 35).

Mito não pode ser confundido com lendas e fábulas. As lendas, para Brandão (1986), são histórias narradas de fatos históricos que são modificados e a fábula é uma narrativa pequena e fantasiosa que tem como objetivo ensinar algo. O mito são relatos de um dado período, uma narrativa simbólica com o intuito de explicar fenômenos. É uma narrativa criada, de algo que não existia, mas passou a existir.

O mito é sempre uma representação coletiva, transmitida através de várias gerações e que relata uma explicação do mundo. Mito é, por conseguinte, a parole, a palavra "revelada", o dito. E, desse modo, se o mito pode se exprimir ao nível da linguagem, "ele é, antes de tudo, uma palavra que circunscreve e fixa um acontecimento (BRANDÃO, 1986, p. 36).

Os mitos, assim como as lendas, são transmitidos de gerações a gerações, procurando explicar por meios de personagens personificados em deuses a criação do mundo; é uma palavra, uma história que define um acontecimento que é importante para um determinado povo.

De acordo com Pereira (2001), a palavra mitologia vai além da histórias contadas através da imaginação de um povo, o estudo dos mitos serve para identificar fatos tidos como inexplicáveis.

E através dos mitos as pessoas conseguem expressar suas crenças, religiosidade, seus princípios morais, justificar acontecimentos que de fato existiu, diferentemente dos causos, que são narrativas compartilhadas nas calçadas das ruas, nas rodas de conversa em família, em lugares onde as pessoas costumam dialogar.

O ato de contar e de ouvir história é uma tradição bem antiga, se reunir com a família, amigos e vizinhos é muito comum no interior da Região Norte, até mesmo em outras regiões do



Brasil. À noite, se fazem reuniões em que as pessoas se sentam nos bancos embaixo das mangueiras, em frente de suas casas ou nas beiras das calçadas, para “jogar conversa fora”, e assim são contadas a mais variadas situações em que as pessoas dizem que aconteciam com eles ou que aconteceu com alguém próximo a eles, e uma dessas narrativas orais que são relatadas frequentemente pelos ribeirinhos são histórias sobre visagens, que são conhecidos como “causos amazônicos”.

Ao lermos os “Causos Amazônicos” é possível percebermos os usos exagerados de palavras que tem o intuito de dar ênfase a narrativa. Nota-se que nos Causos são utilizados bastantes figuras de linguagens que fazem o texto, a narrativa ser fascinante aos olhos e ouvidos de quem ouve e lê.

Um autor muito conhecido por escrever histórias de visagens e assombrações é o escritor paraense Walcyr Monteiro. Uma de suas obras de mais destaque que retrata os fantásticos e narra as assombrações, fantasmas e visagens é chamada “Visagens e assombrações de Belém”. Como podemos perceber a capital do estado do Pará é o cenário usado em seu livro. Uma narrativas muito conhecidas em Belém e fazem parte das histórias escritas no livro de Walcyr Monteiro é “A Porca do Reduto” que conta a história de uma porca que aparecia em uma rua no bairro Reduto e desaparecia misteriosamente e acreditavam que seria uma vella e há também a “Moça do Taxi”.

“Havia uma moça que adorava passear de carro e seu pai sempre quando ela completava mais um ano de vida, dava de presente uma volta na cidade em um carro. Como ela morreu muito jovem. Conta-se que certo dia a família dessa moça estava almoçando e um homem chegou em sua casa para cobrar uma corrida. Ele explicou que no dia anterior havia apanhado uma moça em frente ao cemitério, e a levou até a Basílica. Ela rezou, pediu para deixá-la novamente no cemitério e cobrar a corrida com seu pai. A família falou que não morava nem uma moça. Então o motorista avistou a foto da moça e apontou para o quadro dizendo que aquela moça que ontem esteve no meu táxi” (MONTEIRO, 2003, p. 204).

Os avós são responsáveis em contar para seus filhos e netos o que haviam aprendido em todos os seus anos de vida, e é costume o avô sentar-se junto de seus netos para lhe contar “causos” que havia acontecido com ele, ou que ele havia escutado de alguém, uma tradição bem comum entre os ribeirinhos, e essas histórias só podem continuar existindo se as pessoas não perderem o hábito de contá-las.

Para Câmara (2007 *apud* HOUAISS, 2001), os causos são narrativas bastantes regionalistas e contadas de forma oral, como definido pelo dicionário Houaiss. Causo é classificado como substantivo masculino, de uso informal e marca de regionalismo brasileiro, cuja etimologia é proveniente do cruzamento de caso e causa. O que aconteceu; acontecimento, caso, ocorrido. Narração geralmente falada, relativamente curta, que trata de um acontecimento real; caso, história, conto. Por outro lado, apesar da palavra causos ser associado ao cruzamento das palavras casos e causas, Câmara (2007) afirma que o Causo está mais próximo do gênero conto.



Sendo histórias verbalizadas, usado para contar narrativas de cunho regionalístico, do cotidiano. Para o povo nordestino os causos são bastante comuns, usado de forma engraçada, mas também podendo conter narrativas de assombrações, de visagens, que são contadas na região norte.

A definição de Causo é muito complexa, em razão de que esse gênero é pouco estudado e só é possível compreendê-lo através dos contadores de estórias. Batista (2007), em sua dissertação de mestrado, define causo como uma forma específica de um determinado lugar. O termo foi empregado por pessoas do interior do Brasil que trocavam a palavra caso por Causo, assim essa palavra foi sendo apropriada pelas regiões interioranas no Brasil. E embora possua semelhança com o conto, os causos têm suas particularidades. Batista (2007), destaca que os causos contam histórias verdadeiras, que apesar de conter seres fantásticos, não é uma história fictícia precisa ter um contador e esse contador de causos pode ser o autor da história, pode ser que esse causo tenha ocorrido com ele ou ele testemunhou, ou alguém contou pra ele, e nos causos é sempre citado o local do acontecimento.

Assim como o lugar da ocorrência, o tempo é referido: dificilmente se diz o ano, a data pode ser inferida por quem ouve a partir do contato com o contador. O contador muitas vezes situa o fato no tempo a partir da sua memória: “há muitos anos”, “quando eu era criança”, “no tempo dos meus avós”, “eu devia ter uns quatorze anos (BATISTA, 2007, p.103).

O “Causo”, é descrito como uma história absurda, exagerada, tendo em seu conteúdo bastante hipérboles, visto que o Causo não é uma mentira, são estórias que são narradas com um certo exagero, com o intuito de prender a atenção do ouvinte, podendo fazer rirem ou até mesmo sentirem medo (OLIVEIRA, 2006). Os contadores de causos, de acordo com Oliveira (2006), utilizam a entonação de voz, os gestos, possuem expressividade, e através dessa forma de usar as palavras o contador de causos consegue fazer com que as pessoas acreditem em suas histórias, pois ele é capaz de saber o que o ouvinte espera escutar.

Muito marcante na vida de ribeirinhos, caboclos, pessoas que vivem na zona rural, o Causo é comumente narrado por pessoas que vivem no interior da Região Norte. Assim como a Lenda e o Mito, o Causo faz parte do imaginário caboclo que constitui o folclore brasileiro.

AS LENDAS, OS MITOS E OS CAUSOS QUE SÃO NARRADOS EM PORTO DE MOZ

As narrativas a seguir fazem parte do enredo do Grupo Folclórico Rio Amazonas, que são apresentadas no Festival Encontro das Águas, festival cultural que acontece no mês de julho em Porto de Moz, com o intuito de divulgar a cultura do município.

As imagens destacadas são os itens do Grupo Rio Amazonas representam cada narrativa que foram escritas no enredo, como o item Pajé, que em forma de dança e cênica, incorpora as

narrativas que representa, no ano de 2021, o pajé encenou no festival a história do corpo seco. E assim cada Pereitem simboliza uma lenda, um mito ou um causo de Porto de Moz.

Lenda da Bota Gaúcha

No Rio Xingu, berço da vida na imensa Amazônia, nasce a mais linda lenda da cultura portomozense, a lenda da Bota Gaúcha. Quem viveu na cidade de Porto de Moz na década de 1990 conheceu a bela “Bota Gaúcha” (como era conhecida), uma bota cor-de-rosa que encantava todos nas margens do rio em frente à cidade. Todos se encantavam com sua beleza, seu tom de rosa vibrante, ao se aproximar dos banhistas no antigo trapichão (hidroviária) ou nas outras áreas de banho, que para os ribeirinhos é chamado de beira. Junto com toda essa beleza natural havia um mundo de misticismo em que os portomozense acreditavam que ela se transformava em uma linda mulher loira que gostava de dançar no “Bar da Gatinha” (bar localizado perto do trapichão de Porto de Moz).

Na cidade de Porto de Moz, no oeste do Pará, nas águas do Rio Xingu, surgiu um boto. Os habitantes ficaram encantados ao ver aquele animal. Não era comum um boto cor-de-rosa aparecer nesse rio. As pessoas davam comida para “a bota”, ela era mansa e nadava na beira do rio com os banhistas. Sua pele era tão rosa que todos começaram a chamá-la de “Bota Gaúcha”.



Imagem: Ricardo Avelardo, para o Festival Encontro das Águas. Representação da Bota Gaúcha. Grupo Folclórico Rio Amazonas.

Em noites de lua cheia, a “Bota Gaúcha”, se transformava em uma bela mulher, e dançava nas Festividades de São Braz, no mês de julho, e do Bom Jesus dos Navegantes, no mês de novembro. Essa linda mulher aparecia e ninguém sabia quem era. Todos ficavam admirados com sua beleza, pois sua pele era branca e muitos diziam que parecia rosa. Muitos eram os relatos das aparições da “Bota Gaúcha”. Alguns diziam que ao longe do horizonte quando se atravessava o

Rio Xingu, podia-se ver uma linda mulher loira na flor d'água flutuando, refletindo na sua pele os últimos raios de sol de um final de tarde.

Um certo dia, a “Bota Gaúcha”, estava com seu filhote numa região conhecida como Pedral na praia da Chácara. Um pescador se aproximou deles e atirou um arpão, ferindo-a. A “Bota Gaúcha” conseguiu fugir, mas seus ferimentos eram muito graves, em sua agonia ela nadou da praia da Chácara com um arpão nas costas até o bairro do Maturú, nadou pela frente da cidade como em forma de despedida das pessoas que a amavam, que a admiravam. Um último adeus ao povo de Porto de Moz.

Em um final de tarde, um clima estranho, silencioso e muito misterioso, algumas mulheres lavavam roupa na “beira” do rio Xingu no bairro Maturú e de longe avistaram a “Bota Gaúcha”, nadando com o arpão cravado nas costas, assustadas e tristes com o sofrimento, elas observavam “a bota” se aproximar em silêncio, pedindo socorro e justiça pela maldade cometida. A “Bota Gaúcha”, em seus últimos suspiros nadou até a margem do rio, foi até as lavadeiras e assim morreu. Um clima de suspense e calma tomou conta das lavadeiras que choraram a morte da protetora das águas. Silêncio total. Não se ouviam os pássaros, o vento ou qualquer outra manifestação da natureza. Parecia que tudo ao redor calara-se em respeito, sofrimento e honraria a rainha do Xingu.

Sua morte comoveu todos os portomozenses. Muitos foram até a rua da República, no bairro Maturú, dar um último adeus para a amada e encantadora “Bota Gaúcha”. Após sua morte, o povo parecia não acreditar no que havia acontecido. Por muito tempo, pescadores afirmavam que a viam rodeando suas canoas, e que todo o rio parecia ficar quieto com a presença mítica do ser encantado. Outros pescadores afirmaram que viram na beira dos barrancos uma linda mulher loira sentada, com um lindo sorriso e que ao se aproximar ela simplesmente desaparecia. Há aqueles que ainda hoje olham para o horizonte na frente de Porto de Moz e tem a leve impressão de ver um relance de águas rosadas, um vulto de esperança de que a protetora das águas ainda resguarda o Rio Xingu. Em vida já haviam crenças sobrenaturais sobre a Bota Gaúcha; depois de sua morte, essas crenças viraram a lenda que conhecemos hoje.

Percebe-se que as características da lenda da “Bota Gaúcha” é baseado em um contexto histórico, mas narrado de uma forma fantasiosa, tornando-se lenda por usar o real e o imaginário do povo.

O Navio Encantado

Há muitos anos, aproximadamente em meados da década de 30, do século XX, no que hoje é a RESEX VERDE PARA SEMPRE, na comunidade de nome ARIRUÁ, localizada às margens do rio Jaurucu, em certas noites, moradores sofriam de pânico. Não era por causa das onças, cobras ou



qualquer outra espécie de animal, pois isso eles sabiam como conviver. Os Ribeirinhos ficavam assustados com o aparecimento de um barco grande. Muitos dizem que era um navio, que navegava até ficar próximo a esta comunidade.



Imagem: Ricardo Avelardo. Festvial Encontro das Águas. Representação do Navio Encantado. Grupo Folclórico Rio Amazonas.

Todo iluminado, com música, mas sem nenhum passageiro, apenas o comandante. Nenhum morador tinha coragem de pegar sua canoa e ir de encontro ao tal navio misterioso. E passando algumas horas próximo a comunidade, o navio se dirigia para a enseada da “boca do Quatí”, porém é façanha impossível de se fazer, pois a BOCA DO QUATÍ, somente é acessível com um barquinho ou canoa e mesmo assim só em período das chuvas quando a água do rio enche é possível chegar nesta localidade da comunidade. Neste local, no período na seca, consegue-se caminhar até suas margens. E o navio lá permanecia até altas horas da madrugada. Os moradores apenas escutavam o som ao longe. Mas com o tempo, todos ficaram apavorados e trancavam suas portas e janelas, ninguém tinha coragem de sair de suas casas para ver o navio de perto, todos ficavam amedrontados com tal assombração.

Até nos dias de hoje, ninguém se atreve a nadar neste local. Essa história é conhecida por antigos moradores da comunidade, os quais contam que seus pais presenciaram tais aparições. O tipo de embarcação que eles avistavam não era e até hoje não é comum de ver nas localidades portomozense.

Muitos dizem que essa narrativa foi criada pelos moradores antigos da comunidade para assustar os mais novos, para que tivessem medo de sair de casa escondidos para tomar banho no rio e até mesmo para ir em festas que acontecem na comunidade. Mas muitos afirmam que é uma história real.

História real ou fictícia, essa narrativa tem características do Causo Amazônico, que precisam de um contador, no caso os moradores antigos da comunidade, que dizem que aconteceu com eles ou alguém lhes contou para se tornar real, utilizando a entonação de voz, os gestos, a expressividade, seres fictícios para tornar mais interessante o causo.

A origem do Rio Amazonas

Mito indígena que conta a história da origem do Rio Amazonas. O mito é uma narrativa, que de certa forma, explica fenômenos da natureza através de metáforas e simbolismos. Seus personagens são deuses, heróis e seres fantásticos. Através do mito, as pessoas conseguiam explicar fatos que não eram compreendidos por eles.



Imagem: Ricardo Avelardo. Festival Encontro das Águas. Sol e a Lua. Grupo Folclórico Rio Amazonas

Há muitos anos a Lua e o Sol se apaixonaram. O Sol ficou encantado pela beleza da Lua e a iluminava de paixão. A Lua ficou sonhando com o calor do Sol e chorava baixinho querendo se aproximar de seu amado. Era um amor bonito, mas eles se amavam à distância. Muito apaixonado, o Sol mandou os passarinhos pedirem a Lua em casamento. Aquela revoada de pássaros fez um voo fantástico até encontrar a Lua. Chegaram e pediram a Lua em casamento. A Lua ficou tão alegre. O casamento foi marcado, mas o mar ao saber que a Lua e o sol iam casar-se, avisou que eles não podiam casar, disse que o encontro entre eles ia destruir o mundo. O amor ardente do Sol queimaria tudo e às lágrimas intensas da Lua inundaria toda a terra. A Lua não se importava se algo assim aconteceria, ela apenas queria ficar ao lado de seu amada, mas o Sol ficou com medo. Ele amava muito a Lua, mas não queria destruir a terra. Separaram-se, a Lua para um lado e o Sol para outro.

Quando a Lua começava a aparecer no céu, o Sol ia embora. A Lua até tentou se unir ao sol, tentou convencê-lo, mas não teve êxito. Até hoje ela tenta, às vezes, a Lua e o Sol se encontram, mas quando isso acontece tudo fica escuro. E quando o Sol e a Lua se separaram, a

Lua chorava todo dia e toda noite. Foi então que às lágrimas correram em cima da Terra até o Mar, mas o mar estava zangado com a lua e não deixou suas lágrimas se misturarem com suas águas. Então, às lágrimas da Lua deram origem ao grande rio Amazonas.

O Corpo Seco de trás do cemitério

O Corpo Seco de trás do cemitério é um causo, em que os moradores de Porto de Moz contam que via um ser, uma visagem que aparecia à noite no cemitério e muitas pessoas até hoje tem medo de passar em frente do local, pois o corpo seco pode aparecer e roubar sua alma.

O Corpo Seco é um ser amaldiçoado, uma espécie de morto-vivo que está condenado a vagar pela terra aterrorizando as pessoas. Ele é um cadáver que foi devolvido pela terra, que não foi aceito no céu e nem no inferno, por conta das maldades que realizou em vida. As maldades do defunto, que se transformou em corpo seco, foram tão grande que nem Deus nem o Diabo quiseram receber sua alma. Assim ficou vagando, aterrorizando as pessoas que passassem por ele.

Muitas são as histórias dos moradores de Porto de Moz. Alguns dizem que o corpo seco de trás do cemitério foi fundido ao tronco de uma árvore antiga. Muitos moradores afirmam tê-lo visto nas matas da “Taza”, nome chamado ao pequeno aeroporto da cidade, atrás do cemitério.



IMAGEM: Ricardo Avelardo. Festival Encontro das Águas. Representação Corpo Seco de trás do cemitério. Grupo Folclórico Rio Amazonas.

A árvore seca com tronco esquisito dava impressão de que havia ali uma pessoa entrelaçada aos cipós e isso causava medo e arrepio, pois só os destemidos tinham coragem de ir até o local. Dizem que até hoje essa árvore continua lá, escondida entre tantas por trás do cemitério.

Do mesmo modo que o povo portomozense conta suas narrativas orais, nas regiões do Brasil há uma história diferente sobre O Corpo Seco, cada uma com sua identidade, representando seus costumes e suas culturas.

Campo Grande e o misterioso Boi Selvagem Gigante

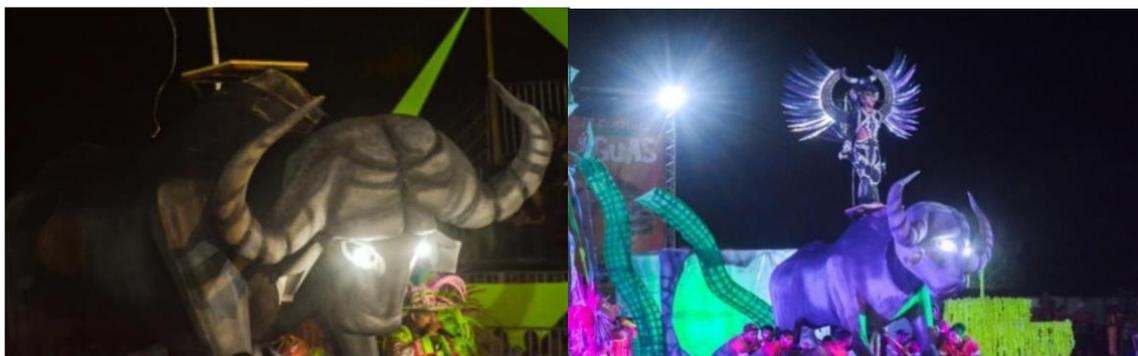
Porto de Moz é margeada de histórias e misticismos, com um punhado de realidade, assim apresento o rico e majestoso enclave na floresta, o Campo Grande. O campo Grande é dotado de uma beleza inigualável, com duas fases anuais que mostram suas mais belas características. De um lado as chuvas abundantes, refletem as diversas nascentes e pequenas lagoas temporárias; de outro lado, a característica marcante dos campos gerais com a presença vegetal única, onde existe a lendária flor que nunca morre, as Sempre Vivas do Campo Grande, nome popular dado de forma mais comum as flores que após colhidas e secas conseguem resistir consideravelmente ao tempo sem se estragar ou perder sua cor, daí a origem do nome “Sempre Vivas”.



IMAGEM: Jamille Tenório Matos. Campo Grande

O caso “O BOI GIGANTE” ficou conhecido através dos contos ribeirinhos agregados aos saberes empíricos, afirmando que os antepassados, os povos indígenas, protegiam a riqueza que lá existia, de animais e flores jamais vistos nos arredores. Assim, as narrativas populares de moradores do bairro do Praião (assim conhecido pelo fato de existir muita areia onde o bairro foi construído, o bairro fica próximo à praia das Chácara), contam que existiam muitos mistérios rodeados nesse campo, e uma delas é a história do “Grande Boi Gigante”, que protegia o lugar, amedrontando quem tentasse passar por lá.

Por suas características sobrenaturais, este animal intercala seus atributos e é inserido nas narrativas dos casos amazônicos. Deste modo, ele causa o desaparecimento de pessoas que tentam fazer mal ao campo, assumindo uma atitude protetora. O mugido do grandioso Boi do Campo Grande, assustava a todos, a criatura não teme nem caçador.



Imagens: Ricardo Avelardo, Festival Encontro das Águas. Boi Selvagem Gigante. Grupo Folclórico Rio Amazonas.

Os farinheiros do bairro do Praião, contam que suas roças e seus trabalhos tinham horários, respeitando o silêncio que os outros animais faziam quando o Grande Boi Gigante se aproximava. Há quem diga que ele só anda pelo Campo Grande e matas ao anoitecer, guardando o dia para dormir. Dizem que quando ele anda, todos que estavam nos arredores, conseguiam ouvir os barulhos de galhos quebrando, deixando rastros por onde passava. Outros contam que o grande boi só aparece em dia santo.

De certo modo, narrativas como essa são contadas muitas vezes para amedrontar as pessoas, uma particularidade do Causo, que são narrativas que contêm seres assombrosos e visagens, que aparecem e desaparecem sem nenhuma explicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas orais são imprescindíveis para a Cultura brasileira e através delas conhecemos as diferentes culturas e identidades dos povos brasileiros. Tais fatos mostram a relação do homem com o meio que o cerca, e que a partir das narrativas orais nascem as lendas, mitos e causos que são passados de geração para geração, onde pais contam histórias para seus filhos, netos, sobrinhos e que um dia os mesmos irão contar para seus filhos.

Ao ouvirmos as lendas somos capazes de nos transportar para um mundo cheio de seres fantasiosos, podendo ser ou não verdadeiras. Os mitos, que retratam o simbolismo, como forma de explicar os fenômenos da natureza e também os feitos heroicos de pessoas. Os causos, que são contados, principalmente, por ribeirinhos, pescadores, podendo ser uma história verídica, mas contendo exageros por quem é contada. São narrativas que fazem parte do povo amazônida, e que através delas conseguem retratar os seus saberes, sua identidade, seus valores, suas crenças, seu respeito com os dias santos e suas vivências com a natureza.

Há muitas riquezas na Região Norte, principalmente na “Amazônia portomozenense”, que ao ouvirmos tais histórias é possível viajar em nossos pensamentos, fazendo com que possamos conhecer e sentir as matas, os rios, as belezas que existem em determinado local. Por meio destas



narrativas é possível enxergarmos o quanto é importante o modo como o povo narra as histórias que os cercam, transmitindo seus ensinamentos, costumes, fazendo que essas narrativas orais não se percam com o tempo.

Referências

BATISTA, G. A. **Entre causos e contos**: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade da interface entre escola e a cultura popular. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté. São Paulo. 2007.

BAYARD, Jean-Pierre. **História das lendas**. Tradução: Jeanne Marillier. Edição: Ridendo Castigat Mores. 1978. Fonte Digital: www.jahr.org.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 1986.

CÂMARA, Ricardo Piehetti. **Os causos**: uma poética pantaneira. Tese de doutorado. Universidade Autônoma de Barcelona. Barcelona, 2007.

FOLCLORE, Comissão Nacional do. **Carta do Folclore Brasileiro**. Salvador: CNF, 1995. Disponível em: <https://www.docero.com.br>. Acesso em 28 de fevereiro de 2021.

COSTA, Andriolli de Brites da. **Breves notas sobre a ficção folclórica no Brasil**. Revista Abusões, Rio de Janeiro. 2018.

AMAZONAS, Grupo Folclórico Rio. **Uma viagem ao universo das lendas e mistérios portomozense**. Porto de Moz. 2020.

AMAZONAS, Grupo Folclórico Rio. **Da origem do gigante igarapé Beata ecoa a nossa voz**. Porto de Moz. 2021.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A voz do trovão**: A criação do mundo segundo os Guaranis. Editora Antroposófica. 2013.

MIYASHIRO, Shirlei Fernandes de Oliveira. **Lendas e mitos no Ensino Fundamental**. Jataí. 27 de Set. Disponível em: <https://www.congressohistoriajatai.org>. Acesso em 26 de fevereiro de 2021.

MONTEIRO, Walcyr. **Visagens e assombrações de Belém**. 6º ed. Belém: Cromos Editora. 2012.

NETFLIX. **Cidade Invisível**. 2021.



OLIVEIRA, Inácio Rodrigues de. **Gênero causo**: narrativa e tipologia. Tese de doutorado em Língua Portuguesa. Universidade Católica de São Paulo – PUC. 2006.

PEREIRA, Franz Kreuther. **Painel de lendas & mitos da Amazônia**. Belém. 2001.

PIRES, Adriana de Souza et. Al. **A arte de contar histórias a partir dos mitos e lendas da comunidade Toledo Pizza em Parintins** – AM. 2016.



Parte 3: MUNDO RURAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS

As lutas e as práticas originárias da Educação do campo nunca defenderam ou se colocaram na perspectiva de fortalecer a contradição inventada pelo capitalismo entre campo e cidade. A questão é de reconhecer a especificidade dos processos produtivos e formadores do ser humano que acontecem no campo, compreender como historicamente essa relação foi formatada como sendo de oposição, exatamente para que se explicitem os termos sociais necessários à superação desta contradição.

Roseli Cardart, educadora e pesquisadora do campo.



Capítulo 09

EDUCAÇÃO COMO DIREITO, SOBERANIA POPULAR E VALORIZAÇÃO: DISCUTINDO A “REGULARIZAÇÃO” DO SOME EM IGARAPÉ-MIRI (PA)⁷²

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-226-1_009

Israel Fonseca Araújo⁷³

Contextualizando a discussão

Neste trabalho, tratamos da problemática da “Regularização do Sistema de Organização Modular de Ensino” (SOME), segundo apresentada – em 2021 e para vigor em 2022 – pela Secretaria de Educação de Igarapé-Miri, Nordeste do Pará (SEMED). São retomadas questões históricas sobre as demandas das Conferências de Educação desse município, notadamente 2007, 2009 e 2013, as quais se materializaram no Plano Decenal Municipal de Educação de Igarapé-Miri (2015-25), além de recuperações pontuais de debates organizados pelo Sintepp (Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará), posição dos professores(as) sobre a questão etc. Analisam-se dispositivos históricos, legais, oriundos da Constituição de 1988, LDB 9.394/96 e PME de Igarapé-Miri, dentre outros.

Trilhando entre o acadêmico e uma avaliação social/histórica, enunciamos de modo um pouco opinativo para perscrutar possíveis (des)vantagens acerca da “regularização” do SOME. Trata-se, igualmente, da problemática da educação do campo enquanto política pública, na qual o segmento SOME estaria alojado. São anotadas observações, entraves e/ou possibilidades de avanços nesse debate. As indagações e suposições que basilam este trabalho estão *soltas* no curso do mesmo.

⁷² Versão inicial deste texto foi publicada no *Blog Poemeiro do Miri*, em 30/11/2021 (poemeirodomiri.blogspot.com). Este texto sofre de um interessante hibridismo, e não objetivo saná-lo: é formulado por um professor engajado e pesquisador atento ao tema e à problemática abordada; e, ainda, quer ser um texto “bem acadêmico”. Seu autor é um professor que atuou no SOME, por cerca de 3 anos e meio (2005 a 2008). Não vejo que isso prejudique, de morte, a discussão. O primordial é que, em razão da atuação sindical, política em defesa da educação pública, e atividade de *blogueiro* de longos anos, o texto ganha uma boa cara de artigo de opinião. O corte da discussão é o ano de 2022, ou seja, estamos nos meandros de uma história recente. Colaboraram com informações técnicas oficiais relativas ao ano de 2002 o professor Kennedy Quaresma Pereira e a professora Josilene Moraes Quaresma Pires, ambos da equipe técnica da SEMED Igarapé-Miri; a ambos, sou imensamente grato.

⁷³ Doutor em Letras (UERN), Mestre e Licenciado em Letras (UFPA). Professor e escritor. Atua como docente na educação básica e, eventualmente, na educação superior. Pesquisador vinculado ao GEDUERN (Grupo de Estudos do Discurso da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte). Integrante da Academia Igarapemiriense de Letras (AIL). Contato: poemeiro@hotmail.com



Assim sendo, faço⁷⁴ uma discussão histórica, conjuntural e sócio-política de modo que seja possível um mover-se entre a teoria, indispensável para respaldar e ancorar um exercício de pesquisa (em parte, seja memorialista⁷⁵), e a vivência da realidade educacional em Igarapé-Miri (PA). Sobre a proposta da SEMED, apresentada em 9 *slides* PDF, os professores(as) a receberam da gestão municipal, avaliaram-na e decidiram por recusá-la de plano. Após um momento coletivo de reunião, na sede do Sintep (dia 16 de novembro de 2021), os profissionais docentes comprometeram-se a apresentar uma contraproposta à gestão da educação no Governo “Terra do Açaí”⁷⁶. Fique registrado que essa discussão se deu em 2021 e, que em 2022, as aulas e demais atividades passaram ao modelo “regular”, não mais em módulos.

1.1. **Alguns dados técnicos:** Em 2022, Igarapé-Miri contava 104 escolas ativas, das quais 90 estão instaladas no campo (região de rios, ilhas, terra-firme, florestas, águas); as demais 14 funciona(va)m na cidade. Acerca da realidade educacional do campo igarapemiriense, destaco que, dentre as 90 citadas, há 14 chamadas de *Polo*. Estas recebem significativo número de estudantes da Educação Infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, nas quais há a oferta do Ensino Médio (EM), este de responsabilidade da Secretaria Executiva de Educação do Pará (Seduc-PA). São chamadas de *escolas-polo*, em virtude de suas respectivas localizações geográficas⁷⁷, o que permite às mesmas receber e atender estudantes de vários rios, ramais e localidades próximas.

⁷⁴ Tenho plena concordância com os postulados bakhtinianos acerca da polifonia, das muitas vozes a travessar o discurso, dado o fato de que nunca o discurso é “somente” meu (nosso). Sei (sabemos) que a heterogeneidade é possibilidade ou condição *sine qua non* de funcionamento dos discursos; os discursos outros sempre atravessam os tecidos enunciativos do “nosso”. No entanto, e sem desconsiderar desse primado do múltiplo sobre o único, adoto esta perspectiva enunciativa de **primeira pessoa do discurso** em razão de ter atuado, por mais de três anos, no SOME (rede municipal de ensino de Igarapé-Miri), por ser conhecedor de grande parte das problemáticas educacionais desta terra, por ser professor na rede igarapemiriense por mais de 25 anos e por conta de uma atuação e engajamento nas lutas sociais que o Sintep leva à frente. O uso da primeira pessoa tem a ver com essa perspectiva de envolvimento/engajamento.

⁷⁵ Refiro-me às minhas memórias, que nunca são somente *minhas*, acerca de eventos históricos ligados ao SOME na terra miriense.

⁷⁶ Identificação do governo liderado por Roberto Pina Oliveira (PT), previsto para janeiro de 2021 até fins de dezembro de 2024. Atual Secretário de Educação nesse governo, é o professor concursado Janilson Oliveira Fonseca; o Secretário e o referido Prefeito estão na gestão pela terceira vez (já estiveram de 2009 até 2012; e de 2015 a 2016).

⁷⁷ A primeira *escola-polo* (planejada e construída pela gestão municipal para esse fim) foi inaugurada em abril de 2000, na gestão do então prefeito Mário Leão, sendo a professora Conceição Bastos a Secretária Municipal de Educação; a mesma recebeu o nome de Escola Municipal “Álvaro Vargas de Araújo” e localiza-se no Rio Murutipucu (localidade Boa União). A unidade de ensino “resolveu” o problema de falta de prédio escolar para cerca de dez escolas, as quais basicamente funcionavam em casas de terceiros, e veio a atender estudantes dos/as seguintes rios/localidades: Murutipucu, Baixo e Alto Murutipucu, Furo do Pajé, São Martinho, São Lourenço, Juarembu, Botelho, Cotijuba, Rio das Flores, Maiauatá, São Domingos, Furo do Seco e Meruí.



1.2. **SOME:** Objeto de discussão neste artigo, o Sistema de Organização Modular de ensino funcionou nessas escolas, organizado em circuitos (cada circuito é formado, basicamente, por três ou quatro escolas). O referido sistema de oferta não tem escolas “próprias”, a si dedicadas, não conta com equipes técnicas-pedagógicas “próprias” nas escolas, pois é administrado via equipe técnica na SEMED, sendo que todo o seu quadro de pessoal é formado pela categoria de docentes. Há professores concursados para o SOME, via Concurso Público de 2009, e há docentes que não foram concursados para o segmento, mas já atuam nele, há vários anos⁷⁸; há professores concursados para localidades campestinas, onde há as tais escolas-polo. O regime anual mínimo de 200 (duzentos) dias letivos (LDB 9.394/1996, cf. BRASIL, 1996) é subdividido em quatro (04) *módulos*, cada um desses módulos tem 50 (cinquenta) dias letivos⁷⁹. Nestes módulos, e ao longo dos dias letivos de cada um deles, são distribuídas as disciplinas (ditos componentes curriculares): cada componente curricular é ministrado aos estudantes em carga horária semanal concentrada – para poder cumprir as determinações legais.

Dentre outras formas de conceituação, o SOME pode ser definido como uma modalidade de oferta⁸⁰ do ano letivo, em formato de aulas/atividades concentradas em módulos de 50 dias cada, destinada às populações do campo – onde não haveria condições estruturais, pedagógicas e administrativas de ofertar o regime de disciplinas em fluxo contínuo, o chamado ensino “regular”⁸¹; no SOME, as atividades de cada componente não cobrem todas as semanas do ano (cerca de 9 meses de estudos), conforme anotado acima. Segundo a proposta da SEMED, apresentada aos professores(as) em 2021, o sistema SOME “é direcionado à expansão das oportunidades educacionais em nível de ensino fundamental para a população escolar [do campo], onde não existir o ensino regular, de modo complementar” (SEMED, 2021; grifos na proposta).

O termo “*expansão*” se refere ao fato de que a Educação Infantil e os Anos Iniciais do EF já são ofertados pela SEMED, nas regiões campestinas, há décadas. Portanto, o enunciado “*de modo complementar*”, na responsabilidade enunciativa da gestão da educação municipal, sugere

⁷⁸ Segundo a Lotação/2022, disponibilizada pela SEMED ao Sintepp, há 71 professores(as) com lotação nas escolas onde funcionava o SOME; isto é, nas unidades onde a oferta teria sido “regularizada”.

⁷⁹ Em cada Módulo, cada turma costuma ter duas ou três disciplinas/componentes. Quando algumas turmas não têm a oferta de uma ou outra (ou mais de uma) disciplina do EF durante o ano, são montadas reofertas: nesse caso, os estudantes cursam a mesma em períodos como os de recesso de fim de ano letivo; a reoferta poderia durar entre duas ou três semanas e não alcançaria os citados 50 dias letivos.

⁸⁰ Não entendo como uma modalidade *de ensino* e, sim, uma modalidade **de oferta**, pois é esta que difere das outras formas de oferta do EF, tais como a Pedagogia da Alternância – a qual eu julgo a mais adequada à realidade de nosso campo amazônico.

⁸¹ Nomenclatura largamente utilizada pela comunidade educacional e pelos agentes políticos e de governo. Eu a considero profundamente inadequada e infeliz, pois, linguisticamente, sempre opomos a “regularidade” à *irregularidade*, como se o ensino que está fora do formato “regular” fosse um processo de educação torto, marginal. E que devesse (segundo essa ideologia, sugerida) ser recusado, não aceito.

uma espécie de acréscimo à escolarização dos anos iniciais do EF, haja vista que, até os anos 1990, Igarapé-Miri não tinha escolas que ofertassem o final da escolaridade no EF.

1.3. Desde quanto, em quais circunstâncias históricas? No meio rural de Igarapé-Miri, a citada oferta de ensino teve início em 1998, sob responsabilidade da Seduc-PA, atendendo as antigas séries finais do EF (5^a à 8^a) – nas localidades: Vila Suspiro (PA-407), Boa União (Rio Murutipucu), Vila Santa Maria (Icatu) e Vila Menino Deus (Anapu). Em 2001, aconteceu a chamada *Municipalização* do EF (total) em Igarapé-Miri, ou seja, as antigas séries do EF deixaram de ser responsabilidade estadual e passaram às autoridades municipais. Em 2002, já havia turmas de EM nessas localidades; de lá para cá, o sistema cresceu, com a abertura de oferta em outras localidades/escolas. Destaco que o SOME, enquanto sistema de oferta estadual – de onde Igarapé-Miri tira sua “herança” administrativa, teve início nos anos 1980, na cidade de Igarapé-Miri, na Escola Estadual Demétrio Luiz Mácola (já extinta), para ofertar o antigo segundo grau, em localidades onde este se encontrava ausente (ou seja, para corrigir a injustiça social que se materializa(va) na exclusão educacional). A título de curiosidade, a atual Escola Estadual de Ensino Médio “Professora Dalila Afonso Cunha”, em Vila Maiauatá, ofertou o EM em formato de módulos, por vários anos⁸²; atualmente, nessa escola a oferta de EM se dá de modo contínuo no sentido da distribuição das disciplinas/componentes ao longo do ano letivo.

Portanto, desde 1998 Igarapé-Miri tem o sistema SOME para ofertar, nas escolas do Campo, o EF (em nossas áreas campesinas, o EM se inicia em 2002), sempre com a possibilidade limitada de os estudantes cursarem cada componente somente em cerca de dois meses e nos limites dos 50 dias letivos⁸³.

Exemplificando a quem, porventura, não conheça essa realidade: se no primeiro módulo, em uma dada escola e para determinadas turmas, forem ofertadas Língua Portuguesa e História, os discentes somente as estudarão (com mediação de professores) nesses cerca de dois meses; seja para se preparar à entrada nas Universidades e/ou fazer Exame Nacional do Ensino Médio ou para outra finalidade, os mesmos não terão mais essa possibilidade. Em outra situação, hipotética, se a oferta do *Módulo 1* for de Matemática e Geografia e/ou Ensino Religioso, os discentes somente as estudarão durante esses cerca de 50 dias⁸⁴.

Esse é um ponto bastante discutido por pais, alunos(as), responsáveis e lideranças comunitárias que se movimentam, atuam, moram nas áreas campesinas a disparidade de

⁸² O signatário desta produção estudou o antigo Curso de Magistério em nível de Segundo Grau, entre os anos de 1995 e 1996, nessa unidade de ensino.

⁸³ Ou seja, trata-se de uma limitação e uma possibilidade do sistema, faz parte de sua dinâmica; pode ser analisada sob vários ângulos, o que não farei, neste momento.

⁸⁴ Está pedido o perdão pela redundância, não tem nada contra sua capacidade de compreensão que, sei, é alta; era a intenção de enfatizar e explicar, didaticamente – vício bom de professor.



tratamento dos *estudantes da cidade e do campo* em suas formações, pois os discentes citadinos estudam Língua Portuguesa, Matemática, História e outros campos durante o ano todo (entre 8 e 9 meses), mas (no sistema SOME) os estudantes campesinos só os estudam por, no máximo, dois meses e uns dias.

Essa diferença de tratamento (sem avaliar pejorativamente, ou de outra forma, esse *tratamento*) gera espécie de inquietação, inconformismo e mexe na autoestima de muitos, pois a realidade é viva, impactante e dela não há como fugir; poderia ser exemplificado analisando⁸⁵, em termos de comparação, quantos, de cada 100 estudantes que se submetem a certo exame, conseguem resultados A ou B, sendo formados durante sete anos (EF mais EM) mediante a oferta de regime de módulos e sem essa oferta⁸⁶, poderia ser analisado o desempenho geral e/ou pelas grandes áreas etc.

O SOME cumpre com uma “missão” institucional, como gostam de dizer os governos, a saber: permite que haja escolarização onde, por diversas razões estruturais, omissões de governantes, da classe política e de parte da própria população, a mesma não haveria; inclusive porque o quadro de pessoal docente (professores e professoras), concursado para os anos finais do EF, nas localidades (por exemplo: Anapu, Caji, Meruí, Pindobal, Murutipucu, Icatu e Panacauera), é quase inexistente⁸⁷.

Tratando dessa realidade a partir dos arranjos de Abaetetuba (PA), os seguintes autores falam em escassez de políticas educacionais e de negação de direitos à população campesina: “a escassez dessa política pública de qualidade tem instigado esse povo a lutar pelos seus direitos, que até então estavam sendo negados pelas esferas governamentais, que não valorizam os costumes, tradições e identidade desse povo” (GONÇALVES; CARDOSO; CARDOSO, 2017, p. 01).

De outra parte, é interessante indagar se o segmento cumpre com os objetivos finalísticos da educação, conforme apontados na citada LDB de 1996, nas diretrizes curriculares oficiais; se responde adequada e satisfatoriamente às demandas constantes do Plano Municipal de Educação

⁸⁵ Poderia ser realizado um estudo, uma pesquisa de Conclusão de Curso, ou iniciativa de SEMED, visando formulação de políticas públicas, ou com outra finalidade, mas sempre tendo em vista essa dimensão do exame de dados, inclusive estatísticos; poderia ser produzida sob o prisma do direito à educação.

⁸⁶ É uma complexa conjuntura. A comparação não poderia ser assim, um tanto objetiva, pois teria de avaliar diversos fatores implicados, o que envolveria proposta curricular, condições de trabalho, alimentação escolar, transporte escolar, formação do quadro de docentes e outros. Mas o cotejo pode servir para dar sinais sobre ambas as realidades.

⁸⁷ Houve Concurso Público, em 2006, que ofertou poucas vagas para áreas/localidades específicas e nas quais funcionava o sistema SOME, tais como Rio Murutipucu e Rio Pindobal Grande. Em 2009, por outro lado, houve Concurso que previa vagas para o SOME.



de Igarapé-Miri⁸⁸; as mesmas formulações valem para todos os demais segmentos e para as modalidades do respectivo nível de ensino (EF). Outra questão que se levante é concernente ao direito à educação, se este está sendo considerado ou não quando da oferta neste ou naquele sistema (obviamente, que estamos pressupondo sua leitura entre o sistema que há e o que a SEMED pretende implantar).

Do direito a educação, igualdade e soberania popular...

A realidade na qual se observa a oferta de EF por meio do sistema SOME foi parcialmente citada e contextualizada, acima; a finalidade foi dar noções básicas acerca dessa conjuntura. Neste ponto da discussão, é necessário e imperioso atentar para o ponto crucial que faz surgir as escolas, ofertas de educação/ensino, contratação de professores – por meio de Concurso Público ou não etc.: trata-se de anotar questões relacionadas à soberania popular e ao direito de crianças e jovens estudarem. E é justo anotar que, mesmo de forma bastante tardia, a oferta de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio é importante para o desenvolvimento social/econômico/cultural das populações camponesas mirienses, amazônicas.

Desde os (já extintos) vestibulares de 2004, quando vários estudantes igarapemirienses oriundos do SOME conquistaram vagas às universidades públicas (UEPA e UFPA, destaque), a cada ano nossos interiores assistem a ex-alunos do sistema ingressarem à educação superior: é bem verdade que em proporção bem menor do que os estudantes do chamado “regular” citadino, mas essas conquistas têm muita importância às famílias, aos estudantes e suas comunidades. Isso gera mais motivações e engajamentos a se seguir estudando e buscando novas/promissoras oportunidades; porém, devemos nunca esquecer que nem só de buscas por vagas na educação superior vive nossa educação básica, ou seja, a função generalista e propedêutica da educação básica deve ser destacada.

Sobre a relação entre educação (pública, defendo eu) e transformação social, Moreira (2011), afirma que a transformação de nossa realidade exige compreensão e interpretação, sendo que o conhecimento é essencial para os fins a que se propõe; que a educação escolar pode contribuir para a transformação social, pois *permite que as camadas populares se apropriem dos saberes* produzidos historicamente. Segundo esse autor – embasando-se em reflexões do renomado pesquisador Demerval Saviani,

a questão fundamental para o desencadeamento das transformações sociais necessárias para a superação do capitalismo não estaria em definir o saber erudito como puramente burguês[...] nem [em] buscar ofertar às massas apenas o saber popular, negando-lhe o erudito, e sim *viabilizar o acesso das camadas*

⁸⁸ São indagações para o debate. Neste texto, não irei responder, cartesianamente, a todas essas formulações; passarei por umas e por outras, de alguma forma.



populares ao saber sistematizado, permitindo-lhes expressar de forma elaborada os seus interesses[...] (MOREIRA, 2011, p. 52; grifo meu)⁸⁹.

Trata-se de ponto majoritariamente de consenso entre nós, profissionais e/ou pesquisadores do campo educacional: o acesso das camadas populares à educação básica pública de qualidade faz diferença em termos de busca por superação de desigualdades sociais⁹⁰. Assim é que, com base no principal documento-guia atualmente proposto à educação básica, a Base Nacional Comum Curricular, teríamos o seguinte horizonte: “ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para *assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais*, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 10; grifo meu). Como alcançar esse horizonte, em cenários de explícita negação de direitos a professores(as), estudantes e demais sujeitos desse processo?

O Estado Brasileiro, ao menos formalmente – a partir do discurso jurídico-administrativo do legislador de 1996 – soube reconhecer esse direito à educação de todas as classes, que morem em todos os territórios brasileiros, no sentido de definir (BRASIL, 1996, Art. 3º) que o “ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - *igualdade de condições para o acesso e permanência* na escola;

[...]

VI - *gratuidade do ensino público* em estabelecimentos oficiais” (grifos meus).

Podemos notar que, em termos de bases, de princípios, *não pode haver desigualdade* nas condições de acesso e de permanência; e nem seria possível dizer de outra forma, em razão de tratados internacionais aos quais o Brasil adere, muitos deles em matéria de educação, ciência, pesquisa e tecnologia; se dissesse de outro modo, a lei que determina diretrizes e bases da educação nacional estaria se mostrando inconstitucional, posto que nossa *Lex-Mater*, nossa *Carta Política* determina o respeito à dignidade humana enquanto princípio norteador das ações do Estado brasileiro. Trata-se de garantir um direito social, uma garantia pública, coletiva, subjetiva, intransferível que deve ser estendida a toda população do país: “Art. 6º *São direitos sociais a*

⁸⁹ A obra de Saviani, referida, é *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 6ª Edição. Coleção *Polêmicas do Nosso Tempo*. Campinas: Editora Autores Associados, 1997

⁹⁰ Majoritariamente, *não plenamente*. Explico: muitos profissionais da educação pública e boa parte da população de um país *não dá a mínima* (atenção ou importância) para a relevância política, intelectual e ideológica que a educação deve ter em uma comunidade, em um país. É só uma anotação; não pretendemos que todos pensemos assim, claro.



educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer[...]” (BRASIL, 1988, s/p, grifos meus).

Aceca desse direito, pertinentes questões se colocam: como garantir que haja *igualdade* em termos de condições de acesso e de permanência aos estudantes do campo, assim como aos da cidade, se para o campo não há um sistema que ofereça os estudos de modo contínuo, com tempos adequados para as pesquisas estudantis, resolução de atividades pedagógicas e outras necessidades?; como gerir o tempo enquanto fator colaborador da aprendizagem escolar, acadêmica, contando com professores e especialistas em educação concursados para garantir esse direito, atuantes permanente e diretamente no seio das comunidades?⁹¹

Nas condições reais de nossas escolas do campo, como assegurar o seguinte ideal seja alcançado? Qual horizonte? É o item 6⁹², citado:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 11; grifos meus).

Quais são nossas condições de: acesso à internet de ótima qualidade, a bibliotecas e laboratórios, auditórios e acessibilidade às pessoas com deficiência nas nossas escolas? Estes aspectos são apenas alguns a indicar, diante desse horizonte apresentado no citado documento-guia. A Constituição vigente determina igualdade, respeito às diferenças (de todos os tipos, o que inclui a vida nos territórios rurais/ribeirinhos/campesinos, a cultura, a sociabilidade e a produção econômica), repudia o tratamento discriminatório e similares:

Art. 5º Todos *são iguais* perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à *igualdade*, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - *homens e mulheres são iguais* em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; [...]

VIII - *ninguém será privado de direitos* por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política[...] (BRASIL, 1988, s/p, grifos meus).

Nem por convicção religiosa, política ou filosófica, nem por outras motivações. Esse princípio, a igualdade – perdão pela ênfase – também é norteador para a gestão educacional.

⁹¹ Mesma indagação deve circundar aspectos tais como: transporte e alimentação escolar, sistema de bibliotecas, laboratórios, garantia de hora-atividade aos docentes, acesso à internet de qualidade (como estudar dignamente, neste século 21, sem que profissionais e estudantes tenham acesso à internet de qualidade?) e outros investimentos nas escolas, nas localidades campesinas.

⁹² Trata-se de uma das dez Competências Gerais que os estudantes precisariam alcançar durante a educação básica, conforme apresentadas na *Base* (BRASIL, 2018).



Tanto governantes, quanto professores(as) e demais profissionais da educação pública, assim como lideranças de diversos perfis, as famílias e demais colaboradores da sociedade: todos e todas estamos/estão implicados nesse ditame constitucional.

O princípio referente à igualdade é *coirmão* da soberania. Já nos princípios ditos “**FUNDAMENTAIS**”, a *Carta* de 1988 registra que a “República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a *soberania*;

II - a *cidadania*;

III - a *dignidade* da pessoa humana[...]” (BRASIL, 1988, s/p, grifos meus).

Em nosso país, a soberania é exercida pelo povo; este, a população (ao contrário de um soberano, um tirano), soberanamente pode tomar e ajudar os governantes a tomarem decisões. A população toma decisões através de voto secreto e direto (define quem governará o país, os entes federados, os parlamentares, conselheiros e outros), assim como delega poderes a outrem (a parlamentares, conselheiros e outros) e decide ou ajuda a tomar decisões que impactam o conjunto dos brasileiros: assim se dá em audiências públicas, plenárias e conferências municipais (estaduais, distrital, nacionais) – para citar uns exemplos. Em termos teóricos (não me chame de *ingênuo*, por favor), a soberania popular pode buscar a vivência e a vigência da igualdade, a garantia de direitos.

Às Conferências Municipais de Educação, em Igarapé-Miri (PA)

É o que se busca com os esforços de participação popular materializados nas Conferências Municipais; em Igarapé-Miri, Nordeste do Pará, aparentemente os campos ou as políticas públicas que mais avançaram nas realizações desses debates/estudos coletivos são Saúde e Assistência Social. Após esses, vem a Educação.

A primeira Conferência Municipal de Educação foi realizada, meio a reboque das pressões populares nacionais e locais, no governo Dilza Pantoja; era o ano de 2007 e a Secretária de Educação era a professora Maria Mônica Pinheiro. Foi uma Conferência muito rica de participações de sujeitos das comunidades, dos vários territórios mirienses⁹³, de profissionais da

⁹³ As pré-Conferências de educação aconteceram semanas antes da Conferência Magna, nos oito Distritos do Município: Igarapé-Miri (cidade), Mutirão/Ponta Negra (Meruí-Açu), Vila Maiauatá (Maiauatá), Panacauera (Panacauera), Pindobal-Grande (Pindobal), Menino Deus (Anapu), Sumaúma (Sumaúma) e Vila Icatu (Alto Meruí). Em cada pré-Conferência, os eixos de discussão eram apresentados, debatidos e a respectiva comunidade/região apresentava suas demandas, sugestões, reivindicações; as propostas eram aprovadas em cada pré-Conferência; assim, estavam preparadas as prévias da grande Conferência.



educação, também. Na Conferência Magna, durante vários dias as propostas trazidas das pré-Conferências foram debatidas, avaliadas e reavaliadas.

No final dos dias de trabalho, isto é, no encerramento da Conferência, as propostas constantes de todos os *Eixos Temáticos*⁹⁴ eram apresentadas, passavam por destaques, alterações (ou não) e, por fim, eram aprovadas – ou rejeitadas pelos representantes eleitos nas pré-Conferências; de cada Conferência de educação realizada, a SEMED deve ter os registros, os relatórios finais.

Dentre os vários nortes que a população deu aos governantes, podemos destacar a exigência de efetivação de uma gestão democrática/participativa na/da educação básica pública em Igarapé-Miri (PA). Os resultados das Conferências – entendidas estas como instâncias de exercício de soberania popular – foram instituídos, materializados em um Plano Municipal Decenal da Educação (PME 2015-24), através da Lei Municipal nº 5.098, de 19 de junho de 2015⁹⁵. Nas diretrizes e metas do citado Plano, podemos ler que o PME/Igarapé-Miri

deve reunir esforços institucionais para concretizar as mudanças necessárias à oferta com qualidade, elevação global do nível de escolaridade da população miriense, *melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades, democratização do ensino público*, no intuito de assegurar o direito fundamental à educação que garanta o acesso, a permanência e o sucesso com qualidade da população atendida no município (grifo meu, p. 11).

Destaco que as edições das Conferências de 2007, 2009 e 2013 foram das mais ricas em termos de participação popular e que, lamentavelmente (em razão da postura de governantes), a Conferência de 2018 foi, nesse sentido, pífia⁹⁶.

Destaco, de igual modo, que a pauta da “regularização” do SOME esteve nas falas de pais, responsáveis e lideranças de comunidades, nessas citadas Conferências; que, desde à primeira Conferência da história da educação pública miriense, pais/responsáveis e outros(as) apresentaram a proposta dessa “regularização”, visando – naquele momento – a organização das séries finais do EF em fluxo contínuo e não mais em módulos.

O pressuposto é fácil de demonstrar – pais, responsáveis, alunos e lideranças de movimentos sociais entendiam que a organização em módulos foi uma saída em um tempo em que não seria possível ter outra possibilidade de ofertar o final do EF. Mas esses sujeitos

⁹⁴ Posso citar Eixos presentes em (quase) todas as Conferências: Gestão Democrática e Participativa; Valorização dos Profissionais da Educação; Financiamento da Educação; Sistema Nacional da Educação, dentre outros.

⁹⁵ O respectivo Projeto de Lei foi aprovado pela Câmara e sancionado pelo então Prefeito Roberto Pina Oliveira (PT).

⁹⁶ Prefeito era o senhor Antoniel Miranda dos Santos e, o Secretário de Educação, Reynaldo Aguiar. Estes comandavam, portanto, os rumos das políticas públicas, dentre essas a educação, tomavam decisões, formatavam os instrumentos de participação da população em tais espaços públicos.

desejavam (e materializaram seus anseios em propostas) que a maneira de estudar Língua Portuguesa, Matemática, História e outras que as crianças e jovens das cidades têm a sua disposição fosse a mesma posta à disposição de suas crianças, seus jovens e adultos.

Dessa forma, não estou sugerindo que o ensino praticado nas cidades seja melhor ou pior do que se pratica no campo, nem vice-versa; estou (sim, em primeira pessoa) somente relatando o que ouvi das pessoas, nas pré-Conferências e nas Conferências⁹⁷. Como materialização desse anseio popular, a Lei Municipal 5.098/2015 determinou⁹⁸ que a gestão deveria “Regularizar o sistema de Ensino Modular (SOME) para Regime Regular de Ensino em até três escolas deste município, até o 5º (quinto) ano de vigência deste PME” (p. 84, grifos meus).

Ou seja, até junho de 2020 a gestão da educação deveria substituir o regime de oferta de EF em módulos pelo (antigo) regime seriado e comumente chamado de “regular”. Foi uma determinação da citada Lei 5.098/15; não se trata(va) de uma opção de A, B ou C (de governantes, sindicalistas ou profissionais atuantes no sistema SOME). A questão crucial seria como a gestão pode(ria) fazer, como organizar – tecnicamente e administrativamente – essa mudança, a qual é bem complexa; eu diria que é difícilima.

Na realidade amazônica, com suas grandes e médias distâncias de deslocamentos, o problema do transporte escolar, a precariedade das estruturas escolares, falta de recursos pedagógicos, carência de acesso à internet, aos livros e a outros recursos etc. são grandes impeditivos. Mas, ao ver os anseios da maioria da população do campo⁹⁹, sabemos que essas questões estruturais não têm relação com os pais/responsáveis. Ao contrário, quem paga a educação pública são eles, eles é que fazem o sistema educacional funcionar; se falta escolas, laboratórios e/ou recursos didáticos, o certo é dizer que esses sujeitos não têm “culpa no cartório”.

Acerca da proposta de “regularização” do SOME/SEMED

Essa determinação legal, institucional, emanada do Plano de Educação de Igarapé-Miri foi adotada pela atual gestão educacional igarapemiriense para formular os objetivos de sua proposta de “regularização” do SOME. Diz a proposta:

⁹⁷ Dezenas desses sujeitos do campo, um sem número de pessoas não têm esta ferramenta para relatar tais fatos, em razão do afastamento (às vezes, forçado) da vida acadêmica, do não manejo da escrita acadêmica e da pesquisa. Como um deles, um de nós, não posso me furtar, como um homem do campo que (também) sou, de fazer esse registro testemunhal.

⁹⁸ Meta 15, Estratégia 15.13, do PME 2015-24 de Igarapé-Miri (PA).

⁹⁹ Em termos de proporcionalidade, pois os delegados eleitos(as) representam o conjunto da população; desses, a unanimidade aprovou a mudança. Se a proposta da SEMED equivale ao que a população queria, aí é coisa a se analisar. Isso resta comprometido, pois o que temos às mãos é, somente, o material em *power point*, disponibilizado aos professores(as). Não foi apresentado um documento-norteador, devidamente fundamentado de diversas formas.



1. *Atender ao disposto na Meta15, estratégia 15.13 da Lei Municipal nº 5.098, de 19 de junho de 2015-Plano Municipal de Educação, possibilitando a oferta de Ensino Fundamental Regular nas diversas localidades da zona rural do município de Igarapé-Miri;*
2. *Melhorar a organização didático-pedagógica das escolas, criando condições mais adequadas de organização do tempo-espço escolar;*
3. *Estabelecer as condições para maior integração entre escola comunidade, através de formação de um corpo docente permanente nas unidades de ensino da zona rural, possibilitando assim, meios para a construção de projetos pedagógicos verdadeiramente participativos, bem como, de sua implementação;*
4. *Melhorar a gestão dos servidores públicos em educação (SEMED Igarapé-Miri, 2021, p. 3; grifos meus).*

Ora, olhando assim, de raspão, não haveria praticamente nada a objetar; mas isso seria uma leitura a-crítica. Posso anotar alguns indícios levantados nessa proposta: “*Atender ao disposto na Meta15, estratégia 15.13 da Lei Municipal nº 5.098, de 19 de junho de 2015*”: a tradição dos municípios é descumprir leis e normas similares. Ao cumprir com esse anseio popular, a gestão estaria dando provas de respeito às leis e às aspirações populares; e seria uma prova de que governantes estão fazendo valer seus juramentos nos atos de posse (cumprir a Constituição da República Federativa do Brasil, cumprir as leis do país e prover o bem-estar da população). Esse “atendimento” (cumprimento) da citada Estratégia 15.13 sairá do papel? Eu disse¹⁰⁰, em alto e bom som, que a gestão municipal não iria conseguir realizar essa façanha administrativa.

Sobre o objetivo de “*Melhorar a organização didático-pedagógica das escolas*”, isso só se faz com corpo docente, técnico-pedagógico-administrativo suficientemente preparado e motivado para tal. É preciso, ainda, um *feedback* dos docentes em termos de motivação, empenho ou resistência para que possamos verificar esse ponto. A gestão tem esse quadro de pessoal para as 15 escolas onde funcionaria o sistema SOME? Como estão as escolas? Quais as condições de acesso e permanência com sucesso para essa melhoria didático-pedagógica? Quando a gestão se propõe a “*Estabelecer as condições para maior integração entre escola comunidade, através de formação de um corpo docente permanente nas unidades de ensino da zona rural*”, me sinto feliz, sem me esquecer da leitura crítica que devo fazer dessa proposta de gestão. Leitura essa que demanda outra pesquisa, além desta.

A integração escola-comunidade nunca esteve tão precária, haja vista problemas graves, de governo, nos últimos anos e os impactos da pandemia de Covid-19 no seio da comunidade educacional; ter um “corpo docente” permanente nas escolas do campo é uma espécie de sonho

¹⁰⁰ Dia 16 de novembro de 2021, em uma Assembleia do Sintep, Subsede de Igarapé-Miri; disse que achava, só achava, que a gestão não conseguiria realizar essa mudança, essa “regularização”. Não entro no mérito dessa minha posição, por razões de tempo e espaço, mas a reorganização da oferta aconteceu, administrativamente, no começo de 2022. Profissionais do segmento acionaram Ministério Público e Poder Judiciário. Até estes dias de agosto/2022, na escrita deste trabalho, a citada reorganização ainda se mantém.



bom. Neste ponto, meus olhos brilham, pois lutamos (todos e todas, sindicalistas à frente) para que os professores(as) tenham jornada concentrada em uma só escola, com garantia de hora-atividade, remuneração condigna para que o professor(a) possa optar por manter somente um vínculo de professor e, com fé no trabalho, ajudar a *melhorar a qualidade de ensino* e os resultados (*resultados...* linguagem infeliz do capital financeiro) educacionais como um todo. A SEMED terá, teria pulso administrativo para manter no “regular” os professores devidamente organizados em suas jornadas semanais de trabalho e de acordo com suas disponibilidades, considerando as realidades de deslocamentos das cidades ou locais de moradia do professor(a) até a escola, considerando a existência de duplicidade de vínculos de trabalho docente?

Por fim, sobre tais objetivos, é forçoso anotar que “*Melhorar a gestão dos servidores públicos em educação*” não é tarefa fácil, nem estou dizendo que seja impossível, mas, repito o já repetido: exige pulso administrativo, pois nossa categoria é vista, larga e socialmente, como corporativista. Como desconstruir certas práticas, já enraizadas no sistema, de descumprimento dos direitos educacionais de nossos jovens, nossas crianças que podem chegar a perder cerca de 40% ou até 50% de tempos qualificados de aprendizagem nas escolas do campo? Qual tamanho e poder de articulação tem (ou teria) a gestão – e sua rede política, sempre grande e forte – no sentido de resolver vários problemas de falta de assiduidade e de pontualidade de servidores(as), de substituições indevidas dentro do sistema de ensino, de inoperância de algumas direções de escolas etc.? Não é descrença, são perguntas para o debate.

Ponto nevrálgico nessa engrenagem é a remuneração dos professores(as) atuantes no sistema (registre-se que a imensa maioria dos mesmos fez Concurso Público para o SOME). Tais profissionais têm a maior remuneração da rede de ensino – em razão de uma gratificação específica, legalmente paga, à razão de 50% sobre o vencimento-base do respectivo cargo¹⁰¹. Não sou contra a prática de boa remuneração a professores da educação básica pública; ao contrário e plenamente ao contrário: penso justamente que temos o direito de ter uma excelente remuneração. Acontece que a regra basilar de remuneração do quadro docente/SOME é 200 horas mensais, mesmo que o professor(a) não alcance essas 200h em regência, em um ou outro Módulo (praticava-se uma complementação com projeto identificado ao Projeto Político-Pedagógico da escola). Já a proposta da SEMED (2021), de “regularização” do SOME, propõe uma

¹⁰¹ Conforme inciso II do Artigo 42 da Lei Municipal nº 4.995/2010 (Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais do magistério público em Igarapé-Miri): “O professor em regência de classe em turma do Sistema de Organização Modular de Ensino [SOME] perceberá a título de incentivo à atividade docente no meio rural o valor correspondente a 50% (cinquenta por cento) sobre o respectivo vencimento-base, enquanto permanecer no exercício da função” (grifo meu); destacamos a Seduc-PA pagou, historicamente, uma gratificação aos professores do SOME estadual à razão de 180% sobre o vencimento-base do cargo. Sou favorável ao pagamento de boa remuneração aos professores da educação básica; já deixei claro isso?



*Alteração do Inciso II do Artigo 42 da Lei Municipal nº 4.994¹⁰², de 12 de agosto de 2010 [...], mudando o Incentivo SOME para **Incentivo Permanência nas Escolas do Campo-IPEC**, com o objetivo de garantir os níveis remuneratórios dos professores que fizeram concurso e/ou estão atuando no Sistema de Organização Modular de Ensino, mantendo-se o mesmo percentual de 50% sobre o respectivo vencimento-base (p. 8; grifos na proposta).*

Portanto, a gestão propõe garantir que o mesmo incentivo de 50% sobre o vencimento-base seja mantido, transformando-o em *Incentivo Permanência*; mas tem uma questão: as atuais remunerações dos docentes do SOME estão quase que totalmente atreladas à jornada de 200h mensais (único segmento que tem essa jornada garantida, ao lado dos técnicos pedagógicos). E se passar para o sistema “regular”, terá essa garantia de 200h mensais? Como fazer com os docentes que têm mais de um vínculo e que, portanto (logicamente, obviamente), não têm condições de manter as 200h mensais nas escolas do campo miriense? Secretário de Educação apresentou, em reunião com sindicalistas, alteração em sua proposta para garantir as 200h mensais a quem tenha disponibilidade. A proposta garante que o *Incentivo Permanência* iria abarcar os docentes que estivessem no SOME, no momento da “regularização”, que somente a eles seria paga e em que condição esse incentivo deixaria de ser pago:

*Terá direito ao referido Incentivo todos os professores que estiverem atuando no Sistema de Organização Modular no momento em que o sistema for regularizado e, que permanecerem com lotação em escolas que faziam parte do sistema, sendo que será uma vantagem exclusiva a esses profissionais e não poderá ser paga a outros servidores;
O servidor perderá o direito ao Incentivo caso solicite transferência para outras unidades escolares (p. 9; grifos na proposta).*

A citada proposta afirma, em garrafais, que: “a remuneração dos professores não sofrerá alteração na forma de sua composição” (grifo na proposta). Mas, como conquistar a adesão dos docentes do quadro SOME, que estavam (quase todos) com os nervos à flor da pele? Têm medo de encarar uma novidade como essa, que assusta em razão das mudanças de escolas (sair de uma, digamos, ao meio dia, para se deslocar à outra e lecionar nessa nos demais dias da semana), precisar fazer dois deslocamentos para escolas em uma mesma semana etc. Realmente, não é algo fácil de ser administrado emocional e psicologicamente, pois as mudanças sempre podem causar receios, ansiedades e coisas similares; o regime de deslocamentos é comum, é de praxe no trabalho de professor(a) nas cidades.

Sabemos que há deslocamentos entre escolas, nas cidades, e que essas idas e vindas entre escolas são relativamente rápidos; entre cidades e vilas também chegam a ser rápidos. Entre

¹⁰² A Proposta da SEMED cita essa legislação como “4.994”, mas se trata, de fato, da Lei Municipal 4.995/2010 (PCCR Magistério).



idades, costumam se dar de carros próprios ou transportes coletivos, mas no meio rural, nos rios e ilhas amazônicas as distâncias são outras e os meios de transporte igualmente são outros.

Mesmo reconhecendo que há clamores populares pela substituição do regime de módulos para o chamado “regular”, sabendo que o governo está respaldado nas legislações (pois à Secretaria de Educação compete elaborar planos, projetos, programas educacionais, encaminhá-los à Câmara Municipal e ao Conselho de Educação¹⁰³ etc.), reconhecendo que a gestão faz mudanças nos rumos das políticas públicas etc., ainda assim não se pode deixar de perceber os sustos que uma mudança como essa pode causar.

Os professores(as) reuniram-se separadamente, dia 16 de novembro de 2021, na sede do Sintepp, avaliaram a proposta do governo e a recusaram de plano. Informaram, durante a Assembleia do Sintepp, que apresentariam outra proposta à gestão, elaborada pelos mesmos(as)¹⁰⁴. A título de registro, destacamos que a gestão educacional pretende instituir um “Arranjo Organizacional após a Regularização do Ensino Fundamental”. Como seria? Os vários circuitos hoje existentes¹⁰⁵ seriam substituídos por 8 (oito) Arranjos¹⁰⁶, de modo que – por exemplo – as seguintes escolas abrigariam lotação articulada de professores(as):

<i>Seq.</i>	<i>Escolas (localidades)</i>	<i>Observação sobre as localidades</i>
01	Escola “Bom Jesus” (Rio das Flores) e Escola “Álvaro Vargas de Araújo” (Rio Murutipucu, Boa União)	<i>As duas escolas estão instaladas relativamente próximas; o deslocamento exige aproximadamente 30 (trinta) minutos, a depender o veículo utilizado e de outros fatores</i>
02	Escola “Grasiela Gabriel” ¹⁰⁷ (Rio Panacauera)	<i>Esta unidade de ensino teria professores(as) com lotação exclusiva, sem a possibilidade de deslocamento semanal para outra unidade; o</i>

¹⁰³ Igarapé-Miri ainda não tem esse Conselho; é uma vergonha regional, nesse sentido. Mas é a realidade. Dentre os municípios da Região chamada de Nordeste paraense, é um dos poucos ou o único.

¹⁰⁴ Em cerca de dois meses, houve reuniões entre a gestão e os professores(as) do SOME, vereadores e lideranças do Sintepp; houve, ainda, uma Audiência Pública na Câmara Municipal sobre o tema. Em Assembleia da categoria, realizada dia 16/11/21 na sede do Sintepp, lamentavelmente a proposta da SEMED não foi apresentada e debatida coletivamente pela categoria, ou seja: por todos os presentes à Assembleia, pois foi tratada – como dito antes – somente pelos professores(as) atuantes no segmento.

¹⁰⁵ Um circuito é uma articulação de escolas e de professores para a distribuição de ofertas de disciplinas/componentes, sendo que, a depender do número de turmas, uma mesma escola pode participar de dois ou mais circuitos.

¹⁰⁶ Efetivamente, esse Arranjo administrativo foi concretizado em 2022 e a oferta dos Anos Finais do EF se deu fora do formato SOME; como este trabalho investiga, historiciza e problematiza o tempo de 2022 até os anos 1990 (basicamente), não dá para fazer ponderações de perfil analítico comparando os tempos de oferta pelo sistema SOME x oferta pelos Arranjos propostos pela SEMED Igarapé-Miri (PA). Seria bom outra pesquisa cuidar dessa conjuntura.

¹⁰⁷ Nesta, claro, haveria lotação exclusiva de professores(as). Cito-a para ser justo com a proposta da gestão, que assim a apresentou; não se trata de incoerência, é uma postura ética de pesquisador, haja vista que o caso é emblemático e é um ponto fora da curva regular apresentada.

		<i>motivo seria a quantidade de alunos matriculados</i>
03	Escola “Sebastiana Pena Pantoja de Araújo” (Rio São Lourenço/Botelho) e Escola “Manoel Patrício” (Rio São Lourenço)	<i>As duas escolas ficam bem próximas, cujo deslocamento exige cerca de 20 minutos, a depender o veículo utilizado e de outros fatores</i>
04	Escola “Bom Jesus” (Rio Meruú, Boca do Rio Cají), Escola “São Joaquim” (Rio Cají) e Escola “Nossa Senhora de Nazaré” (Vila Igarapezinho, Rio Cají)	<i>É um dos exemplos mais contestados pelos professores(as), haja vista que as Escolas Nossa Senhora de Nazaré e São Joaquim ficam relativamente distantes uma da outra (a depender o veículo, pode chegar perto de duas horas); entre Bom Jesus e São Joaquim também a distância não é muito curta</i>
05	Escola “Bom Jesus” (Rio Sumaúma) e Escola “São José” (Pindobal Grande) – são dois rios, representando dois Distritos	<i>Neste caso, a própria proposta da SEMED vem “mais aberta”, dando a entender que haveria dúvidas e/ou inseguranças na proposição desse Arranjo; os deslocamentos semanais entre ambas as escolas, se houvessem, seriam mais complicados, inclusive pela possibilidade de não haver freteiro¹⁰⁸ em certos períodos diurnos entre as localidades</i>
Elaboração deste autor (2022), a partir de dados da proposta SEMED, à p. 5		

Como visto, não são deslocamentos tão fáceis de fazer; para um homem ribeirinho (que é meu caso), é até menos traumático prospectar isso tudo. Mesmo assim, devo anotar que uma mudança tal como essa, não somente por questões de possíveis perdas financeiras, causa abalos nos sujeitos trabalhadores implicados(as). Como a mudança ocorreu e está em seus primeiros tempos de vigência, dentre outras razões, ainda não dá para avaliar o eco desses possíveis abalos. Mas daria uma pesquisa muito interessante.

Notas em uma análise, a mais

Minha primeira surpresa diz respeito ao fato de a gestão propor uma mudança por completo, de substituição do sistema de oferta em módulos pela organização nos citados Arranjos

¹⁰⁸ O *freteiro* é um prestador de serviços de transporte marítimo, geralmente realizado em pequenas ou médias embarcações, que faz deslocamentos entre as localidades e a cidade/sede do município. Costuma sair ainda de madrugada da localidade de origem para a cidade e desta retornando à localidade-fim, perto de 11h ou 12h. Já há muitos deles, em diversas localidades, que também fazem esse percurso no período da tarde – de segunda a sábado. Podem atender, por exemplo, as escolas Sebastiana Pena e Manoel Patrício; entre Bom Jesus (Rio das Flores) e Álvaro Vargas (Murutipucu); entre São Roque (Rio Igarapé-Miri) e Pe. Pedro Hermans (Rio Meruú-Açu); inclusive entre Bom Jesus (Boca do Rio Cají), São Joaquim (Rio Cají) e Nossa Senhora de Nazaré. Mas isso exigiria um malabarismo de professores(as) para, no meio da semana, levantar de madrugada ou sair de uma escola antes do almoço e chegar a seu destino após o almoço etc. No entanto, é prudente crer que seria um tanto improvável as direções de escolas montarem horários de aulas para um *Professor A*, que daria aulas numa terça-feira de manhã na Escola Bom Jesus (Meruú) e, na mesma terça-feira, às 13:15min, teria de lecionar na Escola Nossa de Nazaré, na Vila Igarapezinho (e sabemos que isso praticamente nem na cidade acontece, onde os deslocamentos podem durar (o que poderia durar cerca de duas horas de deslocamento)).



Organizacionais. É verdade que a *Estratégia 15.13* do PME 2021-24 (sugestiva acerca da soberana da população) já havia sido cumprida, anos atrás, até “sem querer”, pois as escolas municipais Tomé Lopes (Icatu), Bom Jesus (Sumaúma) e Eládio Lobato (PA-151)¹⁰⁹ já tinham experimentado a tal “regularização” (extinção da oferta SOME)¹¹⁰; já outras localidades vieram a ter o SOME, caso da Vila Paraíso (Alto Meruú, local de difícil acesso), pois as comunidades, de tempos em tempos, demandam ao governo por abertura de novas turmas, novos circuitos, haja visto o dinamismo que atravessa o processo educacional.

Uma suposição teórica de minha parte¹¹¹ pode ser explicada por meio de uma *tese* (nada complexa): com as desarticulações decorrentes da pandemia de Covid-19, sem as escolas estarem funcionando plenamente (a Covid mata qualquer pessoa; os professores implicados também foram contrários a essa volta às aulas presenciais, em um cenário pandêmico), portanto sem condições de articulações mais intensas entre professores e alunos, pais, responsáveis e outros, esse fator de dificuldades de articulação entre tais sujeitos é ponto favorável à gestão na queda de braço política entre os polos (servidores x governo).

Assim, esse seria o “momento ideal” para a SEMED realizar uma mudança por completo no regime de oferta desse processo educacional. Não fosse essa conjuntura, possivelmente (creio eu) a gestão projetaria substituições por etapas; por exemplo, em um primeiro ano: Escolas *Álvaro Vargas* e *Bom Jesus/Rio das Flores* em um Arranjo; e Escolas *Manoel Patrício* e *Sebastiana Pena*, em outro; assim, sucessivamente.

Tentando ser mais célere no tempo roubado para sua leitura, cito alguns pontos que julgo interessantes nessa relação, ou acerca dessa problemática toda – além dos pontos já levantados acima, ou para lhes dar reforço:

- a) A proposta da SEMED de “regularização” do SOME deveria ser usada como oportunidade de discussão e luta, a partir desse (começando por esse) segmento de profissionais, em vista da garantia de jornada de 40h para os professores(as) que mantém somente um vínculo, podendo ser analisados, a partir daí, caso a caso em relação a docentes que mantém duplos vínculos. A complementação de jornada com projetos efetivamente realizados seria muito importante para os docentes e, sobretudo, para as escolas e comunidades

¹⁰⁹ Alunado dos atuais anos finais do EF migrou, podemos dizer em sua quase totalidade, da Escola Municipal “Inácia de Sousa Melo”, que está sediada bem próximo da Escola “Eládio”. “Inácia” ficou com os anos iniciais do EF, após uma reinauguração e reorganização pedagógica/administrativa realizada pela Secretaria de Educação.

¹¹⁰ Escola Municipal Caetano Corrêa Leão (Vila Suspiro, próximo da cidade/sede e também de Vila Maiauatá) já havia feito essa alteração, em 2009, mesmo antes de o PME assim o demandar.

¹¹¹ “Minha parte” equivale a nada mais do que uma força de expressão; as nossas reflexões, análises, nossas posições teóricas, políticas etc. nunca são somente de “um/a”; são nossas.

abrangidas; problemática ambiental e climática, segurança nos rios, violências e regimes de exceção, educação sexual, preconceitos linguístico e de toda ordem poderiam ser exemplos de temas geradores;

b) Seguido a isso, poderia ser mantida a luta por reformulação mais abrangente do PCCR (Plano de Cargos, Carreira e Remuneração) de toda a categoria que trabalha na educação, visando valorização profissional mediante, dentre outros: remuneração condigna, formação permanente/continuada, liberação remunerada para cursos de pós-Graduação e inclusão de profissionais não-docentes;

c) Essa mesma proposta da gestão seria um “gatilho” para começar a conquistar a efetivação de Hora-atividade para docentes. Nos debates, poderia ser chamado à sala de conversas o Ministério Público, pois este é popularmente chamado de “*fiscal das leis*”, garantidor de direitos – e nossos direitos acerca de Hora-atividade (legislação nacional) nunca foram garantidos. Certamente, e nisto cremos, que promotores de justiça têm interesse nesses debates que contornam a garantia de justiça social;

d) É imperioso colocar na mesa, para os próprios profissionais se “conhecerem melhor”, a realidade de que o SOME não tem *uma só realidade*. Ao contrário, há ao menos quatro grupos nesse mesmo segmento: (i) professores que ministram Língua Portuguesa e Matemática e **que têm somente um** vínculo de professor(a): podem ter jornada até superior a 200h mensais, em condições específicas, pontuais e respaldadas na legislação; (ii) professores que ministram outros componentes e **que têm somente um vínculo** de professor(a): podem ter jornada de 200h mensais, inclusive complementada com projetos; (iii) professores que ministram Artes, Ciências Naturais, Literatura, Educação Física e Ensino Religioso, **que têm somente um vínculo** de professor(a) e que podem trabalhar em jornada de 200h mensais, no que poderiam ser feitos ajustes na sua complementação de jornada; (iv) profissionais que **mantém mais de um vínculo**¹¹² de professor(a) e que *difícilmente* alcançam a jornada de 200h mensais, pelo que as realidades deveriam ser observadas individualmente, em diálogo com os próprios profissionais e com registro formal de declaração de disponibilidade etc.;

e) O que jamais poderia ser feito, em circunstâncias como essa, seria o que a SEMED fez em junho/2018¹¹³: cortou salários de professores do SOME, *de sopetão*, ferindo a legislação

¹¹² Segundo a lotação da SEMED/2022 apresentada ao Sintepp, de 20 professores de Língua Portuguesa atuantes nas escolas onde funcionava o sistema SOME, 04 têm duplo vínculo (20% desse total). Destes, 02 têm jornada mensal informada de 180h e 02 tem jornada de 200h (com 200h, é preciso cumprir, no mínimo, quatro dias de aulas e demais atividades pedagógicas na localidade; com 180h, deve-se cumprir o mínimo de três dias cheios). Em Educação Física, dos(as) 05 docentes informados, 04 têm duplo vínculo (80%).

¹¹³ Prefeito Antoniel Miranda dos Santos; Secretário de Educação Reynaldo dos Anjos Aguiar.



municipal¹¹⁴ e causando enormes transtornos e sofrimentos aos professores(as) e aos sindicalistas do Sintep (que auxiliaram os docentes, e mesmo os não-filiados, desde o final de junho até por volta de novembro, quando alguns docentes ainda não tinham recuperado suas jornadas);

f) Não é prudente, não é uma postura (digamos) favorável ao professor, não é uma boa estratégia usar argumentos do tipo: “*um aluguel de transporte de uma escola A para uma B chega a custar [em 2022] 500 reais*”¹¹⁵, pois os governantes, os vereadores e, sobretudo, a própria comunidade onde se insere a escola sabem dos preços praticados. Sabem, inclusive, que em algumas localidades o deslocamento de uma escola até outra seria feito em freteiros que cobram (em média) uns R\$ 20,00 (vinte reais) por cada passagem¹¹⁶. Nem é uma postura que arranque pontos nessa disputa o fato de sugerir que um professor(a) sairia de uma escola às 11:30h para começar a lecionar em outra, no mesmo dia, às 13h; isso traz perdas de pontos no combate;

g) Considero que não é prudente e nem é uma postura (digamos) favorável à gestão o fato de, mesmo no final – mas ainda dentro (*risos*)¹¹⁷ – de uma pandemia, propor uma mudança em todo o sistema, pois os impactos são sentidos duplamente: *nos professores*, pelo que já discuti(mos) neste artigo e, *no próprio governo*, pois os esforços para formatar, organizar administrativa e tecnicamente o corpo docente e lidar com as insatisfações se tornam mais do que enormes. E se não houver docentes em número suficiente para dar conta de todas as turmas? E se o Ministério Público chegasse ao ponto de intervir, “sugerindo” que a “regularização” fosse feita aos poucos, gradativamente? (governos não gostam de se sentir freados em seus anseios). Isso conta ponto desfavorável e os professores poderiam usar à vontade;

h) A soberania do povo não pode ser somente um princípio constitucional ou legal, inscrição de tratados e enunciados textuais a sugerir garantias. Não pode ser mera letra morta, como se faz com tantas coisas neste país: ou se respeita o povo e(m) seus anseios, ou não se dê voz ao mesmo;

¹¹⁴ O Art. 49 da Lei Municipal 4.995, de 12 de agosto de 2010, determinou que “o aumento ou a redução da carga horária do professor para os limites máximo e mínimo levará em conta reciprocamente o interesse da Secretaria de Educação e a opção do professor”. Portanto, em pleno mês de junho, sem mudança de lotação e sem solicitação do professor(a), para duas motivações, por força de lei o governo *não poderia fazer* esses cortes nos respectivos salários dos docentes.

¹¹⁵ Fala de um dos professores(as), durante embates com o Secretário de Educação e equipes.

¹¹⁶ Isso é variável, mas não há preços exorbitantes, nesses casos. Às vezes, uma passagem custa R\$ 15,00; em outras, pode custar R\$ 40,00. Preços baseados na realidade desse tipo de transporte em Igarapé-Miri (PA), no ano de 2022.

¹¹⁷ Perdão pela redundância; não é ofensa a quem lê, é somente uma ênfase para fins didáticos.



i) A este professor/autor deste texto, causa enorme tristeza, um sofrimento íntimo e de raiz política, o fato de não ter participado dos citados debates (e embates) entre a gestão e os docentes implicados, pois não atua no segmento desde agosto de 2008¹¹⁸; por razões de estudos e outras, eu não participei dos debates havidos, em 2021. Na citada Assembleia do Sintep (16/11/21), a discussão foi restrita aos docentes do SOME; e tem outros motivos a dar essa certa tristeza. Em todo caso, estivesse eu podendo participar dos debates, poderia não ser bem recebido em razão de meus posicionamentos e argumentos técnicos. Isso me fez tentar contribuir por meio desta breve e introdutória discussão; espero que a mesma seja lida e relida, analisada em termos de um rápido esforço de pesquisa e de sugestões opinativas. Que seja tratada como um fio discursivo nessa teia de debates.

(In)Conclusões

Por fim, é preciso desejar bom senso e maturidade a todos, pois os debates/embates políticos não raro podem dar lugar a obscurantismos ideológicos e intelectuais; às vezes, ao contrário de fazer uma discussão séria, com fundamentos conceituais e pés no curso da história, uma disputa se torna pessoal e/ou desnecessária, ou espaço de pulverização de *fake news*, quando, em verdade, os debatedores teriam todas as chances de crescer juntos.

Não podemos negar que à gestão cabe a formulação de políticas públicas, suas reelaborações, rearranjos e alterações legais, normativas, mas isso pode – e deve – ser feito de modo mais saudável, produtivamente, com a participação popular, dos trabalhadores(as), sindicalistas, técnicos e autoridades legitimadas do campo acadêmico. Não fosse assim, a governança estaria ferindo de morte o disposto no inciso VI do Artigo 2º da Lei Municipal 5.098/2015, que determina a “Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”.

Não pode esse ou outro processo propositor de mudanças dar vazão a desumanidades, ou a desmonte de uma política pública que, mesmo com sérias dificuldades, serviu para formar e ajudar a crescerem milhares de amazônidas das áreas campesinas de Igarapé-Miri. É justo e coerente anotar que

¹¹⁸ Saí do SOME, justamente porque fui nomeado professor pela Seduc-PA e não teria mais como (correta e eticamente), naquele momento, trabalhar no campo miriense e no meio urbano, semanalmente. Como professor de Língua Portuguesa, no regime modular, temos de trabalhar – no mínimo – quatro dias cheios em um ou dois turnos. Ou seja, sobra somente um dia, no máximo, e esse dia pode ser parcialmente comprometido no deslocamento campo/cidade/campo. Deixei de ser remunerado, naquele momento, em 240h mais 50% de Incentivo SOME para receber 120h, sem os 50% de Incentivo; trabalhar em dois vínculos tem disso, tem a ver com essa escolha.



os camponeses [tendo] já conseguido o direito de estudar na sua própria localidade, continuam lutando por melhorias no seu exercício, adequação das metodologias, currículo apropriado, estruturas físicas, humanas e materiais de qualidade. Além de olhar o sujeito do campo à partir do que ele é, ribeirinho, quilombola, indígena...” (GONÇALVES; CARDOSO; CARDOSO, 2017, p. 14).

Ou seja, conquistas devem ser mantidas e em caso de mudanças nos arranjos na educação praticada no campo, não podemos cogitar recuos. Se há proposições legais, oficiais, o que se prospectará é, somente, avanços. O caso citado de Abaetetuba, nossa vizinha terra do brinquedo de miriti, segundo a pesquisa feita é emblemático:

Uma das propostas levantada pelos movimentos, que condizem com a realidade de muitos jovens do campo[...] seria a implantação da pedagogia da alternância. Sendo que, o jovem teria mais chance de frequentar a escola, já que muitas vezes desiste de estudar por necessidade de trabalhar durante a safra do açaí. Portanto, os camponeses buscam participação e serem sujeitos da história, mas para isso precisam aprimorar seus conhecimentos (GONÇALVES; CARDOSO; CARDOSO, 2017, p. 15).

Nesse ponto que eu queria chegar, ou parar. Educação praticada no campo precisa ser vista, concebida crítica, ideológica e politicamente como educação. Nada menos do que isso, nunca como uma educação urbana *levada* às escolas e aos sujeitos do campo. E o ponto principal, em termos de concepção, seria a pedagogia da alternância. Essa tem sido, há muitos anos, a minha (perdão pelo personalismo) posição. A legislação máxima, basilar, de nossa educação dá guarda a essa possibilidade.

Os profissionais implicados em Igarapé-Miri e a sociedade como um todo deveriam estar super atentos e preocupados, sendo solidários ao Sintepp e conselhos de controle social do campo educacional, no sentido de lutar(mos) para que o Plano Municipal Decenal de Educação – resultado de esforços de anos de toda uma população – não se torne um arranjo social e político morto em si mesmo, posto que precisa de acompanhamento de diversos sujeitos e diversas vozes:

Art. 5º. A execução do PME e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo de avaliações periódicas, e de Audiências Públicas realizados pelas seguintes instâncias:
I- Secretaria Municipal de Educação (SEMED);
II- Conselho Municipal de Educação (CME);
III- Fórum Municipal de Educação [...] (IGARAPÉ-MIRI. LEI MUNICIPAL 5.098/2015).

Historicamente, penso que nosso maior erro é deixar de dar mãos, braços, sabedorias e almas a nossos outros. Em termos de educação, ou pensamos na política pública como um todo, ou vamos levando “pequenas”, mas paulatinas e gradativas, derrotas; hoje em termos de uma



unidade (segmento), amanhã em outros e assim sucessivamente. É grande erro lutarmos só por Educação Especial e não por outras pautas (tais como plano de Carreira), só por um programa ou projeto específico, sem articular essa pauta a outras; a explicação é simplista: isolando as partes (fazendo lutas pontuais e isoladas), na briga seguinte somente uns irão a campo, outros deixarão de ir – e assim, sucessivamente. Enquanto processo atravessado pela dialogicidade e criticidade, a educação só se faz com o cantar de muitos galos, os quais, juntos, anunciam e forjam as manhãs¹¹⁹.

A luta deve(ria) ser, repito o já repetido, pela Educação do Campo enquanto política pública global, historicamente construída a partir das lutas dos sujeitos do campo, por um currículo construindo a muitas mãos, pela garantia de acesso e permanência com sucesso na escola. Arrisco-me a dizer que é preciso ouvir, sem armas, o que os pais, responsáveis, lideranças de movimentos sociais e estudantes querem dizer sobre isso tudo, o que acham, quais seus anseios e planos – posto que, democraticamente, não me (nos) parece justo decidir a vida de outrem segundos meus (nossos) sonhos e planos. E esses sujeitos dizem e já disseram, reivindicaram seus planos para a educação a eles dirigida.

Referências

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei 9.396/1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm (Acesso em 26 de novembro de 2021).

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (Acesso em 26 de novembro de 2021).

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Secretaria Executiva/Secretaria de Educação Básica/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Brasília: MEC, 2018 (595 p).

GONÇALVES, Osmana; CARDOSO, Marcos; CARDOSO, Olívia. *Educação do campo e resistência: desafios e perspectivas das escolas do campo no município de Abaetetuba, PA*. Singa, 2017. Geografia das redes de mobilização social na América Latina. Disponível em: https://singa2017.files.wordpress.com/2017/12/gt14_1506773322_arquivo_artigoeducacaodocampo.pdf (Acesso em 02 de agosto de 2022).

IGARAPÉ-MIRI. *Lei Municipal nº 5.098 de 19 de junho de 2015. Aprova o plano municipal de educação e dá outras providências*. Disponível em: <https://sintepemigarapemiri.blogspot.com/p/legislacao.html> (sem data) (Acesso em 03 de agosto de 2022).

¹¹⁹ Referência, bem sabemos, ao poema “Tecendo a Manhã”, de João Cabral de Melo Neto.



IGARAPÉ-MIRI. *Plano Municipal de Educação de Igarapé-Miri (2015-2025): por uma educação democrática, inclusiva e de qualidade [Diretrizes e Metas]*. Disponível em: <https://sintepemigarapemiri.blogspot.com/p/legislacao.html> (sem data) (Acesso em 03 de agosto de 2022).

MOREIRA, Adriano. *Educação escolar e transformação social*. In: *revistafaac*, Bauru, v. 1, n. 1, p. 47-57, abr./set. 2011; Disponível em: <file:///C:/Users/prof.%20Israel/Downloads/32-135-2-PB.pdf> (Acesso em 26 de novembro de 2021).

SEMED. Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri (PA). *Proposta de Regularização do Sistema de Organização Modular de Ensino*. Não paginado, 2021.



Capítulo 10

DESAFIOS E DIFICULDADES DE ESTUDANTES RIBEIRINHOS NO ENSINO SUPERIOR

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-226-1_010

Rejane Santos Nonato¹²⁰
Amanda Ferreira Ferreira¹²¹

Introdução

Com a popularização do ensino superior ocasionada pelo projeto de interiorização das universidades, somado ao sistema de cotas instituído pela maioria das universidades pública do Brasil, tem se tornado mais e mais frequente a chegada de estudantes oriundos de comunidades ribeirinhas nas universidades públicas brasileiras. Por outro lado, sabe-se que os cursos de nível superior não são pensados para levar em consideração as especificidades e origem de seus alunos (salvo as turmas específicas para alunos de comunidades tradicionais): uma vez aprovado em uma turma normal, o aluno terá de se ajustar ao modelo de graduação pensado para aquela turma. Com isso, muitos desafios e dificuldades surgem durante o curso até que o aluno se ajuste a sua nova vida.

A pesquisa apresentada aqui objetivou identificar os principais desafios e dificuldades enfrentados por estudantes ribeirinhos no curso de sua graduação de modo a ajudar novos graduandos ribeirinhos a superar suas dificuldades a partir da experiência de outros. Nesse sentido, sua relevância social é grande, assim também como, ao discorrer sobre a experiência de alunos ribeirinhos na graduação, ela contribui para a produção acadêmica de um tema pouco explorado na academia.

De modo geral esse trabalho está organizado da seguinte maneira: começamos por descrever a organização e funcionamento das comunidades ribeirinhas; em seguida, traçamos o perfil dos sujeitos que compuseram essa pesquisa; posteriormente, apresentamos os resultados e discussões; em última etapa, tecemos nossas considerações finais.

¹²⁰ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará. Atualmente está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Culturas da Universidade da Amazônia onde desenvolve sua pesquisa de doutorado. Contato: rejanenonato@yahoo.com

¹²¹ Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA) da Universidade Federal do Pará. Contato: amferreira003@gmail.com



Comunidades ribeirinhas: perspectivas teóricas

Os ribeirinhos fazem parte das comunidades tradicionais que estão presentes na região amazônica, dentre os quais também fazem parte as comunidades quilombolas, indígenas, seringueiros, entre outros. Para Fernandes e Moser (2021, p. 533) “o termo comunidade tradicional é bastante utilizado na literatura, principalmente, referindo-se às populações ribeirinhas, pois é uma expressão que, geralmente, está associada ao espaço físico”.

Corroborando com as autoras, Chaves (2001, p. 78) diz que “[...] a comunidade é composta por um conjunto de relações/intercâmbios de produção e político-organizativa dos homens entre si e com a natureza”. Dessa forma, é no espaço das comunidades que esses povos conseguem manter suas relações sociais, bem como administrar seus modos de vida, vivendo de forma harmoniosa com a floresta que os cerca.

Muitas são as definições que o termo ribeirinho recebe no cenário acadêmico, definições essas que estão relacionadas ao fato desses indivíduos estarem localizados nas florestas, as margens dos rios e igarapés que cercam a Amazônia. Segundo Neto e Furtado (2015):

O termo ribeirinho, contudo, busca identificar um perfil sociocultural de grupos caboclos que se estabeleceram às margens dos rios, num espaço dinâmico que articula as relações de sociabilidade e culturais dentro das particularidades desse espaço, onde a marca dessa configuração pode ser vista nos comportamentos, na maneira de viver, em sua alimentação, nas crenças, em sua religiosidade etc., específicos daquele espaço (NETO; FURTADO, 2015, p. 160).

Nesse sentido, essas populações se configuram por uma série de fatores que fazem parte da cultura e identidade das pessoas dessas localidades. As famílias que residem nas comunidades ribeirinhas construíram ao longo dos anos sua própria organização, na qual foram desenvolvidas formas de se adaptar no ambiente em que elas vivem. Vale ressaltar que esse ambiente possui riquezas naturais, que há anos são exploradas. No entanto, os povos ribeirinhos ainda conseguem extrair recursos dessa região para sua sobrevivência. Ainda nessa perspectiva, Fernandes e Moser (2021) dizem que:

Os ribeirinhos residem às margens dos rios, vivendo, especialmente, da caça, pesca e do extrativismo vegetal. O manejo das áreas de várzea, as técnicas produtivas e de organização social são conhecimentos herdados dos indígenas que viviam nessas áreas no período pré-colonial. A territorialidade ribeirinha se estabelece, principalmente, a partir do rio. O ambiente das águas tem muita influência na vida ribeirinha, seja na construção das casas, na escolha do horário para as práticas da pesca, entre outras. Por isso, o rio possui um alto poder simbólico e de representatividade (2021, p. 533).

Dessa forma, o rio para os ribeirinhos é um componente que faz parte do ambiente natural e tem forte influência sobre essa população, pois como já foi mencionado pelas autoras, o rio



molda a vida dos ribeirinhos. Para tanto, as populações ribeirinhas estão constantemente em ligação com o ambiente natural que as rodeia, principalmente o meio aquático, visto que este influencia diretamente os afazeres das pessoas dessa localidade.

Segundo Pojo et al. (2014), os povos que residem na Amazônia paraense convivem diretamente com costumes e possuem uma rotina margeada pelas águas dos rios, furos, igarapés, florestas, várzeas, baías, com as ilhas e suas praias, com os campos alagados, espaços estes que apresentam especificidades ambientais e sociais. Além disso, o rio faz parte da cultura do ribeirinho e contribui para a economia, pois grande parte da renda desses indivíduos é extraída dele.

Além do rio, outros elementos também são muito importantes no que diz respeito ao modo de vida e cultura ribeirinha. Entre esses elementos estão as estações do ano, que influenciam o trabalho desses indivíduos, assim como sua alimentação e seus afazeres diários. As comunidades possuem formas de organização, como por exemplo as igrejas, que são lugares em que esses indivíduos podem expressar sua religiosidade. As residências nas comunidades geralmente são construídas em sua grande maioria em madeira, mas há também algumas casas construídas em alvenaria; estando localizadas as margens do rio. Essas localidades também contam com comércios de pequeno porte, dos próprios moradores da comunidade.

No entanto, mesmo que essas comunidades possuam uma cultura rica e diversificada e uma identidade muito característica que há séculos habita a região amazônica, ainda assim eles sofrem com as condições precárias a que são expostos. A exemplo disso está a falta de serviços básicos como postos de saúde, escolas, saneamento, entre outros. Não existem muitos atendimentos básicos que possam suprir as necessidades das pessoas que lá residem.

Na maioria das vezes, as comunidades possuem apenas uma escola municipal de educação infantil. Assim, quando os alunos passam para o ensino fundamental eles precisam se deslocar para outras localidades próximas para dar prosseguimento aos estudos. No entanto, mesmo nas ilhas de grande porte, as escolas atendem até o ensino médio. Caso queira fazer um curso técnico ou superior, o jovem ribeirinho é obrigado a se deslocar até a cidade.

Também é comum que as comunidades ribeirinhas não possuam postos de saúde: geralmente existe apenas um técnico de enfermagem que atende várias comunidades. Com isso, são realizados apenas procedimentos básicos, sendo preciso, na maioria das vezes, se deslocar até a cidade em busca de atendimento médico especializado.

Por conta disso, muitas famílias já se mudaram para as cidades em busca de uma qualidade de vida melhor, já que em muitas dessas localidades, principalmente aquelas mais afastadas das cidades, esses serviços básicos não chegam. Fernandes e Moser (2021, p. 535) destacam que:



Mesmo marginalizados, os ribeirinhos conseguiram resistir a uma colonização total, preservando os principais eixos da cultura de seus antepassados: aspectos econômicos (integração à natureza, extrativismo vegetal), sociais (vivência autônoma em pequenas comunidades) e religiosos (prática da pajelança como expressão de sua cosmovisão própria).

Apesar das dificuldades, muitos dos costumes culturais dessas comunidades ainda seguem sendo preservados e passados de geração a geração. Segundo Lira e Chaves (2016, p. 73), as comunidades tradicionais ribeirinhas são os lócus onde os ribeirinhos estabelecem as relações sociais, em que o rio lhes traduz um significado muito grande, configurando-se como complemento de suas vidas ou, até mesmo, suas próprias vidas.

Além disso, apesar de existir muitas comunidades ribeirinhas, cada localidade possui características próprias. Portanto, nessas comunidades os ribeirinhos que lá residem fazem seu lugar, realizam suas crenças, mantêm as relações sociais que os fazem portadores de identidades semelhantes e realizam suas atividades diárias ao redor do rio e da floresta que os cerca.

Perfil dos participantes da pesquisa

Esta pesquisa se valeu de entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. Foram entrevistados três alunos do ensino superior residentes de comunidades ribeirinhas do município de Abaetetuba-PA. Antes de falar dos desafios e dificuldades desses estudantes é importante descrever o perfil de cada um deles.

A primeira participante da pesquisa mora em um rio chamado Campompema, com um trajeto que leva em torno de 15 minutos até a cidade, dependendo do transporte utilizado no percurso. A estudante cursou o ensino médio em uma escola pública situada na cidade de Abaetetuba. Atualmente cursa geografia na Universidade do Estado do Pará (UEPA), campus de Barcarena. Iniciou o curso em 2019 e está cursando o oitavo semestre. Mesmo estudando em outra cidade, ela ainda reside em sua localidade ribeirinha e para ir até a universidade que estuda precisa se deslocar até a cidade de Abaetetuba e de lá pegar um ônibus que a leva até Barcarena.

O segundo entrevistado é morador do rio Pirocaba, que fica cerca de 30 minutos da orla da cidade. Cursou todo o ensino médio em uma escola pública localizada no município. O estudante cursa pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA), campus de Abaetetuba, desde 2017, estando no período final do curso. Antes da pandemia fazia o exercício de ir e vir de sua localidade até a orla da cidade e de lá pagava um mototaxi para o deixar até o campus, que fica distante do centro da cidade. Com o retorno das aulas presenciais, devido a oportunidade de trabalho, precisou se mudar para a cidade, indo apenas aos finais de semana para sua localidade.

O último entrevistado é residente do rio Quianduba, que fica localizado a uma distância de aproximadamente uma hora até a cidade de Abaetetuba. Estudou todo o ensino médio na sua



localidade, em uma escola pública que é anexo de uma escola do município. Cursa Letras – Língua portuguesa na Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Abaetetuba, desde o ano de 2019. Por conta de estudar no turno da manhã precisou se mudar para a cidade, residindo com parentes, voltando aos finais de semana para sua residência na região ribeirinha do município.

Resultados e discussões

O presente trabalho teve por objetivo identificar os desafios e dificuldades de jovens ribeirinhos durante o curso de graduação. Para atingir a esse objetivo, entrevistamos três jovens oriundos de três diferentes comunidades ribeirinhas do município de Abaetetuba/PA. Esses três jovens cursam três diferentes graduações: Geografia, Pedagogia e Letras. Para preservar a identidade de nossos sujeitos de pesquisa, optamos por identificá-los pelo curso de graduação.

A análise das entrevistas revelou que depois de comemorar a aprovação, o estudante ribeirinho tem a difícil tarefa de decidir entre permanecer no campo ou mudar para cidade. Há aqui duas situações distintas: jovens que residem em comunidades próximas do centro urbano e por conta disso conseguem se deslocar até a cidade todos os dias e jovens oriundos de comunidades distantes que são obrigados a abandonar suas localidades para dar continuidade a seus estudos.

Geografia reside próximo da cidade e por conta disso tive a possibilidade de continuar em sua localidade. Ela descreve cuidadosamente a sua rotina diária para chegar até o campus universitário de Barcarena onde estuda. Vejamos:

Não, eu ainda moro aqui. Como meu pai trabalha né, não tem rabeteiro no caso pra quem estuda superior, por exemplo em Abaeté. Se eu estudo na universidade, eu não tenho rabeteiro pra me levar, o rabeteiro só tem pro ensino fundamental e pro ensino médio, no caso. Aí o que faço? Meu pai trabalha e ele não pode me levar pra Abaetetuba. Aí eu vou aqui perto de casa que tem minha prima, que ela é feirante, ela trabalha na feira em Abaetetuba, ela vai cedo pra feira. Aí a gente pega passagem com ela. A gente vai com ela na rabeta dela. Só que eu tenho que acordar muito cedo... tenho que acordar umas 5 horas, já tenho que tá acordada e me arrumar. Aí eu vou com ela. Eu fico na feira até um tempo né. Aí quando chega o horário de ir, que eu vou no ônibus né... a gente tem um ônibus que a gente paga uma associação. Aí eu pego numa praça esse ônibus, em Abaetetuba. Aí eu fico esperando na feira até dá o horário né do ônibus... Aí eu vou e caminho até a praça pra pegar o ônibus. Só que eu moro aqui no sítio, no caso, só que eu conheço algumas pessoas que estudam lá em Barcarena, que estudam no interior, mas não puderam pagar... moram tão longe que eles tiveram que ir morar em Abaetetuba. Então eu conheço muitos alunos que moram em Abaeté, que tiveram que sair do sítio pra morar em Abaeté pra poder ir pra Universidade... Aí no meu caso não é assim né, mas eu tenho dificuldade de locomoção no caso né, porque eu não tenho minha rabeta, eu tenho que pagar passagem pra mim poder ir.” (Geografia).

Este trecho deixa evidente que, embora Geografia consiga permanecer em sua localidade, ela tem uma rotina exaustiva para chegar até o campus universitário onde estudo tendo em vista



que ela precisa fazer dois deslocamentos: de sua localidade até o centro urbano de Abaetetuba e de Abaetetuba até a cidade vizinha de Barcarena. Percebe-se ainda que geografia compreende que pior seria se ela morasse distante e por conta disso precisasse abandonar a sua localidade como vários conhecidos dela precisaram fazer.

Pedagogia, por sua vez, nos relata que embora sua localidade seja próxima da cidade, ele optou por mudar para a cidade quando conseguiu uma oportunidade de emprego. No entanto, não foi assim desde o início do curso. Pedagogia descreve como acontecia seu deslocamento até a cidade quando ainda morava nas ilhas.

Logo no início da graduação eu pegava o ônibus daqui. Eu não chegava no horário de entrada na faculdade, nosso horário de entrada era duas horas. Então o que a gente fazia? O meu pai vinha me trazer pelo rio. Ele vinha todo dia de tarde me trazer. Então a gente vinha, fazia esse percurso. Aí era a mesma situação quando a gente vinha de barco também, tinha que passar depois das pedras quando a maré tava seca e vim por terra, meter o pé na lama pra vim estudar. Aí quando chegava as vezes a gente pegava chuva pelo caminho, as vezes era maresia e meu pai já tava praticamente cego. Ele vinha com aquela vontade de ter o filho formado. Ele vinha e até batia em gente no rio porque ele não tava enxergando, não tem iluminação no rio e aí ele vinha se sacrificando pra vim me buscar aqui na orla da cidade que eu já tava esperando já esse horário, umas seis horas que era o horário que eu saía da faculdade. Aí a gente vinha, muitas das vezes a gente vinha por debaixo de chuva (Pedagogia).

A partir dos dois relatos acima, podemos perceber que grande é a dificuldade que o estudante ribeirinho tem de se afastar de sua localidade. Ele prefere enfrentar uma locomoção diária difícil ao ter de abandonar o seu local de origem. Neste ponto, associamos esta dificuldade com a relação do ribeirinho com o rio, discutida por Fernandes e Moser (2021). De acordo com esses autores, o rio se constitui como o elemento central da territorialidade ribeirinha, uma vez que ele exerce grande influência sobre a organização sociocultural dessas comunidades. Neste sentido, podemos dizer que o jovem ribeirinho sente a necessidade de permanecer próximo do rio, posto que o rio garante a manutenção de seus hábitos e costumes.

Já Letras não teve a oportunidade de continuar em sua localidade tendo em vista que esta é distante da cidade. Sendo assim, Letras precisou mudar para a casa de um familiar na cidade.

Eu fui pra cidade né, mas todo final de semana eu voltava pra cá pro sítio, aí o tempo que eu ficava estudando lá eu ficava morando na casa de parentes (Letras).

Embora mudar para a cidade pareça ser a opção ideal para driblar os problemas de descolamento, de modo geral essa opção acarreta uma série de outros problemas dentre os quais Letras relata:

É... foi um pouco complicado porque você sai da sua casa e você vai morar na casa de pessoas... de parentes né, mas que você não é tão familiarizado, você não está tão acostumado a está com eles. Então, lá por exemplo na casa da minha tia



eu chegava meio-dia e meia, uma hora da tarde e eu... lá na casa eu não tinha por exemplo um lugar só pra mim, por exemplo um quarto só pra mim. Então era muito difícil estudar assim nessas condições né, porque você chega da universidade, você precisa estudar pra um trabalho, precisa estudar pra um seminário e você não tem um lugar sossegado pra você estudar é complicado. Lá na casa da minha tia onde eu ficava é... tinha criança, os netos dela ficavam com ela então eu nunca tinha por exemplo sossego ali pra estudar. Então foi bem difícil, que foi em 2019 (Letras).

A maioria dos estudantes ribeirinhos que mudam para a cidade durante a graduação, mudam para casas de familiares, onde irão dividir espaço com outros membros da família com quem muitas vezes não tem nenhuma intimidade. Muito dificilmente estes terão um cômodo exclusivamente seu onde poderão organizar sua rotina de estudo. Morar com familiares é uma opção resultante da condição financeira da família do estudante ribeirinho que de modo geral não tem condições de pagar aluguel na cidade.

É importante destacar que a origem ribeirinha interfere até mesmo na escolha do curso, uma vez que na hora da escolha o jovem ribeirinho tende a optar por cursos de campi mais próximo de sua localidade. Letras deixa claro essa situação. Observe o trecho:

porque eu fiz a minha inscrição no Enem e no processo seletivo tanto da UEPA que foi, que eu me inscrevi em pedagogia e acabei passando em pedagogia pra UEPA no mesmo ano e na UFPA e aí como a localização da UFPA ficaria mais fácil pra mim porque é em Abaetetuba né, eu optei por ficar aí na UFPA (Letras).

Como se pode ver, a escolha por letras se deu mais pela localização do campus da UFPA do que pela familiaridade com o curso. Quando Letras fala que em Abaetetuba ficaria mais fácil para ele, ele se refere a possibilidade de alojamento, uma vez que em Abaetetuba tinha a opção de morar com familiares.

O deslocamento do estudante ribeirinho afeta também sua participação ativa durante a graduação, posto que se torna extremamente difícil para o jovem que reside nas ilhas participar de atividades complementares as atividades de ensino. Essa dificuldade aparece no relato de Pedagogia. Observe:

Olha... assim, em relação ao ensino dentro da universidade eu queria fazer parte mais da universidade só que com as minhas condições, pelo menos a minha vida não me proporcionaram em me dar vontade pra mim tá dentro da universidade. Quando eu tava nas ilhas, eu sentia muita dificuldade dessa locomoção, muitas das vezes tinha eventos acadêmicos, tinha projeto de pesquisa que eu participava, até deixei de participar devido essas condições de transporte das ilhas pra cá pra sede do município, aí... Eu não conseguia acompanhar (Pedagogia).

Percebemos novamente o impacto do deslocamento na vida do estudante ribeirinho que deixa de participar de eventos, projetos de pesquisa etc. por não residi na cidade. Este impacto é



tão grande que Geografia optou por perder a bolsa que recebia da UEPA para não ter de se descolar até Barcarena durante o período de pandemia. De acordo com a estudante, a bolsa exigia que ela comparecesse ao campus três tardes na semana e como ela ainda estava com aulas remotas, achou cansativo e caro demais se descolar até o campus apenas para cumprir a exigência da bolsa.

Outra grande dificuldade do aluno ribeirinho durante a graduação, relaciona-se ao custo financeiro do curso mesmo este sendo em uma instituição pública. De modo geral, a instituição pública abona apenas a mensalidade, as despesas com transporte, alimentação e estadia (caso seja necessário), são responsabilidade do aluno e seus familiares. E como dissemos anteriormente, o aluno ribeirinho tem duas opções: dirigir-se até a cidade diariamente para assistir suas aulas, o que obrigatoriamente gera despesa com transporte, ou mudar para a cidade, o que em alguns casos gera uma despesa extra com aluguel, sem falar na despesa com alimentação. Além disso, ainda há as despesas gerais que todo estudante universitário tem diariamente, como despesas com material, pesquisa, lanche etc. Todas essas despesas não condizem com a renda familiar da maioria dos estudantes ribeirinhos. Nossos informantes são unânimes em relatar a dificuldade financeira que vem enfrentado durante esse período na graduação.

essa questão de ônibus né, porque a gente tem a associação de ônibus e a gente paga ônibus e uma das minhas principais dificuldades é o financeiro, porque tudo pra lá é caro, em Barcarena é tudo caro. Aí a questão do ônibus, a gente paga hoje 250, antes a gente pagava 160, que era caro... Essa é uma outra dificuldade minha né, a questão do financeiro, que só meu pai trabalha, minha mãe é dona de casa, então não tenho uma renda, né? Aí essa também é uma outra dificuldade minha né, a questão do financeiro, porque a cidade é muito longe e muito caro também (Geografia).

Para Geografia que não mudou para a cidade, a transporte além de cansativo é a sua maior despesa, até porque, como dissemos anteriormente, ela precisava fazer diferentes deslocamentos (casa-Abaetetuba-Barcarena x Barcarena-Abaetetuba-casa).

Para pedagogia não foi muito diferente, sua família também enfrentava dificuldade para custear sua graduação.

Logo quando eu comecei eu trazia... Eu apanhava açafá lá com minha mãe e meu pai. A gente conseguia uns trocados, uns 30 reais, 50 reais que era o que dava pra me dar. Aí eu vinha e trazia e dava pra mim me manter, mas tinha certos dias que era tanta apostila que a gente... Logo no início do curso a gente não tinha esse costume de enviar material em PDF, era apostilado mesmo, então eu gastava bastante, chega no final da disciplina e eu tava quase sem um tostão no bolso” (Pedagogia).

A partir do trecho acima, calculamos que um estudante ribeirinho gasta em torno de 30,00 a 50,00 reais por dia entre transporte, alimentação e material. Ao mês, esse gasto pode chegar a



R\$ 1.000,00 (um mil reais), tratando-se, portanto, de um custo elevado para uma família de agricultores e/ou pescadores como são as famílias da maioria dos ribeirinhos.

Quando Letras discorre sobre a sua escolha de curso, ele nos fala que optou pela UFPA por ser em Abaetetuba onde tem alguns parentes com quem poderia morar. Em outra cidade, seria necessário pagar aluguel, o que, segundo ele, seria um problema. Neste ponto, percebemos que o financeiro é uma dificuldade que afeta Letras também.

Como forma de amenizar a dificuldade financeira, os três jovens utilizaram a mesma estratégia: solicitaram bolsa as instituições que estão vinculados. Com o dinheiro da bolsa, eles pagaram transporte, alimentação, internet e até combustível para ligar gerador durante o período de pandemia.

Quando indagamos a respeito da pandemia, os três estudantes relataram que durante o período de aulas remotas permaneceram em suas localidades. E obviamente durante esse período, novas dificuldades surgiram.

A principal dificuldade enfrentada por esses jovens foi a falta de internet em suas casas. Até antes da pandemia, eles usavam a internet do celular, mas o ensino remoto com suas plataformas de vídeo e áudio não era compatível com seus dados móveis. Para superar essa dificuldade, Geografia e Letras optaram pela instalação de *wifi* em suas residências. Por outro lado, mesmo após a instalação de *wifi*, eles continuaram enfrentando problemas com sinal de internet muitas vezes ocasionado por outro problema recorrente nas comunidades ribeirinhas: a falta de energia.

Eu tô aqui no rio e o ensino remoto foi todo por aqui. Só que o problema não é nem com a internet porque a internet aqui a gente já tem uma internet é que dá pra usar pra assistir as aulas. O problema aqui eu acho é por conta da energia porque a energia aqui ela não é regularizada. Então a gente por exemplo, são os próprios moradores que dão assistência pra ter energia né. Então, a maioria das vezes é... a energia parava assim do nada, nem tava chovendo nem nada e a energia parava. Então o que eu tinha que fazer... eu tinha que ligar o gerador e aí tinha a despesa da gasolina né e aí como eu falei né, o auxílio da ufpa ajudou porque com esse dinheiro eu comprava a gasolina pra gerar energia até porque eram quatro horas de aula então era muito tempo né (Letras).

No trecho abaixo Pedagogia, nos revela o quão difícil foi para ele o período de estudos remotos.

Eu compartilhava a internet do meu celular pro notebook ou muitas das vezes eu tentava acessar no celular, mas como era a tarde o nosso estudo, aí tem... aqui na região amazônica a gente tem essa problemática do tempo, da chuva a tarde. Muitas das vezes caía toró de chuva a tarde e a internet ia embora. Meu Deus, eu chorava em cima do celular porque eu não tava conseguindo acompanhar a aula. Aí a minha mãe as vezes até chorava junto comigo, mas assim foi um período de transição na minha vida. Nesse período da pandemia, eu consegui trabalhar aqui na cidade, aí foi o período... depois de eu já ter perdido várias aulas, mas graças a



Deus consegui recuperar, eu vim pra cá pra cidade, aí eu tive acesso, aí foi pra mim conseguir concluir os meus estudos de maneira virtual e até porque aqui essa casa que eu tô aqui atualmente, eu vinha de vez em quando, muitas vezes eu deixava lá as ilhas e vinha pra cá assistir aula, foi pra mim conseguir sobreviver durante esse período, entendeu? Mas eu sentia muita dificuldade porque como meu celular não é daqueles de última geração, a gente tentava fazer uma pesquisa e não conseguia, muitas das vezes o computador não ajudava também lá nas ilhas... quando eu vinha pra cá pra cidade já era uma... um amém, porque o computador funcionava mais aqui e o celular também, devido as condições de internet... E foi isso minha trajetória, as minhas dificuldades devido esse período de pandemia, sofri muito, mas consegui passar (Pedagogia).

Aqui percebemos que a estratégia utilizada para driblar os problemas de conexão de sua localidade foi o movimento para a cidade. Inicialmente Pedagogia vinha para a cidade apenas para assistir aulas quando não conseguia se conectar em sua casa, posteriormente mudou-se definitivamente para a cidade onde hoje trabalha em um emprego temporário.

Até o momento as dificuldades apresentadas associam-se a aspectos sociais. A partir desse ponto apresentaremos as dificuldades resultantes da dinâmica de um curso de graduação. Nossos informantes são unânimes em relatar que sentiram dificuldade em se adaptar ao ambiente universitário. Eles destacam que há uma grande diferença do ambiente escolar para o ambiente universitário e essa diferença os deixou desorientados no início do curso.

Eu, quando eu entrei logo na faculdade, tipo assim... eu até falei isso pros colegas, recentemente agora que eu me sentia como num barco entrando no meio do mar, sem direção, sem rumo, não sabia nem pra onde correr, não sabia pra onde olhar, pra quem recorrer, porque é essa a sensação que dá, ninguém pra te apoiar, é você por você mesmo e Deus em cima e você lá...entendeu? (Pedagogia).

Pedagogia chama a atenção para a necessidade de um orientador educacional nas universidades com quem o jovem ribeirinho pudesse conversar e se sentir acolhido nesse novo ambiente.

Outra dificuldade relacionada ao ambiente universitário associa-se a natureza de trabalhos solicitados. De acordo com nossos informantes, eles não receberam formação adequada durante o ensino médio para realizar esse tipo de trabalho, desconhecendo a maioria dos gêneros acadêmicos, as regras de ABNT e as ferramentas digitais, o que dificultou o início do curso. Estes sujeitos informaram que conseguiram superar essas dificuldades por meio da prática constante, muita pesquisa e da ajuda de colegas e professores que lhes deram orientação sobre como proceder para realizar tais atividades.

É importante destacar que por vezes esses jovens se sentiram discriminados por serem ribeirinhos e não dominarem os gêneros e os recursos necessários para se sair bem em um curso universitário.

Quase todos os professores muitas das vezes é esse pensamento de... de estranhamento é visto até pelos próprios alunos, muitas das vezes até pelo próprio



aluno do campo. Tá me entendendo? É um estranhamento com a pessoa que não tem aquele conhecimento formal, que não tem aquele conhecimento crítico, que tá começando a desenvolver aquele conhecimento crítico e não vê ele como integrante dali, daquele meio. Eu senti um pouco isso, mas graças a Deus hoje em dia eu já consigo ter mais essa reflexão (Pedagogia).

Neste trecho, Pedagogia destaca o estranhamento de muitos ao encontrar com um jovem ribeirinho num curso de graduação. De acordo com ele, o jovem ribeirinho ainda sofre muita discriminação em ambiente universitário, discriminação esta muitas vezes motivada pela dificuldade que os jovens ribeirinhos têm em realizar as tarefas de início de curso.

Por outro lado, eles destacam também que alguns professores foram muito sensíveis a sua situação enquanto ribeirinho, lhes dando novos prazos, apoio, orientações e lhes acolhendo em seus grupos e projetos de pesquisa. Nesse sentido, podemos dizer que a universidade, na figura de seus docentes, tem buscado encontrar caminhos para amenizar as dificuldades enfrentadas por jovens ribeirinhos na busca pela formação em nível superior.

Considerações finais

Nosso estudo demonstrou o quão difícil é para o estudante ribeirinho se manter na graduação. Essa dificuldade se manifesta não somente na forma financeira (tendo em vista que boa parte dos graduandos ribeirinhos são filhos de agricultores e pescadores), como também de forma física, principalmente quando consideramos o deslocamento que esses jovens fazem até o campus, e até mesmo de forma emocional, quando esses jovens são obrigados a sair do seio de sua comunidade para morar em outra cidade com pessoas muitas vezes estranhas.

Não é exagerado dizer que há no estudante ribeirinho uma resistência: ele tem ciência que o espaço onde está não foi criado para ele. Mas nem por isso ele desiste. Muito pelo contrário. Ele corre atrás de se adaptar a esse novo espaço, sem, no entanto, se desvincular da sua origem. Ele é do rio e volta para o rio se não todo dia, todo final de semana. A resistência do estudante ribeirinho é parte de sua própria cultura, posto que as comunidades ribeirinhas vem, ao longo de vários anos, resistindo a uma colonização total e garantindo a manutenção dos principais traços das suas culturas.

Referências

CHAVES, M. do P. S. R. **Uma Experiência de Pesquisa-ação para Gestão Comunitária de Tecnologias Apropriadas na Amazônia: o estudo de caso do assentamento de Reforma Agrária Iporá**. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Política Científica e Tecnológica, Instituto de Geociências. UNICAMP/CIRED, Campinas, SP, 2001. Disponível em:



<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/287073>. Acesso em: 06 jun. 2022.

FERNANDES, J. S. N.; MOSER, L. **Comunidades tradicionais: a formação sócio-histórica na Amazônia e o (não) lugar das comunidades ribeirinhas**. R. Katál., Florianópolis, v.24, n. 3, p. 532-541, set./dez. 2021.

LIRA, T. de M.; CHAVES, M. do P. S. R. **Comunidades Ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política**. Interações. Campo Grande, MS, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan./mar. 2016.

NETO, F. R.; FURTADO, L. G. **A ribeiridade amazônica: algumas reflexões**. Cadernos de Campo, São Paulo, n. 24, p. 158-182, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/97408>. Acesso em: 06 jun. 2022.

POJO, E. C. et al. **As águas e os Ribeirinhos: beirando sua cultura e margeando seus saberes**. Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação, Abaetetuba, v. 8, n. 11, p. 176-198, ago. 2014.



Capítulo 11

RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS PÓS-PANDEMIA DO COVID-19: UMA ANÁLISE NAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI (PA)

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-226-1_011

Antonio Gilson Barbosa Azevedo¹²²
Jucilene Lobato Miranda¹²³
Tatyane dos Santos Fonseca¹²⁴

INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa a atual situação das escolas do campo no município de Igarapé-Miri/PA, num contexto das dificuldades e desafios enfrentados pelos professores/as ao retornar às aulas presenciais pós-pandemia, tendo um olhar nos acontecimentos que envolvem os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as consequências que a Covid-19 causou neste sentido aos envolvidos, buscando compreender os meios que foram usados pelos docentes para prosseguirem seus trabalhos e os métodos utilizados para um bom avanço educacional. Com esforço, espera-se contribuir para uma melhor compreensão do assunto pesquisado, compreendendo o momento crítico do retorno das aulas presenciais pós-pandemia.

Objetivando contribuir significativamente com a temática de pós-pandemia, a problemática dessa pesquisa se configura na indagação: quais os desafios que os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Igarapé-Miri encontraram com o retorno às aulas presenciais pós-pandemia? Para qual se levantou hipóteses, tais como: Os desafios: estudantes em diferentes níveis de aprendizagem (turmas seriadas com perfil de multisseriadas); Dificuldades dos estudantes na concentração, aprendizagem e nas relações socioemocionais; e a dificuldade de trabalhar com os recursos tecnológicos, pela falta de habilidade ou pela ausência do recurso.

¹²² Mestre do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades/PPGCITI, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Licenciado em Geografia pela UFPA. Licenciado em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia Institucional com Habilitação em Educação Especial, pela Faculdade Latino-Americana de Educação (FLATED). Especialista em Educação no Campo e Especialista em Metodologia de Ensino de Geografia, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Contato: antonioigico@gmail.com

¹²³ Licenciada em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Especialista em Linguística e Produção Textual, pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAN). Contato: jucylobato10@gmail.com

¹²⁴ Licenciada em Letras/Língua Portuguesa e Especialista em Literatura, Leitura e Formação de Leitores pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Contato: tatyane Fonseca12@gmail.com



Este estudo tem como objetivo geral compreender quais os impactos e desafios encontrados pelos professores que atuam nas escolas do campo, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir do retorno às aulas presenciais pós-período pandêmico. Tendo como específicos: observar os impactos da pandemia do Covid-19 no meio no processo de ensino-aprendizagem; evidenciar as dificuldades encontradas pelos professores nas escolas do campo; salientar as observações dos professores acerca dos estudantes; observar as metodologias (adaptações e/ou reinvenções) adotadas pelos professores e; destacar as práticas exitosas dos professores no seu fazer pedagógico.

Assim, a metodologia deste trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica, utilizando-se de artigos publicados recentemente relacionado ao tema pesquisado. Tais temáticas são articuladas para possibilitar a discussão acerca dos conceitos inerentes às dificuldades e aos desafios que os professores estão enfrentando em salas de aula para desenvolverem um trabalho satisfatório. Também se buscaram informações de professores das escolas do campo do município de Igarapé-Miri, os quais atuam em turmas do “Fundamental I”, com intuito de conhecer as realidades do dia a dia. Sendo que essas informações foram coletadas através de questionários, obtendo informações por meio do Aplicativo de Mensagens, WhatsApp, para possibilitar a coleta de dados mais rápido.

Para o desenvolvimento deste artigo organizamos três seções. A primeira dando uma ênfase à educação do campo e seus respectivos processos de lutas; a segunda enfatizando os impactos e desafios que os professores tiveram no momento do isolamento social e ao retorno das aulas presenciais; e a terceira seção foi feita a análise dos principais desafios que os professores enfrentaram/enfrentam por causa da pandemia.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS RESPECTIVOS PROCESSOS

A história da educação básica brasileira é constituída de paradigmas. Seu respectivo processo de construção ao longo dos anos experimentou crises que levaram o sistema educacional a mudanças emergenciais e significativas. A Educação do Campo não foi uma história à parte. Considerada um fenômeno recente da realidade educacional brasileira, configurou-se por meio de desafios e lutas de classes, tornando-se, portanto, um novo padrão a ser seguido, passível de mudanças e ressignificações.

Num contexto teórico expositivo sobre a realidade da origem da Educação do Campo, temos um conceito apontado por Caldart (2009, p. 36-37) de que sua natureza e destino estão interligados profundamente ao destino do trabalho no campo, bem como ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que compõem a dinâmica atual do campo brasileiro. Essa concepção é pautada em um conceito teórico relevante de crítica ao



modelo capitalista vigente, ao modelo educacional, que em sua essência já revela sua defasagem na própria dinâmica constitucional, conforme sintetiza Trezzi (2021), ao afirmar que os problemas da educação no Brasil têm fundo institucional.

Em sentido menos complexo, pode-se dizer que o fato de compreender que nossa Constituição prega que a educação deve ser de qualidade e para todos, não altera o fato de que na prática não experimentamos o termo uma educação “igual para todos”. Por essa razão, a Educação do Campo surge com um ideal crítico, o qual Caldart (2009) vai em seguida frisar que se trata de uma reprovação à realidade educacional brasileira, especialmente a que diz respeito à educação do povo brasileiro que trabalha e vive no campo. Sistemáticamente, a autora afirma:

A educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009, p. 38).

Esse conceito vigente aponta, por um lado, como forma de reflexão, para a realidade da educação em tempos desumanos, onde a ordem dos fatores consiste em valorizar apenas o capital. Ou seja, na lógica original, o campo é visto apenas como local de negócios, para expandir o capitalismo, como “uma oportunidade para atividades econômicas e lucro”, dando margem para uma educação de “cartilha tecnicista”, conforme reiteram Viero e Medeiros (2018, p. 17). E por outro lado, aponta para o contexto mais significativo que a Educação do Campo quer propor, diante desse conceito equivocado de campo, a fim de ser engajado dentro das políticas públicas educacionais e, de certo modo, ser reconhecido como integrante da lista primária dos governos que nos representam.

Diante disso, podemos inferir que a Educação no Campo teve seu percurso cheio de desafios e, portanto, precisou criar um novo perfil, uma nova identidade que só foi e é possível por meio da identidade e da diversidade cultural dos seus sujeitos, os verdadeiros protagonistas que desencadearam o processo de criação da Educação do campo, conforme preconizam Viero e Medeiros (2018, p. 78):

A identidade da educação do campo se constrói a partir da identidade e da diversidade cultural de seus sujeitos. Diz respeito à sua realidade, os seus saberes, a memória social, a vontade coletiva ligada a técnica (futuro); aos movimentos sociais e o significado de suas lutas coletivas. Os sujeitos do campo têm direito a uma escola política (crítica e não neutra), com sua pedagogia construída pela ação da história, pela cultura, pelo lugar, pelos seus sujeitos.



De acordo com o exposto, a Educação do Campo aponta para o seu verdadeiro sentido e propósito que é de barrar um modelo educacional empobrecido, inferiorizado, desprovido do conhecimento da cultura, do trabalho e do contexto do campo, para assumir uma identidade marcadamente camponesa, podendo assim levar os sujeitos envolvidos a experimentar uma educação que se adeque a realidade do campo, bem como as suas necessidades.

A escola, para tanto, tem sido considerada uma aliada da Educação do campo e dos seus respectivos protagonistas, uma vez que “a escola é uma das agências formativas presentes no território camponês” (TEIXEIRA E RIBEIRO, 2020, p. 37). E é de fato um ambiente onde os sujeitos exprimem seus valores culturais, compartilham experiências entre indivíduos e aprendem o que a humanidade consolidou como forma de conhecimento escolar.

A LDB (1996) configurou uma escola para o meio rural, abrindo assim uma porta para reivindicar a escola para os sujeitos do campo, por meio dos movimentos sociais, o que de fato, configura as lutas de classes desde os primórdios da Educação do Campo. Assim temos:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Embora, a realidade do campo seja distinta em muitos aspectos, especialmente no que diz respeito à escolarização, aqui, a Lei Nº 9394/96, ratifica uma Educação do Campo com caráter particular, onde a vida campestre pode ser refletida em sua diversidade cultural. Além de que estabelece o respeito ao regionalismo, o qual de fato apresenta suas peculiaridades, distinguindo-se de outras realidades, assim como também fomenta o respeito às formas de trabalho existentes no campo, que é a materialização da existência do camponês, e já é estabelecida historicamente por sua comunidade de ação.

Em sequência, ainda estabelece a garantia de direitos, bem como o respeito às diferentes formas de trabalho e vida no campo em todo e qualquer contexto regional, apontando, para tanto, conteúdos curriculares, metodologias, organização e adequação do calendário escolar, todos de acordo com as reais necessidades dos sujeitos da zona rural. Ademais, a estrutura basilar que forma o alicerce da educação do campo são a preservação da cultura, do modo de trabalho do camponês, dos seus valores sociais.

Portanto, é imprescindível elencar que a Educação do campo, assim como a Educação básica brasileira, não está imune a processos de ressignificações e mudanças, diante de qualquer eventual necessidade. Especialmente, quando lembramos o cenário pelo qual atravessamos nesses



últimos dois anos, configurado em uma pandemia que parou o mundo e abalou todas as estruturas da vida social. No ambiente rural foram necessárias algumas intervenções, estratégias, novos recursos para lidar com o “novo normal”, durante e após a pandemia. E pode-se dizer que os impactos sobre a Educação do Campo se configurou em um grande desafio, conforme veremos na seção a seguir.

OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIRI

Com a pandemia, os reflexos dos impactos na Educação do Campo, especificamente nas escolas pesquisadas sofreram/sofrem danos terríveis. As seguir os estudos vão apontar os desafios dos professores, mas antes sentimos a necessidade de fazermos um breve histórico do município escolhido como pesquisa, pelo fato de ter muitas escolas do campo, até mesmo por ser um município constituído por grande parte de área rural.

O município de Igarapé-Miri pertence à Mesorregião Nordeste Paraense e à Microrregião Cametá. Possui uma área de 1.996,84 km², limitando-se ao norte com Abaetetuba, a leste com Moju, ao sul com Cametá e a oeste com Limoeiro do Ajuru. A sede municipal localiza-se à margem direita do rio Santana de Igarapé-Miri entre as coordenadas geográficas: 01° 58' 33 "de latitude Sul e 48° 57' 39" de longitude a Oeste de Greenwich, a 78 km² da capital Belém. A via terrestre é a forma de acesso mais utilizada para se chegar ao município. De acordo com Pinto (2021), Igarapé-Miri, hoje é conhecido como a Capital Mundial do Açaí, pela sua maior fonte de renda.

Sua hidrografia é constituída por cerca de 100 ilhas, inúmeros rios, furos e igarapés, paranás. O rio Meruú é o maior e mais importante, devido seus inúmeros afluentes desaguando no rio Tocantins. O município tem o “aspecto de esteiro ou braço de rio que penetra em direção ao interior das terras”, como formação hidrológica peculiar e grandes características fluviais (LEÃO, 2004, p. 5).

Por essas razões, que se buscou conhecer os impactos da pandemia nas escolas do campo do município de Igarapé-Miri. Assim, através de artigos e relatos de professores, a situação dos impactos da pandemia nas escolas do campo de Igarapé-Miri não é diferente da realidade de outros lugares, que após o retorno das aulas presenciais apresentaram grandes desafios no contexto no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Segundo GABRIEL, et al (2021) o isolamento social e a paralização das aulas presenciais causaram grandes prejuízos na educação brasileira.

A excepcionalidade da pandemia ocasionou dificuldades as mais diversas, e o horizonte da educação se tornou turvo. Nessa realidade, vários aspectos que tangem o cotidiano escolar foram afetados de maneira negativa, dentre os quais



a inerente socialização entre os atores do processo, bem como a maneira de ministrar os objetos de aprendizagem, além das ações pedagógicas (GABRIEL *et al.*, 2021, p. 02).

De acordo com os autores, a pandemia causou impactos terríveis à educação em todos os contextos, tanto aos alunos como aos professores, que sentiram dificuldades para conduzirem o processo de ensino-aprendizagem. Nota-se que os impactos começam a tornarem-se visíveis com o distanciamento e o isolamento social, com isso a forma de ensinar que os docentes estavam acostumados fica inapropriada para o momento, o que os desafiou a buscarem/apresentarem novos meios de ensinar repentinamente, como é descrito as seguir:

Nesse período de isolamento e distanciamento sociais em tempo de pandemia, a rotina de trabalho de todos os profissionais sofreu alterações drásticas, ficando visíveis as mudanças nas políticas públicas, na gestão e no cotidiano escolar. Da noite para o dia, ou do dia para a noite, literalmente, os professores sofreram os impactos das mudanças bruscas na rotina de trabalho, e até nas relações familiares. O home office, trabalho remoto, as plataformas e reuniões virtuais, a gravação de vídeo-aulas, a interação com os estudantes e com os respectivos responsáveis através do WhatsApp, entre outros elementos, foram incorporados ao cotidiano escolar para minimizar os prejuízos para os estudantes, que são os mais afetados no processo de ensino e aprendizagem sem a mediação docente presencial (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2020, p. 38).

Momento muito crítico para toda a “família escolar”, pois desde os primeiros meses do ano de 2020 os impactos foram bem complicados se estendendo até os dias atuais, principalmente no contexto das escolas do campo do município de Igarapé-Miri, por ser um município que não apresenta suportes tecnológicos para sua área rural.

Por meio dos relatos dos professores entrevistados, percebeu-se que as escolas do campo do referido município sofreram impactos significativos pelo fato de não terem muitos meios de comunicação com a escola, com os alunos, o único acesso foi através de materiais impressos nesse momento de isolamento social, por não ter possibilidades de usar meios sociais como WhatsApp, pois há muitos lugares distantes da cidade, longe do alcance das torres de comunicações tecnológicas, tudo isso contribuiu para dificultar a garantia de aprendizado e a interação dos envolvidos.

Para os professores das Escolas do Campo do município de Igarapé-Miri não foi fácil, pelo fato de não estarem preparados para encararem uma pandemia de repente, onde suas expectativas e objetivos de ensinar os alunos com qualidade foram estagnados pela Covid-19, deixando-os em situações de desespero e preocupação.

Uma grande parcela da população, que parecia invisível, ainda não possui acesso tecnológico. Manter os vínculos educacionais através do ensino remoto com essa população se tornou um desafio e reforçou a ideia dos usos das mídias na educação, durante a pandemia, como um potencializador da exclusão. Mesmo



as que possuem acesso, as condições em que vivem e são submetidas se mostram, muitas vezes, desfavoráveis à aprendizagem. Muitos têm sido os esforços em mitigar essa carência através da disponibilização de material impressos encaminhados aos alunos sem acesso a internet (COSTA; NASCIMENTO, 2020, p. 03).

De acordo com a citação acima, entende-se que para os que possuem meios tecnológicos já foi um problema, o que se intensifica quando se volta o olhar para aqueles alunos do campo que não têm esse acesso. No caso dos pesquisados, como fora enfatizado, a forma encontrada de levar a continuidade do ensino até as escolas afastadas da cidade, era em materiais impressos, o professor/a se deslocava para a escola, obedecendo todos os protocolos de segurança da covid-19. O contato nas escolas não era com os alunos e sim com os seus respectivos responsáveis, onde os mesmo pegavam as atividades e as devidas orientações de como deveriam ser feitas as tarefas. Assim na semana seguinte o professor retornava para buscar as atividades completas e deixar novas, sendo essa forma de ensinar até ao retorno das aulas presenciais.

É notável que os alunos do campo sentiram mais dificuldades em aprender nesse momento, por não terem acesso em nenhum momento aos seus professores. Esses reflexos de dificuldades nas escolas do campo também podem se entendido como um descaso maior da parte do governo.

A Educação do Campo no Brasil, em tempos de pandemia, tem revelado muitas situações que há tempos vêm sendo denunciadas pelos estudiosos e pesquisadores, pelos movimentos sociais, e ainda por aqueles que acompanham de perto o movimento da realidade. (...) Mas percebemos também que há a ocultação dessa realidade pelos meios de comunicação e governantes. A falta de atenção e poucos investimentos na educação pública, bastante visíveis neste momento de pandemia, vêm revelando a precariedade e as dificuldades do acesso e permanência dos estudantes nas escolas em diferentes estados. Tais situações são diariamente denunciadas por meio das pesquisas científicas, pelos movimentos sociais, para assegurar aos sujeitos o direito à educação, de poder permanecer na escola, de modo que esta cumpra a sua missão de educar e formar cidadãos críticos e interventores da realidade social. (...) Observa-se no governo de Jair Bolsonaro o desmonte das políticas educacionais para os alunos do campo, com destituição de alguns setores – como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), instalados no Ministério de Educação e Cultura (MEC), que atendiam as demandas educacionais das áreas rurais (SILVA; SANTOS; LIMA, 2020, pp. 49, 50).

Por meio deste estudo, viu-se que a Educação do Campo sofreu e sofre com os abalos da pandemia, pois teve diversificados impactos. E com todos esses impactos e desafios os professores, sentiram a necessidade de mudarem suas estratégias educacionais ao retornar para as salas de aula das escolas do campo. Sabendo que superar os desafios causados por uma pandemia não é fácil, pois segundo os professores, os seus alunos voltaram para sala de aula com muitas dificuldades de aprendizados, como na seção seguinte será destacado.



ANÁLISE DOS DESAFIOS ENFRENTADOS NO CONTEXTO DE UMA NOVA REALIDADE

O corpus desta pesquisa é constituído pelas entrevistas realizadas com os professores, os quais responderam um questionário composto de dez perguntas abertas. Os sujeitos da pesquisa são as educadoras e os educadores da rede de ensino do município de Igarapé-Miri, todos atuantes nas escolas do campo, na sua maioria ribeirinha, nos mais diversificados distritos (Panacauera, Meruú-Açú, Maiauatá, Cají e Alto Meruú), sendo um coletivo constituído por 10 integrantes. Pontua-se que apesar da quantidade dos sujeitos, no trabalho houve uma seleção das respostas afim de não se alongar tanto. Sobre os dados pessoais de cada um, segue o gráfico abaixo:

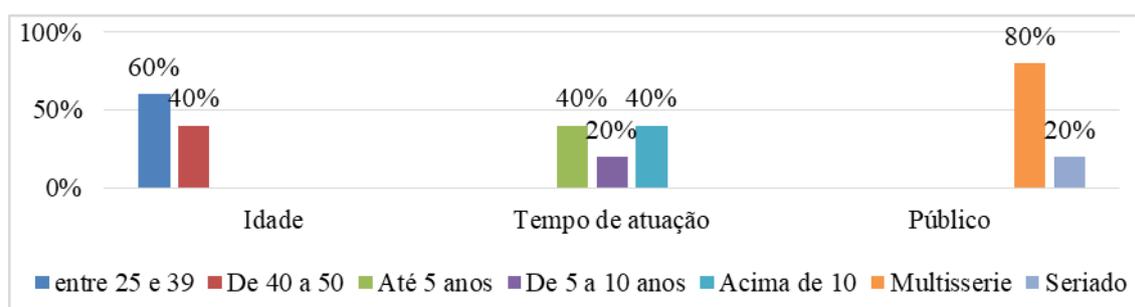


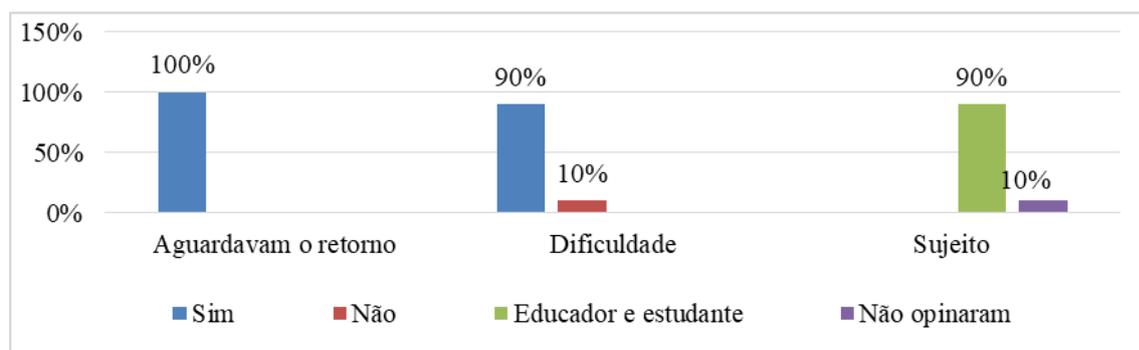
Figura 1: Dados dos profissionais.
Fonte: Resultado de pesquisa. Junho de 2022.

Como se pode notar na figura 1, a maioria dos profissionais possui idade abaixo de 40 anos. O tempo de atuação é similar, possui a mesma proporção (40%) os que lecionam menos de cinco anos e os que lecionam há mais de dez anos, sendo apenas 20% os que possuem menos de cinco anos de atuação. Atuam em escolas como: Escola Monte das Oliveiras, Escola São Sebastião – Panacauera-Miri, Escola Fé em Deus (Anexo a Escola Sebastiana Pena), São Sebastião – Meruú, Escola Nova Aliança, etc. Além disso, é importante ressaltar que todos os profissionais possuem formação em Pedagogia, e um dos entrevistados possui uma segunda formação em Letras - Língua Portuguesa.

Sobre a aplicação do questionário em si, buscou-se sondar acerca do retorno às salas de aula de modo presencial, onde se iniciou questionando: Você sentiu dificuldades com o retorno das aulas presenciais, pós-período de pandemia? Se sim, quais foram elas? Para este questionamento se obtiveram as seguintes respostas, como mostra o gráfico:

EDUCAÇÃO E(M) TEMPOS DESUMANOS

Confluência de olhares



Figur

a 2: Dificuldade Professor-Estudante.
Fonte: Resultado de pesquisa. Junho de 2022.

É possível notar que há uma unanimidade pelo anseio do retorno das aulas na modalidade presencial. Com a retomada das atividades, percebe-se que 90% dos educadores apontaram ter encontrado dificuldades, e 10% não sentiu dificuldade alguma. Além disso, os mesmos 90% afirmam que as dificuldades aconteceram tanto com o educador na realização da sua prática quanto ao processo de aprendizagem dos estudantes, ambos os sujeitos encontraram desafios no processo educacional; vê-se também que houve 10% dos entrevistados que se abstiveram. Diante disso, ressalta-se:

Tabela 1: Dificuldades encontradas pelos educadores

¹²⁵ PROF02	Alfabetizar através de compêndios, e com a retomada das atividades presenciais; estabelecer uma rotina de trabalho em sala; o relacionar dos estudantes perceptível na realização das atividades entres grupo.
PROF05	Adaptar o objeto do conhecimento ao nível que os alunos estavam, sendo este diferente do ano/série que se encontravam, principalmente por atuar em turma multisseriada; na parceria, por conta da falta de participação de alguns pais no processo; somando a sobrecarga de funções tendo em vista que como atuo como professora responsável na escola, isso muitas vezes impede-nos de nos organizarmos melhor.

Fonte: Resultado de pesquisa. Junho de 2022.

A partir desse diálogo, notaram-se algumas das dificuldades encontradas pelos educadores na sua prática com o retorno às aulas presenciais, umas não tão novas, mas que já angustiava antes da pandemia, e no momento se encontravam acentuadas. Em contrapartida, o PROF04 afirmou que de início não sentiu dificuldades com o retorno, talvez pela ansiedade em realizar um trabalho presencial, poder sair de casa.

Questionando-os acerca das características/dificuldades que os alunos apresentaram nas relações de sociabilidade (interação) com o retorno, receberam-se as respostas:

¹²⁵ As siglas utilizadas para se dirigir aos sujeitos seguem um padrão; a abreviação da palavra professor (PROF) + a enumeração do quantitativo dos profissionais entrevistados.

Tabela 2: Dificuldades nas relações de sociabilidade

PROF01	Apresentaram dificuldade de aprendizagem, acentuadas pelas dificuldades de interação, da relação interpessoal, tornando um trabalho em equipe um momento de conflito; além da percepção de falta de atenção, concentração.
PROF06	Senti dificuldades no meu fazer pedagógico, por conta que os alunos apresentavam-se muito ansiosos e até violentos, por motivo de estarem em casa por mais de 2 anos sem aulas presenciais e muitas das vezes os próprios pais são violentos com eles. E isso gera uma revolta assustadora nos alunos, teve casos de alunos brigarem nas igrejas (evangélicos e católicos) e irem com espinho para fura o colega, rivalidade entre famílias. E tudo isso levam para a escola, aonde que a escola fosse um encontro de rivalidade e não um local de ensino e aprendizagem.

Fonte: Resultado de pesquisa. Junho de 2022.

Diante do exposto acima, percebe-se que os estudantes sentiram dificuldades de adaptabilidade ao retorno por conta do comprometimento das relações socioemocionais ocasionado pelo isolamento - uma resposta corriqueira. Contrapondo a isso, o PROF04 afirmou que houve alunos que não apresentaram dificuldade por já possuírem uma relação extraescolar, sendo a maioria participante da mesma igreja e semanalmente se viam.

Concernente a isso, indagaram-se acerca das características/dificuldades os alunos apresentaram em relação ao processo de aprendizagem, obtivemos as respostas:

Tabela 3: Dificuldades no processo de aprendizagem.

PROF06	Observei que no retorno às aulas presenciais os estudantes enfrentaram a tarefa de reaver o hábito de estudar em sala de aula, e com isso alavancou muitas problemáticas, sendo uma delas a realidade de que as crianças não estão alfabetizadas na idade certa, por conta da pandemia e isso causou grande impacto na vida escolar deles. Dessa forma não conseguem acompanhar os diferentes componentes curriculares, e por isso precisei realizar adaptações dos componentes curriculares.
PROF04	A situação é bastante complicada, 90% da minha turma (multisseriada) não sabe ler, escrever, copiar e tão pouco alfabetizados.

Fonte: Resultado de pesquisa. Junho de 2022.

Correlato ao que foi apresentado, o PROF05 salientou que a principal dificuldade foi o atraso na leitura e escrita. E que alguns de seus estudantes que estão no 4º ou 5º ano e tinham dificuldade de escrever algo de cunho próprio e não conseguiam ler; demonstrando-se que a alfabetização como um processo que já era afetado antes, com os dois anos de estagnação, vê-se ainda mais desafiador e necessário aos estudantes,

Continuando, objetivou-se tomar conhecimento das práticas exercidas pelos professores, questionou-se: diante do contexto de pós-pandemia o que mudou no seu fazer pedagógico? Os quais responderam:

Tabela 4: Mudanças no fazer pedagógico pós-período pandêmico.

PROF02	Mudei a forma de trabalhar, utilizando-se de adaptações, jogos didáticos, trabalhou o conteúdo curricular de forma adaptada ao dia- a- dia da turma.
PROF04	Houve mudanças sim, diante do cenário que passa, os desafios são gigantes, mudando assim a prática de ensinar, que antes era bastante conteúdo e atualmente foca-se no processo de alfabetização e na aprendizagem dos alunos.
PROF05	Mudou, e por isso tive que adaptar as atividades de forma a ensinar o objetivo do conhecimento ao mesmo tempo em que alfabetizava, onde inseri jogos pedagógicos digitais no processo (indiquei muitos jogos de alfabetização para os pais, inclusive o GraphoGame).
PROF10	Apesar dos grandes desafios, vi na contemplação de minha turma/escola no Programa Tempo de Aprender uma ajuda significativa, consegui ter mais formação por meio dos cursos oferecidos (Práticas de Alfabetização, por exemplo), assim como os recursos oferecidos (SORA, Jogo GraphoGame) um auxílio na adaptação das minhas práticas, mesmo isso exigindo acesso a internet o que nem sempre é possível na localidade em que atuo, afim de alcançar o sucesso na alfabetização e Letramento da turma, que mesmo sendo seriada, apresenta diferentes níveis de aprendizagem.

Fonte: Resultado de pesquisa, junho de 2022.

A partir do apresentado, é perceptível a necessidade de mudança/encaixe à nova realidade e de adequação aos desafios que agora se apresentam com nova roupagem. Cada experiência diferente uma da outra, porém o desafio é o mesmo, garantir a alfabetização.

No que diz respeito às práticas/metodologias adotadas pelos professores, salienta-se as seguintes respostas:

Tabela 5: Práticas/metodologias adotadas pelos professores

PROF02	Adotei adaptações dos componentes curriculares, uso da internet para jogos didáticos e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes que foi se suma importância para o processo, saber viver e conviver aprender a produzir, as sequências desativar também foi uma forma de introduzir todos nesse processo.
PROF08:	Jogos pedagógicos, leituras, vídeos educativos e etc.
PROF05	Fiz sondagem no início da aula pra ver os níveis dos alunos; Adaptei as atividades no nível deles, mas sem deixar de ensinar o que estava sendo proposto pela BCC Miriense; Incentivei a leitura e escrita em sala e em casa; Trabalhei muito a produção escrita; e solicitei a ajuda dos pais no dever de casa, que eles levavam todos os dias.

Fonte: Resultado de pesquisa, junho de 2022

Como é possível observar, apesar do desafio ser a garantia da alfabetização, muitas são as práticas, e diversos os meios adotados pelos profissionais. No entanto, a maioria utilizou-se de adaptações, da internet, etc., e até da parceria com os pais dos estudantes; enfim da criatividade. E correlato a isso, abriu-se um espaço para que pudessem contribuir mais ainda com esse trabalho,

onde pudessem compartilhar/sugerir atividades, materiais ou ações que tenham realizado com as suas respectivas turmas e consideravam exitosas. A seguir elencamos algumas:

- Adaptar os conteúdos curriculares para os estudantes que ainda estão no processo de alfabetização;
- Trabalhar os jogos didáticos, as sequências didáticas, e a partir deles também trabalhar o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, mostrando seu cotidiano seu dia a dia;
- Trabalhar o ditado todos com dias com uma família sílaba introduzindo palavras do assunto daquele dia;
- Produzir uma apostila de leitura para todos os alunos com as famílias sílabas, um pequeno texto, palavras e atitudes... As crianças avançaram muito com o material;
- Produzir pequenos textos e frases para serem ditados para que os estudantes tentem escrever, sozinho, as palavras;
- Produzir um alfabetário móvel para formarem palavras;
- Organizar a sala com coisas indispensáveis, como tabuada de multiplicação, alfabetário, silabário, números, calendário etc...

E assim, finalizaram-se os questionamentos acerca das dificuldades e ações planejadas para buscar sanar e realizar um trabalho mais eficaz dentro das possibilidades de cada educador; onde obtivemos exposições de pontos positivos, práticas exitosas, o que nos levou às constatações adiante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho possibilitou conhecer as bruscas mudanças que aconteceram no contexto da educação das escolas do campo do município de Igarapé-Miri, em virtude da pandemia do Covid-19. Assim, a educação do campo no momento de isolamento e ao retorno das aulas presenciais sofreu impactos claramente visíveis, deixando os professores com dificuldades em dar continuidade ao ensino, leva-lo até os alunos.

De forma geral, por meio das revisões bibliográficas e pelos relatos dos professores/as, percebeu-se que a educação do campo sofreu mais com essa nova realidade pandêmica, mesmo que a Constituição Federal estabelece direito para todos. Nesse sentido, os abalos foram mais impactantes porque os problemas que já ocorria antes da pandemia (alfabetizar na “idade certa”, por exemplo), atualmente vêm sendo intensificado pela dificuldade de sociabilidade (os problemas de relação socioemocional), e conseqüentemente falta de concentração e interesse nas atividades propostas pelo educador, principalmente em atividades coletivas, e pela falta de recursos/ acesso dependendo da localidade que atue.



Não estar alfabetizado ou a dificuldade em alfabetizar dentro das atuais circunstâncias é uma problemática que requer atenção, pois só a partir do desenvolvimento das práticas de leitura e escrita é que o estudante conseguirá avançar no seu processo de ensino-aprendizagem, na sua formação integral. Concernente a isso, os educadores das escolas do campo precisavam se reinventar, mas não possuíam muitos meios num primeiro momento, remotamente utilizaram os compêndios – uma necessidade – mas como se viu não é fácil alfabetizar desse jeito. E na retomada das atividades presenciais houve o desafio de alfabetizar sem deixar a base curricular comum.

Diante disso, os educadores reutilizaram e readequaram práticas, realizando o planejamento tendo a noção da heterogeneidade da turma e assim dos diferentes níveis de aprendizado se tratando de uma mesma série, e dos diferentes anos numa mesma sala (quando se trata das turmas multisseriadas) - o que confirmou a hipótese de que estudantes se encontrariam em diferentes níveis de aprendizagem (turmas seriadas com perfil de multisseriadas); Buscaram desenvolver aulas mais dinâmicas (jogos, etc).

Além disso, os educadores trabalharam com textos; Trabalharam as relações socioemocional em sala de aula - confirmando a hipótese que os estudantes apresentaram dificuldades na concentração, aprendizagem e nas relações socioemocionais; Investiram num espaço alfabetizador (literacia e numeracia) e na construção de rotina na sala de aula (processo de readaptação). E a hipótese de haver dificuldade de trabalhar com os recursos tecnológicos, pela falta de habilidade ou pela ausência do recurso, confirmou-se. Porém, não foi impedimento para a realização de formação docente online (Curso Práticas de Alfabetização), objetivando utilizar-se da proposta de reorganização das aprendizagens que o Programa Tempo de Aprender (PNA) dispõe.

Referências

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – LDB, Lei nº 9394/96. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em 23 de junho de 2022.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trab.Educ.Saúde, Rio de Janeiro, v.7 n.1, p.35-64, 2009.

COSTA, Antonia Erica Rodrigues; NASCIMENTO, Antonio Wesley Rodrigues do. **OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA NO BRASIL**. Conedu XII Congresso Nacional de Educação. ISSN 2358-8829. 2020.

GABRIEL, N. S., & MARÇAL, G. A., IMBERNON, R. A. L., & POKER-HARA, F. C. (2021). **O retorno às aulas no pós-pandemia: estudo de caso e análise comparativa entre o ensino público e o ensino privado**. *Terræ Didactica*, 17(Publ. Contínua), 1-13, e021005. doi: 10.20396/td.v17i00.8663375



LEÃO, Crecencio de Oliveira. **Da falência dos canaviais à florescência dos açazais**. [S.l.: s.n.], 2004. Digitalizado.

PINTO, José. **Histórias da História de Igarapé-Miri**. – 1ª edição – Gurupi, TO: Editora Veloso, 2021.

SILVA, Luciene Rocha; SANTOS, Arlete Ramos dos; LIMA, Davi Amancio. **OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES) - UESB-Itapetinga. ISSN: 2763-5716– ano 2020, vol. 1, n. 1, set. – dez. de 2020.

TEIXEIRA, Sérgio Luiz; RIBEIRO, Maria Aparecida Gonçalves. **Educação do Campo em tempo de pandemia: impactos, limites e desafios**. Revista Com Censo #23. Volume 7. Número 4. Novembro 2020.

TREZZI, Clovis. **A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional**. São Paulo, n.37, p. 1-14, 2021.

VIERO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Müller. **Princípios e concepções da educação do campo**. – 1. ed. – Santa Maria, RS, 2018.



OS ORGANIZADORES

Fernando Jorge dos Santos Farias

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atua no quadro efetivo da UFPA, Campus Altamira, como professor e pesquisador. Dentre seus trabalhos publicados, merece destaque a organização da edição especial da obra “Chão de Dalcídio – Perspectivas” (IOE, 2022), além da participação em diferentes Antologias Literárias (ensaios e crônicas). Em suas atuações, sobressai-se ainda sua participação na Academia Igarapemiriense de Letras (Acadêmico Correspondente) e na Academia Altamirensense de Letras (Membro Perpétuo). Contato: ffarias@ufpa.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9197049319442628>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5265-8080>

Israel Fonseca Araújo

Doutor em Letras/Estudos do Discurso e do Texto (Programa de Pós-Graduação em Letras/UERN), Mestre em Letras/Linguística (UFPA); Licenciado Pleno em Letras/Língua Portuguesa (UFPA). No campo da pesquisa, atua prioritariamente nos *Estudos Linguísticos*, na interface dos estudos do discurso com o campo da mídia. No doutorado, pesquisa a produção discursiva midiática que trata da devastação ambiental na Amazônia brasileira (estudos discursos de “linha francesa” em diálogos com postulados de Michel Foucault). Nos *Estudos Literários*, dedica-se à relação literatura e sociedade; literatura, mulher e gênero. No campo da educação, dedica-se às discussões sobre educação básica pública; direito à educação; gestão da educação e participação popular. Professor efetivo na educação básica (Seduc-PA, SEMED Igarapé-Miri) e colaborador na Educação Superior. Pesquisador vinculado ao GEDUERN – Grupo de estudos do discurso da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Contato: poemeiro@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5386576922721214>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1115-2221>



AUTORES E AUTORAS

Abner Matheus de Jesus Pena

Graduando do Curso de Letras em Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Foi Bolsista CAPES pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); atualmente é bolsista pelo programa Residência Pedagógica. Participou como organizador do III Seminário de Ensino de Língua e Formação Docente (III SELFOR), II Seminário do Pibid Letras (II SPL). Formado e habilitado enquanto professor de Língua Inglesa pelo curso de Idiomas ASLAN. Contato: abnerpena12@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6138188528754507>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5255-5735>

Amanda Ferreira Ferreira

Possui graduação em Letras - Língua portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA), no campus de Abaetetuba. Atualmente está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia pela UFPA. Contato: amferreira003@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8760-5445>.

Endereço para acesso do Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2043873991882233>

Antonio Gilson Barbosa Azevedo

Licenciado em Geografia e Mestre do Programa de Pós Graduação em Cidades, Territórios e Identidades/PPGCITI, pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Licenciado em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia Institucional com Habilitação em Educação Especial, pela Faculdade Latino-Americana de Educação (FLATED); Especialista em Educação no Campo e Especialista em Metodologia de Ensino de Geografia, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Professor efetivo do município de Cametá/Pará. Contato: antoniogico@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8293355055923984>

Carolline Septimio Limeira

Professora Adjunta na Faculdade de Educação na Universidade Federal do Pará- (UFPA). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Discute temáticas que abordam currículo, acessibilidade, educação inclusiva, didática e práticas escolares. Contato: carolpedagoga@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8071086559074635>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2669-3119>



Edmon Neto de Oliveira

Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor de literatura da Faculdade de Letras Dalcídio Jurandir, da Universidade Federal do Pará, campus Altamira. Estuda poesia contemporânea desde a pós-graduação, sendo a poética de Alberto Pucheu uma de suas especialidades. Contato: edmonneto@ufpa.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6114530440739023>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8585-4328>

Fernando Jorge dos Santos Farias

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação (UEPA). Especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária (UEPA). Pedagogo. Atua no quadro efetivo da UFPA, Campus Altamira, como professor e pesquisador. Em suas atuações, sobressai-se ainda sua participação na Academia Igarapemiriense de Letras (Acadêmico Correspondente) e na Academia Altamirense de Letras (Membro Perpétuo). Contato: ffarias@ufpa.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9197049319442628>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5265-8080>

Israel Fonseca Araújo

Doutor em Letras/Estudos do Discurso e do Texto (Programa de Pós-Graduação em Letras/UERN), Mestre em Letras/Linguística (UFPA); Licenciado Pleno em Letras/Língua Portuguesa (UFPA). No campo da pesquisa, atua prioritariamente nos *Estudos Linguísticos*, na interface dos estudos do discurso com o campo da mídia. No doutorado, pesquisa a produção discursiva midiática que trata da devastação ambiental na Amazônia brasileira (estudos discursos de “linha francesa” em diálogos com postulados de Michel Foucault). Nos *Estudos Literários*, dedica-se à relação literatura e sociedade; literatura, mulher e gênero. No campo da educação, dedica-se às discussões sobre educação básica pública; direito à educação; gestão da educação e participação popular. Professor efetivo na educação básica (Seduc-PA, SEMED Igarapé-Miri) e colaborador na Educação Superior. Pesquisador vinculado ao GEDUERN – Grupo de estudos do discurso da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Contato: poemeiro@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5386576922721214>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1115-2221>

Izane Flexa Santa Brigida

Graduada em Pedagogia, pós graduada em Educação Especial/Inclusiva. Pesquisadora de Inclusão Educacional de alunos com deficiência. Atuou como mediadora de alunos com deficiência na rede pública de ensino no município de Castanhal-Pará. Contato: izane.flexa@yahoo.com.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5558202891738889>



ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9609-3621>

Jamille Tenório Matos

Graduanda em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Pará (2022). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira. No campo de pesquisa, trata das lendas, mitos e causos na Amazônia, sobretudo aqueles que circulam no município de Porto de Moz, Pará – Brasil. Atualmente é integrante do grupo de Estudos e Pesquisas Fontes Literárias (UFPA Altamira) e atua no Centro Espaço 22 de Agosto como Auxiliar de Fiscalização Fazendária. Contato: jamilletnr47@gmail.com

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8291942956081084>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8130-2630>

Jonata Souza de Lima

Graduação em Letras (Português) pela Universidade Estadual de Montes Claros (2016). Especialização nas áreas de Educação Inclusiva e Libras. Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2020). Possui diversos cursos na área de atendimento educacional inclusivo (AEE), apto a atuar principalmente com surdez e deficiência visual. Possui experiência na educação básica, educação técnica e tecnologia, na atualidade, no ensino superior, como professor do magistério superior da UFPA. Participação em grupos de pesquisa e produções que envolvem surdez, educação inclusiva, ensino de História, tecnologias digitais de informação e comunicação. Contato: jonatasouza3@gmail.com

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2225350506155812>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8700-8344>

Jucilene Lobato Miranda

Licenciada em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Especialista em Linguística e Produção Textual, pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Amazônia (FAN). Contato: jucylobato10@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9276809383249136>

Karla Miranda Firmino

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia. Título de Trabalho de Conclusão Curso: Desafios do Atendimento Educacional Especializado em tempos de pandemia: a visão de docentes em Altamira – Pará. Contato: karlazalem792@gmail.com

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1451303918157499>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3400-5304>



Márcio Roberto Almeida Pina

Professor de Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Doutorando em Linguística (UFSC). Mestre em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares (IFPA). Especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária. Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Especialista em Docência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais. Especialista em Atendimento Escolar Especializado. Especialista em Língua Latina e Filologia Românica. Especialista em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Especialista em Transtorno do Espectro Autista (TEA). Graduado em Letras. Contato: marcio.pina@ifpa.edu.br

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/8639583082379483>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4167-6803>

Marinaldo Pantoja Pinheiro

Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); graduado em Filosofia pelo Instituto de Pastoral Regional (IPAR) e em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA); membro da Academia Igarapemiriense de Letras (AIL). Integra o Grupo de Pesquisa História da Educação na Amazônia (GHEDA). Registro Profissional de Historiador: 0000001/PA - Ministério da Economia. Contato: marinaldopantojapinheiro@gmail.com

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6572517316090624>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7598-0301>

Renan Rodrigues do Vale

Licenciado em Pedagogia pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) Campus Belém. Especialista em Educação Especial e Inclusiva. Atualmente professor Substituto na Faculdade de Educação (FAE) na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Altamira-PA, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovações em Metodologias no Ensino Superior (PPGCIMES/NITAE/UFPA). Contato: me.rrvale@gmail.com

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8671629008260582>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0276-3848>

Rejane Santos Nonato

Possui graduação em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atua como professora na Educação Básica desde 2007. Em 2014, concluiu o curso de Mestrado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA. Atualmente está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Culturas da Universidade da Amazônia onde desenvolve sua pesquisa de doutorado. Contato: rejanenonato@yahoo.com



Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6031334183229142>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6694-2779>

Roseane Rabelo Souza Farias

Doutora em Educação pela FEUSP. Docente e vice-diretora da Faculdade de Educação da UFPA/Campus Altamira. Coordenadora da Divisão de Acessibilidade e do Grupo de Pesquisa Escolarização e Acessibilidade. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Diferenças, deficiências e desigualdades - intersecções no campo da educação. E-mail: roseanerabelo@ufpa.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4325824918742074>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1936-5694>

Samily Raíssa Monteiro de Andrade

Graduanda em Letras - Língua Portuguesa pelo IFPA/Campus Belém. Foi bolsista CAPES pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); atualmente é bolsista pelo Programa Residência Pedagógica. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Literatura e Tecnologias na Amazônia (LILITA - Curso de Letras - IFPA). Possui formação complementar em Auxiliar Pedagógico pelo IFRS, Educação Especial e Inclusão (na mesma instituição), além dos cursos Caminhos da Escrita e Nas tramas do texto: caminhos da reescrita, ambos pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Contato: samileandrade15@gmail.com

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4203520499717911>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3316-4410>

Tatyane dos Santos Fonseca

Licenciada em Letras/Língua Portuguesa e Especialista em Literatura, Leitura e Formação de Leitores pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Contato: tatyanefonseca12@gmail.com

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3201636896236032>

Vilma Nonato de Brício

Pedagoga. Mestre e Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, atuando no ensino, na pesquisa e na extensão na Faculdade de Educação e Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades (PPGCITI) no Campus Universitário de Abaetetuba (UFPA). Líder do Grupo Experimentações: Grupo de estudos e pesquisas em currículo, subjetividade e sexualidade na Educação Básica. Contato: briciovn@gmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8117409710687344>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2634-4189>



Índice Remissivo

A

Acessibilidade, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 54, 58, 59, 64
AEE, 5, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 174
Alberto Pucheu, 80, 83, 84, 88, 89, 90, 172
Amazônia, 35, 69, 71, 105, 111, 118, 120, 144, 145, 146, 155, 156, 171, 172, 173, 174, 175, 176

C

Causos, 109
Currículo, 171, 172, 173, 174, 175, 176

D

Desafios, 3, 47, 99, 100, 174
Dificuldades, 157, 165, 166
Docentes, 47

E

Educação, 8, 9, 11, 14, 19, 23, 24, 28, 33, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 47, 48, 49, 50, 52, 55, 58, 59, 63, 64, 65, 67, 73, 75, 78, 92, 93, 97, 103, 105, 121, 122, 123, 124, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 156, 158, 159, 160, 161, 163, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176
Educação Básica, 33, 38, 128, 143, 175, 176
Educação;, 123, 131
Enem, 103, 104, 151
Ensino Superior, 41, 47, 58, 62, 175
Escolas do Campo, 135, 162
Esperança, 73, 75, 78
Esperança;, 73

F

Freirear, 66, 72

I

Igarapé-Miri, 11, 122, 123, 124, 125, 126, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 140, 142, 144, 157, 158, 161, 162, 163, 168, 169, 171, 173
Igarapé-Miri;, 122, 133
Inclusão, 24, 25, 27, 28, 33, 47, 48, 50, 63, 103, 163, 173, 175, 176

L

Lendas, 119

M

Michel Foucault, 14, 22, 171, 173

P

Pandemia, 47, 67, 97
Paulo Freire, 65, 66, 67, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 92
Poesia, 90
Porto de Moz, 105, 106, 111, 112, 113, 115, 116, 119, 174

S

Sexualidade, 22

U

Universidade Federal do Pará, 14, 23, 27, 32, 34, 35, 48, 64, 65, 80, 144, 148, 156, 157, 172, 174, 175, 176

V

Valorização, 131



