

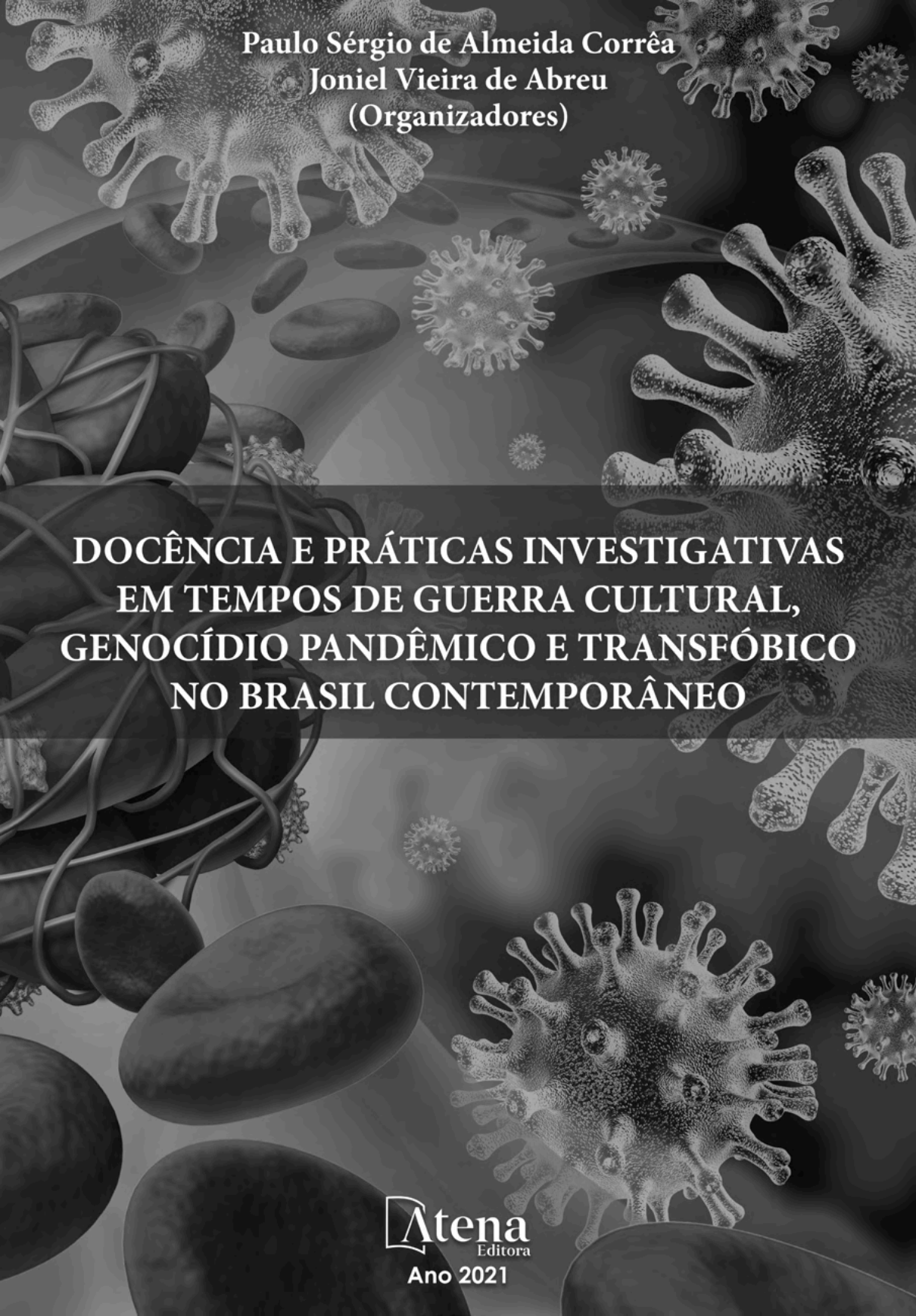


Paulo Sérgio de Almeida Corrêa
Joniel Vieira de Abreu
(Organizadores)

**DOCÊNCIA E PRÁTICAS INVESTIGATIVAS
EM TEMPOS DE GUERRA CULTURAL,
GENOCÍDIO PANDÊMICO E TRANSFÓBICO
NO BRASIL CONTEMPORÂNEO**

Atena
Editora

Ano 2021

The background of the cover is a grayscale illustration of a microscopic world. It features several large, complex virus particles with prominent surface spikes, resembling coronaviruses. Interspersed among these are smaller, simpler spherical virus particles and various biological structures, including what appear to be cross-sections of cells or membranes. The overall composition is dense and layered, creating a sense of depth and scientific inquiry.

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa
Joniel Vieira de Abreu
(Organizadores)

**DOCÊNCIA E PRÁTICAS INVESTIGATIVAS
EM TEMPOS DE GUERRA CULTURAL,
GENOCÍDIO PANDÊMICO E TRANSFÓBICO
NO BRASIL CONTEMPORÂNEO**

Atena
Editora
Ano 2021

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Docência e prática investigativas em tempos de guerra cultural, genocídio pandêmico e transfóbico no Brasil contemporâneo

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Bruno Oliveira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Paulo Sérgio de Almeida Corrêa
Joniel Vieira de Abreu

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D636 Docência e prática investigativas em tempos de guerra cultural, genocídio pandêmico e transfóbico no Brasil contemporâneo / Organizadores Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, Joniel Vieira de Abreu. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-711-3

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.113212311>

1. Isolamento social. 2. Covid-19. I. Corrêa, Paulo Sérgio de Almeida (Organizador). II. Abreu, Joniel Vieira de (Organizador). III. Título.

CDD 302.545

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

APRESENTAÇÃO

A ideia de composição desta obra, emergiu em contexto histórico mundial, marcado com o elevado número de pessoas, de diferentes faixas etárias, que vieram a óbito ou sofreram internação, em razão de terem sido contaminadas pela SARS - COVID19. Essa síndrome respiratória, revelou que grande parte dos países, sejam eles desenvolvidos ou não, depararam-se com dificuldades a fim de tornar eficaz o combate ao coronavírus: a falta de infraestrutura físico-financeira; movimentos de resistência às medidas sanitárias adotadas; o quadro de pobreza extrema causada pela exclusão econômica; veiculação de notícias falsas envolvendo as vacinas e seus resultados sobre a saúde coletiva; posicionamentos contrários à ciência propagados por líderes políticos de diferentes países.

Em meio às atrocidades escalonadas a cada segundo, minuto, hora, dia semana, mês e ano, decorrentes das calamidades sanitárias, o cenário fúnebre também se mostrava desafiador nos diferentes âmbitos de exercício profissional, em especial no trabalho docente em nível da Educação Superior.

Os profissionais da educação sofreram abrupta interrupção de suas atividades funcionais, mas, paulatinamente, perceberam que seria possível reinventar seus modos de vida. No caso da Educação Superior, muitos docentes efetivos ou aposentados, alunos de graduação e pós-graduação e técnico-administrativos, não tiveram essa possibilidade de recriação, pois quedaram como vítimas fatais que deixaram de ser tempestivamente assistidas pelo poder público.

Assim, produzir conhecimento e organizar uma obra em tempo tão difícil, ressoa como ato de resistência, pois arquitetar elaborações teórico-empíricas utilizando a palavra escrita requer disposição, saúde física e mental, resiliência para prosseguir as atividades de ensino, pesquisa e extensão na Universidade, em meio a tantas perdas de familiares, colegas de trabalhos e amigos mais íntimos.

Foi com o propósito de atenuar as deformações experimentadas por nossos corpos e mentes, que no dia 11 de agosto de 2021, perguntou-se aos membros do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo – NEPEC¹ se estavam dispostos a organizar um livro e se possuíam artigos recentes disponíveis visando sua publicação. Para a felicidade de nosso coletivo acadêmico, sete integrantes se disponibilizaram a participar da desafiadora obra. Ato contínuo, ficou estabelecido o dia 11 de setembro como prazo final para remessa dos textos aos organizadores.

Considerando-se a dinâmica laboral de cada membro do NEPEC, houve recebimento de 4 produções textuais dentro do tempo previsto. Contudo, concedeu-se a dilatação do prazo para o dia 16 de setembro, o que permitiu a recepção de mais 5 trabalhos acadêmicos.

1. Criado como Grupo de Pesquisa no ano de 2002, com seu reconhecimento institucional pela Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESP da Universidade Federal do Pará, devidamente cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

Portanto, a obra está composta por 9 capítulos.

Uma vez reunidos os textos, identificou-se que os eixos articuladores das temáticas problematizadas pelos autores e coautores, perscrutavam como objetos de estudos os seguintes temas centrais: docência; prática investigativa de perspectiva filosófica; as expectativas de formação continuada de alunos de graduação; a guerra cultural em torno da informação; os efeitos da pandemia do coronavírus sobre os direitos fundamentais e, também, suas incidências na esfera da Educação Básica; a história local e o ensino de história por meio dos rituais de morte; a educação ambiental na Amazônia; as adolescentes trans sob os efeitos da necropolítica adotada no sistema socioeducativo brasileiro; o ensino remoto emergencial e seus efeitos sobre o trabalho docente e ensino aprendizagem na universidade.

No primeiro capítulo, nascido da coautoria de Thiago Alves Miranda, Joniel Vieira de Abreu e Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, objetivou-se analisar os reflexos decorrentes da pandemia do Covid-19, mormente o isolamento social, enquanto medida restritiva de direito fundamental. Trata-se de temática que ganha relevo, na medida em que o novo coronavírus ainda assola a humanidade e não há cura para a Covid-19, sendo as medidas de distanciamento social e isolamento social recomendadas pelo Poder Público para conter a disseminação do vírus, diminuir a curva de contágio e permitir que os estabelecimentos de saúde proporcionem atendimento adequado aos infectados. Porém, se de um lado há aqueles que defendem o isolamento social, de outro, encontram-se ferrenhos críticos, que apontam a responsabilidade do Estado por medidas que obstam a liberdade de ir e vir dos cidadãos e o direito de empreender, evidenciando a relevância do tema. A pesquisa se classifica como dedutiva, descritiva e bibliográfica. O isolamento social pode ser compreendido, em tempos de pandemia, como uma medida jurídica indispensável, ainda que implique na relativização do direito fundamental? Constatou-se que o isolamento social deve ser compreendido como um instrumental jurídico que leva à preservação do direito fundamental, já que decorre da consagração das liberdades e do direito à saúde, devendo o Estado assegurar meios para a efetivação do isolamento daqueles que assim desejam enfrentar a pandemia do Covid-19.

Importante análise também pode ser encontrada na investigação desenvolvida pelas pesquisadoras Márcia Nemer Furtado, Cleide Carvalho de Matos, Analaura Corradi e Rosângela Araújo Darwich, uma vez que analisaram a configuração, impacto e consequências das guerras culturais para a sociedade brasileira no período de 2015 a 2021. Qual a configuração, impacto e consequências das guerras culturais para a sociedade brasileira no período de 2015 a 2121? Adotou-se o método materialista histórico-dialético, realizando-se coleta e análise de dados mediante pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo. *Guerra cultural* não é algo recente, inclusive podendo ter sua base bem antes do contexto aqui enunciado, talvez não com essa denominação, pois trata-se de um conflito ideológico envolvendo principalmente questões morais e de cunho religioso presentes em vários momentos históricos. Concluíram que a *guerra cultural* constitui um grave problema social capaz de inviabilizar a construção de propostas indicativas de caminhos alternativos

às citadas crises e, conseqüentemente, à resolução das mais diversificadas mazelas enfrentadas por grande parte da população brasileira e mundial.

O terceiro capítulo igualmente resultou da parceria intelectual entre os coautores Luiz Miguel Galvão Queiroz, Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, Rafael da Silva Queiroz e Terezinha Sirley Ribeiro Sousa. Nesse trabalho, discutiu-se a prática educativa do ensino remoto na rede pública de educação básica, durante o período da pandemia do coronavírus, com destaque ao discurso do ensino inovador, a partir do uso da pedagogia tecnicista e das tecnologias digitais na mediação do ensino. Historicamente, o período da pandemia do coronavírus escancarou a ineficácia da gestão do Estado no modo de produção capitalista em proporcionar a vida com dignidade à população, e nesse contexto, o estudo problematiza: Em que medida o tecnicismo e a tecnologia digital assume relevo enquanto perspectiva inovadora do ensino na visão dos docentes? Tratou-se de um estudo bibliográfico, produzido por meio de textos de autores que investigaram sobre a temática, depoimentos de docentes e documentos iconográficos que subsidiaram a produção da pesquisa. Verificou-se que as práticas educativas mediadas pelo uso da tecnologia, salvaguardadas por um falso discurso inovador, apenas instrumentalizam os docentes para a utilização de aplicativos, softwares, destinados à produção de materiais didáticos sob efeitos de elementos pictóricos, conjugados de cores e frases, para impressionar os discentes.

Geraldo Neves Pereira de Barros e Silvane Lopes Chaves são pesquisadores que também se desafiaram a escrever e disponibilizar o texto para compor a obra. Assim, no quarto capítulo os coautores entrelaçaram um olhar interseccionado com elementos da necropolítica mbembiana para examinar alguns dados oficiais e acontecimentos sociais de característica transfóbica que retratam a realidade enfrentada por adolescentes trans. Apontam a materialização de uma necropolítica trans como prática tecnológica ininterrupta sobre a experiência transexual dessas adolescentes, dentro e fora dos espaços socioeducativos brasileiros, o que tem ampliado sua morte de uma condição meramente física-biológica para a morte moral, social e política.

Sob os cuidados de Raimunda Lucena Melos Soares, foi proposto o texto localizado no quinto capítulo deste livro. Sua finalidade consistiu em compreender como a investigação sobre a verdade é realizada pela filosofia, e conseqüentemente proporcionar uma discussão sobre questões epistemológicas que envolvem essa procura. No que consiste essa busca pela verdade empreendida pela filosofia, e que questões envolvem essa procura? As fontes de pesquisa que orientam esse estudo são constituídas por obras que viabilizam o contato com os registros do pensamento de alguns filósofos que contribuem para a compreensão das concepções de verdade, bem como da definição do conceito de verdade e sua importância no processo do conhecimento no âmbito filosófico. No cerne das investigações, e dos questionamentos a respeito do ser, as diversas concepções filosóficas realizam um debate teórico fertilizado pelos conceitos de ser e vir-a-ser, que não prescindem das concepções de verdade. As conclusões a que chegou a autora, considerando as opções feitas no estudo, levam-na a confirmar a existência de uma busca infundável acerca das

verdades epistêmicas, por parte da filosofia e, ao mesmo tempo, destacar a necessidade de construção e reconstrução do alicerce sobre o qual o conhecimento se assenta, da elaboração e reelaboração dos conhecimentos, das ideias e das práticas humanas.

Já do labor intelectual exercido por Elaise Almeida Martins e Natamias Lopes de Lima, teve origem o trabalho inserto como capítulo sexto desta coletânea. Constitui-se objetivo geral da investigação compreender como se encontra a Educação do Campo na Amazônia Marajoara, após 20 anos de batismo desse termo, tendo em vista as reivindicações da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. Como se encontra a Educação do Campo na Amazônia Marajoara, após 20 anos de batismo desse termo, tendo como parâmetro as reivindicações e os problemas apontados no Texto Base da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998? O trabalho resultou do estudo desenvolvido na pesquisa Análise epistemológica de teses e dissertações sobre educação do campo na Amazônia Marajoara produzidas no período de 2000 a 2017, aprovado no Prodoutor PARC Renovação-2018. Realizou-se pesquisa bibliográfica, catalogação e análise das Teses e Dissertações, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e nos repositórios das universidades de onde decorrem as produções. As análises foram suficientes para demonstrar que mesmo após de 20 anos da realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, problemas crônicos evidenciados naquele contexto histórico, permanecem, embora em grau e roupagem diferentes. Grande parte das problemáticas apontadas são as mesmas que debatemos hoje, por isso, o conteúdo do Texto que balizou o referido evento, é atual, daí continuarmos falando de Analfabetismo, baixo número de matriculas no ensino fundamental comparando ao espaço urbano, falta de infraestrutura para receber os estudantes na escola, falta de apoio dos órgãos estaduais e municipais, currículo descontextualizado, dificuldade de acesso e permanência à escola.

Em coautoria com alunos do curso de graduação, encontra-se representado o sétimo capítulo, do qual participaram Sérgio Bandeira do Nascimento, Adrielly Ferreira Trindade, Elinael da Silva Neves, Maria Marcilene dos Santos Foro, Raimundo Tadeu dos S. Costa Filho e Valdeci Cristo Alves. Tal produção decorre de experiências a partir de uma disciplina, Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História, ofertada para o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Sociais (FAECS/Abaetetuba/UFPa). O objetivo consiste em descrever as experiências a partir de uma atividade de ensino com ênfase na História Local e da história oral sobre o processo de transformação de um antigo cemitério em um Campo Espiritual na cidade de Acará. Em relação à metodologia, além de referencial bibliográfico como Fonseca (2009), Luca (2019), Adiche (2019), houve utilização de dados coletados por meio de entrevista com dois antigos moradores e de um padre que atuou na referida cidade, assim como o uso de fotografias que retratam significativamente o quadro de mudanças do lugar e a sua própria ressignificação pelos moradores do município. Os resultados indicam a necessidade de proposições que dinamizem o ensino de história nos anos iniciais no Ensino Fundamental, o uso da história local com subsídios da história oral como estratégia de apropriação e valorização de processos cotidianos dos

próprios discentes para o fortalecimento da identidade e pertencimento como moradores da cidade. Quanto ao exercício da docência, acreditam poder contribuir com a formação de futuros professores para compreenderem que as transformações históricas, como no caso do objeto de estudo, não existem aleatoriamente, mas possuem contextos próprios que cumprem determinados papéis sociais.

O oitavo capítulo, construído na coautoria de Lucas dos Santos da Silva, Luana Fernandes Peixoto e Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, transborda esperanças depositadas por alunos de graduação sobre o aprimoramento profissional e a pesquisa. O estudo objetivou identificar as expectativas de formação continuada dos alunos em uma turma do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará. Como a formação continuada surgiu e quais as motivações para isto? Como os graduandos veem a formação inicial da profissão docente? A metodologia realizada decorreu de um levantamento bibliográfico, no período histórico de 14 anos, além disso, optou-se por aplicar um formulário de perguntas para a coleta de dados nos termos sugeridos por Salles, Farias e Nascimento (2015) e por fim, a compilação e análise dos dados obtidos. Suas conclusões demonstraram que os alunos pesquisados mostram expectativas para a continuidade no ingresso em cursos da pós-graduação, e entendem a importância desta para a sua formação e para a pesquisa.

Por último, tem-se o nono capítulo de autoria de Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, cuja finalidade desta produção científica visou analisar as implicações do ensino remoto emergencial adotado pelas universidades brasileiras no contexto da pandemia SARS COVID-19, particularmente os efeitos produzidos pelas normas regulamentadoras sobre o trabalho docente e o ensino aprendizagem no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. Quais as bases legais que possibilitaram à Universidade Federal do Pará instituir e implementar o Ensino Remoto Emergencial? Como se caracteriza o Ensino Remoto Emergencial enquanto política pública aprovada e adotada nessa instituição? Quais os impactos do Ensino Remoto Emergencial sobre o trabalho docente e o processo de ensino aprendizagem dos alunos do curso de Pedagogia? Estudo bibliográfico e documental, tendo havido aplicação de formulário a professores e alunos envolvidos com atividades pedagógicas não presenciais entre os meses de agosto de 2020 a setembro de 2021. Constatou-se a existência de diferentes normas regulamentadoras das atividades pedagógicas não presenciais (em âmbito federal) e do Ensino Remoto Emergencial (na esfera institucional da Universidade Federal do Pará). Ainda que a implantação do Ensino Remoto Emergencial tenha obtido como resultado algumas vantagens aos alunos, os aspectos ressaltados como prejudiciais revelaram o quanto essa política institucional passou a ser inconsistente, em muitos casos, fazendo decair a qualidade do trabalho docente e do ensino aprendizagem realizado no período de sua vigência.

Os estudos aqui reunidos, portanto, irrompem como importantes provocações epistemológicas, fagulhas capazes de projetar lampejos de esperança sobre os diferentes modos com os quais nós, docentes da Educação Superior, procuramos nos reinventar para resistir a tantas adversidades, em meio a sofrimentos e perdas irreparáveis, irrecuperáveis, insubstituíveis.

Acima de tudo, esta obra também é uma forma de protestar contra a atuação omissiva do Presidente do Brasil, em face dos malefícios causados pela pandemia do coronavírus e de suas nefastas medidas oficiais que ampliaram a proliferação dessa infecção, tendo como consequência o genocídio de parte considerável da população brasileira.

Por outro lado, sobressai a oportunidade de prestar as merecidas homenagens a ELZA EZILDA VALENTE DANTAS e DÁRIO AZEVEDO DOS SANTOS. A primeira, porque devotou parte de sua vida profissional ao ensino, pesquisa, gestão institucional e produção de conhecimento, com destacada participação no NEPEC, na qualidade de orientanda e de pesquisadora, cravando sua sensibilidade nas veredas históricas de nossos corações. Tornou-se uma vítima do coronavírus, tendo falecido no dia 22 de fevereiro do ano de 2021. O segundo, por ter sido um docente da Universidade Federal do Pará, Campus de Castanhal, com o qual muitos dos autores presentes neste livro tiveram a oportunidade de conviver enquanto colegas de turma do Curso de Mestrado ou no Doutorado, como aluno de disciplina, um colega de profissão, um amigo, um militante na luta em defesa da educação, da justiça e da democracia. Acometido pelo coronavírus, também não resistiu e sucumbiu. Deixou-nos órfãos de seu convívio no dia 13 de junho de 2021.

Agradecemos a todos os docentes e graduandos que se disponibilizaram a participar da criação desta obra-protesto, cedendo parte de seu tempo de vida e de trabalho para pesquisar e produzir conhecimento, encarando a criação como ato de alimento à vida e resistência às intolerâncias, em momento que a ciência e seus arautos sofrem execração pública.

Belém, Pará, Brasil.

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

Joniel Vieira de Abreu


(Organizadores)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

UMA ANÁLISE DO DIREITO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL:
REFLEXOS DA COVID-19


Thiago Alves Miranda
Joniel Vieira de Abreu
Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1132123111>

CAPÍTULO 2..... 18

GUERRAS CULTURAIS NA POLÍTICA BRASILEIRA


Márcia Nemer Furtado
Cleide Carvalho de Matos
Analaura Corradi
Rosângela Araújo Darwich

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1132123112>

CAPÍTULO 3..... 30

A FALÁCIA DA PEDAGOGIA TECNICISTA E DA TECNOLOGIA DIGITAL COMO
PERSPECTIVAS INOVADORAS DO ENSINO REMOTO NAS ESCOLAS PÚBLICAS


Luiz Miguel Galvão Queiroz
Paulo Sérgio de Almeida Corrêa
Rafael da Silva Queiroz
Terezinha Sirlei Ribeiro de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1132123113>

CAPÍTULO 4..... 46

“ME TRATAM COMO UMA BARATA”: ADOLESCENTES TRANS, NECROPOLÍTICA E O
SISTEMA SOCIOEDUCATIVO BRASILEIRO


Geraldo Neves Pereira de Barros
Silvane Lopes Chaves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1132123114>

CAPÍTULO 5..... 56

FILOSOFIA, CONHECIMENTO E VERDADE: FRAGMENTOS HISTÓRICOS

Raimunda Lucena Melo Soares

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1132123115>

CAPÍTULO 6..... 76

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA MARAJOARA: UMA ANÁLISE APÓS 20 ANOS
DA I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO

Elaise Almeida Martins


Natamias Lopes de Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1132123116>

CAPÍTULO 7..... 97

HISTÓRIA LOCAL, ENSINO DE HISTÓRIA E RITUAIS DE MORTE NO CAMPO ESPIRITUAL DE SÃO JOSÉ NA CIDADE DE ACARÁ-PARÁ


Sérgio Bandeira do Nascimento
Adrielly Ferreira Trindade
Elinael da Silva Neves
Maria Marcilene dos Santos Foro
Raimundo Tadeu dos S. Costa Filho
Valdeci Cristo Alves

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1132123117>

CAPÍTULO 8..... 111

EXPECTATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ


Lucas dos Santos da Silva
Luana Fernandes Peixoto
Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1132123118>

CAPÍTULO 9..... 130

REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E OS EFEITOS DA POLÍTICA INSTITUCIONAL NA RECENTE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1132123119>

SOBRE OS ORGANIZADORES 169

UMA ANÁLISE DO DIREITO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL: REFLEXOS DA COVID-19

Data de aceite: 01/11/2021

Thiago Alves Miranda

Doutorando em Direito Público e Evolução Social pela Universidade Estácio de Sá (UNESA/RJ). Mestre em Constitucionalismo e Democracia pela Faculdade de Direito do Sul de Minas (FDSM/MG). Pesquisador visitante no grupo de pesquisa em Direitos Humanos e Vulnerabilidade pela Universidade Católica de Santos - (UNISANTOS/SP). Professor de Direito Constitucional da Faculdade de Ciências do Tocantins - FACIT.

Joniel Vieira de Abreu

Doutorando em Direito pelo PPGD da Universidade Estácio de Sá (UNESA/RJ). Mestre em Educação pela UFPA. Especialista em Direito e em Ciências Sociais pela UFPA. Advogado Militante. Membro da Comissão da Educação da OAB/Subseção de Santarém/PA.

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

Doutor em Educação. Bacharel em Direito. Especialista em Direito Eleitoral e Criminologia. Poeta. Músico. Compositor. Professor Titular. Faculdade de Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará.

INTRODUÇÃO

O tema escolhido para elaboração do

presente estudo é a relativização do direito fundamental diante do atual contexto histórico marcado pelo isolamento social, como reflexo da pandemia do Covid-19. Trata-se de temática atual e que desperta discussões diversas, pois as medidas adotadas pelo Estado, no âmbito dos três Poderes – Executivo, Legislativo e Judiciário, refletem em diversas searas, principalmente no que tange o distanciamento e o isolamento social como forma de conter a disseminação do novo coronavírus.

De fato, desde que os primeiros casos foram identificados no Brasil, uma série de medidas passaram a ser adotadas pelos entes federativos¹ para conter a proliferação do novo coronavírus, medidas estas que se intensificaram após a Organização Mundial de Saúde decretar, em 11 de março de 2020, estado de pandemia².

De fato, basta acompanhar as notícias veiculadas nos mais diversos meios de comunicação para confirmar que desde o início da pandemia do Covid-19 os entes federados adotaram diversas medidas, como o fechamento do comércio de forma total ou parcial, suspensão das aulas presenciais, o isolamento social,

1. Na terceira semana do mês de março de 2020, entre os dias 16 a 21, um total de 14 Unidades Federadas já haviam decretado o Estado de Calamidade Pública, dentre elas estão: São Paulo, Acre, Mato Grosso do Sul, Pará, Rondônia, Santa Catarina, Bahia, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/metade-dos-estados-decreta-calamidade-publica-por-cao-do-novo-coronavirus/> Acesso em 13 de set. 2021.

2. Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia. Decisão foi anunciada pelo diretor-geral da OMS, Tedros Ghebreyesus, em Genebra; mundo já tem mais de 118 mil infecções com 4.291 mortes, a maioria na China, onde a doença surgiu; covid-19 está presente agora em 114 países; é a primeira vez que uma pandemia é decretada devido a um coronavírus. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881> Acesso em 13 de set. 2021.

dentre outras. Logo, buscou-se fomentar medidas de distanciamento social, principalmente naqueles momentos em que houve iminência de um colapso na rede de saúde pública e privada.

Outrossim, considerando a dimensão continental do país, coube aos Governadores, no âmbito regional, e aos Prefeitos, na esfera local, implementar medidas mais ou menos restritivas, no afã de conter a disseminação do novo coronavírus. Apenas para exemplificar, em Minas Gerais, recentemente, o Governador Romeu Zema ampliou o alcance de medidas restritivas, com a instituição da “zona roxa”, quando até mesmo alguns serviços tidos como essenciais sofreram limitações³.

De fato, a principal preocupação do Poder Público consiste em evitar um colapso na rede de saúde e, conseqüentemente, possibilitar o atendimento aos contaminados e evitar que tantos outros sejam contaminados pela infecção. Logo, as medidas de distanciamento e isolamento social proporcionam um achatamento na curva de contágio e, como efeito, permite que o sistema de saúde atenda um menor número de pessoas, ainda que por um maior período de tempo.

Ademais, as medidas restritivas também se justificam do ponto de vista da inexistência de tratamento comprovado para a cura da Covid-19, e pelo fato de que grande parte da população brasileira ainda não foi imunizada, embora a campanha de vacinação se encontre em curso⁴.

Contudo, ao impor medidas restritivas, fomentando a urgência e necessidade do isolamento social, o Estado mitiga direitos outros, como a liberdade de ir e vir e de empreender, motivo pelo qual os reflexos jurídicos do isolamento social não podem ser ignorados. Portanto, a pandemia do Covid-19 vem refletindo em diversos setores, não apenas na seara sanitária, fazendo surgir questionamentos diversos, a exemplo do que norteia o presente estudo. Logo, indaga-se: o isolamento social pode ser compreendido, em tempos de pandemia, como uma medida jurídica indispensável, ainda que implique na relativização do direito fundamental?

É nesse contexto que se situa o presente estudo, que tem por objetivo analisar se o distanciamento social, em virtude da pandemia do Covid-19, pode ser compreendido como medida razoável em face do direito fundamental. E, como objetivos específicos busca-se destacar as principais medidas adotadas pelo Poder Público para conter a disseminação do novo coronavírus; identificar eventual responsabilidade do Estado ante as medidas restritivas; apontar a relevância de se ponderar interesses diante da crise sanitária,

3. No dia 15 de março do ano de 2021, o Governador Romeu Zema anuncia onda roxa em todo o estado. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/noticias/minas-consciente/governador-romeu-zema-anuncia-onda-roxa-em-todo-o-estado> Acesso em: 13 de set. 2021.

4. No momento em que se concluiu a escrita deste texto, em 13 de setembro de 2020, o Brasil registrava um total de 21.006.424,00 (vinte e um milhões, seis mil quatrocentos e 24 casos), evoluindo a óbito o total de 587.066 (quinhentos e oitenta e sete mil e sessenta e seis). Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em: 13 de set. 2021.

mormente a liberdade de ir e vir e a proteção à vida e à saúde coletiva.

Destarte, para alcançar os objetivos supra, adota-se como método de abordagem o dedutivo e, como método de procedimento, o descritivo, pautando-se o estudo na revisão bibliográfica, pois se busca na doutrina, legislação, artigos, dentre outras fontes, elementos para a compreensão do tema.

DISTANCIAMENTO E ISOLAMENTO SOCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Desde o final do ano de 2019 o mundo enfrenta as consequências do novo coronavírus, que se disseminou rapidamente por todo o mundo e culminou na decretação, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em março de 2020, do estado de pandemia.

Como sabido, o mundo está passando por um ataque viral de proporção hercúlea na forma de COVID-19 (doença de coronavírus 2019) causada por SARS-CoV-2, compreendida como uma síndrome respiratória de natureza grave (CHEN; LI, 2020). Em meio a esse catastrófico cenário, tanto a taxa de infecção quanto a de morte exibiram um crescimento exponencial (KOCZKODAJ et al., 2020), voltando as atenções dos governantes para estratégias de prevenção.

Apesar disso, na medida em que a contaminação pelo novo coronavírus evoluiu, percebeu-se que há grupos mais suscetíveis de infecção e de manifestação da forma mais grave da Covid-19. Por exemplo, como lembra Jordan (2020), os idosos e pessoas com comorbidades, tais como diabetes, hipertensão e comprometimento cardiovascular, apresentaram maior risco de desenvolver a forma grave da doença.

Desta feita, e considerando a necessidade de adaptação às medidas preventivas, o que é crucial para o enfrentamento da pandemia, é que o distanciamento e o isolamento social foram fomentados.

No Brasil, tão logo identificados e registrados os primeiros casos de contaminação pelo novo coronavírus, foram adotadas, pelo Poder Público, medidas diversas de natureza legislativa e administrativa. Apenas para ilustrar, o Executivo Federal editou Medidas Provisórias para regulamentar as relações de trabalho⁵, com a possibilidade de redução proporcional da jornada de trabalho e do salário, bem como medidas voltadas às contratações públicas, dispensando a realização de licitação em determinados casos.

As situações acima mencionadas são apenas exemplos, mas que demonstram a preocupação do Estado no enfrentamento do novo coronavírus, principalmente porque inexistia cura, como já dito, e a imunização ainda está em curso, com um percentual muito

5. Câmara aprova MP que altera regras trabalhistas e renova programa de redução de jornada. Entre os pontos incluídos no texto estão novos programas de primeiro emprego e qualificação profissional. Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/793435-camara-aprova-mp-que-altera-regras-trabalhistas-e-renova-programa-de-reducao-de-jornada/> Acesso em 13 de set. 2021.

baixo de brasileiros vacinados⁶.

Em meio a esse cenário, e considerando também a recomendação de organismos internacionais, como a OMS, é que se passou a fomentar as contenciosas medidas de distanciamento e isolamento social, principalmente porque os meios de prevenção são necessários não apenas para obstar o contágio, mas também para diminuir o número de contaminados e possibilitar que a rede pública e privada de saúde proporcione atendimento àqueles que necessitarem.

Porém, as medidas de distanciamento social culminaram em restrições diversas, como o fechamento total ou parcial de estabelecimentos tidos como não essenciais, chegando ao toque de recolher, com imposição de restrições para a circulação de pessoas em determinados horários e lugares.

Outrossim, algumas cidades que viram o índice de contaminação pelo novo coronavírus crescer exponencialmente, adotaram o denominado *lockdown* (bloqueio), impondo aos cidadãos o isolamento (ROY et al., 2020).

De acordo com Schuchmann et al. (2020), o isolamento social, ao contrário das medidas de distanciamento, é mais amplo e complexo. Trata-se de uma intervenção em saúde pública, que busca assegurar o isolamento de pacientes, a quarentena e a contenção comunitária. Logo, busca separar aqueles que não foram contaminados dos que hospedam e potencialmente podem transmitir a doença.

Ainda segundo os autores, desde a decretação da pandemia há divergência entre órgãos governamentais quanto ao isolamento social, inclusive manifestações desencontradas entre Ministério da Saúde e Presidência da República. Para aquele o isolamento, seguindo recomendações da OMS, deve ser adotado de forma ampla, para que seja assegurada a retaguarda hospitalar aqueles que dela necessitarem. Porém, para a Presidência da República a medida não é aconselhável, salvo quanto a um grupo pequeno, de risco, pois o isolamento amplo comprometerá a economia (SCHUCHMANN et al., 2020). Ou seja, do ponto de vista do Governo Federal, por mais que tenha decretado o Estado de Calamidade Pública, o direito de liberdade e propriedade se sobrepõe ao direito fundamental à vida e à saúde coletiva.

Não obstante, o isolamento social ainda fomenta abrasadas discussões, não apenas do ponto de vista do embate entre saúde e economia, mas também dos reflexos na vida dos brasileiros, pois enquanto algumas pessoas se adaptaram ao maior tempo livre e desenvolveram novas habilidades, por exemplo, outras se apresentam entediadas e frustradas, adotando rotinas não tão saudáveis, comprometendo a qualidade de vida e a

6. Quanto à vacinação no país, os 138.643.722 vacinados que receberam a 1ª dose equivalem a: 64,99% da população brasileira; 55,1% das doses recebidas pelos estados. Os 74.295.662 totalmente imunizados (com duas doses ou dose única) equivalem a: 34,83% da população brasileira; 27,88% das doses recebidas pelos estados. Total de doses aplicadas: 212.939.384. Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid/> Acesso em 13 de set. 2021.

saúde física e psíquica.

De fato, não saber como utilizar o tempo livre, principalmente pela instabilidade que a pandemia do Covid-19 instaurou, e mesmo para aqueles que reconhecem a necessidade de manter o distanciamento para conter a disseminação do vírus, o isolamento ainda é uma questão complexa.

Não bastasse isso, tais medidas também afetam as atividades econômicas, pois se de um lado há a necessidade de se reduzir o contato entre as pessoas, visando diminuir o número de casos confirmados e óbitos relacionados à pandemia, de outro, há problemas socioeconômicos decorrentes do fechamento total ou parcial de alguns estabelecimentos.

Nesse contexto, diversas questões são suscitadas, desde a necessidade de se assegurar meios para que a economia não sofra os reflexos das medidas de distanciamento, com o conseqüente abrandamento das medidas de isolamento social, como as afetas aos direitos daqueles que buscam se preservar e manter-se isolados.

Contudo, antes de se passar a tal análise, é mister tecer algumas considerações acerca da eventual responsabilização estatal em virtude da mitigação de direitos, como estratégia de enfrentamento à pandemia do Covid-19, objeto da próxima seção.

MITIGAÇÃO DE DIREITOS E A RESPONSABILIZAÇÃO CIVIL DO ESTADO

As medidas de distanciamento social e, conseqüentemente, também de isolamento social, em determinados momentos, foram mais rígidas. Isso se deve porque diante do grande número de contaminados, e da iminência de um colapso na rede de saúde, os governantes estaduais determinaram restrições, a exemplo do toque de recolher⁷.

Em meio a esse triste cenário entrecortado por tantas mortes, passou-se a discutir eventual responsabilidade do Estado ante a mitigação do direito de ir e vir, decorrente da imposição de um isolamento social. Significa dizer que se, de um lado, há preocupação do Poder Público em conter o avanço do novo coronavírus, de outro, há direitos individuais que foram relativizados, ainda que temporariamente.

Como sabido, a responsabilidade civil é um instituto afeto ao Direito Civil, mormente ao Direito das Obrigações, compreendida como o vínculo entre o sujeito ativo (que pode exigir o dever de reparar o dano) e o sujeito passivo (aquele que possui o dever de proporcionar a restauração do *status quo ante* ou a reparação do dano) (GONÇALVES, 2020). Logo, a responsabilidade civil nasce da violação a um dever jurídico de natureza legal ou contratual.

Contudo, responsabilidade e obrigação não se confundem, pois enquanto a

7. Governo do Pará anuncia lockdown em Belém a partir de segunda. Durante sete dias, só será possível o funcionamento de atividades essenciais. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/eqilibrioesaude/2021/03/governo-do-para-anuncia-lockdown-em-belem-a-partir-de-segunda.shtml> Acesso em: 13 de set. 2021.

obrigação é compreendida como dever jurídico originário, a responsabilidade se apresenta como um dever sucessivo, na medida em que decorre da violação da obrigação formalmente instituída (STOCO, 2013).

Dessa forma, a responsabilidade é o vínculo jurídico que decorre da prática de um ato ilícito, caracterizando-se por uma ação ou omissão culposa ou dolosa. Em suma, é consequência da violação de uma obrigação legal ou contratual, motivo pelo qual é denominada pela doutrina como dever sucessivo ou decorrente (STOCO, 2013).

Por conseguinte, para que se torne perfeita a configuração da responsabilidade civil, é necessária a violação de uma obrigação, por meio de uma conduta que obrigatoriamente deve causar dano, violando norma contratual ou legal preexistente, sendo o dever de reparar o dano uma consequência da violação ilícita (GAGLIANO; PAMPLONA FILHO, 2014). E mais, a responsabilidade civil tem por escopo restabelecer o equilíbrio moral e patrimonial decorrente da conduta do autor do dano. Portanto, a finalidade da responsabilidade civil é restabelecer o equilíbrio comprometido pela conduta danosa (GONÇALVES, 2020).

Anote-se, ainda, que o Código Civil de 2002, disciplinou alguns conceitos importantes para a responsabilidade civil, como o ato ilícito, cuja definição se extrai do art. 186, o qual dispõe: “Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito” (BRASIL, 2002).

Portanto, e considerando o artigo acima transcrito, a responsabilidade civil pressupõe a existência do dano decorrente de uma conduta omissiva ou comissiva e, ainda, o nexo de causalidade, para que surja então o dever de reparar o prejuízo causado (GONÇALVES, 2020).

No que diz respeito ao Estado, no passado, originariamente inexistia obrigação de reparar eventuais danos. Isso porque o Estado era formado por monarquias absolutistas, concentrando o Poder na figura do soberano (GAGLIANO; PAMPLONA FILHO, 2014, p. 248). Nesse cenário, a irresponsabilidade do Estado decorria do entendimento de que o soberano, enquanto representação divina, não cometia qualquer erro (CARVALHO FILHO, FILHO, 2015, p. 320).

Como lembra Coelho (2016, p. 340), no Brasil Império predominava tal entendimento, tanto que a “Constituição Imperial de (1824-1891) prescrevia que “a Pessoa do Imperador é inviolável e Sagrada: Ele não está sujeito a responsabilidade alguma” (art. 99)”.

Porém, com a proclamação da República, houve uma considerável evolução, ainda que no Código Civil de 1916 a responsabilidade estatal se limitasse ao viés civilista e a imputação da obrigação de reparar o dano exigia a comprovação da culpa do agente estatal.

Apenas com o advento da Constituição de 1946 é que houve a consagração

da responsabilização objetiva do Estado, afastando a análise da culpa, o que se deve principalmente ao pioneirismo de alguns estudiosos do tema e de julgadores, como os Ministros Orozimbo Nonato e Filadelfo Azevedo, responsáveis por delinear a Teoria do Risco Administrativo (CARVALHO FILHO, 2015).

A Constituição Federal de 1988, seguindo a linha evolutiva do Direito Administrativo, adotou, no art. 37, § 6º, a Teoria Objetiva. Por conseguinte, o Estado responde por eventuais danos independentemente de culpa ou dolo, podendo propor ação regressiva contra aquele que causou diretamente o dano (BRASIL, 1988).

Neste sentir, fica evidenciada que a responsabilidade civil do Estado está calcada na responsabilidade objetiva, especificamente com aderência à Teoria do Risco Administrativo, compreendida, em apertada síntese, como “forma democrática de repartir a o ônus e encargos sociais por todos aqueles que são beneficiários pela atividade da Administração Pública” (CARVALHO FILHO, 2015, p. 323).

Nesse cenário é que as restrições impostas pelo Estado, como o distanciamento social, fomentam discussões quanto à eventual obrigação civil do ente público de reparar danos daquele que, por exemplo, fecharam o comércio para atender às determinações do Poder Público, ou dos indivíduos que viram mitigada a liberdade de ir e vir, bem como o direito fundamental de propriedade, em virtude do distanciamento social.

Significa dizer que se, de um lado, tem-se que respeitar o direito daquele que preza pela vida e a saúde pública, contribuindo para tornar efetiva a restritiva medida de isolamento social, como forma de assegurar a integridade física e psíquica, de outro, há também a preocupação com a ingerência do Estado na vida privada. E um dos reflexos é exatamente a discussão quanto à responsabilização civil do Estado, que estaria violando a liberdade de ir e vir do indivíduo quando impõe restrições à circulação, ao exercício de atividades laborais, dentre outras.

Dantas e Simão (2020) apontam que muito se questiona quanto à responsabilização estatal por eventuais prejuízos suportados por aqueles que foram afetados diretamente pelas restrições impostas pelo Estado em tempos de pandemia. E concluem que não vislumbram, nas medidas estatais, violação a dever jurídico, muito menos ato ilícito a justificar a responsabilidade civil.

Acrescentam Dantas e Simão (2020), ainda, que as discussões são incipientes, mas devem se pautar na proporcionalidade e isonomia, pois é dever do Estado zelar pela saúde pública e pelo interesse coletivo, em detrimento da situação particular dos jurisdicionados.

Portanto, conclui-se que a atuação do Estado, no que se refere às medidas de distanciamento social, é justificada e não gera obrigação de reparar eventuais danos morais e/ou materiais dos jurisdicionados, pois se pauta no direito fundamental à vida e à saúde coletiva, mediante a decretação do isolamento social, medida que se impõe para conter a

disseminação do novo coronavírus.

Superada tais questões, há de se averiguar o papel do Estado na conciliação de interesses, mormente em face do isolamento social em tempos de calamidade pública.

DIREITOS FUNDAMENTAIS E O PAPEL DO ESTADO NA CONCILIAÇÃO DE INTERESSES

A primeira questão a ressaltar, nesse ponto, é que a afirmação dos direitos do homem deriva de uma radical inversão de perspectiva na relação política entre soberano e súdito, Estado e cidadão, e que adveio da formação do Estado Moderno, no qual os direitos do cidadão devem ser respeitados pelos governantes. Logo, “para compreender a sociedade, é preciso partir de baixo, dos indivíduos que a compõe, em oposição a concepção orgânica tradicional” (BOBBIO, 2004, p. 24).

A civilização humana, desde os tempos remotos, evolui constantemente. O conjunto político-social à sua volta acompanhou as alterações sociais. Não obstante, os direitos inerentes à pessoa humana sofrerem aprimoramentos de forma lenta e gradual (SIQUEIRA; PICCIRILLO, 2018).

De fato, o surgimento dos direitos dos homens, consagrados inicialmente em documentos de Direito Internacional e, posteriormente, nos textos constitucionais, como manifestação dos direitos fundamentais, não possui origem determinada. Não obstante, tem-se que as principais correntes jusfilosóficas contribuíram na tentativa de se identificar o momento em que tais direitos surgiram, prevalecendo o entendimento de que são anteriores a qualquer ordenamento jurídico. Logo, são inerentes à própria humanidade (PESTANA, 2017).

Segundo Sarlet (2003), ainda que consagrada a concepção de que não foi na Antiguidade que surgiram os primeiros direitos fundamentais, não menos verdadeira é a constatação de que o mundo antigo, por meio da religião e da filosofia, é que surgiram as ideais chaves, responsáveis por influenciar o pensamento jusnaturalista e levar ao reconhecimento de que existem direitos naturais e inalienáveis.

Afirma Sarlet (2003), ainda, que os direitos fundamentais, ao lado da definição da forma de Estado, do sistema de governo e da organização do poder, integram a essência do Estado constitucional. Portanto, para o autor há uma íntima vinculação entre Constituição, Estado de Direito e direitos fundamentais.

Dessa forma, existem questões que devem ser integradas nos textos constitucionais, como o princípio da dignidade da pessoa humana, os direitos individuais, a liberdade e a justiça social (OLIVEIRA, 2014). São direitos inerentes ao homem e que, por isso, devem ser consagradas nas Constituições, quando passam então a ser denominados de direitos fundamentais.

Outrossim, a teoria constitucional, segundo Bulos (2014), preconiza que o conjunto de normas, princípios, prerrogativas, deveres e institutos, inerentes à soberania popular, que garantam a convivência pacífica, digna, livre e igualitária entre os indivíduos, são entendidas por direitos fundamentais. Significa dizer que os direitos fundamentais são a essência do próprio Estado Moderno e, por isso, devem estar consagrados nos textos constitucionais.

Para Ferrajoli (2011), teórico garantista, os direitos fundamentais são todos aqueles que dizem respeito universalmente a todos os indivíduos e que são prescritos por normas. São, por conseguinte, direitos indisponíveis e inalienáveis.

Em verdade, os direitos e garantias fundamentais, definidos como princípios jurídicos e positivamente vigentes em uma ordem constitucional, traduzem a concepção da dignidade humana de uma sociedade, legitimando o sistema jurídico estatal.

Na Constituição Federal de 1988, os direitos fundamentais estão relacionados com a convivência do cidadão em sociedade, bem como a relação entre indivíduos e Estados, na medida em que limita a atuação do ente estatal. Assim, os direitos fundamentais são aqueles relacionados com a pessoa humana e sua existência individual, social e estatal, concretizando relações jurídicas essenciais para sua existência em sociedade.

Outrossim, os direitos fundamentais, com base na Constituição Federal de 1988, classificam-se em direitos individuais (art. 5º), coletivos (art. 5º), sociais (arts. 6º e 193 e seguintes), direitos de nacionalidade (art. 12) e direitos políticos (arts. 14 a 17) (SILVA, 2009), sem prejuízo dos direitos difusos, a exemplo do direito ao meio ambiente sadio e equilibrado, importante conquista inserida no texto constitucional.

Segundo Silveira (2018, p. 01), os “direitos fundamentais são o conjunto de direitos mais importantes em uma comunidade de pessoas, reconhecidos por uma ordem constitucional”.

Por sua vez, as garantias fundamentais são mecanismos ou ferramentas jurídicas por meio das quais os direitos fundamentais serão exercidos (BULOS, 2014). Assim, as garantias fundamentais são instrumentos através dos quais se assegura o exercício dos direitos fundamentais, restaurando a ordem quando são violados (LENZA, 2017).

Portanto, os direitos fundamentais, garantidos pelo constituinte, devem ser efetivados e concretizados de acordo com seu objetivo constitucional, pois a efetividade dos direitos fundamentais está embasada na ideia central de cidadania e dignidade, envolvendo o Estado Democrático de Direito na defesa de sua legitimidade, pois “a Constituição é lei, mas sobretudo é direito” (BONAVIDES, 2009, p. 132).

Contudo, em determinadas situações, como no caso da calamidade pública decretada no Brasil⁸, os direitos fundamentais poderão vir a sofrer relativização, o que

8. Mediante interposição do Decreto Legislativo nº 6, DE 2020, **aprovado pelo Congresso Nacional e promulgado**

exigirá o exercício do juízo da ponderação dos interesses em conflito a fim de assegurar a efetividade daquele que for julgado proporcionalmente mais essencial em face da ocasião sob exame, do interesse coletivo e do bem comum a preservar. A esse respeito, é pertinente observar o que diz Nogueira (2014, p. 1):

Para que possamos viver num Estado Democrático de Direito, lapidado por princípios democráticos, é extremamente relevante que a Constituição, além de fomentar a organização estatal, seja torneada de direitos fundamentais.

No entanto, quando se define o âmbito de proteção dos direitos fundamentais, automaticamente o interprete se depara com a colisão de direitos. E havendo colisão entre bens jurídicos ou direitos constitucionalmente protegidos, esses direitos fundamentais podem ser relativizados ou mitigados.

Desta feita, quando se busca assegurar a integridade física e psíquica, por meio do isolamento social, ainda que se questione eventual ingerência do Estado na vida privada, e a conseqüente mitigação de direitos, há de se reconhecer a relativização do direito fundamental à liberdade em face da inviolabilidade do direito à vida, nos termos do previsto no art. 5 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Além de serem constituídos pela historicidade e universalidade, a relatividade representa uma das características emblemáticas dos direitos fundamentais. Pode-se considerar, portanto, que:

Os direitos fundamentais não são absolutos. Quando há uma colisão de direitos fundamentais, utiliza-se a técnica de ponderação de interesses. Entretanto, devemos utilizar a ponderação para que o sacrifício seja mínimo dos valores constitucionais em jogo, bem como o princípio da proporcionalidade (PLATON, 2020, s/n).

Isso se perfaz porque a Administração Pública deve adotar medidas para o enfrentamento da pandemia, nas esferas federal, estadual e municipal. Os atos decorrentes destas medidas são balizados pelas normativas existentes no ordenamento jurídico. Isto porque, o Poder Público não age indiscriminadamente, sem seguir ritos ordinários, sob pena de sua atuação conter vícios de legalidade.

De fato, desde que decretada a pandemia do Covid-19, o Poder Público, no exercício do seu poder de polícia impôs medidas diversas para o enfrentamento da virologia. Logo, quando determina medidas de isolamento social está se pautando no direito fundamental, pois busca conciliar interesses e preservar a saúde, portanto, a vida dos brasileiros.

Outrossim, a soberania do Estado em mitigar liberdades individuais decorre do poder de polícia, definido por Di Pietro (2018) como a atividade estatal que limita o

pelo Senado Federal no dia 20 de março de 2020, o Estado brasileiro “Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm Acesso em: 13 de set. 2021.

exercício dos direitos individuais em benefício da segurança, na concepção liberal do século XVIII; e, ainda, como a atividade do Estado consistente em limitar o exercício dos direitos individuais em benefício do interesse público, na aceção do conceito moderno, adotado pelo ordenamento brasileiro.

Por sua vez, Kfoury Filho (1998) leciona que poder de polícia é a faculdade de que a Administração Pública dispõe, enquanto Estado, para restringir o uso e gozo de bens, atividades e direitos individuais em benefício da coletividade ou do próprio Estado. Logo, quando o Poder Público impõe medidas de distanciamento e isolamento social, vale-se, repita-se, do seu poder de polícia, preservando o interesse coletivo em detrimento das manifestações e prerrogativas individuais.

Anote-se, ainda, que o poder de polícia possui ramificações de competências; e, em se tratando das medidas adotadas em virtude do estado de pandemia, tem-se a manifestação do poder de polícia sanitária que, através da polícia higiênica, busca o controle das moléstias infectocontagiosas, além de se caracterizar pela obrigatoriedade de vacinações e também no combate às epidemias e na erradicação das endemias (MOREIRA NETO, 2014),

Não destoa desse entendimento as lições de Pinho (2019), para quem o fundamento de atuação e legitimidade do Estado é exatamente o interesse social, que reside na supremacia do ente público sobre todas as pessoas, bens e atividades, o que remete ao próprio conceito de soberania do Estado-nação, compreendido como conjunto de pessoas que formam uma comunidade unida por laços históricos e culturais, uma realidade sociológica. Logo, o Estado pode limitar o exercício de direitos fundamentais, sem que configure violação ou afronta às garantias constitucionais.

Ademais, a Constituição Federal de 1988 prescreve que compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre proteção e defesa da saúde, competindo ao ente federal a edição de normas gerais, nos termos do art. 24, XII; e, aos demais entes, o complemento normativo, respeitando-se os limites legais (BRASIL, 1988).

Por isso, vários Estados, mesmo diante da omissão do Governo Federal, optaram por adotar medidas restritivas, principalmente de isolamento social para combate à pandemia, colocando em debate, como ressaltam Lara, Coelho e Monteiro (2020), a problemática da limitação aos direitos fundamentais.

Não obstante, inexistente direito fundamental absoluto. Logo, se a liberdade de ir e vir é um direito fundamental e o direito de empreender (livre iniciativa) são direitos fundamentais, o direito fundamental à vida alcança supremacia em relação aos demais, pois objetiva assegurar, via medidas de isolamento social e em virtude da pandemia do Covid-19, o bem-estar da sociedade, por meio da preservação da saúde coletiva.

Anote-se, ainda, que em se tratando de estratégias de enfrentamento à pandemia

do Covid-19, muitos Municípios se viram obrigados a editar Decretos⁹ para assegurar os interesses locais. É, pois, a manifestação da autonomia, repita-se, conferida aos entes federados, para adotar medidas de interesse regional e local, seja porque um país de dimensões continentais clama estratégias diversas, seja porque as responsabilidades são compartilhadas e descentralizadas. E tais medidas ainda são implementadas, grande parte, repita-se, pautada na urgente e necessária medida de distanciamento social, haja vista a inexistência de cura e ao baixo percentual de brasileiros imunizados.

Portanto, toda a discussão em torno da pandemia do Covid-19, embora não se limite ao direito à saúde, o evidencia como direito fundamental e direito humano e, por isso, antes de se abordar especificamente a colisão normativa, é importante tecer algumas considerações sobre a matéria, retomando a célebre definição de direitos fundamentais que, segundo a concepção de Sarlet (2005, p. 70), pode assim ser definido:

Os direitos fundamentais, como resultado da personalização e positivação constitucional de determinados valores básicos (daí seu conteúdo axiológico), integram, ao lado dos princípios estruturais e organizacionais (a assim denominada parte orgânica ou organizatória da Constituição), a substância propriamente dita, o núcleo substancial, formado pelas decisões fundamentais, da ordem normativa, revelando que mesmo num Estado constitucional democrático se tornam necessárias (necessidade que se fez sentir da forma mais contundente no período que sucedeu à Segunda Grande Guerra) certas vinculações de cunho material para fazer frente aos espectros da ditadura e do totalitarismo.

Desta feita, percebe-se a relevância dos direitos fundamentais e o papel do Estado para a sua efetivação, o que se nota em relação ao direito à vida, à liberdade, à propriedade, à educação e, claro, também à saúde, dentre outros direitos consagrados expressa ou implicitamente no texto constitucional brasileiro.

Ademais, com o advento da Constituição Federal de 1988, a saúde restou consagrada dentre os direitos sociais fundamentais, a teor do que se extrai do *caput* do art. 6º, ao lado da educação, alimentação, trabalho, dentre outros (BRASIL, 1988). Portanto, a saúde é reconhecida como um direito social inviolável do cidadão, espécie do gênero dos direitos fundamentais, com todas as garantias a eles inerentes.

Em meio a esse cenário, pode-se concluir, preliminarmente, que por ser a saúde um direito fundamental, reveste-se de elevado valor constitucional com o intuito de garantir ao indivíduo os meios necessários para lhe assegurar o bem jurídico vida. Tal categoria de norma jurídica goza de efetividade, imperatividade e aplicabilidade imediata, consoante dispõe o art. 5º, § 1º, da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

9. Prefeitura de Belém declara situação de calamidade pública por causa de nova onda do coronavírus. Decreto cita "ritmo acelerado das infecções e óbitos decorrentes da Covid-19". Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2021/03/07/prefeitura-de-belem-declara-situacao-de-calamidade-publica-por-causa-de-nova-onda-do-coronavirus.ghtml> Acesso em: 13 de set. 2021.

Outrossim, o direito à saúde é tradicionalmente classificado como um direito de segunda dimensão, categoria típica dos direitos sociais, econômicos e culturais, baseando-se no ideal de igualdade e que clama, por conseguinte, a atuação proativa do Estado para a sua efetivação, seja no viés preventivo, seja no viés curativo.

Desta feita, e considerando que na Constituição Federal de 1988 os direitos fundamentais estão relacionados com a convivência do cidadão em sociedade, bem como em relação ao Estado, definidos e estabelecidos pela norma, cabe ao Poder Público assegurar medidas para a efetivação, principalmente quando se trata de direitos sociais, ainda que contenham potencial de mitigação e restrição a certos direitos fundamentais em relação a outros tidos como proporcionalmente mais valorosos para a ocasião, principalmente em se tratando de situações concernentes a casos de calamidades públicas.

Percebe-se a complexidade da questão pois, de um lado, há a clara necessidade de se resguardar a segurança sanitária, do ponto de vista da saúde pública, de outro, deve-se proteger o exercício e efetividade dos direitos fundamentais, como a locomoção, a livre iniciativa, o direito ao trabalho, dentre outros. Não é questão simples e muito menos se tem respostas definitivas para o problema, haja vista as situações excepcionais decorrentes da pandemia do Covid-19, o que leva à necessidade de o Poder Público exercitar a ponderação de direitos fundamentais, relativizando-os.

Portanto, defender que o isolamento social é uma medida oportuna, de modo a assegurar a fruição do direito fundamental à vida, clama compreender que a saúde é de extrema importância, sem a qual não há vida com qualidade, e que a noção de saúde vai muito além da inexistência de patologia. E, em sendo um direito fundamental social, requer a atuação proativa do Estado, para a sua efetivação, e a responsabilidade do cidadão em cumprir com as determinações legais.

Outrossim, também exige que se reconheça a importância das liberdades, dentre elas a de ir e vir e a de empreender, cuja consagração decorre da evolução da humanidade e da certeza de que há direitos inerentes ao homem, e que, uma vez positivados na Constituição, impõem ao Estado condutas para assegurar o seu exercício.

Porém, também é válido reconhecer que inexistente direito fundamental absoluto e, exatamente por isso, é dever do Estado buscar medidas para, no caso concreto, conciliar os interesses. E, em tempos de pandemia, o isolamento social, recomendado inclusive pela Organização Mundial de Saúde, é estratégia para a prevenção e controle da disseminação do vírus. Resulta, pois, da intervenção do Estado nas medidas de saúde.

Destarte, não é simples responder ao questionamento que norteou o presente estudo, seja pela complexidade do tema, ou, ainda, pelos diversos institutos e conceitos que a ele estão conexos, seja pela inexistência de outros estudos sobre a questão. Contudo, uma análise sistemática do que dispõe o ordenamento jurídico brasileiro, no que diz respeito

aos direitos e garantias fundamentais, leva a reconhecer que o isolamento social é sim um instrumento jurídico apto ao fortalecimento do direito fundamental.

CONCLUSÃO

Buscou-se, ao longo do presente estudo, analisar o isolamento social sob o prisma dos direitos fundamentais, questão que demandou a compreensão das medidas adotadas pelo Estado para conter a não disseminação do novo coronavírus, a eventual responsabilização civil e, ainda, a conciliação de interesses via aplicação da proporcionalidade ou ponderação dos direitos fundamentais em conflito, haja vista a inexistência de direito fundamental absoluto.

Nesse cenário questões outras ganham relevo, como o direito de ir e vir, a liberdade de empreender (livre iniciativa), o direito fundamental social à saúde, a obrigação o Estado de zelar pelo bem-estar da coletividade, políticas sanitárias, dentre outras. É, pois, questão deveras complexa.

Não obstante, o que se percebe é que a grande parte das discussões estão centradas na eventual arbitrariedade estatal quando determina o cumprimento de medidas de isolamento social, pois estaria supostamente mitigando direitos constitucionalmente assegurados, como ocorre com a liberdade de locomoção em casos de “toque de recolher”.

Outrossim, há, desde o início da pandemia do Covid-19, clara divergência quanto ao alcance do isolamento social, se deve ser adotado irrestritamente, de forma ampla, ou se deve alcançar apenas determinados grupos. Em vários momentos o próprio Ministério da Saúde divergiu da Presidência da República, justificando embates sobre a questão, preponderando em certo momento o direito à vida sobre a liberdade e a propriedade, como era de se esperar, em face da previsão normativa constitucional.

Porém, há situações outras que não podem ser ignoradas pela sociedade, como o direito do cidadão de se isolar, de optar pelo isolamento social enquanto expressão de direito fundamental voltado à preservação da vida e da saúde coletiva, principalmente porque a Constituição Federal assegura a tutela de direitos fundamentais não expressos no texto constitucional. É, pois, uma exteriorização da autonomia da vontade, na medida em que proporciona maior segurança aos indivíduos.

De fato, quando se está diante de um cenário em que prolifera a pandemia, onde inexistente cura para a Covid-19 e a imunização ainda não alcançou parcela significativa da população para proporcionar alguma segurança, o distanciamento social e o próprio isolamento social ainda são as melhores alternativas de defesa e proteção da vida.

Não se nega, em nenhum momento, que na atualidade é dever do Estado disponibilizar efetivas políticas públicas para o acesso aos direitos fundamentais, dentre os quais se encontra consagrado o direito à vida e à saúde. Logo, não basta o não fazer do

Estado, indo muito além o seu dever, invadindo, de há muito, o campo da positividade, a exigência do atuar, do garantir, de implementar, isso é, efetivamente, promover.

Ocorre que o estado de pandemia é uma situação excepcional e que, de igual forma, clama do Estado a atuação proativa para o enfrentamento da crise na saúde pública, sendo o isolamento social, repita-se, medida que se impõe de modo a assegurar a eficácia do direito fundamental à vida em face da liberdade individual e da propriedade privada. Logo, cabe ao Poder Público não apenas fomentar o isolamento social, mediante imposição de medidas restritivas aos cidadãos, principalmente pelas evidências científicas dos seus benefícios, mas também assegurar aos indivíduos que desejam se isolar meios para tanto.

Destarte, tais medidas urgência convergentes com o interesse público, porém, são excepcionais, principalmente em tempos de calamidade pública. E, tão logo restaurada a normalidade, deve o Estado zelar pela efetivação dos direitos sociais, que representam uma importante evolução da sociedade, conquista que não pode ser ignorada. Porém, enquanto prevalecer o estado de pandemia, o isolamento social deve ser compreendido como um recurso restritivo necessário, o que faz sopesar em favor do direito fundamental à vida e à saúde coletiva, como tal, ser respeitado pelo Poder Público, assim como pelos cidadãos a quem se impõe a obrigatoriedade.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 25. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

BRASIL. **Lei 10.406, de 10 de janeiro. 2002**: Instituiu o Código Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm. Acesso em: 18 mai. 2021.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Curso de direito constitucional**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

CAVALIERI FILHO, Sergio. **Programa de responsabilidade civil**. 9. ed. São Paulo: Atlas 2010.

CHEN, Yu; LI, Lanjuan SARS-CoV-2: virus dynamics and host response. **Lancet Infectious Diseases** 2020. Disponível em: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii%2F1473-3099%2820%2930235-8>. Acesso em: 23 mai. 2021.

COELHO, Fábio Ulhoa, **Curso de direito civil: responsabilidade civil**, 7. ed., v. 2. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2016.

DANTAS BISNETO, Cícero; SIMÃO, José Fernando. Responsabilidade civil do Estado pelas restrições impostas em razão da pandemia do coronavírus. **RJLB**, a. 6, n. 4, p. 725-753, 2020.

DI PIETRO, Maria Sylvania Zanella. **Direito administrativo**. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

FERRAJOLI, Luigi. **Por uma teoria dos direitos e dos bens fundamentais**. Tradução de Alexandre Salim. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

GAGLIANO, Pablo Stolze; PAMPLONA FILHA, Rodolfo. **Novo curso de direito civil: direito de família – as famílias em perspectiva constitucional**, v. 6. São Paulo: Saraiva, 2014.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito civil brasileiro: responsabilidade civil**, v. 5. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

JORDAN, Rachel E. Covid-19: risk factors for severe disease and death. A long list is emerging from largely unadjusted analyses, with age near the top. **BMJ**, v. 368, p. 1198, 2020.

KFOURI FILHO, Abraão. **Compêndio de direito administrativo**. São Paulo: Terra, 1998.

LARA, Caio Augusto Souza; COELHO, Victoria Magnavacca; MONTEIRO, Wilson de Freitas. A Teoria do Sopesamento de Direitos Fundamentais em tempos de pandemia: análise da atuação do Poder Público contra os impactos sociais da COVID-19 no Brasil. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, v. 3, n. 1, p. 181-201, 2020.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. São Paulo: Saraiva, 2017.

NOGUEIRA, Marden de Carvalho. A relativização dos direitos fundamentais na perspectiva do direito material e processual penal. **Jus.com.br**, 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/33365/a-relativizacao-dos-direitos-fundamentais-na-perspectiva-do-direito-material-e-processual-penal> Acesso em 13 de set. 2021.

MOREIRA NETO, Diogo de Figueiredo. **Curso de direito administrativo: parte introdutória, parte geral e parte especial**. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

OLIVEIRA, Breno Alves de. As limitações do poder constituinte originário na instauração de uma nova ordem jurídica. **Jus Brasil**, 2014. Disponível em: <https://brenoalves92.jusbrasil.com.br/artigos/160029934/as-limitacoes-do-poder-constituente-originario-na-instauracao-de-uma-nova-ordem-juridica>. Acesso em: 30 mai. 2021.

PESTANA, Barbara Mota. Direitos Fundamentais: origem, dimensões e características. **Conteúdo Jurídico**, 2017. Disponível em: <https://conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/50756/direitos-fundamentais-origem-dimensoes-e-caracteristicas>. Acesso em: 30 mai. 2021.

PINHO, Rodrigo César Rebello. **Teoria geral da constituição e direitos fundamentais**. São Paulo: Saraiva, 2019.

ROY, Kamol Chadra *et al.* Understanding the efficiency of social media based crisis communication during hurricane sandy. **International Journal of Information Systems**, v. 52, p. 2, p. 102060, 2020.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

SCHUCHMANN, Alexandra Zanella *et al.* Isolamento social vertical X Isolamento social horizontal: os dilemas sanitários e sociais no enfrentamento da pandemia de COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 2, p. 3556-3576, 2020

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 32. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

SILVEIRA, Daniel Barile da. Os direitos fundamentais, sua efetividade e necessidade de declaração. **Migalhas**, 03 out. 2018. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/FederalismoaBrasileira/124,MI288564,81042-Os+direitos+fundamentais+sua+efetividade+e+necessidade+de+declaracao>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SIQUEIRA, Dirceu Pereira; PICCIRILLO, Miguel Belinati. Direitos fundamentais: a evolução histórica dos direitos humanos, um longo caminho. *Âmbito Jurídico*, 2018. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/direitos-fundamentais-a-evolucao-historica-dos-direitos-humanos-um-longo-caminho/>. Acesso em: 30 mai. 2021.

STOCO, Rui. Tratado de **Responsabilidade civil**: doutrina e jurisprudência. 9. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2013.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Direito Civil**: responsabilidade civil. 19. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Mental Health and Psychosocial Considerations during the COVID-19 Outbreak**, 18 march 2020. Disponível em: https://www.who.int/news-room/campaigns/connecting-the-world-to-combat-Coronavirus/healthyathome/healthyathome---mental-health?gclid=CjwKCAjw2uf2BRBpEiwA31VZj8uKtFekYG83f21IKpNE9yhoLzNTpw6dijF0Nnyjp3RvyyhS40bEhoCVbAQA vD_BwE. Acesso em: 23 mai. 2021.

Data de aceite: 01/11/2021

Márcia Nemer Furtado

Mestre em Gestão Pública. Professora de Sociologia – SEDUC/PA. Doutoranda em Comunicação, Linguagens e Cultura: UNAMA.

Cleide Carvalho de Matos

Doutora em Educação. Docente da UFPA, lotada na Faculdade de Educação e Ciências Humanas, Campus Universitário do Marajó-Breves/PA.

Analaura Corradi

Doutora em Ciências Agrárias em Agroecossistemas Amazônicos. Docente da Universidade da Amazônia – Unama.

Rosângela Araújo Darwich

Doutora em Psicologia. Docente da Universidade da Amazônia – Unama.

INTRODUÇÃO

Esse é tempo de divisas,
tempo de gente cortada.
De mãos viajando sem braços,
obscenos gestos avulsos. [...]
Símbolos obscuros se multiplicam.
Guerra, verdade, flores?
Dos laboratórios platônicos mobilizados
vem um sopro que cresta as faces e
dissipa, na praia, as palavras. (ANDRADE,
2000, p. 30; 31).

Dentre os poemas de *A Rosa do Povo*, de Carlos Drummond de Andrade, *Nosso Tempo* faz uma análise crítico-social da contradição da vida cotidiana da sociedade da década de 1940, retratando um *tempo de divisas* caracterizado pela descrição do massacre do ser humano pelo cotidiano capitalista, pelos conflitos no Brasil e no mundo, entre os anos do Estado Novo e a Segunda Guerra Mundial. O poeta vale-se da poesia para denunciar todos esses fatores que resultavam em tempo de fome, de dor, de destruição e de morte, indicando, também, que tais conflitos e ideologias influenciavam, diretamente, o comportamento da sociedade, destruindo e desumanizando o sujeito.

É na perspectiva da crítica social de conflitos que definimos o objetivo do presente artigo: analisar a configuração, impacto e consequências das guerras culturais para a sociedade brasileira no período de 2015 a 2021? Pois, apesar de vivenciarmos um contexto diferente do referido pelo autor, as contradições sociais advindas da sociedade capitalista permanecem, além de unirem-se a outros agravantes como o aumento da degradação ambiental e a maior crise sanitária, provocada pela pandemia da Covid-19, causada pelo novo coronavírus, Sars-CoV-2.

O ano de 2020 será difícil de esquecer. É um ano em que uma das maiores pandemias da história se alastra por quase todos os países do mundo. Percebemos então que as fronteiras tão rígidas são imaginárias para a natureza não humana. O vírus não respeita as divisões de países, não pede licença, não solicita 'visto' e aparentemente não respeita a divisão de classe, gênero ou raça. Ao mesmo tempo, ele escancara as mazelas do mundo capitalista. Evidencia a perversidade do avanço do neoliberalismo na saúde pública, mostra que até os países do 'primeiro mundo' cortaram verbas e os sistemas de saúde entram em colapso. Eles são o exemplo a não se seguir, ninguém mais quer ser como a Itália ou a Espanha, ou ainda os EUA, afinal a situação nesses países se demonstra caótica. (SOARES, 2020, p. 5).

Em decorrência dessas especificidades, o processo de polarização em torno da política brasileira se amplia levando o país a vivenciar conflitos ideológicos dos mais diversos. Nesse contexto, apresenta-se a seguinte problemática: qual a configuração, impacto e consequências das guerras culturais para a sociedade brasileira no período de 2015 a 2021? Para responder ao referido questionamento utilizamos o método materialista histórico-dialético, realizamos coleta e análise de dados mediante pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo.

O artigo compõe-se por cinco seções, além desta Introdução; apresenta a seção 2 que aborda a Metodologia, com descrição do método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa e o conjunto de procedimentos metodológicos envolvidos na coleta e análise dos dados; a seção 3 destaca as Guerras culturais na política brasileira, que caracteriza os fundamentos dos conflitos ideológicos no Brasil e no mundo; a seção 4 analisa os conteúdos que exemplificam a polarização política brasileira, que contextualiza o problema da polarização ideológica a partir de reportagens que expressam conteúdos críticos sobre os fenômenos sociais brasileiros, indicando narrativas divergentes e conflitantes; por fim, apresentamos as Considerações Finais.

METODOLOGIA

Guerra cultural é um conceito que nos remete à ideia de divergência, por isso, optamos pelo materialista histórico-dialético como método de investigação, pois o mesmo busca compreender, a singularidade, a totalidade, as contradições, as mediações, alienação e ideologias, pois, sendo um método que permite ir à raiz do problema, necessita dessas categorias para, em seguida, entrelaçar as teorias às práticas na busca de transformações (práxis) que possibilitem novas sínteses de compreensão da realidade histórica.

A dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. O desafio do pensamento – cujo campo próprio de mover-se é o plano abstrato teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real (FRIGOTTO, 2018, p. 82).

Nesse sentido, entrelaçar teorias e práticas, trazendo-as à realidade, exige a vinculação da concepção teórica a uma determinada concepção de mundo, ou seja, a interligação do objeto ao sujeito e a totalidade social: o método dialético favorece o processo de mediação capaz de dialogar com os fatos constitutivos da realidade revelando e expondo a estrutura dos fenômenos sociais para, posteriormente, alcançá-la intencionalmente. Sendo assim, há um movimento contínuo entre a crítica social, a busca de uma explicação e uma práxis que resultará em nova síntese capaz de superar e transformar o conhecimento e a realidade em uma totalidade concreta (FRIGOTTO, 2018).

Para se atingir a práxis pela mediação do método dialético é necessário ter como ponto de partida os fatos empíricos presentes na realidade e, em seguida, tenta-se superar as impressões primeiras para assim alcançar com profundidade os fundamentos estruturais. Isso exige do pesquisador um trabalho de apropriação crítica e interpretação dos fatos contraditórios, conflitantes e antagônicos que envolvem o real (FRIGOTTO, 2018).

Uma dificuldade concreta que percebo nos trabalhos de pesquisa que se esforçam por assumir uma perspectiva dialética é primeiramente a apreensão do caráter histórico do objeto de conhecimento. Isso faz com que as categorias totalidade, contradição mediação sejam tomadas abstratamente e, enquanto tal, apenas especulativamente. Ignora-se assim, o caráter relativo, parcial, provisório, de todo o conhecimento histórico e que o conhecimento científico não busca todas as determinações, as leis que estruturam um determinado fenômeno social, se não que busca suas determinações e leis fundamentais (FRIGOTTO, 2018, p. 88; 89).

Com base nesse indicativo de dificuldade expressa por Frigotto (2018), utilizarmos o método dialético não como sendo capaz de exaurir todos os aspectos que envolvem a realidade circunscrita em torno da guerra cultural, mas seus principais fundamentos. Além disso, as teorias que fornecem as análises das contradições em estudo e no processo de investigação foram constantemente revisitadas e reconstruídas. O que importa não é fazer somente a crítica do processo contraditório, mas deixar indicativos da práxis (integração entre as dimensões *teoria* e *ação*) necessários à alteração da realidade de conflitos aqui investigada.

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação... A ação, prática como critério de avaliar a objetividade do conhecimento, é insistentemente clara em Marx, Lênin, Gramsci e Mao (FRIGOTTO, 2018, p. 89).

O que importa, pois, não é fazer somente a reflexão, a análise, ou a crítica do processo contraditório que envolve o processo de guerra cultural, mas deixar indicativos da práxis, objetivando transformar a realidade pesquisada. A integração entre teoria e ação é, portanto, preocupação fundamental quando se utiliza como método de análise o

materialismo histórico-dialético para se pensar objetos conflitantes.

Para a coleta dos dados necessários ao desenvolvimento do estudo aqui proposto utilizamos a pesquisa bibliográfica envolvendo livros, artigos e, como complemento, reportagens sobre o tema *guerra cultural*. A pesquisa bibliográfica tem como finalidade “colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa” (PÁDUA, 2004, p. 55). Esta etapa envolve: a classificação de acordo com os itens pretendidos; a organização que é a ordenação lógica dos dados coletados, que permite, também, a visualização de possíveis problemas no desenvolvimento dos trabalhos, os quais deverão ser superados; e, por fim, as relações entre categorias de análise que são empregadas para agrupar ideias ou expressões em torno de conceitos capazes de esclarecer o objeto pesquisado.

A análise de conteúdo teve como função principal organizar todas as descrições aqui reunidas sobre *guerra cultural* e auxiliou na resposta ao problema investigado. Nesse contexto, vejamos as principais características do referido procedimento. Bardin (1987), define análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1987, p. 42).

Segundo Bardin (1987), a análise de conteúdo envolve as fases de pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados. A pré-análise é a fase de organização e planejamento para melhor sistematizar as ideias iniciais e os procedimentos posteriores, geralmente, é a fase de escolha de documentos, hipóteses, objetivos e indicativos que fundamentem a interpretação final. A exploração do material corresponde à sistematização do material coletado, “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração” (BARDIN, 1987, p. 101) do referido material. O tratamento dos resultados é o momento de tratar os dados brutos de forma a transformá-los em dados significativos e válidos, assim, pode-se “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos [...] ou servir de base para uma outra análise [...]” (BARDIN, 1987, p. 101).

Conforme Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Para alcançar essas diversas significações, os procedimentos podem decompor unidades léxicas (uma ou várias palavras que formam um todo significativo) ou unidades de categorias (um ou mais conteúdo que varia de acordo com os questionamentos que envolvem o objeto em estudo). O intuito é, principalmente, analisar o sentido de uma comunicação ou revelar os significados dos conceitos em meios sociais diferenciados.

GUERRAS CULTURAIS NA POLÍTICA BRASILEIRA

Segundo Souza (2014), vários autores alegam que os fundamentos da guerra cultural estão em países como Alemanha, França, Estados Unidos. Em diversas partes do mundo, os mesmos embates passam a ganhar força concebendo esses embates como sendo fruto das transformações sociais ocorridas principalmente a partir do fim do século XIX, momento em que a disputa entre protestantes e católicos travam modelos ideais de como a sociedade deveria ser constituída. Essas rupturas entre grupos religiosos, atualmente, acontecem também entre nativos e imigrantes e entre multiculturalistas e tradicionalistas.

[...] alguns autores como Hartman em seu livro 'A War to the Soul of America: a History of the Culture Wars' apontam a gênese do fenômeno como uma reação ao questionamento político das normas sociais pela contracultura dos anos 1970 ou à fratura das identidades coletivas proposta pelos novos movimentos sociais e pelo discurso pós-moderno. (GALLEGO; ORTELLADO; MORETTO, 2020, p. 37-38).

Guerra cultural pode ser definida como a divisão da sociedade com base em duas autoridades morais antagônicas capazes de travar batalhas em torno de diversos temas, disputando o que parecia ser a vontade da maioria. São disputas que extrapolam o campo das ideias, pois trata-se de um embate moral de campos totalmente opostos, visões de mundo com bases em valores inflexíveis. O resultado é a radicalização do conflito de forma a contribuir para que a política do país se pautasse exclusivamente pelos mesmos (SOUZA, 2014).

Essa ruptura pode ser facilmente representada pelas oposições liberal e conservador, antigo e moderno, progressista e ortodoxo, secularista e religioso ou ainda pela disputa entre diferentes compreensões morais entre grupos religiosos (SOUZA, 2014, p. 24).

Conforme Gallego, Ortellado e Moretto (2020) não há unanimidade sobre o que teria dado início às guerras culturais, mas costuma-se atribuir a Hunter a identificação do fenômeno e a difusão do termo *guerras culturais* para se referir à oposição entre conservadores e progressistas. Os primeiros defensores de uma autoridade moral externa e os últimos de uma autoridade moral racionalista.

Hunter (1991) apontou que diante das novas oposições que ganharam visibilidade na sociedade a partir da década de 1960, as divisões entre protestantes, católicos e judeus tornaram-se virtualmente irrelevantes. Agora, os temas que polarizavam a sociedade eram: aborto, cuidados com as crianças, fundos para as artes, programas de ações afirmativas, cotas, direitos homossexuais, valores que deveriam ser transmitidos pela educação pública e o multiculturalismo.

Embora não exista identidade entre o discurso liberal e o conservador, de um lado, e o discurso socialista e o progressista, de outro, essas articulações discursivas são

importantes, pois, desde o pós-guerra, o discurso liberal assume um caráter meritocrático, de ódio e desprezo pelas classes trabalhadoras, “[...] onde toda ação social do Estado é vista por esse discurso como complacência socialista com a incompetência e o comodismo” (GALLEGO; ORTELLADO; MORETTO, 2020, p. 4). O discurso socialista que antes era visto como radical e extremista, agora assume um caráter compreensivo e solidário. “Esse antagonismo moral redefine as regras do debate político” (GALLEGO; ORTELLADO; MORETTO, 2020, p. 5).

No Brasil, percebe-se claramente a dicotomia entre os grupos sociais que possuem bases no discurso punitivo, violento, intolerante, preconceituoso, moralista e os grupos que lutam por direitos iguais, respeito às diferenças raciais, de sexo, ou religiosas, tolerância e justiça. Porém, observa-se algumas posturas contraditórias, sobretudo, entre os manifestantes que se definem como conservadores ou de direita, eles assumem disparidades de posicionamento, principalmente, referentes às questões morais. Entretanto, os que se identificam como progressistas ou de esquerda apresentam um padrão mais coeso de posições, conforme pesquisa realizada por Gallego; Ortellado; Moretto, (2020).

Estamos vendo no Brasil e em outros países uma expansão mundial das guerras culturais que tomaram os Estados Unidos a partir do final dos anos 1980. A antiga polarização entre uma direita liberal que defendia a meritocracia baseada na livre iniciativa e uma esquerda que defendia intervenções políticas para promover a justiça social passa a ser não substituída, mas crescentemente subordinada a um novo antagonismo entre, de um lado, um conservadorismo punitivo e, de outro, um progressismo compreensivo (GALLEGO; ORTELLADO; MORETTO, 2020, p. 2).

Para Souza e Azevedo (2020), o processo de polarização política na história do Brasil acirrou-se, principalmente, a partir do segundo turno das eleições presidenciais no final de 2014, momento em que o país passou a experimentar “[...] o fenômeno das guerras culturais de forma mais acentuada. Melhor dizendo, de uma de suas facetas, a do espectro político entre antipetismo e esquerda”. (SOUZA; AZEVEDO, 2020, p. 210). Deste modo, o antagonismo político passou a ser redefinido pelos valores morais.

Nesse contexto, a experiência que vamos descrever na próxima seção diz respeito justamente a duas reportagens que expressam claramente essa polarização.

CONTEÚDOS QUE EXEMPLIFICAM A POLARIZAÇÃO POLÍTICA BRASILEIRA

Os conteúdos provenientes de entrevistas de dois professores serviram como base para relacionar as guerras culturais na política brasileira, no período de 2015 a 2021. Escolhemos o “tema” como “unidade de registro”, optando por fazer um trabalho de análise das mensagens, buscando as diferenças entre elas utilizando dois temas principais: “visões sobre as guerras culturais” (reflexões individuais dos participantes sobre a visão que tinham

sobre as guerras culturais) e a “postura do professor” (referências à postura do professor diante das guerras culturais).

Em seguida, estabelecemos a unidade de contexto buscando as recorrências e não recorrências, procurando o que cada entrevistado havia explicitado em seus argumentos para, assim, constituir o seguinte eixo temático: “reflexões sobre as guerras culturais”. Posteriormente, reorganizamos o eixo temático de modo a estabelecer a categoria de análise e, dessa maneira, chegamos à categoria: “reflexões teóricas produzidas na comunidade acadêmica sobre as guerras culturais”. A partir desse processo, buscamos perceber se os componentes desses conteúdos comprovam a complexidade das guerras culturais e, conseqüentemente, conseguem responder à problemática inicialmente levantada: qual a configuração, impacto e conseqüências das guerras culturais para a sociedade brasileira no período de 2015 a 2021?

A primeira seqüência de conteúdo constitui-se a partir entrevista de Schuler¹, intitulada *Sobre Nossas Guerras Culturais*², em que relata sua visão sobre referido fenômeno e sua “postura enquanto professor”.

De minha parte, guardo a memória incômoda dessa época, em que a vulgata marxista e suas variantes formavam uma espécie de atmosfera, fora da qual era difícil respirar. Estudante, em Porto Alegre, ainda me lembro quando conheci, na virada para os anos 90, os dois primeiros jovens ‘liberais’. Observei-os como aves raras, e os achei mais cultos e menos dogmáticos do que quase todos os meus amigos da ‘esquerda’. Fiquei com a pulga atrás da orelha, confesso. Percebi que a doutrinação, na universidade, havia produzido uma limitação intelectual importante, a toda uma geração. E que era preciso recuperar o tempo perdido (SCHULER, 2020).

Tínhamos, de um lado, a esquerda com ideais marxistas que, com a ajuda das universidades, escolas, instituições culturais, órgãos da igreja, redação de jornais e diretórios estudantis produziam uma “limitação intelectual” que negativava o capitalismo contribuindo para a criação de uma “geração anticapitalista”. De outro lado, a direita que, após a guerra fria e com a abertura comercial, produzia o aumento de informações sobre “hegemonia cultural”, assim, com ajuda da internet, blogs, artigos de opinião, tradução de literatura “não alinhada”, de corte liberal e de apoio ao capitalismo contribuindo para uma ampliação dos embates ideológicos no país (SCHULER, 2020).

A eleição de Lula, em 2002, acelerou este processo. Não contente em simplesmente ser governo, o PT fez algo que não se via, no Brasil, desde o ciclo militar: propôs uma narrativa sobre o Brasil. Uma narrativa excludente, que levou a lógica do partido para dentro do Estado. Lula surge como divisor

1. Fernando Luís [...] Schuler é doutor em Filosofia e Mestre em Ciências Políticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com Pós-Doutorado pela Columbia University, em NY. É Professor em tempo integral no INS-
PER, em São Paulo, e Curador do Projeto Fronteiras do Pensamento” (BLOG FERNANDO SCHULER, 2020).

2. A entrevista data do dia 20 de julho de 2015 e foi concedida à Revista Época tendo sido republicada no Blog do autor (conforme **Referências**).

de águas. Demiurgo do novo país, voltado para os “de baixo”. Daí o mantra “nunca antes neste país”. Em uma sociedade plural, era previsível que esta narrativa produzisse reação. E é ela que tem dado o tom de nossa guerra cultural (SCHULER, 2020).

Agueira cultural se diferencia do debate comum democrático, cada questão relaciona-se a um “projeto de país”, ou a “modelos de sociedade”. Os debates mais intensos se instalam quando falta um consenso básico em torno de valores sociais e morais, marcando com maior evidência e violência o campo digital por outro lado, há maior liberdade de expressão, onde cada lado constitui suas redes de influência, buscando disseminar um “certo moralismo comportamental” (SCHULER, 2020).

A segunda sequência de conteúdo constitui-se a partir de uma entrevista concedida por Rocha³ (2020) à Revista *Estado da Arte* sob o mesmo título de sua obra *Guerra Cultural Bolsonaroista e Retórica do Ódio* na qual expõe sua visão acerca das guerras culturais, bem como sua postura enquanto professor.

Segundo Rocha (2020), o fenômeno da guerra cultural brasileira ganha força com o que denomina de cultura *bolsonarista*, baseada em um projeto autoritário cujo principal instrumento é a retórica do ódio que tem como objetivo *eliminar simbolicamente* todo aquele que não adere aos seus ideais, principalmente por meio de noticiários digitais falsos e que favorecem apoiadores do atual presidente Bolsonaro.

O bolsonarismo é o primeiro movimento de massas da política brasileira cujo eixo é uma incitação permanente ao ódio como forma de ação. O resultado não pode ser outro: colapso da gestão pública e esgarçamento máximo do tecido social [...] no afã de inventar inimigos, o governo despreza dados objetivos elementares de todas as áreas da administração. Por isso, em lugar de buscar diagnósticos precisos de problemas concretos, o governo produz mais do mesmo, numa eterna luta ideológica, independentemente da área em tela: da educação ao desmatamento, da economia à prescrição de medicamentos, a guerra cultural troca efeito por causa e turva mais do que ilumina (ROCHA, 2020).

O bolsonarismo possui também como uma de suas bases o anticientificismo que ajuda a agravar a atual crise sanitária e econômica. A pandemia provocada pelo coronavírus Sars-CoV-2 não é uma “gripezinha”, como definiu Bolsonaro, mas, sim, uma doença infecciosa causada por um coronavírus recém-descoberto que vem provocando vítimas pelo mundo inteiro. Conforme Rocha (2020):

Os vídeos que negam a existência de mortes causadas pelo Covid 19 são de uma torpeza sem limites e passarão para a História como um dos momentos mais vis da cultura brasileira.

3. “João Cezar de Castro Rocha é ensaísta e Professor Titular de Literatura Comparada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pela Editora *Caminhos*, o Professor João Cezar lançará a obra *Guerra Cultural Bolsonaroista – A Retórica do Ódio*” (ESTADO DA ARTE, 2020).

A retórica do ódio converte o *outro* num adversário, um *inimigo* a ser eliminado simbolicamente, por meio da 'lacrção' ou do puro e simples silenciamento. A ética do diálogo considera o *outro* um *outro eu*, cuja diferença somente amplia meu horizonte e por isso enriquece meu repertório existencial (ROCHA, 2020).

Nessa perspectiva, a guerra cultural atual não se caracteriza por debates, mas por ataques capazes de deturpar e derrubar informações com bases científicas e substituí-las por posições estrategicamente contraditórias que ameaçam sair de controle. Por isso, retornar à ética do diálogo é uma estratégia para a superação da crise (ROCHA, 2020).

Após as guerras culturais, ele [discurso liberal] retomou um caráter de ódio e desprezo de classe que trata os trabalhadores como indolentes que merecem ser punidos com a pobreza pela falta de industriiosidade, capacidade de poupança e empreendedorismo. Pelos mesmos motivos, toda ação social do Estado é vista por esse discurso como complacência socialista com a incompetência e o comodismo (GALLEGO; ORTELLADO; MORETTO, p. 38).

Esse tensionamento nas relações sociais promovido por grupos organizados com a finalidade de construir narrativas sobre os valores culturais, religiosos, sociais e econômicos pautados no conservadorismo e no liberalismo aglutinam diversos segmentos da sociedade que, por diferentes perspectivas, se identificam com essas pautas.

Como exemplo, temos a pesquisa realizada por Piaia e Alves (2020) sobre a rede bolsonarista no WhatsApp criada para alavancar a campanha eleitoral de 2018, que contou com a análise de 21 grupos de WhatsApp. De acordo com os autores “durante o período eleitoral, ao menos 1.500 grupos funcionaram como comitês de campanha, circulando ideias, promovendo debates e organizando ações coletivas, como carreatas e manifestações” (PIAIA E ALVES, 2020, p. 136).

Na eleição de 2018, de acordo com a pesquisa, o WhatsApp foi a principal novidade, sobretudo em função da capacidade de compartilhamento de mensagens de forma rápida em redes formadas por familiares, colegas de trabalho, grupos religiosos, de esportistas etc. Na eleição, o WhatsApp se constituiu uma rede cuja finalidade era “[...] neutralizar danos à imagem de Bolsonaro, coordenar táticas da busca de votos e construir um clima de adesão popular à candidatura” (PIAIA e ALVES, 2020, p. 138). Para tal objetivo, 4 canais foram mais recomendados: “[...] 1) Jair Messias Bolsonaro (107); 2) Bernardo Küster, que se apresenta como jornalista católico defensor de Bolsonaro; 3) PSDB (32); e 4) PT (PIAIA e ALVES, 2020, p. 31). Os dois primeiros representam os canais a serem acessados para obter os conteúdos políticos e os dois últimos para criticar e desqualificar os vídeos postados.

A pesquisa aponta que “[...] o WhatsApp funciona como um canal de interconexão que promove fluxos comunicacionais entre outras plataformas, produzindo redes informativas complexas que não dependem somente de um site” (PIAIA e ALVES, 2020, p. 145). As mídias sociais mais utilizadas como fonte dos compartilhamentos foram: Facebook, Twitter,

Instagram e YouTube. No entanto, o You Tube é o website mais recomendado pelas redes bolsonaristas. “Isso sugere a forte adoção a uma gramática audiovisual, sobretudo, por meio da popularização de personalidades que ganham visibilidade e reconhecimento dos pares para falar de política na plataforma, os chamados *YouTubers*” (PIAIA e ALVES, 2020, p. 145).

De acordo com os pesquisadores, os grupos de WhatsApp, além de dar visibilidade a figura de Jair Bolsonaro e desqualificar seus opositores, “[...] tiveram grande importância estratégica na condução da campanha direcionando temas, neutralizando ataques e orientando ações do eleitorado bolsonarista” (PIAIA e ALVES, 2020, p. 148).

A pesquisa concluiu que o WhatsApp ocupou papel central na campanha eleitoral para a Presidência da República em 2018, no entanto, ele faz parte de uma rede de circulação de informação que envolve outras plataformas digitais. “Entender as conexões e as dinâmicas de compartilhamento entre os conteúdos produzidos para cada plataforma é um dos desafios que a nova conjuntura comunicativa impõe” (PIAIA e ALVES, 2020, p. 152).

Não podemos ignorar o potencial das redes sociais na propagação de desinformação e discursos de ódio contra aqueles considerados progressistas e as minorias sociais. Estamos vivendo tempos difíceis no campo da educação, da política e da economia, mas, sobretudo, na arena de disputas ideológicas acerca das narrativas sociais e culturais.

CONCLUSÃO

A partir das reflexões de Schuler (2020) acerca das guerras culturais podemos afirmar que o autor assume uma postura favorável ao liberalismo e de crítica ao marxismo quando afirma considerar “os jovens liberais mais cultos e menos dogmáticos que seus amigos de esquerda”. Tal postura se revela, também, ao considerar ser doutrinação a produção da universidade e de outras instituições por limitar toda uma geração de intelectuais ao anticapitalismo. Além disso, afirma que quem acelerou o processo de polarização e deu um novo “tom” às guerras culturais no Brasil foi a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva e de seu partido PT, quanto assume uma narrativa voltado para os “de baixo”, “nunca antes neste país”. Sendo natural a reação de uma população plural.

Postura contrária identifica-se, nas reflexões de Rocha (2020) que, claramente, assume uma atitude crítica à extrema direita, representada pelo atual presidente do Brasil Jair Messias Bolsonaro e por sua política “bolsonarista” a qual denomina de “retórica do ódio” e que, segundo ele, é causadora dos maiores conflitos culturais da história do país. Sua atitude é de indignação diante dos noticiários falsos e do anticientificismo que fundamentam tal política.

Nesse contexto, percebe-se que a categoria proposta: “reflexões teóricas produzidas

na comunidade acadêmica sobre as guerras culturais” expressa que a relação dos conteúdos das entrevistas é o reconhecimento da existência de uma polarização política no Brasil, além de identificar que os componentes desses conteúdos são divergentes e conflitantes, o que comprova a complexidade do objeto em estudo.

Assim, em resposta à problemática levantada inicialmente – qual a configuração, impacto e consequências das guerras culturais para a sociedade brasileira – podemos concluir que *guerra cultural* não é algo recente, inclusive podendo ter sua base bem antes do contexto aqui enunciado, talvez não com essa denominação, pois trata-se de um conflito ideológico envolvendo principalmente questões morais e de cunho religioso presentes em vários momentos históricos.

A polarização trabalhada nos discursos dos professores Schuler e Rocha indica os impactos da dicotomia produzida pelas guerras culturais no Brasil. Os dois conteúdos expressam uma profunda relação com os conflitos ideológicos entre a classe política brasileira – envolvendo políticas de extrema direita (como o governo Bolsonaro), a socialdemocracia, representada pelo Partido dos Trabalhadores; de direita, Partido da Social Democracia Brasileira e Movimento Democrático Brasileiro, partidos de esquerda, como o Partido Comunista Brasileiro, o Partido Comunista do Brasil, o Partido Comunista Revolucionário, o Partido Socialismo e Liberdade – PSOL e a sociedade civil brasileira, abarcando empresários, religiosos, estudantes, professoras/es, sindicatos, movimentos sociais, grupos e coletivos.

Como consequência desse processo antagônico, temos o agravamento da crise política, econômica, social e sanitária no país. Observa-se, claramente, o descompasso entre os poderes executivo, legislativo e judiciário, bem como entre as esferas federal, estadual e municipal, além da confusão de ideais que provocam a ampliação dos conflitos entre a população e acirram os ânimos entre os membros dos mais diversos grupos sociais.

A partir do pressuposto orientador da análise dos conteúdos do presente artigo – considerando que não era nosso objetivo avaliar qual seria o melhor debatedor –, não podemos deixar de dizer que os argumentos por eles utilizados podem influenciar positiva ou negativamente nos posicionamentos dos receptores das informações. Positivamente, quando o debate auxilia a fazer uma análise crítica da realidade social; negativamente, quando o conteúdo defende um sistema capitalista que, além de estar na base dos conflitos das guerras culturais, possui como base a exploração do trabalhador, a busca do lucro exacerbado, a degradação ambiental e a exclusão social.

Concluimos que a *guerra cultural* constitui um grave problema social capaz de inviabilizar a construção de propostas indicativas de caminhos alternativos às citadas crises e, conseqüentemente, à resolução das mais diversificadas mazelas enfrentadas por grande parte da população brasileira e mundial. Tal é o caso da pandemia do Covid 19 que já deixou milhares de vítimas e continuará deixando se os conflitos permanecerem

embasados em discursos moderadores e midiáticos, no moralismo religioso e na política partidária e se a preocupação com a economia continuar sendo maior do que com a vida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A Rosa do Povo**. 21ª ed. Rio de Janeiro. Record. Companhia das Letras, 2000. p. 29-37.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (8a ed.). São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12.ed. São Paulo. Cortez, 2010. p. 13-22.

GALLEGO, Esther Solano; ORTELLADO, Pablo; MORETTO, Márcio. Guerras culturais e populismo antipetista nas manifestações por apoio à operação Lava Jato e contra a reforma de previdência. **Em Debate: Periódico de Opinião Pública e Conjuntura Política**, Belo Horizonte, ano 9, n. 2, p. 35-45, ago. 2017. Disponível em: <http://opiniaopublica.ufmg.br/site/files/artigo/7.pdf>. Acesso em: 05 Out. 2020.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª. ed. São Paulo. Cortez, 2010. p. 51-64.

PÁDUA, Elizabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10ª. ed. rev. atual. Campinas, SP. Papyrus, 2004.

PIAIA, Victor; ALVES, Marcelo. Abrindo a caixa preta: análise exploratória da rede bolsonarista no WhatsApp. **Intercom**, São Paulo, v. 43, n. 3, p.135-154, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/interc/a/JB3zHccN7KnHJXTwsRj8WjF/?lang=pt>. Acesso em: 13 Set. 2021

ROCHA, João César de Castro. Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br/tres-perguntas-castro-rocha-dialogo/>. Acesso em: 19 Out. 2020.

SCHULER, Fernando Luís. **Existe mesmo uma onda conservadora?** Disponível em: <http://fernandoschuler.com/fernando-schuler/entrevistas/politica/existe-mesmo-uma-onda-conservadora/> Acesso em: 15 Out. 2020.

SOARES, Sávaia *et al.* **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos: Brasil, 2020. 44p.

SOUZA, Maílson Fernandes Cabral; AZEVEDO, Nádia Pereira da Silva Gonçalves. Guerras culturais e formações imaginárias da polarização política brasileira: um estudo discursivo. **Revista Humanidades e Inovação** v.5, n. 4 – 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/640>. Acesso em: 12 Out. 2020.

A FALÁCIA DA PEDAGOGIA TECNICISTA E DA TECNOLOGIA DIGITAL COMO PERSPECTIVAS INOVADORAS DO ENSINO REMOTO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Data de aceite: 01/11/2021

Luiz Miguel Galvão Queiroz

Pedagogo. Doutor em Educação. Especialista em educação da rede estadual do Pará. Docente substituto da Universidade do Estado do Pará - UEPA.

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

Doutor em Educação. Bacharel em Direito. Especialista em Direito Eleitoral e Criminologia. Poeta. Músico. Compositor. Professor Titular. Faculdade de Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará.

Rafael da Silva Queiroz

Licenciado em Letras – Língua Portuguesa. Mestre em Literatura Amazônica. Docente da Rede Estadual de Ensino do Pará.

Terezinha Sirlei Ribeiro de Souza

Pedagoga. Mestre em educação. Docente da Universidade do Estado do Pará – UEPA.

INTRODUÇÃO

O presente texto trata da reflexão na e sobre a prática educativa dos docentes na educação básica, proveniente das adequações realizadas pelas redes de ensino, com a finalidade de promover a continuidade das atividades educativas, em cumprimento ao calendário escolar, durante o período da

Pandemia do Covid19, cujo reflexo na sociedade brasileira alcançou mais de quinhentos mil óbitos, oficializados junto aos órgãos de saúde, sendo que tal informação, não contabiliza as situações de subnotificação¹.

A pandemia do Covid19 não pode ser considerada como algo inesperado à sociedade, tampouco atribuída à ação do ser sobrenatural sobre a humanidade, como também a conjectura de que se trata de uma guerra química, conforme declarado pelo Presidente da República Jair Bolsonaro. De acordo com Harvey et al (2020, p. 6), “tal como as influências anuais, este vírus está em mutação à medida que circula através de populações com diferentes composições etárias e condições de saúde”. Essa situação nos leva a refletir sobre o papel do Estado na tomada de medidas destinadas a prevenir e intervenção positiva em seus respectivos espaços de poder.

O verdadeiro nome da pandemia em curso deve sugerir que, num certo sentido, estamos a lidar com “nada de novo sob o sol contemporâneo”. Seu nome é SARS-2, ou seja, Síndrome Respiratória Aguda Grave – 2, um nome que assinala a “segunda vez” desta identificação, após a epidemia da SARS-1, que se espalhou por todo o mundo na primavera de 2003. Na época, foi chamada de “a primeira doença desconhecida do século XXI (HARVEY et al, 2020, p. 35).

1. Segundo indicadores atualizados no dia 05 de setembro de 2021, no Brasil, a taxa de mortalidade decorrente da infecção por meio do coronavírus acometeu 583.628 vítimas, representando uma taxa de letalidade de 2,8% em relação ao total de 20.890.779 casos já confirmados no país. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em 05 agosto 2021.

A história das pandemias e endemias ocorridas na sociedade, tomando como exemplo a gripe espanhola na primeira metade do século XX, em sua maioria, expressa a ineficiência do Estado na promoção do bem-estar da população, especialmente aos estratos economicamente hipossuficientes, e, segundo Harvey et al (2020, p. 7), “eles tornaram-se vítimas de uma sinistra sinergia entre a desnutrição – que suprimiu sua resposta imunológica à infecção e produziu a inflamação bacteriana, bem como uma pneumonia viral”.

De acordo com os profissionais da área de saúde, entre estes a professora de infectologia da Universidade de Brasília – UNB, Valéria Nogueira Dias Paes Secco², um dos elementos indispensáveis para a proteção contra o COVID19 é a higienização das mãos, no entanto, grande parte da população brasileira que habita nas áreas periféricas não dispõe de fornecimento de água tratada, a ausência de planejamento habitacional origina as práticas de ocupação ilegal do espaço, com moradias em sua maioria com no máximo dois cômodos para abrigar as famílias em condições de indigência, o que deixa esses estratos sociais vulneráveis ao contágio. Nesse contexto, é possível apontar para a ausência do Estado no atendimento da população invisível devido sua hipossuficiência econômica.

A complementação desse cenário é exposta por meio do desmonte do Estado no Brasil, protagonizado na reforma do Estado na década de 1990, que culminou em restrições nos investimentos em saúde pública, e impediu a universalização da rede de Unidades de Saúde destinadas à promoção da atenção básica, por intermédio do Sistema Único de Saúde – SUS, com Unidades dotadas de infraestrutura, principalmente de leitos com UTI, que poderia evitar o caos do sistema. Em contrapartida, os escassos hospitais públicos para atendimento de média e alta complexidade, passaram a ser geridos por Organizações Sociais, em conformidade com a lógica da terceirização dos serviços públicos.

A reforma do Estado brasileiro, iniciada a partir da última década do Século XX e prossegue para ampliação do espaço reservado ao desenvolvimento do sistema capitalista, tem promovido a sucessiva redução do papel estatal na promoção, proteção e assistência à população. A política econômica destinada à reestruturação produtiva, visando à expansão das fronteiras do modo de produção acumulador, suprime o atendimento das necessidades básicas da população, e isso não ocorre unicamente no Brasil, mas também nos Estados Unidos.

Tanto a temporada de gripe de 2009 como a de 2018, por exemplo, sobrecarregaram os hospitais em todo o país, expondo a chocante escassez de leitos hospitalares após anos de cortes na capacidade de internação, com fins lucrativos [...] De acordo com a Associação Hospitalar Americana, o número de leitos hospitalares diminuiu extraordinariamente em 39% entre 1981 e 1999 [...] Como resultado, há apenas 45.000 leitos de UTI disponíveis para lidar com a projetada torrente de casos graves e críticos decorrentes do coronavírus (HARVEY et al, p.7-8, 2020).

2. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/9828477539286839>

As restrições de serviços para atendimento da saúde básica da população é parte integrante do projeto econômico neoliberal, complementado pelas restrições de financiamentos ao desenvolvimento de pesquisas científicas em favor da prevenção e combate a endemias. O foco principal da indústria química, reserva-se a outros tipos de doenças, capazes de promover lucros em curto prazo. Assim, é possível perceber o quanto a pandemia do COVID19 apresenta relação direta com restrições das políticas sociais a serem promovidas pelo Estado, e, por outro lado, revela um viés econômico, defendido por meio do Capital, em que a acumulação não pode sofrer restrições em meio à crise sanitária mundial.

A atividade de ensino remoto, durante o período da pandemia de coronavírus no Brasil, foi assegurada na Educação, em conformidade com a Lei 14.040/2020, promulgada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, principalmente em salvaguarda dos interesses dos grupos educacionais privados, que exigiam o retorno das atividades educacionais, inclusive por meio de caminhadas e protestos, mesmo com elevados índices de óbitos registrados diariamente em todo o país. Assim, o artigo 26 ressalta:

podem ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos conteúdos curriculares de cada curso, por meio de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária (BRASIL, 2020).

O contexto acima desafiou a educação pública quanto à manutenção do calendário escolar, por meio da adequação das atividades pedagógicas, com relevo à prática do ensino remoto, que demandou urgentes adaptações na organização do trabalho pedagógico, como alternativa para assegurar a regularidade das atividades de ensino nas escolas, mediadas pela utilização da tecnologia digital, o que ocasionou a ressignificação do trabalho docente, visto que a prática educativa presencial, por meio do diálogo, da problematização de temas, discussões em grupos presenciais, deram lugar a novas formas de interações virtuais entre os docentes e os alunos.

Segundo Costa (2013), o domínio dos potenciais das tecnologias digitais para efetivação do ensino ainda é limitado entre as diferentes gerações de docentes, e ao mesmo tempo, as redes de ensino não priorizam em seus programas de formação continuada, o desenvolvimento das habilidades dos docentes para utilização dos instrumentais tecnológicos.

Durante a pandemia do COVID19, as redes de ensino potencializaram a promoção de *courses on line* de curta duração, visando assegurar aos docentes a instrumentalização para utilização da Plataforma Moodle e Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, com destaque para o *Google Meet* e *Google Classroom* voltados à promoção do ensino remoto.

A utilização das tecnologias digitais destinadas a promover a mediação do ensino remoto na educação básica, possibilitou a reflexão sobre o olhar dos docentes quanto

à atribuição de juízo de valores em relação às determinações legais prescritas nos documentos oficiais visando à operacionalização das atividades educativas, em que a tecnologia alcança espaço expressivo na promoção da qualidade do ensino, e nesse contexto, problematiza-se: Em que medida o tecnicismo e a tecnologia digital assume lugar de importância enquanto perspectiva inovadora do ensino na visão dos docentes?

Trata-se de um estudo desenvolvido por meio da análise de fontes documentais, dentre estas, legislações, documentos oficiais institucionais e depoimento de doze docentes vinculados à escola pública estadual do Pará. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas. Adotou-se a técnica da análise do conteúdo, descrita por Bardin (1978) em que há sentido explícito nos registros documentais, os quais se tornam parte da história dos sujeitos. Segundo Saviani (2015), todo documento expressa uma realidade concreta, produzida por sujeitos inseridos em determinados espaços de poder, portanto, constituem-se em testemunhos vivos, de um contexto histórico, em que homens e mulheres estão inseridos, os quais revelam suas visões sobre mundo.

A QUE E A QUEM INTERESSA O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA

De acordo com Adrião (2020), a utilização das tecnologias digitais nos processos e procedimentos de trabalho acentuou o controle sobre as tarefas realizadas pelos trabalhadores, desde a organização até a finalização de um determinado produto ou serviço, disponível ao consumo. Na atividade docente, o controle sobre as atividades educativas e pedagógicas desempenhadas pelos professores, por intermédio das plataformas virtuais, significa a perda da autonomia sobre o processo de trabalho, indo desde a obrigatoriedade da postagem de materiais num tempo determinado, até o monitoramento das atividades por sujeitos que dispõem de perfis para adentrar no ambiente virtual “restrito” ao professor e verificar o desenrolar do processo de trabalho e seu devido cumprimento.

A pandemia do coronavírus proporcionou a ampliação do espaço dos artefatos tecnológicos no cotidiano educacional escolar, visando disponibilizar atividades, dentre estas: exercícios, simulados, textos, aulas online, vídeos, e conseqüentemente esta ação foi viabilizada por meio dos pacotes de aplicativos do Google, especialmente no portal Google Workspace <https://workspace.google.com/>, no qual estão disponibilizadas as chamadas “Ferramentas de produtividade e colaboração para todas as formas de trabalho”, tais como: Mail, Chat, Rooms, Meet. Essa situação imprimiu novas feições no fazer pedagógico, por meio da utilização de produtos ofertados no mercado, os quais foram recomendados a utilização para assegurar a prática de ensino remoto nas redes de ensino.

Por outro lado, a pandemia do coronavírus desvela a face da relação entre o Estado e o empresariado, em que o primeiro “é o comitê para gerir os negócios comuns de toda

a classe burguesa” (Marx, 1978, p.). Nesse sentido, é possível identificar a participação efetiva do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação, por meio da promulgação de documentos normativos com o intuito de promover novas relações de trabalho.

A existência de um mercado livre não elimina, evidentemente, a necessidade de um governo. Ao contrário, um governo é essencial para a determinação das “regras do jogo” e um árbitro para interpretar e pôr em vigor as regras estabelecidas. O que o mercado faz é reduzir sensivelmente o número de questões que devem ser decididas por meios políticos - e, por isso, minimizar a extensão em que o governo tem que participar diretamente do jogo. O aspecto característico da ação política é o de exigir ou reforçar uma conformidade substancial. A grande vantagem do mercado, de outro lado, é a de permitir uma grande diversidade, significando, em termos políticos, um sistema de representação proporcional (FRIDMAN, 2019, p.23).

As novas formas de relações de trabalho impostas no cenário da pandemia do coronavírus, movimentaram a participação significativa do mercado, ao pressionar a continuidade das atividades produtivas, e no contexto educacional, o ensino remoto ocasionou a precarização do trabalho docente, em que a maioria dos professores assume os custos operacionais com equipamentos e insumos visando a produção de material didático e compêndios escolares. Em meio ao caos instalado, o Estado dita as recomendações para o funcionamento das atividades pedagógicas em regime de ensino remoto.

Dessa forma, do modo como passou a ser implementado, o ensino remoto é sinônimo de precarização do trabalho docente e da educação escolar pública, ao limitar a atividade de ensino por meio de conteúdos mínimos, com reflexos significativos na formação geral dos educandos. Tal precarização do trabalho docente foi alvo de denúncias em documentos emitidos pela representação de classe dos docentes de ensino superior.

Um efetivo processo educativo exige: (1) dimensões formativas essenciais, como a produção crítica e criativa do conhecimento; (2) a vivência que possibilita o diálogo entre educador e educando, assim como a interlocução entre diferentes áreas do conhecimento; (3) a experimentação de pesquisa, extensão, monitoria e outras ações político-pedagógicas, possíveis apenas na modalidade presencial (ANDES, 2020, p. 06).

A pandemia do coronavírus proporcionou mudanças significativas na gestão do trabalho, visando assegurar o distanciamento social e a biossegurança nos diferentes espaços de atividades laborais, com a substituição do trabalho presencial por trabalho remoto, descrito por Antunes (2019), como a “uberização do trabalho”, em que a mediação para a realização de tarefas é realizada por meio das tecnologias digitais. Esse processo é também acompanhado pela flexibilidade, a intermitência, e a informalidade.

Segundo Antunes (2019), o trabalho remoto subtrai do processo formativo humano a sociabilidade, induzindo o sujeito ao isolamento, além de romper com a possibilidade

de troca de conhecimentos e experiências. Em particular no trabalho docente, em que o diálogo entre os agentes do processo educativo é essencial ao compartilhamento de ideias e reflexões teóricas, pois as atividades pedagógicas não presenciais, limita a qualidade do ensino.

A reflexão sobre o trabalho docente com a utilização do ensino remoto, não se limita à utilização das tecnologias digitais como elementos mediadores do processo educativo entre docentes e discentes, mas alcança um nível mais elevado de discussão à medida em que a organização da gestão do trabalho inviabiliza a relação coletiva entre os trabalhadores, transfere os custos operacionais do trabalho ao trabalhador e a consequente precarização de direitos.

Para os capitais é o melhor dos mundos, porque joga o trabalhador ou a trabalhadora na sua casa, isolado, não paga transporte, alimentação, não paga nem a ele nem a ela nada dos gastos que ele tem dos equipamentos nas fábricas, nos escritórios, nas escolas, o que for, e mais, separa os trabalhadores dos seus companheiros de trabalho, individualiza o trabalho (ANTUNES, 2019).

A crise sanitária provocada pelo coronavírus proporcionou ao capital, a experimentar novas estratégias de gestão do trabalho, com a transferência dos insumos e custos operacionais dos processos de produção à classe trabalhadora, complementado pela desarticulação da luta de classe, em obediência ao isolamento social. No caso específico do trabalho docente, a utilização do notebook, energia elétrica, telefone celular, pacote de Internet privada, constituíram-se em instrumentos-chave para o desempenho de atividades de ensino remoto nas unidades escolares. Em meio a esse quadro, inviabilizou-se o debate sobre a infraestrutura escolar e as limitações de financiamento destinado a presença dos aportes tecnológicos colocados à disposição nas escolas públicas para a promoção do ensino e a apropriação do conhecimento historicamente acumulado.

A lei 14.040/2020 ao determinar as atividades pedagógicas não presenciais, por intermédio da utilização do ensino remoto, promoveu mudanças nas relações de trabalho nas unidades escolares, mediante a utilização da Plataforma Moodle, aplicativos Google Meet, Google Forms, Google Classroom e outros. Ainda que a pandemia do coronavírus persista, devido a ineficiência da gestão do Estado no Brasil no combate ao Covid19, por meio da universalização da imunização à toda população, o sustentáculo do projeto acumulador não pode sofrer perdas.

De acordo com Vieira e Silva (2020), a pandemia do coronavírus ocasionou a adoção de políticas públicas emergenciais, em especial, o isolamento social, com a finalidade de assegurar o funcionamento das atividades produtivas e limitar os índices de contaminação entre a população. O Ministério da Educação, ao seguir as recomendações da Organização Mundial da Saúde – OMS, quanto à promoção do distanciamento social, determinou por

meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, a suspensão das atividades pedagógicas presenciais, adequando-se a continuidade do período letivo por intermédio de atividades não presenciais, mediadas por tecnologia digital.

Observa-se que, no contexto da pandemia do coronavírus, ocorreram mudanças na gestão das relações de trabalho, por meio da utilização da tecnologia da informação e comunicação. De acordo com Antunes (2019) o quadro proporcionado pela “facilitação” das tarefas com a utilização das tecnologias, trouxe a sensação de uma “nova era de felicidade” à classe trabalhadora, justificado pela comodidade, flexibilidade, rapidez no acesso as informações. No entanto, “o capital global só precisava de um novo maquinário”, para explorar em maiores proporções a força de trabalho e precarizar em escalas elevadas o processo educativo.

O caráter precário do trabalho é construído em meio à dinâmica constitutiva do modo de produção capitalista, visando proporcionar condições objetivas para a acumulação e subjetivamente para tornar uma nova relação de trabalho como algo “normal”. Nesse contexto, o trabalho docente ao se valer do aporte tecnológico informacional e comunicacional destinado a mediar o ensino remoto, produz e faz circular a “falsa ideia” do caráter inovador da prática educativa no interior das escolas.

A precarização não é algo estático, mas um *modo de ser* intrínseco ao capitalismo, um *processo* que pode tanto se *ampliar* como se *reduzir*, dependendo diretamente da *capacidade de resistência, organização e confrontação da classe trabalhadora*. Trata-se de uma tendência que nasce, conforme Marx demonstrou em *O capital*, com a própria criação do trabalho assalariado no capitalismo. Como a classe trabalhadora vende sua força de trabalho e só recebe por parte de sua produção, o excedente que é produzido e apropriado pelo capital tende a se ampliar por meio de vários mecanismos intrínsecos à sua lógica (ANTUNES, 2019, p.65).

É notável que a precarização do trabalho docente, descrita no contexto da pandemia do coronavírus, limita a criatividade e a autonomia do trabalhador, no sentido de impedir o desenvolvimento do diálogo com seus pares, a reflexão na/sobre a prática educativa e sua possível transformação. Trata-se de uma condição laboral em que a invisibilidade do controle sobre a ação humana é exercida sem precedentes, visto que “na outra ponta, um patronato invisível, mas que sabe comandar seus negócios com controle evidente, através de panópticos televisivos” (ANTUNES, 2019, p.12).

A necessidade de adequação da gestão do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior pública, mediante a utilização das plataformas digitais, permitiu desvelar o véu das limitações relativas ao aparato tecnológico disponível para utilização na operacionalidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, quanto da formação continuada de professores e da expansão das políticas de tecnologia e informação.

A suspensão das atividades letivas presenciais por todo o mundo impôs aos gestores educacionais, professores e estudantes, o desafio de uma adaptação e transformação, até então, inimagináveis (OCDE, 2020a), obrigando-os a um novo modelo educacional, sustentado pelas tecnologias digitais e pautado nas metodologias da educação online. Os professores se viram pressionados a migrarem para o ensino online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos espaços de aprendizagem presenciais, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência (VIEIRA&SILVA, 2020, p 1014).

Diante de tais circunstâncias, ocorrem limitações das condições objetivas relativa à qualificação necessária para a mediação da prática educativa em ambientes de ensino remoto. Nesse contexto, o trabalho docente precisa ser reavaliado durante o período pandêmico, uma vez que há a necessidade de os professores trabalharem usando ferramentas tecnológicas como celulares, computadores, notebooks, e, principalmente lançar mão do uso de plataformas digitais.

Delgado (2006) ressalta que as ferramentas tecnológicas são instrumentos que ajudam no processo de ensino-aprendizagem, entretanto, não são capazes de resolver todos os problemas encontrados na sala de aula ou escola. Faz-se importante incentivar e propor formações adequadas para qualificar os professores quanto ao uso da tecnologia digital.

A partir das medidas determinadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE por intermédio de documentos técnicos destinados a viabilizar a atividade do ensino remoto, na educação básica e superior, as redes de ensino, com o intuito de promover a formação continuada de docentes, disponibilizaram cursos de curta duração, tutoriais, por meio de plataformas digitais.

Na rede pública estadual do Pará, o ensino remoto foi institucionalizado de acordo com a Resolução CEE/SEDUC n.102/2020 e do Parecer CNE n.5/2020, que culminou com a elaboração da Nota Técnica 01/2020, e conforme o Inciso IV deveria ser assegurado a sistematização e registro de todas as atividades Pedagógicas não presenciais e no Inciso V, realizar o processo de capacitação pedagógica dos professores para utilização das metodologias a serem empregadas nas atividades remotas (PARÁ, 2020).

A referida nota técnica prioriza a retomada do ano letivo de 2020, com orientações destinadas ao planejamento do retorno das atividades escolares mediante a adequação do calendário visando cumprir o mínimo previsto na legislação, além de responsabilizar a gestão das escolas pelas condições de segurança sanitária e higiene para o retorno das atividades pedagógicas. Em relação a infraestrutura escolar, dentre estas a disponibilidade de equipamentos, acesso a Internet, e demais recursos tecnológicos para viabilizar o ensino remoto, não são mencionados no supracitado documento oficial.

No caso da adoção do ensino remoto emergencial na rede de ensino do Estado do

Pará, diversos problemas são narrados por um docente vinculado à Secretaria de Estado de Educação SEDUC;

As atividades de formação promovidas na Escola estão muito distantes da realidade objetiva dos docentes, visto que em sua maioria, não possuímos a habilidade para manusear as tecnologias. Até para instalar um Datashow na escola temos dificuldades, e quanto mais ministrar aulas com o auxílio de aplicativos no computador ou no celular. A SEDUC não promove capacitação e a escola muito menos. Agora a direção da escola fica pressionando para os professores darem aula por meio virtual, sem que os professores tenham sido treinados para isso (DOCENTE A).

Implementar a atividade de ensino remoto demandou medidas alternativas no âmbito institucional, especialmente no intuito de promover a habilitação dos docentes para utilização das plataformas digitais. O período pandêmico revelou as limitações que os docentes trazem quanto ao domínio do aparato tecnológico disponível à prática pedagógica, como também fez emergir o fato de que as redes de ensino dispõem de recursos e tecnologia remota (ou seja) muito distante da realidade que cenário requer para a oferta do ensino mediado por tecnologia digital.

A gestão escolar assumida na condição de preposto do Estado, visto que o cargo de direção das unidades de ensino é convertido em moeda de troca após as sucessivas trocas de governo, portanto, os diretores são indicados politicamente, logo, destituídos de autonomia administrativa, pressionam os docentes a adotarem o ensino remoto, sem que estejam em condições objetivas de aquisição e preparo para utilização desses artefatos tecnológicos digitais.

As condições objetivas de infraestrutura para viabilizar o ensino remoto nas unidades de ensino da rede estadual do Pará não foram asseguradas, como também, a formação continuada de docentes ocorreu por meio de eventos pontuais *on line*, com comprometimento ao processo em sua totalidade, e muitas vezes gerando angustias aos docentes:

Os cursos on line não conseguem tirar as dúvidas dos docentes. são tutoriais informando o passo a passo das tarefas. Caso o professor não consiga acompanhar a sequencia das tarefas, ele não tem a quem recorrer em busca de suporte. Na verdade esses cursos não contribuíram com nada, apenas atrapalharam e geraram mal estar, pois a maioria dos professores tem dificuldades de uso do computador e de outros aplicativos (DOCENTE C).

Constata-se a flagrante limitação da política de formação continuada no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Pará, e durante o período da pandemia do coronavírus houve ações paliativas, as quais não conseguem responder as expectativas dos docentes quanto ao processo formativo, bem como as metodologias adotadas por meio de tutoriais são ineficazes. Para Sousa et al (2021), a formação continuada dos professores efetivada

por webinários, tutoriais, videoconferências, com carga horária diminuta é insuficiente para promover a qualificação necessária para o desempenho das atividades pedagógicas destinadas a utilização do ensino remoto.

A IDEOLOGIA DO DISCURSO INOVADOR NA PRÁTICA EDUCATIVA SOB A DINÂMICA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A promoção do ensino mediado por tecnologias digitais nas redes públicas de ensino, ocasionou a adequação da organização do trabalho pedagógico, e dentre as medidas adotadas pelas equipes técnicas pedagógicas das unidades de ensino, no afã de assegurar um suposto nível de “qualidade” no processo ensino-aprendizagem, centrou-se nas estratégias didático-metodológica, com foco na utilização dos recursos tecnológicos disponíveis em aplicativos.

De acordo com Dellagnelo (2020) a pandemia do coronavírus proporcionou a construção de uma revolução na organização do trabalho pedagógico escolar, visando acima de tudo, experimentar novas alternativas de práticas educativas, com a utilização da tecnologia educacional, de modo que, em qualquer outro momento em que a escola não possa funcionar com o ensino presencial, o ensino precisa acompanhar o cenário contemporâneo, de predominância das relações virtuais, cada vez mais ocupam espaço de visibilidade nas relações sociais.

O ensino híbrido amplia as experiências de aprendizagem dos jovens e aproxima a educação da maneira como vivem hoje, permeada pela tecnologia [...]. Isso é importante porque, com o Novo Ensino Médio, vários interesses do jovem, projetos de vida, itinerários que queiram, que a escola não tinha como oferecer, e agora pode com componentes online (DELLAGNELO, 2020).

A utilização dos recursos disponíveis nas tecnologias digitais nas relações sociais, principalmente quanto ao uso de aplicativos de softwares, não pode ser dimensionada como parâmetro para avaliação de níveis de aprendizagem dos sujeitos implicados com o processo educativo, visto que a maioria desses artefatos exige unicamente o domínio de comandos previamente programados para execução de tarefas. Nesse contexto, a presença das tecnologias digitais como elemento facilitador da aprendizagem é questionada a partir das condições em que elas se apresentam para mediação na prática educativa.

O discurso que circula no campo educacional, especialmente a partir da implementação da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, aponta para o caráter inovador do ensino, com foco no protagonismo dos educandos para a construção do conhecimento; no entanto, é impossível o educando produzir conhecimento, a partir de um desenho curricular prescrito para a educação básica dotado de conteúdos mínimos. Assim, tem-se vivenciado nas escolas públicas o foco da prática educativa se direcionar no

aprimoramento das técnicas de ensino, mediante a utilização das tecnologias digitais.

A nova versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os ensinos infantil e fundamental (BRASIL, 2017) propõe dez competências, tanto cognitivas como socioemocionais, que devem ser desenvolvidas ao longo de todo o ciclo da Educação Básica. Dentre essas competências está a utilização das TDIC. De acordo com o referido documento, o aluno deve saber usá-las de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas [...]. Por esse motivo, a necessidade de cursos de formação para instrumentalizar o professor a aprender a operacionalizar, de maneira reflexiva, funcional e pedagogicamente as TDIC em suas práticas educacionais (ARAÚJO, 2018, p. 1595).

A instrumentalização dos docentes visando a apropriação dos comandos estabelecidos nos aplicativos e softwares destinados a produção de recursos e materiais didáticos durante o período da pandemia do coronavírus tem se intensificado nas propostas de formação dos docentes, e de acordo com Manfredi (2010) os pressupostos de aprendizagem defendidos no ideário escolanovista visava uma pedagogia ativa, com foco nos recursos didáticos como elemento central para a promoção da aprendizagem.



Fonte: Portal SEDUC/PA, 2021.

<http://intranet.seduc.pa.gov.br/loginIntranet/index.php>

De acordo com as perspectivas que se apresentam no contexto da pandemia do coronavírus, as redes de ensino têm concentrado suas estratégias na promoção de cursos de curta duração aos docentes, visando habilitá-los para utilização dos recursos oportunizados nas tecnologias digitais, e, assim, facilitar a aprendizagem dos estudantes.

O nosso foco agora é voltado para o domínio dos meios de ensinar, ou melhor, escolher a melhor forma de apresentação dos objetos de conhecimento, de acordo com as competências e habilidades previstas na BNCC. Nunca fiz em toda a minha vida de professor tanto plano de aula e plano de ensino, como também material em Canva para utilização nas aulas remotas. Antigamente a nossa preocupação era com o conhecimento e agora é com os materiais e recursos a serem utilizados, pois é isso que tem sido cobrado. Temos que ser inovadores (DOCENTE D).

O discurso que circula em relação a inovação nas práticas educativas durante o período da pandemia do coronavírus, reserva-se ao uso instrumental de artefatos tecnológicos disponibilizados por meio de softwares e aplicativos, destinados a produção de material e recursos didáticos a serem utilizados no ensino remoto. Para Sousa et al (2021), trata-se da precarização do ensino público em níveis cada vez mais avançados, com o intuito de suprimir qualquer possibilidade dos alunos oriundos das classes trabalhadoras almejar o acesso à educação superior.

De acordo com Freitas (2018), a gestão pedagógica do ensino na escola pública burguesa tem cada vez mais adotado os mecanismos de controle da produção utilizados nos espaços fabris, especialmente quanto à produção de relatórios destinados a descrição da rotina de trabalho dos docentes. No período da pandemia do coronavírus, os docentes das redes de ensino passaram a preencher formulários disponibilizados em plataformas *on line*, cujo teor das informações se limitam às atividades pedagógicas realizadas.

Em vista da necessidade de adequar o ensino às condições previstas na legislação 14.040/2020 que amparou a prática do ensino remoto durante o período da pandemia do coronavírus, houve a adoção do paradigma tecnicista como principal referência para subsidiar a organização do trabalho pedagógico, visando o alcance de resultados, mesmo em condições sanitárias adversas.

O discurso da pedagogia tecnicista se coaduna com a lógica do modelo de competências ao ter como base uma educação que privilegia a lógica da instrução e a transmissão da informação. Mais especificamente, o reducionismo tecnicista – em que a formação de professores parte da dimensão acadêmica para a dimensão experimental/pragmática e coloca a ênfase nas competências e habilidades dos professores e alunos busca, prioritariamente, o alcance das metas e resultados pré-estabelecidos para assim garantir a eficiência e a produtividade na educação (SILVA, 2016, p.198).

A presença da pedagogia tecnicista no contexto educacional tem promovido um discurso de melhoria da qualidade do ensino, por meio da utilização de efeitos pictóricos, mediante a combinação de cores e informações sintéticas disponíveis em aplicativos, destinados a sistematizar os conteúdos de ensino. Nesse contexto, é possível considerar que a valorização das estratégias de ensino por meio de recursos tecnológicos disponíveis em variados *softwares*, alcançou um espaço significativo no fazer pedagógico dos docentes.

As limitações das políticas de formação continuada nas redes públicas de ensino, oportunizou a adoção de medidas paliativas para instrumentalizar os docentes na utilização de aplicativos e softwares destinados à construção de material pedagógico para utilização em sala de aula virtual.



Fonte: Portal SEDUC/PA, 2021.

<http://intranet.seduc.pa.gov.br/loginIntranet/index.php>

As estratégias apresentadas na rede pública estadual do Pará, para viabilizar o ensino remoto durante o período da pandemia do coronavírus no intuito de assegurar a regularidade do calendário escolar, tem como foco a utilização da tecnologia digital nos procedimentos operacionais, eivado de condicionantes ideológicos, em que a tecnologia possibilita assegurar a qualidade da aprendizagem. Conforme já analisou Silva (2016, p.206), “no modelo tecnicista de educação, a exigência da produtividade do sistema de ensino, por intermédio da racionalização, propôs objetivos de ensino fragmentado”.

As atividades formativas em caráter paliativo, por meio de cursos de curta duração viabilizados por meios virtuais, com a finalidade de instrumentalizar os docentes da rede estadual de ensino do Pará, revela o quanto a política de formação de professores é limitada, visto que não consegue promover a cobertura para todo o território paraense, especialmente aos professores que residem nos municípios mais distantes da Capital (Belém). Além disso, trata-se de cursos com carga horária reduzida, de caráter tecnicista, em que o foco no fazer, destituído de uma fundamentação teórica, não consegue responder as lacunas da formação dos docentes.

O foco instrumental contido nas oficinas, visando habilitar os docentes para a construção de materiais para utilização no ensino remoto, destituído do debate epistemológico relativo aos fundamentos teóricos e metodológicos, apenas expressa o caráter paliativo que as instituições de ensino proporcionam, com

a finalidade de assegurar a continuidade das atividades pedagógicas e o calendário letivo. A presença dos “produtos” disponibilizados no Google para auxiliar os docentes na mediação do processo educativo, torna-os “meros” executores de tarefas previamente programadas (SOUSA et al, 2021, p.130).

Em complementação ao quadro descrito, o suposto discurso inovador na prática educativa, é reforçado também pela presença do “teletrabalho”, em que os níveis de exploração da força de trabalho se elevam. No entanto, para alguns docentes, o período da pandemia contribuiu para a superação do desafio quanto à utilização das tecnologias digitais, pois os discentes não poderiam deixar de ser atendidos. Assim, muitos docentes contraíram dívidas para aquisição de computadores, telefone celular, e outros artefatos tecnológicos, para facilitar a comunicação e a interação virtual com os alunos.

Tivemos que nos desafiar em todos os sentidos. Seja em relação ao domínio da tecnologia, por meio de formações virtuais, ou aprendendo com os próprios colegas, para assegurar a produção de material didático aos alunos. Foi também um desafio preencher os formulários *on line*, e a cada semana tinha que fazer relatório de atividades. Como não tenho muita habilidade com computador, tive que pedir auxílio de parentes, e até pagar para alguém fazer determinados trabalhos no power point. Também, tive que comprar um novo notebook para garantir as aulas no Google Meet e fazer slides com melhor qualidade (DOCENTE B).

O discurso inovador da prática educativa durante o período da pandemia do coronavírus revelou níveis de precarização acentuado do trabalho docente, desde as perspectivas relacionadas a qualificação do professor, decorrente da utilização da pedagogia tecnicista, com enfoque restrito ao domínio instrumental das técnicas para produção de material didático visando atender aos discentes.

A complementar a esse quadro, Sousa et al (2021) ressaltam o quanto a uberização da docência expressou sua face mais perversa, em que o professor transformou seu espaço privado domiciliar em posto de trabalho permanente, destinado ao desenvolvimento de atividades laborais, e também, todos os insumos e custos, abrangendo a infraestrutura física domiciliar, telefone celular, computador, energia elétrica, impressora, Internet, mobiliário, dentre outros, passaram a ser retirados do salário do trabalhador da educação.

CONCLUSÃO

Com o desencadear da pandemia do coronavírus, houve ebulição de reflexões no campo educacional, especialmente em relação às práticas educativas que se materializam na escola pública, único espaço para a oferta do ensino aos filhos pertencentes às classes menos favorecidas da sociedade. A alternativa de atendimento educacional por meio do ensino remoto, revelou a face do desmonte que o Estado, comitê dos negócios da classe burguesa, vem realizando no Brasil.

A sociedade em geral, sem acesso aos serviços básicos de saúde, saneamento básico, trabalho, renda, que possibilite viver com dignidade, também é afetada por uma oferta precária da educação pública, representada por escolas sem a necessária infraestrutura que assegure o atendimento dos discentes com o mínimo de qualidade, fundamental à promoção do acesso ao conhecimento científico produzido historicamente.

As práticas educativas mediadas pelo uso da tecnologia, salvaguardadas por um falso discurso inovador, apenas instrumentalizam provisoriamente os docentes para a utilização de aplicativos, softwares, destinados à produção de materiais didáticos sob efeitos de elementos pictóricos, conjugados de cores e frases, para impressionar os discentes.

Em meio ao contexto pandêmico, a pedagogia tecnicista assumiu um espaço significativo nas estratégias e ações de formação continuada de docentes, seja por meio de cursos *online*, e outras modalidades à distância, visando instrumentalizar os professores para a produção de materiais e recursos didáticos, além de planos de aulas e de ensino, como se esses elementos assegurassem a aprendizagem de qualidade entre os educandos.

Complementarmente, a infraestrutura escolar em condições precárias, em sua maioria, destituída de aparato tecnológico e informacional capaz de subsidiar a prática do ensino remoto, manteve-se restrita do acesso à Internet, computadores em número suficiente para que os docentes exercessem suas atividades laborais com as mínimas condições possíveis.

A prática do ensino remoto viabilizou a consolidação das grandes corporações vinculadas à indústria da tecnologia digital nas redes públicas de ensino, especialmente por meio dos produtos Google, tidos como elementos facilitadores para a inovação das estratégias didático metodológicas voltadas à mediação do processo ensino-aprendizagem. Por meio da utilização da pedagogia tecnicista, os docentes são instrumentalizados para produzirem materiais didáticos com efeitos pictóricos, destinados a atrair a atenção dos alunos.

Esse momento também revelou a fragilidade das políticas de formação continuada dos docentes, e especialmente o caráter paliativo de como esse processo é tratado pelas redes de ensino, materializados por cursos de curta duração, destituídos da fundamentação teórica e epistemológica necessária à qualificação dos profissionais da educação. Nesse contexto, a pedagogia tecnicista reassume o espaço privilegiado para a qualificação dos professores, fundamentada por um discurso falseado de inovação na prática educativa.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Teresa. Novas perspectivas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. **Revista Retratos da escola**. Brasília, v.14, n.30, 2020.

ANDES. **Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior**. Porto Alegre, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. O novo proletariado de serviços na era digital. Rio de Janeiro: Boitempo, 2019.

ARAÚJO, Marcus de Souza. Ensino-aprendizagem com tecnologias digitais na formação inicial de professores de inglês. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(57.3): 1590-1614, set./dez. 2018.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Rio de Janeiro. Civilização brasileira, 1978.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei 14.040/2020**. Brasília, 2020.

COSTA, João Luis de Souza. **Tecnologias educacionais na mediação do ensino**. Disponível em <https://contee.org.br>. Acesso em 22/07/2021.

DELGADO, Omar Carrasco. **Inserção e mediações das novas tecnologias na educação básica**. Vitória: Grafer, 2006.

DELLAGNELO, Lúcia. **Ensino remoto**. O que aprendemos e o que pode mudar nas práticas e políticas públicas. São Paulo; CIEB, 2020.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2018.

FRIDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: LTC, 2019.

HARVEY, David. **Coronavírus e a luta de classes**. Brasil: Terra sem amos, 2020.

MANFREDI, Silvia. **Metodologias de ensino**. São Paulo: SENAC, 2010.

MARX, Karl. **O manifesto do partido comunista**. Rio de Janeiro. Boitempo, 1978.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. Portal/SEDUC-PA, 2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: autores associados, 2015.

SILVA, Andrea Vilella Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. Campinas. **Revista HISTEDBR On line**. n.70, 2016.

SOUSA, Raimundo. **Ensino remoto na pandemia do coronavírus: relatos, experiências e desafios na educação superior**. Curitiba: CRV, 2021.

VIEIRA, Maria de Freitas; SILVA, Carlos Manuel Seco da. **A educação no contexto da pandemia de COVID19: Uma revisão sistemática de literatura**. São Paulo: Revista Brasileira de Informática da Educação – RBIE, 2020.

“ME TRATAM COMO UMA BARATA”: ADOLESCENTES TRANS, NECROPOLÍTICA E O SISTEMA SOCIOEDUCATIVO BRASILEIRO

Data de aceite: 01/11/2021

Geraldo Neves Pereira de Barros

Pedagogo especialista, Mestre em Educação pelo PPGED/UFPA, Doutorando em Serviço Social no PPGSS/UERJ.

Silvane Lopes Chaves

Pedagoga, Mestre em Educação pelo PPGED/UFPA, Doutoranda em Educação PPGED/UERJ.

“(...) essa sociedade me trata e me mata como se eu fosse uma barata (...)”

(Adolescente trans em privação de liberdade no Pará)

INTRODUÇÃO

Uma breve incursão sobre a produção científica nos mostrou a escassez de trabalhos que abordam essa temática o que de início já nos aponta para o silenciamento e invisibilização trans¹, tanto no campo da vida moral, social e política quanto no da produção de conhecimento acadêmico-científico. Do mesmo modo isso também está nas políticas públicas brasileiras, ainda hegemonicamente assentadas no binarismo de gênero que nega ou invisibiliza qualquer existência à margem da

norma heterossexual, incitando um processo de exclusão pela negação do direito de existir aos corpos “abjetos” em espaços institucionalizados ou não. Tal exclusão é reproduzida e pode ser verificada nas instituições de privação de liberdade, considerando que a política de encarceramento está ordenada em conformidade com o sistema binário, cuja distinção sexo-gênero é determinada pela dimensão biológica “imutável”, que nega a diferença produzida por *corpos abjetos* (CHAVES, 2016).

No Brasil, o programa de atendimento socioeducativo para adolescentes em privação de liberdade foi construído permeado por graves tensões e conflitos históricos marcados pela lógica racista, classista e binária de gênero. A intenção, dentro dos limites desse texto, é situar essa problemática tendo como ferramenta teórica a interseccionalidade entrelaçada com a teoria mbembeniana a partir dos recursos da revisão bibliográfica. Com isso buscamos apontar alguns entrecruzamentos e diferenciações possíveis na experiência transexual de adolescentes; logo, não serão focalizadas apenas as questões atinentes à dimensão da sexualidade, mas também aspectos atinentes a gênero, classe e raça, tendo em vista o perfil das adolescentes trans em questão (HIRATA, 2014; PISCITELLI,

1. Longe de qualquer generalização, nesse artigo nomearemos de *trans* (transexual, travesti, intersexo, transgênero e *queer*) aquelas pessoas que lidam diferentemente com seu corpo e cuja identificação se dá com o gênero oposto ao sexo biológico, de modo que essa é sua referência para se relacionarem consigo mesmas, com o mundo e com os outros, reivindicando para si, tanto fora como dentro de espaços institucionais, o reconhecimento de sua identidade de gênero divergente do padrão biológico (CHAVES, 2015).

VIVER E MORRER COMO BARATAS: ADOLESCENTES TRANS NA MIRA DA NECROPOLÍTICA

Para ilustrarmos o que designamos como práticas sistemáticas de morte – uma combinação de ódio, violência e horror contra o segmento trans no Brasil – destacaremos alguns fatos e dados, que no conjunto nomeamos de *necropoder trans*. Tratam-se de situações que submetem pessoas que se identificam dentro do espectro trans ao poder da morte física ou política.

Para iniciar destacamos o caso da primeira cirurgia de redesignação sexual ocorrida em 1971, ainda nos ares pesados da ditadura empresarial, civil e militar brasileira, que teve grande repercussão se tornando em um polêmico processo criminal movido pelo Ministério Público de São Paulo contra o médico que ousou realizar uma cirurgia pioneira no país. Tal situação é bastante ilustrativa do quadro de preconceitos, intolerâncias, conservadorismo judicial persistente até os dias atuais. Em um trecho da peça acusatória do caso P. N° 0342, de 19/11/1975 consta que:

“a referida cirurgia plástica com a colaboração hormonal é a criação, digamos assim, de **“eunucos estilizados”**, para melhor aprazimento de suas lastimáveis **perversões sexuais** e, também, dos **devassos que neles se satisfazem**(fl.01), [...]“tais indivíduos, portanto, não são transformados em mulheres, e sim **em verdadeiros monstros**, através de uma **anômala, conformação artificial**”(...) (fl.02, grifo nosso).

Observamos que a negação do direito à cidadania, a criminalização e demonização da identidade trans fica evidente nessa peça acusatória, assim como violentos foram os procedimentos contra a pessoa trans, as formas truculentas de investigação/apuração desse caso², as incompreensões expressas na sentença condenatória³ proferida sobre o mesmo evidenciaram a força esmagadora de uma estrutura jurídica conservadora fortemente atravessada pela moral, que nega e pune a diferença. Embora tal prática médica já tivesse avançado em outros países naquele período, foram necessários mais 22 anos após esse caso para que o Conselho Federal de Medicina procedesse a sua regulamentação aqui no

2. A pessoa trans do caso foi considerada vítima a sua revelia e recomendada a intervenções psiquiátricas. Seus órgãos masculinos foram tomados como bem físico “inalienável”, “irrenunciável” tutelado pelo Estado. Durante apuração do caso, foi submetida aos exames ginecológicos em que um espéculo de metal foi introduzido em seu corpo e dentro dele havia uma fita métrica para medir seu canal vaginal. Em razão desse processo, seu pedido de mudança de nome foi negado sendo concedido apenas quando ela já tinha 65 anos de idade. Isso a obrigou a viver uma vida de muitos infortúnios. Ler mais em: <https://m.migalhas.com.br>quentes>

3. Desconsiderando completamente a identidade de gênero de Waldirene, desprezando os saberes médicos e sociológicos acerca do tema, o saber jurídico sustentado por um conservadorismo exacerbado condenou o médico Roberto Farina por lesão corporal de natureza gravíssima sendo que após muitas tensões do caso, tal decisão foi reformulada pelo Acórdão N°00656, em 06/11/1979. Porém Farina permaneceu ridicularizado pessoal e profissionalmente por um longo tempo.

Brasil.

Com esse caso ilustramos um processo histórico de violência e negação de identidades e de direitos sedimentado no conservadorismo e no autoritarismo sócio institucional, intimamente ligado às prioridades e aos interesses de uma elite econômico-política racista e sexista que se apropriou da estrutura do Estado para impor quem pode ser considerado legítimo de ter seu direito à cidadania resguardados.

O segundo caso que evidenciaremos, remete ao cruel assassinato da mulher trans Dandara dos Santos, amplamente noticiado pela mídia no ano de 2017, tomado aqui como expoente da tragédia de viver a diferença no Brasil. As qualificações descritas na peça acusatória, os depoimentos e as imagens divulgadas pelos próprios assassinos, o escárnio, a humilhação, o preconceito, a indiferença dos que assistiram aplaudindo, a vivo ou no meio virtual à cena, cúmplices da barbárie, expõe dimensões de uma violência que vai muito além do desejo de eliminação física de alguém⁴.

Longe de ser esse um caso isolado. Em 2017, embora a violência contra a população LGBTQIA+ no Brasil ainda seja subnotificada, um levantamento da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) registrou 163 assassinatos de pessoas trans nesse país. Foram ocorrências de linchamentos, asfixias, esquartejamentos, decapitações e outras práticas cruéis de extermínio dessas pessoas. Ainda que seja configurado como crime de ódio, a impunidade é predominante, considerando que 30% desses casos sequer foram noticiados; em apenas 15 desses casos os criminosos foram identificados e menos de 10% das ocorrências resultaram em abertura de inquérito contra os assassinos. A assimetria social que reverbera no aprofundamento das desigualdades, recai sobre certas populações de forma bem mais contundente.

No caso da violência letal, entre a população LGBTQIA+ a situação é alarmante, se considerarmos que a expectativa de vida de uma pessoa trans é de apenas 35 anos, conforme a União Nacional LGBTQIA+ (2015). A situação de violência no Brasil inclui toda forma de violação de direitos básicos e chega à negação do direito fundamental à vida, tendo em vista que o país lidera o ranking de assassinatos desse segmento. As pessoas trans apresentam ainda o menor índice de escolarização com histórico comum de expulsão do lar e exclusão escolar. São pessoas invisibilizadas sistematicamente por ocuparem postos de trabalho informais ou subemprego, quando não são empurradas para a prostituição, uma vez que 90% delas vivem nessa condição.

Outro elemento que vale destacar é o recorte racial. O racismo estrutural (ALMEIDA, 2015) tem aprofundado o abismo social, considerando que as piores taxas recaem sobre os corpos pretos, inclusive o encarceramento e a morte letal conforme nos mostra o Mapa da Violência (2016). Entre a população LGBTQIA+, a violência transfóbica é superior aos

4. **“A carniça ainda está de calcinha. Tu vai morrer carniça!”**, bradou um dos covardes assassinos de Dandara antes dos disparos, deixando clara a razão do assassinato.

demais, cujas vítimas têm o seguinte perfil: 82% são negras, 60,5% estão entre 17 a 29 anos, sendo que quase todas apresentam histórico de violência, preconceito e exclusão.

Considerando o perfil das pessoas trans vítimas de violência, podemos entender que as práticas de extermínio de pretos e pobres têm assumido as feições de uma política pública (ou necropolítica) de extermínio indiscriminado contra pobres, movida pelo ódio e pelo desejo elitista de condenação e eliminação da ralé (MARTINS, 2017). Nesse cenário, vislumbramos a composição de uma *necropolítica trans*, entendida como uma tecnologia ininterrupta de violência combinada, estrutural, institucional, socialmente e articulada nos espaços sociais, familiares, escolares, culturais, assumidos como espaços políticos de opressão da lógica heterossexista hegemônica.

DRAMAS E EMBARAÇOS INSTITUCIONAIS DAS INSTITUIÇÕES DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E AS ADOLESCENTES TRANS

Em que pese qualquer boa experiência, a medida socioeducativa de privação de liberdade ainda se resume ao cárcere no Brasil, esse instrumento cada vez mais central para o controle dos corpos pretos e pobres e que se avolumou historicamente como um fenômeno de classe em um país em que a cor da pobreza é preta. Temos a 3ª população carcerária do mundo em condições subumanas segundo informou a INFOPEN⁵, (2017).

No caso de adolescentes, os dados apontam que do montante dos que cumprem medidas socioeducativas no Brasil, a grande maioria está sempre na medida mais severa prevista no ECA que é a internação. Desse total em 2016, 76% deles era do sexo masculino, 79,08% se autodeclarou negro⁶. Apesar de o marco legal ser fundado na doutrina da proteção integral, as condições de privação de liberdade dos adolescentes pouco diferem das condições de encarceramento reservadas aos adultos.

A entrada e permanência desses adolescentes no cárcere simboliza uma antidemocracia dada a seletividade desse dispositivo de gestão da pobreza, diretamente imbricada com as superestruturas jurídico-políticas do capitalismo, bem como com os quadros agudos de assimetria social, característicos desse sistema.

Várias particularidades históricas do capitalismo no Brasil nos fazem perceber tal fenômeno como proveniente de fatores econômicos, políticos, sociais, culturais, religiosos, amplos e multifacetados, estruturantes da complexa e diversa realidade brasileira. Os objetivos, princípios e valores da “construção” do homem moderno forjaram os mais cruéis projetos de (re) colonização, subalternização e “civildade” na história brasileira que é fruto de diversos períodos de nossa formação social colonialista, escravista e ditatorial, de modo

5. Sistema de Informações Penitenciárias.

6. No relatório de 2016, o Conselho Nacional de Justiça retratou as perversidades do ambiente de privação de liberdade.

que a violência e a opressão nela sempre estiveram presentes, o que torna evidente nossa baixíssima vocação para a vida democrática.

Somos herdeiros do autoritarismo, patriarcado estrutural molda os valores da nossa cultura. Somos socializados neste sistema, do patriarcalismo e vivemos atravessados até hoje por lógicas de governo das individualidades no dentro e fora das instituições totais de caráter classista e binário no tratamento da questão do gênero (GOFFMAN, 1988).

A falta de acesso à justiça é uma face desse cenário tenebroso em que prevalece o caráter meramente formal da democracia. O acirramento das desigualdades assevera o quadro de injustiças, assimetrias sociais, cultura do privilégio, do binarismo, do sexismo, do machismo, do patrimonialismo, do racismo estrutural, que tendem a permanecer sem nenhuma mudança significativa se não houver alguma socialização da riqueza (NETTO, 2009, p. 6-7).

Os espaços de privação de liberdade de adolescentes têm a mesma dinâmica do cárcere destinado a adultos e os programas socioeducativos reproduzem em grande medida a lógica do encarceramento marcada pela cultura punitivista e penal, a despeito dos princípios constantes no ECA e no SINASE (Lei Nº 12.594, de 18/01/2012) serem fundados na doutrina da proteção integral (BARROS, 2016). Salvo algumas exceções, essa violação fica mais flagrante quando se trata das adolescentes trans, uma vez que o atendimento individualizado nem sempre é garantido.

Conforme prescreve o SINASE (2012, p. 14), o “respeito às características e circunstâncias pessoais e das diversas esferas de vivência e singularidade da adolescente” deve ser considerada na elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA).

Porém, sua construção é dificultada por impasses que ainda atravessam a prática dos profissionais que atuam com medida socioeducativa, a saber: o preconceito, a falta de formação e de informação qualificada. O próprio acesso a dados oficiais acerca de adolescentes trans no Brasil é comprometido, pois os documentos consideram precipuamente a classificação biológica, invisibilizando a existência desse segmento nas fontes de dados da política que os atende, que implica em uma forma de silenciamento e de negação da existência dos “abjetos”.

Davis (2016) ao refletir questões de gênero no cárcere o apontou como uma instituição autoritária, machista e racista que tem funcionado como um espaço de sufocamento das identidades de raça e gênero. Suas assertivas se confirmam na realidade das adolescentes trans na estrutura dos espaços socioeducativos brasileiros totalmente ordenada em conformidade com a classificação binária de gênero. Quando apreendidas, seu alojamento nas unidades fica sempre a critério do entendimento e do fluxo que certos operadores do sistema local têm condições de orientar. Onde não ocorre o atendimento

inicial⁷, aumenta-se a possibilidade de violação de direitos, relacionada ao desrespeito a sua identidade de gênero.

Um último acontecimento que trazemos à baila foi extraído de arquivos institucionais do sistema socioeducativo do Pará: um caso de uma adolescente trans privada de liberdade pela prática de lesão e ofensa a um “cidadão” que não pagou pelos “favores sexuais” por ela prestados. Francisca⁸, pessoa de baixa renda, negra, usuária de droga, expulsa do lar pela família, fora da escola, foi cumprir sua medida de privação de liberdade junto com outros adolescentes, identificados pelo sexo masculino. Dos vários embaraços que sua presença causou na instituição, o ápice do conflito foi quando ela resolveu estender sua peça íntima feminina próxima às peças masculinas dos demais internos, que a agrediram fisicamente por isso. No âmbito da ação dos seus “educadores”, o maior impasse se deu quando durante a “revista diária” confiscaram o “enchimento” que a interna usava para dar formas “femininas” ao seu corpo, na ausência de garantia da terapia hormonal.

Tais situações motivaram protestos, confusões, discussões, ilustrando uma total dificuldade daquela instituição em lidar com a diferença e com o cumprimento da prescrição legal. Apesar das parcas recomendações vigentes, as adolescentes trans são compulsoriamente enquadradas no padrão de masculinidade hegemônico, considerando que são obrigadas a cortar os cabelos e a se vestirem como os adolescentes cisgênero.

Além disso, as atividades pedagógicas das unidades masculinas, pouco atendem a seus interesses. Em razão de risco de revitimização, algumas tendem a viver em regime de isolamento. É a segregação no interior de um espaço que já é de privação de liberdades. Apesar de alguns avanços na construção de normativas que atendam a tais particularidades, há resistência, inclusive dos próprios operadores de direito que se negam a proceder as revistas, problematizando a natureza biológica das trans.⁹

Diante de um histórico pouco revisado de um campo pantanoso da política social, em que pese as boas práticas, a inserção de adolescentes trans no sistema socioeducativo tem provocado um grande embaraço às instituições e em seus operadores, uma vez que suas práticas ainda estão hegemonicamente referenciadas em um modelo totalizante, totalmente desafiado com a chegada dessas pessoas.

Contraditoriamente ao ECA¹⁰ e demais regulamentações, as ações dessas instituições desconsideram e buscam neutralizar a diferença que as meninas trans representam, violando brutalmente suas individualidades em nome de uma padronização legitimada e referenciada na matriz binária heterossexual.

7. De acordo com art. 88, inciso V, do ECA, o atendimento inicial deve se dar em local único e de modo especializado em todas as esferas (Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança, Assistência social).

8. Nome fictício usado para preservar a identidade da adolescente.

9. Leia: <http://casoteca.forumjustica.com.br/caso/atendimento-a-adolescentes-transsexuais-nas-unidades-socioeducativas-femininas-do-espirito-santo/>

10. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei N° 8.069/ 1990.

A vivência de seu gênero divergente do sexo biológico, remeteu uma adolescente a referir-se “*como uma barata*”, referindo não só o preconceito e intolerância social que recebem ao assumirem sua diferença, mas também pelo acirramento da ausência de oportunidades, de proteção, de amparo social, de compreensão, de aceitação familiar.

Tudo isso empurra muitas delas a viverem em situação de rua, à perda da liberdade e à morte, que pode ser ampliada da dimensão física para uma dimensão literal e simbólico-metafórica relacionado aos processos de negação política, sob a forma do que Bento (2014) nomeou de “*cidadanias precárias*”¹¹.

Isso significa compreender que o extermínio dessas pessoas não está associado somente ao perigo iminente ou a práticas cruéis de homicídio a que estão expostas em dias de tantos conservadorismos, mas sobretudo à continuidade de sua exposição a uma morte moral, social e política impingidas no interior das instituições onde tem ocorrido o aprofundamento da violência por meio de práticas tecnológicas ininterruptas de invisibilização, estigmatização, asfixia e negação da individualidade trans.

Trata-se do acirramento no atual contexto neoliberal de políticas de extermínio em que seres “inservíveis” e “abjetos” são cada vez expostos a uma política de morte. Uma *necropolítica trans*, seria então uma radicalização do conceito foucaultiano de biopolítica. Já não estamos mais falando de uma dimensão do poder soberano sobre a vida e a morte, mas de uma nova composição paradoxal de um “*fazer morrer*” cotidianamente, no sentido de uma produção contínua da morte literal e simbólica, seja pela omissão, seja pela negligência.

Referimos, então, sobre uma complexa teia em que ocorre a intersecção de sexo, corpo, gênero, sexualidade, violência, necropoder, invisibilização, discriminação e precariedade, justo em um momento contemporâneo de avanço da transfobia, racismos, guerras, terrorismos, imigrações, reforços fronteiriços, neoliberalismo econômico e aumento do encarceramento como forma de gestão a pobreza.

CONCLUSÃO

A naturalização da violência contra as pessoas transexuais tem sua proveniência no processo de desumanização a tais pessoas foram submetidas historicamente. É possível então falar de uma *necropolítica trans* que se constrói imbricada com os marcos jurídico-legais e institucionais, gestada também dentro de uma norma social racista, sexista, classista e heteronormativa.

11. Para Bento (2014), a *cidadania precária* representa uma dupla negação: nega a condição humana e de cidadão/cidadã de sujeitos que carregam no corpo determinadas marcas. Essa dupla negação está historicamente assentada em corpos marginalizados como os das trans que para adentrar a categoria de humano e cidadã teria que se construir como “corpo político”. No entanto alerta a autora que seu reconhecimento político, econômico e social tem sido lento e descontínuo. (p.167)

Tratamos aqui de uma necropolítica que é ratificada pelo discurso jurídico e pelas práticas institucionais, legitimada de forma contundente no interior do espaço de privação de liberdade o que vem compor o mosaico da *necropolítica trans* em que a negação e destruição da diferença está manifestada na classificação dos sujeitos entre o normal e o anormal, cidadãos plenos ou *cidadãos precários*.

A morte metafórica e literal das adolescentes trans, pode ser promovida por uma normalização projetada a partir de um rearranjo político, econômico, social e institucional. Desumanizadas podem ser eliminadas “como baratas”, daí o caráter violento e totalitário que as instituições socioeducativas podem assumir.

A entrada das adolescentes trans nessas instituições, tem promovido uma “inclusão perversa” (SAWAIA, 2001), considerando que o Estado, além de não garantir direitos essenciais, promove sua morte moral, social e política. Isso é uma evidência de que ainda precisa de muita luta e disputa para desconstruir limites e quem sabe efetivar direitos que ainda gotejam para o segmento trans, sendo que isso precisa ser assumido como tarefa coletiva.

Retomamos agora alguns aspectos apontando possíveis percursos alternativos. Primeiramente, evidenciamos a lacuna teórica na produção acadêmico-científica sobre o tema, que, em nosso modo de ver, urge ser problematizada e articulada às contribuições dos estudos de gênero, transfeminismo e interseccionalidade para a produção de discursos que legitimem a garantia de direitos a partir do lugar da academia.

Nesse sentido, enfatizamos que o nosso esforço de análise à luz dos escritos de Mbembe associado a interseccionalidade, mesmo que não seja com a profundidade desejada, dá algumas pistas de que essa pode ser uma potente ferramenta de análise, instigando uma atuação do campo político de confronto à violência estrutural, sistemática e institucionalizada perpetradas nas contínuas práticas de morte contra as adolescentes trans dentro ou fora dos espaços socioeducativos.

Em seguida, destacamos a necessidade de articulação entre uma potente produção acadêmica com os movimentos sociais, órgãos oficiais e sociedade em geral, no sentido de qualificar a produção de dados e ressignificar as estruturas históricas, sociais e jurídicas amplamente consolidadas, atinentes a sexo, corpo, gênero, sexualidade, combatendo desse modo a invisibilidade e revitimização das adolescentes dentro e fora de espaços socioeducativos.

Isto implicaria ainda em investimentos na formação continuada e valorização de trabalhadores, estruturação da base material, acompanhamento das ações estatais que de fato impliquem na materialização de direitos.

Por fim, dizemos que é de suma importância que as instituições brasileiras assimilem que a tarefa de “privar da liberdade” se define pela imputação de limites temporários para

locomoção física das pessoas, mas nunca a *destituição de seu direito de existir*.

No mais, afirmamos que é imprescindível que a tarefa da “socioeducação” seja mesmo articulada e compartilhada com a sociedade. Trata-se de engajamento coletivo por justiça, dignidade, respeito, fluidez de gênero, tolerância, educação, seguridade, trabalho, lazer; enfim, o direito de existir livremente fora das formulações legais e de espaços mediocrementemente restritos e autorizados pela elite, douda, de pele branca, rica, racista, machista e agora ultraneoliberal.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Vera Regina Pereira de. A soberania patriarcal: o sistema de justiça criminal no tratamento da violência sexual contra a mulher. **Revista Sequência**, ano XXV, n. 50, p. 71-102, julho, 2005.
- BARROS, Geraldo Neves Pereira de. **Historiografia educacional e educação escolar para adolescente em situação de privação de liberdade (1996-2013)**. 2015. 220 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- BENTO B. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Rev Contemporânea**. 2014; 4(1):165-82.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8069, 1990.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN**, junho 2017. Disponível em: . Acesso em: 20 mar. 2016.
- BRASIL. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. Brasília, DF: CONANDA, 2006
- BRASIL. **Mapa da violência**: Os Jovens do Brasil. Brasil: Secretaria da Juventude, 2013.
- CHAVES, Silvane Lopes. Sobre corpos insolentes: corpo trans, um ensaio estético da diferença sexual em educação. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- DAVIS, Angela. **Are Prisons Obsolete?** New York: Seven Stories Press, 2003.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 26, n. 1, Jun. 2014.
- MARTINS, José de Souza. **Linchamentos**: a justiça popular no Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.
- MBEMBE A. **Necropolítica**. Sta. Cruz de Tenerife: Melusina; 2011.
- NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da “questão social”. In: NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p.151 162.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 7-13.

PISCITELLI Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v.11, n.2, p. 263 a 274, jul. /Dez. 2008.

FILOSOFIA, CONHECIMENTO E VERDADE: FRAGMENTOS HISTÓRICOS

Data de aceite: 01/11/2021

Raimunda Lucena Melo Soares

Mestrado e Doutorado em Educação. Professora Associada. Faculdade de Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará.

INTRODUÇÃO

Este texto consiste em uma retomada de parte da segunda seção da minha dissertação de mestrado, com algumas reformulações. Embora tenha sido possível aproveitar uma parte do texto original, há mudanças significativas suscitadas pela constituição do objeto de investigação que consiste na busca da verdade do conhecimento, empreendida historicamente pela filosofia, uma vez que a pergunta pela verdade consiste uma inquietação dos homens em diferentes tempos de sua história.

Tanto a filosofia como a ciência, em seus processos de elaboração do conhecimento, produzem seus objetos e problemas de investigação, e as análises e os diálogos em torno deles aspiram contribuir com a humanidade. De modo que a importância do conhecimento para o homem costuma ser avaliada tanto pela contribuição que aquele dá a humanidade como pelo teor de veracidade que ele imprime. Ao objetivar sua importância e validação, o conhecimento, por sua vez, prima pela verdade,

sobretudo no âmbito da filosofia, ou seja, o critério de validação é a verdade. Se diz respeito à validade do conhecimento, então a discussão sobre esse assunto além de ser importante, é necessária, especialmente a todo aquele que se envolve com o conhecimento, seja filosófico, seja científico.

É admissível afirmar que, historicamente, a filosofia analisa a verdade epistêmica e se preocupa tanto em compreendê-la como em conceituá-la. No que consiste essa busca pela verdade empreendida pela filosofia, e que questões envolvem essa procura?

Considerando que a necessidade da verdade se impõe ao homem como algo vital, como uma medida imprescindível de segurança, o objetivo deste estudo consiste em compreender como a investigação sobre a verdade é realizada pela filosofia, e conseqüentemente proporcionar uma discussão sobre questões epistemológicas que envolvem essa procura.

A intenção de rastrear os caminhos percorridos, situar alguns momentos e questões relativas a essa procura implica partir do posicionamento de alguns teóricos sobre o assunto. Tendo em vista que desde Parmênides e Heráclito já se percebe afirmações indicativas dessa procura, e até mesmo de determinação do caminho percorrido para alcançá-la, ou seja, do método que torna isso possível.

Assim, as fontes de pesquisa que

orientam esse estudo são constituídas por obras que viabilizam o contato com os registros do pensamento de alguns filósofos que contribuem para a compreensão das concepções de verdade, bem como da definição do conceito de verdade e sua importância no processo do conhecimento no âmbito filosófico.

O DESVELAMENTO DO SER NAS TRILHAS DA VERDADE

Ao tratar da busca da verdade no cerne do conhecimento, é importante saber o que se entende por verdade nesse processo de procura que a filosofia empreende historicamente, de modo que se possa contribuir para o esclarecimento dos conceitos, das concepções de verdade instituídas historicamente no âmbito da filosófico.

Nesse sentido, é interessante lembrar que o pensamento ocidental tem suas raízes na filosofia grega, de tal modo que aquele é considerado herdeiro desta e os caminhos que percorre, de certa maneira, têm suas explicações na antiguidade grega, pelo menos como ponto de partida.

Na história do pensamento filosófico, em geral, e do ocidental em particular, podemos notar que os filósofos tiveram uma preocupação em obter explicações que possibilitassem fundamentar a origem e o fim de tudo. Essas explicações parecem ser fundamentais ao homem. A filosofia surge, pois, em um contexto ávido por explicações, como *logos*, como um pensamento que quer saber a origem, o porquê e a finalidade de tudo e do todo, que assume uma atitude que interroga, questiona, investiga, visando um conhecimento sobre o sentido da totalidade. Na antiguidade, os gregos demonstraram que essas interrogações constituiriam uma forma sistemática de investigação, compreensão e explicação do homem acerca de si mesmo e sobre o mundo. Trata-se de um pensamento racional que prima pelo conhecimento filosófico como busca da verdade, do esclarecimento.

Essa procura foi fertilizada pelo desejo de entender como as diversas descobertas realizadas pelo homem se combinam formando uma totalidade, que significação tem isso para o homem e o que este é propriamente. Ora, a ação e o conhecimento humanos estão ligados à linguagem. O filósofo, então, propõe-se a examinar os diferentes significados que certas noções podem obter de acordo com os diversos contextos em que são utilizadas. A filosofia, perquirindo o sentido de totalidade, tem estado presente, em toda a sua história, onde esteve presente o homem e suas descobertas, constituindo-se, assim, como problema para ela o mundo, o homem e suas ações.

A percepção de que a filosofia empreende uma busca pela verdade, subsidiada pelo amor à sabedoria, *a priori*, foge à ideia de terminalidade para assumir a ideia de continuidade, de permanência da procura. Neste sentido, o fundamento primordial para um método filosófico é a reflexão contínua e acima de tudo crítica, essa atividade mental pela qual somos capazes de questionar tudo, inclusive a nós mesmos e assumirmos uma

postura crítica de nosso próprio comportamento, uma atitude essencial para a criação dos conceitos necessários à compreensão da realidade histórica e social, bem como à socialização do conhecimento.

Além de necessários, os conceitos são muito importantes no processo do conhecimento. Desde Parmênides e Heráclito, já se percebe a criação de conceitos fundamentais a lógicas que orientam o nosso pensamento e nos permitem conhecer de modo sistemático e profundo os objetos investigados. O conceito de ser de Parmênides, concebido como é uno, idêntico, eterno e imutável encontra-se na base da lógica formal com o seu princípio de identidade, enquanto o conceito de vir-a-ser de Heráclito entendido como devir, movimento contínuo, situa-se na base da lógica dialética com seu princípio de contradição.

Tais conceitos constituem um indicativo da investigação filosófica a respeito da verdade. A procura pelo ser pensado como algo imóvel consiste em rastrear uma certeza capaz de colocar um fim a tantas dúvidas e de permitir um caminho seguro ao homem. Na perspectiva da imobilidade do ser, falar do ser do homem, por exemplo, é imprimir nele o caráter de imobilidade e, ao mesmo tempo, transformá-lo no modelo do mundo. Da mesma forma, o ser do mundo nessa perspectiva, e estamos falando de mundo humano, sociocultural, implica transformar o mundo num espaço alienado e alienante. É negar o próprio movimento do mundo, e cedo os filósofos se deram conta do absurdo que seria entender o ser num imobilismo radical. Platão (2000), por exemplo, ao buscar o ser como essência imutável, viu-se exigido a explicar o movimento do mundo sensível, a mutabilidade nele existente, porém, sem perde o nexos com a imutabilidade, garantido pelo conceito de participação.

O mundo sensível, mutável, participa do mundo inteligível, imutável, ao ser deste uma cópia em que o próprio homem intui, por reminiscência, as essências, as ideias nele espelhadas. Mas no mundo sensível tudo o que contemplamos, todas as coisas não são mais que sombras efêmeras, imperfeitas, passageiras, reproduções inferiores das ideias puras, sempre iguais a si mesmas, eternas e perfeitas (PLATÃO, 2000). Contudo, é a partir desse mundo ilusório e, justamente, por causa desse caráter que o homem se lança à procura do ser, da verdade, do saber do qual ele próprio pode participar, desde que se afaste o máximo possível do mundo sensível rumo ao mundo inteligível. O ser é algo que permite a participação. O filósofo em destaque volta-se para o mundo das ideias na procura de superação da finitude, buscando o ser nas ideias infinitas, suprassensíveis, porque o finito é negativo. Segundo Platão (2000, p. 344, 532 a-b), quando alguém “se vale da Dialética: sem nenhuma ajuda dos sentidos externos e com o recurso exclusivo da razão, tenta chegar à essência das coisas, sem parar enquanto não apreende com o pensamento puro o bem de si mesmo”

Platão demonstra em suas obras uma profunda preocupação com a construção

do conhecimento como saber verdadeiro. No pensamento desse filósofo, no caminho percorrido em busca da verdade, a realidade tem por fundamento forças espirituais, potências ideais. Para Platão (2000, p.324, 518e-519a), a faculdade de pensar é uma virtude da alma: “a do conhecimento, mais do que qualquer outra contém algo divino [...] nunca perde a força”. No entanto, dependendo do uso que fazemos, ela pode “tornar-se útil e salutar ou imprestável e prejudicial”. As ideias suprassensíveis são realidades objetivas e os sentidos jamais proporcionarão a episteme, o verdadeiro saber, senão apenas *doxa*, meras opiniões. Assim, Platão liga as questões do ser às questões do conhecer e tira da ciência qualquer possibilidade empírica. Afinal, o conhecimento se dá por reminiscência.

O pensamento filosófico não pode ser visto desligado do seu contexto histórico-social, bem como o pensamento de determinado filósofo não deve ignorar o de seus antecessores. Nesta perspectiva, podemos dizer que Aristóteles sentiu-se no dever de ir mais além que seu mestre, mostrando que o mundo das ideias, constituído por Platão, é, na verdade, uma desnecessária duplicação do mundo sensível, das coisas. Ora, se existem ideias das coisas que são, tem que haver ideia das coisas que não são. Todo o esforço de Aristóteles dirigiu-se a fazer descer do Olimpo as essências mesmas e constituiu-las nas coisas do mundo sensível. Com Aristóteles (2002), no mundo sensível, cada espécie, cada indivíduo participa diretamente do mundo essencial, pois cada um tem sua própria essência, mesmo que essa seja uma potencialidade, porém, que tende a atualizar-se, a realizar-se. Há, pois, um movimento essencial no mundo sensível, mas há também a existência de um ser sempre atualizado, imóvel, em que a essência nunca esteve potencialmente, porquanto sempre foi ato, atualização.

Diferentemente de Platão, Aristóteles considera a intuição sensível como um conhecimento que, embora inferior, é necessário como ponto de partida para um conhecimento superior, o intelectual, proporcionado pela razão. O conhecimento é fruto tanto do pensamento como da experiência. A experiência do conhecimento é sensível e racional. As representações sensíveis constituem a certeza da possibilidade da verdade, pois os sentidos, por si, nunca nos confundem. Os equívocos têm início numa elaboração enganosa dos dados dos sentidos. Aristóteles entende que, no plano metafísico, o universal, a condição, o inteligível, antecede o particular, o contingente, o sensível, por isso a elaboração do conhecimento ocorre a partir da dedução. Mas, no plano psicológico, o particular é anterior ao universal. Desse modo, a elaboração do conhecimento acontece por indução. O universal existe sempre no particular, contudo jamais conseguiremos uma relação minuciosa de todos os fenômenos particulares para chegar com certeza a leis universais abrangendo todas as essências (PADOVANI & CASTAGNOLA, 1993). De qualquer modo, a junção do sensível ao racional amplia o conceito de experiência.

O conceito aristotélico de experiência afasta toda a forma de inatismo, pois os conceitos e os juízos são, de alguma maneira, extraídos da representação sensível,

da experiência. Se os sentidos, por si, jamais nos enganam, então a verdade tem sua origem nos sentidos. Por isso mesmo, podemos dizer que no pensamento aristotélico o conhecimento sensível adquire um profundo valor, embora seja considerado inferior ao conhecimento intelectual.

No realismo aristotélico a realidade material existe concretamente, independentemente de nossas ideias, de modo que o aprendizado dessa realidade objetiva é próprio da essência do conhecimento. Nossos conceitos e ideias somente são verdadeiros quando correspondem ao que as coisas realmente são, ou seja, são condicionados pela objetividade material. A verdade é, pois, um juízo que corresponde à realidade.

No que diz respeito ao aspecto social, o condicionamento do ideal pelo real material pode conduzir a uma interpretação determinista unilateral, em que as relações sociais, realidade material da sociedade, independem das ideias e conceitos, portanto, das teorias. Desse modo, as teorias têm função explicativa, interpretativa, analítica, e até justificadora, mas jamais projetora do social.

Essa unilateralidade tira qualquer capacidade de projetar idealmente a materialidade, a prática social. Contudo, se as ideias e conceitos, para serem verdadeiros, devem corresponder à realidade objetiva, isto significa que é possível que dela partam e a ela devam voltar, ou seja, é possível pensar uma intervenção da idealidade na materialidade social, concepção essa que tomará corpo e força a partir do século XIX. Se o conceito de experiência põe em evidência a necessidade e a importância do conhecimento sensível, do mesmo modo serve para indicar a possibilidade de experimentações, que podem conduzir a novas descobertas e abrir espaços para novas realizações, indispensáveis à prática social.

Nessa perspectiva, a consciência, partindo da realidade objetiva, pode projetá-la idealmente e buscar transformá-la. A objetividade da matéria social não prescinde a idealidade. Em outras palavras, as ideias e os conceitos, elaborados criticamente, podem servir de fundamentação para uma prática social crítica, cuja consciência reconhece sua responsabilidade mediante o mundo. Paulo Freire, por exemplo, observa que:

Na objetivação transparece, pois, a responsabilidade histórica do sujeito: ao reproduzi-la criticamente, o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efetua-se a necessária mediação do autoconhecimento que personaliza e o conscientiza como autor responsável de sua própria história (FREIRE, 1987, p. 17).

Em relação ao conhecimento, se podemos dizer que, em decorrência de nossa capacidade psicológica, a abstração das representações sensíveis ocorre por um processo indutivo e, se por ele, jamais conseguiremos realizar uma síntese completa dos fenômenos particulares, que nos permita chegar à totalidade das leis universais, então a procura pela verdade é interminável. O conhecimento é processo, por isso mesmo, jamais acabado.

Essa noção de inacabamento viabiliza a compreensão de uma certa provisoriade

das descobertas e de que nenhuma linha de pensamento consegue chegar a um entendimento total e completo acerca da realidade. O conhecimento, pois, tem caráter aproximado e se constitui uma produção que se faz a partir de outros conhecimentos. Isso significa que depende de uma construção coletiva, tendo em vista que o ponto de partida de cada investigação pressupõe sempre um problema da vida prática e um conhecimento antecedente, e supõe uma investigação conseqüente. Neste sentido, é possível falar, com Freire (1992), de diálogo, isto é, de concordância e de desacordo. Em outras palavras, chegamos à noção de intersubjetividade, de inter-relacionamento de sujeitos diversos, o que indica diferentes interpretações.

Esses sujeitos, cuja capacidade racional não dispensa a sensibilidade, por isso mesmo, não apenas conhecem, mas também sentem, emocionam-se com e diante da capacidade sensível. Assim, podemos dizer que no processo do conhecimento o sujeito relaciona-se, interage e emociona-se.

O modo como conduzimos nossa interpretação do conceito aristotélico de experiência permite-nos demonstrar que podemos chegar à noção de inacabamento, de continuidade processual, embora Aristóteles apresente uma noção de movimento acabado, da potência ao ato, da matéria à forma.

De alguma maneira, a filosofia, cuja busca fundamental é a procura do ser, a Filosofia Primeira como ficou conhecida a Metafísica, por um lado, sempre manteve o ser com um certo caráter de imobilidade, que garantiu o sentido de perfeição e os anseios humanos pela infinitude. Por outro lado, para chegar a um conhecimento profundo da totalidade os filósofos gregos esmeraram-se em raciocínios que lhes possibilitassem apresentar uma visão lógica do todo. Nessa perspectiva de logicidade, a totalidade tende a assumir a característica de um todo fechado sobre si mesmo, uma vez que as contradições são resolvidas no conceito de identidade, concebida como idêntica a si mesmo. Assim, os conceitos de contraposição e superação são diluídos no conceito de identidade. Toda essa formalidade dificultou o entendimento do caráter processual de totalização do real em que se dá a relação contraposição-superação.

Essa procura primeira pelo ser como que se expandiu de tal forma que a perspectiva intelectualista nela presente imprime nas investigações antropológicas, epistemológicas e axiológicas uma tendência marcadamente racionalista. Na antropologia, o ser do homem, sua essência, sua natureza própria é a racionalidade. A razão é a parte mais elevada, é a faculdade mais alta da alma, constituindo-se a maior capacidade e, ao mesmo tempo, a maior posse do homem, aquilo que o coloca acima da natureza, dos demais seres. Nessa perspectiva, a razão tem o papel fundamental de resistir aos impulsos dos sentidos.

Em toda essa perspectiva há um certo desprezo pelo corpo, fortemente posto no pensamento platônico e deixado de lado no pensamento aristotélico com a aceitação de um conhecimento sensível que, embora considerado preliminar, jamais poderia ser concebido

por Platão em sua visão dualista de mundo. Essas duas posições passam a influenciar a discussão sobre as questões antropológicas, axiológicas e epistemológicas, a partir do advento do cristianismo. Os primeiros pensadores de então dividem-se entre os que refutam o desprezo ao corpo e à sensibilidade, alegando ser a corporeidade lugar de salvação, e os que situam o corpo, a matéria, num plano inferior, como lugar da condenação humana. Tais posturas teológicas têm seus fundamentos em questões filosóficas e evidenciam a presença de uma teologia científica no pensamento patrístico, cujos maiores representantes, Orígenes e Santo Agostinho, empreendem-se em sistematizar o pensamento cristão, na patrística¹, em uma vasta síntese filosófica. Com essa perspectiva, o pensamento de Santo Agostinho deixa transparecer uma concepção de verdade que abarca dois conceitos: a verdade como correspondência; e a verdade como revelação. O conhecimento intelectual necessita da iluminação divina, de modo que a verdade como revelação é superior.

A esse respeito Nicola Abagnano (2007, p. 995) afirma:

Muitas vezes a teoria da correspondência é acompanhada pela teoria da Verdade como manifestação ou revelação. S. Agostinho, por um lado, define a verdade como “aquilo que é como aparece” (Solil, II, 5) e por outro considera como Verdade “aquilo que revela o que é, ou que se manifesta a si mesmo”; nesse sentido, identifica a Verdade com o Verbum ou Logos, que é a primeira manifestação imediata e perfeita do ser, ou seja, de Deus (De vera rei, 36).

No período medieval sobressai-se o Tomás de Aquino e com ele instala-se fortemente um intelectualismo nos moldes aristotélicos, realista, que começa pelo ser, pela realidade, e trata de fixar em conhecimentos tidos como verdadeiros, a estrutura própria da realidade, na composição entre substância, essência e causa, procurando ajustar o pensamento ao ser, submeter a razão às exigências do objeto. A concepção de conhecimento em Tomás de Aquino abrange dois tipos, o sensível e o intelectual. Este depende daquele, mas a ele é superior. Por ser, sobretudo, um grande teólogo cristão, o intelectualismo de Tomás de Aquino tem fortes ligações com as questões do pensamento teocêntrico que se sobrepõe em todo o período medieval (PADOVANI & CASTAGNOLA, 1993).

Considerado o grande doutor da Igreja, Tomás de Aquino foi o maior representante da escolástica². O seu esforço teórico-filosófico orientou-se pelo desejo de que o homem não viesse negar pela razão aquilo que ele acreditava pela fé.

Severino (2002, p. 34) afirma que:

O tomismo é a forma mais perfeita e acabada do modo metafísico de pensar, no sentido que a metafísica assumiu na tradição cultural do Ocidente. Trata-

1. Filosofia cristã dos primeiros séculos. A patrística vai do século II ao VIII. Consiste “na elaboração doutrinal das crenças religiosas do cristianismo e na sua defesa contra os ataques dos pagãos e contra as heresias” (ABBAGNANO, 2000, p. 746).

2. Filosofia cristã da Idade Média, desenvolvida nas escolas. A escolástica representa o último período do pensamento cristão, que vai do começo do século IX ao fim do século XVI.

se do exame, pela razão humana, dos princípios e causas primeiras que são condições de existência dos entes. Torna-se então uma doutrina do ser em geral, enquanto ser, desconsiderando-se suas determinações particulares.

Até aqui podemos concluir que a investigação sobre as questões relativas ao conhecimento, sua validade e verdade aliam-se às questões metafísicas, centradas na investigação acerca do ser. A verdade é concebida como correspondência entre o conhecimento e o objeto. Além disso, notamos uma significativa influência de Platão e Aristóteles no pensamento medieval. Contudo, com a crise do pensamento instaurada pela Renascença, a metafísica tende a arrefecer e a perder a sua hegemonia.

NOVOS TEMPOS: ALGUNS CONCEITOS IMPLICADOS NA BUSCA PELA VERDADE

A crise instalada no período do renascimento alarga o espaço da crítica e facilita o surgimento de novas concepções, inclusive de verdade, o que requer a elaboração de novos conceitos. Então, doravante que conceitos sobressaem nesse processo?

A presença de conceitos demandados na trajetória da busca pela verdade no processo de conhecimento indica que além do interesse por questões epistemológicas, a filosofia da modernidade apresenta uma grande preocupação com o homem. Nessa perspectiva, são essencialmente importantes as discussões de Rousseau, Kant, mas também de Hegel e Marx a respeito da liberdade e da moralidade na formação do ser político, e as proposições idealistas e materialistas na configuração do conceito de sujeito cognoscente e histórico.

O pensamento moderno define como principal característica do sujeito a de ser ativo e reconhecer-se como tal, como aquele que se apropria de todas as determinações e as utiliza livremente. Liberdade passa a ser, além da palavra de ordem, uma qualidade essencial do sujeito. Há uma proposição ampla da liberdade e aliada a ela a condenação e a denúncia de seu contrário, atitude marcante do pensamento de Rousseau (1979, p. 09), para quem “o homem nasceu livre e por toda parte ele está agrilhoado”.

Como um dos mais importantes pensadores contratualistas, Rousseau entende que a necessidade de conservação leva os homens a agruparem-se, realizando um pacto social pelo qual a pessoa particular é substituída pela pessoa pública, por um corpo moral configurado pela união de forças e liberdades particulares, cuja unidade objetiva é o bem comum. Isso significa que, por esse pacto, os homens abdicam da liberdade natural, particular, limitada apenas pela força individual, para assumirem a liberdade civil, limitada pela vontade geral.

Sendo assim, o pacto social encerra um compromisso do público para com o particular, de tal modo que a obrigatoriedade dos compromissos que ligam cada indivíduo

ao corpo social só tem razão de ser na reciprocidade.

O sujeito político é, pois, um ser genérico e, como tal, autônomo, tendo em vista que as leis a que se submete são criadas pelo povo, e em que o objeto dessas leis deve atender a noção de generalidade. Isso significa que o atendimento de vontades particulares, em detrimento da vontade geral, traz à tona a injustiça e implica a destruição do corpo político, ao mesmo tempo que constitui um indício de que a verdade necessita ter validade universal, implicada na noção de generalidade.

Rousseau defende como forma de governo a democracia, governo do povo, portanto, caracterizado pela totalidade de indivíduos, embora compreenda que uma democracia autêntica jamais será realizada.

A reapresentação do sujeito político, por Rousseau, é fertilizada por uma crítica radical ao estado de corrupção em que está submerso o homem social e pelas proposições de Estado, democracia e legislação, fundadas sobre a base da liberdade e da responsabilidade. Nesse sentido, a função do legislador reserva a este a obrigação de realizar-se como ser político, entendido como aquele que propicia a condição de liberdade a todos os sujeitos políticos sob a legislatura.

Se aquele que manda nos homens não deve mandar nas leis, aquele que manda nas leis não deve tampouco mandar nos homens; do contrário suas leis, ministros de suas paixões, nada mais fariam, muitas vezes, do que perpetuar suas injustiças, e ele nunca poderia evitar que opiniões particulares alterassem a santidade de sua obra (ROUSSEAU, 1979, p. 49).

No Estado proposto por Rousseau as leis devem cumprir, fundamentalmente, a ideia de universalidade, porque o sujeito político deve ser livre e justo. As críticas dirigidas por esse estudioso ao regime feudal, condenando o seu modo de viver, os seus ideais e a sua cultura, denotam o anseio de reclamar uma vida livre dos entraves do modelo convencional de sociedade, homem e conhecimento.

Os problemas da liberdade e da subjetividade, que aparecem como uma das grandes preocupações dos pensadores modernos, têm em Rousseau (1979) e Kant (1992) um ponto em comum: ambos apresentam uma ligação direta entre esses problemas e a moralidade. Se em Rousseau a liberdade natural dá lugar à liberdade civil, realizando-se pelo sujeito como corpo moral, coletivo, em Kant a liberdade tem a sua expressão autêntica na moralidade. Se para garantir a liberdade Rousseau define a liberdade civil, Kant preocupa-se em deslocar o fundamento da existência, transferindo-o de Deus para o homem, porquanto é o sujeito moral que define a existência de Deus e não o contrário. Não se trata de uma percepção intelectual da existência divina por meio da capacidade racional do homem, de sua razão pura, teórica, mas de uma definição dessa existência pela percepção e realização do dever, fundamento de seu comportamento, portanto, de sua razão prática. Da mesma forma que tudo que o sujeito conhece é produto de sua

consciência na aproximação do objeto, tudo o que ele obedece é produto da consciência que ele tem do dever e não de uma razão divina.

Desligando, pela moralidade, o homem de Deus, Kant (1992) garante a liberdade humana, fundamental para a exigência do cumprimento do dever e sem a qual essa exigência perde todo o seu significado, uma vez que é a consciência moral que dá a si mesma a sua lei. A ação humana é regida pelo respeito ao dever e tudo o que este ordena é universal, refere-se a todos os homens, em todas as condições, tempo e lugar.

O sujeito kantiano é o responsável pelo seu conhecimento e pelo seu comportamento diante do mundo. Kant eleva a noção de responsabilidade ao definir a essência humana pela liberdade e pela razão prática, cujo fundamento é o fato da moralidade, em que todo e qualquer homem tem consciência de seu dever. Kant (1975) levanta a suspeita sobre os limites do conhecimento, ou seja, da razão em relação ao conhecimento, em seu idealismo fenomênico. Do mesmo modo, Kant (1992) provoca desconfiança sobre os limites da liberdade, que se encontram justamente na proposição de uma lei individual, que não atenda ao sentido de universalidade. Dessa forma, a máxima da vontade do sujeito moral deve valer sempre como princípio de uma legislação universal. A liberdade é vista como autonomia da vontade que se dá a si própria a sua lei, cuja determinação implica a noção de universalidade posta no ideal de dever e responsabilidade.

O sujeito kantiano é, portanto, o sujeito moral, mas também cognoscente, na medida mesma em que a razão cria as ideias e teorias universais, e em que os fenômenos devem ser estruturados segundo os moldes da razão.

A concepção de sujeito em Hegel e Marx é fundada em uma concepção dialética de conhecimento. O idealismo e o materialismo, que direcionam as concepções de homem, mundo e conhecimento, têm, respectivamente em Hegel e Marx, dois grandes representantes. Do mesmo modo, é nesses dois pensadores que encontramos uma grande contribuição no que diz respeito à visão dialética contemporânea e à constituição de uma filosofia da história.

Todo o esforço da filosofia hegeliana parece estar em mostrar o movimento da história e, com ele, o problema do sujeito. Em Hegel (1992), a concepção kantiana do sujeito ativo, livre e soberano chega ao seu apogeu com o desenvolvimento do espírito que se dá, segundo ele, progressivamente em três momentos dialéticos, cujos saltos qualitativos estendem-se do espírito subjetivo, que se constitui a individualidade humana, ao espírito objetivo, formado pelas instituições sociais e pela cultura, até chegar ao seu desenvolvimento máximo no Espírito Absoluto – Ideia ou Razão – que nada mais é do que a totalidade do real, incluindo-se aí o homem, que não passa de mera representação da Ideia.

O processo histórico é reduzido por Hegel ao desenvolvimento da Ideia. A história

humana é a própria Ideia encarnada na sociedade. O mundo hegeliano é uma determinação dos conceitos e o sujeito histórico é o cognoscente. Hegel (1992, p. 206) afirma que sujeito é “a substância verdadeira, o ser ou a imediateidade que não tem fora de si a mediação, mas é a própria mediação”.

Embora possamos tecer algumas críticas ao pensamento hegeliano, não podemos ignorar o significado de suas interpretações para uma construção conceitual. Nesse sentido, Hegel esclarece, em parte, a dialeticidade do conhecimento, evidenciando uma possibilidade de explicitação da realidade em todas as suas relações ideais e de reconstrução da mesma pelo pensamento. Nesse processo, o pensamento realiza um movimento no qual concebe os objetos, imprimindo-lhes uma existência conceitual, e o vir-a-ser, que se dá em decorrência das antinomias teóricas, pois nenhum conceito, por si só, abrange a totalidade das relações determinadas pela razão.

Hegel proporciona uma visão das contraposições conceituais, porém limitada, pois considera a realidade uma determinação exclusiva da ideia. Apesar de avançar nas discussões sobre o desenvolvimento da ideia, deixa de lado a realidade material da prática social. Esta define-se pelas contradições conceituais e traduz-se pela passagem de uma cultura a outra.

O problema do sujeito histórico, esboçado por Hegel como teorético, é reapresentado por Marx e toma novos rumos. Se em Hegel o sujeito histórico configura-se submerso em uma concepção de ser ideal, em Marx (1991) ele é visto a partir de uma concepção de ser social que apresenta sujeito preocupado, desde o início, em como produzir sua subsistência. O sujeito histórico é situado não na trama das contradições conceituais, mas na contradição da prática social, embrenhado nas teias das várias relações que ele contrai.

Em Marx, o homem é, antes de tudo, *praxis*, o que significa dizer que se define como um ser produtor, transformador, criador, que mediante o seu trabalho transforma a natureza externa, transformando-se a si próprio e criando um mundo à sua medida, melhor dizendo, à medida de suas práticas e não de seus pensamentos, de sua consciência, de seus conceitos, porquanto estes são nada menos que fruto de suas práticas, pois a consciência é para Marx um produto social, o sujeito histórico, portanto, é o sujeito da *praxis*.

Se em Hegel, a história humana é a do desenvolvimento da ideia no movimento de suas contradições conceituais, em Marx, é a do processo de vida, das relações humanas nas suas contradições. Não nos parece haver nenhum equívoco nisso, porém consideramos que em Hegel há uma redução da história a uma única possibilidade e, conseqüentemente, uma limitação do sujeito no que diz respeito às dimensões humanas, uma vez que esse filósofo parte da ideia e não consegue ir muito além disso. Embora fale de espírito objetivo, isto é, de sociedade, esta é pura racionalidade. Seu pensamento constitui uma filosofia da história, bem como uma ontologia e, com isso, evidencia o sujeito do conhecimento. Marx parte da matéria, das relações humanas e demonstra o caráter social da consciência.

Os conceitos de ideia e de *praxis* proporcionam uma significativa contribuição para o nosso propósito de construção conceitual e para uma aproximação da totalidade no sentido de um eterno vir-a-ser.

O conceito de ideia permite-nos, por um lado, o esclarecimento do processo dialético de elaboração do conhecimento, no que diz respeito aos movimentos da ideia. Por outro lado, para além da interpretação hegeliana, oportuniza o entendimento de que não podemos reduzir a história humana à razão, sem correr o risco de uma compreensão superficial acerca do real. Hegel faz um acordo harmonioso, garantido pelo conceito de identidade, entre a ideia e a realidade objetiva, reduzindo a explicitação das contradições ao limitá-las ao plano ideal, pois suas superações são apenas de caráter teórico e não prático, ainda que muito importante.

O conceito de *praxis* proporciona uma compreensão profunda acerca do real. Marx, diferentemente de Hegel, não dissolve na harmonia entre ideal e material a especificidade de cada um. Ao contrário, põe em evidência uma relação conflituosa, unindo indissoluvelmente teoria e prática no conceito de *praxis* e entendendo a teoria, segundo Vásquez (1990, p. 131), “mais como uma filosofia ou expressão teórica de uma necessidade radical do que como conhecimento de uma realidade”.

Os conceitos evoluem, realizam-se no devir em que são, ao mesmo tempo, necessários à sistematização de uma teoria e contingenciais, em decorrência de sua espacialidade e temporalidade. São os conceitos que alicerçam um raciocínio, explicitam uma lógica, dão clareza a um pensamento, limitam, mas também abrem possibilidades teóricas e lógicas e práticas, posto que não raro servem de fundamento às realizações práticas dos homens.

NOVOS TEMPOS: PROBLEMAS NO PERCURSO

Além da preocupação com a questão conceitual, os novos tempos sugerem o aparecimento de novos problemas, implicando a necessidade de compreendê-los e neste texto, especialmente aqueles levantados no percurso em busca da verdade no conhecimento.

A crise instalada pelo movimento cultural renascentista era constituída tanto por uma crítica como por uma resistência e uma recusa aos modelos de sociedade e de cultura medievais, bem como por uma tendência em reapresentar problemas já inquiridos pela filosofia, mas também em apresentar novos problemas de investigação. Há como que uma busca de superação das possíveis falhas cometidas até então ou, melhor dizendo, junto à apresentação de novas questões surgem novas interpretações, ou mesmo novos posicionamentos sobre velhas questões.

A partir do Renascimento tem início uma certa resistência às ideias absolutas e

imutáveis e começa uma luta pelo direito de viver conforme as próprias experiências. A reapresentação do problema da essência coloca em questão tanto a velha concepção de essência como um conteúdo ideal, universal, uno e eterno, como a nova concepção de que a essência consiste justamente na riqueza da diversidade. As críticas emergidas nesse contexto propiciaram novas discussões sobre velhos problemas e a colocação de novos, dentre eles o da individualidade e o do desenvolvimento humano. A discussão gira em torno de duas perspectivas: a de que o homem nasce com uma essência completa e a de que a essência humana está em formação e que abrange a noção de transformação, suscitando uma discussão sobre a existência.

Com o antropocentrismo que marca esse período, o racionalismo clássico volta a fomentar o pensamento, ainda que levemente, para mais tarde, já na modernidade, tomar força com o problema da racionalidade reapresentado por Descartes em um contexto, onde se observa tanto uma postura de cautela na reapresentação dos problemas, como uma recusa do problema do ser metafísico por parte da ciência. Galileu Galilei é um exemplo dessa recusa.

A questão pelo ser metafísico, que se mantém durante todo o período antigo e medieval, e que fertiliza todas as discussões na perspectiva da totalidade, do ideal e do real, como que aprisiona a filosofia durante todo o período que vai dos clássicos gregos aos escolásticos medievais. Constata-se, então, a necessidade de cautela na reapresentação de antigos problemas e na apresentação de novos. Tudo deve ser feito de modo que, futuramente, a filosofia não venha a ser refutada, como estava sendo a metafísica em meio aquela crise. Francis Bacon e René Descartes, cada um a seu modo, com as particularidades próprias de seus pensamentos, podem ser considerados exemplos dessa cautela que, neles, se caracteriza pela busca de elaboração de um método seguro de investigação que possibilite a elaboração de verdades consistentes e universais.

Bacon, (1973) elabora um método cujo critério de cientificidade encontra-se no princípio indutivo, isto é, depende do contato do sujeito com o objeto, em que a observação dos objetos permite, por um processo de indução, chegar a leis universais, objetivas, que explicam o objeto e estabelecem a verdade do conhecimento. Desse modo, o raciocínio indutivo serviria de instrumento para o intelecto na instauração de novas descobertas científicas. Com isso em vista, dividiu seu método em dois momentos. O primeiro tinha a finalidade de destruir as causas dos erros da mente humana e o segundo objetivava interpretar a natureza com base na observação dos fatos. A esse empirismo moderno, alia-se também Locke (1991) que reconhece como verdadeiro o objetivo, aquilo que provém da experiência. É possível notar no pensamento empirista, de modo geral, uma compreensão de que a natureza das coisas se revela na sensibilidade.

Uma nova perspectiva é assumida por Descartes (1995): duvidando de tudo, procura chegar à confiança em si mesmo, em seus próprios pensamentos. Atribuindo à

razão a exclusividade originária do conhecimento, ele define um critério de cientificidade baseado no princípio do inatismo, de modo que a verdade das teorias se encontra em ideias exclusivas da razão, independentes da experiência. Portanto, o verdadeiro é subjetivo. Para esse filósofo, a razão proporciona um conhecimento matematicamente exato. Não é possível dizer que um homem não existe quando esse homem se dá conta de sua própria existência pelo pensamento.

Apesar das críticas que Descartes dirige à Metafísica, ele não consegue romper com essa filosofia e utiliza um argumento ontológico, próprio do estudo do ser: apesar da imperfeição do homem a existência é uma perfeição, posto que o ser perfeito existe. Isso fica evidente quando Descartes (1995, p.68) afirma:

[...] meditando sobre o fato de eu estava duvidando e, por consequência, o meu ser não era inteiramente perfeito, pois era para mim claro que a perfeição maior do que duvidar era conhecer. Veio-me a ideia de descobrir de onde aprendera a pensar em alguma coisa mais perfeita do que eu, e encontrei a evidência de que devia existir algo de natureza mais perfeita [...] isto é, para que eu me explique em uma palavra.

Os problemas relativos ao conhecimento, colocados no século XVII, especialmente por Galileu, Bacon, Descartes e Loke, especialmente em relação a importância da razão e da experiência empírica no processo de conhecimento, e a tendência de exclusividade originária do conhecimento na razão e ou na experiência, atribuída pelos autores acima referidos, parecem ser o ponto de partida das análises realizadas por Kant no século XVIII, com a perspectiva de uma síntese dessas concepções, no sentido de superação da oposição gerada entre elas.

No tratamento da questão do conhecimento, por Kant (1975), percebe-se um esforço de síntese entre racionalismo e empirismo. Ao realizar essa síntese, Kant faz duas considerações importantes: a de que existem duas fontes originárias do conhecimento a sensibilidade e o entendimento; e de que o conhecimento só ocorre quando o sujeito se relaciona com o objeto. Essa relação permite ao sujeito receber, por meio da capacidade de sensibilidade, diversas informações sobre o objeto, ainda que fragmentadas, demandando disso a necessidade das formas de sentir: espaço e tempo. O primeiro para garantir a contenção da imagem e o segundo para mantê-la, a fim de que possamos reter as intuições, percepções da sensibilidade. Além das formas de sentir o conhecimento necessita das formas de pensar, categorias a priori, que antecedem a experiência empírica e a partir das quais o entendimento processa as intuições sensíveis possibilitando a elaboração de conceitos e realizando, assim, o conhecimento.

Para Kant (1975, p.33) “pela sensibilidade nos são dados objetos e apenas ela nos fornece intuições; pelo entendimento, ao invés, os objetos são pensados e deles se originam os conceitos”. A realidade objetiva existe fora de nós e as percepções que

temos dessa realidade são sensíveis, múltiplas e dispersas. Por conseguinte, para haver o conhecimento, é necessário um elemento unificador dessas intuições e esse elemento é o entendimento.

Como o conhecimento só pode ocorrer na relação entre o sujeito e o objeto, Kant analisa que razão fica impedida de conhecer a coisa em si, então esse limite da razão pode significar uma possibilidade de garantir a verdade.

Tendo em vista as análises de Kant (1975), especialmente as relacionadas as capacidades da sensibilidade e do entendimento, é possível afirmar que a concepção assumida por esse filósofo a respeito da verdade é a entendida como correspondência. Há de ser ter concordância do conhecimento com o seu objeto, a fim de que se possa perceber verdade expressa no conceito.

Na modernidade, a sistematização da dialética por Hegel com a retomada do pensamento de Heráclito, possibilita o surgimento de novos problemas e concepções de verdade, idealistas com Hegel e materialista com Marx.

A questão da verdade é abordada por Hegel, especialmente na Fenomenologia do Espírito e na Ciência da Lógica. Na Fenomenologia do Espírito, Hegel apresenta o processo pelo qual a verdade se dá nas relações que a consciência realiza, desde a instauração da certeza sensível em que a consciência percebe a existência das coisas à certeza propiciada pela percepção, quando a consciência percebe o objeto em sua multiplicidade, ou seja, em suas múltiplas qualidades. A percepção consiste em um momento da consciência em que é possível notar que a verdade é processual, se realiza na continuidade do movimento dialético. Assim, a verdade é dada no conceito como unidade da multiplicidade constituída no movimento do vir-a-ser. A verdade é buscada em uma unidade de opostos, oportunizada pela contradição conceitual.

Em Hegel, a verdade amplia-se e aprofunda-se nos momentos dialéticos do espírito hegeliano, especialmente quando da passagem da autoconsciência para a razão, que indica o caráter histórico da verdade até a constituição da verdade absoluta. Em Marx (1991), a questão da verdade é abordada a partir da ideia de materialidade na definição do que é verdadeiro. Assim, a verdade é compreendida por Marx, na sua objetividade.

A semelhança de Hegel, em Marx a verdade também se apresenta em um movimento dialético, porém, constituído pela prática, portanto, como verdade objetiva, mas que não prescinde do movimento do pensamento.

Se em Hegel (1992), esse movimento se realiza na perspectiva conceitual, em Marx (1991) é a prática que constitui a base do pensamento, bem como o seu critério de verdade. Como não podia deixar de ser, em decorrência da própria concepção dialética em que Marx funda seu pensamento, a verdade é constituída pelo movimento, portanto, processual. Todavia, em função da concepção materialista esse vir-a-ser é constituído na

e pela prática, de modo que a verdade é objetiva. Para Marx (1991, p.16) “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso”.

As concepções desses dois estudiosos fertilizam e influenciam muitas abordagens sobre o conhecimento na contemporaneidade. Nesse sentido, sobressai-se também fenomenologia desde Husserl à hermenêutica de Heidegger.

Para entender a concepção de verdade em Husserl é necessário compreender a fenomenologia como uma filosofia rigorosa cujo método possibilita a manifestação ou revelação das essências, também é necessário compreender alguns conceitos importantes como, por exemplo, o de consciência intencional e o de intuição eidética. O conceito de consciência intencional expressa a compreensão de que a consciência é ato e, como tal, está voltada para fora de si mesma. Trata-se de um ato significante que se apropria dos elementos sensíveis da matéria subordinando-os a função de significação. A intuição eidética refere-se ao conhecimento direto e imediato, sem intermediários, que se pode ter das essências.

Ao discutir sobre evidência e verdade, depois de analisar quatro conceitos de verdade, Husserl (1992, p.96) explica que “o conceito mais restrito de verdade seria então limitado à adequação ideal de um ato relacionante à correspondente percepção adequada de um estado de coisas”. Na continuidade dessas explicações encontra-se a conclusão da discussão sobre evidência e verdade. Nesse sentido, Husserl (1992, p. 97) afirma: “Assim como o é exprime a concordância predicativa ao modo de intenção de significação, o não é exprime o conflito predicativo”.

Então, é pela intuição que se alcança a verdade, posto que coloca em evidência as coisas mesmas. Em suas preleções sobre essa questão, Husserl (1992) compreende a verdade como correspondência, que se realiza como uma adequação entre intenção significativa e o significado, ato realizado pela consciência, uma vez que é na intuição eidética, em presença das coisas mesmas, sem intermediários, que é possível à consciência o conhecimento das essências. Desse modo, a verdade é sempre a verdade de um sentido e a consciência intencional a responsável pelo preenchimento do sentido ao objeto.

Rastrear a busca pela verdade do conhecimento, realizada pela filosofia, possibilita observar que a própria história demonstra que dúvidas foram lançadas sobre essas verdades. São justamente essas dúvidas que têm se constituído a mola propulsora, responsável pelo desenvolvimento do conhecimento. Foram também essas dúvidas que sempre apontaram uma postura que se faz crítica de si mesma, questiona seu próprio poder de conhecimento e quanto mais questiona mais percebe a provisoriade das respostas obtidas.

A procura pela certeza ou por uma verdade universal, que sirva em todo o tempo e lugar, vem perdendo espaço para a compreensão de provisoriade das verdades, apontada pelo pensamento que visa acompanhar o movimento dialético do real. Nesta perspectiva,

a certeza deste momento pode ser a incerteza do momento seguinte. O homem existe, historicamente, e, por todos os lugares, encontra-se envolvido num processo dialético de miríades contradições que ele próprio propicia no âmbito de suas relações, ligando suas descobertas, sua forma de agir, de interpretar aos conceitos de tempo e espaço, ao mesmo tempo em que transforma esses mesmos conceitos, a partir de novas práticas. Ora, os conceitos são criações humanas, cujos significados são constituídos na própria historicidade de um mundo especialmente simbólico. Portanto, o que são verdades? Conceitos que recebem sua significação da história, que se entrelaçam às ações humanas, delas dependem e a elas se dirigem. E podem perder o sentido e a vigência, quando mudam as formas históricas e culturais produzidas pelo próprio homem.

Ao primar pelas interrogações, a filosofia se dá conta de que, quanto maiores e mais diversas forem as dúvidas lançadas sobre as certezas, maiores serão as possibilidades de compreensão das contradições que se presentificam e se realizam na sociedade. Sendo até possível dizer que não existe uma verdade única, porém, verdades que dependem, de certa forma, das significações históricas emergidas no emaranhado de contradições, desejos, imaginações e criações que, de algum modo, não só compõe, mas fertilizam a realidade. Isso significa que a existência de uma verdade pressupõe o entendimento de que esta não se constitui um sistema fechado, pronto e acabado, mas um processo. Se existe uma verdade, ela está em aberto, em permanente construção, por consequência da própria provisoriidade intrínseca à condição histórica posta no movimento das respostas mesmas.

A totalidade implica um processo de abertura epistemológica, no sentido de que tanto o conhecimento como o mundo humano estão em permanente elaboração e transformação e é nesse contexto que o homem emite juízos de valor e projeta sua existência mediante as condições histórico-sociais que ele mesmo cria como sujeito coletivo. Por isso, é necessário entender o contexto espaço-temporal em que se organizam o conhecimento e a existência humana, para compreender que a emissão de juízo de cada indivíduo, embora esteja ligada à singularidade de cada um, não se reduz a uma pura particularidade, em função do caráter histórico-social de ambos.

Consideramos que a nossa intenção de contribuir com a discussão sobre o nosso objeto de estudo exige de nós a construção de nosso próprio conceito de sujeito. Nesse sentido, entendemos o sujeito como um vir-a-ser que se movimenta como uma unidade de contrários dialeticamente complexa, implicando uma multidimensionalidade e uma plurirrelacionalidade difíceis de ser aprendidas. Uma unidade a partir da qual ele se realiza ao mesmo tempo como condição e condicionado, criador e criação, produtor e produto, ruptura e continuidade cuja racionalidade é intersubjetiva, parte da realidade objetiva e a ela volta, portanto, uma consciência eminentemente social. Trata-se, pois, de um sujeito que, mediado pelas condições históricas, pensa, age, sente e deseja, um sujeito que se

relaciona e se emociona na busca contínua de realização da liberdade, da autonomia e da eticidade.

É importante lembrar que o que chamamos de busca da verdade equivale a um dos mais antigos anseios do homem, o de trilhar um caminho seguro, tendo em vista tantas dúvidas e incertezas vivenciadas por ele.

CONCLUSÃO

O percurso pelos caminhos trilhados pela filosofia, na instauração e explicitação da verdade no conhecimento, permitiu perceber o esforço teórico-filosófico realizado por diversos filósofos para explicitar os meandros do pensamento nas diferentes concepções de verdade, bem como observar a riqueza das análises, dos argumentos e das discussões instauradas no contexto da procura e atingir nosso objetivo de compreender como a investigação sobre a verdade é realizada pela filosofia e, conseqüentemente, proporcionar uma discussão sobre questões epistemológicas que envolvem essa procura.

Foi possível notar que as diferentes concepções, emergidas na interminável busca que a filosofia se impõe, abrangem discussões acerca do ser, do conhecimento, do mundo, do homem, enfim, sobre o sentido de totalidade, trazendo à tona a necessidade epistemológica de crítica, de interrogação, de explicitação e instauração da verdade, mas também a necessidade ontológica, preocupada em esclarecer o ser constitutivo e constituído nesse processo. Nessa perspectiva, pudemos perceber que no cerne das investigações, e dos questionamentos a respeito do ser, as diversas concepções filosóficas realizam um debate teórico fertilizado pelos conceitos de ser e vir-a-ser, que não prescindem das concepções de verdade.

O percurso que traçamos evidencia que, do ponto de vista conceitual, as contradições são responsáveis pelo movimento instituído nos e pelos conceitos, a compreensão que Hegel demonstrou com muita propriedade. Mas, salienta ainda que as contradições não aparecem apenas na relação entre conceitos, efetuando a positividade e a negatividade de cada um destes, mas também, na relação sujeito-conceito, tanto quando da elaboração, como na apropriação que um sujeito faz de um conceito criado por outrem. Ainda deste ponto de vista, destaca que as contradições se dão na evolução conceitual que o sujeito pode colocar em evidência, numa retomada de um conceito que, reapropriado em outro tempo e lugar, por outro sujeito que não o seu criador, sofre a novas influências espaço-temporais.

Ainda sobre as contradições outros vestígios no roteiro percorrido demonstram que não se limitam aos conceitos, mas emergem, sobretudo, no âmbito das relações humanas, especialmente as relações de produção, como analisou Marx. As contradições originadas na prática material dos homens e superadas nessa mesma prática, possibilitam

o entendimento de que eles são dependentes, mas ao mesmo tempo criadores, tanto das circunstâncias materiais como das condições ideais, na constância do vir-a-ser. O ser do homem é, pois, pura possibilidade, envolve ideia e matéria, por isso mesmo podemos concluir que o sujeito histórico é prático-teorético, multidimensional e plurirrelacional.

O pressuposto de que tudo é muito provisório, de que a realidade se dá como movimento, explica, em certa medida, a possibilidade de diversas e diferentes concepções acerca do homem, do mundo, do conhecimento e da verdade, que se vão formando nos caminhos percorridos pela filosofia.

As conclusões a que chegamos, considerando as opções que fizemos no estudo, nos levam a confirmar a existência de uma busca infundável acerca das verdades epistêmicas, por parte da filosofia e, ao mesmo tempo, destacar a necessidade de construção e reconstrução do alicerce sobre o qual o conhecimento se assenta, da elaboração e reelaboração dos conhecimentos, das ideias e das práticas humanas.

A intenção não foi organizar um tratado sobre o nosso objeto de estudo, que os limites desse texto nem competiria, mas tão somente rastrear os caminhos percorridos pela filosofia na busca de esclarecimentos sobre a constituição da verdade no conhecimento, ainda que a partir de fragmentos históricos, porém importantes.

Então, este texto se coloca como uma oportunidade de situar, nos fragmentos da história aqui registrados, o caminho percorrido pela filosofia para satisfazer a necessidade da verdade no âmbito do conhecimento. Afinal, não basta dizer que um conhecimento é verdadeiro e ou falso, mas sobretudo porque o é e quais critérios determinam que é verdadeiro ou não.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BACON, Francis. **Novun Organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DESCARTES, René. **Discurso sobre o método**. (Trad. Márcio Pugliesi e Norberto de Paula Lima). São Paulo: Hemus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HEGEL, Friedrich. **A fenomenologia do espírito**. (Trad. Henrique C. de L. Vaz). São Paulo: Nova Cultural, 1992.

HUSSERL, Edmund. **Investigações Lógicas**: sexta investigação. São Paulo: Abril Cultural, 1992.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão Pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. São Paulo: Abril Cultural, 1992.

LOCKE, Jonh. **Ensaio acerca do Entendimento Humano**. (Tradução de Anoar Aiex). 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Coleção Os Pensadores)

MARX, Karl. A ideologia alemã. (Trad. José C. Bruni e Marcos A. Nogueira). São Paulo: HUCITC, 1987.

MARX, Karl. Contribuição à Crítica da Economia Política. In: **Manuscritos Econômicos e Filosóficos e outros textos escolhidos**. Tradução de José Carlos Bruni. 5ª edição. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Os Pensadores.

PADOVANI, H. & CASTAGNOLA, L. **História da filosofia**. São Paulo: Melhoramentos, 1993.

PLATÃO. **A República** (ou Sobre a Justiça. Gênero Político). Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3ª ed. Belém: EDUFPA, 2000.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. (Trad. Sérgio Milliet). Rio de Janeiro: Difusão Editorial, 1979.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. (Tradução de Antonio Paulo Donesi). São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A Filosofia Contemporânea no Brasil**: conhecimento, política e educação. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. (Trad. Luiz F. Cardoso). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA MARAJOARA: UM ANÁLISE APÓS 20 ANOS DA I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO

Data de aceite: 01/11/2021

Elaise Almeida Martins

Pedagoga formada na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó Breves.

Natamias Lopes de Lima

Doutor em Educação. Professor Adjunto na Faculdade de Educação e Ciências Humanas, Campus Universitário do Marajó Breves. Universidade Federal do Pará.

INTRODUÇÃO

A partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, a produção científica sobre essa área começa a ganhar mais espaço e ter mais visibilidade. E com isto, outros eventos foram realizados, grupos e linhas de pesquisa foram criados, universidades passaram a ofertar vagas em cursos de nível superior específico, a educação do campo passa a ser objeto de estudo em programas de pós-graduação resultando em dissertações e teses o que indica um verdadeiro movimento epistemológico.

A partir da última década do século XX e início do século atual, o crescimento da pesquisa atinente às questões da Educação do Campo, refletido em programas de Pós-Graduação, grupos de estudos e pesquisa, eventos, produções em revistas e periódicos científicos que tem despertado preocupação com fatores dessas investigações (SÁNCHEZ GAMBOA,

2012).

Favorável a um gesto de análise, Caldart (2009) propõe alguns questionamentos que evidenciam a relevância científica do mesmo; para ela o momento é de perguntar sobre o objeto de estudo, práticas, política que atendem pelo nome de 'Educação do campo; chegando a interrogar por que a Educação do Campo já se configura como um fenômeno da realidade brasileira que exige tomada de posição prática e teórica, um caminho necessário para a compreensão das origens, dos possíveis desdobramentos, dos muitos atuais e variados fenômenos sociais e educacionais (VEIGA-NETO, 2012), um exercício de conhecimento de como as coisas lá existentes se formaram historicamente.

Compreender e apreender a Educação do Campo em sua historicidade, contradições e tensões inerentes a essa realidade, é uma necessidade. Em um sentido mais amplo, Caldart (2009) afirma que há uma lacuna sobre uma narrativa escrita e refletida com mais rigor de detalhe a respeito da Educação do Campo. Em sentido mais estrito, no contexto da Amazônia Marajoara, sentimos a necessidade de uma análise, que se propusesse perceber seu movimento após 20 anos da I Conferência Nacional realizada em 1998, onde foram feitas denúncias, apresentadas demandas e aspirações das populações campestre. Vale lembrar que essa análise se insere em um processo ainda em

curso.

Das pesquisas que resultaram em dissertações e teses sobre a Educação, muitas tiveram como objeto questões atinentes a educação na Amazônia Marajoara, o que justifica a pesquisa que realizamos a qual pode contribuir para que o Campus Universitário do Marajó-Breves e a Universidade Federal do Pará figure entre as instituições de onde emanam estudos sobre a educação do campo no Marajó, por isso levantamos novas questões a respeito da temática, em busca de conhecimentos decorrentes dessas investigações em sua complexidade. Identificamos conhecimentos produzidos em pesquisas de pós-graduação e publicado em dissertações e teses, para problematizá-las em uma perspectiva crítica, como um instrumento catalisador do que os estudos materializados em dissertações e teses apresentam a respeito da educação em municípios na mesorregião marajoara.

A partir dessas compreensões, o estudo foi desenvolvido em torno do seguinte problema: Como se encontra a Educação do Campo na Amazônia Marajoara, após 20 anos de batismo desse termo, tendo como parâmetro as reivindicações e os problemas apontados no Texto Base da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998? Constitui-se objetivo geral desta investigação compreender como se encontra a Educação do Campo na Amazônia Marajoara, após 20 anos de batismo desse termo, tendo em vista as reivindicações da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. Em caráter específico objetivamos 1) Identificar quais as reivindicações da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, atinentes a educação; 2) Identificar os principais problemas da educação do campo apresentados pelos conferencistas naquela conferência; 3) Analisar os principais problemas ainda existentes na educação do campo apresentados em teses e dissertações sobre a Amazônia Marajoara.

Este trabalho é resultado do estudo desenvolvido na pesquisa “Análise epistemológica de teses e dissertações sobre educação do campo na Amazônia Marajoara produzidas no período de 2000 a 2017, aprovado no Produtor PARC Renovação-2018.

Como forma de conhecer melhor a pesquisa e os seus objetivos, buscamos as contribuições de Gil (2002) que afirma que “a pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar resposta aos problemas que são propostos” (GIL, 2002, p. 17). Para ele, a pesquisa é solicitada quando não se tem informação suficiente para atender ao problema ou então, quando as informações disponibilizadas estão desorganizadas e não podem ser adequadas ao problema (GIL, 2002). Esta, trata-se de uma pesquisa de natureza básica, cuja finalidade é gerar novos conhecimentos sem a aplicação prática.

Com base nos objetivos gerais, para Gil (2002), é possível classificar as pesquisas em três grupos: Pesquisa descritiva, explicativa e exploratória. A descritiva possui o interesse de descrever os fatos ou fenômeno já a explicativa procura criar uma teoria

aceitável para um fato ou fenômeno, a exploratória visa criar maior familiaridade em relação a um fato ou fenômeno. Partindo destes pontos, o tipo de pesquisa que podemos observar neste trabalho é a exploratória, cuja finalidade é nos possibilitar maior familiaridade com o problema, aprimorar ideias, descoberta de intuições, daí a natureza flexível de seu planejamento (GIL, 2002).

Apesar, da pesquisa exploratória ser bastante flexível na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso. Neste estudo, desenvolvemos uma das etapas principais que foi o levantamento bibliográfico, pois trata-se de um estudo essencialmente bibliográfico, pois teve como base materiais já elaborado.

Assim, realizamos estudo de literatura sobre pesquisa, pesquisa bibliográfica, epistemologia e análise epistemológica. Em seguida fizemos o levantamento das Teses e Dissertações, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e nos repositórios das universidades de onde decorrem as produções, para ter acesso aos estudos condizentes com a temática a partir de expressões de busca como “educação do campo”, “Amazônia Marajoara” e “população do campo”.

Com isso, foi possível ter acesso à produção científica sobre a Educação do campo na Amazônia Marajoara consolidadas em 25 teses e dissertações, o resumo das quais foram lidos. Em seguida fizemos uma leitura minuciosa dos trabalhos selecionados para análise, a fim de, avançar e identificar os estudos que tratavam de problemas da educação na Amazônia Marajoara, o quais foram organizados por categorias construídos no decorrer das análises, como por exemplo: problemas de estrutura física, formação de professores, acesso e permanência dos alunos na escola etc.

Esse estudo tem características de uma análise epistemológica, que para Sánchez-Gamboa, 2012 todo pesquisador tem a necessidade de realizar uma leitura epistemológica de outras pesquisas. Esse tipo de análise extrapola a dimensão da verificação das estruturas, dos temas estudados, das bibliografias utilizadas e autores consultados. Ou seja, esta pesquisa vai além de uma análise estritamente epistemológica no sentido de discutir a produção do conhecimento, mas principalmente de conhecer os modos de interpretar e tratar a realidade, base de reflexão da realidade concreta da Educação do Campo no contexto da Amazônia Marajoara.

A LUTA POR EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Desde a criação da Primeira Lei Geral de Educação no Brasil, em 1824, já era notório o descaso com a população do campo. Segundo Silva et. al. (2014, p. 3), “Os habitantes do meio rural estiveram relegados à marginalidade, no tocante à construção de planos educacionais que fossem condizentes com sua realidade e modo de vida”. Grande parte dessa exclusão do campo, em relação as políticas que contemplem as reais necessidades

existentes no campo, tem início na Proclamação da República (1889). Naquele período:

[...] a organização escolar brasileira passava a sofrer uma forte influência do positivismo e, junto com essa influência veio uma valorização da industrialização. Atribuindo maior importância ao modo de vida e produção urbana, sem levar em conta as outras formas de vida e trabalho. Deixando de lado as pessoas que viviam e produziam no campo (SILVA, et all., 2014, p. 4).

A implementação de modelos urbano-liberais entre a população do campo, ocasionado pelo capitalismo contemporâneo com foco na mão de obra existente no campo, e a produção rural foram grandes causadores de modificação no sistema escolar rural causando graves consequências. Para Leite (1999, p. 14), *“as vertentes ideológicas urbanizantes e desenvolvimentista foram as grandes responsáveis pelas transformações ocorridas nos sistemas escolar rural, ocasionando a perda de sua identidade sócio-cultural e conseqüentemente o seu enfraquecimento [...]”*.

No período da República no Brasil, a educação se tornou quase que um privilégio das camadas elevadas da sociedade, embora, nas congregações religiosas estivessem instaladas escolas de ensino médio nas principais províncias permitindo a escolarização das classes médias e inferiores no meio urbano. Entretanto, a escolarização rural sofria pelo desinteresse das lideranças Brasileiras que só passou a ser notada com o grande movimento migratório interno de 1910 e 1920 (LEITE, 1999). Segundo Rodrigues e Bonfim (2017) a modalidade educacional de educação do campo, historicamente, vem sendo relegada a segundo plano pelos seus governantes, “não houve um investimento significativo pelos representantes governamentais para que tivesse uma educação do campo condizente com a cultura e identidade do povo camponês” (RODRIGUES; BONFIM, 2017, p. 1374).

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 1999 p. 14).

Dessa forma, as populações do campo estiveram negligenciadas e esquecidas pelo poder público, “as prioridades do Estado estão engendradas na hegemonia das classes dominantes que, de certa forma, mediante mecanismo de dominação sócio-cultural, fazem prevalecer o status quo dos grupos [...]” (LEITE, 1999, p. 21). Permaneceram inferiorizadas, pois se acreditava que as pessoas residentes no campo não necessitavam estudar, pois estudar só servia para as pessoas que moravam nas cidades. “Nessa perspectiva, [...] as pessoas do campo sempre foram consideradas sem cultura, sem educação e, pior, como se servissem apenas para trabalhar no campo, e que, portanto, não precisariam de uma educação formal” (RODRIGUES; BONFIM, 2017, p. 1375- 1376).

A educação é um direito de todos. É o que prescreve o artigo 205 da Constituição Federal. A Educação deve garantir o pleno desenvolvimento da pessoa como cidadã, preparar para o trabalho e para a vida (SILVA, 2011). Embora, não se refira nominalmente às populações do campo, um dos princípios do ensino assegurado na Carta Magna, em seu Art. 206, inciso I, ratifica o que vimos falando sobre o direito a educação, qual seja “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Grifo nosso).

A lei em si não garante o usufruto de um direito, por isso é preciso lutar por ele de forma consciente de que é um direito e precisa ser garantido. “Os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos. Na fronteira de uma pluralidade de direitos: a saúde, a moradia, a terra, o teto, a segurança, a proteção da infância, a cidade” (ARROYO, 2003, p. 30). A exemplo disto, temos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST), que tem lutado por uma educação que de fato contemple a população camponesa.

I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO: PROBLEMAS E REIVINDICAÇÕES

A primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada no período de 27 a 31 de julho de 1998, Luziânia/GO, foi antecedida por Seminários estaduais, com apoio em um Texto Base e nas experiências concretas, ela compõe um processo articulado com muitos e diferentes participantes como educadoras e educadores do campo. Dada a importância, entraram em parceria:

[...] A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através de seu Setor Educação e das Pastorais Sociais, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB) (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 8).

A I Conferência “[...] foi uma ação que teve papel significativo no processo de rearticulação da questão da educação da população do campo para a agenda da sociedade e dos governos, e inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular” (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004). Além da inserção da educação para as populações rurais na agenda política brasileira foi inaugurada a expressão campo que passou a substituir o termo rural (RODRIGUES; BONFIM, 2017)

[...] a primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo [...] se tornou um espaço de reflexão e mobilização popular em favor de uma educação que, em seus conteúdos e metodologia, considerasse a especificidade do campo (SANTOS NETO, et al., 2017, p.187).

Em seu Texto Base, os conferencistas demarcam os pontos problemáticos na educação; e o primeiro assinalado é a escassez de dados e análise sobre o tema,

mostra que a temática era tratada com descaso e pouco interesse por parte dos órgãos governamentais e até mesmo pelos estudiosos da época. Outra questão revelada é o alto índice de analfabetismo no Brasil, o texto recorre ao censo do IBGE de 1996, que apontavam que 32,7% da população do meio rural, acima de 15 anos, era analfabeta.

As matrículas no ensino fundamental também surgem como um problema existente na educação do campo, recorrendo ainda ao censo de 1996 do IBGE que revelava que aproximadamente 2,7 milhões de crianças, na faixa etária de 7 a 14 anos, ainda estavam fora da escola no Brasil. Logo, as matrículas no ensino médio representavam 54,4%, na faixa etária acima de 17 anos, no entanto, desde de 1991 a 1998 que apenas 1,1 % do total dessas matrículas estão no meio rural. Já a inclusão da educação infantil significou um grande avanço no meio rural, que no momento se mantinha de maneira tímida, porém crescente.

O texto apresenta como principais problemas a falta de valorização do magistério e a formação dos professores e professoras, pois existiam professores(as) trabalhando sem formação, por isso, se pedia formação específica para a docência no campo. Problemas como estes não permaneciam apenas no campo, mas em todo sistema brasileiro, contudo, era nesse espaço geográfico a situação mais crítica.

O tipo de escola pública também entra em pauta, de modo geral, era relegada ao abandono que em muitos casos recebia a denominação de *escolas isoladas*, fazendo com que as escolas das cidades fossem vistas como encantadoras: o lugar do progresso. Não apenas o tipo de escola, mas também a escassez de prédios escolares nas regiões ribeirinhas *figurava* como problema. O número ainda era pequeno para a demanda de alunos, o que tornava mais difícil a escolarização, pois, fazia com que crianças que não possuíam escolas próximas de suas residências precisasse se deslocar a longas distâncias para poderem estudar. Além de tudo, era flagrante a precária infraestrutura das poucas escolas existentes.

No Texto Base, consta a falta de apoio e iniciativas no aspecto pedagógica; o currículo e o calendário escolar estavam distantes da realidade do campo, e não contemplavam suas demandas. Os professores e professoras das escolas, ainda tinham uma visão urbanocêntrica da realidade, talvez consequência da falta de formação específica e identificação.

As principais críticas às escolas referem-se ao fato de estarem deslocadas das necessidades do campo e das questões do trabalho, em muitas situações, alheia a um projeto de desenvolvimento assim como alienada dos interesses dos camponeses, indígenas, assalariados do campo, enfim, do conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras e de seus movimentos e organizações e principalmente estimuladora de abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno e atraente, e com isso, em muitos casos, acaba trabalhando em sua própria destruição por ser a articuladora do deslocamento de

seus estudantes para estudar na cidade, por não organizar alternativas de avanço das séries nas escolas do próprio meio rural.

Por fim, como determinismo geográfico, como fator regulador da qualidade de ensino, a construção da concepção de que a escola urbana é melhor do que a rural, sendo um critério equivocada da política de investimentos, e com isso, uma falsa ideia. O campo estava sendo desqualificado como espaço de prioridades para as políticas públicas, e a exemplo disto, o Texto Base aborda o Plano Nacional de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais que insistiam em trabalhar apenas com a referência da escola urbana.

Além das problemáticas apontadas, os conferencistas ainda fizeram diversas reivindicações como: Programas ou iniciativas continuadas de alfabetização de jovens e adultos até o momento em que seja efetivamente eliminado o analfabetismo do campo. Acesso de toda a população a uma escola pública gratuita e de qualidade, em todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino médio, já pensando na demanda do ensino superior. E que essa escola tenha uma gestão democrática nos diversos níveis do sistema escolar incluindo a participação ativa das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos sociais nas determinações sobre as políticas de ação em cada nível e na inspeção dos recursos destinados a escolas.

Solicitavam também, mais Apoio às iniciativas de inovação de estruturas e currículos escolares nos diversos níveis da educação básica visando a ampliação do acesso e o desenvolvimento de uma pedagogia apropriada aos atuais assuntos de um campo em transformação. Reivindicaram a Criação de escolas técnicas regionais que desenvolvessem ensino fundamental e médio combinando a formação profissional para a atuação no campo e ressaltavam que os profissionais docentes deveriam ter um processo específico/diferenciado de seleção para atuarem nas escolas do campo e que ninguém seja obrigado por um concurso, estágio probatório ou por uma penalidade a trabalhar nestas escolas.

Na esteira das reivindicações, estavam programas específicos de formação continuada para os educadores/educadoras do campo, assim como, a inclusão de habilitações específica ou, pelo menos, de disciplinas nos cursos de magistério e cursos superiores de Pedagogia e nas demais licenciaturas. Apoio à produção e à divulgação de materiais didáticos e pedagógicos que tratem de questões de quem vive no campo e apoio à realização de pesquisas e estudos sobre o meio rural que sejam elementos para a implementar uma proposta de educação básica do campo.

Proposição de políticas públicas que associem a educação com outras questões de desenvolvimento social, como serviço de correio, telefonia entre outros, que permitam a própria rede de comunicação à realização de práticas pedagógicas transformadoras. Cobravam programas de valorização e de apoio às produções culturais assim como, intercâmbio cultural. Requisitavam programas combinados de produção e de formação

profissionais desenvolvidos em uma nova perspectiva acerca de um novo projeto de desenvolvimento do campo. Também foi exigido o financiamento, por parte do Estado, de escolas e ou processos educativos criados e geridos por iniciativa das comunidades rurais e de movimentos populares, que não tenham objetivo de lucro.

Os conferencistas cobravam a democratização da escola e do ensino e exigiam ampliação quantitativa e qualitativa em relação ao acesso às escolas, não só para estudantes, mas também para comunidade em geral, como as famílias, organizações e movimentos populares. Em consequência, pediam maior participação da população na tomada de decisões na escola na gestão do cotidiano escolar, que precisa ser vista como um espaço também pertencente a comunidade. Maior participação dos alunos na gestão do cotidiano escolar para superar a democracia da representatividade e a criação de coletivos pedagógicos capazes de pensar e repensar os processos de mudança e transformá-los em ações educativas concretas.

Modificações importantes são exigidas em algumas áreas. Como a transformação na pedagogia escolar, no jeito de ensinar e aprender. E refletir em como trazer para a escola as alternativas pedagógicas que estão sendo produzida fora dela, ou seja, incorporar as lições da educação popular na vida da escola. Transformação do currículo escolar, que precisam incorporar o movimento da realidade e processar como conteúdos formativos. Transformação da escola que dá ênfase a memorização de informações desarticuladas afirmando a importância do aprender a aprender, isto é, aprender a transformar informações em conhecimentos, (trans) formação dos educadores e educadoras das escolas do campo, que costumam fazer parte de um ciclo vicioso e perverso, são vítimas de um sistema que desvaloriza seu trabalho e colocam o meio rural como penalização e não uma escolha.

Por fim, pedem articulação entre educadores/educadoras para criação ou fortalecimento dos coletivos pedagógicos locais quanto municipais. Qualificação dos educadores/educadoras, priorizando a formação dos docentes sem formação e a discussão das propostas de formação de professores dos cursos já existentes, tanto a nível médio como superior e programas sistemáticos de formação que incluam as transformações discutidas na conferência e que construam metodologias que permitam a vivência de novas alternativas pedagógicas no processo de formação.

LUTAS E CONQUISTAS

Por meio das lutas, caminhos podem ser abertos para que novos avanços sejam concretizados às populações camponesas (SILVA, et al., p. 2014). Os “lutadores do povo” (CALDART, 2003) estão à frente dessas manifestações, em busca de uma sociedade mais justa.

Não estão preocupados apenas em resolver os seus problemas, conquistar os seus direitos, mas sim em ajudar a construir uma sociedade [...] mais humana, onde os direitos de todos sejam respeitados e onde se cultive o princípio de que nada é impossível de mudar (CALDART, 2003, p. 69-70).

Como conquistas no campo dos direitos e inclinação às necessidades específicas do campo, não poderíamos deixar de recorrer a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), importante instrumento para construção de um plano que oriente os objetivos e finalidades condizentes com a vida no campo, a qual institui em seu artigo 28, os seguintes direcionamentos para a escola do campo:

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/MEC, LDB, 9.394/96, art. 28).

A referida lei traz avanço à educação do campo, pois apresentou as principais ideias que norteiam esse tipo de educação, determinando legalmente como deve ser a metodologia, o currículo, a organização das escolas situadas no campo, bem como questões envolvendo o calendário escolar que no campo diverge do calendário das escolas do meio urbano (RODRIGUES; BONFIM, 2017). Conforme Rieger e Pinto (2013), a LDB trouxe abertura jurídica, governamentais para se dialogar sobre a política da educação do campo, respeitando suas particularidades.

Por meio, de todas essas ações, podemos destacar alguns avanços que mostram que o campo está em movimento e possui sujeitos de direitos em busca de uma educação de qualidade. Por intermédio das reivindicações do Movimento da Educação do Campo, “o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/98, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária” (SANTOS, et al., 2010, p. 30). O programa surgiu durante o Encontro Nacional de educadores da Reforma Agrária -I ENERA (SILVA, 2011). Um ano após o massacre de Eldorado dos Carajás, que foi a morte de dezenove sem-terra que ocorreu em 17 de abril de 1996, no município de Eldorado dos Carajás, no sul do Estado do Pará.

O PRONERA nasce na lacuna de políticas públicas que atendessem demandas das famílias dos assentamentos rurais, principalmente no que diz respeito à educação e também pelos altos índices de analfabetismos e os baixos níveis de escolarização das pessoas que vivem nos acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária. Isto é, o

que aponta a Carta de defesa do PRONERA nos 18 anos do programa nacional e 16 anos na UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina (2016), realizado pela III Jornada pela Reforma Agrária na UFSC. O programa propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária, bem como capacitar educadores e educadoras para atuar nos assentamentos (RODRIGUES; BONFIM, 2017).

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que ao ser analisado constata-se “[...] eleva esse programa governamental à categoria de política pública e valoriza, em vez de criminalizar, a ação das organizações e movimentos sociais do campo concernentes à educação escolar no âmbito da reforma agrária” (MUNARIM, 2011, p. 56-57 apud MELLO, 2017, p. 27). “A luta pelo acesso ao conhecimento e à escolarização faz parte [...] de resistência, e nela se encontram o PRONERA e a Educação do Campo” (SANTOS, et al., 2010, p.29).

O referido tem como público alvo: Jovens e pessoas adultas de assentamentos que não tiveram a oportunidade de estudar, a fim de que tenham acesso à educação básica como a alfabetização, ensino fundamental, ensino médio e cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, superior e de especialização (BRASIL, 2016). O art. 12 do Decreto nº 7.352 traça os objetivos do PRONERA, que são:

I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;

II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA;

III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2010).

O PRONERA, é um programa importante para jovens e adultos que vivem nos assentamentos diretamente ligados à reforma agrária. Para Munarim (2008), o mesmo se constituiu no mais importante espaço institucional federal de construção e execução de alternativas educacionais aos povos do campo, alternativas que vinham dos assentamentos da Reforma Agrária.

Necessário também considerar como uma política pública fundamental para o desenvolvimento da Educação do Campo o Pronera, sendo este um programa de importância significativa para jovens e adultos que moram em assentamentos de reforma agrária e que necessitam de uma educação formal, para que possam desenvolver plenamente na sociedade, pois se busca com tal programa o resgate da cidadania desses indivíduos que, muitas vezes, são invisíveis para a sociedade e manipulados por autoridades (RODRIGUES; BONFIM, 2017, p. 1385).

O MST desenvolve, em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), cursos que se

estendem, desde a alfabetização de jovens e adultos até a formação de nível superior dos educadores e educadoras do MST, além das escolas de Ensino fundamental espalhadas nos acampamentos e assentamentos.

Cumprе ressaltar que o programa nacional de educação na reforma agrária (Proneira), não se restringe à Universidade do Pará, nem ao MST, mas têm convênios de formação para cursos superiores com várias universidades do país, sobretudo através dos chamados cursos de pedagogia da terra, que atende aos vários movimentos sociais que atuam no campo, visando a formação de pedagogos para atuarem nas áreas de reforma agrária (AGUILAR, 2009, p. 12).

No ano 2016, com seus 18 anos de existência, o PRONERA já tinha promovido 470 cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino; foram atendidos 185.283 educandos e educandas de acampamentos, assentamentos, da agricultura familiar; foram estabelecidas parcerias com mais de 90 instituições de ensino em todas as unidades da federação. Todos esses dados, demonstram a importância que o PRONERA teve no decorrer de sua história na alfabetização e escolarização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, na formação de professores e professoras, ainda com desenvolvimento para áreas de produção agroecológica, saúde, entre outras (CARTA DO PRONERA, 2016).

De 1996 a 2010 conquistas importantes foram efetivadas por intermédio das reivindicações do Movimento da Educação do Campo. No dia 03 de abril do ano de 2002, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica apresentaram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC) (RIEGER; PINTO, 2013), através das resoluções que a instituiu, como a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008 (SILVA, et al., 2014). Pode-se dizer que é um importante momento histórico que demarca a emergência de um novo paradigma educacional, para a educação do campo.

Como podemos observar “a Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril de 2002 que institui Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, significa um grande avanço na educação do campo, e grande conquista dos movimentos sociais do campo” (HAUDT; RIVATTO, 2012, p. 2-3). No documento afirma que o Poder Público deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico, assim como, o desenvolvimento social para uma sociedade justa e ecologicamente sustentável. Bem como, aponta no Art. 4º da resolução:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2002).

A escola do campo deve ser plural, além de preparar para a educação básica oferecidas nas escolas, deve se constituir em um lugar para a investigação e formação científica sobre o mundo de trabalho e articular conhecimentos sobre as demandas sociais e econômicas do seu espaço, também deverão contemplar a diversidades em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (RIEGER; PINTO, 2013).

No Art. 6º, o Poder Público recebe a responsabilidade, em conjunto com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de ofertar a educação Infantil e o ensino fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade certa, cabendo, principalmente ao Estado, criar condições para isto, “[...] cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico” (BRASIL, 2002).

De modo geral, as DOEBEC têm por finalidade nortear e demarcar os princípios básicos para a implementação da Política de Educação do Campo, cuja fala sinaliza para o atendimento diferenciado das questões educacionais das comunidades rurais, considerando a sua diversidade sociocultural (LIRA, 2017). Para Rieger e Pinto (2013, p. 897) as DOEBEC garantem aos estudantes das escolas do campo o direito a uma escola de qualidade que não se diferencia em recursos a uma escola urbana. Segundo Silva (2011, p. 20) “as Diretrizes é o resultado de um olhar para a diversidade presente no campo, com o objetivo de construir a identidade da população camponesa, bem como seu direito à cidadania”.

PRINCIPAIS PROBLEMAS PERSISTENTES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Já se foram mais de duas décadas desde a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, e como resposta ao problema de pesquisa que originou neste estudo, veremos que muitos problemas apontados pelos conferencistas do referido evento, ainda permanecem na educação do campo. Nas produções analisadas podemos encontrar diversos problemas apresentados pelos pesquisadores em seus respectivos trabalhos. No Quadro 1, fizemos uma síntese pontuando as principais dificuldades relatadas.

PROBLEMAS	REFER.
Precariedade na Infraestrutura física	5
As formas de admissão, contratação e permanência do quadro pessoal docente	1
Urbanocentrismo	1
Escassez de alimentação escolar	2
Currículos descontextualizados	4
Número expressivo de profissionais sem Licenciatura	2
Falta ou insuficiência de recursos didáticos	3
Ausência ou precariedade do transporte escolar	2
A não oferta do ensino médio em muitas comunidades no campo	1
A falta de acesso à universidade para alunos do campo	1
Oferta de vagas escolar limitadas para a demanda de alunos	1
Falta de apoio dos órgãos estaduais	1
Ausência de políticas públicas	1
TOTAL	25

Quadro 1 – Principais problemas persistentes na educação do campo identificados pelos pesquisadores no Marajó

Fonte: Teses e dissertações analisadas para este trabalho.

A precariedade de infraestrutura física das escolas do campo foi apresentada em 5 (cinco) produções analisadas, e assinalada como uma das principais dificuldades enfrentada pelos alunos, professores e por toda a comunidade. A pesquisa de Cristo (2007, p. 92) aponta que “a infraestrutura física da maioria dos prédios escolares é precária” e segundo Caetano (2013) as salas de aula possui espaços inadequados.

Pesquisa de Mendes (2008, p. 61), relata que a escola “funcionava, na ocasião, em uma **casa de um morador** do rio que, no caso, era sogro da professora, o qual cedeu um **compartimento da casa** para que as crianças pudessem ter um local para estudar, durante o dia, pois a noite a escola vira casa” [Grifo Nosso].

A contratação de profissionais docentes vai além de uma admissão, é um forma de controle de políticos. A falta de segurança quanto a permanência no cargo, aceitam situações como baixos salários, trabalhar em espaços precários, turmas superlotadas. Segundo Lopes (2013):

[...] Os professores contratados possuem frágil relação de negociação diante das condições materiais de trabalho e têm sua relação com a comunidade um pouco mais delicada quando é o caso das lideranças locais serem agentes de mobilização social de vereadores com pouco preparo e compromisso político (LOPES 2013, p. 113).

Indicando a sobreposição da escola urbana em relação a do campo, Amaral (2012, p. 112) afirma que “Com este estudo, foi me permitido ratificar [...] a sobreposição da escola

urbana em relação às “escolas das águas” no que se refere à infraestrutura e na composição do quadro pedagógico [...]”. Com isso, as escolas do campo, denominadas pela autora de escolas das águas, são vistas e tratadas em uma escala de segunda categoria pela gestão pública. Para Carmo (2010, p. 177) “[...] torna-se urgente pensar em um novo projeto para o desenvolvimento, outra escola e educação que siga em sentido oposto ao modelo urbanocêntrico, que privilegia os saberes urbanos em detrimento dos saberes culturais locais das populações rurais”.

Referente a escassez ou falta de merenda escolar, 2 (duas) produções mostram essa situação como agravante da situação das escolas do campo. Segundo Souza (2012, p. 104) “por conta da localização existem inúmeras dificuldades que são vivenciadas nesse tipo de escolarização, dentre eles: [...] falta de merenda escolar”. Conforme Cristo (2007, p. 92) “a oferta de merenda é irregular, pois não é suficiente para durar o mês inteiro [...]”. Com isto, fica evidente que a escassez e ou a falta de merenda escolar é um grande problema para as escolas do campo, porque quando não se tem merenda a solução é encerrar as aulas mais cedo ou, em muitos casos, paralisar as aulas até que a próxima remessa seja feita. Sem deixar de levar em conta que, para muitas crianças, o lanche da escola é a principal refeição do dia.

Quanto aos currículos descontextualizados, foram aludidos em 4 (quatro) produções, são disciplinas e até mesmo conteúdo que não condizem com a realidade dos alunos. A pesquisa de Almeida (2016), realizada em Afuá/Pa, aborda que “os saberes socialmente reconhecidos e legitimados pelo sistema municipal de educação de Afuá acabam por negar os saberes oriundos da cultura ribeirinha” (2016, p. 166). Segundo Semblano (2008, p.132) “Esta recusa incluir, até mesmo, o envolvimento nos problemas propriamente escolares, chegando a postular uma clara separação entre a escola e o contexto social que envolve a vida dos alunos”. Para Freitas (2005):

É preciso desenvolver um currículo educativo contextualizado, que dê relevância aos saberes e práticas vivenciadas pelos educandos, onde eles possam tecer novos significados em suas aprendizagens a partir de suas vozes, mediado/orientado pelo professor e em cooperação com seus colegas (FREITAS, 2005, p. 107).

Este problema já tinha sido discutido na conferência de 1998 e foi uma das principais críticas realizadas ao currículo, por estar fora da realidade das crianças, assim como as escolas que se apresentavam distantes das reais necessidades do campo. Para Lima (2011, p. 134) “O que se tem visto na maioria das vezes são propostas curriculares para as escolas do campo adaptadas a partir da lógica urbana”.

Referindo-se ao número expressivo de profissionais docentes sem formação superior, observamos que 2 (dois) trabalhos fazem menção a este problema. Na pesquisa de Cristo (2007) podemos observar o registro de um número expressivo de profissionais

que não possuem a formação inicial em nível superior e nem no magistério

[...] o perfil de formação de professores da rede municipal de ensino de Breves [...] possui um número expressivo de profissionais leigos, que totaliza 211, nas séries iniciais das escolas do meio rural. A situação fica mais difícil porque 80 não possuem o ensino médio em magistério, nem graduação em pedagogia (CRISTO, 2007, p. 90).

Com isto, Junior Cardoso (2009, p.128), afirma que “dessa forma, os resultados mostram que a grande maioria dos docentes não apresenta uma formação inicial em cursos de nível superior”, o que torna os alunos do campo os principais prejudicados com esta realidade.

Relatando os poucos recursos didáticos assim como a ausência de livros, analisamos 3 (três) produções. Na pesquisa de Amaral (2012) podemos perceber a escassez de livros nas escolas dos diversos gêneros textuais:

Outra constatação é a ausência de livros dos diversos gêneros textuais. Segundo os alunos, pais e professores, os livros existentes na escola são praticamente os didáticos, que anualmente são distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação (MEC) (AMARAL, 2012, p. 86).

No trabalho de Mendes (2008) é possível entender que além dessa ausência, os livros que chegam a escola estão em péssimas condições de uso e são reaproveitados dos estudantes das cidades. “A cada ano, os livros didáticos, são reaproveitados de outros estudantes da cidade de Ponta de Pedras, o que reforça a frase [...] de que para o interior qualquer coisa serve principalmente o já usado, descartado e inservível pelos ‘outros’ da cidade” (MENDES, 2008, p. 129). Percebe-se, assim, que esses livros advindos das cidades, além das péssimas condições, não representam a realidade das crianças do campo. Por isso, Lima (2011) aborda que “nesse caso evidencia-se mais o universo cultural urbanocêntrico nos conteúdos abordados na maioria dos livros utilizados pela escola” (LIMA, 2011, p. 132).

A falta ou irregularidade do transporte escolar é um grande problema que esteve presente em 2 (duas) produções. São dificuldades diárias enfrentadas pelos alunos e professores das escolas do campo, que muitas vezes, mesmo quando há o transporte, é realizado em péssimas condições. Segundo Cruz (2014) “[...] o transporte escolar é fundamental, que no caso da região, são embarcações muitas vezes, de pessoas da própria comunidade abastecidas apenas com o combustível da prefeitura que ainda é fornecido de forma precária e sem possibilitar a segurança necessária para os alunos (CRUZ, 2014, p.107). Muitas vezes o fornecimento do combustível feito pela prefeitura falha o que resulta na paralização das aulas. Para Reis (2016) “[...] se o combustível fosse suficiente, e a remuneração dos condutores do transporte escolar não atrasasse, os dias letivos seriam

cumpridos” (REIS, 2016. p. 78).

A não oferta do ensino médio em muitas comunidades aparece em 1 (uma) produção. Este é um caso bem latente no campo, pois fica claro que um número expressivo de alunos que terminam o ensino fundamental e desejavam permanecer estudando precisam se mudar do seu lugar de origem em busca de avançar para o ensino médio. Para Cruz (2014) “a necessidade urgente da oferta do ensino médio, pois aqueles que já completaram o ensino fundamental pararam de estudar ou tiveram que sair da comunidade para buscar a continuidade desses estudos fora” (CRUZ, 2014, p. 112).

A falta de universidades para os alunos do campo aparece em 1(uma) produção. Segundo Guimarães (2010) “a comunidade pronunciou-se apresentando suas reivindicações que estão relacionadas à: falta de uma universidade para que os jovens tenham acesso ao ensino superior [...]” (GUIMARÃES, 2010, p. 163). Porém, a resolução para este problema caminha a passos lentos ainda, pois não há, em muitos casos, um campus universitário fixado nas comunidades e a única solução para os que desejam prosseguir é a cidade.

A oferta de vagas limitadas para a demanda de alunos foi um dos problemas relatados em 1 (um) estudo e o exemplo disto é a casa familiar rural que não possui vagas suficientes para atender a demanda de alunos, esta também é uma realidade vivenciada por muitas outras escolas:

[...] as vagas ofertadas na Casa Familiar Rural não são suficientes para atender todos os alunos que a procuram. O acesso não se restringe somente aos alunos residentes na RESEX, embora sejam predominantes, nem deveria em se tratando de uma escola criada para servir o município como um todo, porém se torna impossível o atendimento de toda essa demanda municipal (LOURENÇO, 2016, p. 77).

Com tudo, o que foi relatado fica claro a falta de apoio dos órgãos estaduais e Ausência de políticas públicas, que foram abordados uma (1) única vez nas produções e deixam evidente como o campo vem sendo esquecido e deixado de lado, ainda há poucas oportunidades para os alunos do campo comparando com as cidades. Para Costa (2019):

Tais dificuldades apresentadas pelos sujeitos demonstram a limitação das políticas públicas direcionadas ao atendimento da educação do homem do campo, ao mesmo tempo, descortinam a falta de apoio dos órgãos estaduais, sobretudo, as secretarias estaduais e municipais de educação (COSTA, 2019, p. 112).

Segundo Magalhães (2009) “[...] a maior parte da população vive nas áreas ribeirinhas ou de terra firme das localidades rurais, é desses lugares que advém as principais demandas sociais e educacionais por políticas públicas específicas” (MAGALHÃES, 2009, p.31-32).

CONCLUSÃO

As lutas sociais possuem extrema relevância pelas conquistas alcançadas do Campo. Foi por intermédio dos movimentos pela educação do campo que surgiu a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), um destaque que dá início ao novo paradigma de educação do campo.

Eventos como a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, foram de grande importância, contribuíram com o debate das problemáticas nas quais estavam envolvidas a educação desse meio, pensadas na e a partir da lógica urbana e o campo uma extensão da cidade, e conseqüentemente implementando políticas adaptadas distantes das reais necessidades das populações campo.

Mesmo após de 20 anos da realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, problemas crônicos evidenciados naquele contexto histórico, permanecem, embora em grau e roupagem diferentes. Grande parte das problemáticas apontadas são as mesmas que debatemos hoje, por isso, o conteúdo do Texto que balizou o referido evento, é atual, daí continuarmos falando de Analfabetismo, baixo número de matrículas no ensino fundamental comparando ao espaço urbano, falta de infraestrutura para receber os estudantes na escola, falta de apoio dos órgãos estaduais e municipais, currículo descontextualizado, dificuldade de acesso e permanência à escola

Tal qual na I Conferência, exigimos política séria e efetiva de alfabetização de jovens e adultos, acesso de toda a população a uma escola pública gratuita, gestão democrática nos diversos níveis do sistema escolar, apoio às iniciativas de inovação de estruturas e currículos escolares nos diversos níveis da educação básica, entre outros, formação inicial e continuada aos educadores.

Precisa-se trabalhar com a ideia de que, a educação do campo possui necessidades específicas e que por tanto, carece de metodologias, conteúdos, currículo, políticas como todo que atenda às necessidades e demandas dos povos do campo atinente às questões culturais, identitárias, econômicas, sociais.

Ainda há crianças e adolescentes fora da escola, por falta de vagas, ausência de transporte, inexistência de prédio escolar onde reside, e em muitos casos, não ver mais a possibilidade de transformação de vida através da educação.

Vimos que a educação do campo já avançou, teve importantes conquistas, ocupou e construiu espaços, porém é preciso avançar, pois se é plausível que esteja em movimento, é imperante que continue, sobretudo por conta de tudo que vem sofrendo nos últimos anos dessa segunda década do século 21.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, A. C. **Educação no e do campo**: muito mais que luta, uma nova proposta educacional. 2009. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos-Ufscar, São Carlos.

AMARAL, Sônia. **Memórias, cotidianos e escritas as margens dos marajós**: navegando entre o saber e o poder. 2012. 129 f. Dissertação de mestrado (Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura) - Programa de Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura, Universidade da Amazônia – UNAMA, Belém-Pa.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Pedagogias em movimento** – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem Fronteiras, V. 3, n. 1, p. 28-49, Jan/Jun 2003.

ARROYO, Miguel Gonzáles.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma educação Básica do Campo, nº2.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-denovembro-de-2010/file>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/db.pdf> > Acesso em 14/02/20 às 13h: 53min.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Publicada no DOU de 29/4/2008, Seção 1, p. 81.

CAETANNO, Viviane. **Educação do campo em Breves/PA**: prática Pedagógica em classe multisseriada. 2013. 220 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais e da Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém-Pa.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, Ijuí, v. 3, n. 1, p. 60-81, Jan/Jun 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. In: Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, 7 v. n. 1, p. 35-64, mar/jun, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf> >. Acesso em: 9 de junho de 2020.

CARMO, Eraldo. **Processos educacionais e as estratégias de municipalização do ensino no município de Breves no Arquipélago do Marajó**. 2010. 206 f. Dissertação de mestrado (Mestre em desenvolvimento Sustentável) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém- Pa.

Carta de defesa do PRONERA nos 18 anos do programa nacional e 16 anos na UFSC. In: III Jornada pela Reforma Agrária na UFSC, n. 3, 2016, Florianópolis.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO: texto base. Luziânia, 27 a 31 de julho de 1998.

COSTA, Ana Maria. **A experiência educativa da casa familiar rural de Gurupá/PA**. 2019. 141 f.

Tese de doutorado (Doutora em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED), Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém- Pa.

CRISTO, Ana Claudia. **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha**: estudo do Currículo, Imagens, Saberes e Identidade em uma Escola do Município de Breves/ Pará. 2007. 164 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-Pa.

CRUZ, Walcicléa. **Educação e conservação da biodiversidade no contexto escolar da reversa extrativista terra grande pracúba**. 2014. 144f. Dissertação de Mestrado (Mestre em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-Pa.

FREITAS, Maria Natalina. **O ensino de ciências em escolas multisseriadas na Amazônia ribeirinha**: um estudo de caso no Estado do Pará. 2005.120 f. Dissertação de mestrado (Mestre em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação em ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará, Belém- Pa.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Lucélia. **A construção democrática da educação em São Sebastião da Boa Vista, Ilha do Marajó, Pará**. 2010. 201 f. Tese de doutorado (Doutor em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MESQUITA HAUDT, Fabiana et. al. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo e as Políticas Públicas para a Educação. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 4, n. 2, 15 mar. 2013.

II CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: texto Base. Luziânia-GO, 2 a 6 de agosto de 2004.

JUNIOR CARDOSO, Waldemar. **Alfabetização na educação do campo**: relatos de professores de classes multisseriadas da ilha de Marajó. 2009.147 f. Dissertação de mestrado (Mestre em Educação) -Faculdade de educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Natamias Lopes de. **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar**: um estudo no município de Breves/Pá. 2011. 158 f. Dissertação de mestrado (Mestre em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-Pa.

LIRA, Débora Amélia Nunes de. **Desafios da implementação das diretrizes da educação do campo no RN**. In: II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, Natal: Editora Nova Paideia, 2017.

LOPES, Wiama. **Profissionalidade docente na educação do campo**. 2013. 257 f. Tese de doutorado (Doutor em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Carlos, São Carlos.

LOURENÇO, Reginaldo. **Educação do campo e unidades de conservação de uso sustentável**: um estudo a partir da Casa Familiar Rural da Reserva Extrativista Mapuá, município de Breves, arquipélago do Marajó, estado do Pará. 2016.137 f. Dissertação de Mestrado (Mestre em Gestão Pública) - Programa de pós-graduação em gestão pública, Universidade Federal do Pará, Breves-Pa.

MAGALHÃES, Benedita. **Educação do campo, poder local e políticas públicas**: a casa familiar Rural de Gurupá-Pá, uma construção permanente. 2009. 129 f. Dissertação de mestrado (Mestre em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da universidade Federal do Pará, Belém-Pa.

MENDES, Leila. **A escola enquanto contexto de desenvolvimento**: um estudo ecológico em uma comunidade ribeirinha na ilha do Marajó. 2008. 211 f. Tese de doutorado (Doutora em Psicologia) - Programa de pós-graduação em psicologia: Teoria e pesquisa do comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém-Pa.

REIS, Manuelle. **Educação e desenvolvimento humano em áreas de assentamento agroextrativista**: um estudo no assentamento Ilha dos Macacos do município de Breves-Pará. 2016. 119 f. Dissertação de Mestrado (Mestre em gestão pública) - Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Gestão Pública, pertencente ao Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Breves-Pará.

RIEGER, Letícia G.; PINTO, Paola Ávila. **Ensino de história na escola do campo e as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo – DOEPEC**. Revista Latino-Americana de História, n.º 6, v. 2, 2013, p. 893-902.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. **A educação do campo e seus aspectos legais**. In: XIII Educere Congresso de Educação. n.º 13, 2017. p. 1374- 1387.

SÁNCHEZ-GAMBOA, Silvio Ancizar. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Trabalho e educação**: estudos sobre o rural brasileiro. 1. ed. São Carlos: Pedro e João associados, 2017. v. 1. 274f.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (Orgs.). **Memória e história do Pronera**: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

SEMBLANO, Josiane. **Escolarização, capital social e participação sócio-política em uma comunidade amazônica**: retiro Grande/Marajó. 2008.137 f. Dissertação de mestrado (Mestre em Educação) - Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Pará, Belém-Pa.

SILVA, Cícero Nilton Moreira da; SILVA, Alisson Jarbas Leite da; OLIVEIRA, Maria Juciana dos Santos; SILVA FILHO, José Antônio. **Breve relato histórico sobre educação no campo**: reflexos no Município de Encanto-RN. In: V Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas, 2014, Pau dos Ferros. Anais da V SETEPE 2014.

SILVA, Suely. **Movimento de educação do/no campo pressupostos fundamentais**. Educação em Revista. V. 12, n. 2, p. 7-22, Jul-Dez, 2011.

Soares, Ana Paula. O curso de pedagogia/PARFOR na formação inicial de professores que atuam em classes multisseriadas no município de Breves-Marajó. In: **Fórum Internacional de Pedagogia**, 8., 2016, Breves- Pa. Anais...Breves-Pa: UFPA, 2016. p. 1-5.

SOUZA, Alexandre. **Políticas educacionais no arquipélago do Marajó**: a organização do ensino no município de Breves/pá. 2012. 145 f. Tese de doutorado (Doutor em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP. Vol. 17, n.50 (maio/ago. 2012), p. 267-282. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a02.pdf>>. Acesso em: 24 de outubro de 2020, às 16h39.

HISTÓRIA LOCAL, ENSINO DE HISTÓRIA E RITUAIS DE MORTE NO CAMPO ESPIRITUAL DE SÃO JOSÉ NA CIDADE DE ACARÁ-PARÁ

Data de aceite: 01/11/2021

Sérgio Bandeira do Nascimento

Graduado em História, Doutor em Educação.
Professor da FAECS/campus de Abaetetuba/
UFPA.

Adrielly Ferreira Trindade

Graduanda de Pedagogia da turma 2019.2,
Polo Universitário de Tome Açu, Campus de
Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará.

Elinael da Silva Neves

Graduando de Pedagogia da turma 2019.2,
Polo Universitário de Tome Açu, Campus de
Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará.

Maria Marcilene dos Santos Foro

Graduanda de Pedagogia da turma 2019.2,
Polo Universitário de Tome Açu, Campus de
Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará.

Raimundo Tadeu dos S. Costa Filho

Graduando de Pedagogia da turma 2019.2,
Polo Universitário de Tome Açu, Campus de
Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará.

Valdeci Cristo Alves

Graduando de Pedagogia da turma 2019.2,
Polo Universitário de Tome Açu, Campus de
Abaetetuba, da Universidade Federal do Pará.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, não podemos prescindir que ainda vivemos um triste cenário político, econômico e social em nosso país, inclusive com questionamentos sobre o próprio valor do

conhecimento científico que embasa o nosso campo de atuação profissional, plenamente agravado pela intensa crise sanitária a partir do COVID-19 que já ceifou mais de meio milhão de vidas.

Marcadamente o presente estudo decorre de nossas problematizações e experiências vivenciadas na disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de História como parte do processo formativo no Curso de Pedagogia, turma extensiva/2019, polo de Tomé-Açu, do Campus Universitário de Abaetetuba da Universidade Federal do Pará. O referido espaço universitário agrega discentes de alguns municípios, além de Tomé-Açu, como Concórdia do Pará, Moju e Acará, local que serviu como referência territorial para este artigo.

Considerando-se a amplitude de temáticas expostas ao campo historiográfico, a partir dos pressupostos da *Escola dos Annales*, emergiram novos temas, problemas, sujeitos e abordagens, além de uma “revolução documental” com o reconhecimento de novos documentos históricos, considerados na sua multiplicidade, como exemplo os documentos orais e iconográficos, entre outros, que “não são inocentes”, pois são produzidos consciente e inconscientemente pelas sociedades conforme seus valores e critérios de verdade. “É preciso pesquisar a partir da noção de *documento/monumento*” (LE GOFF, 1993, p.54, grifos do autor).

No plano de curso da disciplina FTM de História, demarcamos alguns temas para as nossas investigações pautados nas indicações dos próprios discentes em suas respectivas localidades, principalmente por nos encontramos em um momento de restrição pela pandemia de Covid-19 e também com aulas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE). Após a sugestão de algumas temáticas diretamente vinculadas ao cotidiano das comunidades em que os/as discentes residem, um dos temas elencados foi “Rituais de morte”, escolhido por uma equipe formada por discentes que residem na cidade de Acará, o que chamou a nossa atenção inclusive por ser percebido pela turma como algo “estranho”.

No propósito central seria realizar ensaios de uma pesquisa histórica e abrir possibilidades para se pensar o ensino de história nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Partimos para a delimitação do objeto de investigação, demarcado pelos discentes como um antigo cemitério desativado em sua cidade e que recentemente foi remodelado e transformado no “Campo Espiritual São José”.

Portanto, o objetivo proposto para este artigo consistiu em sistematizar a proposta e a produção desenvolvida por uma equipe de discentes da Disciplina FTM de História do curso de Pedagogia da FAECS/Abaetetuba/UFPA, com ênfase na História Local e dos pressupostos da história oral a partir do processo de transformação de um antigo cemitério desativado para enterramentos ao atual Campo Espiritual de São José na cidade do Acará. Em relação à metodologia, além de referencial bibliográfico para o suporte teórico de nossas discussões, utilizamos dados coletados por meio de entrevista com dois antigos moradores e de um padre que atuou na cidade de Acará no período da transformação do referido espaço, assim como também utilizamos fotografias que retratam significativamente o quadro de mudanças do lugar e a sua própria ressignificação pelos moradores do município¹.

A estrutura do artigo está constituída de três partes, primeiramente apresentamos as trajetórias propostas para a disciplina FTM de História do curso de Pedagogia. No segundo momento trazemos o estudo da história local como estratégia de imersão nas memórias e as narrativas de três moradores envolvidos como interlocutores e suas percepções sobre o processo de transformação do antigo cemitério de São José para a sua nova configuração como Campo Espiritual na Cidade do Acará e finalmente as nossas considerações finais.

A TRAJETÓRIA DA DISCIPLINA FTM DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM PEDAGOGIA

A discussão inicial proposta para o primeiro dia na disciplina FTM de História, além da apresentação do Plano de Curso, esteve centrada no estudo da obra “O perigo de

1. O município de Acará faz parte de Mesorregião do Nordeste Paraense e da Microrregião de Tomé-Açu. Com uma área de 4.344 km², fica cerca de 100 quilômetros de distância de Belém, Capital do Pará. Atualmente, tem uma população de aproximadamente 55 mil habitantes. (Fonte: <https://acara.pa.gov.br> acesso em 16.09.2021)

uma história única” da autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adiche, que se define como “uma contadora de histórias”. A perspectiva consistiu em instituir alguns delineamentos para as problematizações iniciais na expectativa de desnaturalizar alguns modos vermos e veneramos a vida e a relação entre os homens nos diversos tempos e espaços, particularmente aqueles inseridos em nossa realidade mais imediata. A autora em questão nos provoca sobre a importância de acessarmos “outras histórias” e ressalta a sua própria inaptidão inicial em se reconhecer como africana, além de demarcar a importância de estarmos atentos pois somos “impressionáveis e vulneráveis”, principalmente na infância. Enfatizamos que é nessa fase etária que os profissionais da Pedagogia prioritariamente desenvolvem suas ações docentes.

Sugestivamente, Adiche (2019, p. 23) nos indica que podemos dar visibilidade para outras narrativas históricas. Então, ressalta a autora, “Comece com a flechas dos indígenas americanos e não com a chegada dos britânicos e a história será completamente diferente. Comece a história com o fracasso do Estado africano e não com a criação colonial do Estado africano, e a história será completamente diferente”. E nos questionamos, por que não começar pela nossa própria história?

Em seguida partimos para as problematizações iniciais sobre os atravessamentos entre a formação de dois profissionais que atuam com o ensino de História em níveis diferentes da educação básica, o licenciado em Pedagogia para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e o licenciado em história que também atua na docência para os anos finais desse mesmo nível de ensino e no ensino médio.

Entendemos que a necessidade desse debate decorre de muitas críticas dos profissionais com formação em história sobre o trabalho desenvolvido pelos professores que atuam com o ensino de história nas séries iniciais. Primeiramente é importante ressaltar que são profissionais que possuem formações distintas, porém, com a mesma obrigatoriedade de atuar com o ensino de história e a porta de entrada para os conhecimentos históricos aplicados no contexto escolar é aberta pelos profissionais da Pedagogia, daí a nossa preocupação em fomentar esse debate.

Assim, configura-se que ambos são profissionais habilitados para a docência e práticas investigativas no campo educacional, mas com trajetórias de formações distintas que sedimentam o exercício de suas práticas pedagógicas em níveis de ensino também distintos, porém, com a mesma natureza e validade dos saberes a ser aplicados, sempre na perspectiva de “contribuir na construção da identidade sociocultural e a formação de seus alunos para o exercício da cidadania por meio dos conhecimentos reunidos na disciplina História” (NASCIMENTO; MORAIS, 2013, p. 141).

Portanto, a nossa proposição para a disciplina consistiu em desenvolver uma série de ferramentas teóricas e metodológicas para que os discentes em seu processo de formação para a docência pudessem desenvolver habilidades no sentido de pensar o

ensino de história para o nível de escolarização adequado a sua formação, mas inclusive pensar outras estratégias que possam conduzi-los a sua imersão na pesquisa em história, no reconhecimento de espaço de guarda e de tratamento de acervos documentais, assim como na seleção e o uso fontes históricas² na perspectiva de constituí-los como docentes imersos na relação ensino-pesquisa.

Lucca (2019, p. 55) em sua obra sobre “práticas de pesquisa em história”, contribui com a nossa discussão ao expor a noção de documento indissociável do instrumental teórico, pois, “**Novas questões** colocam desafios que são respondidos com a inventividade, a imaginação e reavaliação das práticas do ofício. **Os temas e as abordagens** também se alteram e é notável o interesse crescente já na década de 1970, pelos **aspectos culturais**”.

Outro ponto tratado pela autora que também contribui para as nossas reflexões estão associadas à “História Oral” que aumentou a sua utilização a partir da ampliação da oferta de aparelhos tecnológicos como gravadores e mesmo em vídeos para os registros das entrevistas, o que, segundo Lucca (2019, p. 55), “deu folego a toda uma gama de pesquisa na qual o historiador participa da própria **produção de fontes**”.³ Então, pensamos também em vivenciar os nossos ensaios na pesquisa histórica e inclusive “produzir” as nossas próprias fontes.

A HISTÓRIA LOCAL À ESPREITA DOS MORADORES DA CIDADE E A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS DO NÍVEL FUNDAMENTAL

Para a autora Selva Guimarães Fonseca (2009), as propostas pedagógicas devem privilegiar os estudos da história local e do cotidiano como forma de se pensar historicamente. Nesse sentido, ressalta que “O professor pode incorporar variadas fontes escritas e orais, que permitem realizar trabalhos educativos, sem perder de vista os diversos aspectos da realidade histórica” (FONSECA, 2009, p.130).

Com propósito de discutir a invisibilidade e o processo de transformação de um antigo cemitério abandonado da cidade de Acará em um espaço de grande beleza e aceitação por parte da população do município de Acará, com o nome Campo Espiritual de São José, buscamos nas próprias memórias dos moradores da cidade os dados para subsidiar os nossos estudos e reflexões na valorização da história local. Para Fonseca (2009, p.129) “O local é uma janela para o mundo. [...] O mundo está dentro de nossas

2. Sobre a discussão acerca de Documentos e Fontes, desenvolvemos um estudo com a turma a partir dos respectivos verbetes apresentados na obra “Dicionário de Conceitos Históricos” de Kalina Vandereli Silva e Macie Henrique Silva, Editora Contexto, 2009.

3. Ressaltamos que a proposição para a disciplina FTM de História no processo formativo dos profissionais da Pedagogia não consiste em equiparar a formação como um “historiador”, mas sim que o profissional da Pedagogia esteja atento a importância da pesquisa histórica para o ensino de história nos anos iniciais do nível fundamental e também para as suas próprias pesquisas no campo educacional.

casas, nas diferentes localidades. O nosso cotidiano é perpassado pelas coisas do mundo”.

Nas proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, logo para o primeiro ciclo de estudos são evidenciadas a importância sobre o estudo da História Local para estudar “diferentes histórias pertencentes ao local em que o aluno convive, dimensionadas em diferentes tempos” (p. 40). O documento também ressalta que:

as informações propiciam pesquisas com depoimentos e relatos de pessoas da escola, da família e de outros grupos de convívio, fotografias e gravuras, observações e análises de comportamentos sociais e de obras humanas: habitações, utensílios caseiros, ferramentas de trabalho, vestimentas, produção de alimentos, brincadeiras, músicas, jogos, entre outros (BRASIL, 1997, p. 40)

Consideramos a captura de dados acerca do objeto de pesquisa delimitado por meio de relatos inclusive de pessoas da própria família de uma das discentes inseridas na pesquisa. Partimos para os diálogos com dois antigos moradores da cidade e de um padre que também conviveu por certo período no município de Acará.

Em primeiro momento entrevistamos a senhora Raimunda Sousa Foro Damasceno, 89 anos, nascida no dia 24 de junho de 1932 às margens do Igarapé Itaúco, local onde viveu até os sete anos de idade, zona rural do município de Acará e depois deslocou-se para o sítio Juruá às margens do rio Acará. É filha de Maria Josefa da Silva foro e Miguel Evaristo Foro.

Ao ser perguntada sobre o espaço do antigo cemitério ela nos relatou que desde sua infância se recorda da existência do mesmo, pois quando tinha cerca de 10 anos seu avô Luiz Antônio da Cruz Foro foi sepultado no local, posteriormente sua irmã Maria Domingas foro e seu tio Benedito Silva.

Questionamos sobre como eram os “rituais de morte” naquele período, então dona Raimunda descreve “A gente vinha de casco (canoa), se reunia muita gente, e a primeira vez que vim ao cemitério foi no enterro da madrinha Alzira, anos depois cheguei a retornar para enterrar outros familiares, o compadre Chico Cardoso, Nazaré e do Benedito Abreu. Nesse tempo tinha muitas sepulturas, árvore não tinha quase”

Raimunda Foro relembra que a última pessoa de seu conhecimento enterrada naquele espaço foi o seu sogro Benedito Freitas Damasceno, em 1964.

Eu andei muito nesse cemitério, dava muita gente, com o tempo parou, porém, no tempo que eu podia andar, que eu enxergava, vinha acender vela de tarde, é algo que existe desde o princípio do mundo, é uma tradição iluminar as sepulturas. Quando me entendi, já conheci o povo acendendo vela, cresci, então comecei a acender também, quatro horas eu tava lá com um monte de vela pra acender para meu pai, minha mãe, meu marido, meus irmãos que já estavam enterrados lá.

Considerando-se que nossa entrevistada perdeu parcialmente a visão, descrevemos para ela que o antigo cemitério agora é um espaço harmonioso e arborizado voltado para espiritualidade e a questionamos: O que a senhora pensa a respeito dessa transformação? Ela respondeu “Eu acho que é muito importante, foi uma coisa que o padre fez de muita importância, que preserva a memória das pessoas que estão enterradas lá”



Figura 01 – Foto do antigo cemitério de São José em Acará

Fonte: Mapio.net. Acesso em 15.09.2021

Realizamos outra entrevista com mais um morador de nossa cidade acerca do tema de nosso estudo, o senhor Evilásio Malcher e Silva, nascido em 18 de janeiro de 1940, na localidade Acará - Açú, antiga sede do movimento Cabano, filho de Antônio Augusto Malcher e Silva e Raimunda Lopes Malcher e Silva. Enfatizou também ser tataraneto de Antônio Felix Clemente Malcher que foi um dos três líderes do movimento cabano.

Relatou-nos que iniciou sua vida religiosa desde a época que morava na comunidade Acará - Açú, onde se localiza a igreja Nossa Senhora do Desterro feita por Francisco Clemente Malcher, que na época foi o maior polo turístico do município de Acará. No ano de 1962 se mudou para onde hoje é a sede do município e continuou participando de forma ativa nas atividades da igreja através da pastoral da visitação e no momento está como membro do Apostolado da Oração, grupo que é um dos fundadores.

Ao perguntarmos sobre o antigo cemitério da cidade o nosso entrevistado informou

que quando José Maria Mota idealizou a construção da Escola Lydia Lima, a mesma tomou posse de uma parte do espaço onde se localizava o cemitério. Relatou também que uma moradora do município que faleceu há pouco tempo ao qual não se recorda o nome entristeceu-se devido ao fato de os restos mortais de um familiar próximo terem ficado sob a construção.

Com o passar do tempo vendo a necessidade de reestruturar o local devido sua deterioração, Padre Luiz⁴ cogitou a construção de uma quadra de esporte, algumas pessoas apreciaram essa proposta. Porém, o Padre Sebastião não concordou, pois a ideia de uma quadra esportiva não iria fazer reverência às memórias das pessoas que ali foram sepultadas, então, “Algumas vezes pensei só comigo, mas não falei nada para as autoridades eclesiais, que deveria reabrir para continuar enterrar pessoas, pois, devido ao longo período se perderam sepulturas e surgiram novos espaços, mas acabei não me pronunciando para ninguém”.

Evilásio Malcher destaca a revitalização coordenada pelo Padre Sebastião como algo significativo para a reutilização do espaço, visando às atividades espirituais e à preservação Histórica que este lugar oferece. Nas celebrações ele falava que iria revitalizar o cemitério e quem tivesse familiar enterrado no local que levasse seus respectivos nomes para a conservação dos mesmos, no entanto poucas pessoas compareceram. “Atitude que para mim foi elogiável, estava desprezado e ele fez aquele campo bonito, onde fazemos muitos eventos religiosos”, assim relata o entrevistado.



Figura 2 – espaço atual em que são celebrados os eventos religiosos

Fonte: Os autores do trabalho.

4. O “Padre Luís” referenciado pelo entrevistado chama-se José Luís Castillo o mesmo atuou na Paróquia de São José em Acará no período de 2009 até 2014. Em relação ao “Padre Sebastião” citado pelo entrevistado, ele se refere ao Padre Sebastião Castro Viana como o grande responsável pela revitalização do antigo cemitério.

Nosso último entrevistado é o idealizador da revitalização do antigo cemitério que hoje denomina-se Campo Espiritual de São José. Padre Sebastião Castro Viana, 48 anos, filho de José Maria Viana e Raimunda Castro dos Santos Viana, nascido na cidade de Barcarena em 17 de fevereiro no ano de 1973, atualmente reside no município de Bujaru na Paroquia São Joaquim e Santana. Sua formação é filosófica teológica, que é dado na perspectiva sacerdotal, pois todo sacerdote cursa teologia e filosofia a priori. O mesmo assumiu a Paroquia de São José em Acará a partir do ano de 2014 até o final do ano de 2019.

Iniciamos a entrevista buscando saber como surgiu a ideia de modificação do antigo cemitério, então o Padre responde:

Na verdade a ideia surgiu a partir da primeira vez que eu vi aquela área, achei muito bonita, muito expressiva, então nasceu em mim um desejo de cuidar daquele espaço. Diríamos que venho de uma família que ama plantas e construções, de tal modo que até as novas gerações que vieram depois de mim herdaram isso também, dos meus primos e sobrinhos são cinco engenheiros que temos, pessoas que amam esta área, e toda minha família lida direta ou indiretamente com agricultura, paisagismo, pequenas plantas e etc. E eu, diríamos assim desenvolvi na minha vida pastoral um amor muito grande pela natureza, pela preservação da natureza, sou um apaixonado por paisagismo, jardins e plantas, por onde eu passei, verdadeiramente eu deixei alguma coisa plantada, quando eu estive no seminário menor, o jardim que hoje existe lá foi obra nossa, igualmente o jardim interno do seminário maior, quando eu fui reitor deixei um jardim lá, mas foi no Acará que realmente eu tive condições de desenvolver um trabalho mais amplo no campo de paisagismo, jardinagem e também em outras obras.

Abordamos em seguida como se deu o processo de construção e materialização do local, a partir dos relatos de nosso entrevistado,

Em primeiro lugar, porque trata-se de uma área do patrimônio da diocese de Abaetetuba, que deve ser olhada pela paroquia de Acará por estar na sua área e por ser uma área muito bela. Mas quando cheguei encontrei muito abandonada toda cheia de entulhos, matos, cobras, sapos e uma vegetação já muito fechada, sobre tudo lá no fundo, um fator que me fez olhar com carinho aquela área não foi só ouvir dizer, mas tive a oportunidade de ver muitas pessoas fazendo uso de entorpecentes lá no fundo e impedindo quem quisesse entrar lá. Eram indivíduos perigosos por serem viciadas, realmente era uma área muito abandonada, e outro fator também que nos fez desejar limpar, cuidar daquele local, foi saber que ele tinha um potencial histórico e muito belo, e que a paróquia poderia ser muito feliz fazendo uso daquela área, não somente a paroquia, mais todas as pessoas de Acará, e foi assim que começamos lentamente cuidar daquele espaço. (Sebastião Castro)

O entrevistado ainda relatou que inicialmente o processo se deu com pequenas manutenções, posteriormente com a remoção de algumas árvores antigas, que criavam problemas como lama, acúmulo de água parada em alguns espaços que ficavam alagados

devido à chuva e o frutos que se acumulavam e cada vez que eram realizadas novas estruturas no espaço, ideias nasciam, na verdade muitas coisas não foram possíveis ser feitas devido ao tempo, pois a obra durou em torno de três anos, uma parte lenta e outra parte mais acelerada, mas ainda desejava realizar outras benfeitorias, que infelizmente não deu tempo de concluir, pois,

A minha expectativa no decorrer do processo de revitalização eram as melhores possíveis, eu tinha muitos sonhos para aquela área que foram se formatando a partir do meu esforço e do esforço de todas as pessoas que estavam comigo naquele serviço nesse sentido o nosso intuito era fazer com que o lugar se tornasse diríamos o mais agradável possível. (Sebastião Castro).

Ao nos responder sobre o autor do projeto, Padre Sebastiao, diz:

O projeto do campo espiritual foi desenvolvido por mim, todavia não nasceu de uma única vez, eu não sentei e redigir um projeto para desenvolver ali, tudo se deu muito lentamente, foi um projeto construído a partir de uma vivencia naquele lugar, eu amei aquele lugar a primeira vista, tive um carinho imenso, era um dos lugares que eu mais ficava trabalhando e cuidando, então o projeto do campo espiritual nasceu gradativamente e a cada etapa da obra realmente desenvolvia-se um projeto particular, cada espaço daquele teve um projeto redigido naturalmente por mim e desenvolvido por muitas pessoas, mais o autor máximo desse projeto é o nosso Deus que nos inspirou aquela bela obra que existe hoje lá.

Em relação ao projeto de conclusão do Campo Espiritual pode-se dizer que ainda não foi totalmente finalizado, havia muito mais coisas a serem feitas, mas no pouco que foi possível concluiu-se algumas obras importantes , que segundo o entrevistado já é de imensa alegria para ele, como o espaço da gruta, o cruzeiro, o caramanchão de centro, a ponte que era de madeira e depois fizeram de alvenaria, os bancos circulares ao redor de duas grandes árvores, uma mangueira central e o jambeiro, assim como a estrada que dá acesso da ponte até gruta.

O paisagismo que na época deixamos, era bem expressivo, estas obras concluídas, assim foi para mim um motivo de muita satisfação, realização e alegria, não pela conclusão, mas diríamos que pela satisfação das pessoas que iam lá fazer fotos, alguns grupos faziam até piquenique, café da manhã, lá faziam orações, me emocionou muito quando a paróquia realizou o primeiro evento público lá dentro e ali algumas imagens que foram feitas que para mim foi um presente de Deus, fiquei muito feliz de ver, de ter na minha cabeça a imagem inicial, e de ver aquela obra particularmente já bem encaminhada, até hoje louvo e agradeço a Deus, tenho o campo espiritual como uma obra filha do coração que amei muito, e amo até hoje, e acredito que será um lugar que vai nos trazer muitas alegrias, não só à paróquia mas também para povo do Acará.



Figura 3 – Registro do primeiro evento público realizado no campo espiritual

Fonte: Pastoral da Comunicação da Igreja católica (Pascom)

Ressaltamos que a mudança processada no espaço não se constitui somente em seu aspecto físico-estético, mas na própria representação que esse espaço tinha e tem atualmente no imaginário dos moradores da cidade e seu uso cotidiano.

A existência de alguns túmulos naquela área, mesmo que em latente deterioração, causava, sobretudo nas crianças e nos jovens, um mal-estar porque eles associavam a presença dos túmulos a um sentimento de medo de mortos e repulsa do espaço. Então, os idealizadores do novo espaço fizeram questão de deixar o túmulo do anjinho que faz parte das expressões daquele lugar, em especial porque ele representa todas as pessoas que estão sepultadas ali. O referido túmulo tem uma relação muito intensa de respeito e cuidado dos frequentadores do local, pois houve uma revitalização do túmulo e um *designer* especial naquela sepultura. Com as demais sepulturas foi realizado outro tipo de trabalho, inclusive algumas foram removidas para a melhor apropriação do espaço. Foram coletados os nomes das pessoas sepultadas naquele local com o propósito de se construir um memorial em que os familiares poderiam fazer as suas homenagens em um único lugar, mas infelizmente ainda não foi possível a conclusão deste trabalho.



Figura 4 – Túmulo do anjinho

Fonte: Produzida pelos autores do trabalho.

Na cultura ocidental os rituais que envolvem a morte sempre serão motivos de temores, insegurança e medos, remete-se a tristeza, saudade, choro etc. a historiadora paraense Erika Amorim, ressalta que “Apesar de a morte ser um fato natural, assim como o nascimento, a sexualidade, o riso, a fome ou a sede ela provocava dor e sofrimento constituindo-se amiúde no significado mais elementar e presente do cotidiano dos viventes”. (SILVA, 2005, p.106).

Nesse sentido questionamos o nosso entrevistado de onde surgiu a sua visão diferenciada acerca da morte, e ele nos relatou que:

De fato a morte, eu diria também muito particularmente no meio popular, ela é encarada como uma realidade muito dolorosa e angustiante que envolve os sentimentos das pessoas, isso é muito natural, toda via o campo espiritual expressa esta nova perspectiva diferenciada da morte. O mesmo não é um lugar de mortos, ele é um lugar de vida, esse foi o nosso grande objetivo, transformar aquele lugar que expressava dor, sofrimento, morte e tristeza, no lugar de alegria, vida e energia positiva como diz algumas linhas de pensamentos, porque esta nova perspectiva como você nos fala, diferenciada, ela nos vem da nossa dimensão cristã teológica católica, que olha a morte não como uma tragédia, mas como uma passagem, para nós a passagem do ser humano que faz no ato da morte é uma pascoa, é uma realidade que nos conduz ao Céu, ou seja acreditamos que veio do eterno e volta para o eterno, e nesse mundo nos somos hospedes nossa concepção de morte ela não é destruidora do ser humano ela é transformadora do ser humano, onde aquela pessoa que morre alcança uma realidade espiritual com Deus, por que para nós cristãos católicos acreditamos que o ser humano tem sua origem

em Deus, e seu fim último também em Deus, neste mundo nós somos como que hóspedes, por tanto a morte ela não é para nós tristeza, ela pode ser dor pelo afastamento material que fazemos neste momento, todavia acreditamos que há uma grande alegria no coração de quem crer, em saber que a pessoa está com Deus, então o campo espiritual ele é um pouquinho desta junção de perspectiva que nos faz sair de uma mentalidade puramente materialista que olhamos o ser humano na sua passagem eminentemente matéria, e passamos para uma dimensão espiritual, quando olhamos o ser humano uma perspectiva eterna, que ele não é um ser sozinho ele é um ser aliado a Deus, e um Deus que o ama, por isso Deus não nos abandona, embora nosso corpo ele pereça na terra, mas ele não se perde ele se transforma, que nos diz a palavra de Deus “que do pó viemos, para o pó voltaremos”, mais esse pó acreditamos que na vida eterna retornará para Deus de uma forma gloriosa.

Mais uma vez ressaltamos a importância de pensarmos sobre situações do nosso cotidiano, mesmo aqueles apresentados em temas não tão convencionais como a morte, pois “os rituais que antecediam e sucediam a morte fornecem pistas para essa reflexão. Esses ritos estão escritos em uma cultura religiosa que expressa veementemente as inquietações sobre o ato de morrer” (SILVA, 2005, p.105).

Em relação a mão de obra utilizada para a revitalização do Campo Espiritual o Padre Sebastião concluiu que inúmeras pessoas colaboraram com os serviços “inicialmente eram homens que chegavam na paróquia pedindo alguma coisa, com carência de serviço e nós fomos agregando as habilidades dessas pessoas às necessidades que tínhamos na área da limpeza e roçagem”, segue ainda nosso entrevistado ressaltando que utilizaram essa mão de obra “pagando diárias, posteriormente nós fomos utilizando uma mão de obra mais qualificada, que já eram pedreiros até carpinteiros que trabalharam para fazer algumas estruturas, trabalhamos com mestre de obras”. Porém, o religioso nem sempre esteve presente e necessitava da colaboração de uma pessoa mais capacitada para seguir na coordenação da obra “uma pessoa que me acompanhou desde o início, que era o seu João Ivaldo, conhecido na paróquia como seu Jango, ele na verdade era o gerente dos trabalhos que ali aconteciam”.

Outras pessoas também foram citadas pelo entrevistado, em razão dos serviços prestados à obra, desde os serviços de limpeza na área como “o seu Sebastião Afonso, Mizael, que antes tiravam os entulhos, continuaram trabalhando naquela área, mais trabalhavam pra manter a grama e efetuar o processo de podagem”.

Entendemos que os relatos dos nossos entrevistados são extremamente significativos para compreender o nosso objeto de estudo. Porém, o mais significativo talvez seja perceber e oportunizar que outros sujeitos possam falar sobre suas vidas, sobre sua cidade e nós, na relação que se instituiu entre o docente e discentes em torno de uma disciplina para o processo de formação docente no curso de Pedagogia em evidência, estejamos atentos sobre a importância e a necessidade de se reconhecer a potencialidade de fontes históricas para produzir outras narrativas históricas que nos auxiliem como docentes e ousadamente

pesquisadores.

CONCLUSÃO

A partir do desafio proposto para os estudos que seriam desenvolvidos na disciplina FTM de História em nosso curso de Pedagogia, resolvemos adentrar em uma temática de pesquisa engendrada em um objeto de estudo no espaço de um antigo cemitério de nossa cidade, que envolve rituais de morte, temores e superstições em torno desse lugar. Talvez seja algo que não desperte o interesse de muitas pessoas, mas para nós foi uma grande provocação e assim resolvemos seguir ousadamente nessa linha temática.

Considerando-se que o nosso objetivo para esse estudo consistiu em compreender o processo de transformação do antigo cemitério na cidade de Acará para o atual Campo Espiritual de São José, podemos perceber que esse procedimento fez reacender a relação do povo local, que por muito tempo ficou estagnado, contribuindo para preservação do local como um espaço de memória.

O presente trabalho resultado de uma investigação sobre um espaço histórico relevante para a cidade, é importante por diversos aspectos, primeiro porque permite um diálogo entre as histórias que ocorreram no passado e as histórias do presente, segundo porque permite a compreensão das mudanças que ali ocorreram e o impacto delas tanto no aspecto estrutural, espaço físico, quanto no aspecto cultural, visto que estamos tratando de um espaço que possuía um estigma extremamente negativo, por estar ligado à morte, mas que hoje é um dos espaços mais valorizados pelo uso dos moradores da cidade de Acará.

Quando nos debruçamos sobre os motivos que levaram um antigo cemitério abandonado a se tornar um Campo Espiritual, que ganhou visibilidade e destaque na paisagem e no cenário social da cidade, de certa forma buscamos dar destaque também para os atores envolvidos nesse empreendimento. Ao buscarmos contar a história a partir de quem dela participou, captamos não somente dados e informações, mas toda uma subjetividade que dá autenticidade aos relatos, e isso nos faz compreender que temos e fazemos a nossa própria história, que podemos dar novos significados a lugares que fazem parte do cotidiano das pessoas e da cidade, estamos convencidos da importância de conhecer e fazer conhecer a história deste espaço. Não há valorização sem conhecimento e não valorizamos aquilo que não conhecemos.

Acreditamos que essa nossa incursão na História Local engendrada pela memória de alguns familiares e moradores da nossa cidade, atravessada pelo “Campo Espiritual”, que outrora foi um cemitério, é só o começo de uma jornada que parece longa e que nos permitirá colocar em evidência as nossas habilidades como futuros professores e ter a percepção de que todos nós somos sujeitos históricos.

Do ponto de vista acadêmico, acreditamos que o trabalho nos permitiu uma

experiência significativa com a pesquisa, análise e organização de informações, o que certamente contribuirá com nossa formação acadêmica, especialmente no campo da pesquisa histórica, mesmo que de fora incipiente. Consideramos o contato com a história local por meio da história oral através dos relatos, como muito importante por nos permitirem entre outras coisas, a apropriação de elementos para o fortalecimento da nossa identidade como moradores da cidade, pois quando conhecemos a história, o nosso compromisso com essa história tende a se fortalecer. Aproveitando esse comprometimento histórico no exercício da docência, acreditamos poder contribuir com a formação de alunos que no futuro também valorizem a história local e que compreendam que as transformações históricas, como no caso do nosso objeto de estudo, não acontecem de forma aleatória, mas possuem contextos próprios que cumprem determinado papel, pensado e definido como importantes para a época, pelos atores daquele determinado período.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Perigos de uma História Única**. São Paulo: Cia das Letras, 2019

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: DF, 1989.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LUCA, Tania Regina de. **Práticas de pesquisa em História**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

NASCIMENTO, Sérgio Bandeira do; MORAIS, Stela Pojuci Ferreira de. Práticas inconfindentes no ensino de história e na formação continuada de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In.: RIBEIRO, M.E.; CUNHA, D.A.da; PEREIRA, E.N.G.(orgs) **Formação continuada de professores: entrelaçando saberes e práticas inovadoras**. Castanhal/PA. GEPPE, 2013.

SILVA, Érika Amorim da. **Cotidiano da Morte e a secularização dos cemitérios de Belém na segunda metade do século XIX (1850/1891)**. Dissertação de Mestrado/PUC-SP, 2005.

FONTES ORAIS

Entrevista realizada com o senhor Evilásio Malcher e Silva no dia 21 de julho de 2021.

Entrevista realizada com a dona Raimunda Sousa Foro Damasceno no dia 23 de julho de 2021.

Entrevista online com o Padre Sebastião Castro Viana no dia 24 de julho de 2021.

EXPECTATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Data de aceite: 01/11/2021

Lucas dos Santos da Silva

Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA)

Luana Fernandes Peixoto

Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) e integrante do grupo de pesquisa em educação e justiça social/Edujus.

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

Doutor em Educação. Bacharel em Direito. Especialista em Direito Eleitoral e Criminologia. Poeta. Músico. Compositor. Professor Titular. Faculdade de Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará.

INTRODUÇÃO

Os debates sobre formação continuada foram ampliados no Brasil. A preocupação com a continuidade na formação inicial no ensino superior de egressos dos cursos está cada vez mais presente entre os alunos da graduação, pois, a profissão docente se mostra uma atividade complexa, haja vista que manda recorrentes saberes, a relação com o outro e maneiras de se exprimir.

Santos, Spagnolo e Stobaus (2018), consideram que a docência se relaciona com outras áreas, não se limita ao ensinar. Desse modo, o desenvolvimento profissional se constrói continuamente e está ligado diretamente à vida

pessoal e profissional.

Neste contexto, o processo da formação assume uma posição sempre de construção, reconstrução e desenvolvimento, pois a graduação passa a ser um caminho de preparação ao mercado de trabalho, por isso, deve-se levar em conta o contexto social, econômico e as experiências dos sujeitos.

Preparar o professor implica debater o desenvolvimento da formação docente, uma vez que a construção do profissional da educação também provoca debates para momentos incertos e para constantes mudanças, pois, o processo de formação significa articular “a formação pessoal com a profissional sendo uma forma de encontro e confronto com suas próprias experiências vivenciadas, pois se trata de um processo coletivo de construção docente, de reflexões em conjunto (SANTOS; SPAGNOLO; STOBAUS, 2018, p. 76).

A partir disso, procurou-se esclarecer as expectativas de formação continuada de alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, além disso, verificar a percepção dos graduandos vinculados a esse curso, sobre formação continuada e avaliar como os discentes percebem a importância da pós-graduação para a formação profissional.

Este trabalho surgiu a partir de algumas inquietações: Como a formação continuada surgiu e quais as motivações para isto? Existem

políticas de incentivo à formação continuada para os alunos da graduação? Como os discentes de graduação veem a formação inicial da profissão docente?

Diante disso estabelecemos um objetivo geral para a pesquisa, esta busca identificar as expectativas de formação continuada dos alunos da turma 218, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. A partir dele, delimitamos outros três: 1- Fazer um levantamento sobre a história da formação continuada no Brasil; 2- Analisar as expectativas para a formação continuada de alunos do curso de pedagogia; 3- Identificar as políticas públicas existentes sobre o tema.

Consideramos este artigo relevante à Universidade Federal do Pará (UFPA), pois como instituição educacional de nível federal, é um vasto campo de possibilidades para a formação continuada, criada em 1954, a UFPA se mostra atualmente como uma das maiores universidades em números de alunos de graduação do Brasil (MONTEIRO, 2019). Dessa maneira, abordamos as expectativas dos alunos ainda enquanto graduandos para indicar e problematizar cada vez mais a formação inicial e o preparo para a inserção no mercado de trabalho, visando o desenvolvimento pessoal e profissional.

Quanto ao Instituto de Ciências da Educação (ICED), a pesquisa se mostra relevante pois a formação do futuro educador irá transparecer parte da visão enquanto alunos da instituição a respeito da formação continuada, a Unidade Acadêmica oferta os cursos de graduação em Pedagogia e Educação Física e Pós-Graduação em Educação, sendo divididas em três subunidades a Faculdade de Educação (FAED), a Faculdade de Educação Física (FEF), e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), sendo este um importante instituto sobre educação na Amazônia.

Em relação à Faculdade de Educação, o curso de Pedagogia foi instituído pelo Decreto nº 35.456, de 4 de maio de 1954, sendo o primeiro curso de licenciatura plena implantado no Pará, caracterizando, assim, como um dos mais antigos da instituição Federal. Como responsável para a capacitação e formação de seus graduandos para atuação no exercício da docência, a pesquisa se mostra relevante para a Faculdade pois, possibilita uma melhor articulação entre a prática e a teoria da formação continuada dos graduandos ao longo do curso de Pedagogia, já que o curso de formação inicial de professores engloba vários eixos e diretrizes que orientam as grades curriculares das disciplinas obrigatórias.

Entre as disciplinas obrigatórias ofertadas está a “História da Educação Brasileira e da Amazônia” ministrada no quarto semestre do Curso de Pedagogia, tem carga horária de 68 horas divididas entre prática e teoria, segundo o Programa da Disciplina disponível do Site do ICED, faz parte do eixo temático “Escola, Cultura e Democracia: perspectivas para a Gestão Democrática”, na ementa do curso mostra que a disciplina aborda.

História e Historiografia da Educação e suas interfaces no processo de formação social, política, econômica e cultural do Brasil e da Amazônia. Marcos estatais legislativos: institucionalização do ensino. Estado, Escola

e Educação: políticas e acontecimentos históricos educacionais. Sistemas de ensino e cultura escolar. Educação e Sociedade na Amazônia: trajetórias, balanços e perspectiva comparada de propostas e práticas educativas entre o nacional e o regional. (PROGRAMA DA DISCIPLINA, 2012).

Dessa maneira, visando o processo de formação dos professores para a formação social, entendemos que a pesquisa colabora para o desenvolvimento do papel do professor na sociedade, na relação da vida profissional e pessoal, na área de atuação, focando no aprimoramento na perspectiva inclusiva, democrática, racial, de igualdade entre outras. Segundo Santos, Spagnolo e Stobaus (2018), o papel do professor envolve estar presente na construção do desenvolvimento dos alunos para assim oportunizar estratégias objetivando o melhor desempenho na aprendizagem.

Com isso, o desenvolvimento profissional não está dissociado do pessoal, as experiências pessoais ao longo da graduação fazem com que as dimensões pessoais e profissionais envolvem o compromisso com a aprendizagem contínua durante a carreira docente, pois as exigências para o docente não se aplica apenas no âmbito profissional, habilidades e competências, mas também envolve aspectos pessoais como saberes e práticas, histórico pessoal, experiências, atitudes e ações, tanto pessoais quanto profissionais, sendo assim,

A formação profissional e pessoal do docente não se constrói por mera acumulação e realização de cursos, obtenção de mais conhecimentos ou entendimento de mais técnicas, mas também através de um trabalho de reflexão continuada e crítica sobre suas próprias práticas e de (re)construção permanente de sua identidade pessoal (SANTOS; SPAGNOLO; STOBAUS, 2018, p. 75).

A formação continuada e as políticas de incentivo e apoio aos professores, constituem tema de pesquisa explorado por diversos autores, a exemplo do que fez André (2015), Aguiar (2006), Salles, Farias e Nascimento (2015), cada autor à luz de suas perspectivas e inquietações.

METODOLOGIA

Na metodologia da pesquisa, foi realizada em três etapas, na primeira, fez-se uma revisão bibliográfica para melhor compreender o tema da formação continuada no Brasil. Inicialmente fizemos uma pesquisa no Portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com os caracteres “Formação Continuada”, para filtrar o levantamento de literaturas sobre a temática e focando no levantamento histórico; dividimos a busca em três períodos sendo o primeiro entre os anos de 1990 até 1999, o segundo entre 2000 até 2009, o terceiro de 2010 até 2020.

Fizemos esta divisão como forma de mapearmos os trabalhos realizados nas

últimas três décadas, dessa maneira, pudemos concluir que a pesquisa sobre formação continuada no Brasil, avançou ao longo dos anos. Com base no portal da CAPES, entre a década de 1990 as publicações se mostraram em desenvolvimento, no segundo período pode-se perceber um avanço significativo das publicações de trabalhos em revistas científicas em relação ao período anterior, já no terceiro período houve o maior número de artigos produzidos e consultados por nós.

Na segunda etapa realizamos a aplicação de um questionário estruturado, o qual ficou organizado com onze (11) perguntas fechadas de múltipla escolha, aplicado com os alunos da turma 218 matriculados na disciplina de História da Educação Brasileira e da Amazônia. No total, participaram da pesquisa 22 alunos pertencentes ao quarto eixo (ou quarto semestre) do curso de Pedagogia da UFPA.

Analisamos ser relevante aplicar o estudo em alunos do quarto semestre por considerar singular, pois, ao final do período letivo, espera-se que os discentes estejam com cinquenta por cento do curso concluído.

Na terceira e última etapa, realizamos o levantamento dos dados obtidos, com a compilação dos textos e os resultados adquiridos ao longo da pesquisa. Sendo assim, para o suporte teórico utilizamos produções teóricas dos autores André (2015) e Aguiar (2006) para a base de fundamentação sobre formação continuada, além de utilizarmos o trabalho dos autores Salles, Farias e Nascimento (2015) para formulação das perguntas.

O trabalho conta com três seções organizadas para melhor compreensão e entendimento do leitor. Na primeira, buscamos fazer um levantamento histórico da formação continuada no Brasil e suas motivações. Na segunda, analisamos as ações políticas voltadas à formação continuada, em especial, aos alunos de graduação. Por fim, apresentamos os resultados da pesquisa realizada, mediante aplicação de formulário, assim como as análises das informações obtidas.

BREVE HISTÓRICO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

A pergunta com a qual iniciamos esta seção é: Como a formação continuada surgiu e quais as motivações para isto? Atualmente podemos encontrar diversas pesquisas em torno deste tema, em especial a formação continuada de professores, o qual é nosso foco neste trabalho. Os cursos de formação de professores duram em média quatro anos, e mesmo entre tantas disciplinas, leituras, estágios e outras atividades, ainda não é possível se considerar um profissional completo, lembrando que por vezes, estes cursos de graduação contam com carga-horária reduzida e a falta de incentivo à formação complementar durante a caminhada até a obtenção do diploma.

Diante das modificações constantes que ocorrem na sociedade, percebeu-se a necessidade de renovação e inovação dos profissionais, não somente na docência, mas

entre outras áreas como saúde, cultura, etc. E, nos tempos em que vivemos, podemos notar a necessidade que os professores têm de atualizar-se, não somente em conteúdo, como em didática e estratégias de ensino. Muitas oportunidades de formação continuada nasceram com iniciativa não somente dos órgãos governamentais, como de outras instituições estaduais e municipais, a fim de qualificar seus professores.

Dentre os documentos que legislam sobre o incentivo à formação continuada no Brasil, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) no artigo 62, parágrafo segundo define que: “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009)”. Esta lei determina enquanto premissa base para atuar na educação básica, a formação superior no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Gatti (2008) faz um levantamento acerca da história da formação continuada de profissionais da educação no Brasil, iniciado nos anos de 1990, citando dois programas ofertados nos estados de Minas Gerais e São Paulo, respectivamente. O primeiro chamava-se Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), ofertado a distância para professores de 1ª a 4ª séries das redes estadual e municipais com intuito de proporcionar reflexões sobre a prática docente. O segundo, conhecido como Programa de Educação Continuada (PEC), foi destinado de forma presencial para todo o ensino fundamental de maneira mais abrangente, considerando também os técnicos, diretores, coordenadores, etc. Importante ressaltar que ambas foram financiadas pelo Banco Mundial.

A partir daí, foram ofertados pelo Ministério da Educação (MEC) cursos aos professores já atuantes nas redes municipais e estaduais. A princípio, pensado para ser complementar aos que já exerciam a profissão. A exemplo estão: o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), que tinha o objetivo de oferecer diploma de ensino médio aos professores leigos. Em 2009 o MEC ofertou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o curso possui a mesma duração de uma graduação e tem por objetivo levar o diploma de graduação aos professores que já se encontravam em serviço (PLANO, 2018).

Em vigor desde 2009, o PARFOR tem como um de seus objetivos o incentivo à formação continuada de professores que já exercem a profissão. E este tomou grande proporção e se tornou objeto de muitas pesquisas e alvo de críticas, pois, alguns cursos não levam em consideração a experiência dos estudantes de pedagogia, mas as opiniões se dividem. Como relata os autores abaixo:

Por um lado, dizem que a formação está distante da sua realidade profissional, mas, por outro, destacam que contribuiu para que suas práticas docentes nessa realidade fossem modificadas. Isso retrata, de certa forma, o tensionamento das discussões sobre o papel da prática e da teoria na

Visto isso, podemos inferir que o PAFOR simboliza um programa que proporcionou um avanço considerável à educação básica e à formação de professores. E, por ser alvo de muitas críticas, merece um olhar mais apurado dos órgãos e cursos que o promovem.

POLÍTICAS E AÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR

Segundo André (2015), a formação continuada no Brasil apresenta várias tendências e políticas destinadas ao desenvolvimento de ações para a construção docente. Sendo um tema que abrange várias perspectivas como o desenvolvimento emocional, o sujeito professor, tempo de trabalho, local de trabalho, escola, carreira profissional, professores iniciantes para que não tenha más experiências ao ingressarem na docência, entre tantas outras possibilidades, de maneira que a formação docente é importante para o desenvolvimento da melhoria de vida e da carreira profissional.

No entanto, outras questões devem ser levadas em consideração para a abordagem da temática, pois,

É preciso assinalar que a melhoria da formação continuada é um fator importante no desenvolvimento profissional docente, mas não é o único. Fatores como salário, carreira, estruturas de poder e de decisão, assim como clima de trabalho na instituição, são igualmente importantes. Não se pode aceitar a explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da educação (ANDRÉ, 2015, p. 37).

Uma das alternativas são os programas de formação continuada que podem ser realizados por diferentes Órgãos ou entidades educacionais, Secretarias de Educação, escolas, Universidades e Institutos Federais, entre outras instituições que promovem o desenvolvimento e capacitação de professores.

André (2015) mostra que além de incentivos para a formação docente, também deve ser levado em consideração a melhoria da formação inicial pois é essencial para que a formação docente atinja seus objetivos. Dessa maneira, o autor mostra programas decorrentes de políticas para principiantes na docência em parceria entre Universidade e a escola como forma de oferecer preparo aos futuros professores ainda na graduação, através de atividades e ações para inserirem no contexto do cotidiano escolar.

Assim, um dos programas de incentivo à docência na graduação é o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), de iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e do CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior). Criado em 2007:

é um programa de fomento cujo propósito é proporcionar a estudantes de licenciatura a oportunidade de atuarem como profissionais na educação básica por meio da inserção em escolas da rede pública onde possam criar e participar de experiências de caráter inovador e interdisciplinar, que articulem as diferentes áreas do conhecimento e promovam a relação entre teoria e prática. Prevê a concessão de bolsas aos estudantes, aos docentes da universidade que os orientam e aos professores da escola básica que os recebem em suas salas de aula (ANDRÉ, 2015, p. 43).

Para Aguiar (2006), ao analisar aspectos de formação docente e identidade, de 62 professores de níveis educacionais e idades diferentes, abordou algumas decisões de ser professor e atuação docente. Dessa maneira, destacamos no estudo quatro classes que a autora utiliza na pesquisa para abordar a formação e identidade dos professores no contexto pessoal e profissional, são: a vocação, conhecimento prévio, identidade com profissão e a necessidade financeira.

No contexto da formação inicial, destacamos especificamente a análise da necessidade financeira, pois mostra que a condição socioeconômica leva muitos dos sujeitos a escolherem a carreira docente como uma opção para a estabilidade financeira futura. Haja vista que,

A condição socioeconômica também conduziu muitos desses sujeitos à decisão de ser professor, interferindo e contribuindo no desempenho do seu papel e na identidade de ser professor, uma vez que é diferente escolher uma profissão porque se identifica, porque se realiza e não por não ter alternativa. Daí, para alguns sujeitos, a opção de ser professor nem sempre se trata, realmente, de uma opção, mas, sim, de que ou se é professor ou então se fica sem fazer 'nada' (AGUIAR, 2006, p. 161).

O estudo de Aguiar (2006) ainda mostra que para atuar no contexto das sociedades contemporâneas as exigências para o professor se multiplicam. Dessa maneira, as exigências para a atuação da docência nas novas conjunturas das realidades, da sociedade, “do conhecimento, dos meios de comunicação e informação, acarretando mudança no desempenho dos papéis docentes, novos modos de pensar, agir e interagir e provocando a necessidade de estar sempre se atualizando, em constante processo de formação” (AGUIAR, 2006, p. 158).

A formação contínua pode ser entendida como uma forma de melhorar o conhecimento na área de atuação, sendo uma das formas de melhorar a formação profissional. Um dos pontos destacados por Salles, Farias e Nascimento (2015), é a exigência no mercado de trabalho que leva cada vez mais ao surgimento de novos contextos, essa dinamicidade do mercado demanda que os profissionais da área se adaptem às exigências, sendo assim:

A formação continuada, que tem por objetivos possibilitar a continuidade do processo de formação inicial e atender às necessidades constantes que o graduado encontra em obter subsídios para seu desenvolvimento intelectual e

profissional, permite contínuo aprimoramento e atualização de conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes ao exercício laboral (SALLES; FARIAS; NASCIMENTOS, 2015, p. 483).

Portanto, é indispensável enfatizar a importância da formação continuada na carreira de um professor, seja ele já atuante ou recém-formado, por inúmeros motivos já colocados nesta seção. À vista disso, é necessário que haja incentivo à formação continuada desde a graduação, proporcionando políticas de assistência e programas que possam abranger não somente a uma pequena parcela de alunos, mas sua maioria efetivamente matriculada e frequentando os cursos eleitos para seu preparo profissional.

EXPECTATIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DISCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFPA, CAMPUS DE BELÉM

Mediante as pesquisas e inquietações iniciais deste artigo, iremos expor, nesta seção, o resultado da consulta realizada junto aos alunos de pedagogia da Universidade Federal do Pará, com o objetivo de conhecer as expectativas de formação continuada dos discentes, além de investigar de que forma a universidade está incentivando isto.

Visto o momento em que vivemos, sob o temor provocado pela crise sanitária mundial, decorrente da pandemia do coronavírus, decidimos utilizar como ferramenta a plataforma do *Google formulário*, que permitiu elaborarmos as perguntas, compartilharmos via grupos e acessarmos com facilidade os resultados. Este foi divulgado no dia 07 de julho de 2021 e em 2 dias 70% dos alunos da turma responderam o formulário.

A partir da coleta, realizamos a compilação e análise dos dados obtidos nas perguntas ao longo da pesquisa. Ao todo, participaram 22 alunos vinculados ao curso de graduação de Pedagogia. No formulário disponibilizado, foram sistematizadas 11 perguntas, sendo as 3 primeiras com o objetivo de mapear e identificar a identidade e perfil dos alunos, às perguntas de 4 a 11 tinham por finalidade identificar as expectativas para dos graduandos quanto à formação continuada.

1 - Qual a sua idade?

22 respostas

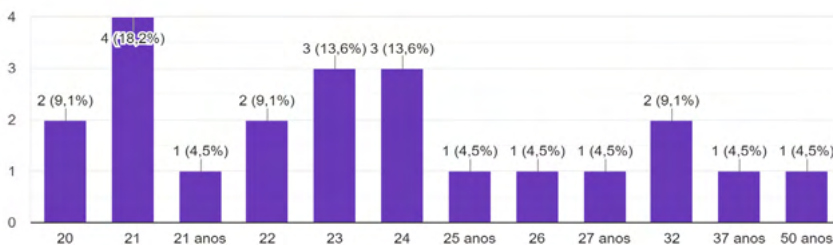


Gráfico 01: Faixa etária dos alunos de graduação que participaram da pesquisa

Fonte: Criação dos autores.

Na pesquisa, os participantes têm idade entre 20 a 50 anos, sendo o maior número com 4 pessoas com 21 anos (18,2%), em seguida, se declararam com 23 anos 3 alunos caracterizando com (13,6%) e com 24 também 3 alunos (13,6%). Com 20, 22 e 32 anos cada, com 2 participantes. E, com 21, 25, 26, 27, 37 e 50 anos, 1 participante cada.

As respostas ao formulário indicaram que a pesquisa conta com grande número de indivíduos com menos de 25 anos de idade, caracterizando-se com uma participação majoritária de jovens, porém, também contou com a presença de pessoas com idades mais avançadas, evidenciando a presença de gerações diversas na composição da amostra.

Para mapear o gênero que os indivíduos se identificam, a segunda pergunta foi realizada como forma de perceber o público pesquisado. Para tanto, nas perguntas definimos quatro opções, sendo elas: feminino; masculino; prefiro não dizer e outros.

2 - Qual o seu gênero?

22 respostas

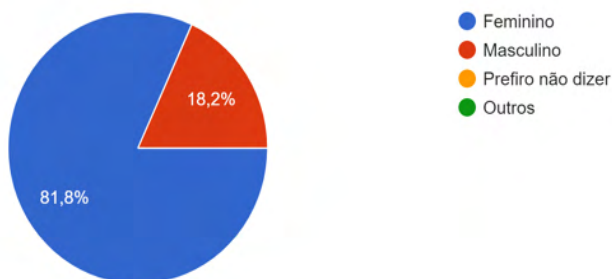


Gráfico 02: Gênero dos alunos participantes da pesquisa

Fontes: Criação dos autores.

Sendo assim, 81,8% dos participantes disseram pertencer ao gênero feminino o que corresponde a 18 mulheres, enquanto que 18,2 % do afirmaram se enquadrar no gênero masculino. O maior número de mulheres na pesquisa mostra o resultado de uma tendência marcante no ensino superior no Brasil, onde o ingresso das mulheres tem crescido ao longo dos últimos anos.

Guedes (2008) aponta um crescimento gradual ao longo das décadas da segunda metade do século XX do ensino superior no Brasil, seja através das políticas governamentais no contexto da década de 1970, e o crescimento no setor privado do ensino superior nas décadas 1980 e 1990, o que levou a uma qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho. Neste crescimento “também se verificou na expansão das pós-graduações e na formação de grupos de pesquisa nas universidades federais, através da criação de planos de carreiras de pesquisador e do fomento de bolsas de estudo” (GUEDES, 2008, p. 120).

O ensino universitário se destaca no processo da escolarização feminina, pois o ensino superior sempre esteve ligado à presença no mundo público e nas habilidades para o mercado de trabalho. Desse modo, a presença feminina nas universidades marca uma importante questão nas relações de gêneros, sendo uma das bandeiras que uniu o movimento feminino. Sendo rompida a tradição da universidade como um espaço majoritariamente masculino na década de 1970, o que elevou a intensa presença feminina no ensino superior.

Dessa maneira, é importante destacar que:

A melhora nos índices de escolaridade das mulheres pode ser percebida em todos os níveis educacionais, porém mais intensamente no grupo com nível superior, estrato no qual apenas 25% eram mulheres em 1970, mas que no ano 2000 passa a ser majoritariamente feminino (53%). O significado desse avanço na maior qualificação das mulheres representa uma conquista, independentemente da maneira como essa melhora na escolaridade repercutiu na inserção laboral feminina (GUEDES, 2008, p. 124).

Em relação aos indivíduos que concluem um curso universitário, Guedes (2008) mostra que a proporção das mulheres também supera a quantidade de homens. A partir dos dados do Censo entre os anos de 1970 a 2000, a autora aponta a concentração das mulheres em cursos ligados ao magistério ou perspectiva que exija atenção e cuidado de algum segmento social. Neste contexto, no curso de Pedagogia reflete a presença mais ampla das mulheres em relação aos homens, nos anos de 1970, 84% dos formados eram mulheres, sendo 16% homens, já nos anos 2000 essa porcentagem aumentou, sendo 93% dos formados mulheres contra 7% dos homens, segundo o Censo 2000 (GUEDES, 2008).

Para mapear onde estes participantes estão inseridos, na pergunta 3 responderam o meio urbano onde moram, para isso, estipulamos duas opções e perguntamos se moram no ambiente rural ou urbano. 20 graduandos responderam que moram no ambiente urbano,

correspondendo a 90,9 % dos participantes e 2 desses alunos responderam que moram no ambiente rural, totalizando 9,1 % da pesquisa.

Na pergunta 4 do formulário, com o intuito de reconhecer o interesse dos participantes no curso, perguntamos se os alunos pensam em continuar na profissão de docente após a conclusão do curso de Pedagogia. Para isso, estipulamos 3 alternativas de resposta: Sim; Não; e talvez.

A partir dessa pergunta, 50% dos participantes responderam que desejam continuar na profissão docente após a conclusão do curso. Esta porcentagem nos chamou atenção pois, a matrícula na disciplina “História da Educação do Brasileira e da Amazônia” caracteriza que o graduando está no quarto semestre do curso, ou seja, após a aprovação na disciplina, e conseqüentemente do semestre, o aluno pode estar com 50% do curso integralizado, tendo assim outras possibilidades e áreas para atuarem.

Dessa maneira, mostramos que a outra metade dos participantes ainda está reticente, em meio a dúvidas e indecisões acerca do futuro da profissão, com isso, 45,5 % dos participantes responderam “talvez” (10 pessoas) em prosseguir com o futuro da profissão ou continuidade do curso, e 1 (uma) pessoas respondeu “não” em continuar na profissão equivale a 4,5 % da pesquisa.

A pergunta 5, foi estruturada com o objetivo de identificar quais as expectativas dos participantes nos cursos de formação continuada, perguntamos quais eles almejam, dentre os diferentes níveis. Para isso, definimos sete opções de resposta, sendo elas: Sim; Não; Talvez; Somente especialização; Somente Mestrado; Especialização e Mestrado; Especialização, Mestrado e Doutorado. Utilizamos estas variações devido às múltiplas opções para a formação continuada e continuação da formação inicial dos graduandos.

5 - Você pensa em fazer pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) após a conclusão do curso?

22 respostas

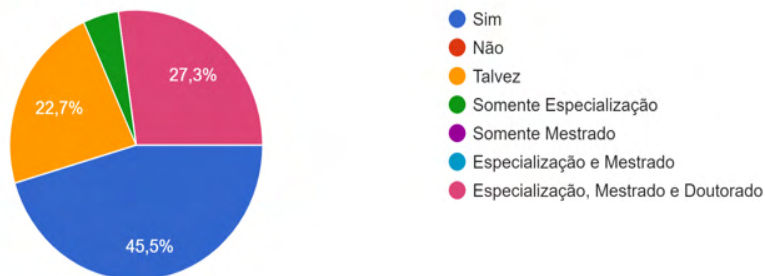


Gráfico 3: Interesse dos alunos em cursar a pós-graduação

Fonte: Criação dos autores

A partir disso, pudemos perceber que a maioria entre os participantes nutre expectativas para o ingresso em cursos de pós-graduação. Cerca de 45,5 % (10 pessoas) responderam que desejam fazer alguma formação após a conclusão do curso de Pedagogia, porém, não decidiram qual ou quais desses níveis são almejados.

Outro percentual que a pesquisa relevou foi que 27,3% (6 pessoas) desejam fazer cursos de pós-graduação, especialização, Mestrado e Doutorado, sendo expectativas para o desenvolvimento da formação continuada em longo prazo. Verificou-se, também, que cerca de 22,7% (5 pessoas) escolheram a opção “talvez” indicada no formulário, mostrando uma incerteza quanto ao desejo de ingresso na pós-graduação. Porém, não descartam a possibilidade no futuro. Por fim, quanto à quarta opção respondida, diz respeito a “Somente Mestrado”, colocando uma expectativa objetiva após a formação do curso.

Um dado que nos chamou a atenção foi que nenhum participante optou pela opção “Não”. Isto significa que mesmo entre o grupo de alunos que veem incertezas ou que não optam por continuar na área de docência, manifestam expectativas positivas quanto ao interesse de cursarem um curso para a formação continuada na vida profissional.

Segundo Cabrera e Araújo (2018), a pós-graduação no Brasil tem como princípio formar profissionais para atuarem em diferentes setores na sociedade e contribuir para o desenvolvimento da modernização do país. Neste contexto, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES¹, a partir das políticas públicas para o Ensino Superior, é responsável para coordenar “a política do sistema nacional de pós-graduação por meio de procedimentos e ações qualificadas relativos a todos os programas e cursos stricto-sensu, a fim de assegurar a validade nacional dos diplomas” (CABRERA; ARAÚJO, 2018, p. 24).

Em relação à qualificação do docente, a pós-graduação sinaliza para a melhoria do ensino e sua explanação qualificada. Por sua vez, a articulação entre a graduação e a pós-graduação, mostra o sistema nacional de pós-graduação sua capacidade em expansão e consolidação ao longo dos anos no país, por meio do crescimento em números de cursos, números de discentes matriculados e titulados nas cinco regiões e em todas as grandes áreas do conhecimento, Dentro dessa perspectiva “foi demonstrado através dos dados que a necessidade de capacitação de docentes, tanto para a educação básica, quanto para a superior, continua sendo uma das tarefas centrais da pós-graduação no Brasil” (CABRERA; ARAÚJO, 2018, p. 24).

Na pergunta de número 6 perguntamos “Você considera que o curso de Pedagogia está lhe instrumentalizando para o ingresso na pós-graduação?”, por meio da qual buscou-se identificar se o curso de Pedagogia da UFPA, ofertado pela Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação, está instrumentalizando seus alunos. Para isso elaboramos 3 alternativas: (a) insuficiente; (b) parcialmente; (c) integralmente.

1. Mais informações, consultar <https://www.gov.br/capes/pt-br>

Com o resultado, 60,2 % (15 pessoas) acham que o curso está oferecendo instrumentos para a pós-graduação de forma parcial. Ou seja, percebem que o curso está lhes capacitando para a continuação da formação, porém, suas ações poderiam ser mais efetivas. 18,2 % (4 pessoas) responderam a opção “c”: integralmente, e 13,6 % (3 pessoas) responderam a opção “insuficiente”.

Nota-se que, a maioria dos graduandos ainda está insatisfeita com a instrumentalização recebida no ensino de graduação, pois o preparo realizado é parcial ou insuficiente para atender expectativas daqueles alunos que aspiram investir na formação continuada após concluir a graduação.

Na pergunta 7 indagou-se: “Quais motivos levam você a manifestar interesse por cursar a pós-graduação?”. Para entendermos isto, foram descritas 3 alternativas fechadas e uma quarta disponibilizamos de forma aberta para que demonstrassem uma outra opinião. Na opção A temos “Para melhorar o desempenho profissional”. B “Devido a exigência do mercado de trabalho”. C “Aprimoramento na pesquisa e produção de conhecimento”.

Entre a parcela de alunos que respondeu à questão, 40% optaram pela alternativa C, 30% indicaram a opção A e 25 % escolheram a opção B, por fim, uma pessoa respondeu à pergunta com a opção aberta, declarando que é: “Um misto do melhoramento do desempenho profissional e o aprimoramento na pesquisa e produção de conhecimento” (Participante da Pesquisa).

Percebemos que as principais motivações para o ingresso na pós-graduação, conforme as escolhas representadas na pesquisa, buscam aprimorar a pesquisa e a produção de conhecimento. Isso indica o reconhecimento e valorização da pesquisa no campo educacional, o que é um dos pilares da universidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

As perguntas 8 e 9 fazem referência aos Grupos de Pesquisa (GP), pois um GP é desenvolvido de acordo com temas de estudo e busca aprimorar o conhecimento e a produção científica, além de proporcionar diversas oportunidades de interação e partilha de conhecimento.

Na pergunta 8 questionamos se os participantes mantêm vínculo com algum grupo de pesquisa, as alternativas eram somente de sim e não. E como resultado, apenas 27, 3% (6 alunos) confirmaram este vínculo. O restante, 72,7 % não participa de nenhum grupo. Ou seja, são raros os alunos com efetiva participação em grupos de pesquisa, o que também dificulta sua vivência no âmbito do aprimoramento e da produção de conhecimento científico durante sua formação inicial.

Aos que confirmaram o vínculo a grupos de pesquisa perguntamos “o grupo de pesquisa ajuda na sua formação continuada?” Com as alternativas de (a) sim, (b) não, (c) muito, (d) pouco e (d) parcialmente. Ficou evidenciado que 50% (4 pessoas) afirmou que

o grupo colabora muito para sua formação continuada. De outra parte, cerca de 37,7 % (3 pessoas) também afirmaram, mas marcando a alternativa A: sim. E somente 12,5% (1) não consideram que o grupo ajuda nesta formação.

Segundo o site do ICED <http://iced.ufpa.br/site/>, o instituto conta com 37 grupos de pesquisa, coordenados pelos docentes lotados nessa Unidade Administrativa e possuem uma ampla diversidade de temas de pesquisa. Por isso, ressaltamos a importância da participação dos estudantes nestes grupos, que, como mostrado na pesquisa, auxiliam e incentivam a prosseguir na formação.

A pergunta de número 10 é: “você realiza alguma formação complementar (disciplinas eletivas, cursos de extensão, etc.) durante o curso?”. O objetivo foi identificar se os discentes já buscam uma formação complementar concomitante ao curso de pedagogia. Para isso elaboramos 5 alternativas, que estão descritas abaixo, juntamente com a porcentagem de suas respostas.

10 - Você realiza alguma formação complementar (disciplinas eletivas, cursos de extensão, etc.) durante o curso?

22 respostas

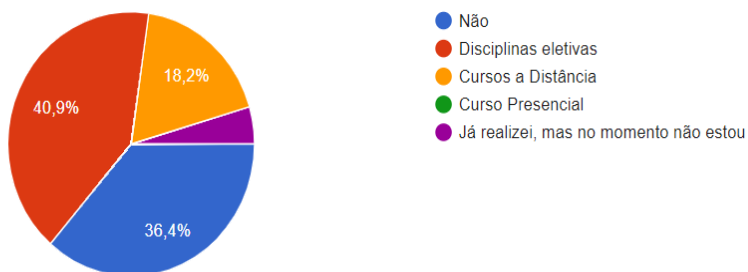


Gráfico 4: Participação dos alunos em cursos de formação complementar

Fonte: Criação dos autores

Analisando o resultado da pergunta que impulsionou as manifestações dos graduandos, identificamos que 40,9 % (9 pessoas) realizaram ou estão realizando disciplinas eletivas em sua formação complementar. Isto ressalta que as eletivas também podem ser usadas para preencher carga horária obrigatória da formação, elas trazem conhecimentos ricos e proveitosos a toda a formação. Porém, a Faculdade de Educação dispõe de pouca variedade de temas, o que acaba não despertando o interesse de muitos alunos na busca dessas atividades.

Outra porcentagem importante a considerar é a não procura por nenhum outro meio de formação complementar ao curso, o que representa 36,4% (8 alunos). Um número

preocupante, visto a importância de buscar em outras fontes recursos para enriquecer a formação inicial e incentivar a formação continuada.

Na última pergunta, questionamos “como você avalia o seu desempenho acadêmico durante os semestres letivos já creditados no Curso de Pedagogia?”. Foram apresentadas 5 alternativas (sem avaliação; insuficiente; regular; bom e excelente). Um total de 17 alunos avaliaram seu desempenho como “bom”, mas para 4 graduandos estariam no conceito “excelente” e apenas 1 registrou a opção como “regular”. O que mostra que a maioria está satisfeita com seu desempenho até o momento da participação neste estudo.

Segundo Cruz e Silva (2019), as práticas avaliativas no ensino superior demonstram relação com os variados níveis de desenvolvimento dos graduandos ao longo do curso, além de se relacionar com atitudes e práticas adotadas para a aprendizagem. Dessa forma, o desempenho acadêmico está relacionado tanto com as particularidades pessoais, quanto ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelo professor na sala de aula.

Podemos deduzir que os 77, 3% (17 pessoas) que optaram por Bom, assim como os 18,2% (4 pessoas) que responderam Excelente, concluíram que suas auto avaliações decorrem do desempenho nas atividades realizadas na graduação. Em relação a isto, o professor também tem seu papel neste processo de avaliação para que propiciem aos alunos possibilidades de decisões frente a situações e desafios, torna-se necessário, “considerando que o nível de desenvolvimento do aluno reflete a eficácia do ensino, depreende-se que ao avaliar o rendimento e o avanço do aluno no processo de aprendizagem, o professor está também avaliando seu trabalho” (CRUZ; SILVA, 2018, p. 207).

Neste contexto, a auto avaliação do aluno no desenvolvimento de seu conhecimento, habilidades e competências, tendo o professor como mediador desse processo no curso de formação inicial, seja por meio da interatividade, confrontos de ideias, situações problemas, diálogo e construção de saberes, tende a levar em consideração diferentes variáveis:

Quanto ao grau de empenho e de rendimento dos universitários, sabe-se que há influência de variados aspectos, tais como, a importância atribuída à carreira escolhida e o incentivo e respaldo da família; a condição de sua saúde física e psicológica para o enfrentamento de situações corriqueiras e adversas e o tempo dedicado ao estudo fora de sala de aula (CRUZ; SILVA, 2018, p. 210).

Desta forma, o desenvolvimento do desempenho na Academia reflete no amadurecimento e consolidação da capacidade de refletir sobre situações impossíveis de ser realizadas anteriormente, além da formação para a construção do docente e na sua atuação profissional, para além das exigências no mercado de trabalho, assim como, no aprimoramento da pesquisa e construção do conhecimento.

CONCLUSÃO

Concluímos que a expectativa para a formação continuada entre os graduandos no curso de Pedagogia, mostrou de uma potencialidade impressionante, entre os participantes o alto índice da presença feminina, assim como, dentre os que moram na zona urbana e mostram uma visão do perfil dos estudantes matriculados. A formação continuada entendida como continuidade da formação inicial, leva a identificar que, entre os participantes, os cursos de pós-graduação são opções para a construção e consolidação da vida profissional.

O curso de Pedagogia, visto como desenvolvimento da formação docente, acaba não sendo suficiente para atender o perfil dos participantes, haja vista que nenhum aluno na pesquisa expressou a expectativa de não cursar pós-graduação mesmo em área diferente da docência, o que revela que a pós-graduação seja na perspectiva do desenvolvimento da formação profissional ou da vida pessoal, seja devido à exigência do mercado de trabalho, ou focando no aprimoramento da pesquisa ou da produção de conhecimento, acaba levando em conta o contexto social dos sujeitos, por meio de experiências profissionais, pessoais e na graduação, do quadro socioeconômico onde está situado, pois as ações acadêmicas e profissionais não estão separadas da vida pessoal do alunos.

Dessa maneira, com o resultado exposto, vê-se o quanto é importante o incentivo à área da docência ainda na graduação, mediante a promoção de políticas públicas como o Pibid, que proporciona aos discentes a atuação na educação básica.

Outro resultado alcançado ao longo da pesquisa destacou a importância atribuída aos grupos e laboratórios de pesquisas para continuação da formação. Porém, a participação dos discentes da graduação nestes espaços acadêmico e científicos, mostrou-se pouco atraente, pois a maioria dos participantes não mantém qualquer tipo de vínculo com seus líderes e participantes.

Por fim, a partir dos objetivos atingidos e dos problemas de pesquisa propostos, conseguimos percorrer o processo metodológico de maneira pertinente para coleta dos dados, análises e compreensão das expectativas dos alunos matriculados na disciplina História da Educação Brasileira e da Amazônia, do curso de Pedagogia da UFPA.

A partir do levantamento bibliográfico sobre Formação Continuada no Brasil, pudemos fazer a averiguação das fontes. Com isso, destacamos que uma das dificuldades enfrentadas na pesquisa foi a resistência de alunos em responderem o formulário proposto. Outro ponto no âmbito mais geral, está na desistência de alunos da disciplina ao longo do período letivo, em pleno contexto de pandemia causada pelo coronavírus.

Em que pesem tais situações, este artigo mostrou sua relevância para a construção do conhecimento na disciplina acadêmica obrigatória, de modo a debater e levantar problemáticas acerca da História da Educação no Brasil, pois identificar as expectativas de alunos ainda na sua formação inicial, possibilita uma forma de desenvolver ações e

métodos para o fortalecimento da continuidade dos graduandos no processo de construção da formação docente tendo em vista o nível da pós-graduação, bem como a consolidação de sua carreira como docente pesquisador implicado com a produção do conhecimento científico, sua publicação e inserção social enquanto sujeito acadêmico, profissional e político.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 23, p. 155 – 173, 2006. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43276> >

ANDRÉ, Marli. Políticas de formação continuada e de inserção á docência no Brasil. **Educação Unisinos**. Volume 19, número 1, p. 34 – 44, 2015. Disponível em: < <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.03> >

BRASIL. **Decreto nº 35.456, de 4 de Maio de 1954**. Concede autorização para funcionamento dos cursos de filosofia, matemática, geografia e história, ciências sociais, letras clássicas e pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Belém. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-35456-4-maio-1954-324810-publicacaooriginal-1-pe.html> >

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

CABRERA, Migdalai Rodríguez. ARAÚJO, Mauro Sérgio Teixeira de. Análise das políticas educacionais na pós-graduação Stricto - Sensu no âmbito da formação continuada de professores. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**. v. 9, n. 3, p. 21 - 37, 2018. Disponível em: < <https://doi.org/10.26843/rencima.v9i3.1587> >

CRUZ, Sônia Aparecida Belletti; SILVA, Ana Flavia Moraes da. Autoavaliação dos graduandos de Pedagogia sobre seu desempenho acadêmico no decorrer do curso. **REAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 8, 2019. Disponível em: < <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol4n8.5842> >

FERREIRA, Adriano de Melo; BRZEZINSKI, Iria. Parfor e formação de professores para educação básica: obstáculos e potencialidades. **Linhas Críticas**, v. 26, p. 1 - 18, 2020. Disponível em: < <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24977> >

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57 – 186, 2008. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006> >

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a idéia da universidade como espaço masculino. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.15, supl., p.117-132, 2008. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0104-59702008000500006> >

INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO. Acesso em 11/06/2021. Disponível em < <http://www.iced.ufpa.br/grupos-de-pesquisa> >

MONTEIRO, Glauce. **Dados inéditos coletados em pesquisa nacional revelam quem está hoje na maior universidade da Amazônia**. 2019. Disponível em: < <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/10267-dados-ineditos-coletados-em-pesquisa-nacional-revelam-quem-esta-hoje-na-maior-universidade-da-amazonia> >

PLANO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ABRIRÁ 710 VAGAS DE LICENCIATURA. (Site), © 2018, Ministério da Educação (MEC). Acesso em: 03/06/2021. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038#:~:text=O%20Parfor%20foi%20lan%C3%A7ado%20em,institui%C3%A7%C3%B5es%20p%C3%BAblicas%20de%20ensino%20superior> >

PROGRAMA DA DISCIPLINA, Disciplina: História Da Educação Brasileira e da Amazônia, Código: PED 01020, 2010. disponível em: < <http://www.iced.ufpa.br/faed/faed-matriz-curricular-e-ementas> >

SALLES, William das Neves. FARIAS, Gelcemar Oliveira. NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Inserção profissional e formação continuada de egressos de cursos de graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, p. 475 - 486, 2015. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/1807-55092015000300475> >.

SANTOS, Bettina Steren dos. SPAGNOLO, Carla. STOBAUS, Claus Dieter. O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 74-82, 2018. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29721> >

APÊNDICE

Olá! Seja bem-vinda (o)

Você foi convidada (o) a participar de uma pesquisa que investiga a expectativa de formação continuada entre os alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. Este estudo é fruto da atividade avaliativa da disciplina História da Educação Brasileira e da Amazônia. Inicialmente, você deve ter Consentimento livre e Esclarecido que contém informações sobre a pesquisa. Caso concorde e queira participar, deverá assinalar seu E-mail para consentimento.

Perguntas:

1 - Qual a sua idade?

2 – Qual o seu gênero?

- Masculino
- Feminino
- Prefiro não dizer
- Outros

3 - Você mora no meio Urbano ou Rural?

- Urbano
- Rural

4- Você pensa em continuar na área da docência após a conclusão do Curso de Pedagogia?

- Sim
- Não
- Talvez

5 - Você pensa em fazer pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) após a conclusão do curso?

- Sim
- Não
- talvez

- Somente Especialização
- Somente Mestrado
- Especialização e o Mestrado
- Especialização, Mestrado e Doutorado

6 - Você considera que o curso de Pedagogia está lhe instrumentalizando para o ingresso na pós-graduação?

- Insuficiente
- Parcialmente
- Integralmente

7 – Quais motivos levam você a manifestar interesse por cursar a pós-graduação?

- Para melhorar o desempenho profissional
- Devido a exigência do mercado de trabalho
- Aprimoramento na pesquisa e produção de conhecimento
- Outros: _____

8 - Você mantém vínculo e desenvolve atividades científicas em algum Grupo de Pesquisa?

- Sim
- não

9 - Se a resposta na pergunta anterior for sim, para você o grupo de pesquisa ajuda na sua formação continuada?

- Sim
- Não
- Muito
- Pouco
- Parcialmente

10 - Você realiza alguma formação complementar (disciplinas eletivas, cursos de extensão, etc.) durante o curso?

- Não
- Disciplinas eletivas
- Curso a distância
- Curso presencial
- Outros: _____

11 – Como você avalia o seu desempenho acadêmico durante os semestres letivos já creditados no Curso de Pedagogia?

- Sem avaliação
- Insuficiente
- Regular
- Bom
- Excelente

REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E OS EFEITOS DA POLÍTICA INSTITUCIONAL NA RECENTE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Data de aceite: 01/11/2021

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

Doutor em Educação. Bacharel em Direito. Especialista em Direito Eleitoral e Criminologia. Poeta. Músico. Compositor. Professor Titular. Faculdade de Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará.

INTRODUÇÃO

Fruto de um contexto histórico marcado por forte crise sanitária mundial, no período de 2020-2021, o Ensino Remo Emergencial ocupou as pautas de debates em diferentes segmentos do sistema nacional de educação brasileiro, o que me fez pensar na necessidade de desenvolver uma pesquisa para verificar os efeitos dessa política educacional sobre o funcionamento das universidades, já que, na qualidade de servidor público federal, exerço o magistério na educação superior.

Entre os anos de 2020 e 2021, constaram de meu Plano Individual de Trabalho atividades relacionadas a disciplinas que integram o currículo do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, ofertadas em Períodos Letivos Emergenciais, na modalidade de Ensino Remoto Emergencial. Todavia, chamou atenção o fato de que alguns

alunos, mesmo tendo efetivado suas matrículas para frequentar os semestres letivos, passavam a narrar diferentes dificuldades operacionais para acompanhar o andamento dos estudos, uma vez que não dispunham de internet, ou possuíam acesso limitado a dados móveis adquiridos por iniciativa própria, ou concedidos a estudantes em programa de auxílio adotado pela Universidade Federal do Pará.

O Instituto de Ciências da Educação vinculado a essa Instituição de Ensino Superior, também passou a aderir à efetivação do Ensino Remoto Emergencial, em cumprimento às decisões advindas do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Pará, por meio da Resolução nº 5.294, de 21 de agosto de 2020, mediante a qual “Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19, e dá outras providências”.

Diante dessa decisão institucional, os componentes disciplinares obrigatórios e eletivos do Curso de Pedagogia, passaram por adaptações, a fim de que os docentes pudessem desenvolver suas atividades laborais sob a forma remota. Houve consulta aos professores para saber se estavam em condições saudáveis de assumir disciplinas no período da pandemia,

bem como a realização de cursos¹ para habilitá-los ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, de modo a auxiliar no desenvolvimento do processo educativo em formato virtual.

No dia 31 de julho do ano de 2020, circulou no Portal da UFPA a informação de que o “Nitae oferta cursos para docentes sobre ensino remoto e tecnologias digitais”², classificados como “cursos de curta duração”, “com temáticas estratégicas sobre ensino remoto e tecnologias digitais voltados inicialmente para os docentes da UFPA”. Essa foi uma demanda advinda da Reitoria, no momento em que havia sido desencadeado o debate entre a “comunidade acadêmica” sobre a “possibilidade de oferta de atividades remotas durante a pandemia”. Entre os cursos previstos à época, foram disponibilizados os seguintes:

“Ensino remoto e letramento digital”, “Ensino remoto: um desafio para além do uso das tecnologias digitais”, “Repensando o plano de ensino para atividades remotas” e “Planejamento e organização de atividades de ensino usando plataformas de webconferência disponíveis na UFPA”. Cada curso terá 100 vagas, com duas ofertas. A carga horária será de 12h, divididas em sessões de 3 horas, com atividades síncronas e assíncronas.

Percebe-se que a pandemia do coronavírus afetou as Instituições de Ensino Superior em esfera mundial, produzindo expressivos efeitos no Brasil, em particular com o trabalho docente e a formação profissional realizada nos diferentes cursos ofertados pelas universidades, inclusive obrigando a educação nacional a redimensionar a oferta do já habitual ensino presencial, convertendo-o para o formato remoto, por força de Medida Provisória e Portarias oriundas do Governo Federal, tais como: Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020; Portaria nº 329, de 11 de março de 2020; Portaria nº 343, de 17 de março de 2020; Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020 (GUSSO, 2020).

Diante dessa nova realidade social, viu-se que “A suspensão das aulas presenciais levou muitas IES a optarem pela utilização do Ensino Remoto Emergencial como forma alternativa para prosseguir com o ano letivo” (GUSSO, 2020, p. 4).

As universidades federais sofreram restrições em seu funcionamento, o que implicou na paralisação das atividades de ensino, mas ao serem retomadas em formato remoto,

1. Informação que circulou no portal de notícias da UFPA, no dia 12 de fevereiro de 2020, dizia: “Nitae oferta disciplinas temáticas para a graduação”. Trata-se de um “Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão” e dentre as três disciplinas ofertadas aos estudantes de graduação das diferentes áreas, servindo como “ambiência de formação e estágio supervisionado para alunos do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) e bolsistas de Iniciação Científica das docentes ministrantes”, uma delas enfatizava as “*Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino Superior*”. Como se percebe, os docentes da universidade não representavam alvo desse investimento. Essa iniciativa, constituiu estratégia decorrente da flexibilização curricular que passou a ser promovida na UFPA, a partir da aprovação da Resolução n. 5.107, de 26 de outubro de 2018. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/11336-nitae-oferta-disciplinas-tematicas-para-a-graduacao>. Acesso em 09 de ago. 2021.

2. Disponível em <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/11794-nitae-oferta-cursos-para-docentes-sobre-ensino-remoto-e-tecnologias-digitais>. Acesso em: 09 de set. 2021.

passaram por dificuldades na implementação, pois ficou evidenciada a elevada quantidade de alunos de graduação desprovida de internet e sem habilidades nem acesso para utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, essas instituições devem rever suas “atitudes e estratégias” em face das possibilidades trazidas pelo ensino híbrido (CASTIONI et. al., 2021, p. 1).

Mélo et. al. (2020), identificaram que a adoção do ensino remoto contou com adesão de grande parte das universidades federais, mas algumas delas preferiram não iniciar o calendário acadêmico. No âmbito da pesquisa e extensão, as atividades prosseguiram na maioria dessas instituições, porém, verificou-se que o ensino remoto foi efetivado por considerar que, mediante utilização dessa estratégia pedagógica, seria possível promover a “continuidade da educação no âmbito do ensino, pesquisa e extensão”. Entretanto, o ensino remoto tornou inviável aulas práticas laboratoriais e clínicas; educadores e alunos não estavam capacitadas para utilização das ferramentas digitais; e havia alunos em condições de vulnerabilidade desprovidos do acesso à internet e aparelhos eletrônicos.

Ainda que as universidades federais tenham demorado a implementar um plano de ação, seja devido aos trâmites burocráticos para investimento dos recursos financeiros, ou em função das posições contrárias à efetivação do ensino remoto, a utilização dessa modalidade permitiu o prosseguimento das atividades administrativas, de ensino, pesquisa e extensão (MÉLO et. al., 2020, p. 15-16).

Silva e Farias (2020, p. 2-3), abordaram a relação educação e tecnologia no cenário de adoção das aulas remotas pelas universidades, ressaltando que “Os alunos quando se envolvem com o ensino-aprendizagem através das mídias digitais, ganham mais autonomia, sendo o protagonista de seu aprendizado”. Portanto, resguardadas as limitações e problemas decorrentes, houve efeitos positivos na adoção do ensino remoto sobre o processo formativo e as atividades educacionais realizadas pelas universidades em tempos de pandemia.

No âmbito das universidades públicas estaduais brasileiras, o estudo de Bezerra et. al. (2020, p. 2) teve como foco a oferta do ensino remoto nessas instituições, mas o processo ensino aprendizagem efetivado mediante “aulas não presenciais”, ainda enfrenta barreiras para sua execução, uma vez que inexistente “consenso acerca de parâmetros para realização do ensino mediado por tecnologias”.

O contexto atual de oferta da educação remota no Brasil, está marcado por tensões entre o que se propõe e aquilo que de fato acontece, tanto em instituições de ensino públicas, quanto privadas, uma vez que as experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas se deparam com alunos e famílias acometidas por elevado grau de vulnerabilidade social, sem acesso à internet e com dificuldades para interagir nas plataformas digitais; famílias cujos membros acumulam as tarefas domésticas diárias com suas obrigações decorrentes do emprego e a assistência aos trabalhos demandados aos seus filhos; escolas e instituições

sem infraestrutura para promover o ensino remoto de qualidade; falta de habilidade de alunos e professores para lidar com as tecnologias; utilização de metodologias de ensino e materiais didáticos inadequados. Tais fatores indicam que “o processo que deveria ser prazeroso e rico, torna-se estressante, desgastante e frustrante para os sujeitos do processo de ensinar e aprender, incluindo nessa situação singular, os seus pais” (ALVES, 2020, p.360).

Provocado pelas análises dos autores da produção bibliográfica aqui examinada, articulei os seguintes problemas de pesquisa: Quais as bases legais que possibilitaram à Universidade Federal do Pará instituir e implementar o ensino remoto emergencial? Como se caracteriza o ensino remoto enquanto política pública aprovada e adotada nessa instituição? Quais os impactos do ensino remoto emergencial sobre o trabalho docente e o processo de ensino aprendizagem dos alunos do curso de Pedagogia?

O estudo assumiu como objetivo geral sistematizar as principais normas regulamentadoras do ensino remoto emergencial no Brasil e no contexto da Universidade Federal do Pará, destacando-se as características das quais se reveste essa política pública, em âmbito institucional, assim como os efeitos projetados sobre o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos em processo de formação profissional no Curso de Pedagogia.

As finalidades específicas se voltaram para: a) elaborar parâmetros analíticos cronológicos para conhecer as principais medidas que implicaram na regulamentação do ensino remoto no Brasil e na Universidade Federal do Pará; b) entender as características da política pública de Ensino Remoto Emergencial aprovada e efetivada pela Universidade Federal do Pará; c) verificar os efeitos promovidos por tal política sobre o trabalho docente e o ensino aprendizagem dos alunos de graduação.

Em seu aspecto metodológico, a pesquisa foi conduzida com base em estudo bibliográfico, acessando-se textos em formatos digitais, disponibilizados em *websites* de periódicos ou eventos; o exame de fontes documentais oficiais oriundas do Governo Federal (Decretos, Medidas Provisórias, Portarias) e dos Órgãos Superiores da Universidade Federal do Pará (Resoluções, Notícias, Documentos); os registros de atividades docentes constantes no Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas - SIGAA/UFGA; e a elaboração e aplicação de formulário eletrônico, cujo documento esteve disponibilizado no período de 21 a 23 do mês de setembro do ano de 2021, para coleta de informações junto aos docentes de diferentes Campi e dos alunos de graduação regularmente matriculados na disciplina História da Educação Brasileira e da Amazônia, e em Política e Legislação Educacional Brasileira, ofertadas no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação, Campus de Belém.

Uma vez concluído o período destinado ao preenchimento do formulário, houve manifestação de 7 professores, vinculados aos seguintes Campi: 3 de Belém, 2 pertencentes

ao Campus de Breves, 1 ao de Altamira e 1 ao de Abaetetuba³. Em relação aos alunos, o instrumento de consulta foi aplicado somente àqueles com os quais desenvolvi atividades curriculares em disciplinas obrigatórias, o que resultou na recepção de 23 formulários, dentre o total de 191 graduandos matriculados entre o segundo semestre do ano de 2020 e 1º e 2º Período Letivo Emergencial, correspondentes aos meses de janeiro a outubro do ano de 2021.

As fontes históricas que subsidiaram o estudo advieram da seleção dos artigos científicos, cujos autores debateram o Ensino Remoto Emergencial nas universidades brasileiras, em tempos da pandemia COVID-19, o que implicou na escolha de 5 trabalhos publicados entre os anos de 2020-2021.

No caso das fontes documentais de âmbito federal, acessou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, Decreto nº 10.329, de 28 de abril de 2020, Portaria MEC nº 510, de 03 de junho de 2020, Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, Parecer CNE/CP nº 05 de 28 de abril de 2020, Súmula do Parecer CNE/CP nº: 5/2020, publicada no DOU em 04 de maio de 2020, Despacho MEC de 29 de maio de 2020, Parecer CNE/CP nº: 11/2020 de 7 de julho de 2020 e Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021.

Quanto ao conjunto das fontes documentais produzidas pelos órgãos da Universidade Federal do Pará, houve consulta ao texto da Resolução nº 5.294, de 21 de agosto de 2020, Resolução nº 5.369, de 27 de abril de 2021, Resolução nº 5.349, de 24 de fevereiro de 2021, Resolução nº 5.332, de 22 de dezembro de 2020, Resolução nº 5.291, de 22 de maio de 2020, Resolução n. 5.229, de 23 de outubro de 2019, UFPA em números 2021. Ano Base 2020, Instrução Normativa - PROEG - nº 01/2020, de 20 de março de 2020, Instrução Normativa - PROEG - nº 01/2021, de 27 de setembro de 2021, Plano de Atividades para o Ensino Remoto Emergencial, e o *Programa de formação continuada, Plano de ações formativas para apoio e acompanhamento das atividades acadêmicas remotas*, assim como notícias que circularam no Portal UFPA, localizado no endereço <https://portal.ufpa.br/>.

O estudo teve seu tempo histórico envolvendo acontecimentos e fatos transcorridos entre os anos de 1996 e 2021, com ênfase ao período de 2020 a 2021, uma vez que neste último intervalo as instituições universitárias passaram por vertiginosas adaptações institucionais, de modo a viabilizar o Ensino Remoto Emergencial, enquanto alternativa provisória ao formato de aulas presenciais, durante a vigência da crise provocada pelo coronavírus sobre a saúde pública.

Desenvolveu-se o estudo no período de 30 de agosto a 4 de outubro de 2021, conforme as seguintes fases processuais: Elaboração do Projeto da Pesquisa; Catalogação

3. Criada no ano de 1957, atualmente a Universidade Federal do Pará realiza suas atividades de ensino, pesquisa e extensão em 12 Campi, os quais estão distribuídos em diferentes Municípios do Estado do Pará: Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Capanema, Castanhal, Salinópolis, Tucuruí, Soure. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/> Acesso em: 26 de set. 2021.

e análise de fontes bibliográficas; Captura e análise das fontes documentais; Escrita das seções; Aplicação de formulário; Sistematização e análise das respostas ao formulário; Elaboração das conclusões; Revisão geral do texto; Apresentação aos alunos das turmas remotas; Submissão a periódico ou eventos para publicação.

O texto está constituído pela parte introdutória; a seção em que se discute, sob perspectiva cronológica, o processo de regulamentação do ensino remoto emergencial; na seção seguinte, fez-se a caracterização da política educacional institucional voltada ao ensino remoto emergencial, aprovada pela Universidade Federal do Pará; posteriormente, foram averiguados os desdobramentos dessa política sobre o trabalho docente e o ensino aprendizagem dos alunos de graduação do Curso de Pedagogia, Campus de Belém; seguiu-se com as conclusões e apresentação das referências bibliográficas e documentais que subsidiaram as análises aplicadas neste estudo.

A REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO SOB A FORMA DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, disciplinou as possibilidades de adoção do ensino a distância visando complementar processos de aprendizagem no Ensino Fundamental, ou no cumprimento de exigências curriculares no Ensino Médio, nos termos dos arts. 32, § 4º, e 46, § 11.

No ano de 2020, precisamente no dia 20 de março, o Congresso Nacional promulgou o Decreto Legislativo nº 6, de 2020, mediante o qual “Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020” (BRASIL, 2020a)⁴.

Em seu § 1º do art. 2º, mencionado Decreto Legislativo, previu que os trabalhos a serem desenvolvidos pela Comissão Mista, no âmbito do Congresso Nacional, poderiam ocorrer em formato virtual, ou seja, remotamente⁵.

No dia 1º de abril de 2020, promoveu-se alterações nos dias de trabalho escolar e acadêmico, em âmbito da Educação Básica e Superior, após ato do Presidente da República

4. Em meio a esses problemas sanitários, o Ministério da Saúde sofreu diversas mudanças nas nomeações de seus Ministros: Luiz Henrique Mandetta (1º de janeiro de 2019 a 16 de abril de 2020) que defendia o isolamento social; Nelson Teich (16 de abril a 15 de maio de 2020) favorável ao isolamento social; Eduardo Pazuello (15 de maio de 2020 a 15 de março de 2021) recomendava a utilização de tratamento precoce com doses de cloroquina; Marcelo Queiroga (23 de março de 2021 aos dias atuais) favorável ao isolamento social e contrário ao tratamento precoce. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/03/15/mandetta-teich-pazuello-e-queiroga-os-4-ministros-da-saude-da-pandemia.htm>. Acesso em: 13 de out. 2021.

5. No âmbito da Consolidação das Leis do Trabalho, no ano de 2017, fixou-se, mediante Decreto, no art. 75-B a definição conceitual de teletrabalho: “Considera-se teletrabalho a prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo”.

quando, mediante a Medida Provisória nº 934, passou a adotar “normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior” (BRASIL, 2020b).

Contudo, as atividades pedagógicas não presenciais, somente foram regulamentadas a partir da sanção da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, a qual “Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública...” (BRASIL, 2020c).

Com base nessa legislação, facultou-se aos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Superior a realização de atividades pedagógicas não presenciais, conforme previsto no § 4º do art. 2º: “A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais”.

Todavia, naqueles sistemas de ensino que optarem por esse formato de oferta das atividades curriculares, cabe observar as seguintes responsabilidades:

Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades (Art. 2º § 5º).

Outro aspecto de extrema relevância contido no § 6º do art. 2º da citada Lei, é que para tornar efetiva a implementação das atividades pedagógicas não presenciais, devem ser observadas determinações nacionais (instituídas pelo Conselho Nacional de Educação) e locais (produzidas pelos Conselhos Estaduais de Educação), assim como a idade dos estudantes, as diferentes modalidades de ensino, a adequação das tecnologias a serem adotadas e a autonomia das escolas.

As diretrizes nacionais editadas pelo CNE e as normas dos sistemas de ensino, no que se refere a atividades pedagógicas não presenciais, considerarão as especificidades de cada faixa etária dos estudantes e de cada modalidade de ensino, em especial quanto à adequação da utilização de tecnologias da informação e comunicação, e a autonomia pedagógica das escolas assegurada pelos arts. 12 e 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2020c).

As chamadas atividades pedagógicas não presenciais, passaram a ser autorizadas no Parecer CNE/CP nº 05, de 28 de abril de 2020, visando o cumprimento de carga horária mínima anual, o que remetia as instituições de Educação Básica e de Ensino Superior a ter que adotar as tecnologias digitais de informação e comunicação para viabilizar diferentes formas de organização de seus respectivos calendários anuais, conforme está descrito no texto oficial:

Tal situação leva a um desafio significativo para todas as instituições ou redes de ensino de educação básica e ensino superior do Brasil, em particular

quanto à forma como o calendário escolar deverá ser reorganizado. É necessário considerar propostas que não aumentem a desigualdade ao mesmo tempo em que utilizem a oportunidade trazida por novas tecnologias digitais de informação e comunicação para criar formas de diminuição das desigualdades de aprendizado (BRASIL, 2020d).

Naquele momento histórico, o Conselho Nacional de Educação já reconhecia, no Parecer acima citado, o impacto decorrente da suspensão das atividades presenciais:

A possibilidade de longa duração da suspensão das atividades escolares presenciais por conta da pandemia da COVID-19 poderá acarretar: dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022; retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e abandono e aumento da evasão escolar (BRASIL, 2020d).

Do ponto de vista de sua definição conceitual, as atividades pedagógicas não presenciais estão regulamentadas no Parecer CNE/CP nº 15, de 06 de outubro de 2020, quando expressou em seus arts. 14 e 26, destacando-se a importância das tecnologias e outros meios para sua efetivação:

Art. 14. Por atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional.

§ 3º As atividades pedagógicas não presenciais podem ocorrer, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada mídia: I – por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); II – por meio de programas de televisão ou rádio; III – pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos estudantes e seus pais ou responsáveis; e IV – pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (BRASIL, 2020e).

Na situação específica da Educação Superior, o art. 26, diz: “Podem ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos conteúdos curriculares de cada curso, por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária”.

Portanto, as disciplinas ou atividades passariam a ser viabilizadas com adoção de tecnologias em meios digitais, programas de televisão ou rádio, material didático impresso, uso da modalidade a distância ou não presencial em disciplinas teóricas.

Ainda sobre a Educação Superior, o art. 3º da Lei nº 14.040, permitiu que houvesse

a flexibilização no número de dias letivos para os trabalhos acadêmicos, desde que:

I - seja mantida a carga horária prevista na grade curricular para cada curso;
e

II - não haja prejuízo aos conteúdos essenciais para o exercício da profissão.

§ 1º Poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos conteúdos curriculares de cada curso, por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária exigida.

Embora os dias letivos tenham sofrido alterações, foi mantida a carga horária total prevista no currículo de cada curso, assim como não poderia haver prejuízos quanto aos conteúdos necessários à formação profissional, os quais terão seu cumprimento sob a forma de atividades pedagógicas não presenciais, mediadas pela utilização das novas tecnologias digitais da informação e comunicação.

Por mais que essa legislação tenha sido sancionada no mês de agosto do ano de 2020, algumas Unidades Federadas e entes municipais já implementavam, no primeiro semestre, a experiência do Ensino Remoto Emergencial na Educação Básica (Campina Grande - PB⁶, em 17 de abril; Município de São Paulo - SP⁷, 28 de abril; Estado do Pará - PA⁸, 19 de março) e nas Instituições de Ensino Superior (Universidade de São Paulo - SP⁹, 27 de abril; Universidade Federal do Paraná - PR¹⁰, 23 de junho).

No dia 07 de julho do ano de 2020, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº 11, no qual ficaram definidas as “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia”.

A leitura do referido documento, indica que sua finalidade era direcionada para:

6. Resolução do Conselho Estadual de Educação da Paraíba nº 120 de 17 de abril de 2020, alterada pela Resolução nº 140/2020. Disponível em: <https://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/Re140-2020.pdf> Acesso em 12 de set. 2021.

7. No dia 28 de abril do ano de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo disponibilizou o acesso e consulta aos Cadernos Trilhas de Aprendizagem, contendo materiais de estudos a serem implementados durante o período da pandemia. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/noticias/?p=27790>

8. Resolução 102 de 19 de março de 2020. Dispõe sobre medidas no combate a pandemia do COVID-19 no fluxo do calendário escolar e da outras providências. Tais medidas foram prorrogadas mediante Resolução 250 de 01 de abril de 2020. Dispõe sobre a prorrogação do prazo estabelecimento de regime especial de aulas não presenciais no âmbito de todo o Sistema Estadual de Ensino do Pará, para apreciação das providências adotadas por este CEE/PA. Disponíveis em: <http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/108> Acesso em? 12 de set. 2021.

9. Resolução CoG nº 7.949, de 27 de abril de 2020. Dispõe sobre a substituição de atividades presenciais da graduação por atividades utilizando tecnologias de informação e comunicação durante o período de prevenção de contágio pela COVID-19 (Novo Coronavírus) durante o ano letivo de 2020 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-cog-no-7949-de-27-de-abril-de-2020>. Acesso em 12 de set. 2021.

10. Resolução nº 59/2020-CEPE. Regulamenta, em caráter excepcional, período especial para o desenvolvimento de atividades de ensino nos cursos de educação superior, profissional e tecnológica da UFPR, no contexto das medidas de enfrentamento da pandemia de COVID-19 no País. Disponível em: <http://www.soc.ufrpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-N%C2%BA-59-2020-CEPE.pdf> Acesso em: 12 de set. 2021.

O objetivo deste parecer é, respeitando a autonomia das escolas e dos sistemas de ensino:

1. Apoiar a tomada de decisões para o retorno às aulas presenciais;
2. Oferecer diretrizes que orientem o planejamento dos calendários e dos protocolos específicos dos estabelecimentos de ensino, definidos pelas autoridades locais e regionais;
3. Oferecer sugestões e recomendações de cunho organizacional e pedagógico que podem ser desenvolvidos pelas escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2020f).

Intentava-se viabilizar o regresso das aulas presenciais, porém, mediante adoção de diretrizes sobre como deveria funcionar o calendário e os protocolos sanitários a serem seguidos, assim como as sugestões e recomendações sobre a forma de organização as atividades pedagógicas que poderiam ser executadas.

Reconhece-se no citado Parecer que existe “um conjunto de fatores que podem afetar o processo de aprendizagem remoto no período de isolamento da pandemia”, com destaque para as seguintes situações:

as diferenças no aprendizado entre os alunos que têm maiores possibilidades de apoio dos pais; as desigualdades entre as diferentes redes e escolas de apoiar remotamente a aprendizagem de seus alunos; as diferenças observadas entre os alunos de uma mesma escola em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma on-line ou off-line; as diferenças entre os sistemas de ensino em sua capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e, as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas. Todos esses fatores podem ampliar as desigualdades educacionais existentes. No caso brasileiro, a pandemia surgiu em meio a uma crise de aprendizagem, que poderá ampliar ainda mais as desigualdades existentes. O retorno exigirá grande esforço de readaptação e de aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2020f).

Admite-se que o processo educativo em formato de ensino remoto pode gerar diferenças na aprendizagem, ampliar desigualdades entre redes de ensino e escolas, para aprender online e off-line, nas respostas educacionais eficazes dadas pelos sistemas, e também entre alunos que possuem ou não acesso à internet e equipamentos eletrônicos.

Por sua vez, no dia 06 de outubro do ano de 2020, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, igualmente aprovou o Parecer CNE/CP nº 15, em cujo art. 1º determinou:

A presente Resolução tem por objeto a definição de Diretrizes Nacionais orientadoras dos sistemas de ensino para a implementação do disposto na Lei nº 14.040/2020 pelas instituições e redes escolares de Educação Básica e Instituições de Educação Superior, públicas, privadas, comunitárias e confessionais (BRASIL, 2020e).

Tais medidas advieram em um crítico contexto educacional gerado pela pandemia do coronavírus, conforme reconhecido no dito Parecer:

Com as necessárias medidas sanitárias adotadas, como a quarentena e o isolamento social, com a conseqüente desativação das atividades de instituições e redes escolares, públicas e privadas, comunitárias e confessionais, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino, o cenário educacional tornou-se extremamente crítico.

Órgãos normativos e executivos dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Distrital e Municipais, e instituições de ensino das redes privadas, comunitárias e confessionais mobilizaram-se, juntamente com gestores, professores, demais profissionais da educação e funcionários técnicos e administrativos para suprir, até heroicamente, de modo não presencial, as, por ora, impossibilitadas aulas presenciais.

É consabido o grande esforço de todos esses atores, bem como dos estudantes e de seus familiares, para viabilizar, rapidamente, essas atividades, novas e complexas para muitos deles.

Tanto as desigualdades socioeconômicas, quanto as disparidades existentes entre os sistemas de ensino e suas instituições educativas, além das diferenças de aprendizagem entre os alunos, bem como as privações e dificuldades que muitos deles têm em relação ao acesso à internet, aos meios digitais e aos equipamentos eletrônicos, representam fatores que impõem a necessidade de cautela na implementação do Ensino Remoto Emergencial e das atividades pedagógicas não presenciais apontadas como alternativas para viabilizar, em tempo excepcional, o processo educativo.

Em âmbito do Governo Federal, já foram deflagradas, pelo Conselho Nacional de Educação, as medidas formais visando o regresso imediato às atividades presenciais em todos os níveis do sistema de ensino brasileiro, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021, a qual “Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar”. Portanto, o retorno às atividades nas instituições de ensino, constitui uma nova fase desse conturbado processo.

CARACTERIZAÇÃO DA POLÍTICA INSTITUCIONAL PARA O ENSINO REMOTO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Conforme consta da Resolução nº 5.229, de 23 de outubro de 2019, mediante a qual o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Pará aprovou o Calendário Acadêmico da instituição para o ano de 2020, previu a distribuição de suas atividades em quatro períodos letivos: “1º PERÍODO: 2 de janeiro a 29 de fevereiro; 2º PERÍODO: 9 de março a 07 de julho; 3º PERÍODO: 1 de julho a 29 de agosto; 4º PERÍODO: 21 de agosto a 19 de dezembro”. Produzida e aprovada em contexto administrativo e

institucional no qual ainda não se vislumbrava o potencial devastador da SARS COVID-19, tal Resolução seria aplicada dentro da normalidade.

Segundo notícia que circulou no Portal da UFPA, postada às 9h51 do dia 17 de março do ano de 2020, dizia a manchete: “UFPA emite nota sobre suspensão de atividades acadêmicas e administrativas presenciais”¹¹. A Nota Oficial destacava:

A Universidade Federal do Pará, com base em informações e avaliações de seu Grupo de Trabalho (GT) sobre o novo coronavírus, informa que estarão suspensas, no período de 19 de março a 12 de abril, em todos os *campi*, as atividades acadêmicas e administrativas presenciais.

Na medida do possível, as unidades acadêmicas e os setores administrativos devem programar ações que possam ser realizadas a distância. Serão mantidas as atividades dos hospitais universitários e de outras unidades definidas como essenciais. Também será mantido o trabalho assistencial das Residências em Saúde.

Informações sobre o funcionamento dos serviços essenciais serão prestadas por meio da [página coronavirus.ufpa.br](http://pagina.coronavirus.ufpa.br). Havendo necessidade, membros da comunidade poderão ser convocados para apoiar o trabalho dos hospitais universitários no enfrentamento da epidemia.

O GT da UFPA sobre o novo coronavírus acompanhará a evolução do cenário epidemiológico no estado do Pará e divulgará, a qualquer tempo, informações atualizadas sobre o assunto.

O Grupo de Trabalho da UFPA sobre o coronavírus, foi instituído mediante Portaria nº 1.140, de 13 de março de 2020, tendo como propósito “acompanhar a evolução do cenário epidemiológico da doença COVID-19 e divulgar recomendações à comunidade acadêmica”¹².

Com o agravamento da proliferação do coronavírus pelo mundo, e a crescente incidência dos casos no Brasil e no Estado do Pará, os gestores da UFPA resolveram suspender temporariamente as “atividades acadêmicas e administrativas presenciais”. Todavia, as Unidades Administrativas e seus setores, dentro do possível, deveriam programar ações que pudessem ser executadas no formato a distância. A partir desse momento, somente atividades essenciais estariam autorizadas a funcionar em regime de excepcionalidade.

Para o âmbito do ensino de graduação, a Pró Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Pará, publicou a Instrução Normativa - PROEG - nº 01, de 20 de março de 2020, com a qual “Estabelece a suspensão dos atos de colação de grau

11. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/11452-ufpa-emite-nota-sobre-suspensao-de-atividades-academicas-e-administrativas-presenciais>. Acesso em: 19 de ago. 2021.

12. Ver notícia “UFPA instala Grupo de Trabalho sobre o novo coronavírus e divulga recomendações”. Nesse momento, ainda não havia nenhum registro oficial de casos no Estado do Pará. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/11446-ufpa-instala-grupo-de-trabalho-sobre-o-novo-corona-virus-e-divulga-recomendacoes> Acesso em 21 de set. 2021.

na Universidade Federal do Pará, pelo tempo que perdurar a situação de emergência de saúde pública decorrente da pandemia relacionada ao coronavírus”.

A medida institucional contida naquela Nota Oficial, projetada para vigor por um prazo de 25 dias, ou seja, no período entre 19 de março a 12 de abril de 2020, logo se mostrou insuficiente, uma vez que no dia 12 de abril, a Secretaria de Estado de Saúde do Pará, divulgou resultados de monitoramento do coronavírus, revelando que já havia a confirmação de 685 casos da infecção que acometeram homens e mulheres de diferentes idades¹³.

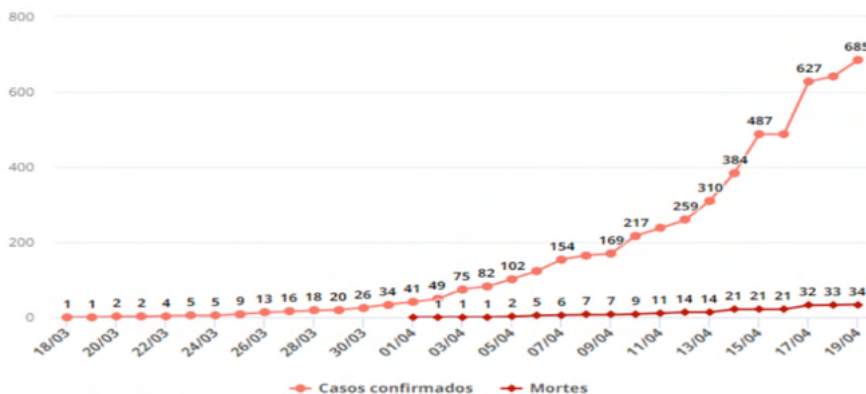


Gráfico nº 01 – Evolução da Covid-19 no Pará

Fonte: Secretaria de Saúde do Pará – SESPA. 12 de abril de 2020.

Diante de um cenário pandêmico mundial que se agravava por meio da expansão no número das vítimas do coronavírus, a comunidade acadêmica integrante do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE da UFPA, apreciou e deliberou sobre a Resolução nº 5.291, de 22 de maio de 2020, que “Aprova a suspensão do Calendário Acadêmico da UFPA, por tempo indeterminado, diante do cenário de emergência em saúde pública causada pelo novo coronavírus”.

Analisando-se os indicadores disponibilizados pela SESPA, no dia 22 de maio do ano de 2020, compreende-se que a pandemia se alastrava entre a população do Pará, chegando a 22.697 casos confirmados, 2.003 mortes, mas também 12.754 pacientes que haviam se recuperado¹⁴.

13. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2020/04/19/sespa-confirma-mais-um-obito-por-covid-19-numero-sobe-para-34-no-para.ghtml> Acesso em: 19 de set. 2021.

14. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2020/05/22/para-chega-a-21469-casos-e-1939-obitos-por-covid-19.ghtml> Acesso em: 19 de set. 2021.

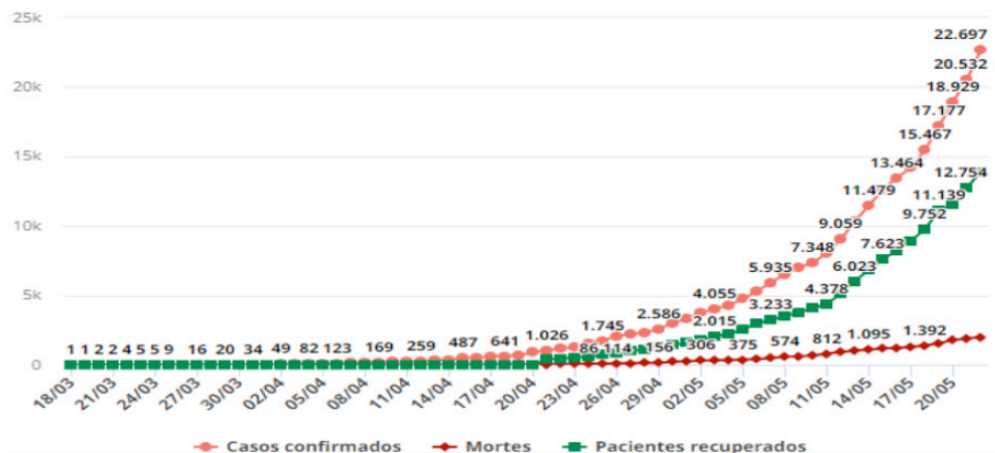


Gráfico nº 02 – Evolução da Covid-19 no Pará

Fonte: Secretaria de Saúde do Estado do Pará - SESPA.

Desse modo, foi prudente e acertada a decisão da instância colegiada da UFPA, quando determinou a suspensão do Calendário Acadêmico “por tempo indeterminado”, pois a saúde pública brasileira estava sob ameaça mortal que já vitimava diversos cidadãos do país, disseminando o pânico e a incerteza entre a população, já que ainda não havia iniciado a campanha de imunização por meio da vacinação¹⁵.

Passados quase três meses da suspensão do Calendário Acadêmico da UFPA, por decisão colegiada do CONSEPE, foi publicada a Resolução nº 5.294, de 21 de agosto de 2020, com a qual ficou aprovado para ser implantado “de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial”. Tal formato de desenvolvimento das atividades deveria ser aplicado “em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará”, tendo por motivação a “situação de pandemia do novo Coronavírus - COVID-19”.

Contudo, as discussões sobre a efetivação ou não do Ensino Remoto Emergencial geraram embates e contestações no espaço do Instituto de Ciências da Educação, pois a Unidade Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação “deliberou CONTRA a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) na UFPA”. Tal posicionamento se deu porque a Minuta de Resolução submetida à apreciação “propõe a continuidade das atividades acadêmicas a partir de um tipo de ensino excludente e que aprofunda a precarização do trabalho de docentes e técnicos, transferindo-lhes os custos financeiros adicionais”, bem como porque o ensino remoto auxiliaria a “favorecer o lucro de grandes empresas privadas

15. A vacinação da população brasileira somente teve seu início oficial no dia 18 de janeiro do ano de 2021, após o Ministério da Saúde realizar a distribuição e entrega de “6 milhões de doses da CoronaVac para todos os estados e o Distrito Federal”. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-01/vacinacao-contra-covid-19-com-e%C3%A7a-em-todo-o-pais> Acesso em: 19 de set. 2021.

de plataformas de tecnologias e restringir a função da Universidade pública ao ensino de baixa qualidade, dissociado da pesquisa e da extensão”¹⁶.

Durante o processo de votação da matéria, houve divergências no encaminhamento:

Na reunião on-line realizada pela Congregação do ICED, no dia 12 de agosto de 2020, as decisões aprovadas, sobre o período emergencial, nas subunidades do ICED (PPGED e FAED) não foram apresentadas de forma fidedigna. A direção do ICED apresentou o seguinte encaminhamento: 1. Ensino Remoto Emergencial para todos estudantes e 2. Ensino Remoto Emergencial para os concluintes.

Ao serem questionados sobre o encaminhamento que excluía as propostas aprovadas nas subunidades, cuja construção de ambas as propostas apresentavam alternativas ao ERE, com alterações na ementa da resolução e, conseqüentemente, em sua nomenclatura, foi acatada a seguinte proposta de encaminhamento feita pela professora Vera Jacob: 1. Favorável ao Ensino Remoto Emergencial ou 2. Favorável às propostas do PPGED e da FAED.

Superada a polêmica instaurada, verificou-se que “Na votação dessas duas propostas teve empate de 7x7, além de 2 abstenções. Com o segundo voto da presidente da Congregação houve o desempate, tendo vencido, por 1 voto, a proposta 1, pelo Ensino Remoto Emergencial”. Esse contencioso demonstra a inexistência de consenso quanto ao Ensino Remoto Emergencial que, à época, aspirava-se sua regulamentação e posterior implantação.

Por deliberação do Conselho Superior de Administração da Universidade Federal do Pará, aprovou-se a Resolução nº 1.513, de 21 de dezembro de 2020, a qual “Estabelece normas e procedimentos para o trabalho acadêmico e administrativo remoto e/ou presencial durante o período de emergência em saúde pública causada pelo novo Coronavírus”. Assim, facultou-se a utilização das modalidades remota, híbrida ou presencial para o cumprimento das atividades (art. 1º).

No espaço institucional do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, a pedido do Diretório Central dos Estudantes - DCE, da UFPa, houve “alteração na Resolução n. 5.332/2020, que estabeleceu o Calendário Acadêmico da UFPa para 2021”. Demandava-se que “o discente tenha a matrícula automaticamente cancelada nos componentes curriculares em que não tenha obtido aproveitamento nos períodos letivos de 2021 em que esteja vigente o ensino remoto”. Diante dessa situação, uma “eventual reprovação, em decorrência das dificuldades de cursar as disciplinas, não constará no histórico do discente”. Além disso, nessa ocasião, o Reitor Emmanuel Zagury Tourinho afirmava: “Sabemos que o ensino remoto não é uma condição ideal, mas precisamos avançar para que outros alunos também possam ter acesso ao ensino superior”. E concluía seu discurso ao enfatizar

16. Nota do PPGED sobre o Ensino Remoto Emergencial na UFPa e o encaminhamento da matéria na reunião da Congregação do Iced. Disponível em: [http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/NOTA%20\(2\).pdf](http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/NOTA%20(2).pdf) Acesso em 28 de setembro de 2021.

que “Estamos tentando construir as melhores opções, para que mais estudantes tenham condições de acompanhar as atividades e ninguém seja prejudicado”¹⁷.

Em suas Disposições Preliminares, a Resolução nº 5.294, determinou em seu art. 1º, as diretrizes gerais que deveriam ser adotadas no âmbito da UFPA, a fim de que as atividades acadêmicas pudessem ser retomadas “de forma excepcional e temporária”, enquanto perdurar o momento de “emergência sanitária” decorrente do coronavírus:

Instituir, de forma excepcional e temporária, diretrizes acadêmicas gerais para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) como estratégia para a oferta de Atividades Acadêmicas no período de emergência sanitária relativa à COVID-19 para Resolução n. 5.294 – CONSEPE, de 21.08.2020 2 os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará (UFPA) em todas as suas unidades, em diferentes níveis de ensino, garantidas as condições de biossegurança, a inclusão digital de discentes, docentes e técnicos e a qualidade na formação.

Percebe-se que algumas exigências prévias estavam determinadas, tais como as “condições de biossegurança, a inclusão digital de discentes, docentes e técnicos e a qualidade na formação”. Isto significa que a efetividade do Ensino Remoto Emergencial no contexto da UFPA, não poderia prescindir dessas condições.

No § 1º do art. 1º, do texto da citada Resolução, identifica-se uma definição do que seja o Ensino Remoto Emergencial, assim como as principais estratégias a serem aplicadas durante sua efetivação: “Ensino Remoto Emergencial (ERE) compreende um conjunto de estratégias didático-pedagógicas que prescindem do compartilhamento de um mesmo espaço físico entre docentes e discentes”.

Assim, as estratégias didático-pedagógicas poderiam ser efetivadas a partir da:

- I. Realização de atividades por meios digitais (salas de webconferência; vídeoaulas exibidas ao vivo ou gravadas; conteúdos em diferentes linguagens e formatos organizados em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem; correio eletrônico; sites de redes sociais; aplicativos de mensagens instantâneas, entre outros);
- II. Adoção de técnicas e estratégias e de materiais didáticos com orientações pedagógicas divulgados por meio de canais acessíveis aos(as) estudantes;
- III. Organização e apresentação de um conjunto de orientações para realização de atividades pelos(as) discentes (leituras dirigidas; resolução de exercícios; desenvolvimento de projetos e de pesquisas; trabalhos em equipe; produção de conteúdos em diferentes linguagens e formatos; cursos de formação e capacitação em diversas temáticas, entre outras), conforme disponibilidade das unidades e subunidades acadêmicas, em diálogo entre discentes, docentes e técnicos;

17. Consepe acolhe solicitação de estudantes e altera resolução do Calendário Acadêmico 2021. Publicado: Sexta, 26 de fevereiro de 2021, 16h33. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/12415-consepe-acolhe-solicitacao-de-estudantes-e-altera-resolucao-do-calendario-academico-2021> Acesso em: 28 de set. 2021.

IV. Estabelecimento, por meios digitais, de canal de contato direto entre estudantes e docentes responsáveis, para organização de atividades de Ensino Remoto Emergencial (ERE), apresentação de cronograma e esclarecimento de dúvidas no decorrer de sua realização (SIGAA; correio eletrônico; ambiente virtual de ensino e aprendizagem; site de rede social; aplicativo de mensagens instantâneas, entre outros), de acordo com as condições estabelecidas entre docentes, discentes e técnicos;

V. O uso de imagem e voz, bem como os materiais disponibilizados, devem ser utilizados exclusivamente para fins didáticos/pedagógicos previstos nesta Resolução e seu uso indevido ou para fins não educacionais incorrerá na responsabilização de quem os veicular, nos termos das leis internacionais, nacionais e resoluções desta Instituição.

Quanto ao prazo autorizando a implementação do Ensino Remoto Emergencial, o § 2º do art. 1º, definiu que esse formato perdurará “enquanto durar a suspensão das Atividades Acadêmicas presenciais, conforme deliberação do CONSEPE”.

Para que o Ensino Remoto Emergencial pudesse ocorrer na UFPA, dever-se-ia atender a condição de que, concomitantemente, fosse essa estratégia “acompanhada de Programas de Inclusão Digital voltados aos (às) discentes em condição de vulnerabilidade socioeconômica, observadas as demandas e especificidades das Unidades Acadêmicas”, conforme art. 2º da Resolução instituidora.

Estabeleceu ainda essa Resolução que as atividades acadêmicas sob a vigência do Ensino Remoto Emergencial, deverão ser de dois tipos: síncrona e assíncrona:

Art. 3º. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) prevê o desenvolvimento de Atividades Acadêmicas síncronas e/ou assíncronas.

§ 1º. Atividades Acadêmicas síncronas são aquelas que possibilitam a interação simultânea entre participantes, que se encontram em espaços físicos diferentes, mas conectados, via internet, a um mesmo ambiente virtual, para o estudo de conteúdos diversos e demais atividades de ensino-aprendizagem.

§ 3º. Atividades Acadêmicas assíncronas são aquelas que podem ser realizadas por meio de plataformas, ferramentas digitais e outras estratégias de interação não digital, que possibilitem a comunicação não simultânea entre participantes que se encontram em espaços físicos diferentes, dentro de um prazo pré-estabelecido pelos (as) docentes responsáveis pela atividade, pré-estabelecidos e acordados entre docentes e discentes.

Para serem desenvolvidas tais atividades, foram previstas diferentes formas que adotassem as tecnologias digitais de informação e comunicação, conforme aquelas expressas nos §§ 2º e 4º do art. 3º da Resolução, onde se lê:

§ 2º. As Atividades Acadêmicas síncronas podem ser desenvolvidas por meio de plataformas de webconferência disponíveis na UFPA, tais como Conferência Web RNP, Google Meet e Microsoft Teams, além da possibilidade de utilização de ferramentas síncronas, tais como o Chat (bate-papo) do SIGAA e do Moodle, aplicativos de mensagens instantâneas como WhatsApp

e Telegram ou transmissões ao vivo pelo YouTube, entre outros recursos.

§ 4º. Atividades Acadêmicas assíncronas podem ser desenvolvidas por meio da postagem e organização de materiais e tarefas em Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA) ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) disponíveis na UFPA, tais como: SIGAA, Moodle e Google Classroom, além do uso de ferramentas assíncronas, como os fóruns (espaços de discussão) dos AVA, correio eletrônico, questionários, planilhas, agendas, vídeo-aulas, porta-arquivos virtuais (Google Drive, Dropbox, outros) e outros recursos digitais.

Disponer de infraestrutura adequada e saber lidar com as novas tecnologias, colocava-se como um pressuposto indispensável, de modo a viabilizar a implementação do Ensino Remoto Emergencial na UFPA. Todavia, muitos alunos, da Educação Básica e do Ensino Superior ofertados por essa instituição, têm o perfil de pessoas em condições de vulnerabilidade social e, portanto, encontravam-se desprovidos de recursos para aquisição de equipamentos tecnológicos.

Deve-se considerar que, no momento atual, a Universidade Federal do Pará, por meio de sua Pró Reitoria de Ensino de Graduação, impulsionada pela Resolução nº 1.526 de 06 de setembro de 2021, do Conselho Superior de Administração da UFPA, e demais regulamentações nacionais, já instituiu a Instrução Normativa - PROEG - nº 01/, de 27 de setembro de 2021, com a qual “Estabelece normas e procedimentos para o planejamento e a execução das medidas de retorno gradual à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem nos cursos de Graduação e Educação Básica, Técnica e Profissional (EBTP) da UFPA”.

Inclusive o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Pará, já aprovou a Resolução nº 5.419, de 23 de setembro de 2021, na qual “Aprova o Calendário Acadêmico da Universidade Federal do Pará (UFPA), para o ano de 2022”, e determinando que as atividades “poderão ocorrer de modo híbrido ou presencial” nos quatro períodos letivos previstos entre os meses de janeiro a dezembro.

Em meio a esse vasto acervo documental de normatizações e orientações envolvendo o Ensino Remoto Emergencial, foram publicados editais com o propósito de viabilizar o acesso às tecnologias, mediante políticas de inclusão digital. Dentre os diversos Editais veiculados pela SAEST/UFPA no ano de 2020 e 2021, em 7 deles, visava-se atender somente a categoria discente em condições de vulnerabilidade social, seja ele pessoa com deficiência ou não.

Em relação ao previsto na Resolução que autorizou a realização do Ensino Remoto Emergencial na UFPA, a prioridade exclusiva aos discentes em situação de vulnerabilidade social, viola dispositivo normativo, posto que também os docentes¹⁸ e técnicos deveriam

18. Durante o período de agosto de 2020 a outubro de 2021, tanto a Faculdade de Educação, quanto o Instituto de Ciências da Educação e a UFPA, foram praticamente omissos em assegurar aos docentes uma política específica para cobrir eventuais despesas envolvendo os gastos com energia elétrica, pagamento de serviço de internet, aquisição de

ser incluídos nos Programas de Inclusão Digital implementados pela instituição.

Nº/ANO	Nome do edital	Inscrições	Inscritos	Deferidos	%
10/2020	Auxílio Inclusão Digital - CHIP Errata 01 - Publicada em 30/11/2020	05/11/2020 à 24/11/2020	2.123	1.484	69,90
09/2020	Auxílio Kit PCD de Tecnologia Assistiva II - 2020	11/09/2020 à 25/09/2020	135	28	20,74
07/2020	Auxílio Kit PCD 2020 - Retificado 18/08/2020	10/08/2020 à 26/08/2020	157	19	12,10
06/2020	Auxílios Emergenciais de Apoio à Inclusão Digital - Edital Retificado 17/08/2020	03/08/2020 à 21/08/2020	12.957	5.630 Dos quais 1.200 da UFPA (21,31%)	43,45
--	IN - INCLUSÃO DIGITAL – CHIP 2021.3	14/07/2021	1.758	859	48,86
--	IN - INCLUSÃO DIGITAL – CHIP 2021.1	26/03/2021	1.738	917	52,76
4/2021	Seleção de Discentes do Cadastro de Reserva do Edital nº06/2020-R/ SAEST/UFPA para Recebimento de Tablets por Doação da Empresa HYDRO/MPSA	29/03/2021 a 05/04/2021	890	890	100
TOTAL	7	--	19.758	9.827	49,73

Quadro nº 01 – Editais voltados ao acesso a tecnologias e inclusão digital

Fonte: SAEST/UFPA, 2020 a 2021. <https://saest.ufpa.br/portal/index.php/editais>

Segundo as informações sistematizadas no quadro acima, o número de alunos demandando inscrições para que pudessem dispor dos benefícios tecnológicos listados nos editais, expõe o fato de que, entre a comunidade acadêmica discente da Universidade Federal do Pará, houve expressivo contingente que alegou estar em condições de vulnerabilidade social, porém, deixou de ser atendido com os equipamentos ou recursos financeiros disponibilizados, tanto no caso de alunos com deficiência, ou não.

Essas evidências demonstram o quanto a política institucional efetivada durante o período da pandemia, foi insuficiente para assegurar a inclusão digital do público alvo, fragilizando sobremaneira o Ensino Remoto Emergencial, uma vez que muitos alunos se viram excluídos e, mesmo tendo realizado suas matrículas, não estavam em condições para frequentar as aulas virtuais, em razão da impossibilidade de acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação, devido ao seu falecimento ou de pessoa da família,

equipamentos eletrônicos, de modo a viabilizar a política institucional de Ensino Remoto Emergencial. Em meu caso, todas essas despesas impactaram sobre meu orçamento mensal. Exceção foi a Resolução nº 1.503, de 27 de agosto de 2020, do Conselho Superior de Administração - CONSAD, que aprovou o “empréstimo/acautelamento de bens móveis aos servidores, em caráter excepcional e temporário” durante o período da pandemia e para uso em trabalho remoto. Os bens previstos são: *notebook, desktop, nobreak* e cadeira.

dificuldades econômicas e necessidade de exercer o empreendedorismo para recompor as perdas financeiras decorrentes do desemprego.

Verificando-se os destinatários dos editais publicados, constatou-se que o público abrangeu alunos da Educação Básica, Superior e Pós-Graduação, discentes com deficiências, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas. Contudo, mediante análise socioeconômica, exigiu-se que fossem alunos de cursos presenciais, em condições de vulnerabilidade social, renda familiar por pessoa de até um salário mínimo e meio, matriculados em cursos que estejam ofertando atividades remotas, dentre outras especificações previstas em cada edital. Critérios esses que comprimiam o número dos beneficiários.

Nº/ANO	Nome do Edital	Público alvo	Fonte dos recursos
10/2020	<u>Auxílio Inclusão Digital - CHIP Errata 01 - Publicada em 30/11/2020</u>	Apoiar discentes de cursos presenciais da UFPA, em vulnerabilidade socioeconômica, com a concessão de Auxílio Emergencial de Apoio à Inclusão Digital; e II. Promover a inclusão digital para apoiar o desenvolvimento das atividades acadêmicas de ensino remoto emergencial. Estar regularmente matriculado em curso que esteja promovendo o Ensino Remoto Emergencial (ERE); II. Prioritariamente, ter renda familiar bruta de até 1,5 (um salário mínimo e meio) per capita.	Programa Alunos Conectados do Ministério da Educação (MEC) e Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP)
09/2020	<u>Auxílio Kit PCD de Tecnologia Assistiva II - 2020</u>	discentes com deficiência (física, intelectual, auditiva, visual e Transtornos do Espectro Autista) regularmente matriculados na Educação Básica, cursos de graduação ou pós graduação stricto sensu da UFPA, que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e que não possuem condições de arcar com custeio parcial ou integral de despesas com aquisição de tecnologia assistiva e/ou materiais acadêmicos específicos e/ou de instrução, inclusive para o ensino remoto, de uso individual	Orçamento da UFPA R\$ 83.000
07/2020	<u>Auxílio Kit PCD 2020 - Retificado 18/08/2020</u>	discentes com deficiência (física, intelectual, auditiva, visual e Transtornos do Espectro Autista) regularmente matriculados na Educação Básica, cursos de graduação ou pós graduação stricto sensu da UFPA, que estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e que não possuem condições de arcar com custeio parcial ou integral de despesas com aquisição de tecnologia assistiva e/ou materiais acadêmicos específicos e/ou de instrução, inclusive para o ensino remoto, de uso individual	parcela única, sendo estabelecido o limite de até R\$ 3.000,00 (três mil reais), considerando o tipo de material solicitado pelo (a) candidato (a). A quantidade depende da disponibilidade financeira da UFPA

06/2020	<u>Auxílios Emergenciais de Apoio à Inclusão Digital - Edital Retificado 17/08/2020</u>	Apoiar discentes de cursos presenciais da UFPA, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com a concessão de Auxílios Emergenciais de Apoio à Inclusão Digital; e II. Promover a inclusão digital para apoiar o desenvolvimento das atividades acadêmicas de ensino remoto emergencial.	Programa Alunos Conectados do Ministério da Educação (MEC) e Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). Orçamento da UFPA R\$ 4.200.000,00
--	IN - INCLUSÃO DIGITAL – CHIP 2021.3 Instrução Normativa N° 01/ SAEST/UFPA de 01 de março de 2021	Apoiar discentes de cursos presenciais da UFPA, em vulnerabilidade socioeconômica, com a concessão de Auxílio Emergencial de Apoio à Inclusão Digital; e II. Promover a inclusão digital para apoiar o desenvolvimento das atividades acadêmicas que poderão ocorrer de modo remoto, híbrido ou presencial, conforme definido na Resolução n° 1.513/2020 de 21 de dezembro de 2020, do Conselho Superior de Administração (CONSAD)	Programa Alunos Conectados do Ministério da Educação (MEC) e Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP)
--	IN - INCLUSÃO DIGITAL – CHIP 2021.1 Instrução Normativa N° 01/ SAEST/UFPA de 01 de março de 2021	Apoiar discentes de cursos presenciais da UFPA, em vulnerabilidade socioeconômica, com a concessão de Auxílio Emergencial de Apoio à Inclusão Digital; e II. Promover a inclusão digital para apoiar o desenvolvimento das atividades acadêmicas que poderão ocorrer de modo remoto, híbrido ou presencial, conforme definido na Resolução n° 1.513/2020 de 21 de dezembro de 2020, do Conselho Superior de Administração (CONSAD)	Programa Alunos Conectados do Ministério da Educação (MEC) e Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP)
4/2021	Seleção de Discentes do Cadastro de Reserva do Edital n°06/2020-R/ SAEST/UFPA para Recebimento de Tablets por Doação da Empresa HYDRO/ MPSA	alunos que estejam regularmente matriculados no período letivo vigente (2021.1) da UFPA e que apresentam situação comprovada de vulnerabilidade socioeconômica seguindo os critérios estabelecidos no EDITAL N° 06/2020/ SAEST/UFPA. Prioridade a discentes indígenas, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas.	Convênio de Cooperação Técnica e Científica entre a UFPA e Mineração Paragominas S.A. Empresa HYDRO/MPSA

Quadro nº 02 - Fontes dos recursos destinados à política de inclusão digital na UFPA

Fonte: SAEST/UFPA, 2020 a 2021. <https://saest.ufpa.br/portal/index.php/editais>

A participação orçamentária da UFPA, mostrou-se escassa para promover, de forma eficiente e consistente, a política de inclusão digital na instituição, mas foi subsidiada com contribuições advindas do setor empresarial, mediante doação de *tablets*, como também majoritariamente patrocinada com recursos do Governo Federal, via captação de *chips*, que foram distribuídos a alunos de diferentes instituições públicas federais, por meio do Programa Alunos Conectados, do Ministério da Educação (MEC) e Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP)¹⁹.

19. Notícia publicada em 01 de abril de 2021, dizia: Projeto Alunos Conectados do MEC leva internet para que mais de 150 mil estudantes possam continuar estudando. Naquele momento, cerca de 150.061 (cento e cinquenta mil e sessenta e um) *chips* haviam sido distribuídos a alunos de 97 Universidades e institutos Federais de Educação Tecnológica.

No conjunto dos 7 editais relacionados e analisados, a participação financeira da UFPA incidiu em apenas 3 deles, quais sejam: o Auxílio Kit PCD de Tecnologia Assistiva II - 2020; o Auxílio Kit PCD 2020 e o destinado a Auxílios Emergenciais de Apoio à Inclusão Digital. Isto significou uma representatividade de 42,85% dos editais publicados.

Na relação entre o quadro nº 2 e o quadro nº 3, chama atenção que no conjunto dos editais com a participação orçamentária da UFPA, dois deles coincidem com aqueles nos quais houve o menor número de pedidos deferidos aos estudantes, voltados a pessoas com deficiência, enquanto em um deles, o financiamento proveio do Ministério da Educação e da quota da UFPA, ficando esta última com 1.200 beneficiários em relação ao total.

Quando se realiza a soma dos alunos atendidos com recursos financeiros exclusivos oriundos do orçamento da UFPA, tem-se que: $28 + 19 + 1.200 = 1.247$ deferimentos. Considerando-se o total de 19.758 demandantes participantes dos editais (ou seja, 43,20% dos alunos em relação ao total matriculado no ano de 2020)²⁰, verificou-se que essa instituição atingiu uma representatividade de 6,31% em relação ao público que almejava tais benefícios, sendo superior somente quando comparada à participação empresarial que atingiu 4,50%, enquanto o Ministério da Educação proporcionou 89,19% dos atendimentos das necessidades para viabilizar a política educacional de inclusão digital efetivada no âmbito daquela instituição federal de ensino superior.

Evidentemente que a política de inclusão digital promovida na e pela UFPA, tem repercutido junto ao público beneficiário, porém, sua incidência, a partir dos editais implementados, mesmo existindo uma demanda de 31,86% da composição estudantil matriculada no ano de 2020, somente alcançou um público de estudantes dos diferentes níveis de ensino correspondente a 15,85%, equivalente a 49,73% da demanda existente.

DESDOBRAMENTOS DO ENSINO REMOTO

Percebe-se que a pandemia desencadeada pelo coronavírus, acometeu o funcionamento dos órgãos administrativos, o ensino, a pesquisa e a extensão da UFPA, especialmente no que se refere ao trabalho docente e ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos de graduação.

Desse modo, a Resolução nº 5.294, de 21 de agosto de 2020, estabeleceu a necessidade de que a efetivação do Ensino Remoto Emergencial, no Período Letivo

Disponível em: <https://www.rnp.br/noticias/projeto-alunos-conectados-do-mec-leva-internet-para-que-mais-de-150-mil-estudantes-possam> Acesso em: 20 de set. 2021.

20. Segundo consta do anuário “UFPA em números 2021. Ano Base 2020”, a Universidade Federal do Pará teve um Orçamento Executado em 2020 correspondente a R\$ 1.591.408.485,05; essa instituição acumula uma População Universitária de 56.652. Considerando-se a quantidade de alunos matriculados na Educação Básica: infantil, fundamental e médio (1.539 – 2,48%), educação profissional e tecnológicas e cursos livres (4.045 – 6,52%), ensino de graduação (45.727 – 73,75%) e de pós-graduação (10.687 – 17,23%), somam-se 61.998 alunos que estiveram matriculados nos diversos cursos ofertados na capital e interior. Disponível em: http://www.ufpanumeros.ufpa.br/imagens/ufpa_em_numeros/2021/UFPAemNumeros2021_AB2020_final.pdf Acesso em 21 de set. 2021.

Especial da UFPA, com início previsto a partir de 14 de setembro de 2020, observasse os dias letivos e carga horária de trabalho escolar (art. 4º), ressaltando-se que “Caso a execução do auxílio para Inclusão Digital não tenha ocorrido até o dia 14 de setembro, a Reitoria da UFPA determinará nova data para início das atividades de Ensino Remoto Emergencial” (§ 2º do art. 4º).

Por outro lado, do Período Letivo Emergencial deveria constar um conjunto de componentes curriculares abrangendo todos os níveis de ensino, estejam eles previstos ou não no 2º, 3º e 4º períodos letivos do Calendário Acadêmico de 2020, já que seu caráter é flexível (arts. 5º e 6º, §§1º, 2º e 3º). Portanto, sua oferta precisava passar por deliberação das Subunidades Acadêmicas, consentimento dos professores, decisão do colegiado de curso, verificando-se as características do componente curricular e adotando atividades síncronas e assíncronas.

Efeitos sobre o trabalho docente

Em caso de impossibilidade por parte do docente em ofertar de forma remota os componentes curriculares previamente planejados para o Período Letivo Emergencial, a Resolução lhe facultava as seguintes alternativas de confecção de seu Plano Individual de Trabalho:

- a) no caso de adoecimento, a legislação permite o **afastamento para tratamento da própria saúde** (Lei 8.112/1990) sem que haja necessidade de reposição da carga horária para o período seguinte;
- b) na condição do componente curricular não se adaptar ao ensino remoto, o mesmo pode ser **ofertado, quando houver possibilidade de ensino presencial ou híbrido**, com duplicação da oferta. Alternativamente, o (a) docente pode planejar a **oferta de componente curricular optativo, antecipar a oferta** de componente curricular previsto para outro período letivo, ou ainda o (a) docente poderá **organizar o componente curricular sob a forma de módulos** compartilhados por mais de um (a) docente;
- c) **outras justificativas** para não adesão à possibilidade de ensino remoto emergencial na vigência de um calendário acadêmico, mesmo nas condições atuais, devem ser justificadas e analisadas pela gestão da Unidade.
- d) Dada a excepcionalidade, a emergência e as situações previstas nas alíneas anteriores, e persistindo a impossibilidade de o (a) docente participar da oferta de Ensino Remoto Emergencial, o (a) mesmo (a) **não terá seu percurso profissional (progressão ou promoção funcional, estágio probatório) prejudicado**, considerando a justificativa e o aceite da Unidade. Da mesma forma, o (a) docente **não poderá ser prejudicado pelo cancelamento das matrículas** dos alunos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2020, art. 6º, § 4º).

Caso o docente necessitasse se afastar para cuidar de sua saúde, poderia ele requerer o afastamento, porém, a não oferta do componente curricular em razão da falta de

adaptação para fins de Ensino Remoto Emergencial, facultava a esse mesmo profissional ofertar atividade optativa, antecipar sua oferta ou compartilhar módulos com outros docentes. Nas hipóteses de outras justificativas impeditivas de sua atuação, deveriam ser apreciadas pelos gestores das Unidades Acadêmicas nas quais se encontrassem vinculados os professores.

A impossibilidade de o docente participar do Período Letivo Especial, ofertado sob a forma do Ensino Remoto Emergencial, não produz qualquer efeito de obstrução sobre eventuais progressões, promoções ou estágios conexos com sua vida profissional; nem mesmo quando se tratar do cancelamento de matrículas dos alunos em atividades que originalmente seriam de responsabilidade do professor que, justificadamente, recuse-se em participar dessa forma excepcional eleita para viabilizar o Calendário Acadêmico.

Em meu caso, recebi e-mail, li as notícias, demandei inscrição e participei de maneira espontânea de três cursos de curta duração destinados a professores, ofertados pelo NITAE da UFPA, conforme quadro abaixo:

Cursos	Vagas ofertadas	Período	Carga Horária
Ensino remoto e letramento digital	100	4 a 6/8/2021	12h
Ensino remoto: um desafio para além do uso de tecnologias digitais	100	10 a 12/08/2021	12h
Repensando o plano de ensino para atividades remotas	100	17 a 18/08/2021	12h

Quadro nº 03 - Participação em cursos de curta duração no período da pandemia COVID 19

Fonte: UFPA. Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos. 2021.

A frequência a esses cursos, possibilitou-me aprimorar habilidades para o uso das tecnologias digitais, ainda que há muito venha adotando a internet, os arquivos digitais, portais de periódicos, banco de teses e dissertações, enquanto dispositivos tecnológicos para realização de pesquisas, produção de conhecimento, publicação, bem como no processo de orientação de alunos na graduação e pós-graduação, e no ensino aprendizagem.

Não tive dificuldades para realizar as adaptações necessárias, no intuito de assegurar a oferta do componente curricular obrigatório. Diante dessa decisão de prosseguir o trabalho docente em pleno contexto pandêmico, algumas ações foram desenvolvidas por mim: ajustes no Plano de Ensino; elegi a videochamada do *Google Meet* e o *e-mail* como canais de diálogo e para o desenvolvimento das atividades síncronas e assíncronas; selecionei textos, disponibilizados aos alunos em versão digital, para leitura e fundamentação teórica; a utilização de formulário para elaboração de Resenha Crítica a

partir das leituras demandadas em cada uma das Unidades Didáticas integrantes do Plano de Ensino; redimensionei os procedimentos avaliativos, uma vez que algumas atividades deveriam ser realizadas remotamente, e após ministrar os conteúdos referentes a quatro Unidades Didáticas, apliquei dois Exames de Conhecimento, via formulário de questões com acesso eletrônico na plataforma *Google Forms*, mas no terceiro priorizei o trabalho bibliográfico e documental para configurar a pesquisa exploratória (sob a forma de artigo ou memorial) demandada como atividade curricular da quinta Unidade Didática, ao final das disciplinas ministradas.

No período entre setembro de 2020 ao momento atual (10 de outubro de 2021), portanto, no decorrer de mais de 1 ano, além da pesquisa e a produção de conhecimento, estive envolvido com disciplinas ofertadas para alunos de graduação vinculados ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Campus de Belém.

No dia 01 de setembro de 2020, a PROEG publicou notícia e disponibilizou o documento ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ATUALIZAÇÕES E DÚVIDAS FREQUENTES, no qual estavam sistematizadas “informações relevantes para o planejamento das atividades acadêmicas voltadas aos cursos de graduação”, tais como: período de oferta e uso do SIGAA; decisão sobre oferta e matrícula; quando informar sobre cada oferta; como funcionará a matrícula para o aluno; o formato da oferta; a divulgação da oferta aos discentes²¹.

Componente curricular	Período	Matriculados	Aprovados	%
HISTORIA DA EDUCACAO BRASILEIRA A DA AMAZONIA - CH Disciplina: 68h	Out/20 a Fev/21	19	19	100
HISTORIA DA EDUCACAO BRASILEIRA A DA AMAZONIA - CH Disciplina: 68h	Mar/21 a Jun/21	10	10	100
HISTORIA DA EDUCACAO BRASILEIRA A DA AMAZONIA - CH Disciplina: 68h	Mar/21 a Jun/21	32	32	100
HISTORIA DA EDUCACAO BRASILEIRA A DA AMAZONIA - CH Disciplina: 68h	Jul a Out 21	52	42	80,76%
HISTORIA DA EDUCACAO BRASILEIRA A DA AMAZONIA - CH Disciplina: 68h	Jul a Out 21	53	48	90,56%
POLÍTICA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - CH Disciplina: 68h	Jul a Out 21	25	22	88%
TOTAL	6	191	173	90,57

Quadro nº 04 - Atividades curriculares em disciplinas obrigatórias na graduação

Fonte: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA/UFGA. Emitido em 21/09/2021 18:24

21. Ver a notícia “Ensino Remoto Emergencial”. Disponível em: <http://proeg.ufpa.br/index.php/noticias/374-ensino-emergencial-remoto> Acesso em: 22 de set. 2021.

Também resultou de ação desenvolvida pela PROEG a elaboração do Plano de Atividades para o Ensino Remoto Emergencial, destinado a servir de “referência aos docentes”, cuja íntegra de seu documento foi disponibilizada no dia 25 de setembro de 2020. Quanto a sua finalidade, encontra-se expressamente determinada:

Este Plano de Atividades tem o objetivo de orientar os docentes no sentido de atender as diretrizes expressas na Resolução 5294/2020, ao mesmo tempo respeitando a liberdade acadêmica docente e a diversidade das atividades nas diferentes áreas de atuação, além de propor atividades acadêmicas que garantam a inclusão social, a acessibilidade, a qualidade do ensino e o uso das tecnologias que sejam compatíveis com a nossa realidade²².

Em relação à formação continuada direcionada a professores e discentes da Universidade Federal do Pará, no mês de agosto do ano de 2020, igualmente foi proposta pela PROEG²³, por meio das “Ações formativas para apoio e acompanhamento das atividades acadêmicas remotas”, com objetivo de:

... preparar docentes e discentes para o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), de ambientes virtuais, e de métodos e procedimentos didáticos aplicados ao processo de ensino-aprendizagem que venham a contribuir com o desenvolvimento de atividades acadêmicas alternativas ao ensino presencial²⁴.

A política de Ensino Remoto Emergencial adotada na UFPA, demandou a realização de ações para promover a formação continuada tanto de professores quanto da comunidade discente, visando seu aprimoramento na utilização das novas tecnologias. O que demonstra as dificuldades para tornar efetiva essa política institucional no contexto da pandemia do coronavírus, uma vez que houve casos de docentes e discentes que passaram a ser capacitados simultaneamente ao processo de implantação do Calendário Acadêmico sob a forma de Período Letivo Emergencial, e tantos outros que simplesmente deixaram de ser atendidos devido à insuficiência de vagas nos cursos de curta duração disponibilizados, ou, ainda, por não dispor das tecnologias digitais exigidas dos potenciais participantes.

Consultando-se as informações obtidas mediante a aplicação do Formulário aos docentes que atuaram no decorrer do Período Letivo Emergencial, percebeu-se que houve 7 respostas às questões apresentadas, sendo 5 do sexo masculino (71,4%) e 2 do feminino (28,6%).

22. Disponível em: <http://www.proeg.ufpa.br/images/Artigos/Noticias/PlanodeTrabalhoEnsinoRemoto-ERE.pdf>

23. Foram diversas as notícias veiculadas pela PROEG, a fim de convocar docentes e discentes para procedimentos de inscrições em cursos de formação continuada para utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação, tais como: Inscrições abertas para as turmas de dezembro do Programa de Formação Continuada da UFPA (em 7 de dezembro de 2020) <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/12199-inscricoes-abertas-para-as-turmas-de-dezembro-do-programa-de-formacao-continuada-da-ufpa>; Inscrições abertas para cursos de agosto do Programa de Formação Continuada (em 29 de julho de 2021). <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/12835-inscricoes-abertas-para-cursos-de-agosto-do-programa-de-formacao-continuada>.

24. Disponível em: <http://www.proeg.ufpa.br/images/Artigos/Noticias/Programacao-completa.pdf>

Ao indagar se os professores conheciam a política institucional de Ensino Remoto Emergencial adotada pela UFPA, diante da pandemia do coronavírus, as respostas a essa questão foram unânimes, já que todos os participantes disseram sim (100%). Portanto, os docentes manifestaram que tinham conhecimento da política institucional vigente na instituição.

Quando se perguntou se o docente teve acesso e leu algum documento para se informar sobre essa política, as respostas incidiram como alternativas: Notícias do portal UFPA (28,6%); E-mail encaminhado pela Diretora da Faculdade de Educação ou do ICED (28,6%); Resolução regulamentadora (28,6%); Informação divulgada pela PROEG (14,3%); e Outro não obteve nenhuma manifestação.

Quando perguntados sobre a participação em alguma atividade institucional visando a implementação do Ensino Remoto Emergencial, os professores disseram ter frequentado Capacitação (28,6%) Formação (14,3%) Oficina (0) Curso (28,6%) Nenhuma das opções (28,6%). Ainda que uma parcela dos participantes não tenha obtido preparo nas opções indicadas, tinha conhecimento da política efetivada, sendo a capacitação e o curso as atividades de maior incidência representacional.

A respeito dos componentes curriculares trabalhados pelos professores no Curso de Pedagogia, no período de vigência do Ensino Remoto Emergencial, 100% indicaram a opção Disciplina obrigatória, ficando sem representatividade as alternativas Disciplina Eletiva, As duas opções e Outra atividade.

Questionados se houve dificuldades para adequar seu Plano de Ensino da forma presencial às exigências do Ensino Remoto Emergencial, 2 professores disseram sim (28,6%), 1 registrou a opção não (14,3%) e 4 assinalaram parcialmente (57,1%). Portanto, a maioria passou por algum momento de dificuldade na fase de efetivação do Período Letivo Emergencial em formato do Ensino Remoto Emergencial.

Quando provocados a se manifestar sobre os ambientes virtuais de aprendizagem adotados nas atividades desenvolvidas durante o Ensino Remoto Emergencial, sobressaíram as alternativas Correio eletrônico, com 1 caso (14,3%), *Google Meet*, como opção de 5 professores (71,4%) e o SIGAA, *Moodle* e *Google Classroom* com 1 resposta (14,3%). As alternativas Questionários, Planilhas, Agendas, Vídeo-aulas, Porta-arquivos virtuais (*Google Drive*, *Dropbox*, outros), Conferência *Web RNP*, *Microsoft Teams*, *Chat* (bate-papo) do SIGAA e do *Moodle*, Aplicativos de mensagens instantânea, Transmissões ao vivo pelo *YouTube* e Fóruns (espaços de discussão), não foram acionadas pelos professores.

Sobre as vantagens e desvantagens percebidas no exercício do trabalho docente durante o Ensino Remoto Emergencial, os professores destacaram diversos fatores positivos, mas também descreveram um conjunto de outros elementos que também dificultaram a efetivação das estratégias pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais

Não vi vantagens além do normal. Tipo ficar em casa; com familiares. Agora desvantagens, desgastante, sem um horário fixo para estudos, semestres letivos colado um no outro, aquisição pessoal de equipamentos tecnológicos muito caro, problemas de saúde (Professor 1).

Se, por um lado, você ganha tempo, pois não tem que se deslocar até a universidade para dar aula, por outro, gasta maior tempo com preparação de aula e atendimento a alunos. Os gastos com energia, internet e acessórios tecnológicos, bem como os problemas advindos da tecnologia insuficiente dos alunos para esse tipo de ensino. Adoecimento de aluno, com desistência do período letivo. Enfim não há suporte tecnológico suficiente para esse tipo de ensino. Contudo, penso que em tempos de pandemia ele é a melhor opção. Sinto-me mais segura (Professor 2).

Para outro grupo de professores, o Ensino Remoto Emergencial impactou na relação com os estudantes de forma positiva ou negativamente. Assim, como desvantagens haveria “a maior dificuldade de interação com os estudantes durante a aula”, mas a vantagem seria “a diversificação da comunicação com os estudantes ao longo do período letivo por meio dos recursos tecnológicos, ainda que de maneira precária” (Professor 3). Para outro professor a vantagem estaria no fato de “ poder dar continuidade ao curso em tempo de isolamento social”, no entanto, a desvantagens advinham do fato de oscilações na internet o que “dificulta o bom andamento das aulas, orientação e acompanhamento de atividades, principalmente de pesquisa presencial que poderiam possibilitar melhor compreensão da realidade, dos materiais e melhor aproveitamento e desempenho da e na disciplina” (Professor 4).

Um terceiro grupo de narrativas enunciadas pelos professores, evidencia preocupação com as diferentes formas de mediação da aprendizagem, os problemas econômicos dos discentes e a precariedade para o acesso à internet: a vantagem residiria na “possibilidade de conhecer outras formas de mediação da aprendizagem”, enquanto a desvantagem decorre da “falta de condições econômicas dos discentes em ter acesso aos materiais necessários para participar das aulas, problemas de acesso à internet, etc.” (Professor 5). Outro professor destacou como “vantagens: mobilidade do número de alunos na turma para desenvolver atividades diversas. Desvantagem: péssima conexão internet” (Professor 6). E um participante registrou que “Foi possível ministrar as disciplinas mesmo estando em local distante da sede” (Professor 7).

Ao perguntar se o ensino e aprendizagem realizado em formato remoto assegura a qualidade da formação profissional, entre as alternativas sim, não e parcialmente, esta última foi a opção unânime (100%). Tanto as tecnologias digitais quanto as estratégias pedagógicas aplicadas nas atividades remotas, revelaram-se insuficientes para elevar a qualidade da formação dos alunos de graduação.

Direcionados a se manifestar sobre a avaliação de seu trabalho docente no período do Ensino Remoto Emergencial, dentre as alternativas indicadas (Sem Avaliação,

Insuficiente, Regular, Bom, Excelente), os professores escolheram o conceito Regular (28,6%) e Bom (71,4%) como parâmetro de seus desempenhos.

Repercussões no ensino e na aprendizagem dos alunos de graduação

A partir das respostas emitidas pelos alunos matriculados no Período Letivo Emergencial do Curso de Pedagogia às questões contidas no formulário aplicado, sobressaiu a participação do gênero sexual feminino com 15 respostas, representando 65,2% dos casos, enquanto a participação masculina ficou com 8 graduandos e atingiu 34,8% em relação ao total dos 23 estudantes que responderam às questões formuladas.

Em relação à pergunta se o aluno conhece a política institucional de Ensino Remoto Emergencial adotada pela UFPA, diante da pandemia do coronavírus, as respostas indicaram que 21 graduandos disseram sim (91,3%), enquanto para 2 deles, houve a opção pela alternativa não (8,7%).

Uma vez questionado o aluno de graduação sobre se teve acesso e leu algum documento para se informar sobre essa política, as respostas convergiram para as seguintes alternativas disponíveis: 7 para Notícias do portal UFPA (30,4%), 7 registraram E-mail encaminhado pela Diretora da Faculdade de Educação ou do ICED (30,4%), 2 consultaram a Resolução regulamentadora (8,7%), 1 escolheu a Informação divulgada pela PROEG (4,3%), e 6 deles indicaram a alternativa Outro (26,1%).

Foram diversos, portanto, os tipos de documentos que se tornaram objeto de leitura por parte dos alunos, de modo a se informar a respeito da política institucional do Ensino Remoto Emergencial. Poucos graduandos se dedicaram a consultar o texto da Resolução que regulamentou a matéria, enquanto um expressivo contingente disse ter se informado em outros tipos de fontes. Tal situação revela que a comunicação institucional realizada pela UFPA, ainda requer aprimoramentos a fim de tornar efetiva sua aproximação com a comunidade acadêmica e assegurar o direito de acesso à informação.

Ao perguntar se o aluno participou de alguma atividade institucional visando a implementação do Ensino Remoto Emergencial, as respostas foram distribuídas em: 1 caso para Capacitação (4,3%), nenhum para Formação, 2 alunos disseram ter frequentado Oficina (8,7%), 1 discente registrou que participou de Curso (4,3%), e Nenhuma das opções recebeu a maior parte das manifestações com 19 ocorrências (82,6%). A expressiva parcela dos graduandos não participou de atividades institucionais para tornar efetiva essa política.

Questionados a respeito dos componentes curriculares frequentados pelos alunos no Curso de Pedagogia, no período de vigência do Ensino Remoto Emergencial, as respostas apontaram que 21 participaram em Disciplina obrigatória (91,3%), enquanto para 2 discentes a escolha recaiu sobre As duas opções (8,7%). Tanto a Disciplina eletiva, quanto Outra atividade, não receberam nenhum registro específico.

Em outra questão contida no formulário, a intenção foi saber se houve dificuldades

para adequar o processo de ensino aprendizagem da forma presencial às exigências do Ensino Remoto Emergencial, o que gerou, da parte dos alunos, respostas indicando que somente em 2 casos não existiram dificuldades (8,7%). Todavia, para 12 discentes a opção foi sim (52,2%), enquanto outros 9 escolheram a alternativa parcialmente (39,1%). Verificou-se que a maioria dos alunos passou por dificuldade total ou parcial (91,3%) em seu processo de adaptação ao formato remoto de realização das atividades nos componentes curriculares ofertados.

Solicitou-se também aos alunos que informassem quais os ambientes virtuais de aprendizagem adotados nas atividades desenvolvidas pelos docentes durante o Ensino Remoto Emergencial. Dentre as 14 alternativas possíveis, observou-se que as respostas se concentraram em quatro delas: *Google Meet* que somou 18 casos (78,3%), o SIGAA, *Moodle* e *Google Classroom* com 2 respostas (8,7%), o Questionário foi a opção indicada por 1 aluno (4,3%), e os Porta-arquivos virtuais (*Google Drive*, *Dropbox*, outros) foram escolhidos por 2 dos participantes da pesquisa (8,7%). As demais estratégias pedagógicas não foram usuais, tais como: Conferência *Web RNP*, *Microsoft Teams*, *Chat* (bate-papo) do SIGAA e do *Moodle*, Aplicativos de mensagens instantâneas, Transmissões ao vivo pelo *YouTube*, Fóruns (espaços de discussão), Correio eletrônico, Planilhas, Agendas, Vídeos-aulas.

Pedi-se aos alunos que indicassem as vantagens e desvantagens no exercício do trabalho docente, durante o Ensino Remoto Emergencial. As respostas fornecidas evidenciaram que, para 1 caso, disse não saber (4,3%); para 4 alunos, houve somente desvantagens (17,3%); mas para 2 participantes, somente vantagens (8,7%); e para 16 graduandos ocorreram vantagens e desvantagens (69,6%).

Para o grupo de alunos que disse existir apenas desvantagens, houve destaque aos seguintes feitos: “Não vi vantagem nem uma apenas desvantagens, principalmente da parte dos professores, muitos davam aula como se estivessem no presencial e não houve muita aprendizagem” (Aluno 5). Uma segunda opinião identificou “Apenas desvantagens, o que me mostrou a real realidade do docente, a falta de empatia com seus alunados” (Aluno 10). No terceiro caso, foram relatadas “Desvantagens em manter contato com o professor das disciplinas, por conta do exagerado de disciplinas que os alunos tiveram que se matricular, e a sobrecarga de alunos para os professores tomarem conta” (Aluno 17). Uma das narrativas mencionou que “Não consigo focar durante as aulas mesmo me esforçando” (Aluno 18).

Na composição dos alunos que registraram ter ocorrido somente vantagens, suas narrativas foram emblemáticas: “Como discente de pedagogia eu não vejo desvantagem no trabalho exercido pelos docentes. Apenas precisávamos nos adequar, docentes e discentes às tecnologias atuais. O que não é fácil, mas é possível”. Além disso, ressaltava: “E também na minha opinião poderíamos ser mais vezes avaliados através de provas. Que

é algo aparentemente simples, mas que testa muito bem se o aluno (a) compreendeu ou não o assunto ministrado pelo professor (a)” (Aluno 21). Outro participante anunciou que “Uma das vantagens foi assistir aula mesmo não estando presente, pois algumas aulas os professores preocuparam-se em gravá-las” (Aluno 23).

Do lado de quem considerou ter existido vantagens e desvantagens no trabalho docente exercido durante o Ensino Remoto Emergencial, foi possível perceber que “O ensino remoto na minha opinião foi muito proveitoso devido a facilidade de participar das aulas em casa, podendo ter 100% de frequência nas aulas online”, porém, o depoente deixou claro que “o mais difícil nesse período foi a falta de recursos e material tecnológico, pois para assistir as aulas é necessário ter uma rede de internet de boa qualidade, coisa que não tenho” (Aluno 1). Outro depoente foi enfático ao dizer que “A única vantagem de certo modo foi a ‘continuidade’ do curso”, mas indicou “como desvantagens estão a comunicação precária entre discentes e docentes, a questão do acesso (internet), falta de acessórios (tablet, notebook ou celular de qualidade), a ausência de práticas que algumas disciplinas exigem e dentre outras” (Aluno 3). Além disso, outro participante esclareceu que “Na minha opinião, a única vantagem que teve, foi a de não atrasar tanto os semestres. As desvantagens foram muitas, alguns professores descompromissados com suas disciplinas, alguns professores sem empatia e paciência com os alunos” (Aluno 4).

Para um dos alunos a vantagem estaria na “Flexibilidade” e a desvantagem seria consequência da “Falta de dinâmica entre professor-aluno” (Aluno 6). Outro ressaltou como vantajoso o Ensino Remoto Emergencial porque “O Professor se dispõe em dar sua aula de maneira que os discentes realmente possam entender e aprender, apesar das dificuldades do novo meio de ensino, o planejamento que ocorre mesmo que as aulas sejam a distância”, e, de outra parte, seria prejudicial “A internet que as vezes falha; as dificuldades que os discentes têm em relação a entendimento; a falta de comunicação direta, junto no mesmo local em se sentir realmente presente em aula; menos exigência, devido a este processo de ensino estar ainda como novo” (Aluno 7).

Um dos participantes afirmou que “A vantagem é que eu não preciso me locomover até a universidade para assistir aula”, entretanto, ponderou que “a desvantagem é precariedade do ensino, pois nem todos os professores conhecem as plataformas, grande parte dos alunos possui problemas com a conexão de internet e as atividades que exigem conhecimento prático como por exemplo o estágio foram prejudicadas”. Como consequência, descreveu: “No meu caso, eu realizei o estágio de gestão e coordenação pedagógica e na Educação Infantil sem sequer ter pisado em uma escola” (Aluno 11).

Percebeu-se em outro depoimento que foi vantajosa “A questão de não perder mais semestres, poder estudar de casa, foi muito bom, mas em relação à conexão de internet foi um e continua sendo um impasse nas aulas remotas” (Aluno 13). Na percepção de outro aluno, reconheceu-se que “Como vantagem, posso apontar a economia com transporte

e também com alimentação, o que para alguns alunos faz muita diferença”. Todavia, ilustrou ter “Como desvantagem não poder usar a estrutura física e tecnológica da UFPA, existe enorme número de alunos sem condições de assistir as aulas remotas com uma tecnologia adequada” (Aluno 14). Se, de um lado, conforme registrou um dos participantes, “As vantagens” estariam “em relação a locomoção, pois assistimos aula no conforto de nossas casas”, de outro, disse que “As desvantagens estão interligadas ao acesso à internet, ferramentas para o ensino aprendizagem; a exclusão interligada a equidade pelos discentes e a ausência prática em campo” (Aluno 15).

Também ficou evidenciado que, na opinião de um dos alunos “A vantagem do processo foi pela experiência de ter que se adequar ao ensino remoto”, mas “as desvantagens foram a dificuldade de compreensão sobre as condições dos alunos que não tinham ou tinham acesso limitado ao ensino remoto emergencial, por parte dos docentes” (Aluno 16). Outro participante destacou como aspecto vantajoso “o trabalho docente disponibilizou várias formas de acesso a informações disponíveis online, seja por apps, sites e vídeos no Youtube”. Contudo, a dimensão negativa apontada por ele, considera que “alguns docentes não se adequaram ao ensino remoto, e acabaram se atrasando na aplicação de atividades, além de ficarem desorganizados com as datas, e problemas técnicos da internet” (Aluno 19).

Foi admitida como vantagem por um dos alunos a comodidade de “não precisar sair de casa, ter mais responsabilidade com o meu processo de aprendizagem”. No entanto, deixou claro que “as desvantagens são muitas, principalmente porque eu estava e estou no semestre onde tenho que fazer as disciplinas de estágio, e por ser virtual me sentir muito prejudicada em relação a prática” (Aluno 20). Em outra resposta à questão proposta no formulário, o participante admitiu que “A maior dificuldade foi os imprevistos quanto à internet, ainda mais na região em que vivemos que a chuva atrapalha a conexão. As vantagens é você poder estudar em casa, disponibilizando um tempo para as atividades” (Aluno).

Outra importante questão direcionada aos alunos procurou saber se o ensino e aprendizagem realizado em formato remoto assegura a qualidade da formação profissional. Para um total de 3 respostas, a alternativa escolhida foi sim (13%), mas 5 disseram que não (21,7%), enquanto a maioria composta por 15 discentes, escolheu a opção parcialmente, correspondendo a 65,2% dos registros. Portanto, a oferta remota de componentes curriculares e a adoção das atividades pedagógicas não presenciais, repercutiram negativamente na qualidade da formação profissional.

Por fim, pediu-se aos alunos que assinalassem o conceito de avaliação de seu desempenho no período do Ensino Remoto Emergencial. As respostas à questão ficaram assim distribuídas: Sem Avaliação não recebeu nenhuma indicação; mas houve 1 caso que respondeu como Insuficiente (4,3%); 11 atribuíram o Regular (47,8%); 9 estariam

classificados como de desempenho Bom (39,1%) e 2 disseram ter sido Excelente (8,7%). Enquanto 12 participantes ficaram representados entre os conceitos inferiores (52,17%), outra parcela de 11 estaria no melhor escore conceitual (47,82%), confirmando, portanto, a preocupante baixa na qualidade da formação profissional realizada e a precarização do ensino aprendizagem proposto no período da pandemia.

CONCLUSÃO

Com o desfecho deste estudo, verificou-se que tanto os objetivos quanto os problemas de pesquisa propostos, foram devidamente atingidos e esclarecidos. Por sua vez, no âmbito metodológico, a consulta às produções bibliográficas trouxe importantes análises que possibilitaram melhor compreensão das fontes históricas documentais adotadas na investigação do objeto temático tratado nesta produção textual.

Marcado por um descompasso histórico, o Governo Federal, paulatinamente tratou de instituir e regulamentar a adoção das estratégias remotas, visando assegurar a efetivação de atividades pedagógicas não presenciais nas instituições educativas de todos os níveis de ensino.

Por meio da atuação e deliberações do Conselho Pleno, o Conselho Nacional de Educação emitiu diversos pareceres e resoluções sobre o modo como deveriam funcionar as escolas e instituições de ensino superior no momento de predominância da crise sanitária decorrente do coronavírus. Inclusive, alertava sobre os problemas decorrentes da implementação das atividades pedagógicas não presenciais com a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação.

Constatou-se a existência de diferentes normas regulamentadoras das atividades pedagógicas não presenciais (em âmbito federal) e do Ensino Remoto Emergencial (na esfera institucional da Universidade Federal do Pará).

A demora na regulamentação do ensino remoto, por parte do Governo Federal, se, por um lado, teve o efeito protelatório para que as Universidades Federais pudessem planejar e executar seus Calendários Acadêmicos, pois muitas dessas instituições somente iniciaram atividades no segundo semestre do ano de 2020, de outro, ainda no primeiro semestre desse ano, diferentes municípios e Unidades Federadas agiram de imediato com intenção de promover o Ensino Remoto Emergencial na Educação Básica e no Ensino Superior.

Os procedimentos adotados para o Ensino Remoto Emergencial, no âmbito da Universidade Federal do Pará, seguiram parâmetros legais advindos do Governo Federal, como também as orientações de biossegurança definidas na esfera do Grupo de Trabalho sobre o Coronavírus criado na UFPA, as Resoluções aprovadas pelo Conselho Superior de Administração e pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, além das

Instruções Normativas advindas da Pro Reitoria de Ensino de Graduação.

Ainda que a instituição universitária tenha produzido todo esse acervo normativo e divulgado em seus portais de notícias, as informações veiculadas não alcançaram todo o público a quem estavam endereçadas, o que evidencia a necessidade de aprimoramento na estratégia de propagação das normas institucionais, principalmente porque se tratava de um período emergencial no qual foram adotadas políticas que impactaram sobre aspectos administrativos, o trabalho docente e o ensino aprendizagem, logo, na cultura universitária.

Mesmo considerando que o Ensino Remoto Emergencial esteja resguardado por densa base normativa, a política institucional efetivada não alcançou de forma eficiente e pertinente o público a quem se destinava, gerando um trabalho docente permeado pela precarização e a baixa qualidade do processo ensino aprendizagem entre os alunos do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Campus de Belém.

A Universidade Federal do Pará, encontrou dificuldades na implementação do ensino remoto emergencial, pois parte considerável dos estudantes está no grupo de vulnerabilidade social e, mesmo com essa acentuada característica, ficou desassistida pelos programas de inclusão digital configurados sob a forma de editais.

Diante desse contexto, a política educacional visando a implementação do Ensino Remoto Emergencial na Universidade Federal do Pará, embora tenha tramitado nas devidas instâncias para sua confecção e aprovação, acumulou problemas para sua efetividade, principalmente porque alunos com extrema necessidade, acabaram ficando de fora das ações desenvolvidas, seja em relação aos cursos de curta duração ofertados, ou no que concerne aos auxílios emergenciais concedidos, visando a inclusão digital da comunidade acadêmica.

Embora os professores tenham demonstrado conhecimento a respeito da política de Ensino Remoto Emergencial, a maioria somente leu ou obteve informações mediante notícias circuladas em e-mail ou portal institucional, mas também houve quem tivesse lido a Resolução que regulamentou essa política institucional na esfera da UFPA.

Ainda que alguns professores não tenham passado por atividades de formação, capacitação, cursos ou oficinas, visando a implementação do Ensino Remoto Emergencial, todos eles atuaram no Período Letivo Emergencial e assumiram a coordenação de disciplinas obrigatórias.

Em face da efetivação do Ensino Remoto Emergencial, muitos professores sentiram dificuldades, parciais ou totalmente, para adequar seus Planos de Ensino visando a oferta da disciplina e o desenvolvimento das atividades pedagógicas sob a forma não presencial.

Por mais que existam diferentes possibilidades de exercício do trabalho docente mediado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, os professores adotaram

majoritariamente a estratégia da videochamada por meio do *Google Meet*, mas também foi acionado o Correio eletrônico, o SIGAA, *Moodle* e *Google Classroom*. Portanto, já são de conhecimento de muitos professores as ferramentas digitais para o desenvolvimento do trabalho docente não presencial (remoto ou híbrido). Resta o aprimoramento em seu manuseio para potencializar o trabalho docente e o ensino aprendizagem nos diferentes níveis formativos.

Contudo, se, por um lado, a implementação do Ensino Remoto Emergencial trouxe vantagens por permitir ao professor trabalhar dentro do conforto de sua casa, levando-lhe a ganhar tempo, o ônus sobre os gastos com energia, internet, aquisição e manutenção de equipamentos eletrônicos, ficaram sob sua exclusiva responsabilidade, em face da insignificante assistência institucional a esse respeito.

Foram diversas as desvantagens identificadas pelos professores em relação ao Ensino Remoto Emergencial, principalmente no que se refere às dificuldades dos alunos para dispor de internet de qualidade, assim como de equipamentos tecnológicos pessoais que lhes permitissem frequentar os componentes curriculares ofertados durante o Período Letivo Emergencial.

Assim, deve-se ressaltar que o ensino aprendizagem realizado sob a forma remota, não assegurou a qualidade da formação profissional no ensino de graduação da Universidade Federal do Pará, particularmente nos cursos de Pedagogia dos diferentes Campi aos quais estão vinculados os professores que responderam ao formulário. Nesse cenário, não é de surpreender que tais profissionais tenham avaliado seu desempenho como regular ou bom.

Da parte dos alunos, foram diversas as dificuldades sofridas, tanto no que se refere ao acesso à informação, quanto na frequência às atividades voltadas a sua capacitação para estudar sob a forma remota. Aliado a tais fatores, está o perfil de vulnerabilidade social que os acomete, limitando suas possibilidades de acesso aos equipamentos tecnológicos e até gerando sua desistência (evasão) do semestre letivo no qual se encontrava matriculado, além dos critérios excludentes previstos nos editais destinados a promover a inclusão digital.

Os textos das resoluções que regulamentaram o Ensino Remoto Emergencial na Universidade Federal do Pará, foram objeto de leitura de poucos alunos, logo, um dos fatores que impactou negativamente sobre a efetividade dessa política, uma vez que o desconhecimento das normas previstas, implicou em obscuridades no modo de como proceder diante das atividades e estratégias pedagógicas instituídas.

Ainda que a implantação do Ensino Remoto Emergencial tenha obtido como resultado algumas vantagens aos alunos, os aspectos ressaltados como prejudiciais revelaram o quanto essa política institucional passou a ser inconsistente, em muitos casos,

fazendo decair a qualidade do trabalho docente e do ensino aprendizagem realizados no período de sua vigência.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas**. Aracaju. V.8, N.3, p. 348 – 365, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/9251-Texto%20do%20artigo-25201-1-10-20200704.pdf> Acesso em: 11 de set. 2021.

BEZERRA, Kelianny Pinheiro; COSTA, Kalidia Felipe de Lima; OLIVEIRA, Lucidio Clebeson de; FERNANDES, Amélia Carolina Lopes; CARVALHO, Francisca Patrícia Barreto de; NELSON, Isabel Cristina Amaral de Sousa Rosso. Remote teaching in state public universities: the future that is present. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e359997226, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.7226. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7226>. Acesso em: 10 sep. 2021.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Decreto Legislativo nº 06, de 20 de março de 2020a**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/DLG6-2020.htm Acesso em: 11 de set. 2021.

BRASIL. CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS DO TRABALHO. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 10 de out. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020b**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União. Publicado em: 01/04/2020 | Edição: 63-A | Seção: 1 - Extra | Página: 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591> Acesso em 11 de set. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 05, de 28 de abril de 2020a**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf Acesso em 13 de out. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 15, de 06 de outubro de 2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-ppc015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 13 de out. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 11, de 07 de julho de 2020f**. <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-ppc011-20/file> Acesso em: 13 de out. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 5 de agosto de 2021**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-5-de-agosto-de-2021-336647801>. Acesso em: 10 de out. 2021.

CASTIONI, Remi; MELO, Adriana Almeida Sales de; NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima (In Memoriam). Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.111, p. 399-419, abr./jun. 2021.

GUSSO, Hélder Lima et. al. . Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BY83877ZkLxLM84gk4r3f/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 06 de setembro de 2021.

MÉLO, Cláudia Batista et. ali. Ensino remoto nas universidades federais do Brasil: desafios e adaptações da educação. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 11, e4049119866, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i11.9866>

PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro Mayer (Organizadores). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

SILVA, Camila Maria da; FARIAS, Katia Antero. **Educação e tecnologia**: um (novo) cenário de aulas remotas nas universidades. VII Congresso Nacional de Educação. Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso, Maceió - AL, 15,16 e 17 e outubro de 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID4711_29082020193955.pdf Acesso em: 10 de set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CONSELHO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO. **Resolução nº 1.526, de 06 de setembro de 2021**. Atualiza normas e procedimentos para o trabalho acadêmico e administrativo remoto e/ou presencial durante o período de emergência em saúde pública causada pelo novo Coronavírus e revoga as Resoluções nº 1.513, de 21 de dezembro de 2020, e n. 1.524, de 15 de junho de 2021. Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consad/2021/1526%20Atualiza%20normas%20e%20procedimentos%20para%20o%20trabalho%20acad%20C3%A7%20administrativo%20remoto%20e%20presencial%20e%20altera%20as%20Resolu%20C3%A7%20C3%B5es%20n.%201.513%20e%201.524.pdf Acesso em: 19 de ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução nº 5.332, de 22 de dezembro de 2020**. Aprova o Calendário Acadêmico da Universidade Federal do Pará (UFPA), para o ano de 2021. Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2020/5332%20Aprova%20o%20calendario%20academico%20para%20o%20ano%20letivo%20de%202021.pdf Acesso em: 19 de ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução nº 5.291, de 22 de maio de 2020**. Aprova a suspensão do Calendário Acadêmico da UFPA, por tempo indeterminado, diante do cenário de emergência em saúde pública causada pelo novo coronavírus. Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2020/Resolucao_5291_2020_CONSEPE.pdf Acesso em: 19 de ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução n. 5.229, de 23 de outubro de 2019**. Aprova o Calendário Acadêmico da Universidade Federal do Pará para o ano de 2020. Disponível em: [https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2019/5229_23%2010%202019_Alterado%2007%2001%202020%20\(1\).pdf](https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2019/5229_23%2010%202019_Alterado%2007%2001%202020%20(1).pdf) Acesso em 19 de ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CONSELHO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO. **Resolução nº 1.503, de 27 de agosto de 2020**. Aprova, no âmbito da UFPA, o empréstimo/acauteamento de bens móveis aos servidores, em caráter excepcional e temporário, frente à emergência em saúde pública relacionada à pandemia da COVID-19. Disponível em: http://iced.ufpa.br/images/PDF/2020-08-27-emprestimo_de Equipamentos_-_consad-resolucao_1503-2020_consad.pdf. Acesso em: 10 de out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução nº 5.294, de 21 de agosto de 2020**. Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus – COVID-19, e dá outras providências. Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2020/. Acesso em 06 de setembro de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução nº 5.294, de 21 de agosto de 2020.** Aprova, de forma excepcional e temporária, o Ensino Remoto Emergencial em diferentes níveis de ensino para os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará, em decorrência da situação de pandemia do novo Coronavírus - COVID-19, e dá outras providências. Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2020/Resolucao_5294_2020_CONSEPE.pdf Acesso em 19 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução nº 5.369, de 27 de abril de 2021.** Aprova, em caráter excepcional e temporário, normas para a realização de colação de grau, de forma remota, para os concluintes dos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2021/5369%20Aprova,%20a%20resolu%C3%A7%C3%A3o%20que%20estabelece%20Cola%C3%A7%C3%A3o%20de%20Grau,%20de%20forma%20remota,%20para%20os%20concluintes%20dos%20Cursos%20da%20UFPA.pdf Acesso em 19 de ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução nº 5.349, de 24 de fevereiro de 2021.** Altera a Resolução n. 5.332, de 22 de dezembro de 2020, que aprovou o Calendário Acadêmico – 2021 da Universidade Federal do Pará (UFPA). Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2021/5349%20Aprova%20a%20altera%C3%A7%C3%A3o%20da%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%205.332-2020,%20que%20aprovou%20o%20Calend%C3%A1rio%20Academico%202021.pdf Acesso em: 19 de ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. **Resolução nº 5.419, de 23 de setembro de 2021.** Aprova o Calendário Acadêmico da Universidade Federal do Pará (UFPA), para o ano de 2022. Disponível em: https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2021/5419%20Aprova%20o%20calendario%20academico%20para%20o%20ano%20letivo%20de%202022.pdf Acesso em: 13 de out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. PRÓ REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO. **Plano de Atividades para o Ensino Remoto Emergencial.** Disponível em: <http://www.proeg.ufpa.br/images/Artigos/Noticias/PlanodeTrabalhoEnsinoRemoto-ERE.pdf> Acesso em: 22 de set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. PRÓ REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO. **Instrução Normativa – PROEG - nº 01/2021, de 27 de setembro de 2021.** Estabelece normas e procedimentos para o planejamento e a execução das medidas de retorno gradual à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem nos cursos de Graduação e Educação Básica, Técnica e Profissional (EBTP) da UFPA. Disponível em: <http://www.proeg.ufpa.br/index.php/noticias/468-instrucao-normativa-01-2021-proeg-retorno-as-atividades-presenciais> Acesso em: 29 de set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. PRÓ REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO. **Ações formativas para apoio e acompanhamento das atividades acadêmicas remotas.** Disponível em: <https://ascom.ufpa.br/links/ProgramacaoCompleta.pdf> Acesso em: 09 de set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. PRÓ REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO. **Instrução Normativa – PROEG – nº 01/2020, de 20 de março de 2020.** Estabelece a suspensão dos atos de colação de grau na Universidade Federal do Pará, pelo tempo que perdurar a situação de emergência de saúde pública decorrente da pandemia relacionada ao coronavírus. Disponível em: <http://proeg.ufpa.br/images/Artigos/Noticias/IN-01-2020---Suspensao-das-colaes-de-grau-COVID-19.pdf> Acesso em: 21 de set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. PRÓ REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO. DIRETORIA DE APOIO A DOCENTES E DISCENTES. COORDENADORIA DE ORIENTAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE. **Programa de formação continuada.** Plano de ações formativas para apoio e acompanhamento das atividades acadêmicas remotas. Disponível em: <http://proeg.ufpa.br/index.php/noticias/391-programa-de-formacao-continuada-plano-aco-es-formativas-para-apoio-e-acompanhamento-das-atividades-academicas-remotas-12-2020> Acesso em: 22 de set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. PRÓ REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO. **Instrução Normativa - PROEG - nº 01/2021 de 27 de setembro de 2021**. Estabelece normas e procedimentos para o planejamento e a execução das medidas de retorno gradual à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem nos cursos de Graduação e Educação Básica, Técnica e Profissional (EBTP) da UFPA. Disponível em: http://www.proeg.ufpa.br/images/Artigos/Normas/INSTRUCAO-NORMATIVA-N01-2021_RETORNO-ENSINO-PRESENCIAL.pdf. Acesso em: 10 de out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **UFPA em números 2021. Ano Base 2020**. Disponível em: http://www.ufpanumeros.ufpa.br/images/ufpa_em_numeros/2021/UFPAemNumeros2021_AB2020_final.pdf Acesso em 21 de set. 2021.

SOBRE OS ORGANIZADORES

PAULO SÉRGIO DE ALMEIDA CORRÊA - Professor Titular, ocupante da Cadeira de História da Educação. Faculdade de Educação. Instituto de Ciências da Educação. Universidade Federal do Pará. Licenciado Pleno em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará e Especialista em Educação e Problemas Regionais na mesma instituição; Bacharel em Direito pela Universidade da Amazônia com especialidade em Ciência Penal (Políticas de Segurança Pública); Criminologia; Medicina Legal; Direitos e Garantias Constitucionais; Direito Eleitoral; Mestre em Educação (Supervisão e Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Doutor em Educação (Currículo) no mesmo espaço institucional. Entre os anos de 2002 e 2017 atuou na condição de Coordenador, Vice Coordenador Docente Colaborador e Docente Permanente nas Linhas de Pesquisa Currículo e Formação de Professores (extinta) e a de Educação: Currículo, Epistemologia e História (extinta) do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Cultiva a docência, a investigação e a orientação de pesquisas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Estado e políticas públicas educacionais, história da educação, historiografia educacional, educação superior, políticas curriculares, currículo e formação de professores, formação de pesquisadores em educação, política curricular de pós-graduação, políticas de avaliação institucional na educação superior, epistemologia e educação. Exerceu o magistério nas Disciplinas Direito Processual Penal e Direito Eleitoral ministradas aos acadêmicos do Curso de Bacharelado em Direito da Faculdade de Direito do Instituto de Ciências Jurídicas da UFPA. No campo da Ciência do Direito incursiona pelas seguintes temáticas: Criminologia e Políticas de Combate ao Crime e à Criminalidade; Ensino do Direito Penal; Estado e Políticas de Segurança Pública; Educação em Segurança Pública; História das Instituições Penais e as Políticas de Ressocialização; Instituições Jurídicas e o Processo Penal. É Líder de Grupo no Diretório do Grupo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo - NEPEC, é Líder Coordenador do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre Crime e Criminalidade - NUPECC. Pesquisador no Grupo de estudos e pesquisa em História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR/SECÇÃO-PA - UFPA. Associado ao Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito - CONPEDI. Associado ao Instituto Brasileiro de Direito Processual Penal - IBRASPP. Integrante da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Membro Titular na Câmara de Literatura, 1º Secretário (biênio 2017-2018) e Vice-Presidente (biênio 2019-2020) no Conselho Municipal de Cultura de Igarapé-Miri. Atualmente integra a Câmara Setorial de Música e é Presidente do Conselho Municipal de Cultura de Igarapé-Miri (biênio 2021-2022). Músico. Guitarrista. Poeta. Compositor. Pesquisador vinculado à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação e Música - ANPPOM. Acadêmico Perpétuo na categoria de Sócio Fundador da Academia Igarapemiriense de Letras - AIL, cujo Patrono é o Poeta Bento Bruno de Menezes Costa. Foi eleito Presidente da AIL (Gestão para o biênio 2017-2019). E-mail: paulosac@ufpa.br

JONIEL VIEIRA DE ABREU - Doutorando em Direito pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), RJ - 2021. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), PA - 2014. Especialização em Direito pela Universidade Federal do Pará (UFPA), PA - 2009. Especialização em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (UFPA), PA - 2007. Bacharel em Direito. Bacharel em Teologia. Exerci a

função de Coordenador do Curso de Direito, do Curso de Teologia e Diretor Acadêmico da Faculdade Gamaliel (FATEFIG) com sede em Tucuruí/PA. Professor e membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Direito da UNAMA/Santarém. Tem experiência na gestão e docência do ensino superior. No Magistério Superior atua como professor em cursos de Direito, Teologia e Licenciaturas. Pesquisador na área das Ciências Jurídicas tendo amadurecido desde a graduação a Temática Indígena como objeto dos estudos. Possui trabalhos publicados na área da Educação e Direito com Artigos Científicos, Livros e Capítulos de livros especializados. Orientou vários trabalhos acadêmicos de iniciação científica como TCCs e Monografias, assim como participação como avaliador em várias bancas examinadoras de trabalhos de cursos. Já ministrou aula na Educação Básica com a Disciplina de “História” pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC/ PA - 7ª URE) e atuou como Professor Substituto na Universidade Federal do Pará (UFPA/Campus de Santarém) e Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA/ com sede em Santarém), lotado pelo Programa de Educação do Instituto de Ciências da Educação. Ex-presidente da Comissão de Direitos Humanos e Ex-Conselheiro da OAB/Subseção Santarém. Atualmente é Presidente da Comissão da Educação da OAB/Subseção Santarém e Membro da Comissão de Educação Jurídica da OAB/Seccional do Pará. E-mail: jonielabreu@hotmail.com



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

DOCÊNCIA E PRÁTICAS INVESTIGATIVAS EM TEMPOS DE GUERRA CULTURAL, GENOCÍDIO PANDÊMICO E TRANSFÓBICO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO


Ano 2021



 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

DOCÊNCIA E PRÁTICAS INVESTIGATIVAS EM TEMPOS DE GUERRA CULTURAL, GENOCÍDIO PANDÊMICO E TRANSFÓBICO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

 **Atena**
Editora
Ano 2021