



Percorrendo margens, deitando raízes

memórias mais e menos que professorais

Hildete Pereira dos Anjos



**Percorrendo margens, deitando raízes:
memórias mais e menos que professorais**

Hildete Pereira dos Anjos

**Percorrendo margens, deitando raízes:
memórias mais e menos que professorais**



Copyright © Hildete Pereira dos Anjos

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

Hildete Pereira dos Anjos

Percorrendo margens, deitando raízes: memórias mais e menos que professorais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 143p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2098-7 [Impresso]

978-65-265-2099-4 [Digital]

1. Memorial. 2. Carreira docente. 3. Professor titular. 4. Educação superior.
I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Sumário

1. Introdução.....	7
2. Tornando-me amazônida através da atuação na escola pública.....	13
3. Militante da educação e professora parauara em formação .	31
4. Estudar pedagogia fazendo educação pública: a interiorização do ensino superior na Amazônia	35
5. Atuando na educação superior e ensaiando a formação de pesquisadora	41
6. Produzindo um lugar de pesquisadora no encontro entre psicologia socio-histórica e estudos da inclusão/estudos da deficiência	53
7. Recuando um pouco no tempo: extensionista por força da necessidade.....	73
8. Outro pulo no tempo, ou puxando um fio do tempo que ficou de lado (meus aprendizados de gestão)	81
9. Das relações (até então quase inexistentes) entre discurso, educação e inclusão	95
10. Criando condições para uma inserção internacional como pesquisadora	105
11. Das relações entre dinâmicas territoriais e estudos do discurso (produzindo um entrelugar interdisciplinar)	113
12. Discurso, educação e memória: um movimento recente	119
13. Concluindo um ciclo para abrir outros	127
14. Referências.....	129

1. Introdução

Este texto tem como finalidade o processo avaliativo para a promoção a professora titular, última mudança de nível da carreira docente no magistério superior. Não pude começá-lo, no entanto, com minha entrada na universidade como docente, porque a história de minha vida esteve imbricada com a docência desde muito cedo e, embora passar em um concurso para docente na universidade contenha elementos de ruptura com o modo anterior de me relacionar com o magistério, também implicou em certas continuidades. Assim, começo minha narrativa lá dos primórdios de minhas tentativas de ser professora, porque me interessa pensar em mim como docente nesse movimento de rupturas e continuidades (meio foucaultianamente), ao longo da vida. Produzir este texto acabou sendo, de certa forma, um processo avaliativo interno também, na medida em que minha carreira docente ocupou três quartos da minha vida até agora. De qualquer modo, como anuncia o título, nunca são apenas memórias professorais, porque nesses três quartos de vida fiz também muitas outras coisas, algumas em função da carreira, outras apesar dela.

A organização do texto, embora se anuncie linear ao começar dos meus primeiros movimentos na docência, tem idas e vindas. Em certos momentos da vida de professora, memórias de outras experiências ganham um significado novo, saberes e não-saberes de outros tempos se costuram com as necessidades de entender o presente, de me entender no presente. Não se trata de uma decisão racional de organizar o texto assim ou assado: a própria narrativa decide se desviar e buscar em vozes, cheiros, toques de outros tempos os indícios de certos posicionamentos, de certos deslocamentos...

Desse modo, é num encontro de pesquisa que minhas invenções de adolescente voltam à memória; é numa oficina de

trabalho com a escrita que meus primeiros amores no campo da leitura ganham razão de ser narrados; é nos esforços de aprender a pesquisar no doutorado que minhas tentativas de me fazer docente no ensino superior e de agregar a esse ensino extensão e pesquisa (quando possível de forma imbricada) podem ser relidas e redesenhadas.

Memória então seria um processo subjetivo, vinculado apenas aos meus modos de compreender/interpretar o mundo, selecionando lembranças que fazem sentido para mim apenas? Não creio, porque aprendi com a psicologia sócio-histórica que os processos de significar são produção da cultura e da história; aprendi com os estudos do discurso que o dizer vem carregado dos sentidos imbricados em sua produção, mas também em seu processo de circulação e de reconhecimento (VERÓN, 1980); aprendi com Foucault que certas práticas discursivas só reemergem na forma de comentário quando o momento histórico (novas condições de produção do discurso) as requer mais uma vez, para trabalhar sobre elas.

Assim, falo por mim, mas creio ressoar as experiências de professoras dos tempos e dos espaços que me coube compartilhar com elas, de longe ou de perto. Paridas dentro de processos excludentes, coube a nós espernear para denunciá-los e vislumbrar brechas de superação; incumbidas de educar, a partir de cursos curtos, fragmentados e mal-ajambrados, as gerações seguintes, nós o fizemos sempre empurrando com os cotovelos os limites que nos impunham e esgarçando-os sempre que pudemos. Destinadas pela história em tempos de pós-ditadura a lugar nenhum, porque mulheres, porque pobres, porque interioranas, porque camponesas, cavamos espaços onde não cabíamos e fizemos de nossa presença rasgos nesse não-cabimento. Os sentidos que ressoam nessas memórias são coletivos então, densos e conflitivos demais para caber numa narrativa individualizada, subjetiva. De certa forma, também são as memórias de uma classe social, de um gênero, de um espaço geográfico, de uma profissão, marcadas pela obrigação de submissão e pela necessidade de insurgência.

Indefinidas em sua invisibilidade, ou definidas pelas coerções que marcam as margens como seu lugar, contornadas pelos processos de subjetivação que nos pretendem caladas, submissão, aquietadas, culpadas e fracassadas, nós professoras sacamos de giz, cartolina, pincel, tesoura e fita adesiva e picotamos, redistribuímos os pedaços, recolocamos nossa tarefa num outro patamar, porque esqueceram de combinar conosco que seríamos sempre o lado derrotado.

Atravessam esse texto, é claro, também as coerções que, na outra ponta da carreira docente (agora), estabelecerão se fui a docente que a universidade precisava: se fiz ensino, pesquisa e extensão, se exerci cargos administrativos, se alarguei meu lugar de docente para fazer se encontrarem graduação e pós-graduação, se procurei entender minha realidade em termos de pesquisa acadêmica, se sistematizei, analisei e publiquei, com quem e onde, se fui capaz de me agregar aos meus pares, se deixo alguma marca nas gerações que estiveram sob minha responsabilidade nesses quarenta anos de docência no serviço público, completados neste ano de 2023. Essas coerções me fizeram revirar álbuns, resgatar guardados, achar minhas pastas de trabalho (físicas e virtuais), reler os relatórios que redigi e entreguei religiosamente a cada dois anos de atuação como professora. Cabe a mim dar prova de vida, parece. Deixo ao leitor a tarefa de imaginar a exaustão e cansaço que me tomaram previamente. Vou mesmo? Sou obrigada? E se eu fingir que não entendi e sair de fininho?

Por fim, defini: vou. Mas vou do meu jeito. Vou, por fim, escrever do jeito que eu gosto: sem anteparos, desordenadamente, sem deixar as palavras pararem muito tempo na mente para não serem censuradas por meu perfeccionismo. Desamontoadas do currículo Lattes, reordenadas por outras forças que não as da pontuação nos formulários de avaliação, jogadas no pilão com farinha, castanha e rapadura como na roça: farei uma paçoca, pela simples razão de que agora eu posso.

Salvou-me, para ajudar a temperar essas informações que são de conhecimento público (ou deveriam, porque dá um trabalho dos

infernos colocá-las lá, comprová-las, etc.), salvou-me a necessidade de escrever, esse impulso permanente que me fez deixar indícios avaliativos de cada processo, rascunhos, slides que nunca foram usados, textos que escaparam do processo de publicação porque não chegaram ao formato adequado, brigas que não consegui travar fisicamente e que traduzi em palavras furiosas num canto de agenda. Salvou-me meu lado escriba, que não me permitiu deixar de registrar no papel (qualquer um) e depois nos editores de texto todas as ideias que um dia eu desenvolveria e todos os registros que não tinham lugar/pasta adequada no mundo cartorário. Representei o fato de que essas escritas vêm de outros tempos com o recurso de grafá-las em itálico e com um pouco de recuo, para distinguir do texto redigido agora. Por fim, cedi à tentação da autocitação e trouxe, para o texto (no mesmo formato), trechos de trabalhos publicados, porque minha capacidade de parafrasear chegou ao limite.

Em termos de estruturação (porque até a paçoca acabou se submetendo ao respeito ao leitor primeiro, que afinal de contas era uma banca avaliadora...), organizei em onze capítulos o relatório: o primeiro narrando minhas primeiras experiências de professora nordestina no mundo dos grandes rios amazônicos; o segundo organizando minhas lembranças de militante da educação na segunda metade da década de 1980 e primeira da década de 1990; o terceiro sintetizando, no mesmo período mas de outro ângulo, minha formação em pedagogia na interiorização da UFPA, em Marabá; o quarto e o quinto, enfocando minha formação *stricto sensu*, já na direção de produzir certas possibilidades concretas para ser pesquisadora; o sexto, recordando minha fase de extensionista na produção de condições de acessibilidade para alunos com deficiência e na formação docente para professoras de salas de recursos; o sétimo, destacando alguns aspectos das experiências de gestão, tanto no curso de Pedagogia quanto no Campus de Marabá da UFPA; o oitavo, assim como o décimo e décimo primeiro, costurando minhas idas e vindas teórico-metodológicas e temáticas no campo da pesquisa e o nono, sintetizando as possibilidades que

consegui construir em experiências internacionais. A docência atravessou todos eles, porque é a razão de ser de minha existência profissional, desde o velho curso técnico de magistério até as aulas no mestrado.

Quanto ao estilo, fico devendo muito em algumas partes, que descambaram para o puro e simples relatório, pela pressão do tempo. Quem sabe depois, desobrigada de ser avaliada e de me avaliar eu mesma, eu possa brincar com as palavras e com as “conquistas” e perdas, e dar mais fluidez ao texto: por enquanto, foi o possível. Sejam generosos, passei tempo demais fazendo relatórios, planos de aula, projetos de extensão e pesquisa: acabei marcada, mais do que desejava, pelo estilo gerencial dominante. Pretendo me livrar dele o mais breve possível.

2. Tornando-me amazônida através da atuação na escola pública

Um relato que poucas vezes ganhou a forma sonora/gráfica de palavras começou, já faz tempo, a pedir para ser escrito. Não sei se seria exatamente biográfico, mas também não importa muito. É um relato, e eu já o fiz centenas de vezes para mim mesma, silenciosamente, e para os mais próximos; isso talvez vá lhe dando contornos de narração de fatos, embora certamente contenha a dose de ficção que a mutabilidade da memória garante. Trato da memória, primeiro pela razão óbvia de precisar produzir um memorial para ascender ao último nível da carreira docente; segundo, porque por vias atravessadas, justamente neste final de carreira venho me ocupando do conceito de memória discursiva (INDURSKY, 2011) e não consigo acompanhar as elaborações teóricas a não ser fazendo-as cruzar com o modo como venho organizando as narrativas de mim mesma. Não é um processo linear, nem fácil. De acordo com Riobaldo, personagem criado por Guimarães Rosa, em Grande Sertão Veredas:

Contar é muito, muito difícil. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas _ de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. O que eu falei foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora acho que nem não. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado (ROSA, 1986, p. 172).

Sendo narrativa de fatos atravessados e redefinidos um tanto pela subjetividade, outro tanto pelas coerções históricas, este texto tem uma sequência marcada mais por esses momentos em que experiências fortes do passado emergem e são redimensionadas por experiências fortes do presente do que pela ordem em que tais

fatos aconteceram ou pela quantidade de tempo que ocuparam em minha vida. Comigo acontece assim: totalmente mergulhada numa situação que me emociona, outra situação, de outro tempo, toma de conta do processo, no formato de lembranças marcantes que exigem uma narrativa. Pode ter a ver com os sentidos do vivido (na acepção discursiva), com os sentidos experimentados fisicamente (experiências sensoriais), com as duas coisas em sua interpenetração...

Um momento em que esse entrecruzamento aconteceu de modo forte foi na III Jornada de Educação Especial (2009), quando levamos nossa palestrante Thereza Bastos (UESB) para almoçar num recanto muito aprazível na beira do rio Tocantins. Subimos a escada do barranco, nas Tabocas. Olhei para os restos de mata nas margens do Tocantins, o milharal improvisado na baixada e enxerguei a vilinha de Pontinópolis dos meus dezoito, dezenove anos. Senti de novo a emoção de começar a me construir amazônida, sobre minhas quase duas décadas de nordestina. Quase sem me dar conta, comecei a contar dos começos de ser professora, no sertão do Mato Grosso. A turma de quarta série indo buscar bacaba no mato para completar a merenda, as escritas da meninada rodadas no mimeógrafo a álcool, para leitura coletiva, as conversas nas casas das famílias no final de semana (em torno de uma bacia de mexericas, de um prato de coalhada seca com nata e açúcar, de um queijo fresquíssimo...). As famílias entre encantadas e desconfiadas com a menina que se aventurava tão longe da casa dos pais e se dispunha a trabalhar na escolinha no fundo das matas e roças, num lugarejo de suas cem casas, a maioria de palha. Eu, encantada com minha quantidade de saber, extraída de um ensino médio mal-ajambrado e muita leitura por conta própria, saber aparentemente tão necessário naquela comunidade. Não tenho certeza, mas me parece que foi a primeira vez que me senti amada por e necessária para uma comunidade inteira: o calor gostoso dessa sensação marca minha vida de professora até hoje.

O rio Tocantins, aqui em Marabá (PA), contém já o Araguaia, rio em cujos barrancos finquei minhas raízes lá por oitenta e dois.

Escrevi, quase uma década depois daquele primeiro encontro com o Araguaia, enquanto escutava “London, London” (Caetano Veloso), uns versos que davam conta disso:

*“I just happen to be here and its ok”
É engraçado querer estar aqui
Sentir que é meu lugar
Meu coração migrante Criando raízes?
“I choose no face to look”...
Escolho as margens do Araguaia
Os rostos do Araguaia
A chuva
Distante dos recôncavos e caatingas
e tão perto dos sonhos caatingueiros
verde, verde, verde!
Os mandacarus selvagens espinham no peito
Mas chove em minhas mãos
Minha raiz fincada no barranco
cresce Araguaia abaixo em direção ao mar
Os olhos negros de antigos nativos
da América e da África
talvez achem aqui a paisagem ancestral
Irmanados no sangue migrante
o açaí, o umbuzeiro,
a quipá, a pupunha...
Porque será que o chão nos sobe
pelos pés adentro?*

De lá para cá, uma das minhas poucas certezas é a necessidade de me manter perto dos grandes rios... Os espinhos de mandacaru de meu miolo caatingueiro pedem essa umidade, esse verde, essa quantidade impressionante de água, como complemento e contraponto. A primeira visão do rio Araguaia foi um choque: nunca havia visto tanta água, tanta areia branca, tanto verde e azul junto. Foi também um suspiro de chegada, um retorno para uma

casa que eu não sabia que existia, mas que era, de um estranho modo, seguramente minha.

Outra face desta minha moradia era meu sentimento _ minha sensação _ de ser professora desde sempre. Essa sensação fazia mais sentido no território do Araguaia, onde tinha mais espaço para se manifestar e ser criativa. Ao contrário dos tempos de menina, em que minha mãe e minhas tias obrigavam meus irmãos e primos a assistirem minhas "aulas" _ e eu tenho certeza de que isso me garantia o ódio da meninada _ ali eu podia ser o que queria num mundo que precisava e aceitava (mais do que isso, desejava!) isso. Pude então fazer o brincar de ser professora virar profissão, com todo o entusiasmo de meus dezoito-dezenove anos, o que me inseria e me dava lugar no mundo adulto. Minha pele e minha musculatura tomaram forma em torno dessa sensação imperiosa. Desde então, não pude ser nada muito diferente disso.

Mas esses começos tinham qualquer coisa de pioneirismo, de invenção ou pelo menos reinvenção. Reinvenção do fazer educativo, reinvenção de mim mesma noutra geografia. Minha geografia de origem, já disse, era o sertão baiano, terras e gravetos secos a maior parte do tempo, mas capazes de se transformar, pouco depois das primeiras gotas d'água, num reverdecer totalmente improvável a olhos de outras paragens.

Nasci e vivi até os dezoito anos entre a Chapada Diamantina e o Rio São Francisco, no norte da Bahia, em São Gabriel, num tempo em que as poucas e preciosas oportunidades de estudo apontavam quase sempre para uma "vocação": o magistério. Naquelas paragens e naquela época, ser professora parecia um destino, se não interessante para muita gente, normal. Para mim, era O destino, desde as aulas de brincadeira num quarto dos fundos ou no quintal de casa até o final do curso de magistério que, a bem dizer, me habilitava a ser aquilo que eu sempre tinha sido. Nem bem tinha terminado o curso e já "era professora", ou seja, improvisava aulas baseadas nas práticas em que me vi envolvida como aluna, assim como nas críticas que eu fazia a essas práticas.

Não sobram muitas lembranças desses momentos iniciais, indício de que eram tateios meio sem rumo. A definição do que poderia ser aceitável em termos de prática pedagógica, neste momento de minha vida, estava enraizada em uma formação idealista, filha primogênita da ortodoxia religiosa da infância, mas já encontrava como contraponto certa militância política, amparada nas reações à ditadura militar ensaiadas aqui e ali. As leituras que essa militância me proporcionava não respondiam às minhas inquietações sobre educação, mas apontavam rumos com relação às críticas que parecia necessário fazer à educação que eu vivia e fazia. Mal saída da adolescência, parecia caber à minha geração refazer tudo, ditar verdades novas, afogar no mar de novas possibilidades a velharia dos fazeres produzidos nos tempos de chumbo. Nós seríamos outros, nossos filhos seriam outros, nossa escola seria outra! Eu me sentia mergulhada no caldeirão em que a humanidade se retemperava e se refazia, fresca de novo... Não sei como contar dessa sensação para uma geração que encontrou nossos erros e às vezes se dedica a provar, através deles, a impossibilidade de transformação.

Vim parar nas margens do Araguaia, no norte do Mato Grosso. Achar lugares onde se testava o novo era imperioso, como era imperioso afastar-me da sensação dolorosa de que a geração de meus pais não tinha mais o que me dizer. Provavelmente, foi um livro. Pedro Casaldáliga tinha escrito um relato poético da experiência da teologia da libertação na Amazônia (*Yo creo em la justicia y em la esperanza* de 1975, eu acho). Eu já tinha lido muito sobre a guerrilha do Araguaia, porque o PCdoB ainda na clandestinidade fazia circular na juventude de minha região a Tribuna Operária, mas foi o livro de Pedro que me mobilizou a conhecer a região onde ela tinha acontecido. Aliás, foram dois livros, porque na mesma época li *As veias abertas da América Latina* (numa edição da Paz e Terra, de Eduardo Galeano). A descrição vívida da mineração servindo de escoadouro para o suor e sangue dos povos da Amazônia se juntava à possibilidade de reinventar-se coletivamente, anunciada nos poemas de Casaldáliga e na

literatura marxista que dava certa liga a minhas crenças confusas. Some-se a esses dois livros o muito que eu já tinha lido, em José Mauro de Vasconcelos, sobre a vida nas margens dos grandes rios (Araguaia e Tocantins): *Rosinha, minha canoa* é um dos títulos de que me lembro.

Encostou-se na porta e ficou vendo a cortina d'agua derramando-se sobre o encrespado rio. Do outro lado uma canoa encolhida deslizava depressa. Podia ser um índio carajá. Podia ser um branco, também. Que bonito estava o rio! E muito mais bonitas iam ficar as árvores, quando a chuva passasse, deixando-lhes aquele verdor orvalhado. Tudo para Madrinha Flor era bonito. Fazia anos que emigrara para aquele ponto e ali ficara vivendo. Viera dos lados mais distantes do Maranhão. Gostara. Ficara. Ninguém por nada poderia tirá-la daquele pedaço de terra. Os anos mostravam as mesmas coisas pra os seus olhos. Vinham a chuva, a febre e o mosquito. Chegavam o frio, a noite estrelada, o fogo dentro do rancho... e tudo aquilo tinha um novo encantamento, de cada vez. Mas fazia muito tempo, fazia. No rancho calejara as mãos dando boia para tropeiro, para vaqueiro, para quem quisesse comer do que tinha. E só. (VASCONCELOS, 1962, p. 8).

Sempre tive certeza de que dezoito anos é o limite para se ser dependente; nunca me pareceu que a maioridade fosse uma questão de escolha, ela se impunha e pronto, na data mágica em que você se dá por cidadão (não convenci a nenhum de meus filhos disso, mas é outra geração, outro grupo social e outra história). Fiz dezoito anos e programei o recomeço de minha vida: ia para o Mato Grosso e poria minhas crenças em ações práticas, não sabia exatamente quais nem como, mas me importava muito pouco. Meu corpo/cabeça assume ciclos, os dá por encerrados e não se dá ao trabalho de gerar muita racionalidade para produzir explicações sobre isso: apenas não funciona mais no modo antigo.

Talvez retornar um pouco para a infância ajude a entender esse ciclo que se fechava. Escrevi sobre isso num artigo chamado *Dos tempos e das razões da infância*, publicado num jornal que

improvisamos no doutorado (perdoem-me o salto no tempo, mas foi justamente aí que tive a oportunidade de refletir sobre infância, de modo genérico, e isso me levou a pensar minha infância). Debatíamos acerca da ludicidade reprimida desde a infância, e esse mote gerou um texto que começa com o seguinte trecho:

Brinquei muito, muito, em minha infância. Tive tudo o que uma criança pobre de área rural tem pra brincar: espaço e tempo. A amplitude dos quintais do interior, do mato, das roças, das lagoas, das estradas, a altura dos pés de manga, de goiaba, dos umbuzeiros. A imensidão das tardes e dos fins de semana em que inventávamos mundos e personagens, sons e passos de dança, regras e possibilidades. O excesso de filhos não permitia que os adultos nos controlassem; a pobreza não permitia que nos engabelassem com presentes ou promessas. O que havia de fato, polpudo e doce como uma manga madura, era o presente (e havia futuros, todos eles, os mais loucos possíveis, pois não importava fixar-nos num futuro hoje, se podíamos inventar muitos daqui a pouco...).

Havia também uma família imensa: dúzias de pais e de mães e de avós das mais diversas idades, experiências, crenças, sonhos, diversidade que uma família nuclear nunca vai poder proporcionar a seus filhos. Vez por outra eles se desentendiam sobre como se deve criar filhos, e assistíamos, encantados, a discussões monumentais sobre o que é certo e errado, bom e ruim pra nós. Aprendi desde cedo que é bom poder divergir, especialmente quando a opinião ainda não está bem formada...

E o que tem tudo isso a ver com a ludicidade? Tem que, desde que comecei a ler e a pensar sobre o lúdico, fiz uma viagem de volta a essas experiências de infância. Quando li a descrição de Pearce [1992] acerca da criança americana típica, aquela que tem seis mil horas de televisão aos cinco anos de idade, lembrei-me de que só vi uma televisão aos catorze, quinze anos. Ela não existia em nossa vila até então (parênteses: não, não sou tão antiga. Em muitas comunidades do interior deste país, a TV chegou há menos de dez anos, é há aqueles onde nem a energia elétrica chegou ainda – para o bem e para o mal).

Pois bem: como agora é mais ou menos comum dizer que a forma como o mundo se configurou tem matado pouco a pouco a infância, ou a tem reduzido em tempo e qualidade, quero lembrar que sou de uma geração que teve infância. A função desta reflexão não é louvar o passado: é apenas pensar o presente de forma menos ressentida, embalada talvez pelas cantigas de roda que ainda estão bem ali na esquina da memória. E, por estarem ainda tão próximas, basta um chamado, um sussurro, uma cambalhota para se fazerem presentes, ou melhor, para se fazerem “presente” (presente-tempo e presente-oferenda). Também quero defender que não se pode aplicar impensadamente as análises desencantadas (com toda a razão) do mundo pós-industrial a todas as situações. Nós, sertanejos, fomos outras crianças, e nossos filhos e alunos têm outra história, que é preciso recuperar e entender.

Por outro lado, onde é que está a garantia de que crescemos, de que deixamos de ser crianças? Nas rugas, nos cabelos brancos, provas do transcorrer dos dias? Ora, para quem ainda se lembra: criança por acaso se preocupa com espelho? Vê sujeiras, conta fios de cabelo, preocupa-se com a textura da pele? Havia vida demais em nós para permitir tais superficialidades. Éramos inteiros, ainda. Pearce diz que a aprendizagem obedece a um ciclo de competência que, nos primeiros anos de vida, se “manifesta sob uma forma de absorção que exige toda a atenção”. Assim, não sobra energia para nenhuma outra coisa quando estamos “consumidos” por uma absorção. Essa é uma das sensações que me ficaram da infância. Dava pena dormir porque tínhamos que parar de brincar, de contar e recontar as coisas que tínhamos intuído, compreendido, inventado.

Então...! Sendo de uma geração que teve muita infância, não tenho certeza de que a adolescência já tivesse sido inventada em minha época. Se tinha, não tinha chegado ainda ao sertão, onde demoravam a chegar as invenções mais recentes da cultura. Se tinha chegado, minha classe social não permitia que fosse vivida com leveza, como moratória (um tempo dado pela cultura a seus jovens para que pudessem se preparar e fazer escolhas, como quer

a psicologia da educação). Como disse antes, sempre tive certeza da maioria aos dezoito, e contei cada dia entre os quinze (tempo limite para minha sensação de ser criança) e essa idade. Preenchi o tempo que não passava nunca lendo, lendo desvairadamente, costume que eu já tinha da infância, mas que agora ganhava boa parte do espaço de minha vida. Eu tinha muita dificuldade de fazer de fato de minha turma, de minha família, de minha comunidade, porque minhas referências eram tiradas da literatura. Pensar essa minha característica exige outro salto no tempo, e eu o fiz participando do projeto *A escrita de si e processos de subjetivação: formação de professores na Amazônia Oriental*, coordenado por Nilsa Ribeiro nos anos entre 2017 e 2020. Numa das oficinas desse projeto, assistimos ao filme *Narradores de Javé* (2003) e escrevemos sobre essa relação entre escritura e memória que eu sintetizei da seguinte forma:

E se eu tivesse que, para parar uma inundação que apagaria toda a memória que me constitui, produzir um registro disso? Se tivesse que narrar para proteger tal memória, qual seria o eixo de tais narrativas? Só me ocorre agora que elas girariam em torno do próprio gosto pela escrita, desenvolvido desde pequenina, num tempo e espaço em que a escrita era pouquíssimo cultivada. Creio que esse gosto não se faz do nada, ou das características individuais de cada um, mas se constitui como produção histórica, nas interfaces entre essas características e as condições do grupo a que pertence a pessoa. Como disse, nos meus cinco anos, quando comecei a ler, ninguém da minha idade tinha esse gosto. Isso fazia de mim uma pessoa estranha.

*Minha mãe gostava muito de leitura e escrita, apesar de ter cursado somente as séries iniciais. Em sua família, era comum que as pessoas trouxessem revistas quando viajavam: e sempre tinha alguém viajando ou planejando viagens. Revistas de moda, de notícias, de fotonovelas. Na casa de meu avô vi pela primeira vez as revistas *Manchete* e *Cruzeiro*, enormes e coloridas. Numa delas, vi uma charge pela primeira vez: o *Amigo da Onça*. Lia todas as reportagens, as páginas de créditos, as letras miúdas das propagandas. Na minha*

casa não tinha revistas nem livros, então as visitas à casa da minha vó era minha oportunidade de matar o desejo de ler. Eu desaparecia das vistas dos adultos e dos primos para mergulhar num mundo mágico que pouco dialogava com as coisas do meu cotidiano: não duvido que isso tivesse um tanto de alienação, porque me fazia recusar o real para viver em outra dimensão.

Engraçado que eu, toda insegura no que se referia a outras coisas, morta de timidez nas relações sociais como um todo, ignorava totalmente as gracinhas e piadas que faziam sobre meu gosto por ler. Eu me sentia superior. Não entendia como tinha nascido no meio de um monte de bobos, incapazes de perceber o que havia de interessante nas letrinhas e nos papéis. Como entender que alguém ia comprar açúcar, achava um pedaço de papel rasgado na rua e sentava pra ler, esquecendo do que tinha ido fazer? Como justificar uma criança pequena, cheia de energia, sumida num quarto ou debaixo de uma árvore devorando um livro de cem, duzentas páginas, enquanto os outros subiam em árvores? Já na escola, como entender alguém que lia o livro didático todo na primeira semana e já ia respondendo as questões, enquanto os outros se arrastavam penosamente página a página ao longo do ano, dependendo que as professoras as obrigassem? Essa era eu, e creiam-me: nunca desejei ser outra coisa. As chacotas me atingiam quanto à aparência (“essa menina não engorda não, é doentinha?”; “tadinha, como é que o cabelo dela saiu desse jeito?”; “sorte que os outros filhos saíram bonitinhos, né” e outras pérolas da infinita crueldade humana...), mas quanto às minhas esquisitices de comportamento relacionadas à leitura, as piadas ricocheteavam em mim e voltavam. Eu os olhava de cima, orgulhosa de mim mesma: “cambada de ignorantes”. Fiz muita gente chorar nesse campo, cruel eu também em minha vingança.

Eu não tinha como entender que a escola fazia parte da vida de pouquíssimas pessoas da geração anterior à minha: meus pais terem ida à escola e cursado os anos iniciais era exceção. Assim, minha geração era obrigada a ir à escola, mas o que se encontrava lá era completamente estranho para a maior parte das famílias. A maior parte de meus contemporâneos entendia a escola como uma tortura,

não se via ali dentro. Eu entendia o resto como uma tortura e a escola como meu espaço protegido. As professoras me amavam, e isso me garantia o ódio de muitos colegas. Elas tinham que obrigar, ameaçar, por de castigo a maior parte da turma: eu fazia adiantado as tarefas e pedia mais (na melhor definição de “cdf, puxa saco”!).

Noutra oficina do mesmo projeto Escritas de Si, procurávamos em algum objeto familiar marcas de nossas primeiras relações com a leitura e escrita, relações essas que estariam na base de nossa formação como futuros docentes. Escolhi duas cabacinhas que ganhei de presente de um tio, esse também uma das poucas pessoas com interesse na leitura em minha infância. Abaixo, recorto da transcrição cuidadosa de Laiane Ferreira, então bolsista CNPq, minha narrativa dessa relação amorosa que sempre tive com a leitura e que provavelmente garantiu meu lugar no mundo como docente.

Hildete: Eu posso começar então... (Levanta e pega uma pequena cabaça no baú, retorna a sua cadeira). Então... Eu fiquei pensando lá em casa qual o objeto que eu carrego há mais tempo e eu não me livro dele e acho que é esse aqui (gira a cabaça lentamente em uma das mãos). É... eu tenho um tio que... minha família é toda do interior da Bahia, e tio Florêncio, casado com a irmã da minha mãe, ele era única pessoa da família que tinha livros em casa. Então, eu escapava pra casa dele... e assim eu era... provavelmente eu era a única sobrinha que tinha direito a pegar num livro dele, e eu pegava com cuidado né, eu lia eu devolvia e... aliás não podia sair da casa dele né, tinha que sentar e ler e deixar lá (risos)

Alguém: Biblioteca

Hildete: Não chegava nem a ser uma biblioteca, mas tinha livro né, e ninguém mais tinha livro. E aí eu... eu escapava pra casa dele pra ler e eu lia as coisas mais doidas né, porque evidentemente que não era uma literatura infanto-juvenil nem nada disso né, então ele tinha de livros de guerra, a bíblia, a... enfim era assim, uns troços assim muito estranhos, dessa grossura assim (mostra com o polegar e o indicador a

grossura do livro) Ele era o único que tinha livros e talvez eu era a única pessoa, a única jovem da família dava algum valor para isso. [...]... ele ia pra roça, mas estava lá lendo no horário que os outros estavam fumando, conversando, jogando futebol, estava lendo. E com... sei lá, 35 anos atrás, eu vim embora pro norte e ele me deu duas cabacinhas, provavelmente esse tipo de cabacinha a semente já se perdeu, tem pouca é... reprodução dessa... o pessoal usa pra fazer bonecas né, faz aquela... (inaudível) coloca uma cabecinha, esculturinhas e coisa e tal, e ele cultivava na roça dele e me deu as duas né, que era um pouco assim... um símbolo dessa relação. entre nós através da leitura. Eu escrevi um poema nela, que eu não enxergo mais, mas enfim, tentarei... Isso foi em [19]85 mais ou menos, não tenho a data certa. Escrevi assim "Sou milhões/ e em trabalho de parto me movo!... carregando olhares, mãos e silêncios/ costuro sonhos em tempos de guerra". Pretendia ser um poema feminista isso aqui, no tempo que eu escrevi né... e aí a cabacinha não se afasta de mim, né. Daí eu fui pegar e vi ela quebradinha, fiquei muito triste porque né... (Risos) ... me acompanhou por esses muitos anos e é, é um pouco indício disso, de uma relação minha com a leitura, através de uma pessoa muito querida, que também é o autor desse baú aqui que tá [com os objetos].... (Aponta para o baú no chão com os objetos de memória).

Sendo uma das poucas criaturas que devorava livros, tinha acesso irrestrito à pequena biblioteca de minha escola, motivo de muita chacota e talvez de alguma inveja, já que o professor Osvaldo não dava essa confiança a qualquer um. Tio Valdo era bravo, rígido, diretor que assustava boa parte dos alunos...Eu não. Eu lia, e ele achava isso belo: nossa cumplicidade se baseava nisso. Além dele, desconfio que pouca gente via nisso uma qualidade decente, para uma menina que devia estar pintando as unhas e se arrumando para a vida de mulher adulta. Corrijo, de dona de casa adulta. Mas eu não ia ser dona de casa, nem as unhas pintadas seriam um pré-requisito para qualquer coisa em minha vida: essa era outra de minhas certezas. Tendo essa certeza, uma outra se impunha: não era em São Gabriel que eu conseguiria, naquela época, fazer do

pouco que eu sabia e queria um modo de vida, um jeito de sobreviver por conta própria. E eu fui para o Mato Grosso.

Mas dizer isso assim, assim, não permite que o leitor acompanhe a construção de minhas crenças: não era só uma questão de geografia, claro. Os livros de Casaldáliga e Galeano foram marcos importantes, mas até chegar neles eu tinha devorado tudo que podia chegar até nós, naquela época, de literatura de esquerda. Eram os últimos anos de ditadura. A abertura muito lenta, segura (para eles) e muito gradual ia fazendo aparecer os militantes aquietados e seus livros muito bem guardados.

Não é segredo para ninguém que o sertão nordestino guardava muitos desses militantes e de sua literatura: quem não foi para o exílio fora, entrou para o exílio nos cantos esquecidos do país. Professores sumiram, universidades se fecharam ou se encolheram, sindicatos deixaram de existir, mas suas crenças não se evaporaram: se mantiveram no calado, ou no semi-dito, ou no insinuado. Muito já se escreveu a respeito, e eu posso economizar escrita. Basta dizer aqui que essas crenças chegaram a mim e a minha geração e ela tomou a si a tarefa de alargar e a apressar a abertura política. De modo que eu desejava estar perto de uma experiência política participativa, rebelde, de enfrentamento com o *status quo*. Tinha sido uma quase militante católica, com laivos de esquerda. Portanto, a Amazônia, onde tinha acabado de ser reprimida uma guerrilha. Portanto, o Mato Grosso, onde religiosos enfrentavam o latifúndio e se colocavam do lado do povo. Não preciso contar o quanto isso se tingia de cor-de-rosa nos meus menos de vinte anos: se assim não fosse, dificilmente eu teria alguma história para contar.

Devo voltar um pouco atrás para informar algo que dá suporte ao que eu contava antes: minha mãe gostava de ler. Ela tinha cursado algo como quatro anos letivos (ou leu os quatro livros referentes ao primário, parece que era mais isso do que exatamente estudar durante quatro anos). O fato é que aprendeu a ler e o fazia com gosto, num mundo em que isso fazia pouco sentido, especialmente para as mulheres. Aliás, vou contar logo antes que

me esqueça: no meu primeiro salário, comprei para ela um livro chamado “As mais belas histórias”, porque se tinha uma coisa que eu queria, era alimentar aquele gosto materno que eu tinha herdado ou copiado. Mas aí ela já estava muito doente, e morreria um ano depois. Não sei que fim teve o livro, não me lembro que reação ela teve. Não gosto de pensar nesse pedaço da vida e não quero escrever sobre ele. Só queria lembrar que meu gosto pela leitura e escrita tem seu nascedouro também em dona Delza Pereira Rocha, minha mãe.

Arrastei-me sofredamente até a margem de minha vida antes dos dezoito. Alcancei assim o ano de oitenta e dois, e dei-me por maior de idade. Qualquer dia a mais teria sido insuportável, era a minha sensação. Tirei meus documentos, reservei um pedaço de meu meio salário mínimo mensal e o acerto de contas com meu patrão, dono de um mercadinho. Comprei um mapa e tracei o meu trajeto (parecia que tinha estradas, pelo menos o mapa dizia isso). Minhas roupas, livros e fitas cassete cabiam todos numa malinha. Tinha um pôster do Che e outro do Lennon que não cabiam: ficaram para trás, guardados na casa de Fátima, eu acho. Se brincar, ainda estão lá, criteriosa como era e ainda deve ser minha amiga, unha e carne comigo naquela fase da vida. Os poemas cometidos na parede do quarto e o pôster da Leila Diniz grávida e de biquíni, lá colado, foram vítimas do desejo de assepsia moral do meu pai: as paredes voltaram a ser cor de coisa nenhuma, sem história e sem dono. Azar o delas, eu tinha uma história a esboçar e me joguei na direção dela sem uma hesitação sequer. Na parede ao lado de minha cama de quase adulta tinha estado a frase de Lennon em “*Beautiful boy (darling boy)*”: “*Life is what happens to you while you’re busy making other plans*”... Em minhas elaborações da época, eu tinha encerrado a fase de fazer planos e tinha tomado minha vida pelas rédeas. A frase poderia ser apagada da parede, tinha deixado de ser letra morta.

Então posso já voltar para o Mato Grosso: cheguei num começo de ano, debaixo de muita chuva. Tinha feito um trajeto absolutamente inverossímil: viajei para Brasília, que parecia ficar

no meio do caminho e de lá imaginei ter informações para chegar em São Félix do Araguaia, sede da Prelazia do qual Casaldáliga era bispo. Nos órgãos oficiais ninguém sabia nada de como chegar nem como estavam as estradas (eu era muito literal: se tinha um Departamento Nacional de Estradas e Rodagens, ele tinha que me dizer exatamente sobre estradas, ora... não era bem assim, vim a descobrir). Pois bem, recorri ao mapa, claro. Pelo rumo, eu devia subir em direção ao norte para Porto Nacional. Subi, num ônibus também inverossímil. Nas primeiras perguntas sobre São Félix do Araguaia, percebi no olhar das pessoas que era melhor não insistir. Que diabos queria uma menina, sozinha num ônibus no meio de Goiás, indo para o meio do Mato Grosso, em 1982? Olhando de hoje, dá para entender o susto deles. Naquele tempo, me pareceu uma gente bem esquisita. Amparei-me no mapa e nos vendedores de passagens, e não sei qual dos dois era menos digno de confiança: em Porto Nacional, me disseram que era melhor eu ir por Santa Maria das Barreiras, no Pará. Fui, atravessei o Araguaia numa balsa, de noite, cheguei a Santa Maria e achei um lugar para dormir (não pensei exatamente no que era aquilo, mas que era bem noturno, era). Um frade celebrava uma missa numa igreja octogonal (eu acho) que ficava no centro de uma pracinha parecida com as descrições de José Mauro de Vasconcelos: muito musgo, muito mato nascendo no meio das paredes, entre os tijolos. Não me lembro mais do sermão, mas me lembro da sensação de conforto e segurança: eu estava indo para casa. Dali peguei outro ônibus para Vila Rica, já no Mato Grosso, de onde peguei o último para São Félix. Chovia, chovia como eu nunca tinha visto na vida. Ainda choveriam mais alguns meses, e isso fazia parte da festa: o sonho caatingueiro, realizado.

Já contei que eu tinha concluído o curso de magistério, era uma professora “formada”. Eu assim me sentia: lia e escrevia bem, dava conta de liderar uma turma de quarenta moleques, era capaz de inventar técnicas e materiais, conseguia improvisar a partir de pouca coisa. Provavelmente essa minha sensação de estar formada ao concluir um ensino médio técnico dialogasse com aquilo que o

país, saindo de uma ditadura que começara no dia mesmo de meu nascimento (primeiro de abril de 1964) poderia oferecer a suas escolas de interior, a suas escolas na Amazônia: jovens com catorze anos de estudos contados a partir da alfabetização assumindo a formação das gerações seguintes.

Tão forte foi tal experiência que ela volta e meia reaparece em minhas narrativas. De modo que, quando escrevi o memorial para a seleção de doutorado, em 2002, mais uma vez “tornar-me professora” foi tematizado e a passagem pelo norte do Mato Grosso teve espaço privilegiado nesse processo:

Tratava-se de ganhar a vida, e o que eu achava que sabia fazer era “dar aulas”: tratava-se também de dar conteúdo político para minha vida, e me parecia que estar ali garantiria isso. Foi um período riquíssimo, exatamente pela oportunidade de colocar em prática o que nos era possível pensar em termos de educação. Período em que a formação assistemática, proporcionada pelo fato de trabalhar com uma equipe politizada, a maioria com nível superior, foi fundamental para questionar a prática e a (pouca) formação teórica que eu tinha. Minha militância escapava do espaço religioso e adquiria cada vez mais consistência política. Circunscrevia-se, também e cada vez mais, à educação. Foram também as primeiras experiências profissionais no espaço rural, na vila de Pontinópolis, onde eu funcionava como uma espécie de “professora das professoras”. O nome era supervisora, acho, mas o que era solicitado de mim era que ajudasse a dar formação em serviço às professoras leigas (a maioria tinha apenas a quarta série), conforme suas necessidades. O que se fazia, na prática, era ensinar a escrever, a interpretar textos, a planejar aulas, a repensá-las. Como era uma escola pequena, o contato com professores, alunos e pais era intenso, e o desejo de melhoria daquela comunidade fazia meu trabalho parecer importante, essencial mesmo para o futuro deles. É tudo o que uma professora iniciante precisa: que acreditam nela e apostem na sua capacidade. Devo isso à comunidade de Pontinópolis, no sertão de Mato Grosso.

Ali descobrimos Freinet e as aulas passeio: a possibilidade de "escrever livros" sobre o que fazíamos e sobre o que os mais velhos da comunidade ensinavam, usando um mimeógrafo a álcool, supramundo da tecnologia para quem mal tinha giz. Paulo Freire e a necessidade de usar as palavras do universo da comunidade, de fazê-las gerar discussão e consciência. Na biblioteca dos padres, em São Félix, a possibilidade de ler Pablo Neruda, Thiago de Mello, Gabriel García Márquez, Eduardo Galeano e descobrir-me América Latina... Com Dagmar, Leuter, Inês, Maria José, Franklin, Eliseu e tantos outros, a oportunidade de se reconhecer parte pequena, mas necessária, de um coletivo.

É verdade que a formação superior era ainda algo distante das possibilidades reais, mas os pés no chão do povo da roça [meu povo de origem] davam uma sensação profundamente gratificante. Por outro lado, a necessidade de lidar com o diferente, no choque com as diversas culturas (goiana, paulista, maranhense, sulista, europeia...) colocava-me diante de minha própria cultura, fazia-me tentar compreender suas características. Parecia muito importante não me deixar engolir pelo novo, mas dialogar com ele, e fui me achando nesse processo. Aliás, acho que ser professora já estava entranhado na minha identidade: não conseguia mais me definir fora disso. Pode-se afirmar que comecei a enfrentar o fracasso escolar ali, no âmbito do trabalho de formador. A possibilidade de qualificar a atuação do professor poderia significar influir no sucesso de seu trabalho e eu achava, naquela época, que dependia principalmente do professor o sucesso da educação [peço perdão à categoria docente: já fui dessas].

Sintetizando essa fase de primeiro mergulho nas possibilidades de ser educadora no interior da Amazônia, atuei como um tipo de coordenadora pedagógica por dois anos (1982-1984) no interior do município de São Félix do Araguaia (MT), vila de Pontinópolis, essa da minha lembrança que emergiu em 2009. Olhando de hoje, tratava-se de organizar conteúdos, produzir/inventar materiais, ajudar professores em suas dificuldades (todos tinham menor escolaridade do que eu, o que

fazia de mim uma “autoridade”). Obviamente, minha concepção do que devia ser uma escola não estava amparada em qualquer formação teórica: a empiria vivida como aluna era reinventada na empiria vivida como docente. Digo docente porque a coordenação pedagógica ali era mais uma docência-com-docentes, uma pré- formação com base nos problemas que surgiam _ e surgiam muitos, o tempo todo. Fazíamos de estudos de história da comunidade (migração, ocupação da terra, primeiros moradores...) a exercícios de caligrafia, de colheita de bacaba a cultivo de horta, de planejamento de aulas a preparação de festas e reuniões comunitárias. Repito: a comunidade mal acreditava que eu estava lá, porque ninguém até ali tinha se disposto a trabalhar numa escola tão dentro da mata, e eu mal acreditava que queriam meus talentos docentes, pulsantes de desejo de virar profissão.

3. Militante da educação e professora parauara em formação

A vinda para Xinguara, sul do Pará, em 1985, tinha a ver com certo Eldorado da educação produzido no imaginário pós-ditadura: tinham sido eleitos os primeiros governadores apoiados pelas forças de esquerda e havia no ar uma expectativa de projetos políticos locais que incorporassem educação popular, massificação da escola primária, debate e participação nos grandes projetos nacionais da retomada paulatina da democracia. Também concursos públicos entravam no rol de possibilidades, salários que permitissem morar, comer e vestir, talvez quem sabe um curso universitário... Assim comecei a meu tornar parauara, adjetivo gentílico que indica, de acordo com o Caldas Aulete, “1. Natural ou habitante do estado do Pará; 2. Ref. ao estado do Pará; 3. AM Designação dada ao nordestino que vive na Amazônia”. Gosto mais de definição tupi, que trago aqui retirada do Dicionário Informal (www.dicionarioinformal.com.br): “Parauara vem do tupi para'wara (de para=água, mar e wara=o que veio de, nascido de) que quer dizer: o que veio das águas, do mar (o rio-mar)”, porque dialoga com aquela minha fascinação com os grandes rios que me fez enraizar em suas margens, ainda que não tenha aqui nascido.

Meu primeiro ano de Pará (julho de 1985 a julho de 1986) implicou em muito trabalho, muita participação popular nas discussões que iriam dar na Constituição de 1988, muita imersão, por via da escola, nas dinâmicas do garimpo, das ocupações de terra, das aberturas de rodovia, principalmente através do contato com as famílias de alunos e com os colegas professores, muitos deles militantes de movimentos sociais. Salário mesmo só chegamos a receber em agosto de 1986, tendo vivido esse ano inicial por conta da generosidade de Judite Albuquerque, que me convidou para o Pará e me abrigou em sua casa. Para chegar a

receber salário, fizemos uma greve inusitada: éramos (seríamos, porque ainda éramos contratados temporários) servidores do estado, então nos juntamos com os colegas do município vizinho de Rio Maria e nos declaramos em greve até receber. Sei que veio um representante da SEDUC falar conosco, explicar as dificuldades do estado em se instalar e prometer que o salário sairia. Bem nessa movimentação fundamos associações de professores nos dois municípios (a sindicalização só foi possível após a promulgação da Constituição em 1988). Explicar esses movimentos como parte de minha formação é importante para que se compreenda que, bem antes de uma formação universitária, fui articulando os gérmenes do modo como compreendo até hoje a profissão docente (e talvez, nessa concepção de educar como profissão, produzindo formas de superação do meu idealismo e missionarismo de origem).

Narrei assim, em meu memorial de seleção para o doutorado, essa experiência:

Em 1985, novo choque com novas culturas: vim atuar no sul do Pará, em Xinguara, numa área de colonização ainda mais recente do que o Mato Grosso, onde o garimpo e a extração de madeira eram as atividades principais. O estranho, aqui, era a provisoriidade de tudo: meu aluno de hoje ia embora amanhã, meu colega que chegava estava apenas de passagem. Mais uma vez, todos os professores leigos. Mais uma vez, tomo para mim a função de formadora, do alto do meu curso de magistério improvisado no sertão nordestino. Dando suporte, inclusive emocional, educadores com formação superior e muita capacidade de inventar saídas para os imensos desafios que a realidade regional nos colocava. Dentre eles, Judite Albuquerque era nossa referência e como que aglutinadora das muitas ações que desenvolvíamos e das muitas e diferentes histórias que representávamos. Aqui, a aprendizagem acontecia no refazer-se sempre na relação com o diferente, ao mesmo tempo em que se tentava refazer o diferente.

A equipe de que eu fazia parte, responsável pelo Projeto LOGOS II (formação de professores na modalidade supletivo) visava garantir

formação para os professores leigos. O projeto em si era bastante limitado; a partir de um material acrítico e, do ponto de vista dos conteúdos, bastante pobre, o aluno deveria fazer provas das diversas disciplinas do Curso de Magistério. Nossa função era tirar dúvidas a respeito dos conteúdos, e coordenar o estágio supervisionado. Como só isso não levava a grandes coisas, começamos a fazer encontros pedagógicos aos sábados e domingos (já que durante a semana os professores trabalhavam _ e nós também dávamos aulas no ensino fundamental). Era nesses encontros que discutíamos as questões importantes para aqueles educadores, que debatíamos algumas teorias sobre educação, que achávamos saídas coletivamente para as imensas dificuldades que vivíamos como educadores.

Hoje, olhando à distância, vejo a sobrecarga que isso significava para aquelas professoras/donas de casas (havia homens, poucos, e bem menos sobrecarregados) ...e, no entanto, lembro-me perfeitamente da alegria que era passar os fins de semana juntos, do desejo de aprender que nos contagiava. E as viagens? Tínhamos grupos em Xinguara (sede do Projeto), Água Azul (a setenta km), Ourilândia (a mais de cem km), São Geraldo do Araguaia (idem...) e nos encontrávamos todos a cada um ou dois meses. Esses encontros ajudaram a começar uma articulação regional, dos professores e começaram aí, por volta de 1986 as discussões para a formação de Associações de Profissionais de Educação, que foram um embrião de nosso sindicato. Passamos a nos encontrar com nossos companheiros de Belém (organizados na FEPPEP_ Federação do Profissionais do Ensino Público do Estado do Pará) e a debater com profissionais do Estado inteiro, nos congressos e seminários organizados pela entidade.

Havia dois níveis principais de preocupação: a) trabalhar o fracasso escolar no nível do formador, garantindo o mínimo de formação para os professores da rede pública; b) fortalecer a organização desses profissionais, dando-lhes estrutura para os embates com o poder público. Nessas alturas, alguma leitura crítica da educação, baseada principalmente na sociologia francesa (Bourdieu, Passeron, Establet, Althusser) ajudava a deslocar da escola e do professor toda a responsabilidade pelo fracasso escolar. Fazia ver também que somente

a tarefa docente não dava conta das questões que nos eram colocadas, e isso obrigava a temperar nossa militância de educadores com a militância sindical. As leituras se ampliavam e se politizavam: Paulo Freire se expandia para além da alfabetização, as publicações do IDAC [lembro especificamente de A vida na escola e a escola da vida] chegavam as nossas mãos, um certo quê de marxismo ia dando o rumo às discussões que o sindicalismo proporcionava.

Ainda que uma vez ou outra a educação especial fosse tema de debate, nossas preocupações se concentravam do direito de todos ao acesso à escola, na construção de uma escola formal de qualidade para as classes populares... Criticávamos aqueles que, desprezando a escola formal, defendiam uma educação popular alternativa. Para nós, o povo trabalhador estava, em massa, na escola formal, e, quando não estava, era essa escola que ele reivindicava para si e para seus filhos. Mesmo reconhecendo o valor da educação popular, representada entre nós especialmente pelo MEB (Movimento de Educação de Base) da Igreja Católica, elegemos como nosso espaço de atuação militante a educação formal e pública.

Vale lembrar que tais posicionamentos se situavam mais no campo intuitivo/empírico do que no teórico: não tinha como saber com clareza dos embates que se davam entre uma noção mais ancorada na teologia da libertação, mais freiriana e outra na visão mais socialista, que se chamou crítico-social dos conteúdos em certas publicações da época, depois histórico-crítica (SAVIANI, 1980;1983). Esse amadurecimento permitiu que eu me sentisse capaz de avançar na compreensão da educação nos aspectos teóricos, que só veio a ter alguma consistência no ensino superior.

4. Estudar pedagogia fazendo educação pública: a interiorização do ensino superior na Amazônia

Até os vinte e dois anos, a formação universitária nunca estivera em perspectiva para mim, nascida e criada longe dos grandes centros. Universidade para nós era coisa de gente urbana e que não precisava trabalhar desde cedo. Tal possibilidade se anunciou com o processo de interiorização da Universidade Federal do Pará, que em 1986 criou *campi* em vários municípios do interior, inclusive Marabá, a 245 km de Xinguara (não calculem essa distância pensando em asfalto; levem em conta que a rodovia PA 150, hoje BR 155, estava ainda sendo construída, a maior parte era terra e os muitos rios que a cortam tinham pontes de madeira que geralmente eram levadas pelas chuvas).

Os cursos oferecidos eram licenciaturas, porque o programa de interiorização tinha como meta a redução da quantidade de professores leigos no interior do Pará: Letras, Matemática, Geografia, História, Pedagogia. Eu gostava de tudo, e tinha uma tentação grande pelas Letras, por causa de meu gosto pela literatura. Prestei vestibular para Pedagogia, no entanto, porque me parecia o que mais contribuiria para aquilo que eu já fazia. Eu estava pensando, é claro, mais em processos pedagógicos do que em organização e gestão da escola (inclusive porque, na minha cabeça, organização e gestão era tarefa coletiva).

Aprovada, passei os seis anos seguintes me dividindo entre estudar em Marabá (nos meses de janeiro/março e julho/agosto) lecionar, participar da formação pedagógica e trabalhar na gestão escolar em três turnos nos meses restantes, continuar na militância sindical e criar os três filhos que nasceram no período. Lecionar nesse caso implicava em aulas de língua portuguesa (!! da quinta a oitava série (hoje sexto ao nono ano), pela simples razão de que eu gostava de gramática, lia muito e escrevia bem. Na gestão da

escola, assumia funções de supervisão pedagógica. Na formação docente, trabalhava no projeto Logos II, que era um supletivo de formação de professores. Ah, explicando os seis anos: minha geração pegou as grandes greves de 1989 e 1991, de modo que as turmas fundadoras do campus de Marabá, iniciadas em 1987, só concluíram em 1992. Greve não nos era algo estranho, éramos trabalhadores sindicalizados desde o ano anterior e já tínhamos organizado umas tantas, de modo que as greves funcionaram também como espaço formativo.

Tinha concorrido ao primeiro concurso público do Pará e tomei posse como servidora concursada da SEDUC em 1988, ainda em nível médio. Participei da produção dos capítulos da Educação das Leis Orgânicas de vários municípios do sul do Pará onde atuávamos na fundação de um sindicalismo dos trabalhadores da educação, assim como estive na elaboração dos primeiros planos de carreira da categoria. Tudo o que estudávamos na Pedagogia ganhava sentido tanto na sala de aula quanto na atuação sindical. Tentávamos conhecer a fundo os direitos conquistados na Constituição do país para poder brigar pela sua tradução em avanços na carreira e na concepção de educação. Isso gerava situações inusitadas, alguma até engraçadas, considerando que pouca gente em nossa região tinha consciência de que a ditadura havia acabado, de que seria possível pensar a docência como profissão e os educadores como sujeitos de direitos. Vereadores achavam que cabia a eles escolher entre parentes e apaniguados quem deveria ser professor, ou dirigir a escola; cabia ao sindicato ir lá explicar que não era mais assim, que tinha regras. Às vezes vencíamos, às vezes não. Levamos anos para conseguir regulamentar eleições democráticas para direção de escola e criação de conselhos em cada escola e no município. Conseguimos colocar no quadro de vencimentos previsto no primeiro plano de carreira de Xinguara bons percentuais para graduação, especialização e mestrado, sob risadaria geral da Câmara Municipal (era tão improvável que qualquer um de nós chegasse a

tais níveis de formação que eles nem se deram ao trabalho de tentar excluir do texto).

Retomando então a formação em Pedagogia: fazendo um curso intervalar baseado em ensino (só mais tarde ouvi falar em pesquisa e extensão), tivemos excelentes professores, a maior parte também militante com formação de esquerda. As leituras que tentei fazer na adolescência, sem grande amparo externo, aqui foram retomadas com grande proveito. Consegui entender boa parte do palavreiro freiriano em Pedagogia do Oprimido (ô livro difícil, meu Deus!) lendo os outros livros mais palatáveis de Freire e debatendo com colegas e professores. Entrava nas confusões entre educação popular e educação histórico-crítica (capitaneadas principalmente por Freire e Saviani) e dava conta de entender os principais pontos de confronto, assim como de reinterpretar o lugar de onde eu falava na atuação sindical. Nunca fui de gostar nas igrejazinhas, eu achava mais importante compreender o que estava em jogo e que ideias se contrapunham. Acompanhava as discussões das Conferências Brasileiras de Educação através da militância, mas também através do curso de graduação. Lembro da empolgação de ouvir Gaudêncio Frigotto (acho que o primeiro autor de livro que vi de perto) no Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia de que fiz parte, em Belém, já em 1990, carregando Jairo, meu bebê caçula, a tiracolo.

Terminei o curso de Pedagogia extremamente cansada. Começar a carreira, a formação superior, a família e a militância ao mesmo tempo foi uma empreitada difícil. Passar metade de cada ano estudando em dois turnos, morando precariamente longe de casa e a outra metade “pagando” o trabalho que fiquei devendo ao estado por estudar foi exaustivo. Meus três filhos nasceram durante o curso de graduação: Thayná no primeiro semestre, Mariana no quarto e Jairo no sétimo. O nome da primeira vem ainda dos meus voos literários e minha relocação geográfica. José Mauro de Vasconcelos tinha descrito assim, no final do segundo capítulo de *Rosinha Minha Canoa, a noite nas margens do Araguaia*: “[...] *No céu, Tainá-kan, a estrela grande dos carajás, fazia um pequeno halo de frio,*

em torno de seu enorme brilho”. A beleza da sonoridade Karajá, a importância do Araguaia na minha vida são elementos que marcaram essa fase inicial da vida materializada no nome de minha filha mais velha.

No final do curso, assumi ainda a docência no ensino médio, no curso de magistério, que funcionava à noite, completando assim meu terceiro turno de serviço. Ainda assim, passei mais dois anos (1993-1995) em formação nas férias, cursando Supervisão Educacional na PUC Minas, porque o curso de Pedagogia encaminhava para funções de gestão escolar, tarefas que eu fazia, mas não me agradavam. Nunca levei jeito para supervisionar nada, coordenar eu só conseguia numa lógica participativa, entre iguais, mas não era uma fase que eu pudesse escolher o que fazer.

Narrei no memorial de seleção para o doutorado essa minha passagem pelo ensino médio:

Ao mesmo tempo em que cursava Pedagogia, passei a lecionar no curso de Magistério regular. Minhas primeiras experiências na formação de professores, por assim dizer, “em massa”, trouxeram aspectos aparentemente novos. Um deles, o fato de que a busca por uma profissão, por parte dos alunos, não significava a busca pelo Magistério. Vinham para o curso porque, como no tempo de minha formação básica, só havia duas opções: o magistério ou a contabilidade. Esse era o ensino médio possível. Eu, em meu entusiasmo pela docência, ficava assustada com o fato de que essa opção era pouco animadora para boa parte de meus alunos, e me forcei a enxergar coisas com as quais eu lidava cotidianamente, mas não estavam talvez suficientemente articuladas com o ato de ensinar, na minha consciência: a desvalorização da docência, os baixos salários, a carga horária desumana, as condições indecentes de trabalho... Tudo isso os alunos enxergavam e eu, sindicalista, relegava a um segundo plano. Percebi o quanto ainda carregava de idealismo profissional, o quanto o educador/apóstolo ainda tomava conta de minha prática, mesmo que a teoria tivesse avançado bastante. O desânimo de muitos alunos, ao invés de me contagiar, arrastou-me para a compreensão de

que as condições materiais da existência não podem ser esquecidas quando se pensa a prática pedagógica. O conflito entre a dedicação profissional e a militância sindical, expresso na contradição entre o modelo ideal de professor e a necessidade de se contrapor à fábrica de desigualdades em que a sociedade havia se transformado, passou a ser resolvido, pelo menos provisoriamente, da seguinte forma: a militância precisava se expressar na docência cotidiana: era dentro da sala de aula, trabalhando com conteúdos, que a necessidade de refletir sobre a especificidade da docência se colocava. era justamente ali, no esforço de formação de professores, que eu devia ser mais militante.

Associada a isso, também a minha concepção de infância foi se modificando. As leituras da sociologia da educação (Philippe Áries, especialmente) e da psicologia da educação (Piaget, Vygotsky, entre outros) já tinha apontado para as diferenças entre o mundo adulto e o mundo infantil, mas foi discutindo com os futuros docentes (e os “futuros não-docentes”, aqueles que se recusavam à docência exatamente porque tinham um posicionamento crítico com relação a ela) nas salas de aula do curso de Magistério, e com sindicalistas nas assembleias e congressos do SINTEPP (participei da coordenação geral dos congressos regionais de 1988, 1990, 1991, 1993 e 1996), que foi ficando claro que precisávamos conhecer melhor quem eram nossos companheiros de viagem: as crianças e adolescentes que queríamos educar. Enquanto os enxergássemos apenas como futuros “iguais a nós”, enquanto não reconhecêssemos sua diferença com relação a nós adultos, não havia possibilidade de diálogo... E assim não aprendíamos e não ensinávamos, não da forma que desejávamos, pelo menos.

Relendo essa elaboração, datada (escrita já depois de ter cursado um mestrado) e intencionada (com o objetivo de concorrer a uma seleção de doutorado) percebo o movimento de transição em minha compreensão da docência: de uma idealização do ensinar como tarefa missionária individual para uma melhor elaboração disso como tarefa da sociedade, a qual precisávamos construir

como militantes. Outra tematização permanente são as relações entre aprender-ensinar como atividades que se interpenetram, elaboração vinda de meu fazer educativo desde sempre, mas que só vieram a ser teorizadas na docência do ensino superior e no mestrado, a partir da psicologia vigotskiana¹.

¹ No texto, usarei Vigotski, vigotskiano(a), quando a escrita for minha e os outros formatos (Vygotsky ou Vigotsky) quando estiver citando alguma publicação, respeitando o modo como foi ali grafado.

5. Atuando na educação superior e ensaiando a formação de pesquisadora

Tendo concluído a graduação e complementado com uma especialização, ambas em regime intervalar e baseadas apenas no ensino, eu já tinha certa noção do quanto me faltava em termos de formação. Minha sensação empolgada de “ser formada” quando só tinha o curso de magistério se desfez: a pedagogia tinha aberto um mundo de possibilidades e me mostrado como eu estava longe de alcançá-las pessoalmente, mas também como havia poderosas forças contrárias à minha profissão e à consecução do direito à educação estabelecido na Constituição de 1988. Acompanhar a produção da Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1996, lutar pela ampliação do acesso à educação e pela expansão da educação básica, participar do Conselho Municipal de Educação nos primeiros anos do FUNDEF me deram uma noção do tamanho da empreitada e dos buracos históricos que precisávamos preencher em termos da compreensão do que vem a ser “básico”.

Minhas forças precisavam se concentrar em alguma coisa e eu escolhi a atuação no ensino superior, na formação de professores. Não acho que era melhor ou pior do que qualquer das demais opções: continuar no sindicalismo, na docência nos anos finais do fundamental, no ensino médio... Era apenas uma opção com a qual eu me sentia confortável e da qual me sentia capaz. De 1993 a 1995 ensaiei alguma atuação com ensino superior como contratada na então Fundação Educacional do Estado do Pará, que mais tarde se tornaria UEPA, em Conceição do Araguaia, sul do Pará, a uns 250 km (as estradas já tinham sido concluídas e se desmanchado em vários períodos de chuva). Em 1995 fui aprovada em concurso público e contratada como professora substituta de Psicologia da Educação, no Campus de Marabá da UFPA e em 1997, como professora efetiva da mesma disciplina.

Como já indiquei, minha identificação com as questões atinentes às relações entre ensino e aprendizagem me levou ao mestrado da mesma área (Psicologia da Educação) na PUC São Paulo (1997-1999). Do ponto de vista da quantidade de tarefas, nada mudou: eu continuava trabalhando intensivamente no Campus nos meses em que não havia disciplinas e orientação na PUC (janeiro/fevereiro e julho/metade de agosto) e estudando como se não houvesse amanhã nos meses restantes.

O Campus começou a ter turmas estáveis de Pedagogia de 1994 em diante, ainda vinculadas pedagogicamente ao centro de Educação da UFPA em Belém, mas com administração local. Quando assumi como professora efetiva em 1997, era coordenadora a Profa. Nilsa Brito Ribeiro. Eu tinha alcançado dois objetivos importantes ao mesmo tempo: a docência numa universidade federal e o mestrado. Seria obrigada a renunciar a um dos dois? Ocorre que era objetivo da gestão do Campus investir o mais rápido possível na formação do quadro docente local, então o mestrado era importante não apenas para mim, mas para a comunidade universitária. Reunimos as duas turmas em que eu daria aula nessa fase (Pedagogia 1994 e 1995) e assumimos juntos o compromisso de dar as disciplinas no formato blocado (todos os dias, durante todo o período de janeiro, fevereiro e um pedaço de março; depois, julho inteiro e parte de agosto). Era pesado e intenso para todos nós: sobrevivemos todos a duras penas, mas produzimos uma convivência rica que nos uniu ao longo do tempo, alguns deles sendo amigos até hoje.

Do ponto de vista do foco temático, no entanto, minha vida melhorou consideravelmente: eu estudava os mesmos autores e questões acerca dos quais daria aula, de modo que se poderia entender que eu me preparava para a docência enquanto fazia mestrado e exercitava as questões do mestrado enquanto fazia docência. Fazendo uma busca agora nos Trabalhos de Conclusão de Curso que orientei na época, vejo que os conceitos da psicologia da educação (muito especialmente nas perspectivas piagetiana, vigotskiana e walloniana) eram mobilizados já numa lógica

contextualizada, visando entender o modo como ensino e aprendizagem se articulavam na experiência infantil. Recordemos que minha experiência com pesquisa era algo próximo de zero na graduação, depois alguma coisa simples e altamente dirigida na especialização, cujo foco era mais técnico. Foi no mestrado que comecei a aprender tanto sobre escrita acadêmica quanto sobre perspectivas, métodos, técnicas, instrumentos de pesquisa nas ciências humanas e tudo isso era mobilizado no processo de orientação dos trabalhos de conclusão.

Fiz uma dissertação (que hoje avalio como medíocre) sobre a elaboração da noção de trabalho por crianças trabalhadoras do final do fundamental, numa perspectiva vigotskiana. O “medíocre” tem relação com aquela minha completa inocência, até então, no que se referia ao campo da pesquisa, já que tudo o que eu conhecia da universidade era ensino, mas também com o fato de que dividi a experiência do mestrado com trabalho intensivo e com a criação de três filhos em terra alheia e cultura estranha.

No Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação tive excelentes professoras de Metodologia do Trabalho Científico (muito especialmente Melania Moroz) e me aproximei das principais questões que se debatiam na época: pesquisa quantitativa *versus* qualitativa, educação como campo da ciência psicológica, concepções clássicas de pesquisa psicológica *versus* concepções da psicologia social... No entanto, mais uma vez havia muitos vazios para serem preenchidos em pouco tempo e eu, ainda que concluindo no prazo e sendo elogiada pela orientadora, não fiquei satisfeita com minha pesquisa.

Eu tinha a sensação de que, sendo eu nordestina, tendo vindo do norte (mais ainda, do interior do norte), não era esperado que alcançasse grandes coisas. Muitos elogios se referiam a feitos que eram nada mais que a obrigação de qualquer estudante de pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, duas professoras foram importantes para que eu começasse a acreditar que meus escritos poderiam vir a público: Mitsuko Antunes e Laurinda Ramalho de Almeida. Ambas sugeriram que revisasse e submetesse os

Sumário		
Declínio recente da psicologia na Brasil devido a crises da psicologia em América	9	Carolina S. Biondini, Dornes
Sobre a formação da psicologia resumo histórico	33	Marcelo A. M. Antunes
Resumo do artigo de J. Piaget (1970): "A origem de alguns conceitos sobre a forma psíquica da psicologia - 1973-2004 Resumo de um trabalho de J. Piaget 1970-1974"	57	Regina C. Galvão
Resumo do artigo de J. Piaget (1970): "A origem de alguns conceitos sobre a forma psíquica da psicologia - 1973-2004 Resumo de um trabalho de J. Piaget 1970-1974"	75	Barbara de C. Galvão
Resumo do artigo de J. Piaget (1970): "A origem de alguns conceitos sobre a forma psíquica da psicologia - 1973-2004 Resumo de um trabalho de J. Piaget 1970-1974"	91	Helaine Pereira dos Anjos
Resumo do artigo de J. Piaget (1970): "A origem de alguns conceitos sobre a forma psíquica da psicologia - 1973-2004 Resumo de um trabalho de J. Piaget 1970-1974"	101	Vanessa C. Pereira
Resumo do artigo de J. Piaget (1970): "A origem de alguns conceitos sobre a forma psíquica da psicologia - 1973-2004 Resumo de um trabalho de J. Piaget 1970-1974"	115	Ana Carolina Costa Figueira
Resumo do artigo de J. Piaget (1970): "A origem de alguns conceitos sobre a forma psíquica da psicologia - 1973-2004 Resumo de um trabalho de J. Piaget 1970-1974"	125	

trabalhos de conclusão de suas disciplinas, uma à *Revista Psicologia da Educação* (do nosso Programa) e outra à *Revista da Associação de Pós-Graduandos da PUC*, tendo sido essas minhas primeiras publicações. No primeiro, intitulado “Anais do Pedagogia 97: uma primeira incursão” (ANJOS, 1997), fiz um levantamento quantitativo das temáticas enfocadas nos resumos da delegação brasileira no GT Psicologia da Educação num

tradicional encontro internacional ocorrido em Havana, Cuba, na edição de 1997. Havia nesse esforço muito do desejo de ter uma visão de conjunto dos interesses do campo da psicologia da educação ao qual eu já me considerava filiada (depois essas ilusões foram se desfazendo, mas elas foram importantes para ajudar a caminhar, como a cenoura pendurada na frente do burro). Havia também muito da vontade de viajar, ver outros países, contracenar com acadêmicos que eu admirava, mas ainda não estavam dadas as condições para tanto, tanto acadêmicas quanto financeiras.

O segundo texto, “Para uma psicologia (social) da educação” (ANJOS, 1998) era na verdade uma resenha do texto de Maritza Montero *Paradigmas, corrientes y tendencias de la psicología social finisecular* (1996), realizada para avaliação da disciplina da Profa. Mitsuko Antunes. Estudando Vigotski, eu percebia nas elaborações da psicologia social da época muito das aproximações com a psicologia vigotskiana. Vejo hoje que o título é arrogante para uma principiante, mas caberia aos mais experientes me apontar isso: ninguém me corrigiu e assim ficou. Além desses ensaios de produção, havia uma característica muito interessante do Mestrado que era a obrigatoriedade de, a cada semestre, participar de um

grupo de pesquisa. Aproveitei muito essa oportunidade, buscando sanar minhas limitações:

Durante o mestrado na PUC de São Paulo, são dignos de destaque, por ajudaram a dar experiência em coleta e sistematização de dados, assim como pelas discussões teóricas, a participação nos núcleos de pesquisa de Práticas Educativas Familiares, com a professora Heloísa Szymansky; de Ensino Médio, com as professoras Clarilza Prado e Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (minha orientadora), assim como o trabalho voluntário e extremamente gratificante com a professora Abigail Mahoney, que sistematizava as referências à afetividade na bibliografia brasileira de Psicologia da Educação, com referência em Wallon (memorial de seleção para o doutorado na UFBA).

Da experiência com Abigail, gosto de contar em minhas aulas que fiz uma troca de saberes a qual recomendo a qualquer pesquisador iniciante: eu sabia usar um processador de textos, e Abigail tinha dificuldades com a tecnologia; ela conhecia a teoria de Wallon e eu me interessava muitíssimo. Então me dispus a digitar e sistematizar o material de pesquisa do grupo dela, com o qual aprendi muitíssimo tanto sobre pesquisa quanto sobre as elaborações do autor, cuja leitura é bastante difícil.

Na época, havia pouco esforço do programa em fazer com que publicássemos e não percebi interesse dos docentes em publicar conosco (acho que as pressões do processo de avaliação pela Capes eram bem mais leves na época), de modo que, excluindo as duas correções/sugestões das professoras citadas, essas iniciativas eram bastante solitárias. Como sobra das elaborações das disciplinas de mestrado, ainda publiquei “Uma discussão dos objetivos e conteúdos da Psicologia da Educação” (ANJOS, 2000) na *Revista Ver a Educação*, do Centro de Educação da UFPA, ao qual eu pertencia como docente. Nas disciplinas do mestrado, eu procurava fazer um esforço de me instrumentalizar para o trabalho docente na graduação, por um lado, mas também exercitar a

capacidade da escrita acadêmica, na direção de vir um dia a publicar mais consistentemente.

Considero bem sintomático que eu tenha publicado exercícios recortados das disciplinas, mas não de minha dissertação de mestrado (algo impensável hoje!). A dissertação, em si, não gerou nenhum artigo, caindo no esquecimento (só recentemente as dissertações mais antigas foram digitalizadas e disponibilizadas no repositório da PUC SP). Quando cheguei a ter maturidade para produzir relatos de pesquisa por conta própria, anos mais tarde, vi defeitos demais no texto (de recorte, de teoria, de método, de análise...) os quais não compensava me dedicar a corrigir. No entanto, a ideia era boa: tendo estudando *A formação social da mente* (Vygotsky, 1999) e *Pensamento e Linguagem* (Vygotsky, 1993), ainda nas versões traduzidas do inglês, eu partia do pressuposto que, sendo trabalhadores e executando numa parte do dia funções do mundo do trabalho (vendendo, engraxando sapatos, separando verduras, recebendo dinheiro, dando trocos...) tais crianças produziram sentidos acerca de trabalho com os quais a escola tinha dificuldade de dialogar, apesar de serem suas professoras também trabalhadoras.

Eu não tinha as elaborações de hoje sobre trabalho infantil; apesar do Estatuto da Criança e do Adolescente ser de 1990, por alguma razão não atravessava as elaborações de minha bolha. O que eu tinha era um dado da realidade: nossos alunos eram pobres e trabalhavam no contraturno, às vezes junto com a família, às vezes nas ruas da cidade. Sendo trabalhadores, tinham uma compreensão da vida bastante precoce e uma capacidade de sobrevivência na lógica garimpeira da região que para mim era impressionante. A pesquisa de campo foi uma festa: quando contei para a quarta série da Escola Acy de Barros, em Xinguara, onde eu era coordenadora pedagógica ainda, que queria fazer a pesquisa de mestrado com alunos trabalhadores, a quantidade de candidatos foi enorme. Longas conversas acerca de suas jovens vidas de estudantes/trabalhadores, permeadas de muitas risadas. Uma das razões de riso era o salário de professora: eles faziam questão de

mostrar que, em tantos dias vendendo geladina nas ruas coalhadas de garimpeiros e peões, ganhavam mais do que eu no mês. Os processos de exploração do trabalho infantil acabaram também não ganhando uma dimensão significativa, sendo que o enfoque foi mais para subjetividade, atendendo a uma indicação da banca de qualificação, e é bem provável que eu tenha me perdido por aí. Lembro demais de uma fala entusiasmada de um dos garotos entrevistados “eu termino o dia sujinho, sujinho... aí eu vou andando na rua e o povo me vê sujo e diz: lá vai um menino que trabalha!” Eu via o seu orgulho em ser um menino trabalhador, mas não via seus direitos de lazer e estudos negados. Tenho pena de não ter dado conta de fazer uma análise decente do material coletado, porque era muito rico.

O retorno do mestrado implicou, na minha avaliação, numa melhoria da docência, podendo ir além nos estudos acerca de ensino e aprendizagem, buscando relacionar Piaget, Vygotsky e Wallon. Para isso, usamos demais o livro “Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão (2019) de La Taille, Dantas, Oliveira, mas também lemos e debatemos as obras clássicas de cada autor.

Pude também ampliar da área de atuação docente de dois modos, incorporando as discussões acerca de alfabetização e letramento e os fundamentos da educação especial. No primeiro caso, assumi a disciplina ligada à aquisição da linguagem e da escrita na infância, baseada em Ferreiro e Teberosky (2005) principalmente, autoras que me permitiram rever a teoria piagetiana de um ângulo que para mim era bem mais simpático.

O transitar pelas discussões da educação especial também tinham sua raiz no fato de que tinha alguma formação em psicologia da educação. Quando as universidades brasileiras começaram a discutir educação especial, eu era a única professora no meu campus com alguma aproximação temática, mas não me identificava especialmente. Em 1998, representei o Campus de Marabá da UFPA no III Fórum Nacional de Educação Especial, que ocorreu em Belém, capital do meu estado (na qualidade de

observadora, porque não tinha nada contribuir como docente nem ocorria nada no Campus que tratasse de educação especial). Lá acompanhei os primeiros movimentos das universidades brasileiras no sentido de incorporar em seus cursos a temática (falava-se muito de criação de disciplinas nos PPCs das licenciaturas, principalmente). Por essa experiência, acabaram sob minha responsabilidade as primeiras conversas acerca das possibilidades de incluir a temática em nossos cursos de licenciatura, especialmente na Pedagogia, onde eu atuava.

Isso nos leva a outra rica experiência da época, que foi a revisão do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, especialmente porque trazia de volta à discussão as conquistas da Constituição Federal expressas e destrinchadas na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, assim como a concepção de formação docente defendida pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação), de cujo debate eu participara enquanto sindicalista. Assim, nosso curso (docentes e discentes) participou ativamente da elaboração e votação da proposta da resolução 2669/99, a qual criava, além dos núcleos básico e específico da formação, os núcleos eletivos, que tinham como objetivo integrar atividades de ensino, pesquisa e extensão em novas temáticas (naquele momento, Educação Especial, Educação Ambiental, Arte Educação).

Em 2001, fui eleita coordenadora do Curso de Pedagogia em Marabá e atuei na execução daquele PPC, coordenando um processo de reorganização do curso. Além disso, fiquei responsável pela instalação e funcionamento do Núcleo de Educação Especial, que naquele primeiro momento realizava estudos da literatura existente, oferecia disciplinas e se aproximava das atividades do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Marabá. Na revisão do Projeto Pedagógico do Curso (ainda pela UFPA) exigida para incorporação das Resoluções CNE/CP nº 1, de 2 de 18 de fevereiro de 2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica) e nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (que instituía a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura plena, de

formação de professores da Educação Básica em nível superior), o Núcleo de Educação se consolidou como espaço de formação, dentro do Curso de Pedagogia, das temáticas da educação especial, buscando articular ensino, pesquisa e extensão.

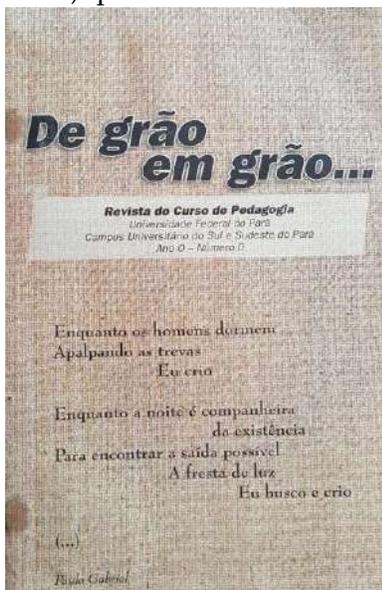
Embora não tivesse ainda atividade de pesquisadora como a entendo hoje, era possível fazer algumas atividades de campo dentro das disciplinas, que tinham carga horária suficiente. A carga horária de Psicologia da Educação no Projeto Pedagógico de Curso da época chegava a 360 horas (Introdução à Psicologia, Psicologia da Educação I, II e III, cada uma com 90 horas).

Narrei assim essas incursões amadorísticas pelo mundo da pesquisa no meu memorial de seleção para o doutorado:

Em 1995, fui aprovada no concurso para professora substituta de Psicologia da Educação da Universidade Federal do Pará, no mesmo Campus onde cursei Pedagogia (em Marabá). Começava, agora mais a sério, o contato com a universidade, suas ambições e limitações. Entre as ambições que eu assumia como minhas, estava a de fazer pesquisa e extensão articuladas com o ensino. Entre as limitações, as da instituição em financiar a pesquisa, e as nossas, dos professores, de não saber como quebrar as fronteiras do ensino para fazer conexões com a pesquisa e a extensão, de não saber se era possível qualificar como pesquisa o que fazíamos por conta e risco próprios. Concentrei minha atuação em realizar, dentro da disciplina Psicologia da Educação, pequenos projetos coletivos de pesquisa em que tentávamos replicar experiências de Piaget, de Vygotsky, de Wallon. Os alunos passaram a lidar com os textos escritos de um jeito mais crítico, enxergando-os mais como relatórios de pesquisa, como defesa de pontos de vista, e menos como produto da iluminação do autor. Alguns avançaram para trabalhos mais ambiciosos, que se transformaram em Trabalhos de Conclusão de Curso de boa qualidade.

Lembro que replicamos trechos de pesquisa de Piaget (especialmente sobre aquisição de noções matemáticas básicas e sobre o juízo moral), de Vigotski (sobre formação de conceitos,

zona proximal) de Wallon (sobre afetividade na infância, função da emoção nos processos cognitivos, formação de conceitos por pares), arriscamos produzir artigos ainda bastante simples, mas que já replicavam os passos da produção de um artigo acadêmico e produzimos um número zero do que poderia vir a ser uma revista da graduação do curso de Pedagogia (denominada De Grão em Grão) que não sobreviveu a esse número.



O poema de Paulo Gabriel, escolhido para a capa (as referências se perderam no tempo) expressava essa vontade de criar saberes de pesquisa dentro das improbabilidades produzidas ensinar na graduação. Eu brincava de ser pesquisadora e de fazer pesquisadores meus alunos, mas não tinha a formação exigida nem as condições necessárias.

Em 2001, aprovei meu primeiro projeto integrado de pesquisa, ensino e extensão (PROINT/UFPA) financiado, com

direito a quatro bolsas! Creio que foi o primeiro edital de Pesquisa da UFPA que abrangia os *campi* de interior. Agreguei aquilo que tinha aprendido no mestrado a partir da perspectiva vigotskiana com as tentativas de compreensão da escola pública desenvolvidas nas disciplinas de Psicologia da Educação.

Nessas alturas, o curso de Pedagogia de Marabá já tinha formado quatro turmas e nos interessava acompanhar as concepções de ensino e aprendizagem presentes nas ações pedagógicas analisadas nos TCCs dessas quatro turmas. Assim desenvolvemos o projeto "Criança e Ação Pedagógica em Marabá" com bolsistas do curso de Pedagogia (também a primeira vez que conseguíamos oferecer bolsas a nossos graduandos na Pedagogia!) atuaram como bolsistas do projeto Lucélia Cardoso Cavalcante, Flancleuber Lira,

Wendel Bezerra e Marcelo Almeida Araújo, graduandos da turma de Pedagogia 1997. O artigo resultante da síntese do relatório de pesquisa foi apresentado na Reunião da SBPC de 2001. Pode-se dizer que foi o primeiro artigo resultante de um processo mais longo de imersão nas exigências formais de pesquisa que poderia ser publicado numa revista acadêmica, mas em 2001 eu estava envolvida primeiro em coordenar o curso de Pedagogia, depois em disputar a coordenação do Campus e todas as energias foram direcionadas para essas tarefas, de modo que mais uma vez fiquei me devendo publicizar decentemente a pesquisa.

Comecei minha experiência em extensão também naquele final de década (1999), numa decisão do Campus de Marabá/UFPA de participar das ações de educação vinculadas às lutas por Reforma Agrária, contribuindo para a formação em nível médio (Magistério) de militantes do MST e da Fetagri que alfabetizavam assentados e acampados da reforma agrária, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Havia tarefas demais e gente de menos para assumi-las de modo que em 2001, precisei redirecionar minhas energias para a tarefa com a qual menos me identifico, mas que alguém tem que fazer: a gestão universitária.

Pedi substituição neste último projeto [PRONERA] e suspendi minha dedicação àquele anterior [PROINT] para assumir a coordenação, em março de 2001, do Curso de Pedagogia do Campus, de novo empurrada pelas condições precárias de trabalho a que estamos submetidos: uma vez que um curso é avaliado, em boa medida, pela qualificação do quadro docente, e as vagas para novos docentes chegam a conta-gotas, torna-se urgente que grande porcentagem dos professores se afaste para formação. Os que ficam, naturalmente, “carregam nas costas” o curso, com as consequências previsíveis para ensino, pesquisa e extensão, principalmente as duas últimas.

6. Produzindo um lugar de pesquisadora no encontro entre psicologia socio-histórica e estudos da inclusão/estudos da deficiência

Olhando de hoje, entendo que o mundo das publicações acadêmicas era pouco conhecido e muito misterioso para mim. A noção de autoria tinha um certo quê de magia, o que pode ter bloqueado avançar nessa fase da vida: se buscávamos entender cada autor como “gente que pesquisa”, ainda era muito difícil entender nossas pesquisas como publicáveis. Faltava-me uma coisa fundamental (vim depois a descobrir) que era circular pelos encontros de pesquisadores e ver que nossos trabalhos estavam dentro da média de qualidade do que se fazia em outras partes do Brasil. Até hoje me pergunto por que, fazendo um mestrado em São Paulo, não fui sequer a um evento nacional de pesquisa em educação (que se concentravam no sudeste na época)! A lógica que hoje organiza minha vida de pesquisadora (pesquisar, sistematizar/apresentar em eventos/ reescrever/ publicar) com certeza não estava formulada. Acrescento que conciliar a vida familiar com os começos de ser professora em nível superior e permanecer militante tanto na universidade quanto fora dela também utilizava o conjunto de minhas forças naquele momento histórico.

No doutorado (realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, entre 2003 e 2006) eu me aproximei das pesquisas do campo da educação especial, ao me propor a pesquisar os sentidos e significados (tendo Vigotski ainda como referência!) da inclusão para os docentes a partir da obrigatoriedade da matrícula em salas comuns estabelecida pela resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. O estado do Pará foi um dos primeiros assumir tal obrigatoriedade e vivíamos os conflitos próprios da dissolução das classes especiais e sua incorporação à rede comum de ensino, conflitos potencializados

pelo processo de municipalização iniciado no mesmo ano (2001) uma vez que as classes especiais eram de responsabilidade estadual.

A discussão amparada em Vigotski não prosperou muito e acabei sendo encaminhada para analisar os discursos vinculados à inclusão, tanto nos materiais de formação do MEC, na época, quanto na produção acadêmica e no discurso docente.

Posso dizer, então, que não sou uma professora/pesquisadora da educação especial, no sentido militante que caracteriza boa parte das biografias da área, mas que as condições históricas acabaram me encarregando de certas tarefas relativas a ela no interior da vida acadêmica, o que me levou a contribuir em políticas municipais (diretamente ou na formação de seus quadros), na reflexão sobre as relações entre aprendizagem e deficiência e aqui e ali, numa leitura discursiva das políticas nacionais da área. Com um olho na temática da qual precisava me apropriar e outro na minha formação de pesquisadora, eu usava os “brancos” recorrentes, em que não conseguia produzir diretamente o texto da tese, para redigir, numa espécie de diário terapêutico, meus tropeços de pesquisadora em processo de constituição. Parte dele é o texto a seguir, que compartilho de vez em quando com mestrandos quando se sentem travados e incapazes de sair do lugar (e como acontece!)

Escrevi esse texto num dos muitos e longos “brancos” do processo de doutorado. Ofereço a meus orientandos (e aos alheios) esperando que possam perceber que suas dores são bastante comuns...

Descobri por que não conseguia fazer pesquisa, ou sequer pensá-la de forma orgânica: a estratégia de elaboração do projeto de pesquisa era extremamente fragmentada. Eu não conseguia elaborar direito o problema porque não enxergava o todo da pesquisa: metodologia e teoria não se encaixavam; eu achava que era minha obrigação de pesquisadora encontrar ou estabelecer relações entre teoria vygotskyana, metodologia qualitativa, técnicas de observação e entrevista. Não conseguia ver Vygotsky como metodólogo, nem os defensores da pesquisa qualitativa como teóricos, ficava tentando estabelecer, de fora, relações entre homem e mundo, pensamento e

linguagem, indivíduo e sociedade: não conseguia entender a questão da interconstituição.

Agora, é o pobre (muito pobre) do meu projeto inicial que me serve de pouca coisa. Morro de pena dele e dos três anos em fiquei gastando todas as minhas energias na tarefa inglória de achar as definições adequadas, a literatura pertinente e o modo de fazer pesquisa mais em voga. Aliás, não: eu também fiquei trabalhando na questão em meu corpo, no esforço de compreendê-lo como parte de uma totalidade maior, de compreender seu funcionamento interno, seus conflitos. Eu não sabia, mas estava trabalhando numa metodologia de pesquisa. Estava em situação de laboratório, permanentemente. Muitas das minhas elaborações “teóricas” foram antes “elaborações” corporais. Gracia (in IÑIGUEZ, 2004, p.44-45) diz que uma das perspectivas para o futuro, no que se refere à linguagem, é que se retorne à ênfase na importância do corpo para o desenvolvimento do pensamento; concordo com ele, ainda que ache que essa ênfase, para ser realmente produtiva, precisa considerar não o corpo tomado individualmente, mas os corpos socialmente constituídos, os corpos na ação concreta de sua própria produção, para a produção da linguagem. Voltando ao projeto: eu estava trabalhando (muito) com conceitos fechados (definições) e não conseguia ver a práxis discursiva em funcionamento. Na minha compreensão, mesmo depois de ter lido muito Vygotsky, pensamento e palavra tinham “conexões” entre si, mundo e homem, indivíduo e sociedade também (apesar da muita leitura de Marx). Buscando conexões, elos mecânicos, eu não conseguia superar as dualidades estabelecidas. Eu sabia o que queria: analisar o “signo” em funcionamento, em plena “atividade vital”, numa situação de conflito, e tinha escolhido a temática da inclusão por causa disso. Minha carga conceitual era rígida demais (aliás era exatamente isso: uma “carga” conceitual), e a forma como se estruturou o curso de doutorado não só não possibilitou romper com isso, como vinha reforçando mais e mais essa rigidez. Eu ansiava por deixar de “carregar” conhecimento, mas não conseguia ainda perceber como deixar de fazer isso sem me “esvaziar” ... Diz Orlandi (2006, p.8), em nota introdutória ao livro O discurso , de Michel

Pêcheux, que a análise do discurso, “em seu trabalho, percorre menos o acúmulo de conhecimentos positivos e mais os efeitos de certeza que esses conhecimentos produzem, fazendo a história de suas ciências”. No projeto, nós construímos totalidades (teorias, conceitos, abordagens, técnicas e instrumentos de pesquisa). Durante as disciplinas do doutorado, nós falamos sobre elas (muito mesmo). Discorremos sobre o que vem a ser cada abordagem, como se faz, os professores nos apontaram falhas teóricas e metodológicas (não foi falta de trabalho, certamente, nem da parte deles nem da nossa). Descrivíamos e descrevíamos as coisas prontas, e pelo menos a mim, elas continuavam não dizendo nada. Parecia que descrever essas totalidades era fundamental para “ir descendo” aos elementos componentes delas. No meu caso, parecia importante descrever a inclusão, dentro dela a educação especial, dentro dela o discurso pedagógico, dentro desse discurso as falas de professores e alunos. Fiz esse esquema das caixinhas uma dentro da outra, e é assim que está meu texto de qualificação. Mas isso não me permitia avançar na compreensão do meu objeto de pesquisa, muito menos ajudava no planejamento de meu “trabalho de campo” (outra caixinha).

Numa crença de que quantidade de leitura qualquer dia ia permitir um “salto qualitativo” em compreensão, continuei fichando e fichando tudo o que se produzia na área (aliás, nas áreas, já que a perspectiva acabava sendo interdisciplinar: da inclusão, da educação especial, do discurso, da psicologia da educação, da sociologia, da filosofia...). Nesse esforço, intensificado e qualificado (mesmo) a partir das sugestões da banca de qualificação, a quem devo as sugestões para ler Foucault, Bourdieu, Verón, Newman e Holzman, Pêcheux, Orlandi, entre outros, em algum momento as coisas fizeram sentido. Creio que contribuíram muito, para isso as leituras de Duarte e Newman e Holzman, o primeiro lutando para recontextualizar Vigotski e os segundos para destacar sua dimensão de metodólogo. Vinculando isso a minhas compreensões sobre a dinâmica corporal, retomando as leituras de Marx como metodólogo, assumindo uma postura de pesquisadora e não de leitora/reprodutora de teorias, comecei a ler aqueles que nos ensinaram a chamar de “teóricos”, mas

agora vendo-os como pessoas que estavam fazendo um esforço para, em sua práxis discursiva, constituir sentidos. Estavam usando ferramentas para isso. Estavam nomeando totalidades que eram produto dessa práxis discursiva, não descrições de uma realidade estática. Pronto, os conceitos desgrudaram-se de sua carga de verdade, ganharam vida: o signo emergiu em plena vitalidade, minha ação (uma práxis discursiva que pretende debruçar-se sobre outras práxis discursivas) ganhou clareza e se organizou internamente. Pude escolher técnicas de trabalho entre as já elaboradas, pude inventar minhas próprias técnicas. Não digo que o trabalho diminuiu: continuo lendo e fichando loucamente, gravando, transcrevendo, etc. Mas como adquiriu vida!

Agora o que faço com meus quilos de “revisão”? Armazeno como banco de dados. Não preciso mais relacionar os textos, conceitos, teorias entre si: eles se relacionam (ou não), não por “conta própria”, nem por conta do meu esforço, mas porque eu os compreendo e opero com eles como constituídos numa práxis discursiva. Meu serviço agora é outro, quase “braçal”: providenciar ferramentas para minha própria práxis (discursiva, naturalmente: sou uma professora e pesquisadora). Elaborar operadores que permitam analisar as práxis discursivas que são constituídas e constituem outros agentes, outros campos, outros gêneros.

Não digo que meu jeito anterior de tentar fazer pesquisa estivesse “errado”. Era o jeito possível, naquelas dadas condições. Mais do que isso, era uma atividade necessária para que pudesse ser feita a transição (como diz Vygotsky quando analisa o desenvolvimento da palavra e do pensamento) entre “carga conceitual” e potencialidade operatória. Minha pouca mobilidade discursiva só me permitia duas coisas: aprender conceitos e teorias, e eu o fiz com determinação e disciplina; e operar inconscientemente com eles (e eu me determinei a pesquisar como isso funcionava, primeiro no plano corporal, depois no discursivo). Isso me permitiu esse recomeço de aprendizagem: construir ferramentas de trabalho. Sinto-me como imagino que se sentiu aquele homem primitivo iniciando o manejo de um pedaço de

pedra para fazer dele uma machadinha: novinha em folha, e cheia de potencialidades.

Tenho consciência de que com isso incomodarei os que, já tendo manejado as “ferramentas adequadas”, chegaram ao “conhecimento adequado” e pensam que tomaram posse dele para si (e para sempre). Aquilo que Pêcheux chamou de “múltiplos saberes competentes” podem emergir da “espessura de suas referências de todos os horizontes da filosofia e das ciências sociais” (2006, p.17) para me informar que não é preciso reinventar a roda; que há especialistas de todos os quadrantes que já sabem o que estou descobrindo e muitas coisas que ainda não sei (e talvez não venha a saber nunca) sobre todas as áreas por onde me arrisco nesse texto: a semiótica, a psicologia, a sociologia, a filosofia, a análise do discurso. Sinto muito, mas eu fiquei metida a besta: interessa-me pouquíssimo que uma minoria iluminada creia que tem a posse dessa coisa denominada conhecimento, ou se comporte como se a tivesse. Eu descobri que isso é produção humana e me recuso a ser alienada de minha própria capacidade de produzir. Ponto. Desejo que isso aconteça a todos os que se iniciam na prática da pesquisa.

O leitor deve ter percebido que escrevi isso já no meu terceiro ano de doutorado (em algumas madrugadas de 2005), mas o texto é fruto de um longo processo, se não de angústia (sentimento que não me define muito), pelo menos de um espremeur interno em que o que eu conseguia formular não me agradava, mesmo quando agradava à plateia. Tenho um forte senso crítico com relação a mim mesma, mas não é por falta de autoestima (já devem ter percebido também). Justamente pelo contrário, como narrei de entrada: sabendo que a escola, a academia, são o mundo no qual eu faço sentido, exijo que minhas formulações façam sentido para mim e não sossego enquanto isso não acontece (de vez em quando, gerando angústia nos meus pares, eu reconheço).

Na UFBA, a dinâmica do pesquisar/expor/debater/publicizar já era cultura arraigada, então comecei a sentir a pressão para participar de eventos e publicar. Todo mundo do programa _

professores, mestrando e doutorandos_ ia para o Encontro de Pesquisadores em Educação do Norte e Nordeste (EPENN, depois incorporado à Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação e dividido em ANPED Regional Nordeste e ANPED Regional Norte) e todo mundo do grupo de pesquisa ia para o Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), por exemplo. Eu era bolsista CNPq, então fui levada de roldão e precisei trabalhar meus bloqueios. Aprovei um artigo baseado no projeto em andamento no EPENN de 2005, mas minha neta Lívia resolveu nascer justamente em junho desse ano e escolhi acompanhar o seu nascimento (uma colega o apresentou), mas no II Congresso Brasileiro de Educação Especial, no final do mesmo ano, apresentei um artigo intitulado “As concepções de inclusão e seu impacto na prática inclusiva”.

Participar do CBEE, dali em diante, passou a ser minha forma de acompanhar de perto e em primeira mão, os fortes debates acerca das relações entre educação especial e inclusão. Ali entendi a importância de compartilhar elaborações e dúvidas, entrar em debates, expor as elaborações em andamento e ter a humildade de vê-las criticadas. Aquilo que parecia estável e definitivo nos livros já tinha passado por esse crivo e permanecia em debate. Praticamente todos os autores brasileiros do campo estavam lá, e ouvi-los era outra etapa importante do meu processo interno de transformar autores em pessoas de carne e osso. Também estive no 18º EPENN, em 2007, apresentando os resultados da pesquisa de doutorado e data daí minha primeira aproximação da ANPED, da qual nunca mais me afastei. Esse duplo movimento de participar do Congresso de Educação Especial, mas também das discussões gerais da Educação naturalmente gerava gastos, agenda pesada e obrigações no campo da produção, mas me parecia necessário (e me parece até hoje) não me perder na especificidade da educação especial e não permitir que as discussões da inclusão se desagarrassem do debate do direito à educação. Levar meus escritos a um e outro campo permitiam seu atravessamento por

olhares críticos alimentados por diferentes leituras, o que só poderia enriquecê-los.

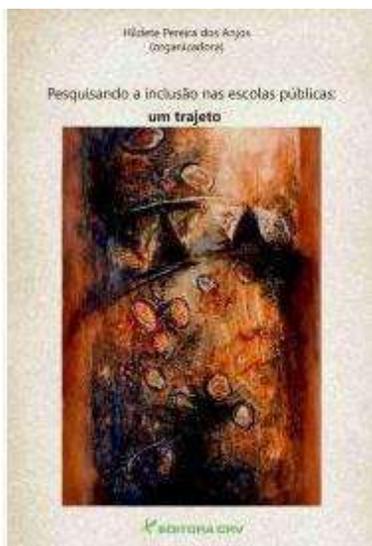
Concluindo o doutoramento, voltei a Marabá com muita gana tanto de retomar a docência quanto de fazê-la se beneficiar de minhas recentes competências de pesquisadora. Como continuidade da pesquisa de tese, propus ao Edital PARD (Programa de Auxílio à instalação do Professor Recém-Doutor) o Projeto de Pesquisa *A experiência de inclusão dos alunos com necessidades especiais nas escolas públicas de Marabá: primeiras avaliações* e consegui duas bolsas de iniciação científica, que articulei com as atividades do NEES. Ganhei duas bolsistas maravilhosas (Mirian Rosa Pereira e Emmanuele Andrade), graduandas em Pedagogia, que embarcaram em minhas viagens de fazer dialogar discurso, educação especial e inclusão e permitiram ampliar as pesquisas já realizadas, entrevistando docentes de sala comum e discentes com deficiência. Como principal resultado desse PARD, escrevemos o artigo que foi publicado na *Revista Brasileira de Educação* “A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso (ANJOS, ANDRADE e PEREIRA, 2009) e é o marco da entrada de nosso grupo nos debates nacionais, do ponto de vista das publicações.

Outros dois marcos dessa entrada, desta vez do ponto de vista do contato pessoal e direto com os grandes grupos de pesquisa nacionais, foram a entrada de nosso grupo de pesquisa no Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), que tinha sido aprovado no Edital 038/2010/CAPES (Programa Observatório da Educação) e a participação no IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial (2011), ocorrido em Nova Almeida, Espírito Santo. Este último foi resultado dos encontros com Denise Meyrelles de Jesus, Cláudio Baptista e Katia Regina Caiado no Congresso Baiano de Educação Especial. Apresentei, no Seminário, outra parte dos resultados de pesquisa do PARD: “Efeitos da inclusão nas escolas públicas: uma leitura a partir das falas de professores e gestores” sintetizada com duas outras importantes pesquisadoras do GEDPPD, Katia Regina da Silva e

Luciana Barbosa de Melo. Essa participação gerou a publicação de capítulo, com o mesmo título, na obra *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. (JESUS; BAPTISTA; CAIADO (Orgs.), 2013, p. 63-82).

A participação no ONEESP se iniciou em 2010 e foi até 2014 e nela fizemos parte das pesquisas nacionais dos três primeiros anos², executando em nível local o projeto *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns*. A experiência do Observatório tinha, evidentemente, a vantagem de compartilhar com praticamente todos os grupos de pesquisa nacionais uma experiência de produzir e analisar dados em grande escala, experiência com a qual aprendi muito. Como resultados desse trabalho, publicamos dois capítulos nos livros-sínteses dos trabalhos do Observatório publicados pela Editora Marquezine e Manzini e ABPEE (São Carlos, SP): no ano de 2014, organizado pelas professoras Enicéia Gonçalves Mendes e Fabiana Cia, o texto *Analisando um recorte local das políticas brasileiras para a educação inclusiva* (ANJOS, in MENDES e CIA, 2014, p. 41-58). No de 2015, organizado pelas professoras Enicéia Gonçalves Mendes, Fabiana Cia e Gabriela Tannús-Valadão, o texto *Atendimento educacional em salas de recursos multifuncionais da rede municipal de Belém*, escrito a muitas mãos com pesquisadores do grupo NEP-CCSEUEPA (OLIVEIRA *et al*, in MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO. (Orgs.) p. 93-114, pela mesma editora. Em revistas nacionais, publiquei com minha orientanda de TCC Cristiane Campelo, do Curso de Pedagogia, o artigo *Perfil das salas de recursos: construindo uma leitura acerca das políticas recentes para a inclusão escolar*, na Revista Poiésis, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisul (ANJOS; CAMPELO, 2013).

² O último ano (2014) foi usado para iniciar uma leitura discursiva do material de pesquisa produzido pelos grupos de Belém e Marabá, no pós-doutoramento supervisionado pela Profa. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, conforme descrevo no capítulo 8.



Ao mesmo tempo também participávamos de pesquisas coordenados pela profa. Ivanilde Apoluceno de Oliveira, do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/CCSE-UEPA), das quais destaco o projeto PROESP financiado pela CAPES denominado Rede Educação Inclusiva na Amazônia Paraense, executado entre 2010 e 2012. Na Rede, compusemos o projeto de pesquisa *A Prática da escolarização inclusiva e o atendimento especializado na*

Amazônia Paraense que objetivava (em nível local):

[...] mapear a efetivação da política de atendimento de educação inclusiva na rede municipal de Marabá [...] Para tanto procuramos neste trabalho, atingir determinados objetivos específicos: identificar a relação pedagógica estabelecida entre AEE e sala comum; identificar as representações sociais de atores educacionais sobre as pessoas com NEE; identificar e analisar os aspectos pedagógicos (planejamento, metodologia, avaliação e adaptação curricular) presentes na prática dos docentes do ensino comum e do AEE; e, por fim, apontar fatores intervenientes no desenvolvimento da prática de escolarização inclusiva e os saberes docentes construídos nesse processo (Relatório de Pesquisa).

Parte da produção da Rede está na coletânea *Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto*, organizada por mim (ANJOS, 2011, imagem acima), foi apresentada nos eventos locais e nacionais e o texto coletivo *Tensões no fazer pedagógico: relações entre salas de recursos e salas comuns* na coletânea publicada pela EDUEPA e organizada por Ivanilde Apoluceno de Oliveira, intitulada

Práticas de escolarização em Salas de Recursos Multifuncionais: dizeres de professores e alunos (2014).

Em termos de artigos de impacto nacional, sintetizamos a pesquisa no artigo coletivo do GEDPPD publicado na Revista Educação & Sociedade em 2013, intitulado *Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos*. (ANJOS, *et al*, 2013). Não era um artigo simpático, e nós sabíamos disso: num período em que o forte das pesquisas era evidenciar os sucessos e as potencialidades dos processos de inclusão escolar da pessoa com deficiência, nós não conseguíamos deixar de perceber como as práticas e princípios da educação especial tradicional, fundada em princípios que no Brasil convencionamos chamar de integração, atravessavam e sobreviviam dentro mesmo dos processos estabelecidos pelas normativas da inclusão. Prova de que tínhamos noção dessa pouca simpatia foi a escolha de submeter a uma revista com foco na sociologia da educação, cujo espírito crítico parecia abrir maior espaço para tal debate.

Descobrir que os debates que fazíamos não estavam abaixo da média dos debates nacionais já tinha nos dado audácia para estrear noutro campo: o da organização de eventos. Ainda no doutorado, nosso grupo de pesquisa tinha organizado um Seminário de Educação Inclusiva que veio a se transformar no Congresso Baiano de Educação Inclusiva, de cujas edições II (2009) e III (2011) eu participei na organização e comissão científica. Essa experiência permitiu que, localmente, fizéssemos culminar em eventos as atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas a partir do Grupo de Estudos e Pesquisa do NEES (GEPNEES), criado logo depois do retorno do doutorado.

Assim, precisamos voltar no tempo mais uma vez para lembrar as Jornadas de Educação Especial e Inclusão, evento que teve edições anuais de 2007 a 2010 e bianuais de 2012 a 2014. As Jornadas funcionavam como a culminância de um/dois anos de trabalho de ensino das disciplinas do NEES (Fundamentos da Educação Especial, Educação de Pessoas Cegas e com baixa Visão, Educação de Pessoas Surdas/Libras, Educação de Pessoas com

Deficiência Múltipla) como a devolutiva das atividades de pesquisa e de extensão para os docentes das redes de ensino municipal e estadual e como oficina de exercício de redação, apresentação e debate das produções em iniciação científica para nossos bolsistas.

A adjetivação dada às Jornadas “*de educação especial e inclusão*” já era um indício que não tomávamos como sinônimos os dois termos; expressávamos nosso desconforto com essa dupla designação, mas não achávamos na língua saídas elegantes para resolver esse desconforto.

Demos como título a nossa I Jornada (realizada em agosto de 2007) *Educação especial e inclusão como campos de pesquisa e trabalho em reconfiguração*. O título expressa não apenas o desconforto no campo acadêmico que eu trouxera do doutorado, mas também nossa necessidade de lidar com o campo de trabalho (a docência na rede pública, especialmente nas salas de recursos) fazendo se encontrar na jornada graduandos nas licenciaturas com professores já incorporados à rede. Também nos interessava reduzir a dispersão das ações realizadas na rede municipal e estadual, fazendo de sua experiência parceria para os primeiros passos que a universidade dava nos processos de inclusão, ainda como temática de discussão e pesquisa.

Pouco se sabia da educação especial como campo de pesquisa em nossa região; nada havia ainda em termos de articulação com pesquisadores de outros pontos do país e do próprio estado do Para, já que as ações existentes até então na rede [pública de educação] se concentravam em formação de professores com viés técnico. A Jornada funcionou então como um ponto de partida para o programa de pesquisa que foi se estabelecendo no Campus de Marabá [da UFPA] tendo como centro o NEES (ANJOS et al, 2015, p. 191)

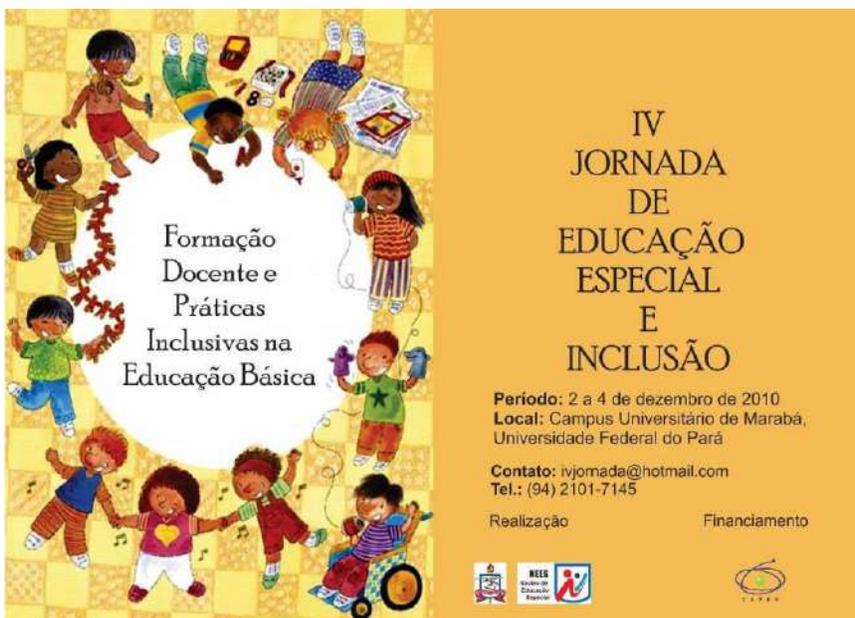
A II Jornada de 2008 teve como temática a formação de professores para a educação inclusiva e nela fizemos contato pela primeira vez com a Profa. Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA),

nossa palestrante, com quem passamos a dialogar no sentido de constituir redes de pesquisa no Pará.

A III Jornada, realizada em 2009, já foi organizada a partir de debates com o grupo de discentes do pré-vestibular do NEES, e teve seu título formulado a partir de reivindicações da comunidade surda: Construindo linguagens na convivência entre diferentes, para a qual muito contribuiu a professora Tereza Cristina Bastos de Oliveira (hoje UFRB). Para debater a execução da política nacional de inclusão em âmbito municipal, trouxemos Jorlan Medeiros (da secretaria municipal de educação de Natal, RN).

A IV Jornada, em 2010, teve como tema Formação docente e práticas inclusivas na escola básica, espelhando de certo modo nossas preocupações de pesquisa da época e o próprio início do pertencimento ao Observatório Nacional de Educação Especial.

Nessa altura, já tínhamos concluído nosso primeiro projeto com a Rede Educação Inclusiva na Amazônia Paraense (PROESP/CAPES) e ali apresentamos, em formato de comunicação, os principais resultados de pesquisa [...] Nessa jornada, o eixo condutor foi o debate sobre a formação de professores para a inclusão, para o que contamos com as contribuições da professora Rita de Cássia Magalhães Paiva (UFRN), Eniceia Gonçalves Mendes e Maria Amélia Almeida (UFSCar). Foi também na IV Jornada que começou nossa relação com o projeto do Observatório Nacional de Educação Especial. A presença maciça dos professores e professoras da educação especial no município, suas aflições e dúvidas com as mudanças na legislação [a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva tinha sido promulgada dois anos antes] e na estrutura do atendimento educacional especializado fez com que entrássemos na proposta de uma pesquisa nacional com muito empenho, como expectativa de comparar nossas experiências com as de outros municípios do país (ANJOS et al., 2015, p.194-195)



A V Jornada de 2012 intitulou-se *Inclusão: fazendo dialogar políticas públicas e histórias de vida* e funcionou como evento de culminância da pesquisa-formação com professoras das salas de recursos, de modo que convidamos a Profa. Denise Meyrelles de Jesus (UFES) para proferir a conferência de abertura.

A VI Jornada de 2014 teve como título *Olhando a educação como um direito: deficiência, inclusão e diversidade* e já incorporou os estudos da deficiência como nossa perspectiva dominante, assim como as discussões da interseccionalidade, trazendo olhares sobre a educação do campo e educação indígena. Participaram a Profa. Livia Barbosa (UNB), membro do grupo de pesquisa de Débora Diniz, Thaisa Liduenha, orientanda de doutorado de Katia Caiado (UFSCar) e Maria do Carmo Silva, mestra sob a orientação de Marinalva Silva Oliveira (UEAP).

VII Jornada de Educação Especial e Inclusão



Olhando a Educação como um Direito: Deficiência, Inclusão e Diversidade

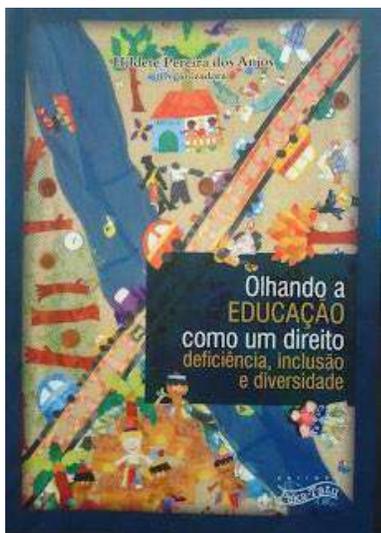
23 a 25 de setembro de 2014
Campus I Marabá
UNIFESSPA

Grupo de Estudos e Pesquisas
Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas Públicas e Diversidade

A VII Jornada, realizada em 2016, teve como tema *A arte e o corpo imperfeito* e nela já fizemos discussões inspiradas em Foucault, Deleuze e Guattari a partir da conferência da Profa. Virginia Kastrup (UFRJ), oficinas e debates sobre teatro cego com o professor Roberto Rabelo (UFBA), oficinas de esculturas entre cegos e videntes com o prof. Alixa Santos, Teatro surdo com o Grupo Mãos que falam (UEPA Belém.) Aí, também já tinham se incorporado aos debates da deficiência a linha 2 do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade (PDTSA), cujos alunos de mestrado assumiram com discentes de Pedagogia a monitoria da Jornada. Escolhi para ilustrar essa experiência incomum para nós, habituados a debater os textos das políticas e as práticas pedagógicas nos limites da escola e suas estruturas, um registro dos Cadernos da VII Jornada, feitos a mão pela professora Luciana Barbosa de Melo.



Não haveria como falar das Jornadas sem destacar o papel importantíssimo de Mirian Rosa Pereira e Ingrid Fernandes Gomes Pereira, duas graduandas da época (hoje doutoranda a segunda e doutora a primeira), alunas de Pedagogia da turma de 2007 que assumiram as atividades do Núcleo e fizeram acontecer muito do que deu substância ao GEDPPD; de Marcelo Almeida, que garantiu suporte e infraestrutura muitas vezes, de Kátia Regina da Silva, insuperável nos processos de coordenação e organização, de Luciana Melo, cujo espírito crítico e senso artístico nos fizeram muitas vezes deslocar dos lugares já confortáveis; de Elitis Susana Sousa Costa e Laiane Ferreira, bolsistas com capacidade técnica e humana que as levou a coordenar e potencializar talentos entre eles e finalmente, do curso de Pedagogia, cujas turmas a cada ano assumiam para si os trabalhos de monitoria da Jornada.



A participação em atividades de âmbito nacional permitia os contatos que trouxeram a Marabá, como palestrantes das Jornadas, as Professoras Eniceia Mendes (UFSCar) Maria Amélia (UFSCar), Denise Meyrelles de Jesus (UFES), Rita de Cássia Magalhães (UFRN), Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA), Kátia Regina Moreno Caiado (UFSCar Sorocaba), Lívia Barbosa (UnB), Mariza Wall (UFMA), Thereza Bastos (UESB), Valdelúcia Costa (UFF) entre outros.

Fazíamos um movimento de deslocamento, para o interior da Amazônia, de tais pesquisadores, colocando-os em contato com outras possibilidades de fazer educação. Na última Jornada, em 2014, decidimos que era hora de materializar em outro formato os sete anos de pesquisa, extensão, ensino, intercâmbios regionais e nacionais, e propusemos a coletânea *Olhando a educação como um direito: deficiência, inclusão e diversidade* (ANJOS et al., 2015) convidando pesquisadores e seus orientandos a sintetizar em capítulos suas participações nas Jornadas. Nessa coletânea, escrevi com minhas bolsistas PIBIC e PIBEX um artigo síntese intitulado *Notas para uma história das jornadas em Educação Especial e Inclusão* (ANJOS et al, 2015 p. 197) no qual concluímos o seguinte:

Dissemos, de início, que acompanhar a história de um evento é analisar sua influência na área que pretende representar. Não nos resta dúvida que a Jornada tem conseguido expressar o movimento de apresentar a produção científica e educacional local acerca de educação especial e inclusão, fazê-la dialogar com a produção do país, através da presença física dos pesquisadores, mas também da conversa com sua produção teórica em nossos trabalhos, sistematizar a relação sempre em elaboração entre ensino, extensão e pesquisa e

trazer tal sistematização para o debate com a educação básica. Esse movimento, naturalmente, não se fecha: abre-se a cada vez que renovamos nossas concepções, que assumimos novos desafios práticos, que nos angustiamos com nossas limitações. Esse movimento nos mantém curiosos e perguntadores, portanto, nos mantém pesquisadores e educadores. Desse modo, a Jornada nos obriga a movimentos para fora (centrífgos) e para dentro (centrípetos), para incorporar ao desenvolvimento dos grupos a riqueza da elaboração walloniana acerca do desenvolvimento humano: a angústia, a incerteza nos fazem voltar para dentro e sistematizar para nós mesmos nossos avanços e retrocessos; a segurança que isso dá nos joga para fora, para adiante, para os lados, possibilitando-nos novas experiências, cumplicidades e enfrentamento de desafios. Sistematizar para nós mesmos nossos avanços e retrocessos; a segurança que isso dá nos joga para fora, para adiante, para os lados, possibilitando-nos novas experiências, cumplicidades e enfrentamento de desafios.

Um dos movimentos mais interessantes desses processos foi a incorporação, em nossas discussões, dos estudos da deficiência, especialmente a partir do trabalho inspirador de Débora Diniz no livro *O que é deficiência* (2007). Insatisfeitas com as redes conceituais acerca de deficiência mobilizadas no material de educação especial que líamos, buscamos outras possibilidades teóricas. Lembro que já no doutorado eu brigava com a noção de “necessidades educacionais especiais” porque me parecia que ela não dava conta de questões ligadas à corporeidade deficiente na relação com a cultura, mas eu era alguém que estava chegando na área e já tentando “sentar na janelinha”. Nem tinha leitura suficiente para produzir uma argumentação adequada, de modo que o conceito que me incomodava ficou lá na versão final da tese.

Dentro das ações do NEES e da pesquisa PARD, eu adquiri mais liberdade e encontrei parceria para essa discussão em colegas e bolsistas. Desse modo, fizemos a leitura e o debate cuidadoso desse livro (que já aparece em nosso artigo de 2009) e, de lá para cá,

de várias produções vinculadas à concepção de que a deficiência é produzida social e culturalmente. No livro resultante da tese, que só criei coragem para publicar em 2014-2015 (porque aí puder reler distanciadamente tudo o que tinha elaborado nos intensos anos de Salvador), e que intitulei *Por que a escola não é azul?* (ANJOS, 2015) fiz já algumas adaptações, considerando que já tinha mais firmeza de meus posicionamentos e conseguia defendê-los junto a meus pares: já me considerava uma pesquisadora da área (essa coisa da autodefinição _ como professora, como pesquisadora, como escritora... _ é um processo psicossociológico complicado para mim: tenho uma vigilância interna que bloqueia por anos a formulação assertiva que me desloca e realoca em territórios novos!)

Posso afirmar, para concluir esse mergulho nos meus processos de constituição como docente pesquisadora, que as primeiras iniciativas individuais e isoladas só me mostraram que não é produtivo fazer pesquisa sozinha: um grupo de pesquisa que efetivamente discuta e analise conjuntamente os dados de forma crítica, que efetivamente leia e debata a produção da área é fundamental para a constituição de cada pesquisador. A participação, nesse grupo, de pessoas com formações e experiências diversas, destacando-se a docência na educação básica, torna-se vital para limitar a vaidade acadêmica que coloca o saber universitário acima de todos os outros. Esse foi para mim o GEPNEES, que funcionou de 2007 a 2014 e a partir daí foi renomeado como Grupo de Estudos e Pesquisas Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas Públicas e Diversidade (GEDPPP), para dialogar com o mestrado: envolveu de modo intenso colegas pesquisadores e estudantes de Pedagogia e outras licenciaturas em sua iniciação à pesquisa através da elaboração de trabalhos de conclusão de curso, depois de egressos em sua formação *lato e stricto sensu*, assim como no envolvimento com as redes públicas estaduais e municipais através dos trabalhos de pesquisa/extensão.

7. Recuando um pouco no tempo: extensionista por força da necessidade

Tendo narrado o percurso de pesquisadora de modo linear, acabei deixando de detalhar aspectos importantes das ações de extensão do GEPNEES. Deixar de destacar o papel da extensão nesse meu processo formativo seria bastante injusto, inclusive porque, como disse antes, as jornadas implicavam na culminância de um processo formativo muito rico envolvendo professoras da rede pública, bolsistas de iniciação científica e de extensão, alunos com deficiência, docentes de salas de recursos, entre outros.

Para compreender esse processo formativo, precisamos dar um mais um salto para trás no tempo e voltar a 2001-2002, quando da criação do NEES dentro do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de Marabá. Naquele momento, rascunhei a seguinte defesa de qual deveria ser o espírito do Núcleo:

Será necessário desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, compreendendo a elaboração de trabalhos de conclusão de curso na área, a realização de encontros, seminários, cursos de formação destinados aos professores da região que atuam em educação especial, assim como outras atividades demandadas pelas própria necessidade da região, que deverão ser definidas num estreito contato com as secretarias de educação, os movimentos sociais e as entidades ligadas ao atendimento das necessidades educacionais especiais (ANJOS, doc. de criação do Núcleo (mimeo.), 2002).

O período dedicado ao doutorado (2003-2006) deixou essa elaboração em suspenso, porque ninguém assumiu a execução do núcleo em minha ausência. Assim, foi apenas em 2007, que entendi a possibilidade não apenas de fazer acontecer a relação com docentes das redes estaduais e municipais, como também de abrir

possibilidades para que alunos com deficiência se aproximassem da universidade. A universidade, se o leitor se lembra, começava a entrar nos debates da educação especial e da inclusão, mas as redes públicas estadual e municipal já atuavam desde a década de 1980 com educação especial. Criar e fortalecer uma relação com as redes permitiriam que aprendêssemos com sua experiência ao mesmo tempo que que a fariamos dialogar com um olhar crítico produzido nos estudos educacionais. Produzimos então programas de extensão que concorriam aos editais internos da UFPA (geralmente PIBEX) e até nos aventuramos no edital do PROGRAMA INCLUIR, do Governo Federal, que nos valeu o pioneirismo nas ações de inclusão (Criação de um Núcleo de Acessibilidade, entre 2007/2009) da UFPA.

De 2008 até 2014, mantivemos em funcionamento o Programa de Extensão do Núcleo de Educação Especial³, depois associado ao Núcleo de Acessibilidade, o qual, de acordo com o texto que foi aprovado para o PIBEX na versão inicial.

[...] pretende estabelecer vínculo com as experiências já existentes de educação de alunos surdos, cegos e de baixa visão, mantido pelo Estado e Município, as quais aos poucos têm possibilitado a inclusão desses alunos no ensino médio, abrindo espaço para a formação superior desses alunos e estabelecendo perspectiva de acesso ao ensino

³ Equipe permanente (ao longo dos anos): Marcelo Almeida Araújo; Lucélia Cardoso Cavalcante; Kátia Regina da Silva; Mirian Rosa Pereira; Luciana Barbosa de Melo; Edinaldo Bomfim Sales; Ingrid Fernandes Gomes Pereira; Francisca Maria Cerqueira da Silva; Alyne Costa de Andrade ;Elineis Tavares Lima; Helane Pereira Moreira Ferreira; Iara Ferreira da Silva; Suelene Miranda de Sousa; Laissy Taynã da Silva Barbosa; Paula Christiane Lima de Sousa; Joyara Maria Silva de Oliveira; Vanja Elizabeth Souza Costa; Narciso das Neves Soares; Solange Pereira da Silva; Patrícia da Silva Chagas; Louriana Sayma Sousa Santos; ; Edu Machado Lisboa; Alcione Pereira da Silva Melo; Suzany Chagas Rodrigues; Andson Pereira Ferreira; Orianes da Silva de Souza; Renata Pereira de Almeida; Tiago Sajes de Alfaia; Amanda Costa e Silva; Francisca Maria Cerqueira da Silva; Suelene Miranda de Sousa; Rosane Lima Rodrigues; Elitis Suzana da Silva Costa; Hannah Mohamad Birani Alexandre.

superior a pessoas com necessidades educacionais especiais, tanto no quadro discente (através de pré-vestibular específico e atendimento especializado) como docente. Almeja ainda articular-se com o Núcleo de Educação Especial (NEES), do Curso de Pedagogia da UFPA/Marabá, o qual oferece disciplinas e atividades programadas no campo da educação especial e da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e se propõe a abranger projetos de pesquisa e extensão, atividades conjuntas com os municípios da região e com as entidades que atendem a essa clientela específica.

Importante registrar que essa necessidade de criar e fortalecer os vínculos entre a universidade e as redes de ensino estadual e municipal era um debate permanente no Campus de Marabá e atravessava toda a proposta formativa das licenciaturas. Com isso em vista, o trabalho de campo do meu doutorado, realizado em 2005-2006 na Escola Municipal Jonathas Pontes Athias, me possibilitava imaginar e debater com educadores e educandos das salas de recursos ações que potencializassem nossos futuros trabalhos conjuntos. Quando leio os objetivos da última versão percebo não apenas a persistência desse princípio, mas também o modo como ele vai se complexificando e adquirindo nuances impensadas de início:

- a) Criar um espaço de participação efetiva, no Núcleo de Acessibilidade, de alunos com necessidades educacionais especiais e dos profissionais a eles vinculados, nas atividades acadêmicas do Campus;*
- b) Integrar o debate acerca de educação especial e inclusão escolar no município e região;*
- c) Criar possibilidades de articulação das ações relativas à educação especial e inclusão escolar no município e região;*
- d) Estimular, sistematizar e divulgar a produção científica regional no campo da educação especial e inclusão escolar, fazendo-a interagir com as atividades desenvolvidas na práxis pedagógica;*

e) *Contribuir com a formação permanente de graduandos, pós-graduandos e educadores em geral no que se refere às práticas e princípios da educação inclusiva.*

A versão do programa de 2013-2014 já acrescentava objetivos que mostram não só ao alcance dos objetivos anteriores, mas os desafios e possibilidades impostos por tal alcance. Nessas alturas, já precisávamos providenciar o acompanhamento de alunos com deficiência visual e auditiva que pretendiam acessar o ensino superior, através de um pré-vestibular específico para pessoas cegas/com baixa visão e surdas que estavam cursando o final do ensino médio; era nossa responsabilidade dar suporte a quatro alunos universitários com deficiência visual, cujo acesso foi resultado das ações do Núcleo. Participávamos da articulação e das atividades das equipes de educação especial e inclusão da região e promovíamos palestras, conferências e debates acerca da questão da deficiência e da inclusão; já tendo aprovado um programa de pós-graduação *stricto sensu*, trabalhávamos na articulação de nossas pesquisas com a leitura das dinâmicas territoriais.; participando de pesquisas de alcance nacional (Observatório Nacional de Educação Especial), precisávamos fazer nossa tarefa de pesquisa convergir com as ações de extensão.

As atividades extensionistas do NEES/NACE se complexificaram nos últimos anos, em duas vertentes: a) a construção do acompanhamento na rede superior de ensino, contando que aos poucos os alunos com deficiência vão sendo aprovados nos vestibulares; b) a partir da nossa participação no Observatório Nacional de Educação Especial, passamos a atender a exigências de acompanhamento das políticas referentes ao atendimento especializado nas redes públicas (salas de recursos multifuncionais – SRMs). Desse modo, nos focamos nesta edição nessas duas vertentes (PROGRAMA...2013)

A experiência do pré-vestibular para alunos cegos/com baixa visão e surdos, além do trabalho técnico, gerou uma rica produção, sempre em conjunto com bolsistas, oriundos de várias licenciaturas e bacharelados, que atuaram ao longo do tempo no Núcleo, cujos nomes é importante lembrar. Além das apresentações nos eventos locais, geralmente a Jornada de Educação Especial e Inclusão. foi objeto de apresentação em dois encontros de nível nacional: no Encontro Brasileiro de Extensão de 2009, com o trabalho *Deficiência e acesso ao Ensino Superior: Uma experiência de aprendizagem*, escrito em conjunto com Patrícia da Silva Chagas, Louriana Saima Sousa Santos (ambas do Curso de Letras) e Greicy Kelly Maciel da Silva (do Curso de Ciências Sociais) e no IV Congresso Brasileiro de Educação Especial, realizado em 2010, em São Carlos com dois trabalhos *Redigindo identidades: exercícios de leitura e escrita com surdos*, em conjunto com Ingrid Pereira e Mirian Rosa Pereira e *Núcleo de Educação Especial e Núcleo de Acessibilidade do Campus de Marabá/UFPa: uma análise de experiência*, em conjunto com Lucélia Cavalcante Rabelo e Mirian Rosa Pereira.

Publicamos na Revista Universo & Extensão o artigo *Ser a Visão do Outro: Inclusão de Pessoas com Baixa Visão no Ensino Superior* (COSTA; RODRIGUES; ANJOS, 2013) em conjunto com Elitis Susana Sousa Costa (do Curso de Matemática) e Rosana Rodrigues Lima, do Curso de Letras; o artigo *Projeto pré-vestibular para surdos da UFPa -Campus de Marabá* (ANJOS; BARBOSA, 2013), em conjunto com Laissy Barbosa, do Curso de Letras Inglês (este publicado na Revista Eletrônica Ponto de Partida, periódico que fundamos, pretendendo que fosse o canal para as publicações de egressos da graduação no Campus de Marabá e que teve vida curta). Também produto das análises do pré-vestibular, o artigo *Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: primeiras aproximações* (ANJOS, 2012), publicado na coletânea *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*, publicado pela EDUFBA e organizado pelos professores Terezinha Miranda e Teófilo Galvão Filho.

Destaco essa experiência de analisar as atividades de extensão e produzir com ela conhecimento científico porque o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão sempre foi levado muito a sério por nós como fundamento do Núcleo de Educação Especial e funcionava como princípio formativo dos graduandos que atuavam no Núcleo: nunca pressupomos que alguém estivesse atuando conosco apenas em função do trabalho técnico.

Do ponto de vista político, considero que a experiência do NEES/NACE foi a porta de entrada de muitos alunos com deficiência para os cursos superiores na região. Há que se destacar que a universidade ganha em diversidade pela presença dos discentes com deficiência, mas ganha principalmente se incorporar a experiência nas lutas por direitos de que são geralmente protagonistas tais discentes. Quando tais discentes conquistam o acesso à educação superior, já passaram por muitos enfrentamentos na educação básica. Não é a universidade que os inclui, são eles que forçam sua presença num espaço que os excluiu historicamente, utilizando as ferramentas que permitiram que chegassem a se alfabetizar, ao domínio da linguagem usada na escola. Claro que vem com eles também a herança assistencialista, cuja memória atravessa todas as relações que envolvem pessoas com deficiência. Assim, creio que é papel da universidade se dispor a aprender com suas lutas, suas formas de mudar o mundo, permitir-se ser afetada (tanto em sua arquitetura quanto em suas atitudes e funcionamento) por suas corporeidades dissidentes, ao mesmo tempo questionando o assistencialismo, a apropriação das pessoas com deficiência pelas instituições destinadas a seu cuidado e colocando em debate, como é papel da universidade em geral, todas essas relações.

Outra experiência que buscou articular extensão, formação docente e pesquisa foi a pesquisa formação desenvolvida durante o ano de 2011, sistematizada e analisada durante o ano seguinte, que significou também a culminância do projeto de pesquisa associado ao Observatório Nacional de Educação Especial.

Inspirados no trabalho da profa. Denise Meyrelles de Jesus (principalmente), nosso Grupo de Pesquisa arriscou propor, em trabalho conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Marabá, um trabalho formativo com as professoras de salas de recursos (22 mulheres). Propusemos a elas um percurso metodológico que incluía trabalhar com suas histórias de vida, estabelecer relação entre as histórias, produzindo assim uma história coletiva da educação especial no município e relacionar tais histórias com a história da educação especial no Brasil (através de linha do tempo).

Nos envolvemos com entusiasmo no projeto durante dois anos, com encontros mensais: no primeiro ano, as histórias foram contadas, gravadas, transcritas e textualizadas; as professoras analisaram as histórias umas das outras e apontaram aproximações e diferenças, destacando questões que mais marcaram sua experiência docente em salas de recursos e relacionando-as com as mudanças nas políticas de educação especial/inclusiva. No segundo ano, exercitamos o trabalho de categorização e análise coletiva do material produzido, elaborando artigos, submetendo-os à discussão coletiva e preparando para publicação toda a experiência. Participaram do projeto, como pesquisadores, Marcelo Almeida Araújo, Kátia Regina da Silva, Luciana Barbosa de Melo,



Ingrid Fernandes Brandão, Mirian Rosa Pereira, Emanuelle Pereira Andrade e Francisco Pinheiro de Carvalho, além das bolsistas Hannah Mohamed Birani Alexandre (PIBIC), Rosane Rodrigues Lima e Elitis Susana da Silva Costa (PIBEX).

O livro coletivo, denominado *As histórias de todas e de cada uma: construindo um trajeto para a educação especial* (ANJOS *et al.*, 2014), foi publicado com financiamento da

Secretaria Municipal de Educação de Marabá pela Editora CRV (a foto de capa é o miolo de uma flor captado pelo olhar sensível e querido de Luciana Melo). Sínteses de partes da pesquisa foram publicados em artigos (com maior visibilidade acadêmica, o artigo publicado na Revista Brasileira de Educação em 2015, *Pesquisa-formação e história de vida: entretecendo possibilidades em educação inclusiva*, em edição bilingue) e capítulos em livros no Brasil e no México: ANJOS, in MENDES e CIA (orgs.), 2014; ANJOS, in CORREIA, NASCIMENTO e PORTELA (orgs.), 2014; ANJOS, in CUPICH *et al* (orgs.), 2014; ANJOS e ALEXANDRE, in SILVA Jr. E FERNANDES (orgs.), 2015; ANJOS, MELO e SOUSA in MIRANDA(org.), 2016; ANJOS, SOUSA e MELO in JÁCOBO *et al* (orgs.) (2016).

Minha impressão é que, nessa experiência de formação docente, foi deslocado o protagonismo da pesquisa, geralmente centrado na academia, para as próprias professoras, assim como, do ponto de vista metodológico, as narrativas docentes ganharam centralidade. Creio que tais deslocamentos tendem a enriquecer muito estudos que enfoquem a inclusão da pessoa com deficiência nos processos educacionais.

8. Outro pulo no tempo, ou puxando um fio do tempo que ficou de lado (meus aprendizados de gestão)

A luta por universidade nas regiões Sul e Sudeste do Pará não se inicia com a criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), em 2013: na verdade, desde o processo de interiorização da UFPA no final da década de 1980, nos movimentávamos como estudantes para transformar o que era um programa de formação de professores leigos a nível de graduação, com foco no ensino, num embrião de cunho universitário, qual seja, com professores próprios, projetos pedagógicos ancorados na realidade regional e participação nas instâncias decisórias da universidade. Pode-se dizer que a expansão da universidade, nesse momento inicial, se dá do centro (Belém) para a periferia (municípios do interior) de um de seus eixos (ensino) para um dos focos da universidade (formação docente através de licenciaturas).

Nessa perspectiva, o ensino se dava de forma modular (com aulas nos períodos de férias de professores, como narrei no início), a extensão se dava de modo dissociado (já havia na região ações do Laboratório Agrônomo Social do Araguaia Tocantins LASAT, ligado ao prof. Jean Hébette voltadas para a agricultura familiar, além de cursos de algo parecido com pós-médio e especialização, que eu me lembro) e a pesquisa chegava a nós como notícia e de forma indireta, por via do ensino.

Os processos de gestão, centralizados na sede, nos *campi* de interior se confundiam com as ações de prefeituras municipais, sendo gestores nomeados a partir da UFPA Belém. A primeira experiência que rompeu com isso, produzida pela movimentação discente e docente no Campus de Marabá, foi a que estabeleceu o voto direto como forma de escolha de seus dirigentes. Faço aqui uma pausa para destacar o absurdo que, produzido na ditadura militar, sobrevive até este século XXI nas universidades brasileiras

(por via da lei 9192/1995): as escolhas de dirigentes universitários (reitoria e vice) são feitas, em colégio eleitoral (o Conselho Superior Universitário) composto por 70 por cento de docentes e 30 por cento de técnicos e discente. Caso deseje realizar consulta à comunidade, o Consun deve fazê-lo no modelo de voto proporcional, de modo que o voto docente vale 70 por cento, os outros 30 por cento dividido entre discentes e técnicos. Os três mais votados compõem uma lista tríplice que deve ser enviada para o presidente da república, o qual escolhe um dos três. As nomeações de candidatos votados em terceiro lugar no último governo evidenciaram o absurdo da lei, até hoje não questionada em si.

Pois bem: víamos esse absurdo enquanto discentes, habituados a militar nas eleições de nossos municípios, nas quais cada pessoa equivalia a um voto. Transpostas essas discussões para o interior do campus, foi realizada a primeira escolha de dirigente por voto direto, sendo que a profa., Nilsa Brito Ribeiro foi a primeira coordenadora eleita do Campus de Marabá, com o Prof. Carlos Henrique de vice coordenador. Quando, ainda especialista, concorri à vaga de professora substituta em Psicologia da Educação (1995), o campus era um espaço fervilhante de debate político e acadêmico.

É importante destacar que a universidade se desloca para o interior com um forte espírito civilizatório, de modo que, nessa experiência inicial, o ensino superior chega a lugares pensados como “grotões”, entendidos como despidos de saberes próprios. Tais lugares e seus saberes não chegam ainda a ocupar a universidade, a não ser pela militância de seus discentes. Oriundos das lutas sindicais da educação e da luta pela terra, das organizações de esquerda, das comunidades de base, nosso lugar de aluno universitário já vinha marcado por outras identidades, que permitiam questionar permanentemente a subalternidade desse lugar.

Essas elaborações levaram a um segundo momento da produção regional da universidade, na qual me inscrevo já como docente. Como marca principal desse segundo momento a existência de professores territorialmente vinculados, boa parte

formados pela própria experiência de interiorização. Destaco entre esses Nilsa Brito Ribeiro, Nildes, Ailce Margarida Alves, Eliane Machado e Gilson Penalva cuja concepção de universidade enraizada na região fez produzir iniciativas de extensão na formação de docentes da escola pública, principalmente, mas também iniciativas de pesquisa “não-autorizada”, no sentido de que não tínhamos formação para tanto, mas que permitiam fazer o conhecimento do local produzir saber. Por causa disso, as tentativas de pesquisa que eu inaugurava na pedagogia não era invento isolado, fazia todo sentido no espírito do Campus daquela época. Com a participação de docentes da sede que compreendiam a necessidade de enraizamento do campus, várias experiências de pós-graduação *lato sensu* tiveram turmas em Marabá, ainda no viés do fortalecimento das ações de ensino. A gestão local colegiada foi um laboratório importante de formação de futuros dirigentes universitários nos marcos da democracia. Outro laboratório foram as relações *intercampi*, que possibilitaram debater com os colegas de outras experiências do interior do Pará nossa relação com a sede e nossos questionamentos à concepção de universidade dominante. Até aí, os *campi* de interior não estavam incluídos formalmente na estrutura da universidade, não estando previstos em seu estatuto: contávamos, portanto, com a liberdade dos marginalizados: quem não existe pode fazer muita coisa inclusive eleições diretas....

Ficávamos de fora, no entanto, de muitas outras coisas, de modo que a busca da institucionalização (reconhecimento dos *campi* no Estatuto da Universidade, criação de cursos novos que não fossem mera extensão daqueles existentes em Belém, criação de Projetos Pedagógicos que incorporassem o histórico de enraizamento regional já produzido...) foi uma das tarefas que marcaram o início de nova fase de nossa vida universitária.

Em 2001 eu era coordenadora do Curso de Pedagogia, na gestão do Prof. José Pedro Azevedo Martins (também escolhido por voto direto). Fui indicada, junto com a profa. Eliane Machado Soares (do curso de Letras), a concorrer às eleições do Campus de Marabá. O processo eleitoral foi bastante atribulado, porque o

Campus já se anunciava como espaço de poder que valia a pena disputar, de modo que tanto as forças internas da universidade que as forças partidárias do município, estado e país já se faziam representar em tal processo. Houve empate na votação direta, vários recursos, e acabamos sendo objeto de intervenção da reitoria, a qual nomeou um interventor para o Campus, o professor Erivan Cruz.



As relações no Campus ficaram bastante tensas, mas participei pouco dos enfrentamentos porque concorri ao doutorado em 2002 e fui cursá-lo em Salvador a partir de 2003.

Para efeito externo era um doutorado, para mim era quase um período sabático, depois de oito anos de intensa vida acadêmica e política, finalizados com o encerramento de uma relação conjugal de quinze anos. Enfim, pude estudar livremente, sem precisar pagar o tempo de trabalho! No segundo ano de doutorado, consegui uma bolsa CNPq do programa de pós-graduação e vivi

em Salvador a fase mais rica de minha vida no que se refere à disponibilidade de tempo: acostumada a gerir o tempo nas minúcias, eu tinha um dia inteiro para ler livros inteiros, resumi-los, grupo para debatê-los...praticamente a glória! Podia caminhar na beira do mar entre cinco e sete da manhã (sim, o dia começa as cinco em Salvador), fazer um farto café, chegar a pé no Canela, onde fica a Faculdade de Educação. Terminar o dia numa sessão de teatro gratuito, no cinema, no pôr do sol do Forte da Barra. Fazer poesia de novo, no fim de semana, olhando a Bahia de Todos os Santos a partir da Ilha de Itaparica:

MAR GRANDE

Os verdes vários do mar da Bahia

Traçam listras de horizonte a horizonte

Procuro abarcá-las em vasta mirada

E as perco em segundos

Já são longas manchas

são manchas profundas de verde esmeralda

O mar de Mar Grande mergulha em meus olhos

carrega sargaços descasca corais

Revolve saudades de mares antigos

Devolve navios há muito afundados

Desfaz em areia limites de pedra...

O Mar da Bahia são todos os mares

em que me batizo a cada vez que nasço.

Publicado em A-com-te-cer (Jornal da Pós Graduação da FACED/UFBA), em janeiro de 2004

Lá atrás, já contei do doutorado como experiência acadêmica, mas destaco aqui as férias de vida que ele significou para mim, porque foi o que fez economizar e produzir energia para o desafio que se colocou mal eu tinha retomado a vida acadêmica em Marabá: concorrer de novo à gestão do Campus.

Em 2008, concorreremos (eu e o Prof. Fernando Michelotti, do curso de Agronomia) à coordenação do Campus de Marabá. No

período 2004-2008, o mesmo prof. Erivan Cruz que tinha sido interventor fora eleito coordenador do Campus. A parte relativa à institucionalização tinha avançado dentro da UFPA: no Estatuto aprovado em 2006, os *campi* de interior já eram reconhecidos como unidade acadêmica, ao lado dos Institutos. Passamos a ter assento nos Conselhos Superiores, tanto nas representações da administração quanto de docentes e discente. Em nossa experiência local, no entanto, muitas conquistas que considerávamos marcas de nossa história, como gestão colegiada, participação nos debates e processos decisórios internos precisavam ser retomadas; na nossa avaliação elas tinham sido engolidas numa gestão sem marca local, muito atrelada à reitoria.

Outra tarefa que se impunha era avançar na criação de uma universidade no sul e sudeste do Pará, que para nós teria o campus como matriz. O Campus de Marabá já tinha doze cursos, entre licenciaturas e bacharelado, precisando avançar na sua transformação em universidade. Sintetizando as metas que nós nos propúnhamos, Fernando e eu escrevemos para o Jornal Opinião de 28 de abril de 2009 o artigo abaixo transcrito:

Este artigo inaugura um novo espaço neste Jornal dedicado a veicular informações, análises e reflexões da comunidade acadêmica do Campus de Marabá da Universidade Federal do Pará (UFPA). Ele faz parte de uma diretriz da atual coordenação do Campus, que é estreitar a relação da Universidade com a sociedade regional. Por ser uma Universidade Pública, esta tem a obrigação de desenvolver suas ações fins, ou seja, o tripé ensino-pesquisa-extensão, de maneira a contribuir efetivamente com o desenvolvimento econômico, social, cultural e ambientalmente sadio da região onde está inserida. Abrir-se para o diálogo com a sociedade, através da mídia regional, é parte fundamental desse processo.

A atual coordenação assumiu o cargo há 45 dias, o que torna esse primeiro artigo um espaço propício para um rápido balanço das primeiras ações. Para além das inúmeras questões do cotidiano de uma administração universitária, duas grandes questões foram foco

das atenções nesse período. Didaticamente, podemos separá-las entre questões externas e questões internas ao Campus.

Do ponto de vista das questões externas à Universidade, dois temas ocuparam a cena central: o projeto de transformação deste Campus na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e a criação do Parque de Ciência e Tecnologia do Tocantins, numa parceria entre Governo do Estado do Pará e UFPA. Ambos os temas são extremamente relevantes para o avanço não apenas da Universidade em si, mas das possibilidades de ampliação da sua inserção no fortalecimento regional. Por isso, são projetos com ampla aceitação em toda a sociedade regional, que tem se mostrado ciente de sua importância e das possibilidades que eles significam. No entanto, esses projetos estavam carecendo de participação local na sua construção. Assim, a principal tarefa da nova coordenação nessa questão tem sido ampliar o envolvimento da comunidade acadêmica nesses projetos e abrir a discussão local sobre o assunto.

Do ponto de vista das questões internas, o passo inicial foi a definição de uma equipe de coordenação mais ampla do que os cargos de Coordenador e Vice. Isso mostrou-se fundamental, pois o Campus de Marabá já assumiu uma dimensão tal que é impossível ser administrado de forma centralizada. No início de 2009, o Campus já contava com 116 professores, sendo 91 efetivos e 25 temporários. Contava também com 3.393 discentes, sendo 2.731 na graduação e especialização em Marabá, 273 no ensino à distância e 389 nos polos de Canaã, Jacundá, Rondon do Pará e Xinguara. Nessa perspectiva, foram reforçadas as coordenadorias já existentes de administração e de extensão e foram criadas as coordenadorias de ensino, de pesquisa, de comunicação e o comitê de gestão da tecnologia da informação. O engajamento de vários professores e técnicos administrativos nessas coordenadorias tem permitido não apenas a descentralização da gestão do Campus, como o aumento da transparência e da democratização da tomada de decisão. Todos quesitos essenciais para o aumento da eficiência e modernização da administração do Campus. Dentre as várias ações já resultantes desse processo podemos citar a criação do Orçamento Participativo do Campus, visando ampliar a

democratização da aplicação dos recursos financeiros, o início da formalização de uma estratégia de incentivo à Pesquisa e Pós-Graduação, o acompanhamento da realização de 34 concursos para professores efetivos, que ampliarão ainda mais o quadro docente do Campus, o estabelecimento de um plano de reestruturação da logística informacional dos Campi I e II e a própria definição de uma política de comunicação, da qual este espaço é um dos resultados. Esse espaço da Universidade no Jornal Opinião será mantido, permanentemente, na edição das terças-feiras. Além de artigos como este, informando as questões mais gerais nas quais a Universidade está envolvida, serão também divulgados eventos e atividades promovidas no Campus e resultados de atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas pela nossa Comunidade Acadêmica. Esperamos com isso que esse espaço reforce o conhecimento que a sociedade local tem da sua Universidade e que, com isso, seja fortalecido o diálogo desta com a comunidade acadêmica

Durante os cinco anos seguintes (porque nos reelegemos em 2012, já nos atos finais de criação da nova Universidade), atuamos intensamente na ampliação e fortalecimento de nossa existência como universidade, fortemente subsidiados pela gestão da UFPA, para quem a criação de novas universidades na Amazônia era extremamente importante. Difícil descrever no miúdo as ações do *campus* nesse período, e impossível atribuí-las, num memorial que é meu, a minhas competências, dada a quantidade de protagonistas importantes (sujeitos e grupos) que tomaram o campus como sua tarefa. Creio que basta dizer que investimos em cada possibilidade de estar preparados para ser universidade de forma autônoma, sem perder de vista os princípios que guiavam o *campus* desde seu nascedouro como instância política atuante na região: gestão colegiada, processos decisórios democráticos, articulação dos saberes acadêmicos com os saberes locais, enraizamento nas lutas populares.

Trabalhamos para fortalecer, internamente, nossa relação com os demais *campi*, especialmente a partir do Fórum de Coordenadores, consolidando a importância dos *campi* de interior

dentro das instâncias deliberativas da UFPA. Particpei da organização e realização das reuniões do Fórum em Cametá (2010) Altamira (2011), Breves (2012) e Marabá (2013).

Na foto a seguir, o cartaz do primeiro Orçamento Participativo⁴ de nossa gestão exemplifica a decisão de abrir para participação de todas as categorias do campus o exercício orçamentário.

Orçamento Participativo do Campus de Marabá 2009



...agora é assim: a decisão é coletiva!

Participe, ajude a transformar a UFPA!



18:00 h
07 de Abril
Auditorio do Campus I

Novas exigências se colocavam para nós, coletivamente: produção da pós-graduação *stricto sensu*, internacionalização, desenho de uma universidade multicampi, participação em redes de pesquisa e grupos amplos, com foco no financiamento de estudos e pesquisas. Individualmente, além de estar na gestão, eu também precisava dar respostas a todas essas demandas, pesquisando, publicando, participando de eventos nacionais e internacionais, lecionando (porque não houve um semestre em que

⁴ O primeiro encontro do OP se deu bem no início da gestão, em abril de 2009; daí em diante, em todos os anos fizemos a discussão do orçamento do Campus com representação de todos os cursos e de todas as categorias, assim como as prestações de contas.

eu não assumisse pelo menos uma disciplina, parte por necessidade do curso, parte porque tenho horror a deixar de ser docente).

Na foto abaixo, o cartaz do Congresso do Campus de 2010 (arte e foto de Evandro Medeiros), anunciando em seu tema a tarefa de construção da universidade em que estávamos envolvidos.



Além dessa reconfiguração interna do Campus, também tínhamos que estar presentes na tarefa política de fazer andar os processos de criação da nova universidade nas instâncias nacionais. Assim, acompanhamos a iniciativa na gestão Alex Fiúza (ainda em janeiro de 2009, já eleitos mas ainda não empossados), de entrega do Projeto ao Presidente Lula, produzimos o Seminário Construindo a Universidade (maio de 2009), com a presença de Marcio Caniello (UFCG), Rosa Acevedo (UNAMAZ/UFPA) e Regina Feio (UFPA); criamos ou fortalecemos as redes de apoio e de discussão nos polos onde seriam os futuros campi, durante o segundo semestre de 2009 e o primeiro de 2010 (com forte atuação dos Comitês Pró- Universidade de Rondon do Pará, Xinguará e Parauapebas); realizamos o Congresso do Campus (outubro 2010)

debatendo economia popular (com Farid Eid da UFPA) e com Roberto Leher (UFRJ), os grandes desafios para o Ensino Superior na conjuntura atual. No final de 2010, o MEC retomou o processo, solicitando através do reitor Edilson Maneschy uma atualização dos dados do projeto, na qual trabalhamos intensivamente. Finalmente, em agosto de 2011, o Governo Federal anunciou a nova expansão e inclui a UNIFESSPA entre as quatro novas universidades a serem criadas. Transcrevo de um rascunho elaborada para minha participação em um dos debates os desafios que se colocavam:

_Garantir a participação da comunidade regional nas definições do modelo acadêmico, abrindo debate amplo sobre as questões mais atuais (modelo de Bolonha, universidade tradicional, reforma a partir de Córdoba...); propor iniciativa de formar uma comissão a partir do Conselho, mas necessidade de grupos de Estudos por categoria, por temática...

_Preservar as conquistas anteriores, como a participação por voto direto, sabendo que agora a estrutura se complexifica pela necessidade de várias coordenações e conselhos, a se articularem num conselho superior;

_Conservar a capacidade de reflexão crítica

_ Manter/fortalecer o vínculo/articulação com a educação básica (metodologias, saberes docentes, material didático, novas e velhas tecnologias, processos de gestão...) numa relação menos colonizadora.

_ Enfrentamento da incorporação acrítica de determinadas lógicas socioeconômicas.

_ Participação numa globalização alternativa, criando de vínculos para além do local (intercampi, interuniversidades, intergrupos...).

_ Fortalecimento dos vínculos locais (movimento social, organizações governamentais e não-governamentais...), preservando uma dinâmica acadêmica. (rascunho recuperado de minha preparação para participação em um dos debates)

Corríamos riscos, e sempre se corre nos processos de expansão; para mim esses riscos podiam ser sintetizados nas questões colocadas abaixo, que recuperei de outro rabisco desses que a gente faz enquanto a reunião não acontece, quando não rende:

Expandir sem aprender com os erros, ou evocando os acertos sem perceber sua contextualização...reproduzir a interiorização...

Naturalizar as demandas, sem analisar as redes de interesses envolvidas e tomar posição...

Perder-se na grandeza das tarefas (elas passarem a se justificar por si mesmas)...

Imaginar-se no controle das dinâmicas (não perceber a dispersão dos poderes envolvidos nelas)...

Construídos os espaços autorizados, perder de vista o potencial heurístico e pedagógico daqueles não autorizados...

Disse antes da minha dificuldade com a gestão, a menos que pudesse contar com um coletivo. Dessa experiência, posso dizer que fui membro de um coletivo forte, engajado, empolgado com sua tarefa histórica, e muito devo à atuação de Fernando Michelotti que atuou com afinco como parceiro de coordenação, assim como Nilsa Brito Ribeiro (Divisão de Ensino), Kátia Regina da Silva [Divisão de Extensão) Evandro Medeiros [Coordenação de Comunicação) William Assis (Divisão de Pesquisa), Manoel Ênio (coordenação de Gestão, Planejamento e Avaliação) parceiros em todos os momentos até a criação da Unifesspa em 2013, momento em que perdeu o sentido haver uma coordenação do Campus de Marabá e nos diluímos nas muitas tarefas de fazer nascer a nova universidade.

Para encerrar a questão da gestão do Campus, reproduzo uma fala minha, durante a abertura do Curso de Especialização “Educação do Campo, Agroecologia e Questão Agrária na Amazônia” (Residência Agrária) que expressa minhas crenças e remetem àquela menina que se fazia docente lá no início da década de 80, nas matas do Mato Grosso (sim, também é bastante cor-de-rosa):

*Gosto de pensar o Campus quando território de invenções...
Saberes velhos de dentro da universidade, pulando as cercas das disciplinas e se encontrando (campos da ciência que mal se falavam cercando uma situação humana e dizendo-a de novo, agora em voz coletiva...)*

Saberes velhos que nunca puderam entrar na universidade (porque de novos não têm nada os saberes locais, comunitários, tribais... só são novos para quem era fechado a eles) encontrando espaço de diálogo com aqueles outros saberes, antes ilhados e solitários.

Saberes novos e apropriados à vida sendo gestados nesse encontro... porque sempre se pode gestar saberes apropriados à morte, e é bom estar atento a isso.

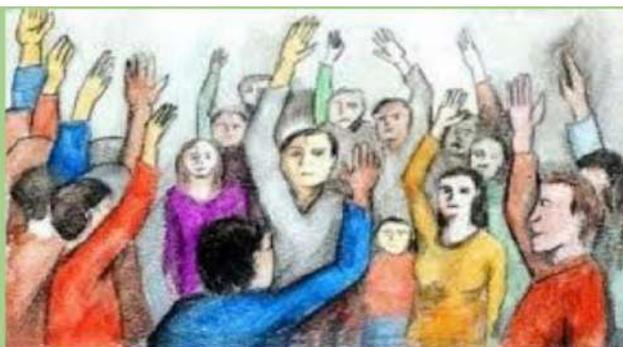
Gosto de nos pensar como território de aprendizagens, aberto às possibilidades de forjar explicações de mundo que não justifiquem a destruição, a injustiça, a competição, o individualismo.

Gosto de nos pensar como espaço em que os processos de reformulação da vida (gestados nos movimentos sociais, na nas organizações populares, enfim, na resistência), em que esses processos encontram um lugar para se pensar, se sistematizar, ganhar fôlego e ferramenta para as retomadas.

[...]

Na primeira fase da Unifesspa, ainda vale destacar minha participação (durante os anos de 2016 e 2017) na Comissão Estatuinte da Unifesspa, na qualidade de representante docente, compondo um grupo de grande qualidade dos quais destaco, pela participação, entusiasmo e capacidade de convivência democrática, Ana Cristina Campos, Maria Celia Vieira e Gláucia Moreno (docentes) Elen Ivo, Mirian Alves, João Imbiriba, Eumar Coelho e Vitor Castro (técnicos administrativos), e Fabiano Júnior (discente). Prosseguindo as discussões que já vínhamos fazendo no campus, chamamos Conferências Livres e Regionais, sempre com a participação de referências regionais e nacionais nas questões em debate e garantindo intensa participação da comunidade universitária. Como exemplo desse momento, e para

finalização dessas minhas passagens por variadas nuances da gestão universitária, trago na página a seguir o cartaz das últimas Conferências Livres antes do Congresso Estatuinte, que se deu em outubro de 2017.



PROGRAMAÇÃO

III e IV Conferências Livres

23 de fevereiro de 2017:

8:00 Credenciamento (Campus I)

9:00 Solenidade de Abertura: Prof. Dr. Maurilio Monteiro (Reitor) e Profa. Dra. Idelma Santiago da Silva (vice-reitora) - Unifesspa.

Comissão Estatuinte

Local: Auditório do Campus I

9:30: Grupos de Trabalho

Eixo 3: Comunidade universitária

- a) Relação com a sociedade,
- b) Participação política
- c) Acesso e permanência Palestra:

14:00: Grupos de Trabalho

Eixo 4: Estrutura acadêmica e administrativa:

- a) Universidade multicampi;
- b) Organização acadêmica
- c) Organização administrativa.

24 de fevereiro de 2017:

8:00 h Palestra: **A estrutura da Universidade Pública a serviço da justiça e da transformação social**

Palestrante: Prof. Dr. José Geraldo de Sousa Junior - Doutor em Direito (Direito, Estado e Constituição) e ex- Reitor da Universidade de Brasília (UNB)

10:00 h Apresentação do Eixo 3 e Debate

14: 00 h Palestra: **Universidade pública, gratuita e de qualidade no Brasil hoje.**

Palestrante: Profa. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves (Doutora em Educação e vice-presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)

16:00 h Apresentação do Eixo 4 e Debate



9. Das relações (até então quase inexistentes) entre discurso, educação e inclusão

Apaixonei-me pelos estudos do discurso (como narrei antes) no doutorado, mas por causa do meu interesse na linguagem como produção histórica, a partir da perspectiva sócio-histórica (Vigotski especialmente) desenvolvida na docência em Psicologia da Educação e nos estudos do mestrado. Era daí que eu partia para formular a questão de que as interpretações da noção de inclusão por docentes, acadêmicos, políticos e militantes da educação especial carregavam todas as nuances próprias dos campos em que tais sujeitos e grupos atuavam, produzindo sentidos muitas vezes contraditórios.

Quando eu argumentava, especialmente durante a disciplina Seminários de Pesquisa (obrigatória no doutorado), sobre a pertinência de pesquisar os aspectos históricos da elaboração do conceito de inclusão no doutorado, sempre me afirmavam, colegas e professores, que eu estava falando de análise de discurso. Eu não estava, inclusive porque não tinha nenhuma leitura que permitisse isso. Teimeei em ignorar essas possibilidades até chegar à qualificação, no segundo ano de doutorado. Por seu lado, minha orientadora falava de Vigotski, mas queria analisar microinterações, das quais eu fugia sem sequer disfarçar. Meu foco era a produção no campo da língua, mas... eu me recusava à linguística, por puro desconhecimento e medo. Penso nisso todas as vezes que meus orientandos se encontram com formulações de outras áreas e fogem tal qual eu fiz.

Enfim: fui colocada contra a parede na banca de qualificação porque eu queria, para um estudo que exigia estudos de linguagem, usar um autor que morreu antes da chamada virada linguística e trouxe das elaborações de Saussure críticas que lhe permitiram formular a discussão sobre sentido e significado. Minha proposta,

portanto, era bem extemporânea. Sofri um tanto para elaborar essa crítica (sou bastante apegada a minhas ideias e levo certo tempo e muitos trancos para me convencer da necessidade de renunciar a elas...). Alessandra Barros (UFBA) insistiu que era possível a mim, pedagoga com um pé na psicologia sócio-histórica, entender as elaborações do campo do discurso. Não me lembro quem, da banca, disse que Foucault era indispensável, mas me lembro do salto que eu dei (“*De jeito nenhum!*”). Eu tinha aprendido que pedagogas não chegam a entender filosofia, e devo a essa banca de qualificação o tranco que me levou a desfazer essa ideia.

Assim, passei a fazer disciplinas acerca de discurso em outros programas da própria UFBA e fiz um movimento na direção dos muitos estudos de discurso: estudei Pêcheux, Bakhtin, Foucault e procurei, dessas leituras, apreender a língua como produção histórica, como queria Vigotski: vi tal historicidade nos deslizamentos e enfeixamentos de sentido que a noção de inclusão sofria na produção acadêmica, nas falas de professores responsáveis por salas de recursos, num material de formação oferecido pelo MEC na época.

Não se encontrava muito essa intersecção entre inclusão (ou educação especial) e análise de discurso na época. A tendência em educação especial era analisar a viabilidade das políticas de inclusão (bem incipientes ainda) ou analisar possibilidades/materiais/didáticas que possibilitassem a inclusão (não fiz um levantamento, mas tenho a impressão de que ainda são muito fortes essas duas perspectivas).

Considerar inclusão um dado fechado (uma noção inquestionável, cujos sentidos já estão estabelecidos *a priori*), estabelecido na legislação, na política e/ou nas definições pedagógicas, era a tendência da literatura que eu lia. Evitando perceber o movimento de sua produção na linguagem, essa perspectiva afetava (e afeta) as pesquisas por deixar de focar as disputas presentes no próprio conceito, a memória de sua produção e de sua circulação em diferentes tempos/espacos, a incorporação inconsciente de sentidos própria desse processo de

circulação. Assim, não considero possível ler “educação inclusiva” num documento britânico da década de 70 do século XX e entender que significa a mesma coisa que num documento brasileiro da segunda década do século XXI. Não faz sentido (para mim) dizer, por exemplo “educação especial e inclusiva”, como formulado no título da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) sem levar em conta os embates históricos que unem/separam os dois adjetivos e as sobras/ressurreições de sentidos próprios de uma e outra elaboração. É por isso que acho que contribuo mais com a área insistindo em fazer uma leitura discursiva, ainda que esta não encontre grande interlocução.

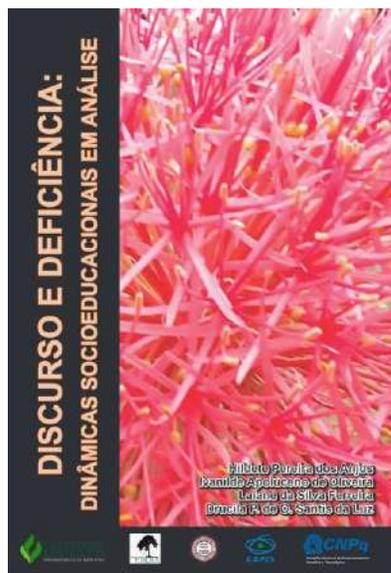
Minha conclusão, na tese de doutorado, era de que a ideia de inclusão incorporava pouco (ou ignorava, ou naturalizava) os processos historicamente excludentes já tão estudados na educação brasileira. Simplificando muito, parecia que propor às minorias excluídas da escola que nela entrassem e permanecessem ganhava uma dimensão tal que se sobrepunha ao fato de que professores historicamente são mal remunerados no Brasil, o que os obriga a trabalhar dois ou três turnos; que a formação docente tendia (hoje tende mais ainda) a ser tecnicista, que as salas de recursos estavam (e ainda estão) longe de poder atender tanto a quantidade quanto a diversidade das crianças e adolescentes com deficiência, entre outras questões. O mundo pedagógico aparecia recortado, fragmentado, sua responsabilidade era colocada sobre as costas de docentes e dirigentes escolares, que nos momentos iniciais chegavam a ser criminalizados por não darem conta da inclusão prevista em lei. Inclusão aparecia fortemente, em tais discursos, como algo definitivo, acabado, a ser entendido e aplicado nas escolas, não como um processo em construção. Todas essas formulações aparecem mais claramente na tese (ANJOS, 2006) e no livro dela decorrente, intitulado *Por que a escola não é azul? Discursos imbricados na questão da inclusão escolar* (ANJOS, 2015). Esse tempo que aparece entre finalização da tese e publicação dela como livro (nove anos!) indica minha insegurança em levar a público uma escrita que claramente se batia com as tendências da época num

campo em que eu era neófito e nem tinha certeza se pretendia ficar: a educação especial. Se eu nunca tive dúvidas de que sou da educação, suas subáreas geralmente me assustam pela quantidade de certezas que apregoam e pela dureza de suas fronteiras, na minha opinião, oriundas das disciplinas que lhe dão base (psicologia, sociologia, história, linguística... e por aí vai).

Nesses nove anos, no entanto, trabalhei duramente para produzir mais pesquisas e me apropriar mais das redes conceituais que eu tinha feito dialogar em minha tese; já em 2009, a aceitação e posterior publicação de um artigo na Revista Brasileira de Educação já foi um indício de que era possível encontrar interlocução para juntar *discurso, inclusão, deficiência*.

No entanto, entre 2009 e 2015, quase toda a nossa energia foi para os programas de extensão, para sua análise, para as atividades de gestão e para as orientações de mestrado. Publicamos bastante no campo da educação especial/inclusão, mas pouco com enfoque discursivo; publicamos no campo do discurso, mas em torno de outras temáticas. No livro *Olhando a educação como um direito: deficiência, inclusão e diversidade* (ANJOS et al, 2015) publicamos (Mirian Pereira, Ingrid Brandão e eu) uma leitura discursiva dos cartazes que nosso próprio grupo o GEDPPD selecionara para os cartazes das jornadas de Educação Especial e Inclusão, arriscando um exercício semiótico de perceber o interdiscurso que atravessa a memória da educação especial em nossas próprias escolhas de imagens, diagramações e cores.

Foi somente no pós-doutoramento realizado na Universidade do Estado do Pará (UEPA) através de uma bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutoramento (PNPD) oferecida



pela Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que voltamos a realizar uma leitura pecheutiana das relações entre deficiência e discurso.

O material que compôs o livro já tinha sido apresentado em eventos e publicado parcialmente na forma de artigos em várias revistas, ao longo do período 2016-2018. Sintetizamos ali nosso próprio movimento discursivo acerca das questões centrais da inclusão escolar da pessoa com deficiência:

Acerca da concepção de deficiência, ela oscila entre manter a definição prevista na Lei Brasileira de Inclusão (pessoa com deficiência), quando isso se justifica, e colocar em suspenso tal definição pela noção de “situação de deficiência”, elaborada a partir das conversas com o modelo social da deficiência (embora não presente nos estudos baseados nesse modelo). Entender a criança como envolvida numa situação social-políticahistórica-cultural que a limita, para além das limitações de seu corpo, permite maior flexibilidade analítica. É possível ver que seu “lugar de aluno”, também amarrado a injunções da cultura, às vezes impossibilita seu desenvolvimento tanto quanto seu “lugar de corpo inadequado”. Esse exemplo nos remete às elaborações do campo do discurso, aqui recortados pela visão pecheutiana (PÊCHEUX, 1997a;1997b), quando mobilizamos a noção de formação imaginária. Essa noção se reorganiza quando nos apropriamos dos conceitos de discurso pedagógico autoritário e polêmico elaborados por Orlandi: falamos de um “lugar de professor” historicamente demarcado, lugar que se desloca quando se define como “professor de educação especial”). Esses deslocamentos podem ser mais bem apreendidos quando analisamos as condições de produção do discurso inclusivo, o ethos discursivo mobilizado na definição de tais lugares. Para tanto, nos ancoramos em elaborações mais recentes, baseados principalmente em Maingueneau (1997; 2005). Pêcheux (1997a) retorna ao debate quando olhamos a inclusão como um acontecimento discursivo (visto em seu movimento de sentidos), mais do que como uma política (assumida como elaboração estável) (ANJOS et al, 2021, p. 11)

Quando da reformulação do PPC da Licenciatura em Pedagogia em 2018, argumentei que os conteúdos do Núcleo de Educação Especial (NEED) já estavam sendo atendidos na disciplina obrigatória Fundamentos da Educação Especial e propus que nos organizássemos como NEED (Núcleo de Estudos Educação e Deficiência), para nos desagarrar das coerções discursivas criadas pela denominação “Educação Especial” e fazer justiça aos estudos do discurso e da deficiência que já vínhamos desenvolvendo no grupo de pesquisa. A formulação do ementário acabou sendo aprovado nos seguintes termos:

NEED I: Fundamentos dos Estudos da Deficiência (120 h)

Ementa: Os fundamentos da defectologia vigotskiana: menos valia e compensação. A teoria da emoção em Wallon e a modulação do organismo no pertencimento sociocultural. As bases socioculturais da produção da deficiência. Estudos sobre Deficiência no Brasil: protagonismo das pessoas com deficiência. Cuidado, gênero e deficiência. Exercícios de pesquisa e extensão interdisciplinares sobre educação e deficiência nos espaços pedagógicos.

NEED II: Discurso Pedagógico sobre deficiência (120 h)

Ementa: Problemas das bases médico-clínicas da formação sobre deficiência presentes na educação: proposta de uma leitura interdisciplinar que faça dialogar entre si os fundamentos da Psicologia (Vigotsky, Wallon), das Ciências Sociais (Barnes, Diniz) da filosofia (Foucault), da história (Certeau) e da Linguística (Orlandi, Pêcheux). (Ementa)

Em entrevista recente para alunas de pós-graduação (publicada depois em Drago, 2024), procurei sintetizar questões que, na minha opinião, permanecem vivas e merecem análise discursiva, entre elas o fato de que, nas políticas recentes, a inclusão aparece como “perspectiva teórica”, mas é a “educação especial” que emerge como materialidade, na produção discursiva recente.

Assim, é comum conviverem elaborações que chamam de inclusão o que é a simples educação especial, com um enfoque assistencialista. Exemplos não faltam: Já ouvi trechos de falas em que a pessoa é denominada “inclusa” para substituir a palavra “deficiente”; minhas alunas da pedagogia debatiam um dia desses se podem ou não chamar de “laudado” determinado aluno, em oposição aos outros “não-laudados”; estes, em um trecho de dissertação que analisei recentemente, são “suspeitos” de deficiência, compondo na escola uma lista que representa um certo limbo pedagógico (aguardando laudo). Por outro lado, a convivência com outras minorias de poder no campo da diversidade (movimento feminista, quilombolas, povos originários, LGBT...etc.) produz redes discursivas que vão beber mais nas ciências sociais, no direito, que no mundo clínico, então encontramos nos discursos muitas referências ao Ministério Público como parceiro na luta por direitos, muita discussão sobre protagonismo (“nada sobre nós sem nós”), sobre diferença... É um caldeirão discursivo muito interessante!

Outra questão muito atual nas relações entre discurso e inclusão são os processos pedagógicos (ou não) produzidos em torno da noção de laudo, e destaco isso na mesma entrevista:

Acho que o “laudo” é uma elaboração discursiva que tem atravessado o pedagógico com uma força que o desconstitui enquanto território específico. Explico: as relações da pedagogia com a deficiência passam pelos processos de ensino e de aprendizagem, diferentemente das relações médicas-terapêuticas. Embora precisemos considerar os funcionamentos dos corpos nesse processo de produção/aquisição de saber, nosso foco devem ser suas potencialidades, não suas limitações. Assim, ensinar uma criança implica em investigar suas capacidades e investir nelas. No entanto, nas relações de força presentes na sociedade, o lugar do pedagógico tende a ser menos valorizado que o lugar do médico-clínico, de modo que cada vez mais docentes se sentem obrigados a fazer curso de teor clínico e/ou disputam (e perdem nessa disputa) lugar com a atividade clínica. Com isso, abandonam seu lugar

de autoridade que é o pedagógico. Não digo que o laudo não seja necessário e não faça sentido para o mundo clínico (lá é o seu lugar). No entanto, quando educamos, educamos pessoas inteiras, com os corpos que elas têm, com seu potencial de aprender/ensinar. Nos educamos nesse processo. Não contribuímos com a educação (e atrapalhamos o campo clínico) quando abandonamos nossa tarefa em função da deles. Deixamos de produzir saber sobre formas ricas e novas de aprender, quando passamos a estudar de modo superficial as limitações estabelecidas em laudos, transformamos estes últimos em profecias e acabamos, ao esvaziar o que é específico do pedagógico, trabalhando para a realização de tais profecias.

Para finalizar, expresso minhas expectativas para as relações entre inclusão e discurso, ou pelo menos as possibilidades de análise discursiva que percebo como necessárias para fazer avançar o campo.

Eu gostaria que a ideia de inclusão fosse incorporada à de educação, tornando o adjetivo “inclusiva” cada vez mais desnecessário. O fato de precisarmos tratar da escolarização das pessoas com deficiência de forma separada, naturalizando cada vez mais o adjetivo “especial”, precisa ser questionado. Precisa ser problematizado o fato de acharmos adequado dizer “escolarização”, sem adjetivos, para falar de pessoas “sem deficiência”, e adjetivar quando se trata do contrário. Tal movimento discursivo mostra claramente que o embate entre a “educação especial” e a “perspectiva inclusiva” continua forte. A memória da educação especial presente nos discursos inclusivos (às vezes em sua perspectiva segregacionista, na maior parte incorporando aspectos integracionistas) é muito forte também. As próprias lutas específicas de cada categoria às vezes enfraquecem a luta geral pelo direito à educação; às vezes esta luta geral acaba calando as especificidades. Trata-se de muita perda de direitos, muita exclusão ao longo da história, que não se resolverá em poucas décadas. Minha certeza é que a inclusão não virá como doação daqueles que já se consideram incluídos e não questionam o viés de classe que

atravessa a exclusão das pessoas com deficiência. Acredito que a brecha aberta nas elaborações acadêmicas e dos movimentos sociais, brecha que permite debater as intersecções entre classe/gênero/etnia/deficiência é uma rica possibilidade para a próxima década, de modo que possamos analisar em suas interrelações as corporeidades cujo direito à existência é diminuído ou negado.

Gostaria também de ver questionada a noção de “público-alvo”, muito presente nas elaborações das diretrizes atuais, porque considero que ela contradiz o protagonismo dos sujeitos e grupos (não estudei ainda a respeito, mas encontro muito essa denominação no campo do marketing: certos produtos são dirigidos a determinado público-alvo). Quando aplicamos essa visão às políticas, de certo modo apagamos o fato de que elas são produto das lutas dos grupos envolvidos (eles estão no alvo das políticas, é claro, mas justamente porque estão também na origem delas).

Isso nos remete a levar em conta uma característica do discurso legal, que é a naturalização, a despersonalização e o apagamento das marcas históricas mais evidentes. Depois de certa consolidação dos direitos no texto das leis e das políticas, eles começam a aparecer no imaginário como naturais, parecendo fruto da boa vontade do legislador e não das lutas sociais. As pessoas e grupos minoritários (em termos de poder) aparecem como beneficiárias das leis, mas não como suas autoras. No caso da deficiência, isso se fortalece por causa daquela memória assistencialista de que eu falava anteriormente. Então acho que é um debate pertinente para essa década, mas não creio que se resolverá nela.

Busquei fazer uma síntese dessas minhas elaborações na Palestra “Discurso, educação especial e inclusão: aproximações e recuos”, quando honrosamente convidada para participar da série de lives “Memória Viva da Educação Especial”⁵, organizada pela Associação

⁵ Disponível no canal do You Tube da ABPEE (<https://www.youtube.com/watch?v=Vz0O-2eGQIY>)

Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPÉE) e Revista Brasileira de Educação Especial. Acredito que o próprio convite, vindo da principal organização brasileira de pesquisadores em educação especial é um indício de certa consolidação do lugar dos estudos de discurso no campo dos estudos da educação e deficiência, consolidação para a qual acredito ter contribuído.

10. Criando condições para uma inserção internacional como pesquisadora

CANTIGA

*Uma cantiga que cuide
Da dor de não ter fronteira
Não acabar logo ali
Onde finquei os meus marcos
Inúteis marcas de nada*

*Do medo de não ter pele
Que esta que se tem é visgo
Mais une do que separa*

*As valas fundas que cavo
Vem a enxurrada e soterra
Desfronteirando meu mundo
Que é sub-mundo*

Ou nem é

Sou eu também a enxurrada

O visgo

*Tanto estou lá como cá
Inda estando no entremeio*

*Dessas dores, desses medos,
A quem pra ninar eu canto
Muito sinto, pouco sei.*

A narrativa migrante pressuposta no poema acima, cuja data perdi, expressa um pouco das passagens e atravessamentos que, se

dando fora de mim, também me constituíram como pessoa e pesquisadora. Minha experiência transfronteiriça até a graduação era sertão/sertão (do interior da Bahia, para o interior de Mato Grosso e deste para o interior do Pará). Essa passagem se deu no pau-de-arara da atividade docente na educação básica e foi suficientemente narrada nos capítulos iniciais deste memorial. O alargamento de minhas fronteiras na pós-graduação permitir fazer em Belo Horizonte, durante a especialização, em São Paulo, durante o mestrado e em Salvador, durante o doutorado, diferentes experimentos de formação, mas também de encontro, de um patamar diferente (aluna de pós), com as mesmas culturas com que eu me encontrara no norte, agora nas capitais. Pessoa da roça, essas vivências de capital me permitiram me aproximar de um mundo que eu acessara pelas leituras na infância, encontrar familiaridades da cultura geral que me distinguiam e isolavam. Paradoxalmente, também fortaleceram meu pertencimento caatingueiro e parauara, na medida em que propunham sociabilidades estranhas e, para mim, desnecessárias. Um pequeno exemplo disso: o roceiro tende a ser diurno, acorda com a luz do dia (ou antes) e dorme pouco depois do pôr do sol; o cidadão vive a noite intensamente. Nisso, sou profundamente roceira, e sofro as penas do inferno para acompanhar as coisas da cultura que me interessam e que tendem a acontecer à noite, quando não nas madrugadas...

Atravessar as fronteiras do país levou tempo, e tem a ver com o fortalecimento da universidade pública brasileira neste século XXI e o esforço intencionado de fazê-la atravessar fronteiras, produzindo para nossa ciência amazônica de interior uma experiência internacional... Peguei os voos (literal e figuradamente) do período de vacas gordas representado pelos governos Lula-Dilma (2004-2016) e, através da universidade, cheguei a lugares que, noutras línguas e noutras dinâmicas culturais, me proporcionaram razões para entender minhas próprias elaborações.

Dessas experiências, a mais duradoura (começou em 2012 e durou dez anos) foi o pertencimento à Red Internacional de

Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE), com sede na Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). A participação da professora Valdelúcia Costa (UFF) em uma de nossas Jornadas nos valeu o convite para participar do VII encontro da rede, que ocorreu em 2012, na Cidade do México. O grupo do Brasil era grande, composto de pesquisadores de todo o país, e permitiu a segurança necessárias às navegantes de primeira viagem, no caso, Katia Regina da Silva e eu, apresentando trabalhos elaborados no GEDPPD. Estar no México, para alguém do nordeste, é estar em casa, numa hipótese da casa da gente ter evoluído para outros rumos. Tudo impressionante, estranho e familiar ao mesmo tempo. O encontro se denominava *Inclusión: avances, retos y propuestas alternas* e lá apresentei o artigo *Para una análise das relações entre dinâmicas socioeducacionais, políticas públicas e deficiência (ANJOS, 2014)*.

Nesse trabalho, fazia o esforço de fazer dialogar com o que tinha pesquisado então nas relações entre educação especial e inclusão com o recente pertencimento à linha 2 do PDTSA, que se propunha a analisar, do ponto de vista discursivo, as dinâmicas territoriais neste nosso pedaço de Amazônia. Dois anos depois, o texto compôs como capítulo o livro *Sujeto, educación especial e integración*, organizado por Cúpich, Vargas López e Morales, pela Editora da UNAM.

Também faz parte desse esforço de integrar temáticas e modos de pesquisar com o projeto interdisciplinar do PDTSA o texto *Gênero, identidade e educação especial*, escrito a seis mãos com Ingrid Fernandes Brandão e Iselene Labres e *Pesquisa-formação, prática pedagógica e identidade docente*, também a seis mãos com Luciana Melo e Nelinho Carvalho de Sousa. Iselene e Nelinho eram orientandos do PDTSA, Luciana e Ingrid membros do GEDPPD, todos docentes da educação básica. Apresentei os dois trabalhos no *Octavo Encuentro Internacional "La educación hoy: Más allá de la diversidad"*, realizado em 2014 em Medellín, Colômbia) e o segundo foi publicado no livro *Sujeto, educación especial, integración e Inclusión*, organizado por Jacobo, Vargas López, Lopera; e Builes,

também pela Editora da UNAM em conjunto com a Universidad de Antioquia (2016).

Também em 2014 fizemos uma viagem a Havana, Cuba, pegando carona com uma delegação brasileira da qual faziam parte vários pesquisadores da Educação do Campo da Unifesspa, para participar do *9vo Congreso Internacional de Educación Superior*, promovido pelo Ministério da Educação Superior/Cuba, 2014. Levei para a discussão o trabalho produzido também com meu orientando Nelinho Carvalho, parte da contextualização de sua dissertação de mestrado, intitulado *Estado mínimo e educação superior: influências para a concepção de Universidade Nova no Brasil*. (SOUZA.ANJOS, 2014). Embora o título pareça indicar uma mudança de rumo nas pesquisas, na verdade analisávamos discursos neoliberais que atravessavam a fala de egressos da Pedagogia no Campus de Marabá, e fazia todo sentido buscar entender a presença de neoliberalismo na educação superior brasileira. Outra razão é que estávamos produzindo uma universidade pública brasileira em seus primeiros passos (a Unifesspa tinha sido criada dois anos antes) e era importante conhecer os embates entre as concepções de universidade. O MEC estava totalmente empolgado com o modelo de Bolonha e já tinha moldado a UFOPA, criada um pouco antes, numa adaptação de tais moldes. Nós acreditávamos que era possível produzir outras formas de fazer universidade, mais ancoradas na experiência local. Não continuei participando de discussões externas sobre o modelo de Universidade, mas minha compreensão da própria experiência do Campus como raiz da produção da Unifesspa se fortaleceu e organizou muito das crenças que guiam minha participação interna.

O trabalho de organização e sistematização da linha 2 do PDTSA, analisando a coerência interna entre ementa e produção acadêmica levou à elaboração do texto *Produção discursiva e dinâmicas territoriais: possibilidades analíticas*, em conjunto com Nilsa Brito Ribeiro, trabalho que foi apresentado por mim no *Congreso Internacional de la Asociacion Latinoamericana de Estudios de Discurso* (ALED), em Buenos Aires (2015).

Em 2016 fomos a Valparaíso, Chile, para o *Noveno Encuentro Internacional de la RIIIE “Diferencia, con-vivir, incluir”* onde apresentei o trabalho *Discurso autoritário e discurso polêmico na educação* (ANJOS, 2016), parte de minha pesquisa de pós-doutorado na UEPA. O texto foi publicado em 2020 no livro organizado por Jácomo, Vargas López, Figueroa; Onório, intitulado *Sujeto, educación especial, integración y inclusión*.

Em 2017 apresentei no encontro da ALED realizado em Santiago do Chile o trabalho *Heterogeneidade enunciativa e acontecimento discursivo: descrições da política de inclusão no Brasil*, também resultante da pesquisa de pós-doutorado na UEPA. Nesse evento da ALED dividi a experiência com Nilsa Brito Ribeiro e Gabriela Gomes, mestrandas do PosLet Unifesspa e estendemos nossa viagem a Valparaíso para visitar a casa de Pablo Neruda.

Em 2018 voltei ao México para o *Decimo Encuentro de la RIIIE*, no qual apresentei o trabalho “Docência em educação especial: autoformação, cuidado e maternagem” (ANJOS, SOUZA, 2018), fazendo dialogar a pesquisa de minha orientanda Ana Leia Sousa, (que analisava estratégias e táticas de professoras de educação especial) com a minha própria pesquisa, a qual tinha incorporado a discussão das relações entre deficiência e cuidado.

No empenho do PDTSA em iniciar um processo de internacionalização, participei como coordenadora do Centro de Estudos Internacionais (CEI/PDTSA) em 2018, de três encontros, no formato remoto, do *SEIE 2018-2019: Seminário escola, indígenas e etnicidade. interculturalidade e lutas pela educação na América Latina: saldos críticos e cenários emergentes*, do qual participavam pesquisadores de universidades brasileiras, mexicanas, colombianas e bolivianas na tentativa de organizar um trabalho conjunto, sob a coordenação do Prof. Maxim Repetto, mas o projeto não seguiu adiante.

Numa elaboração que decorria do pertencimento à RIEE mas ampliava o debate para outros aspectos da educação na América Latina, participei também por convite da Profa. Valdelúcia Alves Costa, do Comitê Científico do *Primer Encuentro Latinoamericano de*

Investigación Educativa y del Saber Pedagógico, durante 2018 e 2019, organizando a participação de um grupo de pesquisadores e pós-graduandos do sul e sudeste do Pará. Por causa de problemas no voo, acabei não indo para o evento, para minha enorme tristeza. De qualquer modo, lá foi apresentado, no Instituto Politécnico Nacional, o trabalho *Professoras de educação do campo e resistência: as brechas no habitus docente* (ANJOS, CORDEIRO, 2019) escrito em conjunto com minha orientanda Débora Cordeiro a partir de sua dissertação de mestrado e depois publicado na Revista Brasileira de Educação do Campo (ANJOS, CORDEIRO, 2019). A pandemia dos anos seguintes frustrou a movimentação para a continuidade do evento, mas tinha bastante potencial.

Os deslocamentos são sempre pedagógicos, tanto no sentido de reforçar saberes pré-existentes, dos quais não queremos (ou ainda não podemos) abrir mão, quanto de estabelecer possibilidades de universalizar (já que nossa cabeça ocidentalizada pressupõe um valor intrínseco a essa condição), assim como perceber originalidades de cada cultura, inclusive da nossa própria. No entanto, contato com outros países e suas culturas não exige sempre deslocamento. Daqui mesmo de minha mesa de trabalho, experimentei contatos que foram preciosos para meu crescimento acadêmico. Desses, destaco três experiências como mais significativas: a publicação em português/inglês do artigo *Research training and life stories: Interweaving opportunities in inclusive education/ Pesquisa formação e história de vida: entretecendo possibilidades em educação inclusiva*, na Revista Brasileira de Educação, em sua primeira edição bilingue (ANJOS, 2015); a publicação com Nelinho Carvalho de Souza, do artigo *Perfil identitário do egresso do curso de pedagogia: metáforas e deslizamentos de sentido* (ANJOS; SOUZA, 2017) na Revista Latino-Americana de Estudos do Discurso (Revista da ALED) em 2017; e a publicação recente (na revista portuguesa REDIS: Revista de Estudos do Discurso) do artigo resultante do pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense (PPGPS/UENF), *Discurso e pré-construídos no*

periódico brasileiro *Em Aberto* (1985): *modos de funcionar de uma memória discursiva* (ANJOS et al, 2022).

Implicando em deslocamentos, mas desta vez dentro do Brasil, participei de vários eventos internacionais com trabalhos no campo do discurso, conforme a seguir: *Reprodução do estereótipo de gênero na escolas: contribuições do discurso docente* (ANJOS; SOUSA, 2016) no IV Simpósio Internacional de Análise do Discurso (SIAD), em Belo Horizonte, MG; *Discurso docente na escolarização inclusiva* no VI Colóquio da ALED Brasil, também em 2016, em São Carlos, SP. No III DCIMA (Colóquio Internacional Mídia e Discurso na Amazônia), em São Luis, MA, apresentei o artigo *Inclusão da pessoa com deficiência na escola: formações imaginárias e jogos de sentido* (ANJOS, 2017) e minha orientanda Joyara Oliveira apresentou, como resultado de sua dissertação, o artigo *Trabalho escravo contemporâneo: a disputa ideológica na produção de um conceito*. (OLIVEIRA; ANJOS, 2017), depois publicado na coletânea *Escravidão: moinho de gentes no século XXI*, organizada por Figueira; Prado e Galvão (2019). A também orientanda Ana Leia Sousa o artigo *Discurso formativo e de gênero na fala de professoras de educação especial* (SOUSA; ANJOS, 2017). Participando de novo da ALED, apresentei *Ethos discursivo, educação e deficiência* (ANJOS, 2018), no VII Colóquio e II Instituto da ALED-Brasil, 2018 em Brasília, DF. E já começando outra perspectiva de pesquisa que tem se organizado dentro do PROCAD-AM, apresentei *Variações em torno da falta: poder-saber na produção de um discurso fundador do sul e sudeste do Pará*, no VI Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários da Amazônia (CIELLA), realizado em 2018 em Belém, PA.

Além desses eventos em que participei pessoalmente, produção conjunta com orientandos também foi apresentada em eventos internacionais. Antonieta Ramos apresentou, em 2017, o artigo *Política de saúde mental: desafios e enfrentamentos no contexto social sociopolítico contemporâneo na Rede de Atenção Psicossocial-RAPS, Questões pertinentes a saúde mental no município de Marabá- PA* (RAMOS; ANJOS, 2017) no Seminário Internacional América Latina: políticas e conflitos contemporâneos (SIALAT), em Belém,

PA; O trabalho *A problematização do Programa “Escravo, nem pensar” na perspectiva freiriana* (OLIVEIRA; ANJOS; SILVA, 2018) foi apresentado pela primeira autora no X Colóquio Internacional Paulo Freire, em Recife (2018).

Particpei ainda da organização de três eventos de igual porte: o IV DCIMA (Mídia e Discurso na Amazônia), realizado na Unifesspa em Marabá (2019) e os dois últimos (X e XI, respectivamente em 2021 e 2022) Congressos Internacionais Interdisciplinares em Sociais e Humanidades (CONINTER), dos quais participamos como Programa de Pós-Graduação vinculado à Associação Nacional (ANINTER).

Minha avaliação desse movimento de expansão (ou de rarefação) de fronteiras é que tive limitações em deixar marcos, estabelecer vínculos duradouros que possibilitassem, por exemplo, uma experiência mais de longo prazo em outro país. O domínio de línguas estrangeiras é um problema, porque ainda me comunico num portunhol e leio (com muita ajuda) em inglês, mas não sou capaz de me comunicar decentemente nesta língua. Também foram movimentos fortemente institucionais, em que pesem as tentativas de aproveitar o tempo ao máximo (por exemplo, correndo loucamente para ver durante uma tarde o máximo do Museu de Antropologia, na cidade do México, ou chorando incontinentemente no Museu da Memória e dos Direitos Humanos em Santiago do Chile, entre uma sessão de seminário e outra...), fico me devendo uma experiência internacional de cunho pessoal, por mais tempo, que me permita processar, através da pele/visgo anunciada no poema que abre este capítulo, a enxurrada de possibilidades prometida pela experiência da outra cultura.

11. Das relações entre dinâmicas territoriais e estudos do discurso (produzindo um entrelugar interdisciplinar)

Uma das condições para criação de uma nova universidade, nos disse o Ministro da Educação Fernando Haddad em janeiro de 2009, era contar com pós graduação *stricto sensu*. Foi um balde de água fria, porque tínhamos muitos cursos de graduação, mas poucos docentes com doutorado e produção suficiente para compor um quadro de pós-graduação, nos termos da Capes. Nenhum de nossos cursos conseguiria propor um mestrado disciplinar. Passamos a nos debruçar (entre 2009 e 2011) na possibilidade de, enfocando o mesmo objeto a partir de suas várias nuances, juntar pesquisadores já com certa convivência. Tínhamos vivido juntos a experiência do PRONERA, atuando junto a assentamentos de reforma agrária a partir da perspectiva educacional, da agricultura familiar, da agroecologia, entre outros (nessa experiência, atuaram docentes de Letras, de Pedagogia, de Agronomia). Vários de nós, da Ciências Sociais, faziam pesquisa acerca dos impactos da mineração, da organização popular, das lutas agrárias. Ocorreu-nos que uma linha que nos unia eram as dinâmicas territoriais, em torno da qual nossos currículos não pareceriam estranhos, incorporando-se a uma perspectiva interdisciplinar.

Ainda assim, eu não conseguia me encaixar muito. Tinha pesquisado, no doutorado, discurso em torno de uma dinâmica nacional que repercutia localmente: os processos de inclusão. Nilza Brito Ribeiro e eu propusemos então que uma das linhas (2) tratasse dos discursos em torno das dinâmicas territoriais: como elas se constituíam no campo simbólico, enquanto a outra linha (1) enfocaria os processos de produção da vida no território, mas no campo material. Narramos esse movimento no artigo “Dinâmicas

territoriais e sociedade: uma experiência de pós graduação interdisciplinar na Amazônia (ANJOS; MICHELOTTI, 2015). Pareceu fazer sentido, na época, e o fez para a Capes: submetemos a APCN em 2011, tendo o Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais aprovado no Natal de 2011 (sim, na virada do ano!). Trabalhamos loucamente no início de 2012 para garantir nossa primeira turma ainda aquele ano.

Desde então, precisei me desorientar um tanto mais para acompanhar os objetos de pesquisa de meus orientandos, dentro da linha 2. Em cada uma das orientações (e nunca pude assumir mais de duas por turma), fui para cenários nunca antes imaginados, como se pode perceber pela relação de temáticas e enfoques a seguir e pelas publicações e apresentações de trabalho que indiquei no capítulo sobre internacionalização.

Numa perspectiva pecheutiana, estudamos formações discursivas nas vinhetas de rádio dos comitês pró e contra a criação do Estado de Carajás (LISBÔA; ANJOS, 2011; 2013; 2015; 2015a; 2015b; 2016; 2019); a produção discursiva do sistema de justiça juvenil (ANJOS, SALES (2017); o PPC de um curso do PRONATEC em que se confrontavam os conceitos de competência e cidadania (OLIVEIRA; ANJOS, 2019); o estereótipo de gênero no discurso docente feminino (SOUZA; ANJOS, 2019); marcas discursivas presentes nas metáforas dos egressos do curso de pedagogia ao narrar sua formação (ANJOS, SOUZA, 2017;2019) e, numa perspectiva da memória discursiva em Pêcheux e seus seguidores (MARQUES, ANJOS, 2022). Tenho me amparado mais em Pêcheux para fazer minhas leituras da inclusão, como sintetizado no livro *Discurso de Deficiência: dinâmicas socioeducacionais em análise* (ANJOS et al. 2021) Por causa de meu curso de pedagogia com certo cunho marxista, assim como de minha formação sindical narrada no capítulo inicial, entendo melhor o pensamento pecheutiano e me sinto capaz de mobilizá-lo como ferramenta de análise discursiva.

Não sou, porém, partidária de pensar sempre a partir do mesmo ponto de vista, o que me permitiu extrapolações, dentro das relações entre os estudos do discurso e as dinâmicas territoriais de

que nos ocupamos no PDTSA: tenho me forçado a subir em outros banquinhos para olhar em torno. Assim, adotando o olhar de Certeau, analisamos (eu e Ana Leia Sousa) as estratégias e táticas de docentes de educação especial (ANJOS, SOUSA, 2019); com Kelly Alves, estudamos literatura de testemunho (pensando-a como memória discursiva) na produção poética de trabalhadores sem-terra, enfocando a violência na questão agrária (ALVES; ANJOS, 2020); numa perspectiva bourdieusiana, enfocamos o *habitus* docente em falas de professoras egressas da educação do campo (ANJOS; CORDEIRO), 2021); num olhar freiriano, Joyara Oliveira e eu procedemos a uma análise das práticas e dos materiais didáticos do Programa Escravo Nem Pensar (OLIVEIRA; ANJOS, 2019; 2022).

Por último, embora não menos importante, destaco a riqueza das elaborações foucaultianas para a leitura das dinâmicas socioeducacionais, especialmente da inclusão, especialmente no que se refere às relações poder/saber e biopolítica, mas reconheço que ainda sou uma estudante nessa tarefa, com possibilidades de chegar a pesquisadora). Sou um tanto desobediente no que diz respeito às fronteiras estabelecidas no mundo acadêmico, de modo que arrisco sair de um lugar teórico para outro, pagando de vez em quando o preço de não encontrar ou perder interlocutores, mas assim é feita a academia. Já tínhamos explorado a ética de si de Foucault no Projeto Escrita de Si, coordenado por Nilsa Brito Ribeiro, dentro do qual escrevi o texto *Ler e escrever como produção de si: memórias inscritas em objetos* (2022), nos quais analiso o material que citei no capítulo inicial. Minha incursão mais séria por Foucault foi, no entanto, a busca de relacionar saúde mental das mulheres em tratamento e biopoder, na dissertação de Antonieta Ramos defendida em 2022 (RAMOS, ANJOS, 2024).

Boa parte dos estudos que me permitiram mobilizar conceitos dos estudos do discurso foram feitos, junto com Nilsa Brito Ribeiro, nas disciplinas optativas *Teorias de discurso e produção sociodiscursiva na Amazônia* e *Procedimentos de análises discursivas de questões socioterritoriais*, oferecidas a cada ano desde a criação do mestrado,

em 2012. Com Nilsa e nossos mestrandos em formação, temos feito um exercício necessário de estudar os clássicos, analisar os resultados de pesquisas dos grupos nacionais que neles bebem, assim como de elaborar procedimentos de pesquisa a cada novo projeto, buscando fazer dialogar teorias de discurso, dinâmicas territoriais, objetos e recortes propostos. Sistematizamos parte dessa experiência (com artigos decorrentes de nossas orientações de mestrado no período 2012-2017) na coletânea *Heterogeneidade discursivas na Amazônia oriental brasileira: relações de poder e resistências* (RIBEIRO; ANJOS [orgs.], 2019) publicada pela Pedro e João Editores.

A produção e a existência nesse entrelugar anunciado pela interdisciplinaridade, mas sempre em elaboração, não ocorre apenas na virtualidade dos escritos, no mundo da abstração. Exige um movimento na vida concreta que sai trabalhoso e caro, porque pressupõe pertencimento a várias corporações e ao mesmo tempo capacidade de transitar entre elas. Senão vejamos:

a) Eu sou da Educação por formação e vocação, portanto uma pesquisadora da ANPED, da qual tenho participado de forma disciplinada, tanto apresentando e publicando quanto sendo avaliadora *ad hoc* do GT 15.

b) Pesquisei discurso no doutorado e desde então esse tem sido meu viés teórico -metodológico, fortalecido pelo pertencimento à linha 2 do PDTSA, de modo que acompanho as ações dos Grupos de Estudos de Discurso no país e da Associação Latino-Americana de Estudos de Discurso;

c) Pertencço a um programa interdisciplinar, portanto sou participante obrigatória dos Congressos da Associação Nacional de Programas Interdisciplinares (ANINTER), tanto apresentando a produção quanto na organização e comitês científicos dos eventos.

Esse difícil estabelecimento e concatenação de pertencimentos exige também seus afastamentos. Por exemplo, deixei de participar dos Congressos Brasileiros de Educação Especial (CBEE), assim como do Observatório Nacional de Educação Especial, porque minha produção já tinha se distanciado daquela dominante em

ambos e encontrava pouquíssima interlocução, quando não claro estranhamento. Sofro, portanto, de deslocamentos teóricos, não bastassem os deslocamentos físicos.

Que relações tem esse percorrer acadêmico com o tornar-me amazônida que eu anunciava de início? Tem o seguinte: produzir-me e manter-me amazônida exige não ceder às tentações do pensamento universal que tudo explica a partir de um centro imaginário (do qual somos narrados como periferia), mas também não ignorar sua força na minha formação. Migrar sem se desenraizar: ser rizoma (DELEUZE E GUATARRI, 1995) acompanhando/produzindo, reposicionando centros ou fazendo-os perder seu lugar na organização do pensamento e da vida. É um processo doloroso, porque pertencer costuma ser reconfortante. Ser de lugar nenhum, sendo um pouco de cada lugar, não deixa de produzir desconforto: às vezes é difícil publicar, por exemplo, porque meu trabalho não parece se encaixar em nenhum lugar. Sem ter produzido um dialeto próprio, esforçar-se por fazer conversar os dialetos de várias disciplinas é cansativo. Experimento então, na produção da interdisciplinaridade em minha vida acadêmica, a sensação de ser estrangeira nos vários lugares onde atuo, talvez porque a disciplinaridade ainda seja muito forte na organização do pensamento. Falta-me nela, a sensação de continuar caatingueira sendo parauara (porque é assim que se configura minha amazoneidade). Trata-se de um entrelugar em constituição, um andar na corda bamba. Talvez faça sentido, para concluir este capítulo e ilustrar essa condição, um escrito meu de outros tempos:

Vagueio
Qual Alfonsina⁶
Na soledade estranha
De quem se descobre alheia

⁶ De “Alfonsina y el mar”, música de Ariel Rodriguez e Felix Luna que conheci gravada por Mercedes Sosa.

*Descosturada por dentro
Ou antes, sem dentro ou fora
Vasta demais
Pra caber em mim
Estreita em demasia
Pra achar-me em mim
Tenho saudade de ser
Qualquer coisa
De estar em qualquer lugar*

12. Discurso, educação e memória: um movimento recente

Meu último deslocamento tem consistido em me aproximar do conceito de memória discursiva para mirar, como parte de minha própria história de docente/pesquisadora migrante, as lutas por educação no sul e sudeste no Pará. Mantenho-me nos estudos discursivos, mas me distancio do foco nas relações entre educação e deficiência. Mantenho-me na perspectiva da educação, agora arriscando um passo na história da educação.

Essa ideia vinha sendo alimentada, sem achar espaço de execução, por algum tempo: já falei das minhas dificuldades em esgarçar fronteiras disciplinares. Falei também, lá no início, da minha necessidade de fechar ciclos, geralmente amarrando-os com uma produção material: um evento, um artigo, um livro, uma coletânea. Essa necessidade não me permitia avançar para outros territórios sem amarrar minhas elaborações em discurso e deficiência, o que eu fiz com o fechamento do projeto de pesquisa base do meu pós-doutoramento na UEPA (intitulado Dinâmicas socioeducacionais no sudeste do Pará: políticas públicas e deficiência) iniciado em 2014, prorrogado até 2016 com bolsas PIBIC e fechado com publicação, em 2021, do livro *Discurso e deficiência* (ANJOS et al, 2021).

Já tinha explorado a noção de discurso fundador no trabalho com Flavia Marinho Lisboa (LISBÔA e ANJOS, 2016), apresentado em evento de Letras em Bragança, PA e publicado no livro organizado por Caldas, Alencar e Silva Júnior intitulado *Tradução e interculturalidade: pontos de convergência* (2016), mas a discussão não teve sequência, embora eu não tivesse desistido dela (já disse que tenho muita dificuldade em abrir mão de ideias).

A presença persistente, na minha cabeça, da ideia de cavoucar as memórias de educadores como uma das bases da produção uma

identidade regional me levou a propor um subprojeto nesses termos, quando da aprovação do PROCAD-AM (Edital Capes 021/2018) envolvendo os programas de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGPS/UENF) e o Programa de Pós Graduação Sociedade e Fronteiras, da Universidade Federal de Roraima (PPGSOF/UFRR) e o nosso próprio, o Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA/Unifesspa).

Ainda que o subprojeto enfocasse as lutas por educação das quais participei nas décadas de 1980/1990, não era eu própria e minhas ações de militante da época objeto da pesquisa (creio que esse enfoque ficaria bem melhor aqui no memorial) mas estudar as lutas em geral não deixava de ser uma forma de situar e compreender minhas próprias ações. Para que o leitor tenha um panorama da proposta como um todo, trago aqui a ementa (extraída da proposta aprovada) do PROCAD/AM:

O projeto objetiva analisar as políticas desenvolvimentistas praticadas pelo Estado em escala nacional e regional e seus impactos ambientais, culturais e sociais aos territórios e às territorialidades dos sujeitos a eles concernidos. Via de regra, essas políticas resultam em um violento processo de desterritorialização, bem como em violação de direitos, impondo a necessidade de alargamento do universo conceitual da temática. Destarte, balizas epistemológicas desse projeto associado repercutirão sobre: Estado, conflitos socioambientais, mobilidades humanas e territórios educação, dentre outras. Pretende-se, assim, desenvolver ações de integração entre ensino, pesquisa e extensão, a partir do diálogo crítico cruzado dos pesquisadores com as populações e seus conhecimentos tradicionais, com a finalidade de desvelar problemáticas e proposições que subsidiem a construção de alternativas aos processos de exclusão, desigualdades, violências e conflitos gerados por essas políticas que, frequentemente, deslegitimam os modus operandi desses sujeitos. As linhas Estado, Mobilidades Humanas e Políticas na Amazônia;

Dinâmicas Socioambientais, Diversidade, Lutas por Direitos Sociais e pela Terra na Amazônia nortearão as pesquisas em associação entre o PDTSA, PPGSOE e PPGPS (PROCAD-AM).

Basta ler a ementa para entender a quantidade de afastamentos e deslocamentos necessários para que eu, pedagoga de formação, com um pé na psicologia da educação, outro nos estudos do discurso, um braço numa leitura discursiva das dinâmicas territoriais vinculadas a educação, um certo pertencimento aos estudos da diversidade, pudesse produzir um lugar coerente dentro dessa proposta. Resolvi essa questão (se é que resolvi), elaborando uma proposta de pesquisa que aproveitasse: a) da linha 1 do PROCAD a questão das mobilidades humanas (pensando-nos como educadores migrantes), das origens, nas lutas sociais, das políticas educacionais hoje em vigor, e b) da linha 2 as lutas por direitos sociais. Formulei assim a ementa do subprojeto sob minha responsabilidade:

Atravessando as duas linhas, este subprojeto objetiva analisar as lutas por educação no sul e sudeste do Pará, embasando-se nas memórias de militantes que atuaram na região desde os anos 80. Para tal análise, pretende articular às lutas por educação os deslocamentos humanos que configuram a história regional (com a intensa migração de famílias do campo e de desempregados moradores das periferias urbanas), fazendo dialogar tais lutas com a questão agrária. Parte-se do pressuposto de que em tais memórias vai se configurando a produção de um imaginário sobre a região, elaborando-se aos poucos um discurso fundador regional.

Então, de meus estudos pecheutianos, eu recortava a noção de discurso fundador (ORLANDI, 2003); dos estudos das dinâmicas territoriais, trazia a noção de vazio e falta que eram marcantes nas contextualizações de nossas dissertações, assim como da migração de sujeitos invisibilizados e suas lutas que foram produzindo a população regional. No texto do projeto

assim eu argumentava acerca de tais encontros teóricos, no que se referia ao discurso fundador:

As políticas sociais em parte nos remetem aos direitos dos povos em seus respectivos territórios enquanto campos de identidades, lutas e vidas, com organizações próprias em prol das existências. Dimensão importante das pesquisas nesse tema se faz com o esforço de garimpar indícios da produção de um discurso fundador (ORLANDI, 2003) acerca das regiões Sul e Sudeste do Pará, na Amazônia Oriental brasileira, começamos por um levantamento na produção da linha 2 do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, enraizado na região. A noção de discurso fundador implicaria numa ruptura com a definição então dominante (FONTANA, 2003): um relato seria interrompido para a produção de outro.

De início, eu alinhavava também como possibilidades teórico-metodológicas a noção de condições de visibilidade dos sujeitos (em Foucault), assim como prática discursiva e poder-saber (FOUCAULT, 1997; 2008), mas não argumentava acerca de como as duas perspectivas teóricas conversariam, dados os enfrentamentos que caracterizam (ou inviabilizam sua convivência). Ainda não avancei muito nessa questão, mantendo-me no espaço mais confortável de encontrar indícios desse discurso fundador na literatura produzida no PDTSA a partir de suas dissertações.

A categoria identidade (HALL, 2006), pressuposta na formulação, também não teve ainda o tratamento adequado, mas caminho cada vez mais não entendimento de que a ideia de “invenção da região” nos termos de Albuquerque Jr., (2009) a partir de um viés foucaultiano, seja suficiente para tratar da questão em termos discursivos.

Já fica bastante evidente que, no caso do Sul e Sudeste do Pará, os discursos envolvidos na produção de um imaginário acerca da identidade regional se ancoram nas noções de “vazio” e “falta”, próprias das descrições clássicas da Amazônia, nas quais tais noções

fazem parte da narrativa como condições a serem superadas para a criação de uma região desenvolvida. A formulação atual dessa discussão, nos trabalhos apresentados em congressos como o CIELLA (ANJOS, 2018) e CONINTER (ANJOS, 2022), foi sintetizada nos seguintes termos (com algumas variações aqui e ali):

A estética do vazio (COSTA, 2015) se inaugura na apresentação da Amazônia como “terra sem homens” pelos governos militares (HÉBETTE, 2004); a região é interpretada como território da falta nas narrativas da propaganda favorável à divisão regional (LISBÔA, 2014): falta desenvolvimento, falta progresso, falta educação, falta saúde, falta governo). Para produzir tais faltas, do ponto de vista da prática discursiva, os conceitos de desenvolvimento, progresso, educação, saúde ganham linearidade e homogeneidade. O governo é narrado como possibilidade de governo de todos. Tais discursos produzem ausências e silenciamentos (outros vazios): eles não cabem a ocupação da terra pelo campesinato nem os povos originários e suas culturas: não cabe a produção da vida nas margens do capitalismo. Os efeitos dos deslocamentos das populações empobrecidas em busca de melhores condições de vida são naturalizados e atribuídos ao “atraso” dessas populações, em comparação com os grupos populacionais interpretados como portadores de certo modelo de progresso (SILVA, 2014): o preenchimento desse suposto vazio de civilização implicaria na subordinação a tal modelo. As diferenças (envolvidas na produção de identidades regionais em confronto) tendem, assim, a ser ocultadas na produção identitária em andamento. Recuperar possibilidades de elaboração identitária do território que incorpore a resistência e o protagonismo das classes populares, especialmente aqueles sujeitos e grupos cuja organização impactou a organização territorial, é um desafio para as universidades.

Desse modo, a reverberação das lutas por educação e território se processam em dois aspectos: na produção de políticas públicas e na produção de um imaginário sobre as identidades regionais. A produção de políticas públicas educacionais será enfocada a partir das

lutas e do enfrentamento com o Estado; tal protagonismo disputará o imaginário sobre a identidade regional, narrando a Amazônia Oriental como espaço em disputa, e não como vazio onde o capitalismo se impõe como única possibilidade.

Foi essa formulação que levei para o pós-doutorado no Programa de Pós Graduação em Políticas Sociais (PPGPS/UENF), mas a própria definição da Profa. Silvia Alicia Martinez como minha tutora já modificou significativamente a ordem de discussão dos conceitos. Como parte das discussões iniciais de ajuste do projeto apresentado à UENF, foi sugerido pela Profa. Silvia a produção de uma pesquisa contextual no campo da história da educação, pesquisa que abordasse os problemas educacionais da década de 1980 (enfocando mais especificamente a segunda metade, no período de redemocratização do país) a partir de publicações em periódicos reconhecidos no campo educacional. Foram levantadas como referências da época os periódicos *Em Aberto*, *Educação e Sociedade* e *Educação e Pesquisa*, sendo que o primeiro foi eleito para a análise inicial, por se tratar de um periódico publicado inicialmente pelo Ministério da Educação; nós o consideramos, assim, porta-voz dos posicionamentos governamentais na época.

Para tanto, foi formado um grupo de trabalho composto por Silvia Martinez, seu também orientando de pós-doutorado Vinicius Monção e Francine Machado, sua orientanda de mestrado, além de mim, pós-doutoranda PROCAD-AM. O trabalho de levantamento inicial, no banco de dados do INEP disponível em site público, apontou a publicação de 16 números organizados em 4 volumes (um por ano) no período dos debates constituintes (1985 a 1988). Durante o ano de 2019, analisamos os números 25 a 28, relativos ao quarto volume, de 1985; publicamos na Revista de Estudos de Discurso (nº 11, de 2022) o artigo *Discurso e pré-construídos no periódico brasileiro Em Aberto (1985): modos de funcionar de uma memória discursiva*. O levantamento temático foi feito por mim, Vinicius e Francine, sob a supervisão de Silvia; a análise discursiva

foi feita por mim, a partir das leituras realizadas com Nilsa Brito e discentes do PDTSA sobre discurso e memória (mais especialmente, seguindo o trabalho de Frida Indursky, de 2011, do qual já falei no início deste memorial). Também como resultado dos estudos realizados em 2019, apresentei à 41ª Reunião da ANPED (2023) o resumo expandido *Questões educacionais em debate no periódico "Em Aberto" (INEP/MEC) no início da redemocratização (1985)*, no qual apresento as temáticas enfocadas e as relaciono com os debates das Conferências Brasileiras de Educação, que funcionaram como espaço de sistematização das reivindicações dos movimentos educacionais da época para o Capítulo de Educação da Constituição de 1988.

Por essa síntese se vê que a gente não pesquisa exatamente o que quer: a cada discussão acerca do objeto proposto, ele ganha uma dimensão não prevista de início. Desse modo, acabei suspendendo a pesquisa de campo na região (também em função da pandemia de coronavírus, que começou em março de 2020, mal eu tinha retornado do pós-doutorado) para desenhar melhor o contexto nacional em que as lutas locais por educação poderiam ser compreendidas, tarefa na qual ainda me encontro envolvida.

Outro atalho tomado foi a experiência de orientar a dissertação de mestrado de Cláudio Elias Marques, mestrando do PDTSA, que tomou como recorte a formação de professores em Xinguara, Sul do Pará, no mesmo período, através do projeto Logos II (um supletivo em nível de magistério). A pesquisa de campo de Cláudio gerou um arquivo de áudio do Projeto *Memórias...*: foram gravadas e transcritas entrevistas com professores/as do período 1985/1990, com foco em sua formação através do Projeto Logos II. Também iniciamos a Produção de um arquivo de imagens: foram coletadas, ao longo do ano de 2019, fotografias de arquivos pessoais de professores/professoras que atuaram nas lutas sociais por educação, dando início à montagem de um arquivo de imagens do período. Tais imagens deverão compor os exercícios de memória dos educadores, gerando novas informações sobre as lutas sociais por educação na fase da Constituinte.

Ainda que se encerrando o PROCAD-AM nestes próximos dois anos (2024 e 2025), consegui juntar trabalho para a próxima década, tal foi a ampliação que a pesquisa ganhou ao incorporar os aspectos históricos mais gerais.

13. Concluindo um ciclo para abrir outros

Retomando minhas elucubrações da introdução: dei conta, nesses vinte e seis anos de docência universitária, de transitar pelas várias dimensões da carreira. Em algumas, passei mais ou menos rapidamente; em outras finquei raízes. Em algumas, as raízes se espalharam e foram além do que posso narrar como história pessoal. A administração, na universidade, é uma tarefa pela qual acho que todos tem que passar por algum tempo. Por mim, seria rotativo: ninguém devia se empolgar demais a ponto de virar dirigente de carreira. Passei dois anos da gestão do curso de Pedagogia e cinco na gestão do Campus; me esforcei por dar conta de preservar princípios como trabalho coletivo e gestão democrática. Fiz-me em muitas para não deixar de ser docente nem pesquisadora nesses sete anos, mas a lógica de funcionamento que exige estar sempre disponível é exaustiva. Não desejo mais isso para mim.

Gostei muito das ações de extensão que realizamos de 2007 a 2014, principalmente porque elas se articulavam com as ações de pesquisa e de ensino. Não haveria como compreender certas discussões da educação especial sem me enfronhar nas ações desenvolvidas nas escolas, sem compartilhar com docentes da educação básica. Das dificuldades que aponto para esse tipo de ação, chamo a atenção para os entraves nas relações com as secretarias de educação e suas concepções de formação docente e de educação: há limites que precisam ser respeitados, especialmente quanto à necessária posição crítica que a universidade precisa manter.

Por fim e ao cabo, me mantenho docente, entendendo o lugar de pesquisadora da educação como constituinte dessa definição. Quando olho para a história que narrei aqui, vejo alguém se elaborando como professora, permanentemente. Esse processo tem se dado negando o lugar reduzido que certas políticas atribuem à

docência (um lugar de pura reprodução, um lugar de trabalho técnico alienado) e reinventando-a a partir das análises das formações discursivas dominantes, assim como dos estudos da subjetivação docente a partir de Foucault, das táticas cotidianas que é preciso inventar para sobreviver, em Certeau... Fizemos e continuamos fazendo no mestrado essas análises, não apenas como tarefa de pesquisa, mas principalmente para entender e modificar nosso lugar no mundo como docentes.

Nos últimos tempos, tenho percebido nos estudos da ética de si de Foucault similaridades com meu impulso permanente de utilizar a escrita como dispositivo de análise de meus funcionamentos e, quando possível, de mudança pessoal. (se não me falha a memória, Foucault dizia que escrevia para deixar de ser o que tinha sido até então...)

Das relações de mim comigo mesma produzidos neste final de carreira, destaco minha firme decisão de respeitar as conquistas dos trabalhadores em torno de tempo de trabalho (40 horas semanais e nem um minuto a mais), direito ao ócio, equilíbrio entre trabalho intelectual e trabalho braçal... Isso tem aberto possibilidades de trabalho criativo, produzindo espaço para uma “escrita de mim” para além das obrigações de pesquisar e publicar dentro das caixinhas e das exigências de produtividades.

O engordamento de currículo para efeito de escalar e permanecer no topo da carreira não me fascina e não me mobiliza mais; penso que a ocupação que me fascina no momento é aprender na generosidade da tarefa de formação daquelas e daqueles que se interessarem por desenraizamentos e deslocamentos teóricos, mas também no cuidado de mim enquanto pessoa que a isso se dedica sem se exaurir. De mais a mais, se é caminhando que se faz o caminho, como queria Don Antonio Machado, também é parando para sentar numa pedra e olhar amorosamente o caminho feito que se pode produzir variações em torno dele... ou por fora dele. Concluo assim sem concluir, porque as próximas variações desta minha história não vão (mesmo!) gerar relatórios, mas podem gerar outras escritas.

14. Referências

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. *A invenção do nordeste e outras artes*. 4ª ed. Recife: FJN; Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 2009. 340 p.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Editorial Presença: Lisboa, 1970.

ALVES, Kelly Caroline Cirqueira; ANJOS, Hildete Pereira. Literatura de testemunho e produção poética de trabalhadores sem-terra: aproximações conceituais. *Agenda Social (UENF)*, v. 14, p. 119-135, 2020.

ANDRADE, Emannuele Pereira ; ANJOS, Hildete Pereira dos ; SILVA, Kátia Regina da ; Rabelo, Lucélia Cavalcante Cardoso ; MELO, Luciana Barbosa de ; ARAÚJO, Marcelo Almeida ; PEREIRA, Mirian Rosa . Educação inclusiva: acesso e atendimento educacional especializado. In: ANJOS, Hildete Pereira (Org.). *Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2011, p. 145-156.

ANJOS, Hildete Pereira dos. A produção de uma memória da falta e do vazio nas metáforas fundacionais da Amazônia. In: Anais do XI Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades: Diversidade e Resistência na Ciência: diálogos e desafios interdisciplinares sobre crises sistêmicas. ANAIS...Marabá (PA) Unifesspa, 2022.

ANJOS, Hildete Pereira dos; MARTINEZ, Silvia Alicia; MONCAO, Vinicius de Moraes; MACHADO, Francine S. Discurso e pré-construídos no periódico brasileiro *Em Aberto* (1985): modos de funcionar de uma memória discursiva. *REDIS: Revista de Estudos do Discurso*, v. 11, p. 69-90, 2022.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Ler e escrever como produção de si: memórias inscritas em objetos. In: CUTRIM, Ilza Galvão; Marize Barros Rocha ARANHA; CRUZ, Mônica da Silva. (Org.). *Estudos da*

linguagem: instrumentos teóricos e metodológicos. 1ed.São Luís, MA: EDUFMA, 2022, v. 2, p. 141-165.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Pré-construídos no discurso pedagógico: memória da educação especial nos processos inclusivos. In: SILVA, Dalexon Sérgio da; SILVA, Claudemir dos Santos. (Orgs.). *Pêcheux em (dis)curso: entre o já-dito e o novo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, v. 1, p. 291-308.

ANJOS, Hildete Pereira; CORDEIRO, Débora dos Reis. Professoras de Educação do Campo e resistência: as brechas no habitus docente. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 1, p. 1-19, 2021.

ANJOS, Hildete Pereira dos; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de ; FERREIRA, Laiane da Silva. ; LUZ, Drucila Patrícia O. Santis da . *Discurso e deficiência: dinâmicas socioeducacionais em análise*. Brasília: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021. 120p .

ANJOS, Hildete Pereira dos. Discurso autoritário e discurso polêmico na educação inclusiva. In: JACOBO, Zardel Jacobo; VARGAS LOPEZ, Silvia Laura; FIGUEROA, Valéria Rey; ONÓRIO, Elizabeth Donoso. (Orgs.). *Sujeto, educación especial, integración y inclusión*. Valparaíso, Chile/México: UNAM, 2020, p. 671-684.

ANJOS, Hildete Pereira dos.; OLIVEIRA, Jorlan Lima . Competência e cidadania: sentidos que se confrontam na produção discursiva do PRONATEC. In: RIBEIRO, Nilsa Brito; ANJOS, Hildete Pereira dos (Org.). *Heterogeneidades discursivas na Amazônia oriental brasileira: relações de poder e resistências*. 1ed.São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2019, v. 1, p. 59-79.

ANJOS, Hildete Pereira dos; SALES, R. G. . Reflexões sobre a produção discursiva do sistema de justiça juvenil. In: RIBEIRO, Nilsa Brito; ANJOS, Hildete Pereira dos. (Orgs.). *Heterogeneidades discursivas na Amazônia oriental brasileira: relações de poder e resistências*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2019, p. 35-56.

ANJOS, Hildete Pereira dos; Crenças pedagógicas sobre inclusão escolar: discurso e saberes docentes. In: RIBEIRO, Nilsa Brito; ANJOS, Hildete Pereira dos. (Orgs.). *Heterogeneidades discursivas na*

Amazônia oriental brasileira: relações de poder e resistências. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2019, p. 187-205.

ANJOS, Hildete Pereira dos; BRANDAO, Ingrid Fernandes G. Pereira. O discurso clínico nas memórias de escolarização de uma pessoa cega no sudeste do Pará. In: SANTOS, Roberg Januário dos; BARROS, Lucilvana Ferreira. (Orgs.). *Amazônia Oriental Brasileira: história, migração e região*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2019, p. 233-248.

ANJOS, Hildete Pereira dos; OLIVEIRA, Joyara Maria Silva ; SILVA, Moisés Pereira. A problematização do Programa Escravo, nem pensar na perspectiva freiriana. *Revista Debates Insubmissos*, v. 2, p. 83, 2019.

ANJOS, Hildete Pereira dos; SOUSA, Iselene Labres. Discurso docente feminino: marcas discursivas da produção do estereótipo de gênero. In: RIBEIRO, Nilsa Brito; ANJOS, Hildete Pereira dos. (Orgs.). *Heterogeneidades discursivas na Amazônia oriental brasileira: relações de poder e resistências*. 1ed. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2019, p. 207-224.

ANJOS, Hildete Pereira dos; SOUZA, Ana Leia Bispo. Heterogeneidade discursiva: gênero e expectativa de formação na educação especial. *Cadernos Discursivos*, p. 177-192, 2019.

ANJOS, Hildete Pereira dos; SOUZA, Nelinho Carvalho de. Perfil identitário do egresso do curso de pedagogia: metáforas e deslizamentos de sentido. *Revista Latino-Americana de Estudos do Discurso*, v. 16, p. 9, 2017.

ANJOS, Hildete Pereira dos; SALES, Rubeilton Guilherme. O ato infracional e a prática jurídica processual: uma análise discursiva. *Moara*, v. 1, p.194-212, 2017.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Escolarização para a inclusão: formações imaginárias e acontecimento discursivo. *Revista da FAEBA- Educação e Contemporaneidade*, v. 26, p. 209-223, 2017.

ANJOS, Hildete Pereira dos; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno . As pesquisas sobre políticas inclusivas: em busca de contexto (Researches about inclusive policies: in search of context). *Crítica Educativa*, v. 3, p. 101-115, 2017.

ANJOS, Hildete Pereira dos; MELO, Luciana Barbosa ; SOUZA. Nelinho Carvalho. Identidade docente e pesquisa-formação: narrativas de docentes como conteúdo formativo. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães (Org.). *Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar*. Salvador, BA: EDUFBA, 2016, v. , p. 89-106.

ANJOS, Hildete Pereira dos; SOUZA. Nelinho Carvalho ; MELO, Luciana Barbosa. Pesquisa-formação, prática pedagógica e identidade docente. In: JÁCOBO, Zardel; VARGAS LÓPEZ, Silvia Laura; LOPERA, Juan Davi Lopera; BUILES, Norelly Soto. (Orgs). *Sujeto, educación especial, integración e inclusión*. Ciudad de México: Editora da UNAM, 2016, p. 277-292.

ANJOS, Hildete Pereira dos.; Michelotti, Fernando. Dinâmicas territoriais e sociedade: uma experiência de pós-graduação interdisciplinar na Amazônia. *Interthesis (Florianópolis)*, v. 12, p. 209-227, 2015.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Pesquisa-formação e história de vida: entretecendo possibilidades em educação inclusiva/ Research training and life stories: Interweaving opportunities in inclusive education. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, p. 619-633, 2015.

ANJOS, Hildete Pereira dos; COSTA, Elitis Susana S. ; LIMA, Rosane Rodrigues ; LIMA, Ana Cláudia da Costa . Notas para uma história das Jornadas de Educação Especial e Inclusão. In: Hildete Pereira dos Anjos. (Org.). *Olhando a educação como um direito: deficiência, inclusão e diversidade*. Belém, PA: Editora Paka Tatu, 2015, p. 189-198.

ANJOS, Hildete Pereira dos. *Por que a escola não é azul?* Discursos imbricados na questão da inclusão escolar. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015, 344p .

ANJOS, Hildete Pereira dos; BRANDAO, Ingrid Fernandes. G. Pereira; SOUSA, Iselene Labres. Gênero, identidade e Educação Especial: História de professoras. *Revista Cocar (UEPA)*, n.1, p. 229-247, 2015.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Dos deslocamentos sofridos por nossa práxis educativa (à guisa de apresentação). In: Hildete Pereira dos

Anjos. (Org.). *Olhando a educação como um direito: deficiência, inclusão e diversidade*. Belém, PA: Editora Paka Tatu, 2015, p. 07-10.

ANJOS, Hildete Pereira dos (org.) *Olhando a educação como um direito: deficiência, inclusão e diversidade*. Belém, PA: Editora Paka Tatu, 2015, 208 p .

ANJOS, Hildete Pereira dos.; ALEXANDRE, Hannah Mohamed Birani. Identidade docente e memórias de professora: envolvimento com as situações de deficiência. In: SILVA JR., Fernando Alves da; FERNANDES, José Guilherme dos Santos. (Org.). *Interculturalidade e saberes: os diversos na contemporaneidade da Amazônia*. Belém, PA: Paka-Tatu, 2015, p. 135-147.

ANJOS, Hildete Pereira dos. A inclusão e as histórias de vida: apresentando a questão e seus transbordamentos. In: Hildete Pereira dos Anjos. (Org.). *As histórias de todas e de cada uma: construindo um trajeto para a educação especial*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2014, p. 15-29.

ANJOS, Hildete Pereira dos. A presença das professoras na história da educação especial. In: Hildete Pereira dos Anjos. (Org.). *As histórias de todas e de cada uma: construindo um trajeto para a educação especial*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2014a, p. 97-101.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Analisando um recorte local das políticas brasileiras para a educação inclusiva. In: Enicéia Gonçalves Mendes; Fabiana Cia. (Org.). *Inclusão escolar e o atendimento educacional*. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2014, p. 41-58.

ANJOS, Hildete Pereira dos. *As histórias de todas e de cada uma: construindo um trajeto para a educação especial*. 1. ed. Curitiba, PR: Editora CRV, 2014. v. 1. 182p .

ANJOS, Hildete Pereira dos. As salas de recursos multifuncionais: a experiência local. In: Hildete Pereira dos Anjos. (Org.). *As histórias de todas e de cada uma: construindo um trajeto para a educação especial*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2014,,p. 31-35.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Na linha do tempo: história do fazer docente em educação especial e políticas públicas. In: Patrícia Carla da Hora Correia; Eliane de Souza Nascimento; Cláudia Paranhos

de Jesus Portela. (Org.). *Dialogando com a inclusão II*. Recife, PE: Gráfica e Editora Linceu, 2014, v. 2, p. 16-28.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Para uma análise das relações entre dinâmicas socioeducacionais, políticas públicas e deficiência. In: CUPICH, Zardel Jacobo; VARGAS LÓPEZ, Silvia Laura; MORALES, Alicia Rivera. (Orgs.). *Sujeto, educación especial e integración*. 1ed. México, DF: Editora de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2014, v. IX, p. 111-121.

ANJOS, Hildete Pereira dos; SILVA, Kátia Regina da ; MELO, L. B. ; FERREIRA, Helane Pereira Moreira ; LIMA, Elineis Tavares ; PEREIRA, Mirian Rosa . Tensões no fazer pedagógico: estudando relações entre salas de recursos e salas comuns. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). *Práticas de escolarização em Salas de Recursos Multifuncionais: dizeres de professores e alunos*. Belém, PA: EDUEPA, 2014, p. 87-101.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Para uma análise das relações entre dinâmicas socioeducacionais, políticas públicas e deficiência. In: ALBUQUERQUE, Raphaella Duarte Lopes de; BRASIL, Silvany Ellen Risuenho. (Org.). *Inclusão de pessoas com deficiência no contexto amazônico*. Belém, PA: L&A Editora, 2014, p. 9-26.

ANJOS, Hildete Pereira dos; CAMPELO, Cristiane S. Perfil das salas de recursos: construindo uma leitura acerca das políticas recentes para a inclusão escolar. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul)*, v. 7, p. 83, 2013.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Crenças pedagógicas sobre inclusão escolar: discurso e saberes docentes. *Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 29, p. 17-38, 2013.

ANJOS, Hildete Pereira dos; BARBOSA, Laissy Tainã S . Projeto pré-vestibular para surdos da UFPA -Campus de Marabá. *Revista Eletrônica Ponto de Partida*, v. 1, p. 2531, 2013.

ANJOS, Hildete Pereira dos; SILVA, Kátia Regina da ; MELO, Luciana Barbosa. Efeitos da inclusão nas escolas públicas: uma leitura a partir de falas de professores e gestores. In: Denise Meyrelles de Jesus; Claudio Roberto Baptista; Katia Regina Moreno Caiado (Org.). *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade*

do atendimento educacional especializado. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2013, p. 63-82.

ANJOS, Hildete Pereira dos; SILVA, Kátia Regina da ; MELO, L. B.; ARAÚJO, Marcelo Almeida ; Rabelo, L.C.C. .Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos. *Educação & Sociedade* (Impresso),v. 34, p. 495-507, 2013.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior; primeiras aproximações. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador, BA: EDUFBA, 2012 , p. 361-379.

ANJOS, Hildete Pereira dos; SANTOS, Louriana Saima Sousa ; CHAGAS, Patrícia da Silva ; SILVA, Greicy Kelly Maciel da .Deficiência e acesso ao ensino superior: uma experiência de aprendizagem. In: ANJOS, H. P. (Org.). *Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto*.Curitiba, PR: Editora CRV, 2011, p. 49-58.

ANJOS, Hildete Pereira dos. O conceito de inclusão nas falas de professores: deslizamentos de sentido presentes no discurso. In: ANJOS, H. P. (Org.). *Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto*. Curitiba, PR: Editora CRV,2011, p. 33-42

ANJOS, Hildete Pereira dos. O espelho em cacos: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão. In: ANJOS, Hildete Pereira dos (Org.). *Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2011, p. 11-22.

ANJOS, Hildete Pereira dos (org.). *Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto*. Curitiba, PR: Editora CRV,2011. v. 1. 189p

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emanuelle Pereira; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o lugar do outro na constituição do discurso. In: ANJOS, Hildete Pereira dos (Org.). *Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2011, p. 23-32.

ANJOS, Hildete Pereira dos; CAVALCANTE, Lucélia Cardoso ; MELO, L. B. ; SILVA, Kátia Regina da ; ARAÚJO, Marcelo Almeida; PEREIRA, M. R. ; ANDRADE, E. P. Educação Inclusiva em Marabá, Pará: acesso e atendimento educacional especializado. In:

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. (Org.). *Cadernos de Atividades em Educação Popular*: políticas de educação inclusiva em municípios do Pará. Belém, Pará: EDUEPA, 2011, p. 61-74.

ANJOS, Hildete Pereira dos; Rabelo, Lucélia Cardoso Cavalcante ; PEREIRA, Mirian Rosa . NEES/NACE: uma análise de experiência. In: ANJOS, Hildete Pereira dos (Org.). *Pesquisando a inclusão nas escolas públicas*: um trajeto. Curitiba, PR: Editora CRV, 2011, p. 59-68.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emanuelle Pereira ; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, p. 116-129, 2009.

ANJOS, Hildete Pereira dos. A práxis pedagógica e os enfrentamentos no campo discursivo. *Laterna - Revista do Núcleo de Estudos da Linguagem Araguaia Tocantins*, v. 2, p. 151-156, 2007.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Uma discussão dos objetivos e conteúdos da Psicologia da Educação. *Ver a Educação* (UFPA), Belém -PA, v. 6, p. 51-59, 2000.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Anais do Pedagogia 97: uma primeira incursão. *Psicologia da Educação* (Impresso), v.5, p. 91-100, 1997.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Para uma psicologia (social) da educação. *Revista da Associação de Pós Graduandos* (PUCSP), São Paulo -SP, v. 14, p.265-274, 1998.

ARIES, Philippe. *História social da criança e da família*. Zahar Editora, 1978.

JOHN LENNON. Beautiful boy (darling boy). Album Double Fantasy Stripped Down, Geffen,1980, vinil.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis : Vozes, 2008 .

BRANDAO, Ingrid Fernandes G. Pereira ; PEREIRA, Mirian Rosa ; ANJOS, Hildete Pereira . Discurso não-verbal e interdiscurso: materiais visuais em educação especial. In: Hildete Pereira dos Anjos. (Org.). *Olhando a educação como um direito*: deficiência, inclusão e diversidade. 1ed.Belém, PA: Editora Paka Tatu, 2015, p. 120-137.

BRANDAO, Ingrid Fernandes G. Pereira ; PEREIRA, Mirian Rosa; ANJOS, Hildete Pereira dos . Os discursos presentes em cartazes de evento de educação especial. In: Raimunda Benedita Cristina Caldas; Larissa Fontenelle de Alencar; Fernando Alves da Silva Jr. (Org.). *Inclusão e preservação de saberes para o bom viver*. 1ed.São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2016, v. 1, p. 333-345 (e-book)

CAETANO VELOSO. *London, London*. Londres: Phillips Records, 1971, vinil.

CAFFÉ, Eliane (diretora). *Narradores de Javé*. Bananeira Filmes, 2003.

CASALDÁLIGA, Pedro. *Yo creo en la justicia y en la esperanza*. Bilbao: Editorial Española Desclée de Brouwer, 1975

CHAUI, M. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

COLL, Cesar; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

COSTA, Elitis Susana Sousa; RODRIGUES, Rosane ; ANJOS, Hildete Pereira dos . Ser a Visão do Outro: Inclusão de Pessoas com Baixa Visão no Ensino Superior. *Revista Universo & Extensão*, v. 01, p. 89-96, 2013.

COSTA, Patrick. *Rock como resistência cultural: reflexões estético-políticas sobre uma banda de rock marabaense* (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade. Unifesspa. Marabá, PA, 2015.

DRAGO, Rogério(org.) *Expoentes da Educação Especial no Brasil*. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1995.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREINET, Célestin *Para uma Escola do Povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Lisboa: Editorial Presença, 1978.

- FREINET, Célestin, *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Cortez; 2008
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Paz e Terra; 2007
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra; 2001.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra; 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, 1968.
- FONTANA, Monica G. Zoppi. Sonhando a pátria: os fundamentos de repetidas fundações. In: *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes. 1993, p. 127-150.
- FOUCAULT, Michel *Segurança, território e população*. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- GALEANO, Eduardo *As veias abertas da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HÉBETTE, Jean. *Cruzando a fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia*. Belém: Edufpa, 2004.
- INDURSKY, Frida. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, Frida; MITTMANN, Solange; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Memória e história na/da análise de discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- JESUS, Denise Meyrelles. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles. (Orgs.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 139-160.

JESUS, Denise Meyrelles; VIEIRA, Alexandro Braga. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, jul./set. 2011. p. 95-108.

LISBÔA, Flávia Marinho; ANJOS, Hildete Pereira dos. Heterogeneidade mostrada em propagandas eleitorais no rádio para o Plebiscito 2011. *Moara*, v. 40, p. 57-69, 2013.

LISBÔA, Flávia Marinho; ANJOS, Hildete Pereira dos. Plebiscito para a criação do estado de Carajás: formações discursivas e ideológicas na propaganda eleitoral radiofônica. In: RIBEIRO, Nilsa Brito; ANJOS, Hildete Pereira dos. (Orgs.). *Heterogeneidades discursivas na Amazônia oriental brasileira: relações de poder e resistências*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2019, p. 99-123.

LISBÔA, Flávia Marinho ; ANJOS, Hildete Pereira dos ; RIBEIRO, Nilsa Brito . Construção de sentidos no suporte textual rádio. *Polifonia: Estudos da Linguagem*, v. 22, p. 509-537, 2015.

LISBÔA, Flávia Marinho; ANJOS, Hildete Pereira dos. Argumentação e jogo de imagens no discurso da propaganda eleitoral. *Revista Famecos (Online)*, v. 21, p. 807-829, 2015a.

LISBÔA, Flávia Marinho; ANJOS, Hildete Pereira dos. Discurso fundador e território: as regiões sul e sudeste do Pará narradas nos debates do plebiscito 2011. In: CALDAS, Raimunda Benedita Cristina; ALENCAR, Larissa Fontinele de; SILVA JR. Fernando Alves. (Org.). *Tradução e interculturalidade: pontos de convergência*. Campinas, SP: Pedro e João, 2016, p. 81-94.

LISBÔA, Flávia Marinho; ANJOS, Hildete Pereira dos. Estratégias de legitimação usadas pelas propagandas eleitorais do plebiscito para a divisão do Para. In: PEREIRA, Airton dos Reis; ANJOS, Hildete Pereira; SILVA, Idelma Santiago; RIBEIRO, Nilsa Brito. (Org.). *Cultura e dinâmicas sociais na Amazonia Oriental brasileira*. Belém, PA: Paka-Tatu, 2017, p. 355-375.

LISBÔA, Flávia Marinho; ANJOS, Hildete Pereira dos. Formações discursivas na propaganda eleitoral: o caso do plebiscito para a criação do Estado de Carajás. *Revista da ANPOLL*, v. 1, p. 69, 2015b.

MARQUES, Claudio Elias; ANJOS, Hildete Pereira dos. Conflitos e violências no cotidiano da profissão docente no sul do Pará na década de 1980. In: Anais do XI Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades: Diversidade e Resistência na Ciência: diálogos e desafios interdisciplinares sobre crises sistêmicas. Anais... Marabá(PA) Unifesspa, 2022.

MONTERO, Maritza. Paradigmas. Corrientes y tendencias de la psicologia social finissecular. *Psicologia & Sociedade*, v. 1, n 8, jan/jun 1996, p. 102-119.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de ; ANJOS, Hildete Pereira dos. ; SANTOS, T. R. L. ; SANTOS, W. L. S. ; OLIVEIRA, W. M. M. . Atendimento educacional em salas de recursos multifuncionais da rede municipal de Belém. In: Enicéia Gonçalves Mendes; Fabiana Cia; Gabriela Tannús-Valadão. (Orgs.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzini Editora, 2015, v. 4, p. 93-114.

OLIVEIRA, Joyara Maria S. ; ANJOS, Hildete Pereira dos Práticas educativas freirianas no enfrentamento ao trabalho escravo contemporâneo. In: SOUSA, Ana Lúcia de; ANJOS, Hildete Pereira dos; SILVA; Renata Maldonado da. (Org.). *Políticas educacionais e diferença: diálogos interdisciplinares*. Roraima: Editora da UFRR, 2022, p. 65-88.

OLIVEIRA, Joyara Maria S. ; ANJOS, Hildete Pereira dos . Trabalho escravo contemporâneo: a disputa ideológica na produção de um conceito. In: FIGUEIRA, Ricardo Rezende; PRADO, Adonia Antunes; GALVÃO, Edna Maria. (Org.). *Escravidão: moinho de gentes no século XXI*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 8397.

OLIVEIRA, Joyara Maria Silva ; ANJOS, Hildete Pereira dos ; SILVA, Moisés Pereira . *A problematização do Programa "Escravo, nem pensar" na perspectiva freiriana*. In: X Colóquio Internacional Paulo Freire, 2018, Recife, PE. Anais do X Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, PE: Centro de Educação UFPE, 2018. v. 1. p. 3445.

OLIVEIRA, João P. *O nascimento do Brasil e outros ensaios : “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Vão surgindo sentidos. In: *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes. 1993, p 11-26.

PEARCE, Joseph Chilton. *O fim da evolução*. São Paulo: Cultrix, 1992.

PEREIRA, Airton dos Reis; ANJOS, Hildete Pereira dos; SILVA, Idelma Santiago; RIBEIRO, Nilsa Brito (Orgs.) . *Culturas e dinâmicas sociais na Amazônia Oriental Brasileira*. Belém, PA: Paka-Tatu, 2017, 436p .

PIAGET, Jean. *A Construção do Real na Criança*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

POSSAS, Hiran de Moura ; LISBÔA, Flávia Marinho; ANJOS, Hildete Pereira dos; RIBEIRO, Nilsa Brito; SILVA, Jeronimo Silva e ; MOREIRA, Edma do Socorro S. .Apresentação: Mídia e discurso na Amazônia - interculturalidade e resistência. *Agenda Social (UENF)*, v. 14, p. 9-12, 2020.

RAMOS, Antonieta de Souza; ANJOS, Hildete Pereira dos. Política pública de saúde mental: ação da biopolítica em mulheres com sofrimento mental na Amazônia Oriental durante o governo Bolsonaro. *Das Amazônias*, Rio Branco , Acre, v.7, n.1, (jan-jun) 2024, p. 39-59.

RIBEIRO, Nilsa Brito; ANJOS, Hildete Pereira dos (Orgs.) . *Heterogeneidades discursivas na Amazônia Oriental brasileira: relações de poder e resistências*. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019. v. 1. 226p .

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. 20ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

SALES, Rubeilton Guilherme; ANJOS, Hildete Pereira dos. O adolescente em conflito com a lei na produção discursiva das instituições. *Confronteiras(on line)*, v. 1, p. 120, 2017.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

SENA, Laécio Rocha. *Representações do MST nos discursos da mídia impressa marabaense: um olhar a partir dos jornais Correio do Tocantins e Opinião, no ano de 1996*. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade. Unifesspa. Marabá, PA, 2014 .

SILVA, Idelma Santiago. Memória social e construção de mitos fundacionais: Separatismo na Amazônia Oriental. *Revista Novos Cadernos NAEA*, Belém, edição 17, número 1, 2014.

SILVA, Idelma Santiago. A migração como mito fundador e outras metáforas: narrativas da colonização no sudeste do Pará. *Escritas: Revista do Curso de História de Araguaína*, vol. 2 Dossiê Territorialidades, Fronteiras e Identidades na Amazônia Legal. Araguaína, TO, 2010.

SILVA, Kátia Regina; ANJOS, Hildete Pereira. A abordagem histórico-cultural e a aquisição da leitura e da escrita pelas pessoas cegas. In: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro. (Org.). *Deficiência visual e inclusão escolar: desfazendo rótulos*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2016, p. 56-75.

SOUSA, Ana Lúcia; ANJOS, Hildete Pereira dos ; SILVA, Renata Maldonado (Orgs.). *Políticas educacionais e diferença: diálogos interdisciplinares*. 1. ed. Roraima: Editora da UFRR, 2022. 366p .

SOUZA. Nelinho Carvalho; ANJOS, Hildete Pereira Perfil identitário do egresso do curso de Pedagogia: metáforas e deslizamentos de sentidos. In: RIBEIRO, Nilsa Brito; ANJOS, Hildete Pereira dos (orgs.) *Heterogeneidades discursivas na Amazônia oriental brasileira: relações de poder e resistências*. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2019, v. 1, p. 168-185.

SOUZA, André Santos. *Dinâmica socioeconômica e trabalho na Amazônia: análise do município de Parauapebas a partir da migração de trabalhadores maranhenses da mineração*. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação em

Dinâmicas Territoriais e Sociedade (PDTSA). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2014. 139 f. 2014.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 2019.

WALLON, Henri. *A construção do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

VASCONCELOS, José Mauro de. *Rosinha Minha Canoa: romance em compasso de remo*. Editora Melhoramentos, 1962.

VERÓN, Eliseo. *A produção de sentido*. São Paulo: Cultrix: EDUSP, 1980.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Desenvolvimento Psicológico na Infância*, SP: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A Formação Social da Mente*. SP: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, SP: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre, Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. *Teoria e Método em Psicologia*. SP, Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semionovich, *Pensamento e Linguagem*, SP: Martins Fontes (tradução da versão resumida norte-americana), 1993.

VYGOTSKY, Lev Semionovich *et al.* , *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, SP: Ícone/EDUSP, 1998.

Quando olho para a história que narrei aqui, vejo alguém se elaborando como professora [...] negando o lugar de reprodução que certas políticas atribuem à docência [...] e reinventando-a a partir das análises das formações discursivas dominantes, assim como dos estudos da subjetivação docente a partir de Foucault, das táticas cotidianas que é preciso inventar para sobreviver, em Certeau...



ISBN 978-65-265-2099-4



9 786526 520994 >