

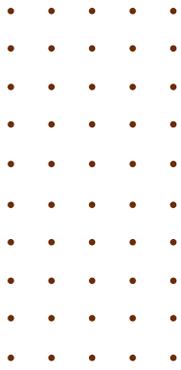


ANAIS DO XI ENCONTRO CIENTÍFICO CULTURAL

**Quebra de paradigmas e mudanças sociais:
os novos desafios para a ciência**

ISSN 2316 - 8021

**14 a 17 de setembro de 2021
Evento Virtual**

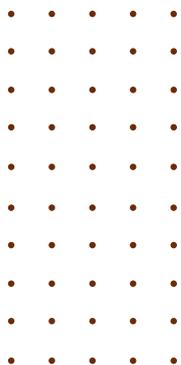


ANAIS DO XI ENCCULT

ENCONTRO CIENTÍFICO E CULTURAL DE ALAGOAS



14 A 17 DE
SETEMBRO DE 2021



Organizadores

Cirlene Jeane Santos e Santos
José Crisólogo de Sales Silva

Realização

Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)
Campus II - Santana do Ipanema
Grupo Caatinga de Pesquisas Científicas

Coordenação Geral

José Crisólogo de Sales Silva

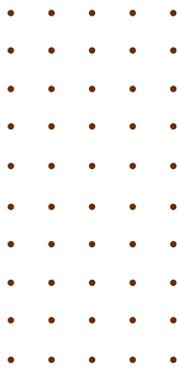
Comissão Organizadora

Cesar Alguste Badji
Cirlene Jeane Santos e Santos
Diego Jorge da Silva
Mateus Henrique Gomes da Silva Bispo
Samuel Nunes da Silva
Verônica Nascimento Brito Antunes



Parceiros





Capa

Mateus Henrique Gomes da Silva Bispo

Edição e Diagramação

Cirlene Jeane Santos e Santos

1ª edição - 2022

ISSN 2316-8021



Produzido por:

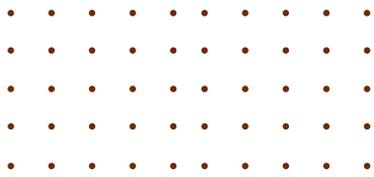
XI Enccult – Encontro Científico e Cultural de Alagoas

<https://www.enccult.org>

© Encontro Científico e Cultural de Alagoas

Escrito e produzido no Brasil.

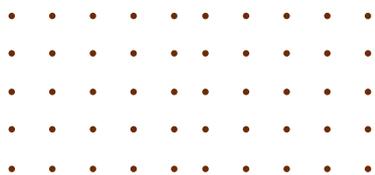




Comissão Científica

Acurcio Castelo David – UFAL	João Gomes da Costa – EMBRAPA
Adelmo Fernandes de Araújo – UFAL	Jonatha Rodrigues da Silva – UFAL
Alayde Ricardo da Silva – CESMAC	José Crisólogo de Sales Silva – UNEAL
Almir Almeida de Oliveira – UNEAL	José Inaldo Valões – UNEAL
Ana Luisa Tenório dos Santos – UFAL	José Roberto Santos – UFAL
Ana Paula Couceiro Figueira – Univ. de Coimbra	Joyce Rodrigues da Silva Magalhães – UFAL
Ana Paula Solino Bastos – UFAL	Júlia Sara Accioly Quirino – UNEAL
Anderson Aristides Moreira dos Santos – UFAL	Laudirege Fernandes Lima – UNEAL
Angela Maria Araújo Leite – UNEAL	Lucas Pereira da Silva – UERN
Arlyson Alves do Nascimento – IFAL	Lucas Pereira da Silva – UFAL
Bruno Rogério Duarte da Silva – UNEAL	Luciana Caetano da Silva – UFAL
Camila do Carmo Hermida – UFAL	Luciana Tener Lima – C. Univ. Unibta Digital
Carlos Everaldo Silva da Costa – UFAL	Manoel Santos da Silva – UFAL
Cícero Ferreira de Albuquerque – UFAL	Maria Aparecida Cruz – IFPE
Cid Olival Feitosa – UFAL	Maria Aparecida Vieira de Melo – UFRN
Cirlene Jeane Santos e Santos – UFAL	Maria Danielle Araújo Mota – UFAL
Divoene Pereira da Silva – UFERSA	Maria das Graças Correia Gomes – UNEAL
Edel Alexandre Silva Pontes – IFAL	Maria do Socorro Barbosa Macêdo – UNEAL
Edel Guilherme Silva Pontes – UNEAL	Maria Ester Ferreira da Silva Viegas – UFAL
Elizete Santos Balbino – UNEAL	Maria José de Brito Araújo – UNEAL
Érika Flávia Soares da Costa – UNIT	Matteus Freitas de Oliveira – IFAL
Evanilson Landim Alves – UPE	Mozart de Melo Alves Junior – CESMAC
Everson de Oliveira Santos – SEDUC/AL	Natércia de Andrade Lopes Neta – UNEAL/SEMED/AL
Francis Cleiton Balbino da Silva – UNEAL	Philipe Lima de Amorim – UFAL
Irani da Silva Neves – SEDUC/AL	Randerson Cavalcante Silva – IFAL
Jakes Halan de Queiroz Costa – UFAL	Ricardo Santos de Almeida – IFAL
Jane Cleide dos Santos Bezerra – UNEAL	Rubens Pessoa de Barros – UNEAL
Jaqueline Maria da Silva – CESMAC	Sanadia Gama dos Santos – UNEAL
Javan Sami Araújo dos Santos – UFAL	Sara Ingrid Borba – SEMED/AL
Jenaice Israel Ferro – UNEAL	Sara Jane Cerqueira Bezerra – UNEAL
Jenekésia Lins da Silva – SEMED/AL	Verônica Nascimento Brito Antunes – UFAL
Jhonatan David Santos das Neves – SEMED/AL	Viviane Patrícia Pereira Félix – UNSISSAL





Comissão de Avaliação

Adelmo Fernandes de Araújo	Élcio Gonçalves dos Santos	Lúcia Bahia Barreto Campello
Ademir da Silva Oliveira	Elinelson Gomes de Oliveira	Luciana Caetano Silva
Adevan dos Santos Nicandido Filho	Elis Angela Botton	Luciana Tener Lima
Adilson Jorge dos Santos	Elizete Santos Balbino	Luciano Martins da Silva
Alayde Ricardo da Silva	Enaldo Vieira de Melo	Luciano Mendes
Alessandra Nascimento Pontes	Érika Flávia Soares da Costa	Manoel Santos da Silva
Alice Virginia Brito de Oliveira	Esmeralda Moura	Maria Aparecida Vieira de Melo
Almir Almeida de Oliveira	Esmeraldo Victor C. Guimarães	Maria Danielle Araújo Mota
Alverlan da Silva Araújo	Everson de Oliveira Santos	Maria das Graças Correia Gomes
Amanda Tener Lima	Fabiano Santana dos Santos	Maria de Fátima Feitosa A. Gomes
Amilkiane Protazio Dino da Silva	Flávia Maria M. de Lima Emiliano	Maria do Socorro Barbosa Macedo
Ana Luisa Tenório dos Santos	Flavia Silva Damasceno	Maria Ester Ferreira da Silva Viegas
Ana Lydia V. de A. Peixoto	Flávio Pereira da Silva	Maria José Alves Costa
Ana Maria Vergne de M. Oliveira	Francis Cleiton Balbino da Silva	Maria José de Brito Araújo
Ana Paula Solino Bastos	Gerlan Cardoso da Silva	Marinaide Lima de Queiroz Freitas
Andréa Magna dos Santos Carvalho	Gesyca Patrícia da Silva Santos	Marli de Araújo Santos
Andresso Marques Torres	Gleica Maria Correia Martins	Maryana Josina Tavares da Rocha
Angela Maria Araujo Leite	Helloyne Roberta Eloi Moura	Matteus Freitas de Oliveira
Antonio Francisco R. Freitas	Heloisa Barbosa Rocha Gracindo	Michelle Beltrão Soares Sales
Arlyson Alves do Nascimento	Igor Luiz Rodrigues da Silva	Nara Elisa Gonçalves M. de Oliveira
Arthur Breno Sturmer	Iolita Marques de Lira	Natália de Oliveira Melo
Augusto Cesar Marins Machado	Irailde Correia de Souza Oliveira	Natércia de Andrade Lopes Neta
Benedito da Silva Costa Filho	Jailson Costa da Silva	Nicilleya Silva de Queiroz Belarmino
Bruno Setton Gonçalves	Janeclson Ferreira de Mélo	Paulo Henrique de Oliveira Hoeckel
Camila do Carmo Hermida	Jaqueline Maria da Silva	José Crisólogo de Sales Silva
Camila Lins Rodrigues	Jenekésia Lins da Silva	Ahiranie Sales Manzoni
Carla Manuella de Oliveira Santos	Jéssika Silva Alves	Cristina Maria Bezerra de Oliveira
Carlos Everaldo Silva da Costa	Jivaneide Araújo Silva Costa	Jane Cleide dos Santos Bezerra
Cid Olival Feitosa	João Gomes da Costa	Maria Ediney Ferreira da Silva
Cirlene Jeane Santos e Santos	João Pedro Ferreira Barbosa	Ana Paula Monteiro Rego
Claudenice da Cunha Barbosa	John Igor Bezerra Vieira	Graciele Oliveira Faustino
Clayton Pereira Costa	Johnny Pereira Gomes	Rafael Moraes
Cledison Santos Silva	José Bartolomeu dos Santos Júnior	Ricardo Santos de Almeida
Danilo Santos Souza	Jose Francisco Oliveira-Júnior	Rubens Pessoa de Barros
Dayse Patricia Pereira Barbosa	José Inaldo Valões	Sara Ingrid Borba
Denise Maria Soares Lima	José Rodolfo Tenório Lima	Saulo Luders Fernandes
Diego Jorge da Silva	Joyce Rodrigues da Silva Magalhães	Silvio Nunes da Silva Júnior
Diogo Meurer de Souza Castro	Juliana Bacelar de Araújo	Steófanos Alves Candido
Diogo Pinheiro da Silva	Juliane Paposqui	Telma Klarisse da Silva Wanderley
Divanir Maria de Lima Reis	Juliano Matias de Brito	Valdemir da Silva
Edel Alexandre Silva Pontes	Karoline Leite	Valeria Campos Cavalcante
Edel Guilherme Silva Pontes	Kiara Tatianny Santos da costa	Valéria Rodrigues Sabino
Edja Dias Carvalho Borges	Kize Arachelli de Lira Silva	Verônica Nascimento Brito Antunes
Edja Souza Barbosa	Lidianne Leite e Lira	Viviane Patrícia Pereira Félix
Egnaldo Ferreira de Sousa Junior	Lucas Menezes Fonseca	Welber Ângelo de Araujo
Élcio Gonçalves dos Santos	Lucas Pereira da Silva	Wellyngton Chaves M. da Silva



APRESENTAÇÃO	15
AVALIAÇÃO DA COMPOSTAGEM DE DIFERENTES RESÍDUOS DE FRUTAS	17
André Suêlto Tavares de Lima	
Raquel Cavalcante Lins	
CARACTERÍSTICAS MORFOGÊNICAS E ESTRUTURAIS DO CAPIM BUFFEL ADUBADO COM DOSES DE ESTERCO OVINO OU BOVINO	24
Anderson Moraes Santos	
Olívia Marianny de Oliveira Santos	
Juliano de Paula Farias Júnior	
Randerson Cavalcante Silva	
CARACTERÍSTICAS MORFOGÊNICAS DE CULTIVARES DE DIFERENTES GÊNEROS DE GRAMÍNEAS TROPICAIS NO SEMIÁRIDO	29
Anderson Moraes Santos	
Olívia Marianny de Oliveira Santos	
Randerson Cavalcante Silva	
CRESCIMENTO DO MAXIPE CULTIVADO EM VASOS COM DIFERENTES ADUBOS ORGÂNICOS	33
Maria Hilma dos Santos	
Dayane Kelly da Silva	
Maria Thalillian Santos Figueiredo	
Ariane Loudemila Silva de Albuquerque	
DESENVOLVIMENTO DE SEMENTES NATURAIS E INDUSTRIALIZADAS DO COENTRO (<i>CORIANDRUM SATIVUM</i>)	37
Dayane Kelly da Silva	
Maria Hilma dos Santos	
Maria Thalillian Santos Figueiredo	
Ariane Loudemila Silva de Albuquerque	
USO DE COMPOSTO ORGÂNICO NO DESENVOLVIMENTO DE MUDAS DE ALFACE	42
André Suêlto Tavares de Lima	
Raquel Cavalcante Lins	
A BIODIVERSIDADE E OS IMPACTOS AMBIENTAIS NA MATA DA CAFURNA, MUNICÍPIO DE PALMEIRA DOS ÍNDIOS, ALAGOAS	49
Melani de Melo Silva	
Katia Santos Bezerra	
ANÁLISE BIOLÓGICA E FENOLÓGICA DE SEMENTES DO GÊNERO (<i>SOLANUM MELONGENA L.</i>) CULTIVADAS EM DIFERENTES SUBSTRATOS	55
Stephany Flávia Mendonça de Araújo	
Rubens Pessoa de Barros	
Jessia Elem Cunha Barbosa	
Millena Duarte Costa	
COMO OS TRABALHOS DE ETNOBIOLOGIA ABORDAM OS LEVANTAMENTOS SOBRE RECURSOS MADEIREIROS E NÃO-MADEIREIROS ASSOCIADOS AO CONHECIMENTO LOCAL? UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	62
Bruna Ferreira de Barros	
Carlos Henrique Tavares Mendes	
Maria Lorena da Silva	
Ida Vanderlei Tenório	
Taline Cristina da Silva	
PERCEPÇÃO LOCAL, CONHECIMENTO E USO DE PLANTAS ALIMENTÍCIAS NÃO CONVENCIONAIS (PANC) POR POPULAÇÕES HUMANAS NO BRASIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	67
Kaique Caetano Silva	
Luís Fernando Colin Nolasco	
Taline Cristina da Silva	

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA VIVENCIADA POR MULHERES NEGRAS: QUESTÕES PARA O DEBATE A PARTIR DA CONCEPÇÃO DE GÊNERO E RAÇA	73
Juliana Cecília Leal de Albuquerque Mota	
CADEIAS DE TENSÃO: REPERTÓRIOS DISCIPLINARES DE FACÇÕES E DO SISTEMA EM UNIDADES DE INTERNAÇÃO ALAGOANAS	80
Ada Rízia Barbosa de Carvalho	
CORPOS NEGROS DENTRO DO AMBIENTE EDUCACIONAL	86
Maria Josefa Lima Costa	
Maria Ester Ferreira da Silva Viegas	
FINANCEIRIZAÇÃO E DEPENDÊNCIA DA ECONOMIA BRASILEIRA	92
Ana Flavia Silva de Oliveira	
Danilo Augusto da Silva Horta	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MOTIVAÇÕES E DESAFIOS QUE PERPASSAM A BUSCA POR FORMAÇÃO CONTINUADA	98
Tatiane Motta da Costa e Silva	
Rodrigo de Souza Balk	
Renata Colbeich da Silva	
Bárbara Garcia Figueredo	
Rafaella Martini Paiva	
Mylene Francini da Rosa	
A UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA JAPONESA 5S PARA MELHORIA DA QUALIDADE DAS AULAS REMOTAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ALAGOAS	103
Fabio Ferreira de Lima	
A EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA - ENFOC/CONTAG	109
Bianca Ramos de Jesus	
Sanadia Gama dos Santos	
EDUCAÇÃO DO CAMPO: INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO POVO CAMPESINO	115
Maria Rayne Silva de Sá	
OS IMPACTOS DA PANDEMIA COVID-19 NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA XUCURU-KARIRI YAPI-LEANAWÃ EM 2020, PALMEIRA DOS ÍNDIOS, ALAGOAS	123
Rita de Cássia de Lima Gouvêa	
Cosmo Oliveira da Silva	
Evelyn Ferreira Santana Silva	
EJA NO MUNICÍPIO DE QUEIMADOS: UMA TEIA FORMATIVA COM OS SUJEITOS PRONUNCIANTES E SEUS FAZERES	128
Veronica da Cunha Andrade Santos	
Renata Brito de Carvalho	
ANÁLISE <i>IN VITRO</i> DO POTENCIAL ANTIBACTERIANO DO EXTRATO DA PRÓPOLIS MARROM FRENTE A <i>K. PNEUMONIAE</i>	133
Maria Thalillian Santos Figueiredo	
Thaisy Lúcia Ribeiro Oliveira	
Dayane Kelly da Silva	
Jessia Elem Cunha Barbosa	
Jhonatan David Santos das Neves	
Abel Barbosa Lira Neto	
PERFIL ANTIMICROBIANO DA PRÓPOLIS MARROM FRENTE A <i>PROVIDENCIA RETTGERI</i> MULTIRRESISTENTE	138
Thaíse da Silva Santos	
Maria Thalillian Santos Figueiredo	
Thaisy Lúcia Ribeiro Oliveira	
José Rubens David dos Santos	
Jhonatan David Santos das Neves	
Abel Barbosa Lira Neto	

PRÓPOLIS MARROM E SEU POTENCIAL ANTIBACTERIANO NO COMBATE À <i>STHAPHYLOCOCCUS AUREUS</i>	142
Thaisy Lúcia Ribeiro Oliveira Maria Thalillian Santos Figueiredo Gabrielle de Lima Mendes Dayane Kelly da Silva Maria Hilma dos Santos Abel Barbosa Lira Neto	
UTILIZAÇÃO DO PÓLEN DA ABELHA URUÇU (<i>MELIPONA SCUTELLARES</i>) EM ENSAIOS MICROBIOLÓGICOS, <i>IN VITRO</i>	147
Gabrielle de Lima Mendes Thaíse da Silva Santos Maria Hilma dos Santos Ariane Loudemila Silva de Albuquerque Abel Barbosa Lira Neto Maria do Carmo Carneiro	
A ESTIMATIVA DA RAIZ QUADRADA DE UM NÚMERO RACIONAL POR INTERMÉDIO DO BINÔMIO DE NEWTON	152
Antonio Ancelmo de Cerqueira Neto Adson Junior Carvalho da Silva Noemy de Carvalho Araújo Janaina Rodrigues de Miranda Elinelson Gomes de Oliveira	
A IDEIA LACANIANA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA	155
Nicilleya Silva de Queiroz Belarmino Hellyne Roberta Eloí Moura Edel Alexandre Silva Pontes Edel Guilherme Silva Pontes	
CONSTRUINDO UM JOGO MATEMÁTICO POR INTERMÉDIO DOS NÚMEROS NATURAIS	162
Janderson Ramon da Silva Arthur Lucas da Silva Nicilleya Silva de Queiroz Belarmino Hellyne Roberta Eloí Moura	
INTERPRETAÇÃO DE EQUAÇÕES MATEMÁTICAS DE REGRESSÃO POR MEIO DE CONHECIDAS SEQUÊNCIAS NUMÉRICAS	166
Bruno Henrique Macêdo dos Santos Silva Janaine Ferreira dos Santos Janaina Rodrigues de Miranda Janderson Ramon da Silva Lidiane Leite e Lira	
O EMPREGO DO MÉTODO DE POLYA NA INTERPRETAÇÃO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS	171
Arthur Lucas da Silva Adson Junior Carvalho da Silva Noemy de Carvalho Araújo Nicilleya Silva de Queiroz Belarmino Elinelson Gomes de Oliveira	
UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ATO DE ENSINAR E O ATO DE APRENDER MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROCESSO RACIOCÍNIO, INTELIGÊNCIA, CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM (RICA)	176
Hellyne Roberta Eloí Moura Bruno Henrique Macêdo dos Santos Silva Edel Alexandre Silva Pontes	
UTILIZANDO O BINÔMIO DE NEWTON PARA O CÁLCULO DE PROBABILIDADES NO LANÇAMENTO DE MOEDAS	179
Adson Junior Carvalho da Silva Noemy de Carvalho Araújo Elinelson Gomes de Oliveira Edel Guilherme Silva Pontes	

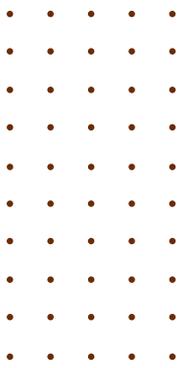
A MAGNITUDE DO FATOR QUALIDADE PARA A AVALIAÇÃO DE GRADUAÇÕES CONSOANTE OS NORMATIVOS DO INEP EM TEMPOS DE PANDEMIA	183
Ronison Oliveira da Silva Daniel Nascimento e Silva	
EDUCAÇÃO INFANTIL E O DIREITO A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA	188
Érica Giaretta Biase	
CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPITAL, DE KARL MARX, A RESPEITO DA MERCADORIA: UMA LEITURA PROPEDEÚTICA	193
Yvisson Gomes dos Santos	
ANÁLISE DAS FERRAMENTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO REMOTO DE GEOGRAFIA NO PERÍODO DA PANDEMIA EM ARAPIRACA - ALAGOAS	197
Joelma Nunes da Silva	
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS EM PALMEIRA DOS ÍNDIOS-AL EM TEMPOS DE PANDEMIA DO COVID-19	205
Laura Almeida Tathina Lucio Braga Netto Alinne de Oliveira Dantas	
A VIOLÊNCIA DE GÊNERO SOB A PERSPECTIVA DO CIBERESPAÇO: ESTUDO DA VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA A MULHER	210
Nayle do Carmo Barbosa Izidório Brenda Kathley Batista dos Santos Jose Inaldo Valões	
BUSCANDO A JUSTIÇA SEM JUDICIÁRIO: A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS COMO INSTRUMENTO EMANCIPADOR	214
Elias Henrique dos Santos Filho	
MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA DOS/DAS TRABALHADORES/AS DE ENTREGAS E SERVIÇOS POR APLICATIVOS	220
Weslley Leonardo da Silva Lima	
POPULAÇÃO CARCERÁRIA: VIOLAÇÕES DA SUBJETIVIDADE JURÍDICA NA SUSPENSÃO DE VISITAS DURANTE A PANDEMIA DE COVID19	224
Fabiano Rodrigues dos Santos	
UBERIZAÇÃO DO TRABALHO: INFRAÇÃO DE DIREITOS SOB A TUTELA DO ESTADO BRASILEIRO	230
Danilo Augusto da Silva Horta Ana Flavia Silva de Oliveira	
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA EM ALAGOAS: APONTAMENTOS ACERCA DA ATUAÇÃO DO JUDICIÁRIO ALAGOANO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19	237
Anna Luísa Almeida Santana Plech Nicolly Gomes Herculano	
ENSINO REMOTO: DESAFIOS ENFRENTADOS POR PAIS DE ALUNOS DA ESCOLA MARIA JOSÉ DE CARVALHO	243
Sérgio Oliveira da Silva Júnior Sabryna Rocha De Oliveira Maria Ilda Rocha Silva	
REFLEXÕES SOBRE A INSERÇÃO DA CONTABILIDADE DE CUSTOS NO SEMIÁRIDO	249
Alex Sandro Oliveira dos Santos Silva Karoline a Silva Rodrigues	
ANÁLISE DO ETHOS EM PLATAFORMA SOCIAL	260
Juliana Felix dos Santos Maria Francisca Oliveira Santos	

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS EDUCACIONAIS COMO FERRAMENTA DE MOTIVAÇÃO NO ENSINO REMOTO	265
Alíson Wagner dos Santos Gerlan Cardoso da Silva Jose Wilton dos Santos Pacheco Lima Thaynnara Paula dos Santos Lira	
ECOMAR, UM BLOG COMO RECURSO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR PARA FORMAÇÃO DO SUJEITO ECOLÓGICO	270
Maristela Souza da Silva Walma Nogueira Ramos Guimarães	
GOOGLE CLASSROOM COMO FERRAMENTA DE APOIO NA EDUCAÇÃO EM MEIO A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS	275
Bruna Oliveira Alves	
O GÊNERO EXPOSIÇÃO DIALOGADA EM INTERAÇÃO ON-LINE	280
Maria Francisca Oliveira Santos Gabrielle dos Santos Barbosa José Vândesson dos Santos	
O USO DO CANAL SEMED SÃO SEBASTIÃO/AL COMO INSTRUMENTO DE AUXÍLIO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO	284
José Jamerson Ferreira Ribeiro Alíson Wagner dos Santos Gerlan Cardoso da Silva Thaynnara Paula dos Santos Lira Jose Wilton dos Santos Pacheco Lima	
O USO DAS REDES SOCIAIS DURANTE A PANDEMIA: UMA REFLEXÃO NA EDUCAÇÃO DE SÃO SEBASTIÃO/AL	289
Thaynnara Paula dos Santos Lira Gerlan Cardoso da Silva Alíson Wagner dos Santos	
PONTOS E CONTRAPONTO DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CONTEMPORANEIDADE	295
Jucimara Braga Alves Carla Daniella Teixeira Girard Cristiane Marina Teixeira Girard Anabelle Pena Lima Magalhães Cruz Geisa de Sousa Cabral Gilma da Silva Pereira Rocha	
O COTIDIANO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)	300
Maria Ediney Ferreira da Silva Flavio Laurindo Ferreira Fabio Ferreira de Lima	
ANÁLISE SOCIAL DA DESIGUALDADE DE GÊNERO COM ÊNFASE NO MERCADO DE TRABALHO	307
Pedro Emanuel Peres Diani	
CONTROLE SOCIAL NA GESTÃO DE ESTOQUE DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: ESTUDO DE CASO REALIZADO NA PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAPIRACA/AL	312
Laleska Dayane Oliveira Apolinário	
O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE NA REGIÃO NORDESTE	320
Francisco Tenório da Silva	
SABERES DOCENTES: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE ENSINO DA ORALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	326
Fernanda Rafaella da Silva Adriana Cavalcanti dos Santos	

ESTUDO DA EFICIÊNCIA DE BIODIGESTOR DO TIPO INDIANO MODIFICADO A PARTIR DE MATERIAIS REICLÁVEIS PARA PRODUÇÃO DE BIOGÁS	332
Jordana de Lima Lucena João Lucena de Deus Filho Maria Laiane da Silva Daniela Cavalcanti de Medeiros Furtado André Luiz Beserra Galvão	
FREQUÊNCIA EPIDEMIOLÓGICA DE PACIENTES PORTADORES DE ESQUISTOSSOMOSE NAS CIDADES DE OLHO D'ÁGUA DAS FLORES E PÃO DE AÇÚCAR - ALAGOAS (BRASIL), DE 2007 A 2017	340
Antônio Carlos Melo da Silva Luiz Fernando Sandes Cenira Monteiro de Carvalho	
CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TDAH E AULAS REMOTAS NA PANDEMIA NUMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA-EXISTENCIAL	351
Antonia Adriana Alves de Albuquerque	
FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADES NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO EM PERÍODO PANDÊMICO DE 2020	362
Lucia Bahia Barreto Campello Aline Rodrigues Malta	
O ESTÁGIO PRESENCIAL X O ESTÁGIO REMOTO	380
Diana Melo Silva	
REFLEXOS DA PANDEMIA E VIOLÊNCIA DURANTE O PROCESSO EDUCACIONAL NO BRASIL	393
Lilian Lopes de Araújo Ana Raquel Rodrigues Uchôa	
ACESSIBILIDADE NAS ORGANIZAÇÕES: INSERÇÃO DE PESSOAS SURDAS NO MERCADO DE TRABALHO EM ARAPIRACA/AL	401
Fabiano Santana dos Santos Denise Maria dos Santos Melo Ana Paula Lima Santos	
EMPODERAMENTO E PANDEMIA: O CONTEXTO ENVOLVENDO EMPRESÁRIOS E EMPREGADOS NO BRASIL	416
Fabiano Santana dos Santos	
QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO EM UMA UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE DO MUNICÍPIO DE ARAPIRACA/AL	428
Johny Michael Lima do Nascimento Fabiano Santana dos Santos	
UTILIZAÇÃO DE MICROSCÓPIO ARTESANAL COMO FERRAMENTA DE APOIO AO ENSINO DE CITOLOGIA NO NÍVEL FUNDAMENTAL	441
José Cícero dos Santos Souza Rosineide Nascimento da Silva	
POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA: INVESTIMENTOS DO TERCEIRO SETOR	457
Érica Giaretta Biase Edivânio B. Ferreira Ávila	
ABRINDO A CORTINA DO TEMPO: UM RETRATO HISTÓRICO DA CULTURA ALAGOANA NOS 205 ANOS DE MACEIÓ	474
Roselito de Oliveira Santos	

EDUCAÇÃO INFANTIL EM QUESTÃO: O EDUCADOR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ATUALIDADE	486
Ana Raquel Rodrigues Uchôa Lilian Lopes de Araujo	
OS EFEITOS DE SENTIDO DOS DISCURSOS OFICIAIS E MIDIÁTICOS SOBRE A CHAMADA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”	501
Rafaela da Silva Mendonça Rêgo	
OS MODELOS DE QUALIFICAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO: DO TAYLORISMO-FORDISMO À REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E O PRONTO ATENDIMENTO AOS IMPERATIVOS DO CAPITAL	517
Aline Soares Nomeriano	
A LITERATURA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ABORDAGENS E REFLEXÕES	529
Ademilson Marques da Silva Andresa dos Santos Araújo Ednaldo Oliveira dos Santos	
O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO REMOTO E A ADAPTAÇÃO DA REGÊNCIA NAS AULAS DE GEOGRAFIA	540
Ana Beatriz Pereira de Oliveira Renata Tenório Cavalcante da Silva Ailton Feitosa	
O LÚDICO, OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS: OS SABERES GEOGRÁFICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	550
Lívia Thaysa Santos de Albuquerque Gama Cirlene Jeane Santos e Santos	
AS CONTRIBUIÇÕES DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: EXPERIENCIANDO O TRABALHO DE CAMPO EM SUAS POSSIBILIDADES	560
Leandro Matias dos Santos Cirlene Jeane Santos e Santos	
A INSERÇÃO DA PSICOLOGIA NAS POLÍTICAS ASSISTENCIAIS DO SEMIÁRIDO ALAGOANO: REFLEXÕES SOBRE FORMAS DE FAZER SAÚDE A PARTIR DA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR	569
Marcus Antonio Medeiros de Souza Karen Lauren Monteiro Silva Edvaldo Ribeiro Brandão Maryana Gomes Araújo Saulo Luders Fernandes Flávia Regina Guedes Ribeiro	
PERCEPÇÃO AMBIENTAL EM COMUNIDADES RURAIS SERTANEJAS: PROPOSIÇÕES HODIERNAS PARA UM DIÁLOGO DE SABERES	580
Cícero Bezerra da Silva	
A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NO ENSINO REMOTO DE BIOLOGIA	592
Yris Gabriela Nunes Silva Keyth Daiann Felix Palmeira Maria Lusia de Moraes Belo Bezerra	
LITERATURA INFANTIL E O LETRAMENTO CIENTÍFICO: O SABER E O SABER FAZER DOCENTE EM TEMPOS DE AULAS REMOTAS	606
Liliane Oliveira de Brito	

O ESTÁGIO JURÍDICO MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS DURANTE A PANDEMIA	619
Ana Paula Santos Duarte de Barros Ernestina Iolanda Santos Carlos Maria Izabel Ferreira dos Santos Orlando Rocha Filho Priscila Vieira do Nascimento Valkiria Malta Gaia Ferreira	
REFLEXOS DA PANDEMIA NO ENSINO: UM RECORTE DE PERCEÇÃO EM NÍVEL BÁSICO E SUPERIOR	629
Jackeline Santos Vieira Livia Lara Almeida de Souza	
A EJA NA CONCEPÇÃO FREIRIANA: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, COM ENFOQUE NUMA INSERÇÃO HUMANISTA E IGUALITÁRIA NO MEIO SOCIETÁRIO	642
Sandoval Dias Duarte Fabiana dos Santos Dias Duarte	
A IDENTIDADE CULTURAL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RECONSTRUINDO ESTE PERFIL	657
Susanne Messias de Farias Janaice Israel Ferro Carla Emanuele Messias de Farias Costa	



Apresentação

O XI Encontro Científico Cultural de Alagoas - XI ENCCULT, teve como tema Quebra de paradigmas e mudanças sociais: os novos desafios para a ciência. Sua décima primeira edição ocorreu de 14 a 17 de setembro de 2021, em Maceió- AL, Brasil. Em virtude da pandemia, foi realizado no formato virtual.

Nesta edição seguimos com uma expressiva participação, foram 33 Grupos de Trabalhos (GTs) inscritos, com 28 atuando plenamente, contamos com mais de 1490 participantes, dentre esses 628 autores/as, 209 avaliadores/as e 67 coordenadores/as de GTs. Tendo ainda um rico conjunto de palestras e mesas redondas.

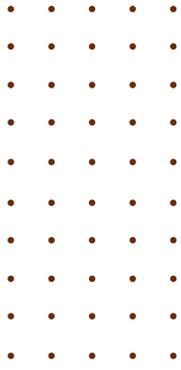
Destacamos ainda o 8º Concurso de Fotografias 2021 - Olhares sobre o ambiente. Neste foram mais de 30 inscritos/as, cujas fotografias dos quatro (4) primeiros colocados irão figurar nas capas do periódico Diversitas Journal de 2022.

Aqui estão reunidos resumos expandidos e artigos oriundos de diferentes áreas das Ciências e de diversas Instituições, que em seu conjunto, representa um esforço coletivo visando o compartilhamento de experiências, conhecimentos e saberes e fazeres científicos.

Desejamos a todos e todas uma excelente leitura !!!!



*Cirlene Jeane Santos e Santos
José Crisólogo de Sales Silva*



RESUMOS EXPANDIDOS



Avaliação da compostagem de diferentes resíduos de frutas

Evaluation of the composting of different fruit wastes

André Suêlto Tavares Lima⁽¹⁾; Raquel Cavalcante Lins⁽²⁾

⁽¹⁾  0000-0003-4687-0645; Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – Campus Maragogi, Maragogi, Alagoas, Brazil. E-mail: andre.suelto@ifal.edu.br.

⁽²⁾  0000-0003-3069-5512, Instituto Federal de Alagoas (IFAL) – Campus Marechal Deodoro, Discente, Bolsista do PIBIC, financiado pela Fundação do Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), Marechal Deodoro, Alagoas, Brazil. E-mail: raquelcavalcantelins@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: A compostagem de resíduos vegetais é considerada uma alternativa de baixo custo quando comparada aos impactos ambientais relacionados à disposição dos resíduos orgânicos, em aterros sanitários ou em locais inapropriados. Todavia, ainda existe uma carência por pesquisas que possam viabilizar o processo de compostagem, diante da grande variedade de resíduos orgânicos produzidos. O objetivo desse trabalho foi avaliar a compostagem de diferentes resíduos de frutas (maracujá, abacaxi e graviola). Foram montadas duas composições AGM = (60% abacaxi, 10% graviola e 30% maracujá) e AM = (70% abacaxi e 30% maracujá), utilizando duas composteiras para cada composição (1AGM, 2AGM, 3AM e 4AM) com intuito de monitorar parâmetros como: temperatura, umidade e aeração de modo a verificar qual a melhor composição. O resultado da compostagem realizada com duas composições diferentes de resíduos de frutas, indicaram que as composteiras 1AGM e 2AGM, composição (60% abacaxi, 10% graviola e 30% maracujá), proporcionaram um volume superior de composto, com redução de 20 a 30% do volume inicial de resíduos e uma geração menor de chorume, o que pode ser atrativo, quanto a quantidade de composto orgânico produzido.

Palavras-chave: Resíduo, Frutas, Compostagem.

Abstract: The composting of vegetable waste is considered a low cost alternative when compared to the environmental impacts related to the disposal of organic waste in landfills or in inappropriate sites. However, there is still a lack of research that can make the composting process feasible, given the great variety of organic waste produced. The objective of this work was to evaluate the composting of different fruit residues (passion fruit, pineapple and soursop). Two compositions were assembled AGM = (60% pineapple, 10% soursop and 30% passion fruit) and AM = (70% pineapple and 30% passion fruit), using two compost bins for each composition (1AGM, 2AGM, 3AM and 4AM) in order to monitor parameters such as temperature, humidity and aeration in order to verify which composition was better. The result of the composting performed with two different compositions of fruit residues, indicated that the 1AGM and 2AGM compositions (60% pineapple, 10% soursop and 30% passion fruit), provided a higher volume of compost, with a reduction of 20 to 30% of the initial volume of waste and a lower generation of slurry, which can be attractive, as the amount of organic compost produced.

Keywords: Waste, Fruit, Composting.

Introdução

Os resíduos orgânicos sempre estiveram presentes no cotidiano da humanidade, tendo por origem as diversas atividades antrópicas que são realizadas continuamente pelo homem, resultando na geração de um conjunto de produtos para a sua subsistência. O Brasil atualmente ocupa o terceiro lugar de maior produtor de frutas do mundo, ficando atrás da China e Índia (ABRAFRUTAS, 2019).

A fruticultura se destaca como uma das principais atividades, ligadas ao ramo da agricultura, que anualmente produz uma enorme diversidade de frutas, sendo direcionadas para a comercialização em hortifrúti ou beneficiadas, como polpa de fruta. Estima-se que a produção de resíduos orgânicos decorrentes deste tipo atividade atinjam proporções de 1,3 milhões de toneladas por ano, onde 54% do desperdício ocorre principalmente nas etapas iniciais da produção, manipulação pós-colheita e armazenagem (FAO, 2013).

Para realizar a mitigação dos impactos ambientais, ocasionados pela geração e descarte inapropriado de resíduos orgânicos, a compostagem é considerada o processo mais acessível, sendo executado em grandes e pequenos espaços com um custo socialmente e ambiental justo. Este processo biotecnológico, permite que fatores naturais como umidade e temperatura interajam com fungos e bactérias na modificação da estrutura do resíduo orgânico (DAL BOSCO, 2017), possibilitando, redução do volume e estabilização.

Resultado no composto orgânico, uma mistura de materiais de origem vegetal ou animal, compondo um fertilizante natural, rico em nutrientes e matéria orgânica e o chorume, líquido escuro de forte odor, que quando diluído em água, pode ser utilizado como biofertilizante. Sendo assim este trabalho teve como objetivo avaliar a compostagem de diferentes resíduos de frutas (abacaxi, graviola e maracujá).

Desenvolvimento

O processo de compostagem é uma das ferramentas que a Política Nacional dos Resíduos Sólidos (PNRS), estabelece como viável e segura, para o reaproveitamento de resíduos orgânicos (BRASIL, 2010), tendo em vista, não oferecer nenhum risco a sociedade e ao meio ambiente. Promovendo um equilíbrio entre os recursos retirados e a redução dos impactos ocasionados pela geração dos resíduos orgânicos.

Para realizar a compostagem do material pode-se utilizar diversas técnicas, tais como: sistema de leiras revolvidas, sistema de leiras estáticas aeradas e sistemas fechados ou reatores biológicos, desde que a técnica utilizada proporcione condições ideais para a compostagem do resíduo orgânico. A citar o método, desenvolvido pela (EMBRAPA, 2014) orientando a confecção de composteira caseira, simples e de fácil execução.

A compostagem é uma alternativa ambientalmente adequada para a destinação dos resíduos orgânicos. Segundo Cotta et al., (2015) este método pode ser definido como um processo em que ocorre

a decomposição biológica, aeróbica ou anaeróbica e termofilia de forma controlada e manejada a degradação dos resíduos orgânicos, resultando em um produto estável para o uso como insumo agrícola.

O material orgânico é deteriorado por milhares de microrganismos (fungos e bactérias), que trabalham desmontando as moléculas orgânicas até atingir a estabilização do material. Reduzindo o volume do resíduo orgânico, na compostagem em até 60% do seu volume inicial (HAMERSCHMIDT; OLIVEIRA, 2014). Sendo assim a compostagem, visa realizar um resgate nutricional, dos resíduos orgânicos que seriam desperdiçados em lugares inadequados ou aterros sanitários.

Procedimento Metodológico

A caracterização dos resíduos tabela 1, seguiu a metodologia da (EMBRAPA, 2009). Para obtenção da relação C/N dos resíduos de frutas foi inicialmente utilizado, método de calcinação (KIEHL, 1985) e nitrogênio Kjeldahl-método de micro-Kjeldahl (IAL, 1985). Foi analisado também os teores de macro e micronutrientes das diferentes frutas tabela 2 seguindo a metodologia da (EMBRAPA, 2009). Para obtenção dos volumes de resíduos a serem misturados para uma relação inicial de carbono e nitrogênio ideal.

Tabela 1. Relação C/N dos resíduos de frutas utilizados no experimento da compostagem.

Frutas	Valor encontrado
Abacaxi	20,64
Graviola	11,97
Maracujá	56,48

Fonte: Autores, 2021.

Tabela 2. Nutrientes presentes nos resíduos das frutas utilizados na compostagem.

Parâmetro Avaliado	Resíduo de frutas		
	Abacaxi	Graviola	Maracujá
P (g/dm ³)	0,27	0,18	0,48
K (g/dm ³)	6,82	0,33	1,85
Ca (g/dm ³)	0,31	0,44	4,10
Mg (g/dm ³)	0,24	0,38	3,13
Na (g/dm ³)	0,68	0,08	4,16
Zn (mg/dm ³)	18,06	1,54	3,79
Cu (mg/dm ³)	9,85	0,55	0,54
Mn (mg/dm ³)	43,92	0,90	0,33
Fe (mg/dm ³)	34,77	6,03	8,64

Fonte: Autores, 2021.

O resíduo orgânico de abacaxi utilizado para esse estudo, foi coletado na Central de Abastecimento (CEASA/AL), localizada no município de Maceió – Alagoas, nas coordenadas geográficas 192797.24 m E 8944611.55 m S, já os resíduos de maracujá e graviola foram adquiridos através de doação. O trabalho experimental onde ocorreu a produção do composto se encontra numa propriedade rural, também no município de Maceió–Alagoas, nas coordenadas 213996.16 m E 8945792.13 m S.

O processo de compostagem se iniciou no dia 4 de junho de 2021, as frutas coletadas foram cortadas, em pedaços de 2 a 5 cm, de modo a evitar compactação do material e facilitar a circulação de oxigênio. Em seguida foi realizada a pesagem dos materiais, com intuito de montar composições diferentes para cada resíduo, utilizando duas composições de resíduos AGM (60% abacaxi, 10% graviola e 30% maracujá) e AM (70% abacaxi e 30% maracujá), sendo duas composteiras para cada composição, identificadas por 1AGM, 2AGM, 3AM e 4AM.

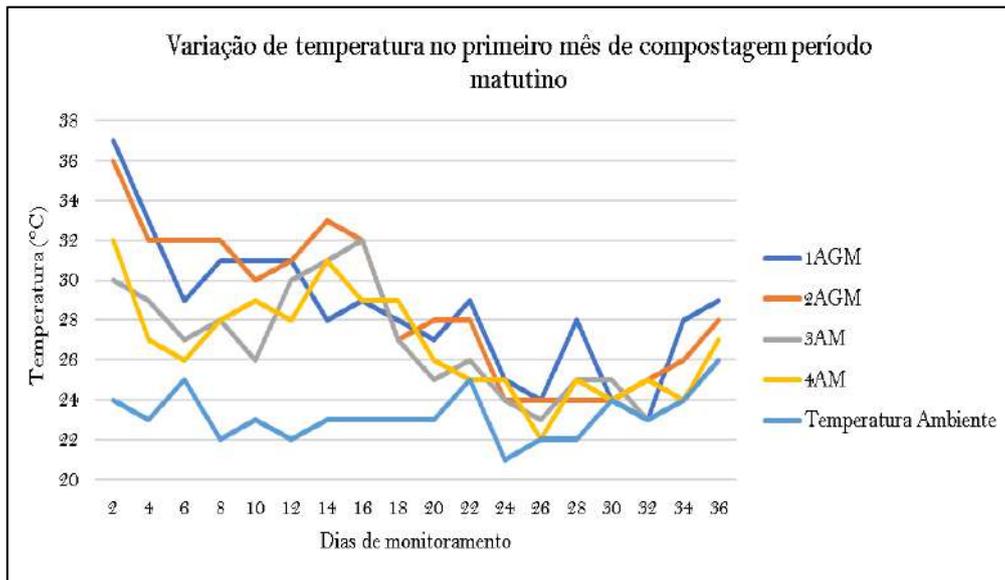
Todas as composições foram homogeneizadas com material seco (serragem), para regular a umidade no processo, ocorrendo em seguida o preenchimento das composteiras de acordo com suas composições. As composteiras foram postas sobre paletes de madeira, para facilitar o escoamento do chorume, que foi posteriormente armazenado em garrafas PET de 2 litros com tampas e identificados conforme sua origem.

O monitoramento da temperatura, ocorreu em dias alternados, nos períodos matutino e vespertino, utilizando um termômetro espeto da marca Incoterm®, escala de -50 a 300 °C. A umidade foi monitorada seguindo o método de (NUNES; SANTOS, 2009), que consiste em pegar um pouco do composto em uma das mão e apertar, de modo a verificar o líquido escoando entre os dedos, sendo o excesso ou falta de líquido, indicativo de correção deste parâmetro. Durante o processo de compostagem foi utilizado um bastão de alumínio no revolvimento do material com intuito de repor oxigênio, ocorrendo a cada cinco dias ou quando constatado sua necessidade.

Resultado e Discussão

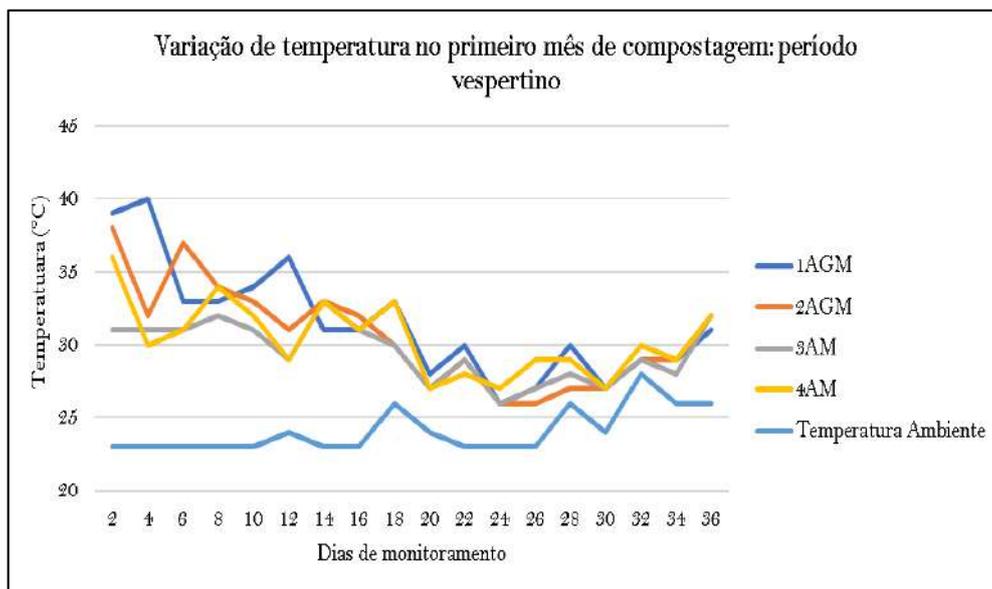
As composteiras 1AGM e 2AGM ambas com tratamento (60% abacaxi, 10% graviola e 30% maracujá) se destacaram nos primeiros seis dias na fase mesofílica de aquecimento, com temperaturas predominantes na faixa de 40 a 38 °C nos períodos matutino e vespertino, já as composteiras 3AM e 4AM (70% abacaxi e 30% maracujá) também se assimilaram a essas faixas, com temperaturas 36 a 31 °C, como mostra o gráfico 1 e 2. Segundo Dal Bosco (2017) a fase mesofílica de aquecimento tem duração de poucos dias, com temperaturas predominantes de 30 e 45 °C, resultando na liberação de gás carbônico, água e elevação da temperatura.

Gráfico 1. Variações de temperatura das composteiras, monitoradas nos períodos matutino em dias alternativos.



Fonte: Autores, 2021.

Gráfico 2. Variação de temperatura nas composteiras, monitorada no período vespertino em dias alternativos



Fonte: Autores, 2021.

Após 8 dias de compostagem, iniciou-se a fase termofílica que tem duração de 20 dias (DAL BOSCO, 2017), as composteiras 1AGM e 2AGM permaneceram nas mesmas faixas de temperatura da fase mesofílica de aquecimento 34 a 27 °C, assim como as composteiras 3AM e 4AM, em faixas similares 33 a 28 °C, sendo constatado nos gráficos 1 e 2. Não atingindo temperaturas máximas, acima de 55 °C como se esperava, efeitos similares que foram observados, por (ORRICO et al., 2012), ao se realizar o processo de compostagem no período de inverno, onde a temperatura ambiente (externa) influencia na temperatura interna do material compostado. Outro fator que podemos destacar para a baixa elevação da temperatura durante o processo de compostagem é o tipo de recipiente utilizado que por ter capacidade reduzida não favorece o aquecimento.

Após 10 dias de compostagem a umidade do material foi corrigida, em ambas as composteiras, adicionando material seco (serragem), devido à quantidade de líquido presente na casca do abacaxi. Durante o período da compostagem os resíduos orgânicos, que obtiveram maior taxa de degradação, foram graviola, após 10 dias o material já se encontrava totalmente degradado, e abacaxi, após 16 dias. O resíduo de maracujá apresentou resistência, sendo identificado até os 28 dias, ocorrendo sua degradação parcial após 35 dias, em ambas as composições contendo maracujá.

Houve uma redução nas composteiras 3AM e 4AM (70% abacaxi e 30% maracujá) de 50% do seu volume inicial, gerando 9 L de chorume e nas composteiras 1AGM e 2AGM (60% abacaxi, 10% graviola e 30% maracujá), obtiveram uma redução de 30 a 40% do seu volume inicial, gerando 6 L de chorume. O processo de compostagem só foi possível acompanhado até os 36 dias, sendo possível observar até a fase mesofílica de resfriamento. Mesmo não alcançando temperatura máxima na fase termofílica, o composto apresentou características como: cheiro de terra, cor marrom e deterioração dos materiais, indicando estabilização parcial.

Conclusão

A fase inicial de compostagem apresentou temperatura abaixo da esperada e relatada pela temperatura decorrente do tipo de composteira utilizada. Com relação à composição ideal de resíduos orgânicos para a compostagem, a composição AGM (60% abacaxi, 10% graviola e 30% maracujá), no espaço de tempo que foi monitorada se mostrou a melhor opção, visto que rendeu quantidade maior de composto orgânico, quando comparado a composição 3AM e 4AM (60% abacaxi e 30% maracujá).

REFERÊNCIAS

ABRAFRUTAS (Associação Brasileira dos Produtores Exportadores de Frutas e Derivados). **O Brasil é o terceiro maior produtor de frutas do mundo**. 2019. Disponível em: < <https://abrafrutas.org/2019/03/brasil-e-o-terceiro-maior-produtor-de-frutas-do-mundo-diz-abrafrutas/>>.

Brasil. 2010, Lei no 12.305, de 2 de agosto de 2010. **Nacional de Resíduos Sólidos**; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm>.

COTTA, J. A. de O. et al. **Compostagem versus vermicompostagem: comparação das técnicas utilizando resíduos vegetais, esterco bovino e serragem**. Engenharia Sanitária e Ambiental, v. 20, n. 1, p: 66, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/esa/a/fpHLHL3mstPscjq5NHwJnYx/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: 10 de agosto de 2021.

DAL BOSCO, T. C. **Compostagem e vermicompostagem de resíduos sólidos: resultados de pesquisas acadêmicas**. São Paulo: Ed. Edgard Blücher Ltda, p: 25 – 33. 2017.

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **Manual de análises químicas de solos, plantas e fertilizantes**. Brasília: EMBRAPA Solos/EMBRAPA Informática Agropecuária/EMBRAPA Comunicação para Transferência de Tecnologia, p: 627, 2009.

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **Como montar a Composteira Caseira, Amapá**, 2014. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/1033373/como-montar-uma-composteira-caseira>>.

EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **Lavouras são apenas 7,6% do território brasileiro**. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/30972444/lavouras-sao-apenas-76-do-brasil-segundo-a-nasa>>.

FAO - Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura. **O desperdício alimentar tem consequências ao nível do clima, da água, da terra e da biodiversidade** – novo estudo da FAO. 2013. Disponível em: <http://www.fao.org/news/story/pt/item/204029/icode/>. Acessado em: 16 julho de 2021.

HAMERSCHMIDT, I.; OLIVEIRA, S. Alimentação saudável e sustentabilidade ambiental nas escolas do Paraná. **Curitiba: Instituto Emater**, 2014. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/alimentacao_escolar/hortaescolar_alimentacaosaud.pdf>.

IAL - Instituto Adolfo Lutz. **Métodos Químicos e Físicos para Análises de Alimentos**. 3. ed. São Paulo: Editoração Débora D. Estrella Rebocho, 1985.

KIEHL, E. J. **Fertilizantes orgânicos**. São Paulo: Editora Agronômica – Ceres, 1985.

NUNES, M. U. C.; SANTOS, J. R. **Alternativas tecnológicas para o aproveitamento de resíduos de coqueiro gigante para produção de adubo orgânico, compostagem e outras**. Embrapa Tabuleiros Costeiros-Capítulo em livro científico (ALICE), p:137, 2009.

ORRICO JUNIOR, M. A. P., et al. Compostagem dos dejetos da bovinocultura de corte: influência do período, do genótipo e da dieta. **Revista Brasileira de Zootecnia**, v. 41, p: 1305, 2012.

Características morfogênicas e estruturais do capim *Buffel* adubado com doses de esterco ovino ou bovino

Morphogenetic and structural characteristics of Buffel grass fertilized with doses of sheep or cattle manure

Anderson Moraes Santos⁽¹⁾; Olívia Marianny de Oliveira Santos⁽²⁾; Juliano de Paula Farias Júnior⁽³⁾; Randerson Cavalcante Silva⁽⁴⁾

⁽¹⁾  0000-0002-8048-4986; discente do Instituto Federal de Alagoas, Campus Piranhas, Piranhas, Alagoas, Brazil. E-mail: andersonmoraes1998@gmail.com.

⁽²⁾  0000-0001-5895-7559; discente do Instituto Federal de Alagoas, Campus Piranhas, Piranhas, Alagoas, Brazil. E-mail: omos1@aluno.ifal.edu.br.

⁽³⁾  0000-0002-3148-9975; discente do Instituto Federal de Alagoas, Campus Piranhas, Piranhas, Alagoas, Brazil. E-mail: jfpj1@aluno.ifal.edu.br.

⁽⁴⁾  0000-0002-7164-6162; docente do Instituto Federal de Alagoas, Campus Piranhas, Piranhas, Alagoas, Brazil. E-mail: randerson.cavalcante@ifal.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Este trabalho teve como objetivo avaliar componentes estruturais e produtivos do capim *buffel*, irrigado e submetidos à adubação orgânica com níveis de esterco bovino e ovino. O delineamento experimental usado foi de blocos casualizados (DBC), em esquema fatorial de 2x5, onde foram avaliadas duas fontes de esterco, uma de bovino e outra de ovino com cinco dosagens diferentes: 0; 2,5; 5; 7,5 e 10 (t/ha) e com três repetições, totalizando 30 parcelas experimentais. As variáveis morfogênicas estimadas foram: taxa de aparecimento foliar (TApF), taxa de alongamento foliar (TAIF), taxa de alongamento do colmo (TAIC), taxa de senescência foliar (TSF), a relação da massa da lâmina foliar pela massa do colmo e o índice de área foliar. Em geral, não foram constatadas diferenças significativas para as variáveis morfogênicas, estruturais, produtivas e para o índice de área foliar avaliadas, não existindo influência da fonte de adubo, das doses e da interação entre fonte e doses aplicadas para essas características, necessitando de mais estudos para determinar a melhor fonte de adubo a ser usada e dose a ser aplicada.

Palavras-chave: Forragem, Semiárido, Produção animal.

Abstract: This work aimed to evaluate structural and productive components of buffel grass, irrigated and submitted to organic fertilization with levels of cattle and sheep manure. The experimental design used was randomized blocks (DBC), in a 2x5 factorial scheme, where two manure sources were evaluated, one from cattle and the other from sheep, with five different dosages: 0; 2.5; 5; 7.5 and 10 (t/ha) and with three replications, totaling 30 experimental plots. The estimated morphogenic variables were: leaf appearance rate (TApF), leaf elongation rate (TAIF), stalk elongation rate (TAIC), leaf senescence rate (TSF), the ratio of leaf blade mass to stalk mass and the leaf area index. In general, no significant differences were found for the morphogenic, structural, productive variables and for the leaf area index evaluated, with no influence of the fertilizer source, doses and interaction between source and doses applied for these characteristics, requiring more studies to determine the best source of fertilizer to be used and the dose to be applied.

Keywords: Forage, Semi-arid, Animal production.

Introdução

As gramíneas forrageiras são utilizadas como base da pecuária brasileira para a produção de carne e leite a menor custo e maior competitividade de mercado. Diversas gramíneas têm sido avaliadas ao longo do tempo para a formação de pastagens, em busca de maior produtividade e resistência. Entre estas destaca-se o capim *buffel* (*Cenchrus ciliaris* L.), indicado para regiões semiáridas. Segundo Oliveira (2011), dados sobre os parâmetros ecofisiológicos, do gênero *Cenchrus* são escassos e faltam pesquisas para auxiliar os produtores nas tomadas de decisões aos custos de oportunidade da utilização e para o manejo para pastejo.

Uma das opções que é amplamente utilizada como fonte de adubo de áreas em pequenas propriedades é a utilização de esterco, portanto, faz-se necessária a avaliação de fontes e doses de esterco a serem utilizadas em plantas forrageiras resistentes ao déficit hídrico em regiões semiáridas. E, diante do aumento nos custos de adubos químicos a adubação orgânica torna-se uma alternativa para a redução de custos.

A utilização da irrigação na estação seca, como forma de reduzir os efeitos da sazonalidade e aumentar a produção de biomassa das forrageiras tropicais tem sido cada vez mais utilizada, dentre outras características, pode acelerar o processo de mineralização da matéria orgânica do esterco aplicado e aumentar a retenção de água no solo.

É necessário que para a exploração de forma sustentável de pastagens precisa-se conhecer as respostas morfofisiológicas da planta. As características morfogenéticas como a altura da planta, comprimento da folha e o filocrono, assumem relevância, pois estes parâmetros são ferramentas para a tomada de decisões no manejo (OLIVEIRA, 2011). Entretanto, há escassez de informações sobre o comportamento morfofisiológico de gramíneas tropicais em pastagens em ambientes semiáridos (PEREIRA et al., 2010).

Objetivou-se com esse trabalho avaliar a os componentes estruturais e produtivos do capim *buffel* irrigado, submetidos à adubação orgânica com níveis de esterco bovino e ovino.

Metodologia

O ensaio experimental foi conduzido no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Alagoas, Campus Piranhas, em uma área de capim *buffel* já estabelecida. Foi realizada uma amostragem físico-química do solo na camada de 0 a 20 cm de profundidade de antes do início das avaliações experimentais. O solo foi classificado como Franco-Argilo-Arenoso e no início do experimento apresentou as seguintes características químicas: pH (H₂O) = 7,52; P = 14 mg/L; K = 0,19 Cmol_c / dm³; N = 0,81 Cmol_c / dm³; Ca = 11,60 Cmol_c / dm³; Mg = 6,85 Cmol_c / dm³; Al = 0,00 Cmol_c / dm³; H+AL = 0,80 Cmol_c / dm³; S = 19,45 Cmol_c / dm³; CTC = 20,25 Cmol_c / dm³; V = 96,05 %; m = 0,00 %.

O delineamento experimental utilizado foi em blocos casualizados (DBC), sendo a gramínea forrageira utilizada o *Cenchrus ciliaris* cv. *Áridus* e cinco doses de esterco – 0; 2,5; 5; 7,5 e 10 (t/ha), com três repetições, totalizando 30 unidades experimentais. Cada parcela apresentava a área de 4,0 m² (2,0 x 2,0 m), onde o espaçamento entre elas foi de 0,5 m. A adubação orgânica foi feita em uma única aplicação após o corte de uniformização (novembro), utilizando-se como fonte de adubo orgânico o esterco de bovinos e de ovinos provenientes de uma mesma propriedade a qual os animais eram alimentados com a mesma fonte de alimento. Foi aplicado a lâmina de irrigação de 0,08 mm diariamente, através do sistema de irrigação por microaspersores, exceto nos dias em que houve precipitação.

Após o corte de uniformização realizado a 0,10 m do solo no mês de agosto, até os cortes avaliativos, foram avaliadas as características morfogenéticas e estruturais. Para isso, foram marcados dois perfilhos por parcela, com fios coloridos, adotando a metodologia descrita por (Carrère et al., 1997). Com o auxílio de uma régua, foram medidos, a cada sete dias, os comprimentos das lâminas foliares e colmo dos perfilhos marcados, afim de determinar as variáveis morfogenéticas.

A cada vinte e um dias foram marcados os perfilhos basais e aéreos afim de determinar as características estruturais. Foram realizados dois cortes avaliativos a 0,15 m do solo, utilizando um quadrado com área de 0,25 m² para demarcar a área, e uma tesoura de poda para o corte. A partir dos resultados referentes ao estudo do crescimento das folhas e dos colmos, foram estimadas as seguintes variáveis: a) taxa de alongamento foliar (TAIF, mm dia⁻¹) - diferença entre o comprimento final e inicial de cada lâmina, dividida pelo número de dias envolvidos; b) taxa de alongamento de colmo (TAIC, mm dia⁻¹) - diferença entre o comprimento final e inicial dos colmos, dividida pelo número de dias envolvidos; c) taxa de senescência foliar (TSF, mm dia⁻¹) - diferença entre o comprimento inicial e final do tecido verde pelo número de dias envolvidos, sendo consideradas folhas senescentes aquelas que apresentaram mais da metade de sua lâmina amarelecida; d) relação da massa de lâmina foliar pela massa de colmo (L/C).

O índice de área foliar (IAF) foi mensurado utilizando-se a *Digital Leaf Area Meter*. Assim, com a área conhecida de um quadrado, efetua-se a multiplicação pelo número de quadrados, para a obtenção da área total.

Os dados do ensaio serão submetidos à análise de variância e regressão, empregando-se o sistema de análise estatística Sisvar versão 5.3 (FERREIRA, 2011).

Resultados e Discussão

A variável taxa de alongamento foliar (TAIF) não foi constatado diferença significativa ($p > 0,05$) entre os tratamentos avaliados (tabela 1). Para a variável taxa de alongamento de colmo (TAIC) não foi verificado diferença significativa ($p > 0,05$) entre os tratamentos. O acúmulo de colmo no dossel forrageiro é na grande maioria das vezes indesejável, pois representa grande gasto de energia para o crescimento

dessa fração influenciando negativamente no valor nutritivo da forragem produzida (DIFANTE et al., 2009).

Tabela 1. Variáveis morfométricas e estruturais do capim *Buffel* (*Cenchrus ciliaris* cv. Áridus) adubado com doses de esterco ovino ou bovino

DOSE	OVINO	BOVINO
INDICE DE ÁREA FOLIAR		
----- cm ² -----		
0	0,60	0,65
2,5	0,66	0,59
5,0	0,58	0,58
7,5	0,88	0,87
10	0,71	0,56
MÉDIA	0,69	0,65
LÂMINA / COLMO		
----- UNDADE -----		
0	0,58	0,87
2,5	0,23	1,01
5,0	0,49	0,55
7,5	0,52	0,83
10	2,09	0,62
MÉDIA	0,78 A	0,77 A
TAXA DE ALONGAMENTO FOLIAR		
----- mm/dia -----		
0	0,64	0,54
2,5	0,57	0,52
5,0	0,62	0,58
7,5	0,54	0,50
10	0,49	0,56
MÉDIA	0,54 A	0,57 A
TAXA DE ALONGAMENTO DO COLMO		
----- mm/dia -----		
0	0,23	0,04
2,5	0,15	0,36
5,0	0,26	0,16
7,5	0,30	0,14
10	0,30	0,19
MÉDIA	0,25 A	0,18 A
TAXA DE SENESCÊNCIA FOLIAR		
----- mm/dia -----		
0	0,43	0,43
2,5	0,28	0,31
5,0	0,48	0,39
7,5	0,44	0,38
10	0,57	0,47
MÉDIA	0,44 A	0,40 A

Fonte: Dados da Pesquisa, 2018.

Para a taxa de senescência foliar (TSF) não houve efeito significativo ($p > 0,05$) entre os tratamentos avaliados. Ferreira Coutinho et al., (2015) ressalta que a senescência foliar reduz a qualidade da forragem produzida, pois as porções verdes da planta são as mais nutritivas para a dieta animal. A taxa

de senescência é uma variável de grande importância, pois demonstra o quanto de material foliar é perdido a depender do manejo adotado (ALEXANDRINO et al., 2004).

Para a variável taxa de alongamento de colmo também não foi verificado efeito significativo para os tratamentos avaliados. Ferreira Coutinho et al., (2015) observou que o aumento no turno de rega provocou a redução na altura do colmo em 72%.

Ferreira Coutinho et al. (2015) ressalta que quanto maior a relação lâmina/colmo, maior será a contribuição de lâminas foliares, que é o componente morfológico de melhor valor nutritivo e preferencialmente consumido por animais em pastejo.

Conclusão

Em geral, não foram constatados efeitos significativos para as variáveis morfogênicas e estruturais avaliadas, não há influência da fonte de adubo, das doses e da interação entre fonte e dose aplicada. São necessários mais estudos com doses mais elevadas para determinar a melhor fonte e dose de adubo a ser aplicada.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRINO, E.; NASCIMENTO JR., D.; MOSQUIM, P. R. et al. Características morfogênicas e estruturais na rebrotação da *Brachiaria brizantha* cv. Marandu submetida a três doses de nitrogênio. **Revista Brasileira de Zootecnia**, v.33, n.6, p.1372-1379, 2004.
- CARRÈRE, P., LOUAULT, F., SOUSSANA, J. F. Tissue turnover within grass-clover mixed swards grazed by sheep. Methodology for calculating growth, senescence and intake fluxes. **Journal of Applied Ecology**, v.34, p.333-348, 1997.
- OLIVEIRA, I. V. M. et al. Características morfogênicas de Capim buffel cvs, Áridus e CPATSA 7754 adubados com fósforo no Semiárido pernambucano. In: Congresso Brasileiro de Ciência do Solo. Uberlândia, 2011.
- DIFANTE G. S. et al. Ingestive behaviour, herbage intake and grazing efficiency of beef cattle steers on tanzânia guineagrass subjected to rotational stocking managements. **Revista Brasileira de Zootecnia**, 38:1001-1008, 2009.
- COUTINHO, M. J. F. et al. Características morfogênicas, estruturais e produtivas de capim-buffel sob diferentes turnos de rega. **Pesquisa Agropecuária Tropical**, v. 45. n. 2. 2015.
- FERREIRA, D. F. Sisvar: a computer statistical analysis system. **Ciência e Agrotecnologia**. Lavras, v. 35. n. 6. P. 1039-1042, 2011.
- PEREIRA, D. A. et al. Parâmetros morfogênicos e estruturais do *Pennisetum purpureum* cv. Pioneiro nas estações do ano no norte de Minas Gerais. In: **IV Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão**, 2010, Montes Claros, MG. Anais... 2010.

Características morfogênicas de cultivares de diferentes gêneros de gramíneas tropicais no semiárido

Morphogenetic characteristics of cultivars of different genera of tropical grasses in the semiarid region

Anderson Moraes Santos⁽¹⁾; Olívia Marianny de Oliveira Santos⁽²⁾; Randerson Cavalcante Silva⁽³⁾

⁽¹⁾ [ID 0000-0002-8048-4986](https://orcid.org/0000-0002-8048-4986); discente do Instituto Federal de Alagoas, Campus Piranhas, Piranhas, Alagoas, Brazil. E-mail: andersonmoraes1998@gmail.com.

⁽²⁾ [ID 0000-0001-5895-7559](https://orcid.org/0000-0001-5895-7559); discente do Instituto Federal de Alagoas, Campus, Piranhas, Alagoas, Brazil. E-mail: omos1@aluno.ifal.edu.br.

⁽³⁾ [ID 0000-0002-7164-6162](https://orcid.org/0000-0002-7164-6162); docente do Instituto Federal de Alagoas, Campus Piranhas, Piranhas, Alagoas, Brazil. E-mail: randerson.cavalcante@ifal.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Objetivou-se avaliar e selecionar gramíneas tropicais no semiárido são avaliados os componentes estruturais e produtivos das gramíneas: *Panicum maximum* cv. brs zuri, *Panicum maximum* cv. Tanzânia, *Brachiaria decumbens* cv. basilisk, *Brachiaria brizantha* cv. xaraés e *Cenchrus ciliaris* cv. Áridus. A região semiárida é caracterizada por apresentar uma baixa produtividade nos rebanhos de ruminantes, em função de vários fatores, podendo-se citar o sistema de manejo extensivo e a forte dependência das disponibilidades quantitativas e qualitativas das pastagens nativas como os mais importantes. O delineamento experimental utilizado é em blocos casualizados (DBC), com quatro repetições, totalizando 20 unidades experimentais. Cada parcela apresenta a dimensão de 4,0 m² (2,0 x 2,0 m), o espaçamento entre elas era de 0,5 m. Para análise do crescimento de folhas e dos colmos, foram estimadas as seguintes variáveis: a) taxa de aparecimento foliar (TAPF, folhas dia⁻¹ perfilho⁻¹); b) filocrono (dias folha⁻¹) - inverso da TAPF; c) taxa de alongamento foliar (TALF, mm dia⁻¹); d) taxa de alongamento de colmo (TALC, mm dia⁻¹); e) taxa de senescência foliar (TSF, mm dia⁻¹); f) comprimento final da lâmina foliar (CFF, mm); g) número de folhas vivas por perfilho (NFV, folhas perfilho⁻¹); h) número de perfilhos (NP); i) altura do colmo (ALT, cm); j) relação da massa de lâmina foliar pela massa de colmo (L/C). Para taxa de aparecimento de folhas (TApF), foi observado maiores taxas de aparecimento de folhas para a cultivar do buffel (*Cenchrus ciliaries*) em contrapartida apresentou a maior taxa de senescência foliar (TSF), as demais cultivares não apresentarem diferença significativa ($P < 0,05$) entre as mesmas.

Palavras-chave: Forragem, Semiárido, Pastagem.

Abstract: The aim of this study was to evaluate and select tropical grasses in the semiarid region, the structural and productive components of grasses are evaluated: *Panicum maximum* cv. brs zuri, *Panicum maximum* cv. Tanzania, *Brachiaria decumbens* cv. basilisk, *Brachiaria brizantha* cv. xaraés and *Cenchrus ciliaris* cv. Aridus. The semiarid region is characterized by low productivity in ruminant herds, due to several factors, including the extensive management system and the strong dependence on quantitative and qualitative availability of native pastures as the most important. The experimental design used is in randomized blocks (DBC), with four replications, totaling 20 experimental units. Each plot has a dimension of 4.0 m² (2.0 x 2.0 m), the spacing between them was 0.5 m. To analyze the growth of leaves and stalks, the following variables were estimated: a) leaf appearance rate (TAPF, leaves dia⁻¹ tiller⁻¹); b) phyllochron (leaf1 days) - inverse of TAPF; c) leaf elongation rate (TALF, mmdia⁻¹); d) stem elongation rate (TALC, mm dia⁻¹); e) leaf senescence rate (TSF, mm dia⁻¹); f) final leaf blade length (CFF, mm); g) number of live leaves per tiller (NFV, tiller leaves⁻¹); h) number of tillers (NP); i) stem height (ALT, cm); j) ratio of leaf blade mass to stem mass (L/C). For leaf appearance rate (TApF), higher leaf appearance rates were observed for the buffel cultivar (*Cenchrus ciliaries*) on the other hand it presented the highest leaf senescence rate (TSF), the other cultivars did not show significant difference ($P < 0.05$) between them.

Keywords: Forage, Semiarid, Pasture.

Introdução

Cada forrageira apresenta vários atributos agrônômicos que possibilitam a escolha de locais mais apropriados para o cultivo. No Brasil, as forrageiras de maior êxito e mais estudadas são as dos gêneros *Panicum*, *Brachiaria* e *Pennisetum*, que ao longo das suas evoluções, desenvolveram “estratégias” de defesa ao super pastejo, além de sofrerem adaptações às condições de solos e clima adequados para sua sobrevivência e dispersão, tornando-se as mais utilizadas para formação de pastagens em regiões tropicais (VALLE et al., 2009). O capim-*buffel* vem sendo muito cultivado em todo o semiárido do Brasil. Segundo Pupo (1979) esta gramínea forrageira se apresenta com maior resistência ao déficit hídrico se comparada com outras gramíneas cultivadas em regiões secas. Essa característica lhe confere grande capacidade de rebrota devido às reservas acumuladas para o “período da seca”.

O potencial de produção de uma planta forrageira é determinado geneticamente, porém, para que esse potencial seja alcançado, condições adequadas do meio (temperatura, umidade, luminosidade, disponibilidade de nutrientes) e manejo devem ser observadas (FAGUNDES et al., 2006). Dentre essas condições, na região Semiárida, a baixa disponibilidade de água, seguramente, é um dos principais fatores que interferem na produtividade e na qualidade da forragem. Existe a necessidade de se buscar informações sobre as condições do meio e dos componentes de crescimento do pasto na região Semiárida do Nordeste, com o objetivo principal de conhecer a persistência e produtividade de cultivares dos principais gêneros utilizados no Brasil.

Para manter a sustentabilidade da atividade de pecuária, economicamente e ambientalmente sustentável, se faz necessário investimento em pesquisas que busquem conhecer as principais forrageiras com potencial para essa região, já que a competitividade da pecuária brasileira se origina da produção de forragem obtida em pastagens cultivadas (BARCELLOS et al., 2008). E, a região semiárida ainda é carente de conhecimento sobre a persistência das principais cultivares utilizadas, principalmente em condições de sequeiro.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo avaliar as características morfogênicas de diferentes gêneros de gramíneas tropicais no semiárido em condições de sequeiro.

Metodologia

O ensaio experimental foi conduzido no Instituto Federal de Alagoas (IFAL) Campus Piranhas, no município de Piranhas- AL. O delineamento experimental utilizado foi em blocos casualizados (DBC), com quatro repetições, totalizando 20 unidades experimentais. Cada parcela apresentava a dimensão de 4,0 m² (2,0 x 2,0 m), o espaçamento entre elas era de 0,5 m. Os tratamentos foram as gramíneas: *Panicum maximum* cv. brs zuri, *Panicum maximum* cv. Tanzânia, *Brachiaria brizantha* cv. brs piatã, *Brachiaria decumbens* cv. Basilisk e *Cenchrus ciliaris* cv. áridus, os cortes foram realizados quando as cultivares

atingiram as alturas de 70, 70, 40, 40 e 40 cm; as alturas residuais foram de 30, 30, 15, 15 e 15 cm, respectivamente.

Após o corte de uniformização foram marcados dois perfilhos por parcela, com fios de nylon coloridos. Com o auxílio de uma régua, foram medidos duas vezes por semana os comprimentos das lâminas foliares e colmo dos perfilhos marcados.

A partir dos resultados referentes ao estudo do crescimento de folhas e dos colmos, foram estimadas as seguintes variáveis: a) taxa de aparecimento foliar (TAPF, folhas dia⁻¹ perfilho⁻¹) - razão do número de folhas expandidas surgidas por perfilho pelo número de dias envolvidos; b) filocrono (dias folha⁻¹) - inverso da TAPF, obtido pelo intervalo de tempo para a completa expansão de duas folhas sucessivas; c) taxa de alongamento foliar (TALF, mm dia⁻¹) - diferença entre o comprimento final e inicial de cada lâmina, dividida pelo número de dias envolvidos; d) taxa de alongamento de colmo (TALC, mm dia⁻¹) - diferença entre o comprimento final e inicial dos colmos, dividida pelo número de dias envolvidos; e) taxa de senescência foliar (TSF, mm dia⁻¹) - diferença entre o comprimento inicial e final do tecido verde pelo número de dias envolvidos, sendo consideradas folhas senescentes aquelas que apresentaram mais da metade de sua lâmina amarelecida; f) comprimento final da lâmina foliar (CFF, mm) - distância do ápice à lígula da folha expandida; g) número de folhas vivas por perfilho (NFV, folhas perfilho⁻¹) - contagem do número total de folhas, que, ao final do período de avaliação, não apresentarem qualquer sinal de senescência.

Os dados do ensaio serão submetidos à análise de variância, empregando-se o sistema de análise estatística Sisvar, versão 5.3 (Ferreira 2010).

Resultados e Discussão

Em relação a taxa de aparecimento foliar (TAPF), foi observado ($P > 0,05$) maiores taxas de aparecimento de folhas para a cultivar do *buffel* (*Cenchrus ciliaries*) que foi avaliada, em contrapartida apresenta a maior taxa de senescência foliar (TSF), as demais cultivares não apresentarem diferença significativa entre as mesmas (tabela 1). O maior fluxo de tecidos através da expansão de folhas e do número de folhas resulta em maior taxa de senescência.

Tabela 1. Variáveis morfogênicas de gêneros de gramíneas tropicais em sequeiro no período das águas.

Cultivar	TAPF	Filocrono	TALF	TALC	TSF	CFF	NFV
Buffel	0,23 b	4,34 a	1,27 a	0,83 b	0,6 c	17,74 d	6,0 a
Basilisk	0,13 a	7,32 b	0,9 a	0,6 b	0,015 a	12,45 e	6,67 a
Tanzânia	0,11 a	11,19 c	1,51 b	0,38 a	0,11 b	31,20 b	6,38 a
Zuri	0,14 a	7,5 b	2,59 c	0,17 a	0,0 a	39,16 a	4,75 b
Piatã	0,13 a	8,5 b	1,66 b	0,39 a	0,02 b	26,7 c	6,05 a
CV (%)	7,20	6,17	9,03	25,38	35,57	5,5	8,60

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O filocrono para o buffel apresentou menor intervalo de tempo para o surgimento de uma nova folha, o maior intervalo foi para o capim Tanzânia ($P>0,05$). A Basilisk e o capim buffel apresentaram maiores taxas de alongamento de colmo. As cultivares Zuri e Basilisk apresentaram menores taxas de senescência foliar, características desejáveis para persistência das cultivares em períodos de estiagem.

O comprimento final da folha é inerente as cultivares, porém são relevantes para o sistema de produção que as cultivares apresentem maiores folhas e em maior número, principalmente em relação ao caule, o CFF do capim Zuri foi o mais expressivo em relação aos demais, apesar de que a mesma apresentou menor número de folhas vivas.

Conclusão

Dentre as gramíneas avaliadas a cultivar Zuri apresentou as melhores características morfogênicas, com menor taxa e crescimento de colmo e maior alongamento foliar.

REFERÊNCIAS

- BARCELLOS, A. de O. et al. Sustentabilidade da produção animal baseada em pastagens consorciadas e no emprego de leguminosas exclusivas na forma de banco de proteína, nos trópicos brasileiros. **Revista Brasileira de Zootecnia**, v. 37, suplemento especial, p. 51-67, 2008.
- FERREIRA, D. F. Sisvar: a computer statistical analysis system. **Ciência e Agrotecnologia**. Lavras. v. 35. n. 6. p. 1039-1042, 2011.
- VALLE, C. B. do; JANK, L.; RESENDE, R. M. S. O melhoramento de forrageiras tropicais no Brasil. **Revista Ceres**, 56(4): 460-472, 2009.
- PUPO, N. I. H. **Manual de pastagens e forrageiras**: formação, conservação utilização. Campinas: Instituto Campineiro de Ensino Agrícola, 1979.
- FAGUNDES, J. L. et al. Características morfogênicas e estruturais do capim-braquiária em pastagem adubada com nitrogênio avaliadas nas quatro estações do ano. **Revista Brasileira de Zootecnia**, Viçosa – MG, v. 35. n. 1. p. 21-29. 2006.

Crescimento do maxixe cultivado em vasos com diferentes adubos orgânicos

Growth of gherkin grown in pots with different organic fertilizers

Maria Hilma dos Santos⁽¹⁾, Dayane Kelly da Silva⁽²⁾,
Maria Thalillian Santos Figueiredo⁽³⁾, Ariane Loudemila Silva de Albuquerque⁽⁴⁾

⁽¹⁾  0000-0001-8592-6977; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), discente do curso de Ciências Biológicas e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), Alagoas, Brazil. E-mail: hilma2050@gmail.com.

⁽²⁾  0000-0003-2059-3467; UNEAL, discente do curso de Ciências Biológicas e bolsista FAPEAL, Alagoas, Brazil. E-mail: dayanek.17@outlook.com.

⁽³⁾  0000-0003-2374-0872; UNEAL, discente do curso de Ciências Biológicas e bolsista FAPEAL, Alagoas, Brazil. E-mail: mtsfigueiredog@hotmail.com.

⁽⁴⁾  0000-0002-6220-8486; Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Alagoas, Brazil. E-mail: ariane@uneal.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: A espécie *Cucumis anguria* L., derivada do ancestral *Cucumis longipes* Hook, pertencente à família Cucurbitácea, é conhecida popularmente como maxixe, maxixe comum, pepino-de-índio, pepino-de-burro, e pepino espinhoso. Esta espécie está amplamente distribuída nas regiões de clima tropical e subtropical no mundo, sendo bastante explorado em diversas regiões do Brasil. Objetivou-se comparar o crescimento do maxixe em vaso em função de diferentes tipos de adubos orgânicos. O projeto foi realizado no Polo Tecnológico Agroalimentar de Arapiraca, localizado no povoado Bananeiras, pertencente à Universidade Estadual de Alagoas. O delineamento experimental foi conduzido em parcelas subdivididas contendo três tratamentos e cinco repetições, sendo: Tratamento sem esterco, esterco bovino e esterco caprino. Para as variáveis: comprimento da folha e largura da folha o tratamento com esterco caprino apresentou resultados mais significativos, expressando números médios de 3,28 e 2,41 para comprimento e largura das folhas, respectivamente. Observou-se que o tratamento com esterco caprino apresentou melhor desempenho para a maior parte das variáveis, entretanto a altura da planta conseguiu se desenvolver bem com a ausência desse esterco.

Palavras-chave: Esterco, Hortalíça, Produção.

Abstract: The species *Cucumis anguria* L., derived from the ancestor *Cucumis longipes* Hook, belonging to the Cucurbitaceae family, is popularly known as gherkin, common gherkin, Indian cucumber, donkey cucumber, and spiny cucumber. This species is widely distributed in tropical and subtropical climate regions in the world, being widely explored in several regions of Brazil. The objective was to compare the growth of gherkin in pots as a function of different types of organic fertilizers. The project was carried out at the Agro-alimentary Technological Pole of Arapiraca, located in the village of Bananeiras, belonging to the State University of Alagoas. The experimental design was carried out in split plots containing three treatments and five replications, namely: Treatment without manure, cattle manure and goat manure. For the variables: leaf length and leaf width, the treatment with goat manure presented more significant results, expressing average numbers of 3.28 and 2.41 for leaf length and width, respectively. It was observed that the treatment with goat manure presented better performance for most of the variables, however the plant height managed to develop well in the absence of this manure.

Keywords: Manure, Production, Vegetable.

Introdução

A espécie *Cucumis anguria* L., derivada do ancestral *Cucumis longipes* Hook, pertencente à família Cucurbitácea, é conhecida popularmente como maxixe, maxixe comum, pepino-de-índio, pepino-de-burro, e pepino espinhoso. De origem Africana, esta espécie está amplamente distribuída nas regiões de clima tropical e subtropical no mundo, sendo bastante explorada em diversas regiões do Brasil (SCHAEFER; RENNEN, 2011).

O maxixe é uma planta riquíssima em nutrientes, destacando minerais como o zinco, sendo muito útil para evitar problemas na próstata, na diminuição dos depósitos de colesterol, na cicatrização de ferimentos internos e externos. Possui ainda ação emoliente, catártica, hidragoga, anti-helmíntica, antiemética e anti-hemorroidal (BARBOSA, 2011)

É uma planta de fácil crescimento, rústica, resistente às pragas e doenças, e apresentam prolongado período de frutificação, permitindo colheita escalonada (YOKOYAMA et al., 1988; MAPA, 2010).

Na produção orgânica de hortaliças, o agricultor é proibido de fazer o uso de agrotóxicos e fertilizantes químicos de alta concentração e solubilidade, e deve adotar tecnologias conservacionistas. Esse sistema de produção, além de não danificar o meio ambiente, gera produtos mais valorizados no mercado por serem alimentos de qualidade superior, adotando práticas agrícolas, biofertilizantes, produtos fitossanitários alternativos (caldas, óleos e extratos naturais), compostos e outros adubos orgânicos, cultivos consorciados, adubação verde, semeadura direta, rotação de culturas e variedades tolerantes e adaptadas (SOUZA; RESENDE, 2006).

Os esterco são a fonte de matéria orgânica mais comum entre os adubos orgânicos, utilizados na forma líquida ou sólida, fresco ou pré-digerido, como composto ou vermicomposto (WEINÄRTNER et al., 2006).

O objetivo do trabalho foi comparar o crescimento do maxixe em vaso em função de diferentes tipos de adubos orgânicos.

Metodologia

O projeto foi realizado no Polo Tecnológico Agroalimentar de Arapiraca, localizado no povoado Bananeiras, situado a 12 quilômetros do município de Arapiraca/AL, pertencente à Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). O clima da região, segundo a classificação de Köppen, é do tipo Aw, clima tropical, marcado por uma estação seca e outra chuvosa. O delineamento experimental foi conduzido em parcelas subdivididas contendo três tratamentos e cinco repetições, sendo: To (sem esterco), T1 (bovino) e T2 (caprino).

Cada unidade do experimento foi posta em um vaso com solo peneirado e misturado com o adubo. A dosagem da adubação foi de 75% solo e 25% esterco, sete dias antes da semeadura. Cada vaso possuiu um simples sistema de drenagem constituída de brita possibilitando a capacidade de campo.

A semeadura foi feita em covas abertas manualmente, de 1 cm de profundidade. As sementes utilizadas foram a de saquinhos herméticos da Importadora de Sementes Ltda. (ISLA). A irrigação foi realizada manualmente para manter a capacidade de campo.

As características físicas analisadas para o crescimento da planta foram: comprimento das folhas (CF), largura das folhas (LF), número de folhas (NF) e altura da planta (AP) semanalmente durante um mês.

Resultados e Discussão

Para as variáveis CF e LF o tratamento T2 apresentou números significativos, expressando médias de 3,28 e 2,41 para comprimento e largura das folhas, respectivamente. O tratamento T1 demonstrou déficit de desenvolvimento para essas variáveis, quando correlacionado com o tratamento To no qual não apresentou acréscimo de adubação, ver tabela 1.

Tabela 1. Resumo da significância dos tratamentos para às variáveis: comprimento das folhas (CF), largura das folhas (LF), número de folhas (NF) e altura da planta (AP)

TRATAMENTO	CF	LF	NF	AP
To	2,96	2,24	3,6	8,72
T1	2,26	2,03	4,06	5,04
T2	3,28	2,41	4,05	7,6

Legenda: To (Testemunha); T1 (Esterco Bovino) e T2 (Esterco Caprino)

Resultados semelhantes foram citados por Alves e Pinheiro (2011), onde estudos examinaram o potencial de utilização do esterco de caprinos como fertilizante, e todos ressaltam o seu valor, tendo em vista as comparações feitas com o esterco de bovinos. Entretanto, para a variável NF os tratamentos T1 e T2 tiveram médias semelhantes de 4,06 e 4,05. O tratamento To apresentou uma média inferior com 3,6 folhas.

Para altura da planta, o tratamento To expressou a melhor média, segundo Filgueira (2008), nas propriedades dos agricultores familiares, é comum encontrar plantas de maxixe crescendo de modo subespontâneo, ou seja, sem adubação adequada, o que corrobora com os resultados desta pesquisa, observando que a maior média para altura da planta foi expressa no tratamento com ausência de adubação.

Foi verificado que, nos vasos a compactação do solo foi causada pela presença dos esterços, o que possivelmente dificultou o crescimento das plantas nos tratamentos T₁ e T₂ e favorecendo o crescimento das plantas no tratamento sem esterco (T₀).

Conclusão

O tratamento com esterco caprino apresentou melhor desempenho para todas as variáveis, exceto altura da planta, que apresentou melhores resultados no tratamento sem adubo expressando uma média de 8,72cm.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. S. F.; PINHEIRO, R. R. **O esterco caprino e ovino como fonte de renda**. 2011. Disponível em: <http://www.fmvz.unesp.br/fmvz/Informativos/ovinos/utild30.htm>. Acesso em 03 de maio de 2013.
- BARBOSA, J. R. P. **Estudo da viabilidade de uso de secadores solares fabricados com sucatas de luminárias**. Dissertação de Mestrado. UFRN, Natal-RN, 2011. Disponível em: Acesso em: 25 de out. 2014.
- FILGUEIRA, F. A. R. **Novo manual de olericultura**: agrotecnologia moderna na produção e comercialização de hortaliças. 3 ed., Editora UFV, Viçosa/MG. 2008.
- SCHAEFER, H.; RENNERT, S. S. Phylogenetic relationships in the order Cucurbitales and a new classification of the gourd family (Cucurbitaceae). *Taxon*, v. 60, p. 122-138, 2011.
- SOUZA, J. L.; RESENDE, P. L. **Manual de horticultura orgânica**. 2 ed. Viçosa, MG: Aprenda Fácil, 2006.
- YOKOYAMA, S.; SILVA JÚNIOR, A. A. Maxixe: uma hortaliça pouco conhecida. *Agropecuária catarinense* v. 1, n. 3, p. 12-13. 1988.
- WEINÄRTNER, M. A.; ALDRIGHI, C. F. S.; MEDEIROS, C. A. B. **Práticas Agroecológicas: Adubação Orgânica**. Embrapa, Pelotas: SC, 2006.

Desenvolvimento de sementes naturais e industrializadas do coentro (*Coriandrum sativum*)

Development of natural and industrialized coriander seeds (*Coriandrum sativum*)

Dayane Kelly da Silva⁽¹⁾; Maria Hilma dos Santos⁽²⁾;
Maria Thalillian Santos Figueiredo⁽³⁾; Ariane Loudemila Silva de Albuquerque⁽⁴⁾

⁽¹⁾  0000-0003-2059-3467; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), discente do curso de Ciências Biológicas e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), Brazil. E-mail: dayanek.17@outlook.com.

⁽²⁾  0000-0001-8592-6977; UNEAL/ discente do curso de Ciências Biológicas e bolsista FAPEAL, Brazil. E-mail: hilma2050@gmail.com.

⁽³⁾  0000-0003-2374-0872; UNEAL/ discente do curso de Ciências Biológicas e bolsista FAPEAL, Brazil. E-mail: mtsfigueiredog@hotmail.com.

⁽⁴⁾  0000-0002-6220-8486; Instituição de Ensino Superior/Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, Brazil. E-mail: ariane@uneal.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O coentro é uma das hortaliças mais populares da culinária nordestina, cujas folhas e sementes são utilizadas na composição e decoração de diversos pratos regionais. Embora seja considerada uma cultura de fundo de quintal, grande número de produtores está envolvido com o seu cultivo durante todo o ano, tornando-o uma cultura de grande importância social e econômica. O objetivo do trabalho foi avaliar a influência de diferentes adubações orgânicas na produtividade do coentro, assim como comparar o desenvolvimento dos dois tipos sementes nas mesmas condições. Foi realizado no Polo Tecnológico Agroalimentar de Arapiraca, pertencente à Universidade Estadual de Alagoas. Foram conduzidos dois experimentos, um com sementes de coentro industrializada da Feltrin e outro, com as sementes que foram adquiridas na feira popular da cidade de Arapiraca. Os dois tipos de sementes foram submetidos a quatro tipos de tratamentos, sendo eles: testemunha sem adubo, esterco bovino, esterco caprino e húmus. Com base na produtividade do coentro, conclui-se que não houve diferença significativa entre as sementes naturais e as industrializadas. Em relação às adubações, o tratamento com húmus expressou uma melhor produtividade quando comparado aos demais tratamentos.

Palavras-chave: Cultivo, Hortaliça, Produtividade.

Abstract: The Coriander is one of the most popular vegetables of northeastern cuisine, whose leaves and seeds are used in the composition and decoration of various regional dishes. Although it is considered a backyard crop, large numbers of producers are involved with its cultivation throughout the year, making it a culture of great social and economic importance. The objective of this work was to evaluate the influence of different organic fertilizations on coriander yield, as well as to compare the development of the two seed types under the same conditions. The project took place at the Agroalimentar technological pole of Arapiraca, belonging to the State University of Alagoas. Two experiments were conducted, one with feltrin industrialized coriander seeds and the other with the seeds that were acquired at the popular fair in the city of Arapiraca. The two types of seeds were submitted to five types of treatments: control without fertilizer, bovine manure, goat manure and humus. Based on coriander yield, it was concluded that there was no significant difference between natural and industrialized seeds. Regarding fertilization, humus treatment expressed better productivity when compared to other treatments.

Keywords: Cultivation, Organic, Productivity.

Introdução

O coentro (*Coriandrum sativum* L.) é uma olerícola, consumido em diversas regiões do Brasil, especialmente no Norte e Nordeste. É uma hortaliça folhosa de grande importância comercial, tendo vasta utilização, na culinária e na indústria de condimentos, além de apresentar sementes com conhecido valor medicinal e óleo utilizado em tratamentos reumáticos e na indústria de cosméticos (OLIVEIRA et al., 2010).

É uma cultura de clima quente e resistente à baixa temperatura, cultivado em qualquer período do ano, não sendo muito exigente em relação ao solo e tolerante ao pH ácido. O maior responsável pela sua produção são os agricultores familiares, que a produz em pequena escala e cultivada também em escolas e hortas domésticas, em monocultura ou consorciadas com outras hortaliças, como cebolinha e alface, entre outras. A cultura do coentro tem grande relevância socioeconômica aos agricultores especialmente nas regiões Norte e Nordeste (SALES et al, 2015).

O coentro é uma das hortaliças mais populares da culinária nordestina, cujas folhas e sementes são utilizadas na composição e decoração de diversos pratos regionais. Embora seja considerada uma cultura de fundo de quintal, grande número de produtores está envolvido com o seu cultivo durante todo o ano, tornando-o uma cultura de grande importância social e econômica (NASCIMENTO; PEREIRA, 2005).

Em Alagoas há registro do cultivo do coentro em quase todas as microrregiões, sendo por pequenos produtores sem nenhuma orientação, o que tem ocasionado queda no rendimento e produção desta cultura (OLIVEIRA, 2002).

Todos os adubos são fornecedores de nutrientes para as plantas. Os nutrientes estão na forma orgânica devendo ser mineralizados para aproveitamento pela planta. Além de fornecerem nutrientes, os adubos orgânicos melhoram a estrutura física, química e biológica, aumentam a capacidade de troca de cátions (CTC) e a matéria orgânica do solo. Sua decomposição é lenta e os nutrientes são liberados em menor quantidade para as plantas. Por outro lado, contribuem para o acúmulo de matéria orgânica no solo. Já os esterco líquido liberam maior quantidade de nutrientes para as plantas (BRAGA, 2010).

Nesse contexto, vários são os tratos culturais que possibilitam para o aumento da produtividade dessa cultura. Entre eles é reconhecida a importância e a necessidade da adubação. Têm-se obtido na cultura do coentro resultados satisfatórios com adubos orgânicos e com fontes químicas nitrogenadas e fosfatadas (FILGUEIRA, 2003).

Objetivou-se avaliar a influência de diferentes tipos de adubações orgânicas na produtividade do coentro, assim como comparar o desenvolvimento dos dois tipos sementes nas mesmas condições.

Procedimentos Metodológicos

O projeto realizou-se no Polo Tecnológico Agroalimentar de Arapiraca, localizado no povoado Bananeiras, situado a 12 quilômetros do município de Arapiraca/AL, pertencente à Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), no período de abril a junho. O clima da região, segundo a classificação de Köppen, é do tipo Aw, clima tropical, marcado por uma estação seca e outra chuvosa.

Foram conduzidos dois experimentos, um com sementes de coentro industrializada da Feltrin e outro, com as sementes que foram adquiridas na feira popular da cidade de Arapiraca. Os dois tipos de sementes foram submetidos a quatro tipos de tratamentos, sendo eles: testemunha (T₁) sem adubo, esterco bovino (T₂), esterco caprino (T₃) e húmus (T₄). Em cada tratamento houve 5 (cinco) repetições. A dosagem da adubação foi de duas medidas de solo para uma de areia.

O solo foi peneirado e acondicionado em vasos com capacidade de 2 (dois) litros. Foram semeadas 5 (cinco) sementes em cada vaso, em covas abertas manualmente com 1 cm de profundidade.

As variáveis analisadas foram: números de hastes por plantas (NH) no qual realizou a contagem total das hastes, em todas as 5 (cinco) plantas de cada tratamento estudado. A matéria verde (MV) foi determinada no momento da colheita, depois da retirada da planta e lavagem das raízes, posteriormente, as plantas foram colocadas em sacos de papel, identificados e pesadas em balança de precisão. Para a obtenção da matéria seca (MS) as plantas foram pesadas e levadas à estufa em uma temperatura de 65°C e pesadas novamente para a determinação da variável.

Resultados e Discussões

Observou-se que o T₄ apresentou melhores resultados, em relação aos demais tratamentos. Estudando os dois tipos de sementes por variável, avaliou que não houve um efeito significativo no fator produtividade, ver tabela 1.

Tabela 1. Produtividade da Semente do Coentro em diferentes tipos de adubações.

TRATAMENTO	MF		MS		NH	
	SN	SH	SN	SH	SN	SH
T ₁	5,23	2,86	2,56	0,55	5,25	6,5
T ₂	1,37	1,27	0,25	0,26	4,6	4,25
T ₃	1,65	3,33	0,5	0,49	5	6,4
T ₄	16,9	17,7	2,71	2,65	9,33	6,25

Legenda: Matéria verde (MV), Matéria seca (MS), número de hastes (NH), sementes naturais (SN) e sementes industrializadas (SI). Testemunha (T₁), Bovino (T₂), Caprino (T₃) e Húmus (T₄).

Fonte: Dados da Pesquisa.

A matéria verde (MV) da planta se desenvolveu melhor no tratamento T₄ (húmus) com sementes naturais e industrializadas, logo, a planta proveniente das sementes industrializadas obteve um melhor desempenho, com média de 17,7g, e o tratamento com sementes naturais uma média de 16,9g. As médias inferiores de MV foram expressas pelo tratamento T₂, nos dois tipos de sementes, 1,37g e 1,27g, para sementes naturais e industrializadas respectivamente.

Segundo Dores (2013) o bom desempenho do húmus se dá em razão desse adubo ser rico em matéria orgânica e age como fertilizante natural neutraliza a solução do solo, eleva a concentração de nutrientes e a resistência das plantas contra pragas e doenças.

Na variável massa seca (MS), a maior média ocorreu nas sementes naturais, com 2,71g, enquanto as sementes industrializadas apresentaram 2,65g no tratamento T₄. A menor média de MS foi obtida no tratamento T₂ de sementes naturais com 0,25 g, sendo esse número baixo entre os tipos de sementes. Enquanto a menor média das sementes industrializadas foi de 0,26 g, no T₂.

O número de hastes se desenvolveu melhor nas plantas provenientes das sementes naturais, com uma média de 9,88 hastes. As sementes industrializadas expressaram médias de 6,25 hastes para o tratamento T₄. E as médias inferiores foram no tratamento T₂ para os dois tipos de sementes.

O tratamento com húmus apresentou melhor resultado para todas as variáveis estudadas nos dois tipos de sementes. De acordo com Domínguez (2011), as características biológicas do húmus de minhoca ainda são pouco estudadas, apesar da grande importância que exercem na continuidade da degradação da matéria orgânica e nas características sanitárias do húmus.

Conclusão

Em relação à produtividade do coentro, o tratamento com húmus expressou um melhor resultado com médias de 17,7g e 16,9g para sementes industrializadas e naturais, respectivamente.

O tratamento sem adubo apresentou dados mais significativos com média de 5,23g e 2,86g para sementes naturais e industrializadas, respectivamente. Ao desenvolvimento dos dois tipos de sementes naturais e industrializadas não houve diferenças significativas entre si.

REFERÊNCIAS

- BRAGA, G. N. M. **A Importância e o manejo da Adubação Orgânica**. Disponível em: Acesso em: 29 mai. 2015.
- DOMÍNGUEZ, J. The microbiology of vermicomposting. In: EDWARDS, C. A.; ARANCON, N. Q.; SHERMAN, R. **Vermiculture technology**. Boca Raton: CRC Press, p.53-66, 2011.

DORES-SILVA, P. R.; LANDGRAF, M. D.; REZENDE, M. O. de O. Processo de estabilização de resíduos orgânicos: vermicompostagem versus compostagem. **Quím. Nova**, v. 36, n. 5, p. 640-645, 2013.

FILGUEIRA, F. A. R. **Novo Manual de Olericultura**: agrotecnologia moderna na produção e comercialização de hortaliças. Viçosa, MG: UFV, 2000. 402p.

MACIEL, G. M.; COSTA, C. P.; SALA, F. C. Linhagens de coentro com pendoamento tardio sob dois sistemas de plantio. **Horticultura Brasileira**, v. 30 n. 1, p. 607-612, 2012.

OLIVEIRA, A. P.; SILVA, V. R. F.; SANTOS, C. S.; ARAÚJO, J. S.; NASCIMENTO, J. T. Produção de coentro cultivado com esterco bovino e adubação mineral. **Horticultura Brasileira**, v. 20, n. 3, 477-479, 2002.

OLIVEIRA, N. L. C.; PUIATTI, M.; SANTOS, R. H. S. et al. Efeito da urina de vaca no estado nutricional da alface. **Revista Ceres**, v. 57, n. 4, p. 506-515, 2010.

SOUSA, T. V.; ALKIMIM, E. R. A.; DAVID, A. M. S. S.; SÁ, J. R.; PEREIRA, G. A.; AMARO, H. T. R.; MOTA, W. F. Época de colheita e qualidade fisiológica de sementes de coentro produzidas no Norte de Minas Gerais. **Revista Brasileira Plantas Mediciniais**, Botucatu, v. 13, especial, p. 591-597, 2011.

Uso de composto orgânico no desenvolvimento de mudas de alface

Use of organic compost in the development of lettuce seedlings

André Suêlto Tavares Lima⁽¹⁾; Raquel Cavalcante Lins⁽²⁾

⁽¹⁾  0000-0003-4687-0645; Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Maragogi, Maragogi, Alagoas, Brazil. E-mail: andre.suelto@ifal.edu.br.

⁽²⁾  0000-0003-3069-5512, Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Marechal Deodoro, Discente, Bolsista do PIBIC, financiado pela Fundação do Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), Marechal Deodoro, Alagoas, Brazil. E-mail: raquelcavalcantelins@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O objetivo desse trabalho foi avaliar o desenvolvimento de alface em composto oriundo de resíduos de frutas (maracujá, abacaxi). A utilização de composto para nutrição de hortaliças é considerado uma alternativa de baixo custo quando comparado aos fertilizantes minerais. Todavia, existe uma carência por estudos sobre a eficiência do composto orgânico oriundo de frutas de Abacaxi e maracujá, sobre o desenvolvimento de hortaliças como a alface. O experimento foi conduzido em seis repetições, utilizando-se a cultura da alface, onde foi testado o composto (maracujá + abacaxi) em cinco tratamentos e uma testemunha com substrato comercial. Com a presente pesquisa, foi possível constatar que a utilização do tratamento T2 = (25% composto e 75% terra), proporcionou maior número de folhas e um aumento considerável no tamanho das folhas.

Palavras-chave: Resíduo, Composto, Desenvolvimento.

Abstract: The objective of this work was to evaluate the development of lettuce in compost derived from fruit waste (passion fruit, pineapple). The use of compost for vegetable nutrition is considered a low cost alternative when compared to mineral fertilizers. However, there is a lack of studies on the efficiency of organic compost from pineapple and passion fruit on the development of vegetables such as lettuce. The experiment was conducted in six repetitions, using the lettuce culture, where the compost (passion fruit + pineapple) was tested in five treatments and a control with commercial substrate. With the present research, it was possible to verify that the use of treatment T2 = (25% compost and 75% soil), provided a greater number of leaves and a considerable increase in leaf size.

Keywords: Waste, Compost, Development.

Introdução

A utilização de compostos orgânicos no solo é uma prática bastante utilizada, não somente para suprir as necessidades básicas de nutrição das plantas, mas também como estruturador de solos. O autor (GOMES, 1976 apud PONS, 2008) ressalta em sua obra literária as descobertas agrícolas realizadas pelas primeiras civilizações, que fizeram uso do excremento humano, para suprir as necessidades de nutrientes e matéria orgânica dos solos e cultivos, fato este que foi observado e documentado pelo químico e inventor alemão Justus Von Liebig que viveu no século XIX.

O composto oriundo de resíduo orgânico, constitui-se em um importante suplemento para o solo, permitindo a ciclagem de nutrientes de forma dinâmica. "Com o uso do composto orgânico, pode-se reciclar uma gama de macronutrientes e micronutrientes que em princípio foram extraídos pelas colheitas agrícolas" (INACIO; MILLER, 2009, p. 15), sendo assim a utilização de composto orgânico, tem por objetivo reduzir o desperdício de nutrientes e matéria orgânica.

A agricultura no Brasil é uma das principais bases da economia, sendo o país uma futura potência agrícola, percebe-se um aumento nas áreas cultivadas, seguido de uma demanda maior por fertilizantes. No entanto, essa demanda é atendida exclusivamente por fertilizantes minerais e uma aparato de insumos agrícolas, que necessitam ser administrados com uma certa frequência, permitindo colher em menos tempo o que antes demandava longos períodos.

A permanência dos fertilizantes minerais no solo, está sujeita a fatores externos ao ambiente como a lixiviação, que interfere diretamente na fixação dos fertilizantes no solo, ocasionando seu acúmulo indevido nos ecossistemas. Diferente dos fertilizantes minerais o composto orgânico, não só beneficia a cultura, mas também o solo, melhorando suas características físicas e químicas. Os compostos orgânicos se mostram um meio de fertilização para o solo eficiente e viável, podendo até substituir os fertilizantes minerais ou combiná-los, de modo a intensificar seus efeitos sobre o solo (RODRIGUES, 2011).

O composto orgânico apresenta ser a ferramenta de fertilização mais eficiente para o solo, pois a composição de matéria orgânica, micro e macronutrientes beneficiam o solo de forma direta e indireta, promovendo a reposição e fixação dos nutrientes. Sendo assim, este trabalho teve como objetivo avaliar o desenvolvimento de mudas de alface em diferentes substratos, utilizando para isso, seis tratamentos com diferentes proporções de composto e terra.

Desenvolvimento

Os métodos de cultivo intensivos, impõe ao solo, esgotamento de seus nutrientes e advindos impactos ambientais, resultando num desequilíbrio ecológico (PONS, 2008). Após o processo de esgotamento do solo, dá-se início a práticas intensivas, de suplementação com fertilizantes minerais que atuam paliativamente, resolvendo apenas uma parcela dos problemas, acarretando a dependência não só dos fertilizantes, mas também de um aparato de insumos agrícolas.

Segundo Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA, 2017), as áreas cultivadas do Brasil se estendem de norte a sul, onde as lavouras ocupam apenas 7,6% do território brasileiro, o que equivale a 63.994.479 hectares, sendo também confirmado em um estudo realizado pelo Ministério de Serviços Geológicos (USGS) dos Estados Unidos que utilizou dados de monitoramento remoto via satélite para mapear as áreas cultivadas na Terra. Essa intensificação no aumento das áreas cultivadas, revela futuramente uma demanda maior por fertilizantes orgânicos e inorgânicos que ao decorrer do tempo se tornarão, mais escassos e instáveis financeiramente.

O composto orgânico é denominado um fertilizante dinâmico, que não só melhora o desenvolvimento nutricional da cultura, mas também aspectos físicos e químicos do solo, restaurando sua estrutura, estabilidade, retenção de (nutrientes e água), e estabilidade do pH. No entanto, (SILVA, 2008) deixa claro que, para alcançar tais benefícios, se deve fazer uma aplicação intensiva, para prolongar os efeitos da matéria orgânica no solo.

Embora os compostos orgânicos apresente algumas limitações, ainda sim sua diversidade de elementos compensa a ausência de alguns nutrientes presentes nos fertilizantes minerais (RODRIGUES, 2011). O que torna o composto orgânicos uma excelente ferramenta mitigadora aos impactos decorrentes do manejo incorreto do solo.

Procedimento Metodológico

O presente trabalho foi realizado numa propriedade rural no município de Maceió-AL, localizada nas coordenadas geográficas 9°31'37.66"S 35°36'18.73"O, sendo georreferenciado na figura 1. Onde foi conduzido o cultivo da alface, utilizando o composto orgânico de origem vegetal.

Figura 1. Local onde foram conduzidos os testes de desenvolvimento da alface em composto orgânico, identificado com um marcador em vermelho.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

O composto foi peneirado em uma peneira com malha de 2 - 5 mm, para que apresentasse uma textura uniforme. O solo utilizado para o estudo foi caracterizado quimicamente (EMBRAPA, 2009), valores apresentados na tabela 1, sendo posteriormente utilizados na produção de mudas da alface. Na qual foi avaliado o seu desenvolvimento com diferentes tratamentos.

Tabela 1. Caracterização química do solo utilizado nos tratamentos contendo o composto orgânico

Propriedade química	Valor encontrado
pH em água	6,4
Matéria orgânica	33,5 g/k

Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

Para esse estudo foram utilizados seis tratamentos, T₁ = controle (Sem composto 100% terra); T₂ = (25% composto terra 75%); T₃ = (50% composto 50% terra); T₄ = (75% composto 25% terra); T₅ = (100% composto sem terra) e um tratamento controle de substrato comercial TC = (100% substrato comercial sem terra). O cultivo da alface ocorreu em bandejas de ovos de isopor com dimensões 20 X 15,5 cm, seis repetições para cada tratamento.

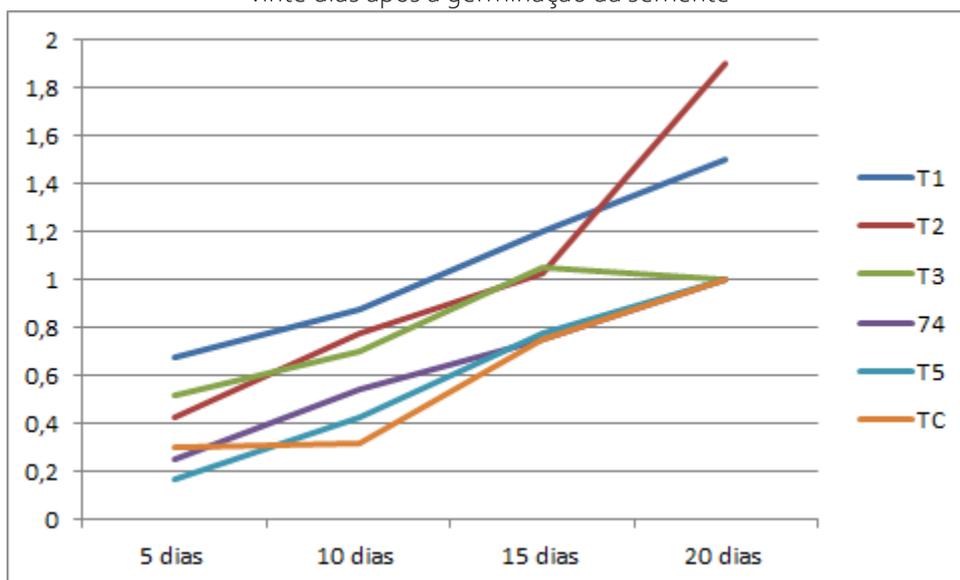
Após a pesagem do material, cada célula foi preenchida com seus respectivos tratamentos, mencionados anteriormente. Sendo posto em cada célula três sementes de alface, que foram avaliados ao longo de sua germinação, só deixando apenas uma plântula em cada célula. A irrigação ocorrerá por meio de capilarização, sendo feita no início do dia e no final da tarde, dependendo da necessidade hídrica da alface.

Para avaliar o desenvolvimento das plântulas de alface, foram monitorados o tamanho e número de folhas por plântula, aos cinco, dez, quinze e vinte dias, após a germinação. Após o monitoramento do desenvolvimento das plântulas de alface, os dados coletados foram dispostos em gráficos.

Resultado e Discussão

Foram verificados efeitos positivos no composto de maracujá e abacaxi na cultura da alface. Observou-se que os tratamentos T2 = (25% de composto e 75% de Terra), onde as proporções utilizadas de composto e terra propiciaram um crescimento superior das folhas nas plântulas, como mostra os gráficos 1 e 2. O que segundo Santos et al. (2001), está relacionado à disposição da matéria orgânica presente no composto, sendo seu efeito mais ativo, em compostos com grau completo de decomposição dos resíduos.

Gráfico 1. Tamanho folha de cada plântula de alface monitorada nos cinco, dez, quinze e vinte dias após a germinação da semente

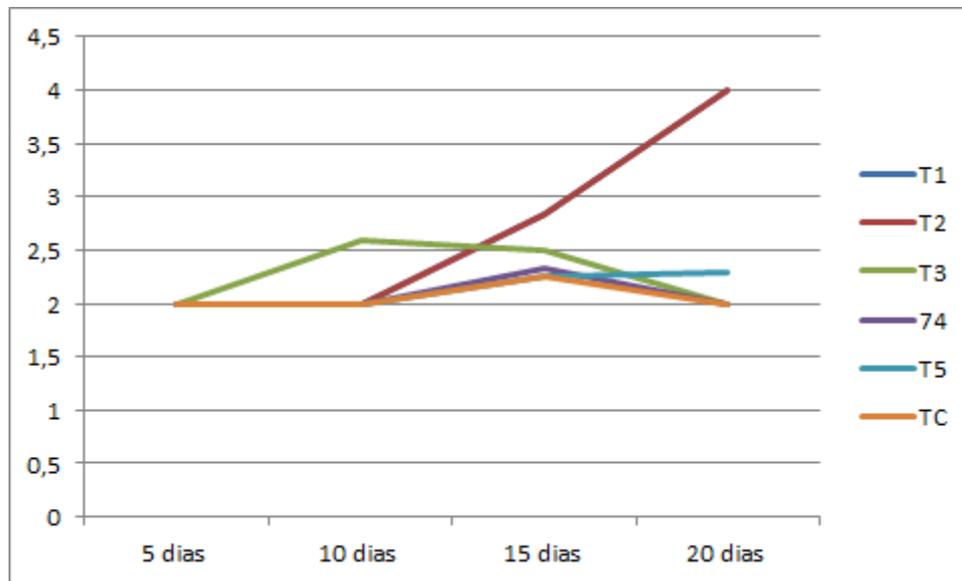


Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

A disposição de matéria orgânica no solo na forma de composto orgânico, e responsável por fornecer as plantas nutrientes e matéria orgânica que contribuem para a qualidade física e biológica do solo, promovendo melhoras em sua estrutura, o que pode vir a contribuir com seu desenvolvimento

(BISPO, 2017). No entanto, a mineralização da matéria orgânica influenciará na liberação dos nutrientes, em contrapartida a lentidão da liberação dos nutrientes, compensa na permanência de seus efeitos sobre o solo (CARDOSO, 2011).

Gráfico 2. Número de folhas por plântulas de alface monitorada aos cinco, dez, quinze e vinte dias após a germinação da semente



Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

No gráfico 2 é possível constatar que no período de quinze dias houve um aumento no número de folhas no tratamento T2 = (25% de composto 75% de Terra). A alface é uma cultura, que se desenvolvem bem, quando imposta a adubação orgânica (MONTEMURRO et al., 2010 apud BISPO 2017) e um solo areno-argiloso rico em matéria orgânica (FIGUEIRA 1982 apud VIDIGAL et al., 1995). Fatores esses que contribuíram, no número considerável de folhas aos quinze dias.

Conclusão

- O composto orgânico proporciona uma quantidade suficiente de nutrientes e retenção de umidade, contribuindo para uma fertilidade natural do solo.
- O composto de maracujá e abacaxi possui potencial agronômico para o enriquecimento do solo e nutrição da alface, promovendo seu desenvolvimento no tratamento T2 = (25% de composto 75% terra).
- Os resultados obtidos foram satisfatórios, quando enquadrados numa janela investigativa. Ainda assim, os efeitos do composto orgânico, sobre o solo e cultura cultivada carecem de mais trabalhos e pesquisas que possam analisar tais interações.

REFERÊNCIAS

- BISPO, A. N. **Produção de alface em vasos submetida a diferentes proporções de composto orgânico**, 2017. Disponível em: <<http://www.repositoriodigital.ufrb.edu.br/bitstream/123456789/1094/1/PRODU%C3%87%C3%83O%20DE%20ALFACE%20EM%20VASO%20SUBMETIDA%20A%20DIFERENTES%20PROPOR%C3%87%C3%95ES%20DE%20COMPOSTO%20ORG%C3%82NICO.pdf>>. Acessado em 09 de agosto de 2021.
- CARDOSO, A. I. I. et al. Alterações em propriedades do solo adubado com composto orgânico e efeito na qualidade das sementes de alface. **Horticultura Brasileira**, v. 29, n. 4, p: 594-599, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/hb/a/5bCZkXj6gsSGwDfgJmJL3y/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: 10 de agosto de 2021.
- EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **Manual de análises químicas de solos, plantas e fertilizantes**. Brasília: EMBRAPA Solos/EMBRAPA Informática Agropecuária/EMBRAPA Comunicação para Transferência de Tecnologia, 2009.
- EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. **Lavouras são apenas 7,6% do território brasileiro**. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/30972444/lavouras-sao-apenas-76-do-brasil-segundo-a-nasa>>. Acessado 09 de agosto de 2021.
- INACIO, C. T.; MILLER, P. R. M. **Compostagem**: Ciência e prática para gestão de resíduos orgânicos. Rio de Janeiro: Embrapa Solos, 2009.
- PONS, M. A. **História da agricultura**. 2 ed. Caxias do Sul Ed. Maneco, 2008.
- RODRIGUES, P. N. F. et al. Efeito do composto orgânico e compactação do solo no milho e nutrientes do solo. **Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental**, v. 15, p: 789-793, 2011.
- SANTOS, R. H. S. et al. Efeito residual da adubação com composto orgânico sobre o crescimento e produção de alface. **Pesquisa Agropecuária Brasileira**, v. 36, p: 1395-1398, 2001.
- SILVA, E. C. F. **Produção de composto orgânico**. Trabalho de Conclusão do Curso de Tecnologia em Cafeicultura (Graduação)-Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho, p:10, 2008.
- VIDIGAL, S. M. et al. **Resposta da alface (*lactuca saliva L.*) ao efeito residual da adubação orgânica**. I ensaio de campo. 1995. Disponível em: <<https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/20791/1/artigo.pdf>> Acessado em: 09 de agosto de 2021.

A biodiversidade e os impactos ambientais na Mata da Cafurna, Município de Palmeira dos Índios, Alagoas

Biodiversity and environmental impacts in Mata da Cafurna, Municipality of Palmeira dos Índios, Alagoas

Melani de Melo Silva⁽¹⁾; Katia Santos Bezerra⁽²⁾

⁽¹⁾  0000-0002-8110-0235; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Graduanda no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Bolsista, Brazil. E-mail: melani@alunos.uneal.edu.br.

⁽²⁾  0000-0002-8612-6119; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Professora adjunta, Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais, Pesquisadora, Brazil. E-mail: katia.bezerra@uneal.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Palmeiras dos Índios, estado de Alagoas, abriga uma rica biodiversidade na Aldeia Mata da Cafurna, além de cerca de 150 famílias indígenas do povo Xukuru-Kariri. O presente estudo possui importância ambiental, já que dará ênfase à fauna e flora pouco conhecida à medida que também apresentará as interferências antrópicas contribuindo para uma maior conscientização no uso sustentável dos recursos naturais. A proposta deste trabalho é investigar através de pesquisas na literatura, a diversidade biológica na Mata da Cafurna, e os possíveis impactos ambientais. Compilando dados de monografias e dissertações de mestrado realizadas nos últimos anos, foi possível a produção de uma lista contendo 21 espécies de árvores e arbustos. Entre as espécies mais conhecidas estão o murici (*Byrsonima crassifolia*), a jatobá (*Hymenaea courbaril*), a jurema (*Acacia jurema*), o barbatimão (*Stryphnodendron coriaceum*) e o juá (*Ziziphus joazeiro*). Dentre os vertebrados identificados destaca-se a paca (*Cuniculus paca*), o guará (*Chrysocyon brachyurus*), o tamanduá (*Myrmecophaga tridactyla*), e o veado (*Mazama spp.*). Verificou-se que a fragmentação da mata, a caça e a captura são as principais ameaças à biodiversidade da Mata da Cafurna.

Palavras-chave: Diversidade biológica, Impactos ambientais, Fragmento florestal.

Abstract: Palmeiras dos Índios, state of Alagoas, is home to a rich biodiversity in Aldeia Mata da Cafurna, in addition to about 150 indigenous families of the Xukuru-Kariri people. The present study has environmental importance, since it will emphasize the little-known fauna and flora as it will also present anthropic interference contributing to a greater awareness of the sustainable use of natural resources. The purpose of this work is to investigate through research in the literature, biological diversity in Mata da Cafurna, and possible environmental impacts. Compiling data from monographs and master's dissertations carried out in recent years, it was possible to produce a list containing 21 species of trees and shrubs. Among the best known species are murici (*Byrsonima crassifolia*), jatobá (*Hymenaea courbaril*), jurema (*Acacia jurema*), barbatimão (*Stryphnodendron coriaceum*) and juá (*Ziziphus joazeiro*). Among the vertebrates identified, the paca (*Cuniculus paca*), the guará (*Chrysocyon brachyurus*), the anteater (*Myrmecophaga tridactyla*), and the deer (*Mazama spp.*). It was found that forest fragmentation, hunting and capture are the main threats to the biodiversity of Mata da Cafurna.

Keywords: Biological diversity, Environmental impacts, Forest fragment.

Introdução

Alagoas está situado na região Nordeste do Brasil (BARROS et al, 2012), seu espaço geográfico natural é formado por elementos predominantes de cada região, tais como relevo, clima, vegetação e hidrografia. Na porção mais árida o cenário da Caatinga é "caracterizado por um tipo de vegetação xeromorfa" (COE, 2015), enquanto no agreste, predominam os resquícios de Mata Atlântica.

Palmeira dos Índios faz parte dos 38 municípios reconhecidos oficialmente como área de semiárido, no entanto, tradicionalmente é chamado de Agreste Alagoano. "O município cresceu ao redor de um brejo de altitude, onde são encontradas diversas espécies endêmicas da Mata Atlântica e Caatinga" (NEVES, 2019 p. 20), essencialmente na Aldeia Mata da Cafurna que também abriga cerca de 150 famílias do povo Xukuru-Kariri, em média 812 indígenas. O território situa-se a seis (06) km da sede da cidade (PEIXOTO, 2013), o acesso de carro ou motocicleta nem sempre é possível, dependendo das condições climáticas e da situação das estradas, no período chuvoso o percurso pode acontecer a pé.

A Mata da Cafurna é o único espaço de biodiversidade e preservação ambiental do Município, no entanto é uma área ainda carente em observação científica. Portanto, a proposta deste trabalho é investigar através de pesquisas na literatura, a diversidade biológica na Mata da Cafurna, e os possíveis impactos ambientais. O presente estudo possui importância ambiental, já que dará ênfase à fauna e flora pouco conhecida à medida que também apresentará as interferências antrópicas contribuindo para uma maior conscientização no uso sustentável dos recursos naturais.

Resultados e Discussão

Na imagem abaixo, é possível perceber que a Mata da Cafurna se trata de um mosaico de paisagem "área heterogênea composta de uma variedade de diferentes comunidades ou de um agrupamento de ecossistemas de tipos diferentes" (ODUM; BARRETT, 2015 p. 378). As atividades humanas dividiram a área em diversos habitats menores, ou seja, o habitat foi fragmentado em diversos tamanhos e formas, ver figura 1.

Figura 1. Imagem obtida através do *Google Earth* com marcação do ponto na Mata da Cafurna.



Fonte: *Google Earth*; 9°22'41.03"S 36°38'00.97"O

Segundo Peixe e Torres (2011) um fragmento florestal é qualquer área de vegetação natural interrompida por barreiras antrópicas. "Quando áreas grandes e contínuas de habitats são quebradas em fragmentos menores, a perda resultante de área de habitat tipicamente causa uma redução na biodiversidade" (RICKLEFS, 2010 p. 482).

Conforme considerado por Cardoso (2016) a fragmentação também causa a extinção de espécies, a eliminação de ecossistemas, de populações, da variabilidade genética, e dos processos ecológicos e evolutivos que mantêm essa diversidade. Além disso, as espécies que vivem ao longo das bordas dos fragmentos podem ser negativamente afetadas pela radiação solar e a temperatura do ar e do solo (BLUMEFELD et al, 2016).

A vegetação da Mata da Cafurna destaca-se pelo elevado número de espécies, com o predomínio das angiospermas, esse grupo caracteriza-se por apresentar flores e frutos, além da diversidade em relação ao tamanho, hábito e ocupação dos habitats. Pouco se conhece sobre as espécies da mata devido ao pouco número de estudos realizados, compilando dados de monografias e dissertações de mestrado realizadas nos últimos anos, foi possível a produção de uma lista contendo 21 espécies de árvores e arbustos. Entre as espécies mais conhecidas estão o murici (*Byrsonima crassifolia*), a jatobá (*Hymenaea courbaril*), a jurema (*Acacia jurema*), o barbatimão (*Stryphnodendron coriaceum*), a amescla (*Protium heptaphyllum*) e o juá (*Ziziphus joazeiro*), ver quadro 1.

Quadro 1. Principais plantas encontrada na Mata da Cafurna, Palmeira dos Índios, Alagoas

Taxonomia	Nome popular
<i>Arrabidaea agnus-castus</i>	Cipó rego
Género <i>Handroanthus</i> Mattos	Ipê
<i>Byrsonima crassifolia</i>	Murici
Género <i>Cecropia</i>	Embaúba
<i>Cupania vernalis</i>	Caboatã
<i>Goupia glabra</i> Aubl.	Cupiúba
<i>Hymenaea courbaril</i>	Jatobá
<i>Hyptis pectinata</i>	Sambacaitá
Género <i>Ingá</i>	Ingazeira
<i>Acacia jurema</i>	Jurema
<i>Pithecolobium polycephalum</i> Benth	Canzenzo
Género <i>Pterodon</i>	Sucupira
Família <i>Anacardiaceae</i>	Aroeira
<i>Scoparia dulcis</i> L.	Vassourinha de botão
<i>Stryphnodendron coriaceum</i>	Barbatimão
<i>Syagrus cearensis</i>	Palmeira catolé
<i>Syagrus coronata</i>	Palmeira ouricuri
<i>Talisia esculenta</i>	Pitomba
<i>Tapirira guianensis</i>	Pau pombo
<i>Protium heptaphyllum</i>	Amescla
<i>Ziziphus joazeiro</i>	Juá

Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

Os animais são de fundamental importância na manutenção dos ecossistemas naturais pois controlam populações, dispersam sementes e podem também polinizar flores de algumas plantas. No entanto, a fauna tem sido bastante ameaçada pela caça de subsistência e pelo comércio ilegal (FONSECA, 2017).

A partir do quadro 2, com uma lista de apenas 15 espécies de aves, mamíferos, répteis e peixes, foi possível observar que são raras as bibliografias que tratam das espécies da fauna local. Dentre os vertebrados identificados destaca-se a paca (*Cuniculus paca*), o guará (*Chrysocyon brachyurus*), o tamanduá (*Myrmecophaga tridactyla*), e o veado (*Mazama spp.*).

Quadro 2. Animais encontrados na Aldeia Matada Cafurna

Nome ou Classificação Científica	Nome popular
<i>Cuniculus paca</i>	Paca
Família Ardeidae	Garça
<i>Chrysocyon brachyurus</i>	Guará
<i>Colossoma macropomum</i>	Tambaqui
Família Viperidae	Cobra cascavel
<i>Euphonia violacea</i>	Guriatã
<i>Gallinula chloropus</i>	Galinha d'água
<i>Mazama spp.</i>	Veado
Família Elapidae	Cobra coral
<i>Myrmecophaga tridactyla</i>	Tamanduá
Família Cichlidae	Tilápia
<i>Philodryas nattereri</i>	Cobra corre campo
<i>Turdus rufiventris</i>	Sabiá
<i>Spilotes pullatus</i>	Caninana
Família Dasipodídeos	Tatu

Fonte: Dados da Pesquisa, 2021

Considerações Finais

Verificou-se que a Mata da Cafurna é uma área rica em remanescentes de Caatinga e Mata Atlântica. Foram identificadas cerca de 21 espécies de plantas e 15 espécies de animais incluindo aves, répteis, peixes de água doce e mamíferos. Essas espécies correspondem a um número certamente inferior à quantidade existente na aldeia pois foram produzidos poucos trabalhos científicos da área estudada.

Identificou-se que as atividades humanas, como o desmatamento para agricultura, construções e o uso irracional dos recursos naturais, alteram a paisagem tornando-se assim uma ameaça para a biodiversidade.

REFERÊNCIAS

- BARROS, A. H. C. et al. **Climatologia do Estado de Alagoas**. 2 ed. Recife: Embrapa Solos, 2012.
- BLUMEFELD, E. C. et al. Relações entre tipos de vizinhança e efeitos de borda em fragmento florestal. **Ciência Florestal**, Santa Maria, v. 26, n. 4, p. 1301-1316, out.-dez., 2016.
- CARDOSO, J. T. A Mata Atlântica e sua conservação. **Encontros teológicos**. Florianópolis, v. 31, n. 3, set.-dez., p. 441-458, 2016.
- COE, H. H. G. Ecologia e biodiversidade vegetal do bioma Caatinga - Alguns exemplos do Rio Grande do Norte. **XVI Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada**, 2015.
- FONSECA, M. A. **Fragmentação, conservação e restauração da Caatinga**. Tese (Doutorado em Ecologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2017.
- NEVES, M. H. L. **Os índios Xukuru-Kariri na Mata da Cafurna em Palmeira dos Índios: relações socioambientais no semiárido alagoano (1979 a 216)**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2019.
- ODUM, E. P.; BARRETT, G. W. **Fundamentos de Ecologia**. 5 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.
- PEIXE, A. S.; TORRES, M. F. A. Degradação Ambiental em Fragmento de Mata Atlântica: Reserva Ecológica do Jardim Botânico do Recife-PE. **Revista Brasileira de Geografia Física**, v. 04, n. 4, p. 762-778, 2011.
- PEIXOTO, J. A. L. **Memórias e imagens em confronto: os Xucuru-Kariri nos acervos de Luiz Torres e Lenoir Tibiriçá**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade e da Paraíba. João Pessoa, 2013.
- RICKLEFS, R. E. **A Economia da natureza**. 6 ed. São Paulo: Guanabara Koogan, 2010.

Análise biológica e fenológica de sementes do gênero (*Solanum melongena* L.) cultivadas em diferentes substratos

Biological and phenological analysis of seeds of the genus (*Solanum melongena* L.) cultivated in different substrates

Stephany Flávia Mendonça de Araújo⁽¹⁾; Rubens Pessoa De Barros⁽²⁾;
Jessia Elem Cunha Barbosa⁽³⁾; Millena Duarte Costa⁽⁴⁾

⁽¹⁾  0000-0003-1696-6224; Graduanda em Ciências biológicas; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Alagoas, Brazil. E-mail: stephanyflavia@hotmail.com.

⁽²⁾  0000-0003-0140-1570; Professor do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Alagoas, Brazil. E-mail: pessoa.rubens@gmail.com.

⁽³⁾  0000-0002-5783-9670; Graduanda em Ciências biológicas; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Alagoas, Brazil. E-mail: jessia19@hotmail.com.

⁽⁴⁾  0000-0003-0141-7353; Graduanda em Ciências biológicas; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Alagoas, Brazil. E-mail: millenad414@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: As Berinjelas possuem um potencial fitoterápico e alimentício, acarretando na necessidade de aprimoramento das técnicas de condução da cultura, envolvendo uso de substratos para produção e germinação de sementes de qualidade. Esse estudo visa identificar qual a fonte de matéria orgânica de origem animal e ou vegetal produzirá resultados significativos no índice de germinação (IG), velocidade de germinação (IVG) e desenvolvimento fenológico de sementes de berinjela (*Solanum melongena* L, família *Solanaceae*). O experimento foi desenvolvido no município de Arapiraca-Al. Utilizou-se vinte vasos e em cada vaso foi plantada cinco sementes de berinjela com cinco tipos de tratamentos e quatro repetições, sendo eles: solo + esterco bovino (T₁), solo + esterco caprino (T₂), solo + esterco cama de aviário (T₃), solo + terra vegetal Bioplant (T₄) e solo + casca de arroz carbonizada (T₅), posteriormente foram feitas três contagens datas distintas, para obtenção de dados e desenvolvimento fenológico. As sementes de berinjela apresentaram um melhor índice de germinação e índice de velocidade germinativa no substrato contendo solo + esterco bovino. O uso do substrato solo + esterco caprino proporcionou um melhor desempenho no desenvolvimento fenológico, com maior altura do caule e maior quantidade de folhas.

Palavras-chave: Berinjela, Substratos, Germinação.

Abstract: Eggplants have a phytotherapeutic and nutritional potential, resulting in the need to improve the techniques for conducting the culture, involving the use of substrates for the production and germination of quality seeds. This study aims to identify which source of organic matter of animal and/or vegetable origin will produce significant results in the germination index (GI), germination speed (IVG) and phenological development of eggplant seeds (*Solanum melongena* L, *Solanaceae* family). The experiment was carried out in the city of Arapiraca-Al. Twenty pots were used and five eggplant seeds were planted in each pot with five types of treatments and four replications, namely: soil + cattle manure (T₁), soil + goat manure (T₂), soil + manure poultry litter (T₃), soil + Bioplant vegetable soil (T₄) and soil + carbonized rice husk (T₅), three different counts were then carried out to obtain data and phenological development. Eggplant seeds showed a better germination index and germination speed index in the substrate containing soil + cattle manure. The use of soil + goat manure substrate provided a better performance in phenological development, with greater stem height and greater number of leaves.

Keywords: Eggplant, Substrates, Germination.

Introdução

A (*Solanum melongena L.*) é uma hortaliça popularmente conhecida como Berinjela e sempre foi considerada de importância secundária, porém com aumento da busca por alimentos saudáveis e o crescente interesse da população em consumir produtos de origem vegetal, livres de calorias excessivas e de colesterol, auxiliando em dietas para perda de peso, seu volume comercializado vem aumentando continuamente (BOLETIM MENSAL CEAGESP, 1994).

A berinjela é uma planta da família *Solanaceae*, originária da Índia e introduzida no Brasil no século XVI. É cultivada em maior escala nos Estados do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro. A planta apresenta porte arbustivo, caule sem lenhoso, podendo alcançar até um metro de altura, com folhas alternas, ovadas, angulosas e de cor esbranquiçada, sendo pilosa na epiderme inferior.

As hortaliças geralmente possuem ciclo curto, estando propícias a distúrbios nutricionais, devido a seu rápido crescimento. Portanto há necessidade de se utilizar substratos de baixo custo, ser disponíveis nas proximidades da região e apresentar teor de nutrientes satisfatórios, boa capacidade de troca de cátions e favorecer a atividade fisiológica das raízes. (FILGUEIRA, p.402, 2000).

Segundo Ribeiro (2007), a utilização de substratos, na produção de mudas requer cuidados especializados, pois é a base fundamental para o bom desenvolvimento das mudas, promover adequada integração com o sistema radicular e também possibilita a remoção das mudas por ocasião do transplante.

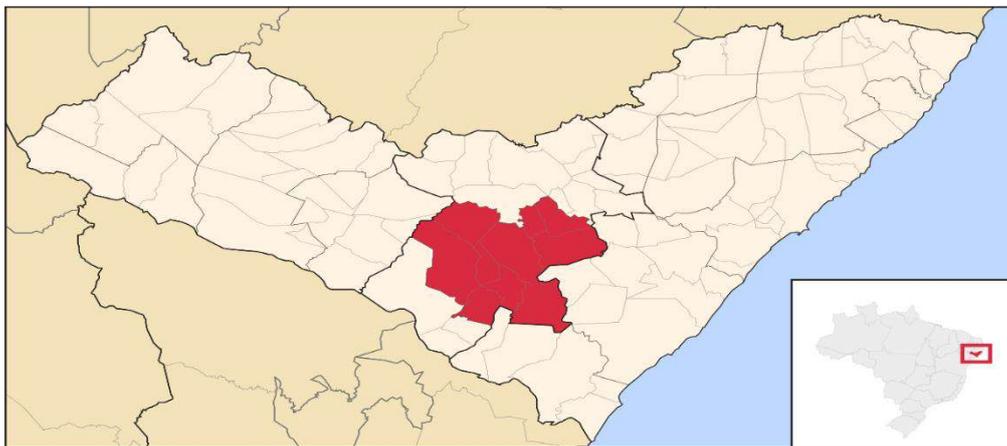
Esse estudo visou identificar qual a fonte de matéria orgânica de origem animal e ou vegetal produziu resultados significativos no índice de germinação (IG), velocidade de germinação (IVG) e desenvolvimento fenológica de sementes da berinjela, (*Solanum melongena L.*, família *Solanaceae*).

Procedimento metodológico

A pesquisa foi realizada no município de Arapiraca (9° 45' 06" S, 36° 39' 37" W), o segundo maior e mais importante do interior do estado de Alagoas (figura 1). Arapiraca possui uma população estimada em 233.047 habitantes e ocupa uma área equivalente à 345,655 km² (IBGE, 2020).

Este município apresenta uma altitude média em torno dos 250 metros e se encontra em uma região de transição dos biomas Mata Atlântica e Caatinga, do sertão semiárido. Por isso, tal região é denominada popularmente de "Agreste" (XAVIER; DORNELLAS, 2012).

Figura 1. Mapa da cidade de Arapiraca.



Fonte: Licenciada em CC BY-SA.

A pesquisa teve início em 25 de setembro e se findou no dia 15 de novembro de 2020, foi desenvolvido no município de Arapiraca-Al. Utilizou-se vinte vasos, em cada vaso foram plantadas cinco sementes de berinjela. As sementes foram plantadas com cinco tipos de tratamentos, são eles: solo + esterco bovino, solo + esterco caprino, solo + esterco cama de aviário, solo + casca de arroz carbonizada e solo + terra vegetal Bioplant. Em seguida foi misturado o solo com os substratos em quatro repetições as proporções utilizadas foram de um vaso de adubo para cada três de terra, e para rega diária, foram utilizados 70 ml de água.

Foram feitas três contagens para o índice de germinação, a primeira no dia 29 de setembro onde teve início a germinação (figura 2), a segunda no dia 03 de outubro (figura 3) e a última no dia 07 de outubro (figura 4). No dia 25 de outubro utilizou-se o paquímetro para medir o diâmetro do caule, então foram calculados os dados para determinação do Índice de Germinação (IG) e o Índice de Velocidade de Germinação (IVG), de acordo com as fórmulas: $IG = \frac{G}{N} \cdot 100\%$, em que IG= Índice de Germinação, G= número total de plântulas germinadas, e N= número total de sementes plantadas. $IVG = \frac{G_1}{N_1} + \frac{G_2}{N_2} + \dots + \frac{G_n}{N_n}$, em que IVG = Índice de Velocidade de Germinação, G₁, G₂ e G_n = número de plântulas na primeira, na segunda e na última contagem, e N₁, N₂ e N_n = número de dias após a semeadura na primeira, na segunda e na última contagem.

Figura 2. Primeira contagem do índice de germinação 29/09.



Fonte: Arquivo dos autores, 2020.

Figura 3. Segunda contagem do índice de germinação 03/10



Fonte: Arquivo dos autores, 2020.

Figura 4. Terceira contagem do índice de germinação 07/10



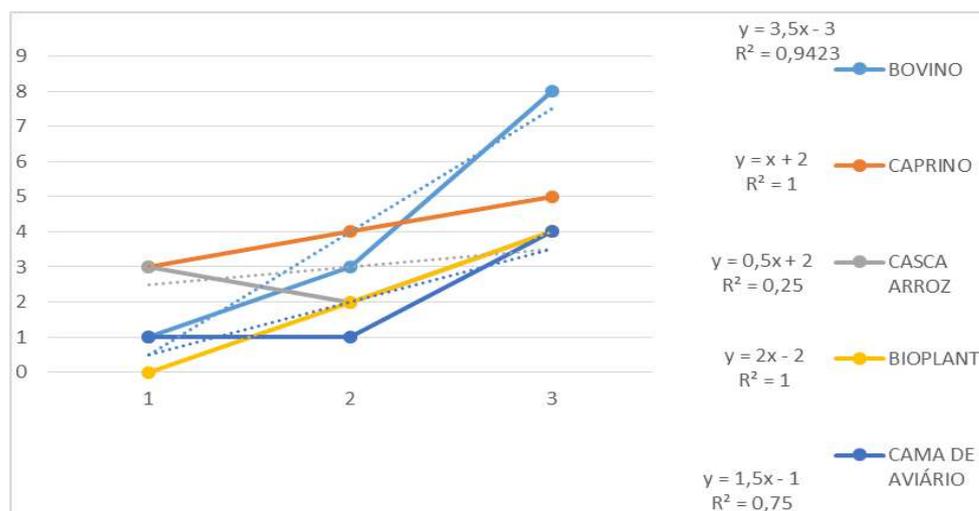
Fonte: Arquivo dos autores, 2020.

Para a análise fenológica da espécie, os dados foram coletados de acordo com as variáveis: altura, número de folhas e diâmetro do caule, medidos semanalmente e registrados em planilha conforme o tratamento e cada repetição.

Resultados e discussão

Os resultados tocantes ao índice de velocidade de germinação (IVG) das sementes de beringela. Segundo Fonteno (1996) a germinação das sementes pode acontecer em qualquer material que proporcione reserva de água suficiente para o processo germinativo, entretanto, os resultados obtidos podem ser variados de acordo com cada metodologia e/ou substrato ou mistura utilizada (gráfico 1).

Gráfico 1. Índice de velocidade de germinação da beringela preta cumprida em diferentes substratos.



Fonte: Arquivo dos autores, 2020.

Têm-se então que o tratamento contendo esterco bovino possuiu um maior índice de velocidade de germinação. Resultados similares foram obtidos por Alves et al., (2008) quando testaram diferentes substratos. Em seguida, contendo resultados análogos: o esterco caprino e bioplant. Ainda concordando com Alves et al., (2008), o esterco caprino tem alto potencial de ser utilizado, devido seu alto teor de matéria orgânica, apesar de poucos dados existirem sobre seu uso.

Em seguida, está o tratamento contendo cama de aviário com o segundo menor índice. O resultado com menor potencial satisfatório está no tratamento utilizado casca de arroz. Disposto também no experimento realizado por Duboc et al. (1996) onde observaram-se que as mudas de copaíba apresentaram baixo desenvolvimento no substrato casca de arroz em relação a produção nos demais substratos.

Percebe-se que só ocorreu desenvolvimento em dezoito dos vinte tratamentos, sendo os dois afetados de casca de arroz. Porém, seus produtos provenientes das outras duas repetições tiveram resultados satisfatórios quanto ao comprimento e largura foliares e largura caulinar (tabela 1).

Tabela 1. Dados médios das variáveis de desenvolvimento fenológica de sementes da berinjela.

Substratos	Repetições	Tratamento c/ germinação de semente	Número de folhas	Comprimento Foliar (cm)	Largura Foliar (cm)	Altura Caulinar (cm)	Largura Caulinar (in)
Cama de aviário	4	4	4	4,2	1,2	3,3	0,2
Casca de arroz	4	2	3	5,1	1,4	2,3	0,3
Esterco bovino	4	4	3	2,8	1,3	3,8	0,1
Esterco caprino	4	4	4	3,1	1,1	2,9	0,2
Bioplant	4	4	3	4,5	1,5	3,9	0,4

Fonte: Dados da pesquisa.

De um modo geral, os dados não sofreram variações contraditórias. Possuindo assim um determinado padrão estrutural.

Conclusão

Conclui-se que as sementes de Berinjela (*Solanum melongena*, Família *Solanaceae*) apresentaram um melhor índice de germinação e índice de velocidade germinativa em substrato contendo solo + esterco bovino. O uso do substrato solo + esterco caprino proporcionou um melhor desempenho no desenvolvimento fenológico. No entanto, somente duas das quatro repetições no tratamento de solo + casca de arroz possuiu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. S. F.; PINHEIRO, R. R. **O esterco caprino e ovino como fonte de renda**. Brasília: Embrapa, 2008.
 BOLETIM MENSAL CEAGESP. São Paulo: **CEAGESP** n.1 2, dez., 1994.
- DUBOC, E. et al. Fertilização de plântulas de *Copaifera langsdorffii* Desf. (Óleo copaíba). **Cerne**, v. 02, n. 02, p. 31-47, 1996.
- FILGUEIRA, F. A. R. **Novo manual de olericultura: Agrotecnologia moderna na produção e comercialização de hortaliças**. Viçosa: UFV, 2000.

FONTENO, W. C. Growing media: types and physical/chemical properties. REED, D. W. (ed.). **A growers guide to water, media, and nutrition for greenhouse crops**. Batavia: Ball, 1996.

RIBEIRO, C. S. C. **Berinjela (*solanum melongena L.*)**. Embrapa Hortaliças. Sistema de Produção, 2007. 3. Disponível em:
http://sistemasdeproducao.cnptia.embrapa.br/FontesHTML/Beringela/Beringela_Sola.

XAVIER, R. A.; DORNELLAS, P. C. Caracterização ambiental do município de Arapiraca, Região Agreste de Alagoas. **Revista Ambientale**, v. 1, n. 3, p. 87-98, 2012.

Como os trabalhos de etnobiologia abordam os levantamentos sobre recursos madeireiros e não-madeireiros associados ao conhecimento local? Uma revisão sistemática

How do ethnobiology papers address surveys of timber and non-timber resources associated with local knowledge? A systematic review

Bruna Ferreira de Barros⁽¹⁾; Carlos Henrique Tavares Mendes⁽²⁾;
Maria Lorena da Silva⁽³⁾; Ida Vanderlei Tenório⁽⁴⁾; Taline Cristina da Silva⁽⁵⁾

⁽¹⁾  0000-0002-3809-2452; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus III, Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Brazil, E-mail: bruna.barros@alunos.uneal.edu.br.

⁽²⁾  0000-0002-5562-3657; Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Mestrando do Programa de Pós Graduação em Etnobiologia e Conservação da Natureza, Brazil, E-mail: carlos.biosantana1@gmail.com.

⁽³⁾  0000-0002-1711-1597; Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Mestranda do Programa de Pós Graduação em Etnobiologia e Conservação da Natureza, Brazil, E-mail: lorenasilvalore@gmail.com.

⁽⁴⁾  0000-0003-4400-5594; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus II, Profa. Assistente, Brazil, E-mail: idatenorio@gmail.com.

⁽⁵⁾  0000-0001-8131-0059; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus III, Profa. Adjunta, Brazil, E-mail: talinecs@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Nas últimas décadas, métodos ecológicos foram adotados pela etnobotânica visando avaliar a importância dos recursos naturais úteis para os humanos e os impactos das atividades antrópicas nas paisagens. No entanto, nem sempre os dados etnobiológicos extraídos das comunidades estão alinhados com os dados ecológicos extraídos da vegetação. Dessa forma, este estudo teve como objetivo analisar os tipos de ecossistemas e os tipos de categoria de uso dos recursos madeireiro e não madeireiro mais citadas pelas comunidades estudadas nos estudos etnobiológicos a partir de uma revisão sistemática. Buscamos nas bases de dados Google Acadêmico, SciELO, Portal Capes e *Science Direct* estudos etnobiológicos que tivessem utilizado a fitossociologia como método de amostragem vegetal e os resultados foram apresentados a partir de estatística descritiva. Os resultados mostraram que estudos realizados em Florestas Tropicais Sazonais (67%) foram mais representativos. E em relação as categorias de uso, a categoria de uso medicinal (18%) foi a que obteve maior representatividade dentre as 16 categorias citadas nos estudos. Nesse sentido, os dados exploratórios desta revisão sistemática podem subsidiar novas discussões dentro da etnobiologia acerca do alinhamento entre o conhecimento ecológico local e o conhecimento científico, visando planos de conservação mais próximos das realidades locais.

Palavras-chave: Etnobotânica quantitativa, Fitossociologia, Etnoecologia, Conhecimento ecológico local.

Abstract: In recent decades, ecological methods have been adopted by ethnobotany aiming to assess the importance of useful natural resources for humans and the impacts of anthropic activities on landscapes. However, ethnobiological data extracted from communities are not always aligned with ecological data extracted from vegetation. Thus, this study aimed to analyze the types of ecosystems and the types of use category most cited by the communities studied in ethnobiological studies from a systematic review. We searched the databases Google Academic, SciELO, Portal Capes and ScienceDirect for ethnobiological studies that had used phytosociology as a vegetation sampling method and the results were presented using descriptive statistics. The results showed that studies carried out in Seasonal/Savanna Tropical Forest (67%) and Tropical Rainforests (20%) were more representative. Regarding the use categories, the medicinal use category (18%) was the most representative among the 16 categories most cited in the studies. In this sense, the exploratory data from this systematic review can support new discussions within ethnobiology about the alignment between local ecological knowledge and scientific knowledge, aiming for conservation plans closer to local realities.

Keywords: Quantitative ethnobotany, Phytosociology, Ethnoecology, Local ecological knowledge.

Introdução

Buscando preencher lacunas do conhecimento acadêmico/científico, a etnobiologia acessa o conhecimento tradicional das populações humanas acerca das mais variadas formas de uso e manejo dos recursos naturais, pois o sistema de saberes ecológicos dessas populações pode contribuir de forma prática em estudos de conservação da natureza e diagnósticos ambientais (ALBUQUERQUE; ALVES, 2014). Nas últimas décadas, a etnobotânica, área da etnobiologia que compreende as relações entre os humanos e as plantas, tem buscado integrar metodologias ecológicas como a fitossociologia, visando avaliar a importância dos recursos naturais úteis para grupos humanos e os possíveis impactos que as atividades antrópicas exercem nas paisagens (SILVA; CAMPOS; BALÉE et al., 2017).

No entanto, as populações humanas são influenciadas por diversos fatores (e.g., sociais, culturais, ambientais, econômicos e outros) que interferem nas suas percepções sobre a floresta e sua dinâmica ecológica. Quando consideramos esses aspectos, nem sempre o fator de investigação utilizado pelo pesquisador é o fator condizente com a realidade dessas comunidades (SILVA; CAMPUS; OLIVEIRA et al., 2020).

Sendo assim, o presente trabalho buscou analisar, através de uma revisão sistemática, os tipos de paisagens mais acessadas e os tipos de categoria de uso mais citadas pelas comunidades estudadas nos estudos etnobiológicos, a fim de entender como a etnobiologia vem abordando os levantamentos da vegetação associados ao conhecimento local.

Material e Métodos

Foram incluídos apenas artigos científicos, devido a estes terem passado por mais critérios avaliativos (revisão por pares). Para isso, buscou-se artigos dentro da área da etnobiologia que tivessem integrados simultaneamente metodologias etnobiológicas e ecológicas na pesquisa.

A busca foi realizada através das seguintes bases de dados: Google Acadêmico, *Science Direct*, *Scielo* e Portal Capes utilizando as palavras-chave: "etnobotânica quantitativa", "Etnobiologia+fitossociologia", "etnobotânica+fitossociologia", "etnoecologia+fitossociologia" e "conhecimento local+fitossociologia" em português e em inglês. Para cada trabalho incluído, foram analisados: os tipos de ecossistema em que foram realizados os trabalhos, sendo estes, classificados de acordo com o proposto por Ricklefs e Relya (2016) e as categorias de uso dos recursos vegetais utilizados pelas comunidades estudadas.

Para tratamento dos dados, os seguintes critérios de exclusão foram utilizados: exclusão de artigos publicados em revistas predatórias, disponível em: *Stop Predatory Journals*

(predatoryjournals.com). E também, a exclusão de artigos que tivessem áreas com cobertura florestal menor que 1 hectare (ver ARAÚJO; FERRAZ, 2014).

Análise dos dados

Os trabalhos foram organizados no editor de planilhas *Microsoft Excel* 2019. Posteriormente, os trabalhos foram analisados por meio da leitura de cada artigo para a extração e análise dos dados. Os resultados foram apresentados a partir de estatística descritiva em porcentagens e gráficos.

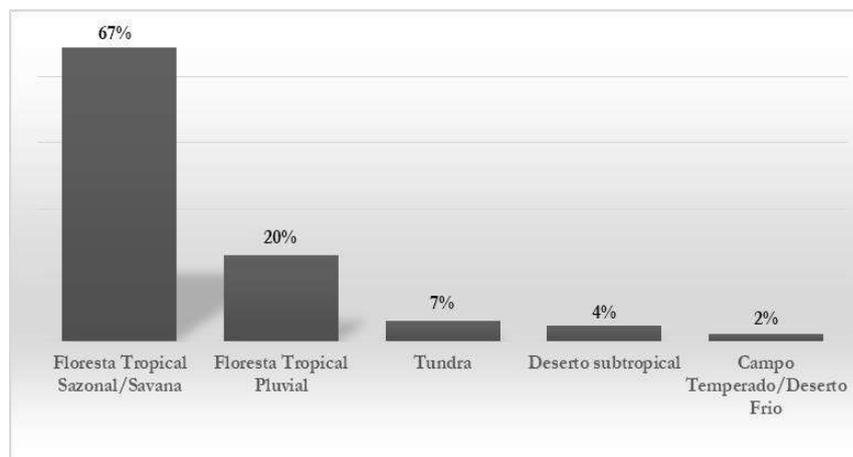
Resultados e Discussão

No total, foram 55 trabalhos analisados de acordo com os objetivos desta pesquisa. Dentre eles, 31 trabalhos foram realizados no Brasil, 23 trabalhos foram realizados em outros países, e 1 trabalho específico foi desenvolvido tanto fora quanto dentro do país.

Análise dos tipos de ecossistema

Os resultados mostram que a grande maioria dos estudos encontrados foram realizados em Florestas Tropicais do tipo Sazonal/Savana (67%), seguido por estudos realizados em Florestas Tropicais Pluviais (20%), dentre outras (gráfico 1).

Gráfico 1. Tipos de florestas com maior número de citações encontradas na revisão sistemática



Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

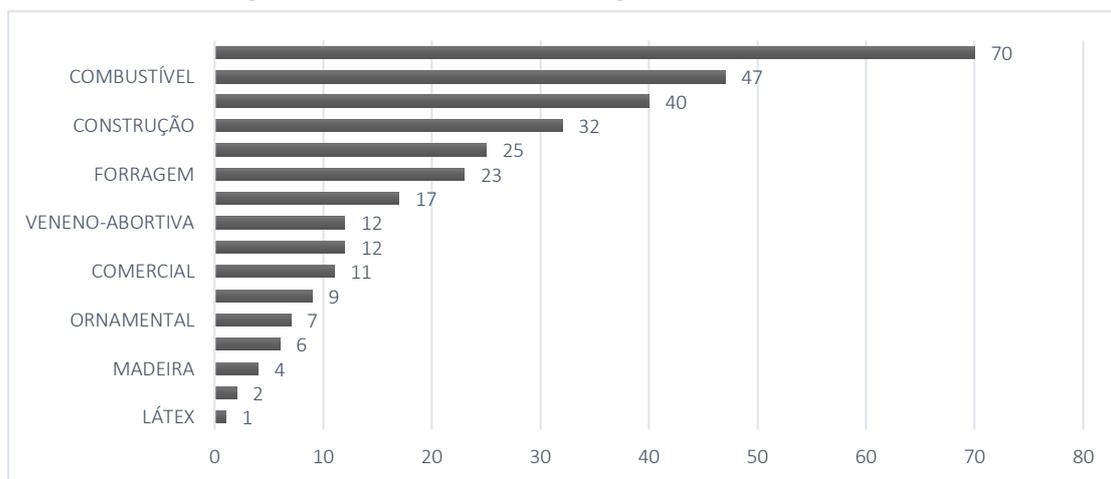
De acordo com os resultados, Florestas Tropicais tem sido mais estudadas dentro da etnobiologia, isso pode ser explicado devido ao grande potencial utilitário dos recursos vegetais que estão disponíveis nesses tipos de ecossistemas. Estas áreas florestais estão próximas a um grande número de

comunidades com situações socioeconômicas vulneráveis e que possuem um elevado grau de dependência dos recursos provenientes destas florestas, visto que, as mesmas fornecem recursos importantes para suprir as demandas das famílias, como: produtos para alimentos, medicamentos, construção de casas e combustível, entre outros (MEDEIROS; ALMEIDA; SILVA et al., 2011, RAMOS; LUCENA; ALBUQUERQUE, 2015).

Análise das categorias de uso

Acerca das categorias de uso investigadas nos estudos etnobiológicos, a categoria com mais frequência de citações foi a de uso Medicinal (18%), seguida pelas categorias de uso Combustível e Alimentício (13%), Construção (12%), Tecnologia e Forragem (9%), entre outras (gráfico 2).

Gráfico 2. Categorias de uso citadas nos 55 artigos incluídos na revisão sistemática



Fonte: Dados da Pesquisa, 2020.

Apesar da grande evolução da tecnologia e da medicina moderna, muitas comunidades ainda priorizam a utilização de plantas para fins medicinais (TRILLO; TOLEDO; GALETTO et al., 2010), este fato está interligado com a dependência que estas comunidades possuem, resultado da situação socioeconômica de vulnerabilidade fazendo com que os grupos humanos utilizem com maior frequência o recurso natural (RAMOS; LUCENA; ALBUQUERQUE, 2015, MEDEIROS; ALMEIDA; SILVA et al., 2011). Nesse sentido, as categorias de uso mais citadas pelas populações em estudos etnobiológicos podem evidenciar não somente o sistema de saberes ecológicos das comunidades, como também a disponibilidade das espécies nas florestas e o seu status ecológico, identificando as categorias de uso que podem ou não exercer pressões nestas paisagens.

Considerações Finais

A variedade de resultados para os tópicos analisados nesta revisão sugere atenção ao elaborar projetos que buscam aliar o conhecimento local ao conhecimento científico. Existem diversos fatores que influenciam na forma que as populações humanas percebem e interagem com o meio ambiente. Nesse contexto, nem sempre os fatores e contextos investigados pelo pesquisador são os que estão associados a realidade dessas comunidades. Dessa forma, os dados exploratórios desta revisão podem colaborar no avanço do entendimento das abordagens etnobiológicas e propor discussões acerca da implementação do conhecimento ecológico local nos planos de conservação.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, U. P.; ALVES, A. G. C. O que é Etnobiologia? In: Albuquerque, U. P. (Org.). **Introdução à Etnobiologia**. Recife, PE: NUPPEA, p. 17-22, 2014.
- ARAÚJO, E. L.; FERRAZ, E. M. N. Analysis of Vegetation in Ethnobotanical Studies. In: ALBUQUERQUE, U. P.; CUNHA, L. V. F. C.; LUCENA, R. F. P. et al. **Methods and Techniques in Ethnobiology and Ethnoecology**. Springer Protocols Handbooks, New York, 2014.
- MEDEIROS, P. M.; ALMEIDA, A. L. S.; SILVA, T. C. et al. Pressure indicators of wood resource use in an Atlantic forest area, Northeastern Brazil. **Environmental Management** 47.3, 410-424, 2011.
- RAMOS, M. A.; LUCENA, R. F. P.; ALBUQUERQUE, U. P. What drives the knowledge and local uses of timber resources in human-altered landscapes in the semiarid region of northeast Brazil? **International Journal of Sustainable Development & World Ecology**, 22.6, 545-559, 2015.
- RICKLEFS, R.; RELYA, R. Biomas Terrestres e Aquáticos. In: RICKLEFS, R.; RELYA, R. **A economia da Natureza**. 7 ed., Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016.
- SILVA, T. C.; CAMPOS, L. Z. O.; BALÉE, W. et al. Human impact on the abundance of useful species in a protected area of the Brazilian Cerrado by people perception and biological data. **Landscape Research**, 13:1-14, 2017.
- SILVA, T. C.; CAMPUS, J. L. A.; OLIVEIRA, R. C. S. The Role of Local Perceptions in Environmental Diagnosis. In: BAUDAULF, C. (Editor). **Participatory Biodiversity Conservation**. Cham, Suíça: **Springer Nature Switzerland**, p. 151-163, 2020.
- TRILLO, C.; TOLEDO, B. A.; GALETTO, L. et al. Persistence of the use of medicinal plants in rural communities of the Western Arid Chaco (Cordoba, Argentina). **The Open Complementary Medicine Journal**, 2:80-89, 2010.

Percepção local, conhecimento e uso de plantas alimentícias não convencionais (PANC) por populações humanas no Brasil: uma revisão sistemática

Local perception, knowledge and use of unconventional food plant for human populations in Brazil: a systematic review

Kaique Caetano Silva⁽¹⁾; Luis Fernando Colin Nolasco⁽²⁾; Taline Cristina da Silva⁽³⁾

⁽¹⁾ [ID 0000-0001-5290-5280](#); Universidade Estadual de Alagoas, Graduando de Licenciatura em Ciências Biológicas, e Bolsista de Iniciação Científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), Brazil. E-mail: kaique@alunos.edu.uneal.br.

⁽²⁾ [ID 0000-0002-1572-0575](#); Universidade Federal Rural de Pernambuco, Doutorando do Programa de Pós Graduação em Etnobiologia e Conservação da Natureza, México. E-mail: fernlfc@outlook.com.

⁽³⁾ [ID 0000-0001-8131-0059](#); Universidade Estadual de Alagoas, Professora adjunta do curso de Ciências Biológicas na UNEAL – Campus III, Brazil. E-mail: talinecs@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: A diversidade alimentícia proporcionada pelas plantas, apresenta alternativas alimentares para diversas comunidades em diferentes regiões do Brasil. Neste contexto surgem as Plantas Alimentícias Não Convencionais, as PANC, que são plantas, ou parte delas, com grande potencial alimentar, mas que não são utilizadas pela população em geral. As PANC possuem grande importância ecológica e econômica em contextos diversos. Contudo, não é universal a percepção das pessoas mediante a estes recursos. Devido a isso buscou-se neste trabalho, através de uma revisão sistemática, analisar estudos etnobotânicos com temática relacionada às PANC, identificar quais e onde se encontram populações que usam PANC, e extrair outras informações gerais destes estudos, como os seus objetivos e tipos de metodologia utilizadas. A vegetação de Mata Atlântica foi o ecossistema cuja extração de recursos fora mais relevante, com 51%. Comunidades rurais foram as mais abordadas nos estudos, com 56% de representatividade neste quesito. A família *Asteraceae* foi a família botânica mais representada nos artigos. Contudo, a *Xanthosoma sagittifolium* Schott, conhecida popularmente por *taioba*, foi a espécie mais citada dentre todas as outras.

Palavras-chave: Percepção, Conhecimento, Plantas Alimentícias Não Convencionais.

Abstract: The food diversity provided by plants, offers food alternatives for different communities in different regions of Brazil. In this context, Unconventional Food Plant arise, the UFP, which are plants, or part of them, with great food potential, but which are not used by the general population. The UFP have great ecological and economic importance in different contexts. However, people's perception of these resources is not general. Because of this, this work sought, through a systematic review, to analyze ethnobotanical studies with thematic related to the , identi UFP fy which and where populations that use UFP are found, and extract other general information from these studies, such as their objectives and types of methodology used. The Atlantic Forest vegetation was the ecosystem whose resource extraction was most relevant, with 51%. Rural communities were the most addressed in the studies, with 56% representativeness in this regard. The *Asteraceae* family was the most represented botanical family in the articles. However, *Xanthosoma sagittifolium* Schott, popularly known as *taioba*, was the most cited species among all others.

Keywords: Perception, Knowledge, Unconventional Food Plant.

Introdução

Ao longo da história, a humanidade foi readequando seus hábitos alimentares, moldando-os de acordo com seu contexto social e vivências. Entretanto, é perceptível que cada vez mais, a humanidade caminha para uma “singularidade alimentar”, onde monoculturas dominam o agronegócio, investindo em poucas espécies, e esquecendo a rica variedade alimentícia disponível. Barbieri et al. (2014) discorrem sobre a pobreza na nossa diversidade alimentar, cuja produção agrícola padronizada está baseada em pouquíssimas espécies vegetais.

No Brasil, especificamente, não é diferente. Cada vez mais, áreas de florestas nativas, que são mantenedoras de uma gigante diversidade vegetal, são derrubadas para dar espaços a plantações de cana ou de soja, por exemplo. A negligência no Brasil, a respeito de plantas alimentícias nativas, é tão gritante que por exemplo, dentre as 10 espécies frutíferas mais produzidas no Brasil nenhuma é nativa (KINUPP, 2009).

Portanto, é neste contexto de riqueza alimentar nativa negligenciada, que surgem as Plantas Alimentícias Não Convencionais, ou apenas PANC. Essas além de serem alternativas para diversificação alimentar, elas também são reconhecidas por sua ligação a segurança alimentar em comunidades mais vulneráveis, como em populações que sofrem por falta de recursos hídricos para plantações por exemplo.

Segundo Jacob et. al (2020), espécies como *Dioclea grandiflora* Mart. Ex-Benth (mucunã), *Hymenaea courbaril* L. (jatobá) e outras, apresentam um alto valor nutricional e são parte da fonte de alimentação de comunidades do semiárido nordestino. Entretanto, estima-se que a quantidade de comunidades e a quantidade de PANC utilizadas por estas é bem maior. Por isso, há necessidade de estudos que tentem identificar quais comunidades utilizam PANC, o porquê de seu uso, e onde estas comunidades se encontram.

Mediante a tudo isto, o trabalho desenvolvido buscou traçar um panorama geral dos trabalhos com a temática sobre Plantas Alimentícias Não Convencionais em escala nacional através de revisão sistemática, e assim responder as seguintes perguntas: Em quais ecossistemas brasileiros mais tiveram trabalho sobre PANC? Em que tipos de comunidades mais foram realizados estudos etnobotânicos sobre PANC no Brasil? Quais as PANC mais citadas e suas respectivas famílias?

Procedimentos Metodológicos

Para a referida revisão sistemática, primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico, nas seguintes plataformas de base de dados: *Google Acadêmico*, *Periódicos da CAPES*, *Academia.edu* e *SciElo*. Foram utilizadas as palavras-chave: *Wild Food Plants + Brazil*, *Wild Edible Plant + Brazil*,

Unconventional Food Plants e Plantas Alimentícias Não Convencionais, sendo incluídos apenas artigos publicados em inglês e em português.

O principal critério para a seleção dos estudos, foi verificar se os trabalhos possuíam uma temática relacionada ao consumo de PANC, bem como o conhecimento ecológico local das populações estudadas. Após avaliar estes critérios, foi realizada a primeira filtragem, que teve por fundamento selecionar os estudos encontrados nas plataformas de base de dados, a partir de seus respectivos títulos e resumos.

Após a primeira filtragem, foi realizada uma seleção entre os estudos encontrados. Nesta etapa também foram verificados, ecossistemas, comunidades e PANC mais citadas. Foram excluídos trabalhos que não eram úteis para o estudo, como revisões sistemáticas, artigos que tratavam exclusivamente da composição nutricional/bioquímica das PANC, TCC, Dissertações de mestrado e Teses de doutorado.

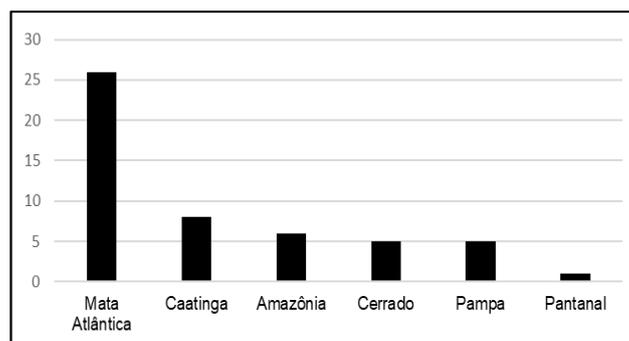
Resultados e Discussão

Após realizar todos os processos metodológicos de levantamento, foram obtidos 116 artigos. Destes 116, 65 não satisfaziam aos critérios estabelecidos e foram excluídos, entre eles duplicatas e artigos tangenciáveis aos objetivos do presente estudo. Restaram 51 trabalhos, que seguiram para análise e extração de dados, que serão apresentados em seguida.

Ecossistemas estudados

Averiguar os ecossistemas em que os trabalhos foram realizados é imprescindível, pois é importante saber em que tipo de vegetação as comunidades retiram seus recursos alimentícios, neste caso, as PANC. No Brasil, o ecossistema/vegetação mais relevante foi o de mata atlântica, 51%, seguido da Caatinga e floresta amazônica, 15% e 12% respectivamente, ver gráfico 1.

Gráfico 1. Ecossistemas de estudo



Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

Dentre a gama de trabalhos etnobotânicos realizados em áreas de Mata Atlântica, as PANC ganham grande notoriedade, pois além de diversas, são utilizadas para o próprio sustento das comunidades como também para a economia local (PILLA; AMOROZO, 2009). Para tanto, esta quantidade de artigos e plantas estudadas pode estar ligada à quantidade de comunidades, urbanas, rurais e outras, inseridas nesta vegetação. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Mata Atlântica, apesar de sua cobertura original só ocupar 13% do Brasil, concentra mais de 50% da população nacional. É relevante citar o conhecimento de PANC nas regiões de mata atlântica, pois quantos mais espécies nativas as pessoas conhecerem, mais chances de conservação de sua flora.

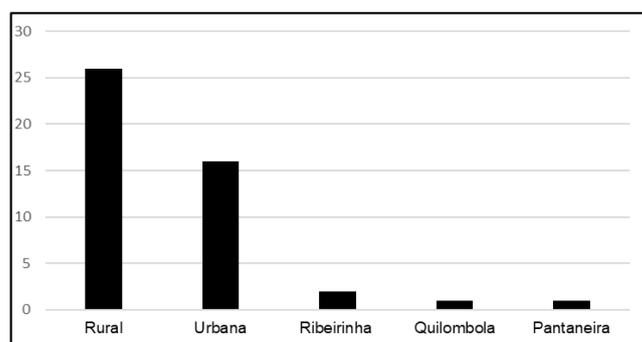
Estudos realizadas na caatinga são de grande valia, pois além de contribuir para a descoberta de novas espécies vegetais com princípios ativos ainda não estudados, atualmente está colaborando no entendimento de espécies alimentícias que são consumidas em períodos de seca extrema, identificando o potencial nutritivo dessas plantas (NASCIMENTO et al., 2012)

Comunidades de estudo

Saber onde as comunidades de estudo se concentram é importante, pois a partir delas podemos identificar como está distribuído o conhecimento sobre as PANC, pois este é tão rico e não deveria ser estático e restrito.

Com base nisso, foi identificado que 56% dos estudos foram realizados em comunidades rurais, seguido de comunidades urbanas, 34%. Comunidades ribeirinhas, indígenas, quilombolas e pantaneiras, também foram citadas. Estudos feitos em comunidades indígenas, foram realizados concomitantemente com comunidades rurais, e por isso foram inclusos na categoria destas, ver gráfico 2.

Gráfico 2. Comunidades de estudo.



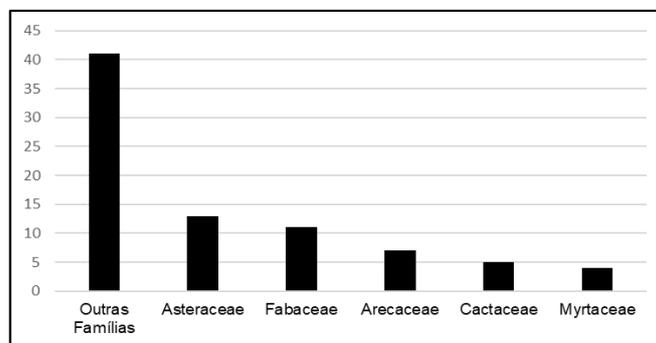
Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

Pode-se inferir que comunidades rurais tiveram maior relevância nos resultados, por seu contato direto com os recursos alimentícios disponíveis e por suas vivências através de gerações que mantiveram o conhecimento guardado, e além disso estariam buscando novas alternativas, pois como em sua maioria não eram grupos isolados, mantinham contato com outros grupos de pessoas, então, a troca de sabedoria poderia estar intimamente ligada com essa quantidade de dados encontrados. Em comunidades urbanas foi registrado em alguns estudos de que o conhecimento sobre PANC vinha de família, as quais saíram das zonas rurais para as zonas urbanas.

Levantamento de PANC e famílias botânicas mais citadas

Neste quesito, a família *Asteraceae* foi a mais representativa, com 21% das espécies citadas, seguida da família *Arecaceae*, 14%. Além de ser umas das famílias de angiospermas mais diversas, com 250 gêneros e 2000 espécies só no Brasil, tem sua grande incidência explicada através de sua dispersão, que é feita pelo vento (*anemocoria*), na maioria das vezes, gráfico 3.

Gráfico 3. Famílias botânicas



Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

Arecaceae também foi representativa, já que muitos de seus frutos são comestíveis e tem ampla distribuição nacional. *Myrtaceae* e *Fabaceae* também foram bem representadas. Ambas famílias possuem espécimes nutricionalmente ricos. Outras famílias como *Cactaceae*, *Amaranthaceae* e *Moraceae* foram citadas.

Embora estas terem sido as famílias mais representadas, a espécie mais citada não está dentre elas. A espécie mais encontrada nos estudos é uma representante da família *Araceae*, a *Xanthosoma sagittifolium* Schott, conhecida por Taioba ou Taiova. A taioba é amplamente utilizada no Brasil, tanto como ornamentação quanto na alimentação. Para se ter uma noção, a porção tuberosa da planta é rica em amido, algumas vitaminas e minerais, contribuindo com o aporte energético da dieta (SEFA, DEDEH;

AGYIR, SACKEY, 2004), está sendo fonte importante de energia em várias populações do Brasil. A folha da taioba também estava incluída na forma de uso.

Levando em consideração o fácil cultivo destas plantas, pode-se refletir a tamanha facilidade que os brasileiros têm de encontrar PANC, mas que muitas delas são “desprezadas” e na maioria das vezes, por falta de informação. Por isso cabe a estudos com estes referenciais divulgar informações a respeito do uso e consumo destas plantas, para que cada vez mais, as pessoas possam voltar seus olhos para estas plantas negligenciadas e que as incorporem em sua alimentação cotidiana.

Considerações Finais

Ainda há o que se explorar a respeito das Plantas Alimentícias Não Convencionais, principalmente sobre sua dispersão na literatura científica. Ficou claro neste estudo a importância das PANC para a alimentação humana, seja como diversificação ou segurança alimentar. As PANC são uma saída para quem deseja escapar da singularidade alimentar, que certamente é um dos efeitos marcantes da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- BARBIERI, R. L. et al. Agricultural Biodiversity in Southern Brazil: Integrating Efforts for Conservation and Use of Neglected and Underutilized Species. **Sustainability**, v. 6, p.741-757, 2014.
- JACOB, M. C. M.; MEDEIROS, M. A.; ALBUQUERQUE, U. P. Biodiverse food plants in the semiarid region of Brazil have unknown potential: A systematic review. **PLoS ONE**, v. 15, n 5, 2020.
- KINUPP, V. F. Plantas Alimentícias Não-Convencionais (PANCs): uma Riqueza Negligenciada. **Anais da 61ª Reunião Anual da SBPC** - Manaus, AM. Julho, 2009.
- NASCIMENTO, V. T.; LUCENA, R. F. P.; MACIEL, M. I. S.; ALBUQUERQUE, U. P. Knowledge and Use of Wild Food Plants in Areas of Dry Seasonal Forests in Brazil, **Ecology of Food and Nutrition**, v. 52, n 4, p.317-343, 2012.
- PILLA, M. A. C.; AMOROZO, M. C. M.; FURLAN, A. Obtenção e uso das plantas medicinais no distrito de Martim Francisco, Município de Mogi-Mirim, SP, Brasil. **Acta Botanica Brasilica**, v. 20, n 4, p.789-802, 2006.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Biomass brasileiros - IBGE Educa**, 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/18307-biomass-brasileiros.html> Acesso em: 05, Jul, 2021.
- SEFA-DEDEH, S.; AGYIR-SACKEY, E. K. Starch structure and some properties of cocoyam (*Xanthosoma sagittifolium* and *Colocasia esculenta*) starch and raphides. **Food Chemistry**, v. 79, p. 435-444, 2002.

A violência doméstica vivenciada por mulheres negras: questões para o debate a partir da concepção de gênero e raça

Domestic violence experienced by black women: issues for debate from the conception of gender and race

Juliana Cecília Leal de Albuquerque Mota⁽¹⁾

⁽¹⁾  0000-0003-4598-6769; Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU), estudante, Brazil. E-mail: julianamota.aso@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O presente estudo tem como objeto de pesquisa a violência cometida contra mulheres, sobretudo, a ocorrida no âmbito das relações familiares. O ponto de partida se relaciona com a finalidade de analisar a problemática realizando a interface com o racismo, tendo por delimitação a análise da questão de gênero e raça no fenômeno. O interesse pela temática se deu desde a graduação em Serviço Social e foi adensada com nossa experiência profissional dada na Instituição Centro de Defesa do Direito da Mulher - CDDM em que atuamos como assistente social. Ademais a finalidade da pesquisa consiste em analisar a relação entre a violência e a raça e as possíveis determinações que subordinam com mais intensidade a violência sofrida por mulheres negras.

Palavras-chave: Violência doméstica, Mulher negra, Femicídio.

Abstract: The present study has as its object of research the violence committed against women, especially that which occurred in the context of family relationships. The point of departure is related to the purpose of analyzing the problem, making the interface with racism, having as delimitation the analysis of the issue of gender and race in the phenomenon. The interest in the subject has been taking place since graduation in Social Work and has been reinforced by our professional experience given at the Institution Center for the Defense of Women's Rights - CDDM in which we work as a social worker. Furthermore, the purpose of the research is to analyze the relationship between violence and race and the possible determinations that more intensely subordinate the violence suffered by black women.

Keywords: Domestic violence, Black women, Femicide.

Introdução

O pressuposto da presente investigação situa a condição da mulher localizada no contexto da sociedade capitalista, patriarcal, racista e heteronormativa, na qual a luta por igualdade de direitos e respeito precisa ser reforçada todos os dias, estamos falando de uma sociedade em que uma mulher é agredida dentro de sua casa a cada seis horas, segundo dados do Atlas da Violência (2018).

A mulher negra ainda tem um agravante dentro dessa sociedade, pois o racismo no Brasil é estrutural e durante anos essa mulher foi escravizada, violentada, desvalorizada e jamais foram lhes dada as mesmas condições de vida, trabalho e de estudo, até hoje o nosso país tem uma dívida histórica com essas mulheres e que atualmente ainda são prejudicadas e não têm as mesmas condições com relação as oportunidades de emprego e estudos, muitas vezes tendo que se sujeitar a condições precárias de trabalho para garantir seu sustento.

Para além dessas questões a mulher negra ocupa o topo do ranking de feminicídio, segundo dados do Atlas da violência (2020), inclusive o mesmo material ressalta os números de Alagoas cujo aumento foi sete vezes maior que os anos de 2016 a 2018.

Os dados expressos não são por acaso, refletem o resultado de uma série de desmontes nas políticas públicas do país, orquestradas por um governo neoliberal, iniciado após o processo de impeachment da então presidenta Dilma Rousseff em 2016.

O principal deles, no que se refere a políticas públicas voltadas ao combate da violência doméstica, foi a extinção do Ministério da Mulher, com o qual grandes conquistas foram consolidadas, a exemplo dos dois grandes marcos no combate à violência doméstica que foi a criação da Lei nº 11.340 /2006, Lei Maria da Penha, que cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, a lei também tipifica outros tipos de violência para além da física, como a violência psicológica, patrimonial, sexual e moral e a Lei do Feminicídio, Lei nº 13.104/2015, que considera como crime hediondo o assassinato contra a mulher por razões da condição de sexo feminino, violência doméstica e familiar e menosprezo à condição de mulher.

Considerando as questões trazidas acima esse estudo se movimenta em torno das seguintes questões: Qual a relação entre a violência doméstica e as possíveis determinações da raça? quais determinantes estruturais influenciam na violência doméstica cometida contra mulheres negras? Ainda, quais são os fundamentos de tais determinações e suas consequências?

Considerações

A violência doméstica é um problema social que atinge as mulheres independentemente da posição social que ela ocupa, segundo site do Instituto Maria da Penha, inclusive muitas mulheres sofrem agressões dentro de casa há muito tempo, mas só chegam ao conhecimento da sociedade quando estão em sua fase mais aguda.

A sociedade brasileira caracteriza-se como uma sociedade capitalista que se consolida pela correlação de forças e na exploração e marcada pela desigualdade social, uma vez que as relações se estabelecem a partir da dominação em que "a força e o poder dos "iguais" são medidos em termos da sua capacidade de manter um contingente de "desiguais" sob controle e rotineiras formas de sujeição" (ALMEIDA, 2004, p.3),

Nossa sociedade também se caracteriza como uma sociedade patriarcal, ALMEIDA classifica o patriarcado como "uma estrutura hierárquica entre gêneros que não deve confundir-se com suas representações nem com a mobilidade de seus efeitos" (2004, p.3) na qual durante muito tempo a mulher ocupou um lugar secundário, especificamente a mulher negra que jamais teve as mesmas condições e oportunidades.

O Brasil carrega um racismo estrutural, que durante anos explorou, violentou e negou a essa mulher um lugar na sociedade, as mulheres negras conforme estatística são as mais morrem em razão de violência no país. Segundo aos dados do Atlas da Violência (2020), o número de assassinatos de mulheres caiu apenas para não negras, para mulheres negras o número aumentou em 12,4%, ou seja, representam 68% das mulheres assassinadas. Sobre a condição das mulheres negras Carneiro afirma:

Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. (CARNEIRO, 2011, p. 1.)

Os números trazidos pelo Atlas da violência não são por acaso, refletem a condição da mulher, sobretudo a mulher negra, diante da atual conjuntura política do país que desde 2016, vem sofrendo uma série de retrocessos, sobretudo no que diz respeito ao acesso à políticas públicas em que diante de um governo preconizado no neoliberalismo se visualiza uma sequência de desmontes.

Em 2003, foi criado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva o Ministério das Mulheres, antes do Ministério a pasta era vinculada ao Ministério da Justiça, essa foi uma iniciativa que permitiu que as demandas políticas do público feminino entrassem no centro da agenda política do Estado. Vale ressaltar que tão consolidação não se daria sem o protagonismo do movimento feminista.

Lula desvinculou a Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher do Ministério da Justiça e a transformou na Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), garantindo assim o status de Ministério, através do ministério conquistou-se um marco no combate à violência doméstica que foi a Lei Maria da Penha.

Em 2010 o Brasil elegeu a primeira Presidenta mulher da sua história, Dilma Rousseff e em 2013 foi criado um importante programa no combate à violência doméstica, "Mulher: viver sem violência", era um programa que visava ampliar as redes de acolhimento nos casos de violência, foi criada a Casa da Mulher Brasileira e aprovada a PEC das domésticas que garantia direitos da classe trabalhadora, em sua maioria formada por mulheres negras, em 2016 Dilma Rousseff sofreu um processo de impeachment e a presidência foi assumida pelo então vice-presidente Michel Temer.

No decorrer de 2016, ainda no governo do presidente interino Michel Temer houve uma série de retrocessos no que diz respeito às políticas públicas, principalmente as que garantem os direitos das mulheres e a promoção da igualdade racial devido a decisão de extinguir as Secretarias de Políticas para as Mulheres, de Direitos Humanos e de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, fazendo com que as pastas voltassem a ser subordinadas ao Ministério da Justiça.

Em janeiro de 2019, já no governo do atual presidente Jair Bolsonaro, os dados do IPEA sinalizam o aumento do feminicídio em que mulheres negras são as que estão no topo da lista, os números são reflexos de um governo conservador, marcado por discursos de ódio e incentivo a violência a exemplo da campanha em favor do armamento, segundo o IPEA,

[...] verificamos que, entre 2013 e 2018, ao mesmo tempo em que a taxa de homicídio de mulheres fora de casa diminuiu 11,5%, as mortes dentro de casa aumentaram 8,3%, o que é um indicativo do crescimento de feminicídios. Nesse mesmo período, o aumento de 25% nos homicídios de mulheres por arma de fogo dentro das residências, por sua vez, parece refletir o crescimento na difusão de armas, cuja quantidade aumentou significativamente nos últimos anos. (ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2020, p. 39)

Hoje o ministério responsável por fomentar políticas públicas que atuem no combate à violência doméstica e igualdade racial é o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos – MDHD, porém de acordo com os números as políticas existentes não tem mostrado efetividade, o que nos permite afirmar se caracteriza como reflexo de discursos ofensivos e preconceituosos expressados publicamente pelo Presidente nos meios de comunicação, bem como pela própria ministra Damares Alves que relativiza a violência ao passo que defende a subordinação da mulher aos determinantes estruturais e religiosos.

Diariamente meninas e mulheres são violentadas de diversas formas e na maioria das vezes o agressor está dentro de casa, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Atlas da violência (2018), a cada duas horas uma mulher é morta no Brasil e a cada seis horas uma mulher é agredida dentro de casa, vale lembrar que esses dados são de 2018. Em 2020, no contexto de pandemia houve um aumento no número de mulheres agredidas, embora tenha havido queda no número de

denúncias, segundo estudos da Federação Brasileira de Segurança Pública. Ainda segundo estudos da Federação isso se deve pelo fato das mulheres estarem em casa, junto ao seu agressor e por vezes não conseguir realizar a denúncia e nem o boletim de ocorrência, em razão de estar com o seu agressor.

Vale ressaltar que o grande marco no combate à violência doméstica foi a criação da Lei nº 11.340 /2006, Lei Maria da Penha, que cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, a lei também tipifica outros tipos de violência para além da física, como a violência psicológica, patrimonial, sexual e moral, a lei foi criada em homenagem a Maria da Penha Maia, que foi agredida pelo marido durante seis anos e após um atentado com arma de fogo em 1983, ficou paraplégica.

Apenas em 2015, foi promulgada a Lei nº 13.104, Lei do feminicídio, que considera como crime hediondo o assassinato contra a mulher por razões da condição de sexo feminino, violência doméstica e familiar e menosprezo à condição de mulher, portanto, são conquistas recentes, de grande importância no combate à violência doméstica, mas ainda insuficientes para superar as determinações dessa violência.

Os dados da violência doméstica, apesar de altos, ainda são números subjugados, pois devido à dificuldade em realizar o boletim de ocorrência, por medo ou por falta de preparo da equipe técnica, muitas mulheres acabam desistindo e esses dados não entram para as estatísticas.

As mulheres negras enfrentam o problema da violência com o agravante da questão racial, a dependência financeira é um dos fatores que contribuem para a violência doméstica e a mulher negra tem maior dificuldade de oportunidades dentro do mercado de trabalho em comparação com a mulher branca, segundo Pina:

Dependência financeira do parceiro e ausência de rede de apoio ou vínculo familiar são fatores de risco para violência doméstica; o primeiro deles, muitas vezes uma consequência explícita de racismo (dificuldade de inserção no mercado de trabalho por serem mulheres negras), constituindo violências que se sobrepõem. Percebe-se que, hoje, vitimiza-se seletivamente. Com relação à denúncia de violências e à Lei Maria da Penha, mulheres brancas costumam ser mais bem atendidas, enquanto as negras são deixadas de lado (as taxas de violência contra brancas tendem a baixar enquanto contra negras tendem a aumentar). Há toda uma estrutura de segregação e seletividade da violência. (PINA, 2016, p. 1)

É preciso ter um olhar diferenciado para as particularidades vivenciadas por estas mulheres, sem perder de vista a sua localização de modo geral. Muitos fatores contribuem para que as mulheres negras sejam a maioria a sofrer violência doméstica e neste sentido e, no entendimento da importância dessas questões, levando em conta o histórico de opressão e luta vivenciada por essas mulheres é que o movimento feminista ganha um novo corpo.

Os dados e as denúncias relacionados à violência doméstica denunciam um preconceito velado, pois há uma dificuldade de encontrar pesquisas e dados com o recorte racial, isso reforça a importância

de ampliar os estudos voltados para essa temática para que sejam criadas políticas públicas eficazes no sentido de combater essa realidade.

O capitalismo tem em sua estrutura além da divisão de classes, o patriarcado, o racismo e o machismo como categorias de base para uma relação de poder, opressão e dominação, é dentro desse contexto que a mulher negra se encontra com um grau maior de vulnerabilidade, pois de acordo com a lógica das bases capitalista ela está exposta a todas as formas de preconceito e violência.

A violência contra a mulher é um problema social que tem suas bases nas assimetrias de gênero que estruturam as relações de poder masculino e que precisa ser enfrentado e resolvido urgentemente com a implementação de políticas públicas, com o rigor da lei, com a desnaturalização das desigualdades entre mulheres e homens, com o rompimento da divisão sexual do trabalho. (MESQUITA, 2020, p.5)

Com base no exposto, pode-se sugerir que a violência contra a mulher negra tem como pressuposto a desigualdade social vivenciada por estas mulheres, dentro da sociedade capitalista, a falta de oportunidades, o preconceito, e a ausência de investimentos em políticas públicas, sobretudo no contexto neoliberal e mesmo diante de tantos avanços ainda considera-se que há muito a ser feito no que se refere a políticas públicas eficientes, atendimento adequado e levantamentos de dados sobretudo no que diz respeito a raça, há uma necessidade de se estender os estudos voltados para o perfil dessas mulheres para a criação de políticas que sejam efetivas no combate à violência doméstica contra mulheres negras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, T. M. C. As raízes da violência na sociedade patriarcal. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 235-243, jan./jun. 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional do Ministério Público. **Violência contra a mulher: um olhar do Ministério Público Brasileiro/Conselho Nacional do Ministério Público**. – Brasília: CNMP, 2018
- BRASIL. **Lei nº 13.104, de 7 de agosto de 2006**. Acesso em 16 de 02 de 2021, disponível em Lei Maria da Penha: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm
- BRASIL. **Lei nº 11.340, de 5 de março de 2015**. Acesso em 16 de 02 de 2021, disponível em Lei do Femicídio: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm
- CARNEIRO, S. **Engreger o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero** - Instituto da Mulher Negra, São Paulo SP, 2011
- IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência**, 2018.
- IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência**, 2020.
- MESQUITA, A. **As Mulheres, o COVID 19 e o Confinamento Social: Será a casa o lugar mais seguro para as mulheres?** UFAL – Universidade Federal de Alagoas – 2020

PENHA, I. M. **O que é violência doméstica?** Instituto Maria da Penha:
<https://www.institutomariadapenha.org.br/violencia-domestica/o-que-eviolencia-domestica.html>. Acesso em 17 de Março de 2021.

PINA, R. **Lei Maria da penha completa 10 anos como referência, mas com problemas de execução.** Brasil de Fato, São Paulo, 05/08/2016. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2016/08/05/leimaria-da-penha-completa-10-anoscomo-referencia-mas-comproblemas-deexecucaao>. Acesso em 04/03/2021.

Cadeias de tensão: Repertórios disciplinares de facções e do sistema em unidades de internação alagoanas

Prisons of tension: Disciplinary repertoires of factions and of the system in juvenile facilities of Alagoas

Ada Rízia Barbosa de Carvalho⁽¹⁾

⁽¹⁾  0000-0002-5677-6700; doutoranda no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo (USP), membro do Grupo de Pesquisa Periferias, Afetos e Economia das Simbolizações (GRUPPAES), Brazil. E-mail: riziada@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Apresento alguns resultados de minha pesquisa de mestrado, que teve como objetivo compreender, em unidades de internação alagoanas, os tensionamentos entre repertórios disciplinares, mobilizados tanto nas dinâmicas institucionais, por parte de funcionários, quanto nas enunciações, performances e sentidos de pertencimento de adolescentes internados aos símbolos expressos pelas siglas PCC e CV. Tratou-se de uma pesquisa de orientação etnográfica e, para tanto, lançou-se mão de diálogos estabelecidos com adolescentes e funcionários no sistema socioeducativo alagoano, visando abarcar ambas as perspectivas e diferenciá-las. Além disso, também foram analisados documentos – prontuários institucionais – produzidos por funcionários em um período entre 2004 a 2016. Por meio de uma perspectiva figuracional de inspiração eliasiana, entendo que as interações entre adolescentes e funcionários – que se interligam por meio das mais variadas posições nas unidades de internação e por seus entrelaçamentos com os mundos das periferias urbanas – tornam possível compreender as dinâmicas de constrangimentos e pressões, de agências e tomadas de posição, que se evidenciam tanto em repertórios disciplinares quanto em enfrentamentos contra estes. Argumento que suas posições e ações só podem ser compreendidas nas interdependências, nas pressões mútuas de uns sobre outros. No sistema, os repertórios institucionais e das facções são inseparáveis, se reproduzem e retroalimentam.

Palavras-chave: Sistema socioeducativo; repertórios disciplinares; facções; estado.

Abstract: I present some results of my master's research, which aimed to understand, in Alagoas juvenile facilities, the tensions between disciplinary repertoires mobilized in the institutional dynamics, by employees, and in the enunciations, performances and senses of belonging of young inmates to the symbols expressed by the abbreviations PCC and CV. It was an ethnographic research, and, therefore, dialogues were established with adolescents and employees in the socio-educational system in Alagoas, aiming to embrace both perspectives and differentiate them. In addition, documents – institutional records – produced by employees in a period between 2004 and 2016 are also analysed. It is understood, through a figurative perspective of Eliasian inspiration, that the interactions between adolescents and employees – that are interconnected through the most varied positions in the detention unities and through their interlacing with the worlds of urban peripheries – make possible the mobilization of constraints and pressures, of agencies and positions taken, which are evident both in disciplinary repertoires and in confrontations with them. I argue that their positions and actions can only be understood in the interdependencies, in the mutual pressures of one another. In the system, institutional and criminal repertoires are inseparable, reproduce and feed back each other.

Keywords: Socio-educational system; disciplinary repertoires; factions, state.

Introdução

Desde 2015, tenho circulado por unidades de internação do sistema socioeducativo alagoano, onde adolescentes sentenciados pelo aparato judiciário a cumprir medida de privação de liberdade são internados. Nesse percurso, por volta de 2016, passou a chamar minha atenção a enunciação das facções, seus símbolos, retórica e disciplina, por parte dos adolescentes com quem dialogava (CARVALHO, 2018).

As redes do Primeiro Comando da Capital (PCC) e do Comando Vermelho (CV) já vinham tendo sua importância aumentada nacionalmente há alguns anos. Em Alagoas, desde os anos 1990. No entanto, foi em meados de 2016 que se desencadeou o que ficou conhecido como uma *guerra entre facções* no Norte e Nordeste do país. A figuração da *guerra*, como eu viria a perceber, veio a influenciar no jogo de relações e movimentos de tensão e pressão tanto no mundo das periferias urbanas, como nas unidades de internação onde fazia pesquisa (CARVALHO; SANTOS, 2021).

Nesse momento, as siglas PCC e CV se consolidavam como símbolos de prestígio para jovens alagoanos que viviam nas margens urbanas e que viram uma oportunidade de crescimento e reconhecimento no crime por meio da adesão às alianças faccionais (RODRIGUES, 2020a; 2020b). Em 2016, desenvolveu-se uma “crescente polarização entre sentimentos de defesa e afeição aos símbolos PCC e CV”, (RODRIGUES, 2020b, p. 1), cenário que difere do que se observa nos estados de origem de tais *facções*, uma vez que, por aqui, há uma fratura violenta entre os grupos que se querem hegemônicos, mas que atuam em equilíbrios instáveis.

Diante de todas essas percepções, em minha pesquisa de mestrado, passei a me debruçar, nas unidades de internação, sobre os tensionamentos relativos aos repertórios disciplinares mobilizados em dinâmicas institucionais e em enunciações, performances e sentidos de pertencimento de adolescentes aos símbolos expressos pelas siglas PCC e CV. Concentrei atenção nos encontros e nas interações entre adolescentes e funcionários – interligados por meio das variadas entradas e trajetórias no sistema socioeducativo e pelas suas interligações com os mundos das periferias urbanas de Alagoas. Minha intenção era vislumbrar a mobilização dos repertórios de controle, constrangimentos e pressões, de disciplinamento, expressos enquanto discurso e agência.

Discussão Teórico-Metodológica

Amparada na teoria eliasiana, entendia que tais repertórios só poderiam ser compreendidos relacionalmente, como resultado das interdependências entre eles em suas variadas posições (ELIAS, 2000). O principal objetivo desta pesquisa era, então, propor interpretações sobre o sistema socioeducativo alagoano, o *sistema*, pensando-o como uma síntese analítica das compreensões e vivências de meus interlocutores.

Diante disso, passei a desenvolver o argumento de que, embora em desvantagem na balança de poder, os adolescentes estavam disputando, constrangendo, tensionando a todo tempo aquela figuração, fosse por abalos, fugas, gritos, ameaças, provocações, agressões físicas, denúncias no Ministério Público ou na Vara da Infância... Isto porque os corpos encarcerados não estão completamente limitados e assujeitados ao encarceramento e aos controles institucionais. Percebia o desenvolvimento de diferentes esforços de adaptação e contestação, produzindo diferentes sistemas sociais, responsivos às dores do aprisionamento (HATHAZY, 2015, p. 14).

Além disso, os adolescentes também desenvolviam mecanismos de controle e disciplinamento entre si, mobilizando as regras comportamentais das *façções* para pressionar as vidas e os julgamentos de uns sobre os outros, o que também interferia na gestão institucional de suas vidas. Ainda que parecessem antagônicos, de alguma forma, os repertórios disciplinares mobilizados por adolescentes e funcionários se retroalimentavam.

Assim, para desenvolver esta pesquisa, procurei articular os dados que vinha produzindo ao longo dos últimos anos para reconstruir cenas de eventos vivenciados por meus interlocutores, chamando atenção para os constrangimentos e pressões que exerciam uns sobre os outros. Lancei mão de meus registros em diários de campo, visando fazer emergir as filigranas das interações por meio da escrita; de documentos de institucionais, visando reconstruir vestígios de como as vidas dos adolescentes eram geridas por funcionários, bem como suas (in)submissões e respostas a essas gestões e, por fim, lancei mão de estratégias criativas para permanecer em campo, observando, estabelecendo conexões e fazendo parte, na medida do possível, das vivências de meus interlocutores.

Para tanto, realizei atividades semanais em quatro unidades de internação, com grupos fixos de até 10 adolescentes, em que propunha discussões a partir de livros infanto-juvenis, filmes ou músicas que levava, provocando diálogos temáticos em que, também, colocava perguntas que interessavam de maneira específica à pesquisa que desenvolvia. Essas atividades foram nomeadas de Roda de Conversa, e consistiram em uma estratégia metodológica que tanto me possibilitavam dar um retorno a meus interlocutores, no sentido de contribuir em suas formações, sobretudo de expressividade, como me permitia estar em campo e dialogar com eles.

Principais Resultados

Proponho o argumento de que a enunciação das *façções* no *sistema* pode ser entendida como uma consequência da circularidade das violências no interior das unidades de internação. Violências colocadas em movimento por agentes de segurança, psicólogas, assistentes sociais, juízes, coordenadores e *socioeducandos*, de variadas maneiras e em diferentes níveis. Violências que incidem

sobre os adolescentes e são “recolocadas em circulação” por meio dos discursos, dos gritos, das ameaças, dos *abalos*, das *cobranças*, das fugas, do *partir pra cima* (PADOVANI, 2015), como expressões emocionais de indivíduos ligados por uma mesma configuração abrangente (RODRIGUES, 2017).

Esse cenário não é novidade em Alagoas, como os prontuários analisados bem demonstraram. Talvez por isso, ao longo dos últimos anos, não tenham ocorrido tantas mudanças nos repertórios de *indisciplina* mobilizados pelos adolescentes para expressar suas respostas aos controles institucionais. Por outro lado, e é para isto que chamo atenção, mais recentemente, uma das principais reconfigurações nas relações entre adolescentes e funcionários se relaciona a como a narrativa, o *ideal* e a retórica faccionais, que passaram a se interpor e a mediar a forma como os adolescentes se relacionam e dirigem sua revolta e agressividade aos funcionários. A *facção* se tornou como um instrumento mediador das insubordinações, das revoltas, das indiferenças, dos xingamentos e das agressões dos adolescentes. A retórica faccional, nem sempre uniforme, passou a ser acionada para amparar as compreensões dos adolescentes sobre como eles deveriam ser tratados, sobre o que é *justo* e *injusto*, sobre o que é *opressão* e sobre o que é o *sistema humanizado*.

Os símbolos PCC e CV passaram a ter um uso tático entre eles, evidenciado por meio dos sentidos de identificação grupal, das *regras*, das *enunciações* de ideais, das *cobranças* e *abalos* (PADOVANI, 2015). Tais disposições são produtos de socializações que se desenvolveram dentro e fora dos ambientes de internação. A mobilização delas ocorre contextualmente, nos eventos, nos tensionamentos entre adolescentes e funcionários. São uma propriedade relacional da interação, observadas justamente nos encontros entre os indivíduos que têm uma caminhada no *sistema*, definindo o que do passado incorporado será reatualizado nos eventos do presente (LAHIRE, 2002).

Nesse sentido, pensar sobre a agência de adolescentes a partir de seus *corres com facções* não implica na saída de cena dos funcionários, afinal, como já venho apontando, seus esforços por mobilizar práticas, respostas e narrativas que se contraponham aos controles institucionais só podem ser pensados por meio das redes de interdependências que formam com estes. Assim, se por um lado a *guerra* entre o PCC e o CV, ao trazer à tona conflitos e rivalidades entre os adolescentes, possibilitou a enunciação dessas *facções* no interior das unidades de internação, entendo que esses mesmos conflitos e rivalidades são controlados, punidos, ignorados ou até agravados por meio da gestão institucional.

As perspectivas de *certo* e *errado* mobilizadas pelos adolescentes, as regras de conduta da *facção*, seus repertórios disciplinares, se costuraram à governamentalidade institucional de suas vidas, bem como à forma como a ela se opõem e respondem. Pensando com Marques (2009), entendo que as táticas dos funcionários para gerir as vidas dos adolescentes não são postas em prática sem se confrontar com contra-táticas. Nesse sentido, o *sistema* também pode ser pensado como um produto dos enredamentos

entre os adolescentes, dos sentidos morais que balizam suas relações entre si e com funcionários, expressos por meio das *regras* por eles enunciadas, de modo que as noções de *certo* e *errado* precisaram ser reconhecidas e incorporadas às engrenagens do *sistema*.

Ou seja, além de lidar com a vigilância e os controles disciplinares dos funcionários, os adolescentes também passaram a se relacionar com os repertórios disciplinares relativos aos sentidos morais e de justiça das *facções*, em constantes negociações, disputas e tensionamentos. Nessas circunstâncias, sobretudo os garotos, se viam pressionados ao demonstrar o que eles chamam de *ter atitude*, que envolve não demonstrar *fraqueza*, *medo*, enfim, vulnerabilidade. Os constantes temores e desconfianças exigem uma postura de quem não pode se ver e ser visto/a como *indefeso/a*.

Conclusão

Por meio dessas experiências, tenho proposto que, em Alagoas não há uma relação de dominação unívoca por parte dos agentes do estado sobre os adolescentes internados, que, então, passariam a agir nas brechas deixadas pela instituição. Os adolescentes não são apenas passivos ou responsivos aos governos de suas vidas. O alinhar de suas vidas às vidas de funcionários possibilita a mobilização, a articulação, a organização e a responsividade nas dobras entre o dentro e o fora, entre o formal e o informal, fazendo movimentar as engrenagens do sistema socioeducativo. Proponho que o sistema pode ser pensado como uma malha, um tecido que emaranha vidas e caminhadas, regras e disciplinas. E é esse emaranhar intestino que o torna possível tal qual o conheci. Nessas circunstâncias é que passam a ser enunciadas as *facções* enquanto mobilização em meio à urgência que vigora nas unidades de internação, não apenas subvertendo seus sentidos, mas fazendo o sistema ser exatamente o que está fadado a ser (GODOI, 2017; MALLART; CUNHA, 2019; TELLES; HIRATA, 2007).

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, A. R. B. **A "máquina opressora"**: A gestão da vida de adolescentes sentenciados a cumprir medida socioeducativa em unidades de internação de Alagoas. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais), UFAL, Maceió, 2018.
- CARVALHO, A. R. B. **Cadeias de tensão**: Repertórios disciplinares de facções e do sistema em unidades de internação alagoanas. Dissertação (Mestrado em Sociologia) UFAL, Maceió, 2021.
- CARVALHO, A. R. B.; SANTOS, A. B. Algumas expressões da guerra entre facções nas unidades de internação alagoanas. *Áskesis*, v.9, n.1, p. 19-35, 2020.
- ELIAS, N. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- GODOI, R. Penar em São Paulo: Sofrimento e mobilização na prisão contemporânea. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 31, n. 92, p. 18, 2016.
- GODOI, R. Experiência da pena e gestão de populações nas penitenciárias de São Paulo, Brasil. *Etnográfica*, v.

21, n. 1, p. 27–48, 2017.

HATHAZY, P. The rebirth of the prison in Latin America: Determinants, regimes and social effects. **Crime, Law and Social Change**, v. 65, n. 3, p. 113–135, 2015.

LAHIRE, B. **Homem plural**: Os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

MALLART, F. **Cadeias dominadas**: Dinâmicas de uma instituição em trajetórias de jovens internos. 2011, 187 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo 2011.

MALLART, F.; CUNHA, M. I. Introdução: As dobras entre o dentro e o fora. **Tempo Social**, v. 31, n. 3, p. 7–15, 2019.

MARQUES, A. **Crime, proceder, convívio-seguro**: Um experimento antropológico a partir de relações entre ladrões. 2009, 127 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PADOVANI, N. C. **Sobre casos e casamentos**: Afetos e “amores” através de penitenciárias femininas em São Paulo e Barcelona. 2015, 400 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

RODRIGUES, F. J. Tradições de agressividade, disciplina e sistema de internação de jovens em Alagoas (1980-2015). **Interseções**, v. 19, n. 2, p. 483–513, 2017.

RODRIGUES, F. J. Mercados ilícitos, ambivalências e agressividade: Condições estatais e mercantis de um circuito de bailes de reggae em periferias de Maceió, AL. **Contemporânea**, v. 9, n. 1, p. 199–227, 2019.

RODRIGUES, F. J. “‘Necessidade’ de ‘polícia’ e a ‘paz’ das ‘facções’: desejos de ‘ordem’ e efeitos de ‘desordem’ nas periferias e cadeias de Maceió, AL”. In: Bittencourt, João (Org.) **Juventudes contemporâneas - desafios e expectativas em transformação**. Rio de Janeiro: Editora Telha, 2020a.

RODRIGUES, F. J. “Corro com o PCC”, “corro com o CV”, “sou do crime”: “Facções”, sistema socioeducativo e os governos do ilícito em Alagoas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 102, 2020b.

RODRIGUES, F. J.; SILVA, A. R. B.; SANTOS, A. B. Notas sobre redes de proteção: facção, família e crime em periferias urbanas de Alagoas. **Diversitas Journal**, v. 5, n. 3, p. 2297–2316, 2020.

TELLES, V. S.; HIRATA, D. V. Cidade e práticas urbanas: Nas fronteiras incertas entre o ilegal, o informal e o ilícito. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 61, p. 173–191, 2007.

Corpos negros dentro do ambiente educacional

Black bodies within the educational environment

Maria Josefa Lima Costa⁽¹⁾; Maria Ester Ferreira da Silva Viegas⁽²⁾

⁽¹⁾  0000-0002-6350-2767; Universidade Federal de Alagoas, Pesquisadora, Grupo de pesquisa LETUR – Laboratório de Estudos do Território, Brazil. E-mail: lila-limaa@hotmail.com.

⁽²⁾  0000-0002-8867-8259; Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, Coordenadora do LETUR, Pesquisadora colaboradora GOVCOPP, DCSPT, University of Aveiro, Brazil. E-mail: mestersilva@palmeira.ufal.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Diante da necessidade imperativa de se tornar a escola em um ambiente educacional mais democrático e igualitário, levando em conta as experiências e valores culturais de seus alunos, este trabalho tem como seu principal objetivo chamar a atenção para a importância de incluir a questão étnica racial para além do currículo e fazer parte da estrutura organizacional dentro da escola. A diversidade e a necessidade do respeito as diferenças sócias históricas e culturais que formam o país, precisam estar presentes dentro das práticas cotidianas administrativas que formam o ambiente escolar. Para elaboração deste trabalho utilizou-se a metodologia de revisão integrativa bibliográfica que deu aporte contextualizado sobre a necessidade de novas práticas pedagógicas, onde política, educação e cultura sejam trabalhados a favor de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e respeitosa. Os resultados apresentados neste estudo foram analisados pelas semelhanças temáticas.

Palavras-chave: Educação, Cultura, Preconceito.

Abstract: Given the imperative need to turn the school into a more democratic and egalitarian educational environment, taking into account the cultural experiences and values of its students, this work has as its main objective to draw attention to the importance of including the racial ethnic issue for beyond the curriculum and being part of the organizational structure within the school. The diversity and the need to respect the social, historical and cultural differences that make up the country, need to be present within the daily administrative practices that make up the school environment. To prepare this work, the methodology of integrative bibliographic review was used, which provided a contextualized contribution to the need for new pedagogical practices, where politics, education and culture are worked in favor of a truly inclusive and respectful society. The results presented in this study were analyzed by thematic similarities.

KEYWORDS: Education, Culture, Prejudice.

Introdução

O ambiente escolar deve estar sempre a favor da educação e do respeito as diversidades sociais, sejam elas culturais, raciais, econômica ou sexuais. Vemos o quanto o mundo evolui tecnologicamente e economicamente, junto a essa globalização há um problema social, que ainda acompanha a humanidade ao longo dos tempos que é o preconceito e a discriminação racial, e infelizmente a sociedade ainda tem sido muito conivente com pessoas que praticam tais atitudes dentro dos ambientes educacionais.

Mesmo em um país formado por diversas etnias como o Brasil, ainda é frequente os ataques racistas e preconceituosos principalmente com relação a população negra, que tem enfrentado diversos tipos de preconceitos, por parte da população que se sentem superiores. Sendo assim, a escola deve ser fonte de afirmação de identidades, sendo de fundamental importância conhecer seus alunos e suas realidades para que a partir das experiências de seu alunado possa desenvolver, novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro, através de um currículo pedagógico e de práticas docentes e administrativas que leve o aluno a conhecer suas origens e a se reconhecer pertencente a uma raça, ou seja, a escola deve dialogar com a cultura de seus alunos para que eles se sintam representado e acolhido dentro deste espaço.

O racismo é uma das discriminações que tem provocado a evasão escolar de muitos alunos. A escola como responsável pela formação profissional e social do indivíduo, deve ter como uma de suas metas despertar e sensibilizar o corpo docente, discente e toda comunidade para os malefícios da discriminação racial na escola e na sociedade. A questão étnica racial precisa estar para além do currículo e fazer parte da estrutura organizacional dentro da escola.

Sendo assim, o gestor organizacional deve desenvolver políticas organizacionais e processos pedagógicos extraescolar para que a implementação da Lei 11.645/2008 realmente aconteça e promova a igualdade racial dentro e fora da escola.

Desenvolvimento

Muitos anos se passaram após a abolição da escravidão no Brasil, considerando como um país democrático que respeita as diversidades sociais e culturais, é comum ouvirmos relatos de pessoas que são vítimas de intolerância e preconceito na sociedade brasileira. É infelizmente os ambientes educacionais tem sido muito conivente com esta realidade, onde alguns autores denuncia a falta de políticas públicas neste sentido, como também a necessidade de construção de práticas antirracistas dentro do ambiente escolar. É sabido que a Lei 10639/2003 ora substituída pela lei 11645/2008 tem no seu escopo a obrigatoriedade da aplicabilidade da história e da cultura dos povos africanos e indígenas, porém sabemos que as práticas de racismo são institucionalizadas e que a discussão para a erradicação das

práticas de racismo nas instituições tem pouco efetivado esse discurso dentro do ambiente escolar no que concerne à equipe educacional que é uma parte importante do “ato de ensinar”.

Brasil 2005, chama a atenção para a necessidade de mudar a perspectiva ideológica da formulação de currículos. Vemos que as escolas precisam abordar de forma mais ampla atividades que quebrem este paradigma racista e preconceituoso ainda presente na sociedade. É necessária uma revisão nos conteúdos curriculares para que assuntos antirracismo sejam trabalhados nas escolas, independente dos alunos serem negros ou não.

Na verdade, o Brasil nos oferece a estranha imagem de um país de identidade inconclusa, já que, ao longo da história de nossa formação, continuamos a nos perguntar a todo momento sobre quem somos e, assim, o brasileiro, por falta de conhecer melhor a sua história, acaba por não ter condições de se identificar consigo mesmo. Na verdade, na escola é negado ao estudante o conhecimento de uma história que efetivamente incorporasse a contribuição dos diferentes estoques étnicos à formação de nossa identidade, com o agravante de que a história parcial ali apresentada como exclusiva é aquela dos vencedores, dos colonizadores ou, para precisar a afirmativa, história celebratória das classes econômica e politicamente mais bem-sucedidas. (BRASIL, 2005, p. 78)

Os principais aplicadores da Lei 10639/2003 e 11645/2008 são os membros da comunidade escolar: professores, pais, coordenadores pedagógicos, direções escolares e os agentes da produção de políticas educacionais. Sendo a Lei uma prescrição curricular deve-se estar aberta, no sentido de envidar esforços para que ela seja praticada na sua íntegra ou acabará como letra morta dentro do cotidiano escolar. Há uma complexidade no processo de aplicabilidade da Lei pois dentro do ambiente escolar, sabe-se que no mesmo existe um grande percentual de pessoas que não foram orientados para construir uma educação antirracista, bem como materiais pedagógicos inadequados e portadores de aspectos que oferecem sustentação à reprodução do racismo, onde muitas vezes a discriminação se faz presente até mesmo em nossos hábitos e em nossos vícios de linguagem.

Também há uma necessidade de reformular os materiais didáticos para que eles possam trazer uma maior representatividade na discussão das relações étnico-raciais. Os livros didáticos não trazem as questões ético-raciais como um assunto importante a ser debatido na sala de aula. Nele encontramos apenas os negros em momento de escravidão, os professores não trabalham com a verdadeira história dos povos indígenas e africanos de forma real, fazendo a relação com todo acontecimento nos séculos passados com a atualidade, e assim, mostrando o aluno a importância do trabalho desses povos para evolução, os negam o papel de destaque como eles merecem.

Os gestores organizacionais das escolas devem estar a tentos para fazer com que a Lei aqui mencionada de fato aconteça. A organização escolar deve desenvolver atividades onde os alunos encontrem-se com os conteúdos apresentados em sala de aula com o seu cotidiano. Assim os alunos poderão participar de forma mais ativa no seu processo de aprendizagem, além de sentir a representatividade de suas origens na construção deste país presentes na escola.

Para que a prática de uma sociedade democrática aconteça de fato, os ambientes educacionais precisam adotar algumas inovações no processo de ensino/aprendizagem, isso a começar pela capacitação de seus docentes, para que os próprios professores possam se reconhecer no que ensinam, conhecendo e aceitando as suas próprias origens, só assim poderão desenvolver atitudes afirmativas com seu alunado, conforme cita Brasil, 2005:

Instigar e informar os mestres quanto à sua história e à sua identidade é um começo de caminho para se mudar o panorama educacional. Os professores precisariam se reconhecer no que ensinam, conscientizando-se da formação pluriétnica do povo brasileiro e aceitando suas próprias origens, para que pudessem ensejar um processo educativo na escola mais adaptado à realidade nacional, levando os alunos a também desenvolver uma atitude afirmativa com relação à sua própria identidade (BRASIL, 2005, p. 80)

O ser negro não é apenas uma questão de tom de pele e sim uma questão de identificação, não apenas uma afirmação positiva, mas sim identifica-se como tal. E tomar para si um passado de muitas lutas e sofrimentos de seus ancestrais escravizados, que deram o seu sangue para erguer este país, mas hoje a sociedade dita democrática ainda repudiar seus descendentes.

[...] O negro está longe de ser um arrivista ou um corpo estranho: ele é o próprio corpo e alma deste país. Mas a despeito dessa realidade histórica inegável e incontrariável, os africanos e seus descendentes nunca foram e não são tratados como iguais pelos segmentos minoritários brancos que complementam o quadro demográfico nacional. (NASCIMENTO, 1980, p. 253)

E necessário a implantação de inovação na gestão organizacional escolar, para que os gestores junto com todos os membros da escola possam planejar e executar conteúdo indígena, africano e afro-brasileiro dentro de sala de aula. Relacionando a importância que esses acontecimentos tiveram para evolução deste país. Sem esse tipo de debate e inclusão, o ambiente educacional pode seguir sendo apenas mais um espaço de reprodução de desigualdade racial na educação.

A gestão organizacional evolui muito ao longo dos anos, seja em ambientes públicos ou privados, suas composições se tornaram mais complexas com um crescimento na busca por uma gestão eficiente

e eficaz. Porém é preciso uma inovação na gestão organizacional escolar no combate ao racismo dentro do ambiente educacional. Ou seja, a gestão organizacional como instrumento de construção de práticas antirracistas dentro do ambiente escolar. Nessa perspectiva, o gestor educacional tem papel fundamental de apresentar meios que possibilitem a construção dessa representatividade, assim como a redução do preconceito de forma mais ampla, constituindo uma educação antirracista mais efetiva do que a simples inserção de conteúdos nos currículos educacionais. Pensar quais ações devem ser desenvolvidas para nortear uma gestão de qualidade, a fim de torna-se uma referência organizacional no sentido de eliminar as práticas racistas dentro do ambiente educacional com o recorte dentro da equipe administrativa é um grande desafio para educação.

Ultimamente vem se desenvolvendo dentro das discussões sobre “desenvolvimento organizacional” uma linha que discute e pesquisa sobre processos interpessoais e grupais (Lobos, 1975), segundo esse autor esse olhar dentro do desenvolvimento organizacional vai ser este último tipo de esforço como uma complexa estratégia educacional orientada a mudar as crenças, as atitudes, os valores, e as estruturas das organizações de forma que estas possam adaptar-se melhor a novas tecnologias, mercados, etc. Assim utilizar-se do desenvolvimento organizacional para que possamos atingir dentro do ambiente escolar novas posturas relacionadas as práticas racistas nos levará a criar agentes de mudanças dessas práticas dentro ambiente escolar, oferecendo uma oportunidade de uma Cultura mais colaborativa dentro das escolas. Oportunizar nas escolas um espaço de formação continua na equipe dos gestores educacionais e equipes pedagógicas na questão étnico-racial é uma visão de desconstrução do racismo e inovadora dentro do ambiente escolar.

Considerações Finais

O ambiente escolar é um lugar que deve estar à disposição de todos os indivíduos, não havendo espaço para praticas racistas e preconceituosas, os conteúdos pedagógicos devem ser abordados a partir da realidade do aluno, ajudando ao mesmo a ser identificar como indivíduo pertencente a um determinado grupo, assim se faz cada vez mais necessário se repensar o papel da escola como fonte de afirmação de identidades ajudando ao aluno a ser reconhecer dentro da sociedade e valorizar suas raiz, suas histórias e cultura, ajudando ao aluno a perceber a relação entre os conteúdos ensinados e sua própria experiência.

A questão étnica racial precisa estar para além do currículo e fazer parte da estrutura organizacional dentro da escola. A Criação de uma Câmara de ações afirmativas dentro das escolas de ensino fundamental e médio é uma proposta para inovar e colocar em pratica as Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008.

Sendo assim, que possamos atingir dentro do ambiente escolar novas posturas relacionadas as práticas racistas nos levará a criar agentes de mudanças dessas práticas dentro ambiente escolar, oferecendo uma oportunidade de uma Cultura mais colaborativa dentro das escolas. Oportunizar nas escolas um espaço de formação continua na equipe dos gestores educacionais e equipes pedagógicas na questão étnico-racial é uma proposta inovadora dentro do ambiente escolar, proporcionando verdadeiramente uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei no 10.639/2003**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 06 de jul. 2021.
- BRASIL. **Lei 11.645/2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.
- BRASIL - Ministério da Educação. **Superando o Racismo na Escola**. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 14 de jul. 2021.
- NASCIMENTO, A. do. **O Quilombismo**: documentos de uma militância Pan-Africanista. Vozes: Petrópolis/RJ, 1980.
- LOBOS, J. Desenvolvimento organizacional: teoria e aplicações. **Revista de administração de empresas**. Rio de Janeiro v.15, n.2, p. 21-32, maio/jun. 1975.

Financeirização e dependência da economia brasileira

Financialization and the dependence of the Brazilian economy

Ana Flavia Silva de Oliveira⁽¹⁾; Danilo Augusto da Silva Horta⁽²⁾

⁽¹⁾  0000-0003-0082-3069, Graduanda do curso de Ciências Econômica; Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. E-mail: ffaoliveira@gmail.com.

⁽²⁾  0000-0001-6033-0536, Graduando do curso de Relações Internacionais; UFU; Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. E-mail: danilosilvahorta@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Ter uma boa perspectiva de como se dão os processos e relações de um país no cenário mundial, levando em conta a dinâmica do sistema ao qual estão inseridos, é de suma importância para compreender os impactos econômicos, políticos e sociais de uma nação. Assim, o presente trabalho tem por objetivo analisar se houve uma intensificação da dependência da economia brasileira frente aos países centrais em função da forma subordinada como o país se insere na nova fase do capitalismo. Desse modo, pela análise histórico-estruturalista nos aprofundamos em quais são as características da economia mundial nessa fase, como esse processo se deu pelos países precursores, como ele se seguiu para os países sucessores, e, principalmente, observar como isso ocorre no caso do Brasil a fim de evidenciar os embates ao seu desenvolvimento.

Palavras chave: Financeirização, Dependência, Esfera financeira.

Abstract: Having a good perspective of how a country's processes and relationships are processed on the world stage, taking into account the dynamics of the system in which it is inserted, is of paramount importance for understanding the economic, political and social impacts of a nation. Thus, this article aims to analyze whether there was an intensification of the dependence of the Brazilian economy in relation to central countries due to the subordinate way in which the country is inserted in the new phase of capitalism. Thus, through the historical-structuralist analysis, we deepened what are the characteristics of the world economy at this stage, how this process took place by the precursor countries, how it took place for the successors and, mainly, we observe how this occurs in the case of Brazil to highlight the conflicts to its development.

Keywords: Financialization, Dependence, Financial sphere.

Introdução

Partimos do entendimento de que o mundo vivencia hoje uma nova fase do capitalismo, a da financeirização. Nesse sentido, entendemos que é extremamente relevante compreender como ocorreu a inserção das economias globais nesse processo, em especial a brasileira de modo que seja possível verificar se acentuou, sobremaneira, consequências intrínsecas à liberalização econômica advinda e imposta por essa fase.

À vista disso, direcionar olhares para essa discussão nos carrega de uma visão mais crítica acerca dos impactos desse processo capaz de afetar diretamente o nível das desigualdades internas e externas da nação e a estabilidade econômica do país. Portanto, entendemos que debater acerca da inserção brasileira num sistema capitalista em transformação é vital, visto que seus desdobramentos podem dificultar o crescimento e desenvolvimento brasileiro.

No presente trabalho nos propomos a assimilar os conceitos de capital portador de juros e capital fictício presentes no volume 3 d'O Capital, de Marx, que baseiam a tese de que a nova fase financeirizada das economias mundiais se sustenta na exasperação da valorização do capital em vias financeiras. Sistematizamos os temas abordados pela literatura sobre o processo de financeirização da economia mundial e a construção de uma nova fase do capitalismo, para que, por fim, seja possível verificar se, de fato, fortaleceram-se a partir daí as relações de dependência da economia brasileira.

Dessa forma, o objetivo geral do trabalho é o de entender como se deu inserção subordinada do Brasil no processo de financeirização internacional e averiguar se este reforçou, no pós-década de 1990, seu aspecto de dependente.

Metodologia

O método de abordagem utilizado é o hipotético-dedutivo, cuja primeira etapa se dá ao se encontrar um problema a ser investigado a partir de conhecimentos prévios. Além disso, utilizamos os métodos de análise histórico e estruturalista. O primeiro por conta das análises de eventos históricos que construíram o desenvolvimento da acumulação de capital em canais financeiros e o segundo por causa da análise da realidade baseando-se na hipótese postulada de que a financeirização da economia brasileira fortaleceu a perspectiva do Brasil como sendo um país periférico dependente.

Desenvolvimento

Partimos da consideração de que o ingresso do capitalismo nessa nova fase financeirizada ocorre diante do fortalecimento e expansão das relações que fluem da expansão do capital portador de juros e

os desdobramentos da forma posterior a ela (capital fictício), cuja consequência maior é forçar que os termos da acumulação de capital se voltem à esfera financeira.

A partir disso, o desafio que se apresenta é o de definir os parâmetros da dependência, isto pois influenciam na observação do caso e em como esse se insere nesses dois âmbitos: no da valorização do capital na esfera financeira; e na determinação das características que nos indica que existe essa relação de subordinação do Brasil aos países centrais, e que elas foram exacerbadas, pautando-se na Teoria Marxista da Dependência.

Já que se busca a aceção da inserção subordinada do Brasil em um mundo em que os países centrais já tinham mercados financeiros bem desenvolvidos, favorecendo e expandindo a acumulação fictícia de capital, sistematizamos como se deu o processo de financeirização da economia mundial, principalmente pelos seus precursores, pois são eles que sustentam a construção e manutenção desse sistema. Principalmente levando em conta o processo de liberalização protegida e acentuada pela desregulamentação financeira, que desencadeou a propensão ao aumento da liberdade de mutação do capital, realizado no Reino Unido e EUA ao final dos anos 1970 (CHESNAIS, 1996), dando condições ao fortalecimento da acumulação de capital que se volta predominantemente às finanças.

Vemos que os choque do petróleo nas décadas de 1970-80 foram um marco importante para essa nova etapa do capitalismo, que demarcou, conjuntamente as crises da década de 1970 e a expansão da oferta de empréstimos com juros baixos aos países periféricos (cujo resultado foi o grande crescimento da dívida externa dessas nações), a responsabilidade pela mudança na dinâmica de acumulação capitalista.

Nessa lógica, também é imprescindível somar a realização da política monetária restritiva nos EUA, o chamado Choque *Volcker* em 1979 que elevou as taxas de juros do país e conseqüentemente do mundo todo, que fez com que os países em desenvolvimento que estavam endividados com taxa de juros flutuante tivessem sua dívida aumentada, concebendo o motor de crises sem precedentes nessas nações na década de 1980 (MARQUES; NAKATANI, 2009).

Nesse sentido, há uma busca crescente por formas alternativas de acumulação no mercado financeiro e pressões competitivas entre as instituições que acabaram por estimular as inovações financeiras (GUTTMANN, 2015), que por outro lado também exacerba a piora nos perfis de pagadores dos agentes, empresas e Estados. Permitiu-se, então, a emergência e a consolidação dos novos atores da finança globalizada, os fundos mútuos, os fundos de pensão e os fundos de aplicação financeira (MARQUES; NAKATANI, 2009).

Concomitantemente a isso, deve-se levar em consideração que haviam também as políticas de “liberalização conservadora”, como destaca Santos (2000), regidas e impostas pelo Consenso de

Washington aos países periféricos. Sendo realizado, assim, através de instituições internacionais, como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, o chamado ajuste estrutural das nações dependentes. Portanto, temos mercados frágeis mundializando-se, em forma de integração imperfeita, gerando como resultado os sobressaltos financeiros que passam a ser constantes (CHESNAIS, 1996), principalmente por conta dos incentivos de abertura comercial e financeira nesses países (PAINCEIRA, 2012).

Trazendo ao foco a Teoria Marxista da Dependência ao debate sobre a inserção dos países latino-americanos na nova fase do capitalismo, fica claro com essa discussão que essas nações estão representando o papel de exportadoras de excedentes e poupança (SANTOS, 2000), caracterizando-as como dependentes. Nesse sentido, podemos identificar que os países em posição hegemônica ditam as relações de mercado, o que induz à perda de autonomia dos dependentes quanto a seus recursos (AMARAL, 2012).

Evidenciando o caso brasileiro, entendemos que os pontos históricos da economia brasileira contemporânea que são responsáveis pela posição ativa ocupada na ordem da financeirização do sistema capitalista, são alguns processos que ocorreram durante a década de 1990, principalmente a hiperinflação, a abertura comercial e financeira.

No caso da abertura financeira, temos que ela se coloca a partir da década de 1990, onde o Brasil se inseriu ativamente, não obstante de forma subordinada, num movimento mais geral de transformações do mercado financeiro internacional e foi parte complementar nos programas de estabilização e reformas, principalmente pautadas pelas práticas neoliberais. Essas reformas trouxeram, portanto, maior mobilidade de capitais externos em relação à economia brasileira e de capitais internos em relação à economia internacional (NADER; MENDONÇA, 2017). Vale ressaltar que o objetivo principal dessas políticas é o de reduzir a sua rigidez através da desregulamentação financeira, fazendo com que haja uma maior permissividade para a mobilidade dos fluxos de capitais em áreas que antes eram restritas. Pode-se dizer então que a abertura financeira do Brasil foi sendo acelerada ou retardada conforme os propósitos da política macroeconômica pró-mercado, que, em linhas gerais, acabou culminando no aumento da vulnerabilidade externa (que levou à crise de 1999).

No que tange à absorção de poupança externa, ela se mantém como fundamento da dependência. Essa absorção é, portanto, expressiva graças ao alto diferencial de juros interno-externo, que, apesar da desvalorização da moeda que ocorreu por conta da crise de 1999, impediu que fosse realizado um ajuste maior e as transações correntes mantiveram-se negativas. De forma simplória, o que temos aqui é um movimento em que o crescimento da economia brasileira passa a ser ancorado nessas

tentativas de atrair fluxos de investimento externo através de elevadíssimas taxas de juros, caracterizando essa economia como fortemente dependente (PAULANI, 2012).

Assim sendo, fica claro que a partir de um recorte temporal da década de 1990 aos dias atuais, é essencial que se compreenda que o processo de liberalização num país periférico como o Brasil resultou numa maior instabilidade financeira sistêmica que propiciou, uma maior vulnerabilidade a crises, refreando o crescimento econômico, desenvolvimento e distribuição de renda (NADER; MENDONÇA, 2017).

Considerações Finais

Dentro do que foi apresentado nesse trabalho, vemos que, de fato, a fase atual que o capitalismo se encontra agora é a financeirizada, prevalecendo a influência das instituições financeiras, com dominância da acumulação de capital na esfera financeira.

Assim, vimos que esse processo se reforçou nos países desenvolvidos no final da década de 1970 e início de 1980, pela difusão do pensamento neoliberal nas políticas econômicas, que se potencializou dali por diante e atingiu os países periféricos no início dos anos 1990, com a difusão dos ideais cada vez mais voltados para as políticas liberalizantes que proporcionavam vigorosamente a perda de autonomia da dinâmica econômica pelos Estados.

É dentro desse alvoroço que se percebe uma intensificação da dependência do Brasil frente aos países centrais. A Teoria Marxista da Dependência nos coloca que esta subordinação se dá principalmente pela absorção de poupança do exterior, que vitimiza a economia brasileira à fragilidade de ancorar seu crescimento dessa forma, ou seja, condicionando sua ascensão econômica numa base frágil, em que seus setores de dinamização estão nas mãos desse capital externo volátil.

Portanto, criaram-se abertamente pelos governos condições para o Brasil prostrar-se como paraíso da acumulação sobrevalorizada, de modo que nossas políticas econômicas, sociais, de desenvolvimento e crescimento ajudam a dinamizar esses dois movimentos, dependência e financeirização, interligados e complementares um ao outro nas formas em que se apresentam, de forma mais destacada, colocando a economia brasileira a cada momento mais vulnerável ao cenário internacional.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. **Teorias do imperialismo e da dependência**: a atualização necessária ante a financeirização do capitalismo. São Paulo, 2012.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 1996.

SANTOS, T. dos. A teoria da dependência: um balanço. **Teoria da dependência: balanço e perspectivas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUTTMANN, R. Finance Capital and Fictitious Capital. In: **HOW credit-money shapes the economy: The United States in a Global System**. New York: Routledge. 2015.

MARQUES, R M; NAKATANI, P. A finança capitalista: a contribuição de François Chesnais para a compreensão do capitalismo contemporâneo. **XXXVI Encontro da ANPEC**, Salvador (Bahia), p. 1-21, 2008.

NADER, G.; MENDONÇA, E. Acumulação financeira e desenvolvimento na periferia: notas sobre o processo de financeirização no Brasil pós-estabilização monetária. **OIKOS**, Rio de Janeiro, n 1, v. 16, p. 01-15, 1 jun. 2017.

PAINCEIRA, J. P. Developing Countries in the Era of Financialisation: From Deficit-Accumulation to Reserve-Accumulation. In: LAPAVITSAS, C. (ed.). **Financialisation in Crisis**. Leiden: Brill, 2012.

PAULANI, L. M. A inserção da economia brasileira no cenário mundial: uma reflexão sobre a situação atual à luz da história. **Boletim de Economia e Política Internacional (BEPI)**, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), p. 01-14, jun. 2012.

Educação inclusiva: motivações e desafios que perpassam a busca por formação continuada

Inclusive education: motivations and challenges that permeate the search for continuing education

Tatiane Motta da Costa e Silva⁽¹⁾; Rodrigo de Souza Balk⁽²⁾; Renata Colbeich da Silva⁽³⁾;
Bárbara Garcia Figueredo⁽⁴⁾; Rafaella Martini Paiva⁽⁵⁾; Mylena Francini da Rosa⁽⁶⁾

⁽¹⁾ [ID 0000-0001-7232-2357](#) Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana, Doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Bolsista Capes, Brazil. E-mail: tatianesilva.aluno@unipampa.edu.br.

⁽²⁾ [ID 0000-0001-5254-6732](#); Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana, Docente no curso de Fisioterapia e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Campus Uruguaiana, Brazil. E-mail: rodrigo.balk@unipampa.edu.br.

⁽³⁾ [ID 0000-0002-2293-5451](#); Universidade Federal de Santa Maria, Doutoranda em Ciências Sociais, Bolsista Capes, Brazil. E-mail: rcolbeich@gmail.com.

⁽⁴⁾ [ID 0000-0002-8577-0906](#); Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana, Discente do curso de Fisioterapia, bolsista PET PISC, Campus Uruguaiana, Brazil. E-mail: barbarafigueiredo.aluno@unipampa.edu.br.

⁽⁵⁾ [ID 0000-0001-7908-9455](#); Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana, Discente do curso de Fisioterapia, bolsista PET PISC, Campus Uruguaiana, Brazil. E-mail: rafaellapaiva.aluno@unipampa.edu.br.

⁽⁶⁾ [ID 0000-0002-4570-5093](#); Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana, Discente do curso de Fisioterapia, bolsista PET PISC, Campus Uruguaiana, Brazil. E-mail: mylenafancini.aluno@unipampa.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Ao longo do texto, buscaremos tecer breves reflexões acerca da educação na perspectiva inclusiva, a partir de percepções de professoras de uma escola pública. As reflexões foram despertadas a partir de um encontro de formação com a temática educação inclusiva, desenvolvido com duas professoras de uma escola pública. A coleta de dados se deu por meio da observação participante com registros no diário de campo e entrevista não diretiva centrada. Observamos, durante a realização da formação, a necessidade de promoção de espaços de formação que facilitem as professoras reverem suas práticas e troquem experiências entre si. Constatamos, por fim, que as motivações para a participação no encontro estão relacionadas ao envolvimento pessoal e profissional com a temática abordada e a aproximação das discussões com o contexto escolar, sendo a participação comprometida pela sobrecarga de tarefas técnicas e burocráticas.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação básica, Inclusão escolar.

Abstract: Throughout the text, we will seek to weave brief reflections on education from an inclusive perspective, based on the perceptions of public-school teachers. Reflections were awakened from a training meeting with the theme of inclusive education developed with two teachers from a public school. Data collection took place through participant observation with records in the field diary and non-directive centered interview. We observed, during training, the need to promote training spaces that make it easier for teachers to review their practices and exchange experiences among themselves. Finally, we found that the motivations for participating in the meeting are related to personal and professional involvement with the topic addressed and the approach of discussions with the school context, with participation being compromised by the overload of technical and bureaucratic tasks.

Keywords: Teacher Training, Basic Education, School Inclusion.

Introdução

Compreendemos a formação continuada como uma possibilidade em que a(o) professora(or) têm para se manter em constante aprimoramento e atualização no meio educacional, procurando manter a qualidade do ensino e promover adaptações em suas práticas (RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017). No entanto, a elevada carga horária e número extenso de estudantes faz com que essa prática fique somente no papel, não sendo estendida a prática pedagógica em sala de aula. Sendo o trabalho burocrático desempenhado pelas(os) professoras(es) e as atividades extraclasse consideradas barreiras para o envolvimento em atividades de formação continuada.

Cientes da importância dos momentos destinados à formação continuada, desenvolvemos, no ano de 2019, como parte de um projeto de mestrado acadêmico, encontros de formação com professoras do ensino fundamental de uma escola pública de um município da fronteira oeste do Rio Grande do Sul. Assim, ao longo do texto, buscaremos tecer breves reflexões acerca da educação na perspectiva inclusiva, a partir de percepções de professoras de uma escola pública.

Procedimentos Metodológicos

O estudo possui abordagem qualitativa, caracterizando-se quanto aos objetivos como uma pesquisa descritiva (GIL, 2008). A escola, no ano em que a pesquisa foi desenvolvida, possuía cerca de 1290 estudantes matriculadas(os) e 15 professoras(es) atuando nos anos iniciais no turno da manhã e 15 no turno da tarde, 20 e 21 professoras(es) nos anos finais nos turnos manhã e tarde, respectivamente. O turno da noite contava com 11 professoras(es) sendo organizado por módulos de I a V.

Todas(os) professoras(es) do turno da tarde foram convidadas(os) a participar do estudo voluntariamente. A escolha por desenvolver o estudo com professoras(es) do turno da tarde foi por considerar o maior número de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculadas(os) neste turno.

Foram ofertados quatro encontros de formação, em formato de roda de conversa, com discussões de fundamentação teórica sobre o tema educação inclusiva. No entanto, para o presente estudo será realizado um recorte nos dados, considerando os dados coletados no encontro II.

Como instrumento de coleta de dados, foram utilizados a observação participante, com registros no diário de campo e entrevista não diretiva centrada. No diário de campo foram registrados os momentos observados, com uma descrição das participantes, espaços, acontecimentos e diálogos. Os dados foram complementados com entrevista não diretiva centrada, no qual, foi possível colher informações a partir do discurso livre, e através de uma escuta atenta, registrando todas as informações

(SEVERINO, 2007). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Instituição sob o número de parecer 2.917.413 e seguiu as orientações da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

O encontro foi realizado na escola, no mês de abril de 2019 e consistiu na discussão dos conceitos relacionados à educação inclusiva. A dinâmica do encontro foi definida considerando o contexto escolar e as concepções prévias das professoras, identificadas durante as etapas anteriores da pesquisa.

Resultados e Discussão

Participaram do encontro duas professoras dos anos finais do Ensino Fundamental, atuantes unicamente na escola em que o estudo se desenvolveu com carga horária superior a 40 horas/semanais e com dedicação a mais de 10 anos na educação básica. A professora 1 (P1) ministrava as disciplinas de geografia e educação artística, a professora 2 (P2), a disciplina de ensino religioso.

O encontro, buscou inicialmente, conhecer as professoras, quanto as suas motivações para a participação, sendo a procura por formação continuada associada a contribuições para a prática pedagógica, bem como, motivações pessoais. As adaptações nas práticas pedagógicas para o ensino das(os) estudantes com deficiência e/ou transtorno global do desenvolvimento, foram apontadas como desafiadoras para as professoras e como estímulo para a busca por formação. Sendo que ambas já realizaram cursos de pós-graduação relacionados à inclusão escolar.

Entre as motivações pessoais, as professoras relatam suas experiências familiares, e o quanto esses vínculos afetivos as motiva na busca por formação e mudanças na prática. Entre suas motivações, P1 relatou que possui uma irmã com deficiência intelectual e ao acompanhar seu processo de formação na educação básica, sensibilizou-se pela temática inclusão escolar e busca constantemente refletir sobre sua prática e participar de formações complementares que abordam a temática. Já a Professora 2 (P2) explica que há dois anos seu filho recebeu o diagnóstico de Transtorno de Déficit Atenção com Hiperatividade, despertando seu interesse para a inclusão escolar, buscando formação sobre e percebendo que mudou - para melhor - sua prática pedagógica com as(os) estudantes.

A inclusão escolar não deve ser vista apenas como um problema de políticas públicas e de estrutura institucional, pois envolve, sobretudo, o significado que as(os) professoras(es) têm com a deficiência/diferença da(o) outra(o) e como esse significado vai determinar o tipo de relação que se estabelece com ela e ele (GLAT; NOGUEIRA, 2003). Observamos que a participação das professoras na formação continuada com o tema educação inclusiva, também está relacionada com suas vivências pessoais, sendo as experiências constituídas ao longo da vida, fundamentais para a formação docente. Já as dificuldades de envolvimento das(os) professoras(es) podem estar vinculadas a resistências pessoais,

fruto de um processo histórico de segregação social e marginalização das pessoas com deficiência (SELAU, 2007).

No decorrer do encontro debateu-se os conceitos acerca do modelo de sociedade, a partir do percurso histórico de exclusão, segregação, integração e inclusão que perpassa a educação brasileira. Neste momento, a P2 afirma que o modelo reproduzido atualmente na educação é o modelo de integração, no qual, a(o) estudante está inserida(o) em sala de aula, mas sua participação limita-se a isso. Complementando a discussão, a P1 ressalta que a principal estratégia de inclusão adotada por ela é a afetividade, que todas(os) as(os) estudantes carecerem de afetividade e atenção, no entanto, gostaria de avançar em sua prática e alcançar avanços no processo de ensino das(os) estudantes.

As reflexões expandiram-se para a questão estrutural da escola, que dificulta a acessibilidade das(os) estudantes com deficiência física. A P1, moradora do bairro, no qual, a escola pertence observa diariamente que o caminho dificulta o acesso à escola, "sendo necessário caminhar pela rua, pois as calçadas são inacessíveis, para qualquer pessoa, em dia de chuva sair de casa é uma tarefa difícil" (Diário de Campo, 30/04/2019). Continuando com as reflexões sobre o bairro, a P2 aponta a falta de espaços públicos de lazer e de investimento em projetos sociais, sendo a escola o principal espaço para socialização da comunidade.

Ao final do encontro, as professoras foram estimuladas a pensar em possibilidades para a prática pedagógica com as(os) estudantes, sendo evidenciado pela P1 a necessidade de modificar os recreios, de modo a proporcionar atividades inclusivas para a participação de todas(os) estudantes, sendo sugerido a construção de um painel interativo durante o próximo encontro. Ressaltando, assim, a relação dinâmica das formações no ambiente escolar, atentando para as carências observadas pelas(os) professoras(es) envolvidas(os) e de acordo com as suas práticas pedagógicas.

Considerações Finais

Para além destas reflexões, o encontro despertou para a necessidade de promoção de espaços de formação que facilitem as professoras rever suas práticas, trocarem experiências, apropriarem seus conhecimentos e juntas traçarem estratégias para as mudanças no seu contexto escolar, sendo a formação continuada de professoras(es) uma aliada para a promoção dos espaços de reflexão coletiva. Quanto às motivações para a participação nos encontros de formação, essas estão relacionadas ao envolvimento pessoal e profissional com a temática abordada e a aproximação das discussões com o contexto escolar.

Por fim, cabe ressaltar que durante o processo de desenvolvimento da pesquisa vivenciamos situações que impossibilitaram a realização de parte dos procedimentos que havíamos planejado, as quais foram: constante mudança de dias e horários dos encontros, pouco tempo de que as participantes dispunham para os encontros e infrequência. Reforçando a percepção do quanto às atividades das professoras estão carregadas de tarefas técnicas e burocráticas com carência de espaços para estudos, reflexões e planejamento.

REFERÊNCIAS

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **Comunicações**, Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação, v.10, n. 1, p. 134-141, 2003.
- RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. dos S. R.; VIANA, M. A. P. A Importância da Formação Continuada de Professores da Educação básica: A Arte de Ensinar e o Fazer Cotidiano. **Revista: Saberes Docentes em Ação**, v. 3, n. 1, p. 28-47, 2017.
- SELAU, B. **Inclusão na sala de aula**. Evangraf Ltda. 2007.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

A utilização da metodologia japonesa 5s para melhoria da qualidade das aulas remotas nas escolas públicas de Alagoas

The use of Japanese 5S Methodology to improve the quality of Remote Lessons in Public Schools in Alagoas

Fábio Ferreira de Lima⁽¹⁾

⁽¹⁾  0000-0003-3236-6595; Universidade Estadual de Alagoas, discente bolsista PIBID, Graduado em Administração de Empresas, Brazil. E-mail: fabio.lima@alunos.uneal.edu.br

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Este artigo apresenta um relato de uma experiência profissional como Auxiliar de Gestão através da empresa FALCONI em um projeto de aplicação da Gestão Integrada da Escola (GIDE) em Escolas do Estado de Alagoas em 2014 e acadêmica como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como aluno licenciando no curso de Geografia na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), com o acompanhamento de aulas remotas na Escola Hugo Lima de Arapiraca-AL. A aplicação do método 5S através da GIDE se deu dentro das escolas, campanhas de conscientização e vários projetos foram desenvolvidos e a melhoria contínua dentro do espaço escolar foi incentivada. No PIBID está sendo observado a forma como as aulas estão sendo ministradas e as dificuldades encontradas entre alunos e professores. Com essa observação esse resumo expandido tem o objetivo de adaptar a aplicação do método 5S no contexto de aulas remotas e melhorar seus resultados. 5S é um acrônimo de 5 palavras Japonesas: *Seiri* (Senso de Utilização); *Seiton* (Senso de Arrumação); *Seisō* (Limpeza); *Seiketsu* (Senso de Saúde/padronização) e *Shitsuke* (Autodisciplina). Assim, utilizou-se como metodologia, para construção deste resumo expandido, a observação das aulas, bem como o acompanhamento das atividades junto ao professor.

Palavras-chave: Melhoria contínua, Método 5s, Aulas remotas

Abstract: This article presents an account of a professional experience as a Management Assistant through the company FALCONI in an application project of Integrated School Management (GIDE) in Schools in the State of Alagoas in 2014 and academic as a scholarship holder of the Institutional Program of Initiation Scholarships to Teaching (PIBID), as a graduate student in the Geography course at the State University of Alagoas (UNEAL), with monitoring of remote classes at Escola Hugo Lima de Arapiraca-AL. The application of the 5S method through GIDE took place within schools, awareness campaigns and several projects were developed and continuous improvement within the school space was encouraged. At PIBID, the way in which classes are being taught and the difficulties encountered between students and teachers is being observed. With this observation, this expanded summary aims to adapt the application of the 5S method in the context of remote classes and improve its results. 5S is an acronym for 5 Japanese words: *Seiri* (Sense of Use); *Seiton* (Sense of Storage); *Seisō* (Cleaning); *Seiketsu* (Sense of Health/standardization) and *Shitsuke* (Self-discipline). Thus, it was used as a methodology for the construction of this expanded summary, the observation of classes, as well as the monitoring of activities with the teacher

Keywords: Continuous improvement. Method 5S. Remote lessons.

Introdução

É notório o esforço de professores e alunos para se adaptarem a realidade das aulas remotas; professores que antes lecionavam e viam o rosto de seus alunos e a expressão, caso não tivessem entendido o assunto, e alunos que estavam em um ambiente propício as aulas, com seus colegas, carteira e materiais escolares.

Foi em um ambiente completamente de transtornos em 1950, após a II Guerra Mundial, que o Químico, Engenheiro e Administrador de Empresas, Kaoru Ishikawa, criou a metodologia 5S, inicialmente utilizada para ajudar as empresas Japonesas a se reerguerem e se tornarem competitivas no mercado mundial.

De acordo com MARSHALL (2005), Kaoru Ishikawa chamou a atenção para a necessidade de entender a qualidade em uma organização como um compromisso constante com a educação. Para ele, a qualidade começa e termina com a educação. O termo 5S é o acrônimo de cinco palavras Japonesas: *Seiri* (Senso de Utilização); *Seiton* (Senso de Arrumação); *Seisō* (Senso de Limpeza); *Seiketsu* (Senso de Saúde/padronização) e *Shitsuke* (Senso de Autodisciplina). O objetivo desse resumo expandido é a adaptação da metodologia Japonesa, antes aplicada em empresas, em Escolas da rede Pública de Ensino. A aplicação da metodologia não é simples, requer mudança de hábitos e necessita de ação e empenho para que se alcance o objetivo final, que é a melhora da qualidade das aulas remotas e o bem-estar de alunos e professores. Para Cardoso e Batista (2017, p.105) “[...] O 5S é um programa pouco teórico e muito prático, na realidade são necessárias muitas ações e pouca teoria. Tem como objetivo, antes de tudo, melhorar a qualidade de vida do ser humano”.

Vale ressaltar que, a experiência aqui apresentada foi fruto da minha participação em um projeto de iniciativa público e privada. O Estado de Alagoas contratou uma empresa de Gestão, através da Secretaria de Educação, chamada Falconi Consultores de Resultado, como sede em Nova Lima/MG, para a aplicação da GIDE, que tem como base a implementação de uma ferramenta chamada PDCA e dentro dessa ferramenta o método 5S é utilizado. A empresa adaptou essa ferramenta amplamente utilizada em empresas para um contexto escolar, visando a melhor gestão e eficiência dos trabalhos dentro da escola, com o objetivo de melhorar os resultados educacionais, tais como o Índice da Educação Básica (IDEB). Fiquei responsável por acompanhar 10 Escolas Estaduais em Arapiraca e cidades vizinhas, no auxílio de diretores, coordenadores e técnicos da secretária das escolas, para a aplicação do método, que abrangia três dimensões: Dimensão Resultados, Ensino Aprendizagem e Condições Ambientais. Diante dessa visão sistêmica foi observado que não adiantava resolver problemas pontuais sem encontrar a raiz do problema, visitei escolas que tinham uma ótima estrutura, laboratórios equipados e materiais para os alunos, porém não havia professores, ou se tinha, não tinham capacitação para utilizar essas ferramentas

com seus alunos, e visitei escolas que a estrutura não era tão equipada, mas havia melhores indicadores escolares, e isso é fruto da Gestão empregada em cada escola.

Como fruto das aprendizagens adquiridas no decorrer deste período surgiu a motivação para analisar, agora como aluno de Licenciatura em Geografia, por meio da minha experiência como bolsista do PIBID junto ao município de Arapiraca, na Escola Municipal Hugo Lima, através de observações os limites e possibilidades de aplicação do método 5s na escola participante do referido programa. Frente a estas disposições discorreremos sobre a metodologia aplicada para esta investigação.

Metodologia

Em termos metodológicos, para análise do 5s na escola, tomei como aporte a observação do contexto das aulas remotas. O acompanhando do professor, a forma de apresentar a aula, sua dinâmica de prender a atenção dos alunos e as formas de avaliação. Quanto ao aluno, está sendo observado sua interação, resultados das avaliações propostas, frequência e as dificuldades que estão enfrentando para aprenderem em seu ambiente familiar.

Senso de Utilização

O senso de utilização é o desenvolvimento da consciência do uso adequado dos recursos disponíveis (livros, cadernos, informações, tempo etc.) para a realização da aula. Selecionar os materiais que realmente servirão para o processo é primordial para aproveitar o tempo e conseguir eficiência e agilidade em aulas remotas que estão reduzidas. Os materiais que não servem devem ser descartados ou doados para que fique apenas o necessário (figura 1).

Figura 1. Noções de senso de utilização



Fonte: CARDOSO; BATISTA, 2017. Disponível em: <<https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=23305>>. Acesso em 10/07/2021

Senso de Arrumação

É a definição de um local para todos os itens que foram considerados úteis, definindo critérios para serem acessados e repostos facilmente. Para Murici e Chaves, (p. 144, 2013), o princípio que o define é: “[...]Um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar”.

Com as aulas remotas precisamos organizar as abas que ficam abertas no computador para não ficarem vários assuntos aleatórios dispersando a atenção, aplicativos de redes sociais devem ser fechados e mensagens que não são a respeito do assunto ignoradas.

Senso de Limpeza

Este senso é para deixar o espaço limpo e livre de incômodos. Sujeira seja ela qual for, tais como: barulho, fofocas, alimentos. A pandemia trouxe diversas preocupações quanto a importância de lavar as mãos, uso de máscara e a forma de se cumprimentar as pessoas. A limpeza vai além de questões ligadas ao material físico, é preciso salientar que o *bullying* também é uma forma de sujar tanto alunos quanto professores, as atitudes, falas e comentários desrespeitosos deve combatida, em aulas virtuais onde muitas vezes se ligam as câmeras, se expõe foto de perfil e é utilizado a voz, muitos podem fazer o chamado “*bullying* virtual” e isso precisa ser combatido com debates e reflexão para um ambiente limpo tanto fisicamente quanto moralmente.

Senso de Saúde/Padronização

Com a pandemia da COVID/19, as interações humanas foram restritas, alunos e professores precisaram deixar as salas de aula, o contato físico e a interação do meio escolar. O isolamento social tem deixado marcas e problemas psicológicos, antes a interação entre professores, e alunos com seus colegas, agora apenas uma tela de computador ou smartphones, ouvindo a voz e vendo as fotos dos perfis, uma aproximação virtual que não se supre a carência afetiva de da reunião presencial. A esse respeito Vygotsky afirma que:

(...) o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKI, p. 117-118, 2002).

A questão da saúde mental deve ser avaliada por todos da escola, é necessário a criação de um comitê para a avaliação e ajuda das pessoas que estão sofrendo com o isolamento. Muitas pessoas estão sobrecarregadas das notícias que chegam, muitos pais perderam emprego, familiares acabaram falecendo devido ao vírus, então a necessidade de acompanhamento se faz necessário. É preciso criar um

canal para se ouvir todos da comunidade escolar e com ajuda de profissionais qualificados dar suporte a essas pessoas.

Outro ponto importante nesse senso é a prática da padronização. Medida importante para o funcionamento correto das aulas. Professores precisam no planejamento das aulas seguirem um cronograma de assuntos e registrarem práticas pedagógicas que deram certo. Muitos professores pela correria e o pouco tempo acabam não criando um padrão e muitas turmas ficam com assuntos adiantados e outras atrasados. Em muitas escolas há professores contratados e efetivos que elaboram formas atrativas de aula que os alunos conseguem aprender determinados assuntos. Se faz necessário registrar essa prática pedagógica bem-sucedida para que caso esse professor não esteja presente, esse conhecimento possa ser passado adiante e não fique perdido. Segundo Martins e Laugeni (p. 464, 2006), “[...] a padronização deve ser entendida como um ‘estado de espírito’, isto é, hábitos arraigados que fazem com que de modo padronizado, para não dizer automatizado, como reflexo condicionado, pratiquemos os 3S anteriores”.

Senso de Autodisciplina

O senso de autodisciplina é a consolidação dos outros quatro. É o nível mais elevado do método, quando se atinge esse nível não é mais necessário controle externo, você consegue executar normas e padrões definidos anteriormente de forma programada e organizada.

Para Carpinetti (2012) esse senso tem por objetivo manter o local de trabalho em ordem. A regra básica consiste em desenvolver as tarefas de forma correta, segundo os padrões e normas da organização quando, sem a necessidade de estrito controle externo, a pessoa segue os padrões técnicos, éticos e morais da organização. As pessoas que estejam em avançado estágio de autodisciplina sempre tomarão iniciativas para o autodesenvolvimento, assim, exercem o seu potencial mental.

Segundo Murici e Chaves et al. (2013) é a hora de relacionar as melhorias feitas, reconhecer o esforço e o resultado da comunidade fazer com que todos percebam que está valendo a pena continuar aplicando os ciclos de avaliação geral e periódica do Programa 5S, ajustando metas e os planos. As autoras seguem exemplificando formas para a aplicação desse senso dentro da comunidade escolar:

Fazer um contrato entre os vários segmentos da escola (alunos, professores, diretores, funcionários, pais, etc.) sobre as atitudes essenciais à boa convivência na escola, e aqui podemos adaptar e criar um contrato de convivência em aulas remotas onde se pode mostrar as atitudes positivas e negativas dentro do ambiente virtual;

- Ensinar aos alunos e professores a dimensionar o seu tempo de forma a conciliar estudo e lazer;

- Professores e direção demonstrando a prática da autodisciplina (pontualidade, entrega das notas no tempo, assiduidade e exigência dos trabalhos realizados pelos alunos nas datas combinadas.

Conclusão

Após as explanações aqui descritas, posso concluir, ainda que de forma breve, visto a pesquisa ainda se encontrar em andamento, que o método 5s já adotado em muitas escolas de forma presencial, tem potencial para ajudar a melhorar as condições do ensino nas aulas remotas. A capacitação para o entendimento do método é essencial para se pôr em prática, e obter os resultados esperados, que são: melhorar o ambiente virtual para alunos e professores, a qualidade do ensino, a saúde mental em momento de isolamento e a eficiência dos processos para a aprendizagem.

Esperamos que a pesquisa possa contribuir para outros estudos que visem a melhoria do ensino, principalmente considerando o momento atual o qual estamos vivenciando.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, F.; BATISTA, E. **Fundamentos da qualidade**. Santa Catarina: Uniasselvi, 2017. Disponível em: <<https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=23305>>
- CARPINETTI, L. C. R. **Gestão da qualidade**: conceitos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.
- MARSHALL, I. J. et al. **Gestão da Qualidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005
- MARTINS, P. G.; LAUGENI, F. P. **Administração da produção**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- MURICI, I.; CHAVES, N. **Gestão para Resultados na Educação**. São Paulo: Falconi, 2013.
- NAPOLEÃO, B. **5S**. 2018. Disponível em: <<https://ferramentasdaqualidade.org/5s>> Acessado em 10/07/2021.
- VYGOTSKI, S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5 ed. São Paulo: Ícone, 1994.

A educação popular na Escola Nacional de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - ENFOC/CONTAG

The subsidized education System in the National School of Graduation from the National Confederation of Agriculture Workers - NSGNC/CAW

Bianca Ramos de Jesus⁽¹⁾; Sanadia Gama dos Santos⁽²⁾

⁽¹⁾  0000-0001-6574-5212; Universidade Estadual de Alagoas, Graduanda em Pedagogia, Bolsista voluntária de Iniciação Científica PIBIC/FAPEAL, Brazil. E-mail: byaramos43@gmail.com.

⁽²⁾  0000-0003-3001-1889; Professora da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL); doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Brazil. E-mail: sanadia.uneal@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a educação popular no ambiente da Escola Nacional de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (ENFOC/CONTAG) em seu processo educativo. Foi observado como as práticas pedagógicas são desenvolvidas no curso de formação, como também, as concepções da Educação Popular. A pesquisa é qualitativa, o procedimento técnico utilizado para a análise dos dados é o da pesquisa documental. Como base teórica utilizamos Brandão (2014) e Freire (1967), autores que tratam da educação popular como concepção educacional, assim como, Silva (2004), além das publicações da Escola Nacional de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. Conclui-se que as práticas são desenvolvidas a partir das realidades dos sujeitos e intrínseca nos processos formativos, onde o diálogo é um instrumento essencial nesse processo, e os princípios da educação popular estão em todo o itinerário da formação dos educadores, envoltos na metodologia, numa relação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Educação Popular, Formação, Práticas pedagógicas.

Abstract: This work aims to analyze popular education in the environment of the National Training School of the National Confederation of Agricultural Workers-Enfoc/Contag in its educational process. It was observed how the pedagogical practices are developed in the training course, as well as the conceptions of Popular Education. The research is qualitative, the technical procedure used for data analysis is document research. As a theoretical basis we use BRANDÃO (2014) and FREIRE (1967), authors who deal with popular education as an educational concept, as well as SILVA (2004), in addition to publications by the National Training School of the National Confederation of Agricultural Workers. It is concluded that the practices are developed from the realities of the subjects and intrinsic in the training processes, where dialogue is an essential instrument in this process, and the principles of popular education are throughout the itinerary of educators' training, involved in the methodology, in a relationship between theory and practice.

Keywords: Education Popular, Formation, Pedagogical practices.

Introdução

O presente trabalho é parte do projeto de pesquisa do Trabalho de Conclusão de curso em andamento, na Licenciatura em Pedagogia, que busca analisar, no ambiente da Escola Nacional de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (ENFOC/CONTAG), as contribuições da educação popular nas práticas pedagógicas do processo educativo da escola. Para tanto, será apresentado como tais práticas são desenvolvidas nos módulos e itinerário formativo da escola do Movimento Sindical Rural.

Orientadas pelas matrizes pedagógicas da educação popular, a ENFOC/CONTAG, busca capacitar e contribuir para a formação dos trabalhadores em uma perspectiva crítica, libertadora, e transformadora voltada para a formação humana e considerando a realidade dos sujeitos do campo e suas especificidades, fortalecendo o Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (MSTTR) nas suas lutas e reivindicações.

A Educação Popular é uma concepção de Educação e o seu movimento foi construído ao longo da história “não foi uma teoria que criou a prática, nem a prática que criou uma teoria. Ambas, na vivência educativa, foram determinantes para a concretização de uma práxis pedagógica” (Cadernos de Formação, 2015, p. 9).

Essa Pedagogia ganhou destaque no Brasil a partir da década de 60, e se propagou, tendo como principal precursor Paulo Freire. Nos escritos do Brandão uma das intencionalidades dessa Pedagogia é “propiciar a humanização e a libertação dos sujeitos que sofrem com as opressões políticas, econômicas e culturais” (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 10)

Para compreender as práticas pedagógicas da escola, foi realizada uma análise, na biblioteca virtual da CONTAG, bibliografias publicadas pelos próprios autores egressos da escola, como: revistas, registros audiovisuais, cadernos e *e-book* publicados, além dos autores que fundamentam os conceitos da Educação Popular, a exemplo de Freire (1967), Brandão e Assumpção (2009).

As práticas educativas ocorrem de forma dinâmica e lúdica estimulando a participação e criticidade dos educandos, eles realizam pesquisas sobre as organizações sindicais e sobre a vida no campo, produzem cartas pedagógicas, realizam diálogos pedagógicos além de jornadas pedagógicas que é um dos momentos em que a Escola vai para comunidades camponesas e refletem sobre a condição de vida dos trabalhadores rurais, sendo essa uma das práticas que aproximam ainda mais os trabalhadores e líderes sindicais do seu cotidiano e espaço de luta. Ainda, existem atividades intermódulos, nesse momento os educandos vivenciam as atividades em sua comunidade local, sendo esse, o tempo-comunidade.

O trabalho justifica-se pelo fato de crescer na área da educação, enquanto área do conhecimento a necessidade de reconhecer a função pedagógica, que não somente se situa em espaços formais de aprendizagem, como também se encontra em outros cenários não formais.

Referencial Teórico

A Educação no Brasil desde os princípios mostrou-se desigual e excludente, por muitos anos as pessoas que tinham acesso à educação escolar eram a elite e para eles, os negros, indígenas, mulheres e trabalhadores rurais não precisavam saber ler e escrever para executar o trabalho da sociedade vigente (SILVA, 2004), com a reprodução desse modelo de dominação, muitas pessoas acabaram ficando na margem da sociedade, esse perfil da educação brasileira foi sendo reproduzido assim como inúmeros discursos e a educação torna-se um instrumento de dominação e de poder, aonde aqueles que tem acesso são superiores e os demais inferiorizados.

A necessidade de uma Pedagogia advinda dos conhecimentos das classes populares, que considere os seus saberes e tenha o sujeito como centro do processo educativo, que não marginalize determinados grupos surge, buscando a libertação e transformação da sociedade. A educação popular é um modelo educacional regido pela diferença que resiste diariamente (Brandão, 2014, p. 6), ela vai contra a vários discursos e práticas que estão presentes e são reproduzidas nos ambientes escolares, ainda segundo Brandão (2014, p. 46) o lugar estratégico que funda a educação popular é o dos movimentos que buscam uma mudança ou melhoria de vida e resistem a determinados modelos.

A ENFOC/CONTAG propõe uma pedagogia contra o silêncio sendo o diálogo um dos instrumentos mais utilizados nos cursos de formação (ENFOC), Freire traz um pouco da importância do diálogo em sala e da relação com e entre os sujeitos quando diz que “uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há “escola” nem “professor”, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo” (FREIRE, 1967, p.26).

Metodologia

A pesquisa é qualitativa, visto que, “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), além disso, essa pesquisa possibilita a utilização das bibliotecas virtuais de consulta da internet como ferramenta, pois, “Muitos dos métodos qualitativos existentes vêm sendo transferidos e adaptados às pesquisas que utilizam a internet como ferramenta, como fonte ou como questão de pesquisa” (FLICK, 2009, p. 32)

O procedimento técnico utilizado para a análise dos dados é o da pesquisa documental, baseado nos cadernos e livros digitais coletados na plataforma da Escola Nacional de Formação, por meio de site

eletrônico. Vale ressaltar que os documentos analisados, são escritos e publicados de maneira alternativa pelos próprios educadores que passaram pelo itinerário formativo da escola de formação, isto compreende ainda mais e caracteriza e afirma a força política que perpassa a natureza da escola de formação, marcada nos princípios da educação popular, alternativa e sustentável. Nesse sentido a consulta foi realizada nos diversos tipos de arquivos e mídias digitais como, vídeos, fotografias e entre outros instrumentos utilizados para caracterizar esse estudo, a fim de identificar como a educação Popular contribui nas práticas pedagógicas da escola, explorando essas escritas e registrando as referidas contribuições.

Para alcançar os resultados obtidos até o momento, foi realizado uma seleção dos materiais que seriam analisados dentre eles livros que fazem parte do acervo da escola para que a partir desses, fossem elaborados fichamentos para a análise. Neles se fazem presentes relatos dos estudantes e educadores e dentre outras informações como a concepção que norteia as práticas da escola, além disso, foi utilizado, as gravações de vídeos que se encontram no canal da escola na plataforma *youtube*, nesta etapa realizou-se a transcrição dos dados referente as práticas das escolas assim como a dinâmica utilizada no cotidiano em seus espaços formativos.

Resultados e Discussão

Na ENFOC, todo seu caráter educativo parte e se fundamenta nos princípios da educação popular, além de ser destinada a um público específico, voltada para lideranças do MSTTR. Buscando analisar como a educação popular está presente nas práticas pedagógicas da ENFOC/CONTAG, pode-se perceber que essas práticas são desenvolvidas a partir das realidades dos sujeitos e intrínseca nos processos formativos, aonde o diálogo é um instrumento essencial nesse processo, e as características de uma educação popular se mostram nas metodologias utilizadas no decorrer da formação dos líderes sindicais.

O curso de formação da ENFOC busca se aproximar da realidade dos envolvidos no processo educativo, de acordo com os estudos dos matérias disponíveis no site da escola, o processo formativo ocorre em alternância de tempo e espaços com o tempo escola e o tempo comunidade, essa estratégia contribui para a formação integral das pessoas, ela “contempla, respeita e valoriza os saberes presentes em contextos socioculturais, considerando a escola, a família e a comunidade como espaços de produção, organização, articulação e difusão de conhecimentos”. (VIZOLLI, et al., 2018, p. 3).

Acredita-se que a Educação Popular se faz presente na formação, da ENFOC, quando utilizam do diálogo nas rodas de conversas (CORCIONE, 2006) estimulando a participação das pessoas, sendo o diálogo um instrumento importante, que contribui para uma visão horizontalizada do saber, quando

refletem sobre suas características e suas vivências sendo elas o ponto de partida, quando buscam uma participação coletiva dos sujeitos na elaboração de propostas utilizando os temas geradores que surgem do cotidiano da comunidade.

Considerações Finais

É perceptível, que, um curso de formação que utiliza a educação popular como matriz pedagógica busca a formação das pessoas livre de uma alienação, não vê o homem como um objeto, mas, como uma pessoa, utilizando de métodos para que os sujeitos se reconheçam em tudo que é proposto, que eles percebam que aquilo que está sendo mostrado faz parte do cotidiano deles e que dessa forma eles são sujeitos de conhecimento e de cultura. Esse olhar para o outro como sujeito é de extrema importância, visto que, se torna comum educandos que não reconhecem a sua produção de cultura e que possuem conhecimento, o que se agrava quando se fala em uma educação voltada para trabalhadores rurais que, de acordo com os discursos reproduzidos ao longo dos anos, há uma invisibilidade sobre os saberes advindos do povo.

Na descrição feita, é perceptível que a natureza da escola é horizontal, devido aos princípios da Educação Popular estarem presentes, neste sentido, como nossa metodologia foi de natureza descritiva e interpretativista, a proposta da escola se faz, metodologicamente como estratégia associada a um projeto popular, alternativo e contra-hegemônico.

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. 2014. Disponível em: <http://ifibe.edu.br/arq/201509112220031556922168.pdf>. Acesso em: 25 de Maio de 2021.
- BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. **Cultura Rebelde Escritos sobre a educação popular ontem e agora**. Educação Popular. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- CORCIONE, D. **Ficha de apropriação pedagógico-metodológica** - rodas de conversas. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/20/f1106ficha-de-reapropriao-metodologica---roda-de-conversa.pdf>. Acesso em: 1 de Junho de 2021.
- ENFOC. Documento eletrônico. Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/7/f1114o-sentido-dos-dialogos-pedaggicos.pdf>. Acesso em: 01 de Junho de 2021.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. **Cadernos de Formação**: Educação Popular e Direitos Humanos. Instituto Paulo Freire. São Paulo, 2015.

SILVA, M. do S. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/17/f1098linha-do-tempo-da-educacao-desenvolvida-no-espao-rural-no-brasil.pdf>. Acesso em: 14 Julho 2021.

VIZOLLI, I.; AIRES, H. Q. P.; BARRETO, M. G. A Pedagogia da Alternância presente nos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas Famílias Agrícolas do Tocantins. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-17. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WfLbdQjpX5FhNhjzsXrjWn/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 14 Julho 2021.

Educação do campo: inclusão desenvolvimento sustentável do povo campesino

Rural education: inclusion and sustainable development of rural people

Maria Rayne Silva de Sá⁽¹⁾

⁽¹⁾  0000-0000-0000-0000; Universidade Estadual de Alagoas, discente do curso de especialização em Educação do Campo e Sustentabilidade, Brazil. E-mail: maria.sa.pospropep@alunos.uneal.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: A atual pesquisa trata-se de uma análise em relatos de experiência vivenciados em uma escola do campo da zona rural, do município de Palmeira dos Índios-AL. Busca compreender como acontece a prática da educação do/no campo, bem como alguns desafios e alguns princípios norteadores para a prática do desenvolvimento sustentável da comunidade campesina, a fim de promover a inclusão dos povos campesinos, valorizando suas origens, resgatando suas culturas e contribuindo para seu desenvolvimento sustentável e social, desenvolvendo práticas agroecológicas voltadas para a agricultura familiar, o que remete a compreender a realidade social do meio rural, entendendo os conceitos que qualificam os moradores do campo. Ao qual lhes é imposto estereótipos como, "atrasados, preguiçosos, ingênuos e incapazes", o que nos leva a concluir, como sendo uma espécie de racismo rural para com este povo, que vem sendo rotulado pela sociedade brasileira, impondo essa visão ao povo camponês, como aquele que pertence ao mundo atrasado. Com isto, espera-se com esta análise de pesquisa, romper com esta realidade destinada a esta população, proporcionando assim, inclusão e valorização da realidade rural campesina.

Palavras-chave: Agroecologia, Desenvolvimento sustentável, Educação do/no campo.

Abstract: The current research is an analysis of experience reports lived in a rural school in the countryside, in the municipality of Palmeira dos Indians-AL. It seeks to understand how the practice of education of/in the countryside happens, as well as some challenges and some guiding principles for the practice of sustainable development of the peasant community, in order to promote the inclusion of peasant peoples, valuing their origins, rescuing their cultures and contributing for its sustainable and social development, developing agroecological practices aimed at family farming, which leads to understanding the social reality of rural areas, understanding the concepts that qualify rural dwellers. To which stereotypes are imposed on them as, "late, lazy, naive and incapable", which leads us to conclude, as a kind of rural racism towards this people, which has been labeled by Brazilian society, imposing this vision on the people peasant, like one who belongs to the backward world. With this, it is expected, with this research analysis, break with this reality aimed at this population, thus providing inclusion and appreciation of rural rural reality.

Keywords: Agroecology, Sustainable development, Education of/in the field.

Introdução

A atual pesquisa, nos remete a refletir sobre uma prática sustentável de educação do/no campo, que de fato aconteça, quanto a isto, é necessário entender a educação como direito, e, tratando-se da educação do campo, é preciso refletir que esta é fruto de muitas lutas dos movimentos sociais, que essa luta é passada de geração para geração, e que assim vem se perpetuando e sendo efetivada.

O campo sempre foi menosprezado, de tal modo que acabou se concebendo como: "sem vida", "atrasado" e, contudo renegado ao desenvolvimento. Para abolir esta visão tão contrária do campo, os movimentos sociais puseram-se nas ruas, com suas faixas e causas postas, indo diretamente até aqueles que têm por dever, ofertar uma educação que não seja apenas compensatória, mas de qualidade.

Partindo desse pressuposto, a educação do campo tem a finalidade de transformar vidas, através de uma prática ativa de uma educação no campo. Conquanto, Destarte ao mencionar acerca da essência da educação do/no campo:

A educação do campo é concebida a partir do campo como espaço de vida – resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e as relações sócias; um princípio de educação do campo para pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros e bóias-frias. Lucas (2009. p. 7-21).

Mediante a isto, torna preciso, entender que o campo dispõe de particularidades inerentes ao seu desenvolvimento de vida, em consonância com a cultura identitária dos sujeitos que a concebe, tornando de suma importância que o conceito de educação do/no campo seja praticado, bem como práticas pedagógicas que devem ressignificar os conhecimentos desses povos do espaço rural.

Desenvolvimento

Um processo histórico que deu vez a educação do campo, foi o marco legal da educação, que ressignifica a legislação que dar ênfase na educação para todos, sem menosprezar ninguém, com a Constituição Federal de 1988, bem como a LDBEN/96, e os demais decretos e pareceres que surgiram após as reivindicações dos movimentos sociais. As propostas pedagógicas dos movimentos sociais são específicas e diversificadas, ao contrário da que é posta pelo sistema neoliberal, que foca somente na reprodução dos conhecimentos técnico-científicos para o desenvolvimento capitalista. Do lado oposto desse paradigma educativo, os movimentos sociais são mais práticos, estando esta prática fundamentada na teoria das escolas do campo e não o inverso.

Dessa maneira, Arroyo (1999, p. 09), no que diz respeito a ação pedagógica dos movimentos sociais, afirmando que "[...] os movimentos sociais são em si mesmos educativos em seu modo de se

expressar, pois o fazem mais do que por palavras, utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir das causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores”.

Diante disso, considerando essa prática dos movimentos sociais, os sujeitos que vivem no campo, adotam costumes essenciais para poder lidar com a terra, através das ações interativas com ações conjuntas para as possibilidades do desenvolvimento no campo.

A constituição Federal de 1988, declara em seu artigo 205 que, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Entende-se com este artigo, os deveres que devem ser consolidados diante da essência da educação, tais como: pleno desenvolvimento do educando; preparo para exercer a cidadania e qualificação para o mercado de trabalho. No que se trata do desenvolvimento do indivíduo, somente é possível através da educação, pois somente esta oferta condições de inserção social para as pessoas usufruir da cultura e da economia.

Consoante a isto, é preciso analisar qual é a prática educativa que está sendo oferecida ao meio rural? Quais os conceitos e práticas pedagógicas que são utilizados na realidade camponesa? Quanto a isto, é notável que faltam políticas públicas, princípios, concepções e métodos pedagógicos que disponham maiores condições para assumir uma educação mais específica para o campo. Há uma emergência gritante da educação do campo caracterizada pela ausência e experiência. Mesmo com todos os avanços, ainda existe essa ausência, sendo esta de: escola, de professor com formação consistente para as escolas da zona rural.

Com isto, senti-me na necessidade de aprofundar-me em uma pesquisa de relatos de experiência em uma escola da zona rural de palmeira dos índios, esta que por sua vez, sendo uma escola da zona rural do município, adotou práticas de metodologias ativas voltadas para a educação contextualizada, com práticas sustentáveis em agroecologia. Assim, tive o prazer de entrevistar a Professora responsável pelo relato de experiência, que me compartilhou suas vivências. Segundo ela, a prática vivenciada nesta instituição, mostrou-se como um campo fértil para realização do trabalho na escola, ao mesmo tempo que proporcionou um conhecimento sobre agroecologia e agricultura familiar.

Estas ações foram realizadas na escola, a qual possui em sua proposta pedagógica voltada para comunidade enfatizar e valorizar a agricultura familiar e agroecologia. Através dessas ações, foi possível levar aos discentes uma análise e reflexão sobre o âmbito escolar ao qual frequentam, bem como, promover uma preparação para a formação de conhecimentos sobre agricultura familiar, vivenciando na prática, o lócus dos conhecimentos adquiridos.

Com aulas interdisciplinares, planejando atividades favoráveis para modificar e desenvolver ações sustentáveis dentro da escola. Tratando-se de uma escola de campo, o objetivo foi levar para escola práticas agroecológicas e agricultura familiar, mostrando a importância de modificar o ambiente escolar, através das ações sustentáveis. Assim, foi realizada construção de horta e canteiro econômico, juntamente com os alunos da escola, foi feito um viveiro de mudas, farmácia de plantas, estendo ações para as famílias, com produção de hortas, incentivando a prática da agricultura familiar.

De acordo com a entrevistada, Profa. Marli Honório, as atividades foram realizadas na escola, onde tiveram a possibilidade de trabalhar com os alunos, desenvolvendo atividades na prática nesse espaço. Foi estudado sobre teoria e prática, envolvendo os educandos ativamente no ensino e aprendizagem.

Para chegar a essas ações na escola, tivemos que fazer um levantamento teórico sobre as temáticas, agroecologia, sustentabilidade e agricultura familiar. Preparamos materiais onde a metodologia das aulas dadas pudessem ser significativas para os alunos, enfatizando a educação contextualizada na educação do campo. Após planejamento das ações, lançamos propostas de trabalhos na escola, com canteiros encômios, horta escolar, farmácia de plantas, plantio de mudas para a turma, ressaltando a contextualização da educação do campo e da agricultura familiar. Outrossim, elencamos as temáticas, começamos a adentrar em nosso planejamento das aulas, os conteúdos queriam ser abordados, sustentabilidade, agroecologia e sobre a educação do campo e agricultura familiar fazendo uma interligação teoria X prática com o conhecimento adquirido no curso de agroecologia. (Profa. Marli Honório. Entrevista em 15 de Julho de 2021).

Para que fosse possível adotar estas práticas na escola, a equipe pedagógica da instituição, fizeram um curso de aprimoramento, juntamente com Associação de Agricultores Alternativos (AAGRA), e assim, com base nos conhecimentos adquiridos, pautaram suas atividades em uma sequência de ações das quais os alunos realizaram no decorrer da semana que se seguia. Aprenderam como construir e cuidar da horta e dos canteiros econômicos, fazendo estudos com a farmácia de plantas, unindo teoria e prática e assim, ampliando os conhecimentos dos alunos.

Nesses encontros na AAGRA, começamos a pensar o que poderíamos fazer na escola de práticas sustentáveis para modificar o ambiente escolar. Então no ano seguinte com a volta às aulas, começamos a planejar as ações que iremos desenvolver no ano letivo de 2019. Desta forma, nossas atividades foram através de uma sequência didática da qual foi trabalhada durante o desenvolvimento das aulas. Olhando a sequência cronológica das ações notamos uma demanda de ações notamos uma demanda de ações bem intensas no decorrer das aulas, tivemos dias após dias trabalhando, estudando nossa proposta como também as outras atividades do nosso cronograma semanal. Assim, tivemos muitas aulas teóricas e de Campo que foram de grande relevância, pois, fizeram com que os alunos percebessem com mais precisão as técnicas e mecanismos dentro do processo de ensino aprendizagem. Nosso interesse nesse trabalho, foi avaliar o conhecimento dos alunos sobre as temáticas elencadas nas aulas, bem como a contribuição do mesmo na formação contextualizada dos alunos. (Profa. Marli Honório. Entrevista em 15 de Julho de 2021).

Desta feita, é certo que as práticas pedagógicas hora trabalhadas na instituição, estão elencadas a proposta curricular corroborada para a educação do campo de acordo com a LDBEN nº 9394, "os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela". (Brasil, Art. 26, 1996).

Em suma, a prática dessas atividades desempenham um papel de cunho muito importante, pois assim, estes têm a oportunidade de aprender na prática, ações sustentáveis, e poder levar seus conhecimentos adquiridos na escola para o seio de sua família.

Proporcionar aulas de educação contextualizada intercalando interdisciplinaridade, proporcionando oportunidades de aprendizagem e valorização da agricultura familiar e agroecologia, permite colocar em prática momentos de experiências e convivências. Torna-se necessário unir a teoria com a prática, assim, os educandos podem contemplar momentos de reflexão acerca da importância e da relação entre o homem, o meio ambiente, agricultura familiar e agroecologia, incentivando o cuidado, o cultivo e a produção. Foram essas as propostas e atividades executadas na escola Municipal Antônio Barbosa Leite. Segundo a professora,

Com a horta e os canteiros econômicos a produção das verduras e hortaliças foi destinada para a merenda escolar, através deste trabalho, com a participação deles na construção e cultivo, os alunos tiveram a oportunidade de fazerem em suas casas pequenas hortas, levando o conhecimento para seus familiares. Nessa perspectiva, para nossos alunos, aulas deste tipo mostram a realidade deles, que muitas vezes passa despercebido, isso mostra a importância de se trabalhar nas escolas a questão da agroecologia, despertando o interesse das crianças e dos jovens. Sendo assim, torna-se oportuno elencar ações como estas que mostram a importância de uma junção entre os conteúdos abordados com a prática vivenciada. Ainda dentro das ações desenvolvidas com os alunos, tivemos bons resultados, pois conseguimos levar nossos alunos a ver com outros olhos que o conhecimento não é só dentro da sala de aula, mas em todo o espaço da escola através de ações como a que desenvolvemos com os conhecimentos do curso de agroecologia. (Profa. Marli Honório. Entrevista em 15 de Julho de 2021).

Estas ações levam o professor a avaliar os alunos, através de seus entusiasmos pelo novo, pelo aprendido, promovendo dessa forma, uma educação contextualizada cheia de conhecimento e inovação, unindo-se a interdisciplinaridade em sala de aula, proporcionando uma educação que faça no campo, não que apenas seja do campo, através de metodologias ativas, que integrem os educandos na prática, ver figura 1.

Figura 1. Preparando os canteiros econômicos para plantar as mudas de alface.



Fonte: Arquivo Próprio.

Registro do momento de aula prática, onde os alunos participam ativamente na construção do canteiro. Dessa forma, os conteúdos têm que ser trabalhados nas escolas do campo, fazendo parte do campo, ou seja, a prática pedagógica do docente tem que ser mediada através de assuntos que atraia o interesse dos alunos, visto que, isso os desperte a assiduidade na participação das aulas, propiciando um ambiente de ensino agradável, uma aprendizagem significativa, que leve sentido para os educandos.

Assim, a lei está pautada, para que de fato isso aconteça nas escolas do campo, torna-se preciso que haja conhecimento do marco legal que garante as peculiaridades e especificidades dos povos do campo, e assim sejam concretizados no ato de ensino-aprendizagem.

Acerca da educação do campo, as diretrizes operacionais para educação do campo, em seu Art. 2º da Resolução 01- CNE 03/04/2002 deixa explícito o conceito de educação do campo da seguinte forma: "É toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver e de produzir e formas de compartilhar a vida", figura 2.

Figura 2. Momento de entrevista e análise da proposta de práticas pedagógicas com professora Marli Honório.



Fonte: Arquivo Próprio.

Mediante o processo de ensino-aprendizagem é preciso levar em conta o contexto sociocultural, pois, são os saberes cuja a cultura do povo do campo, é que irão sistematizar os científicos, ou seja, pois todo conhecimento científico outrora já fora do senso comum.

Conclusão

Portanto, esta pesquisa possui cunho de análises feitas em práticas pedagógicas e metodologias ativas, realizadas na escola do campo Antônio Barbosa Leite, que fica localizada em Canafstula de Frei Damião, Palmeira dos Índios-Al.

A pesquisa pautou-se em leituras e relatos de experiências da professora Marli Honório, que disponibilizou-se prontamente para sanar as dúvidas, e falar sobre os projetos que foram desenvolvidos na instituição, bem como os resultados de suas práticas interdisciplinares para trabalhar com os alunos. No decorrer das análises feitas, nos proporcionou momentos de envolvimento e compreensão de como é feito e como deve ser feito e desempenhado um papel, uma atividade ou uma prática para se trabalhar uma educação que de fato esteja integrada com o campo, envolvendo os principais indivíduos que fazem parte deste cenário, a população camponesa.

A ideia de realizar esta pesquisa partiu da curiosidade e vontade de compreender como está sendo ofertada e trabalhada a educação do/no campo, principalmente nas escolas do campo, adentrando no seio da proposta curricular e práticas pedagógicas que são ofertadas para comunidade agrícola familiar. Dessa maneira, podendo contribuir para uma educação de inclusão, que possibilite aos educandos reflexões sobre as práticas e valorização do campo, salientando que a educação do campo é de fato “direito e não esmola”.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.
- CNE/CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.
- HONÓRIO, M. **Educação contextualizada, práticas sustentáveis em agroecologia: Relatos de experiência em uma escola do campo no Município de Palmeira dos Índios, 2021**.
- LDBEN. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nova LDB- Lei nº 9. 3394/96 de 20 de Dezembro de 1996.
- RECASA. **Da contextualização à prática educativa**. Palmeira dos Índios/Al, 2014.

Os impactos da pandemia COVID-19 na Escola Estadual Indígena Xucuru-Kariri Yapi-Leanawã em 2020, Palmeira dos Índios, Alagoas

The impacts of the COVID-19 pandemic on Escola Estadual Indígena Xucuru-Kariri Yapi-Leanawã in 2020, Palmeira dos Índios, Alagoas

Rita de Cássia de Lima Gouvêa⁽¹⁾; Cosmo Oliveira da Silva⁽²⁾;
Evelyn Ferreira Santana Silva⁽³⁾

⁽¹⁾  0000-0002-4920-486x. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Processos Organizativos da Sociedade; da Faculdade de Serviço Social (UFAL), Maceió, Alagoas, Brazil. E-mail: rita_lgouvea@hotmail.com.

⁽²⁾  0000-0002-9254-099X; Universidade do Estadual de Alagoas (UNEAL), Pós-Graduando em Educação do Campo e Sustentabilidade, Alagoas, Brazil. E-mail: acosmooliveira2@gmail.com.

⁽³⁾  0000-0001-9834-9785; Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Processos Organizativos da Sociedade; da Faculdade de Serviço Social (UFAL), Maceió, Alagoas, Brazil. E-mail: evelynnp35@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O presente artigo aborda os impactos causados pela pandemia da COVID-19 na Escola Estadual Indígena Xucuru-Kariri Yapi-Leanawã, localizada na Serra do Candará, zona rural de Palmeira dos Índios, Alagoas no período de 2020. A compreensão da realidade do "novo normal" na referida Escola teve como aporte a pesquisa bibliográfica e documental (relatórios) com a utilização da técnica de observação e das entrevistas realizadas com a coordenação pedagógica da escola. Com base nos dados da Organização Mundial de Saúde (2020), foi feita uma breve análise sobre a pandemia e seus reflexos na educação, aqui compreendida pela perspectiva de Paulo Freire (2003), no Brasil e em Alagoas. Nesse sentido, pudemos constatar que a pandemia ocasionou um déficit significativo no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a limitação dos alunos no acesso à internet, computadores, *tablets*, *smartphones* e do baixo nível de escolaridade dos seus pais e/ou responsáveis. Soma-se a isso, a dificuldade dos(as) educadores(as) em adaptar-se a essa nova realidade tendo que reorganizar o planejamento/plano de aula com priorização de habilidades e conteúdos específicos para atender essa nova demanda, bem como, o comprometimento do aspecto emocional dos segmentos envolvidos.

Palavras-chave: Educação, Escola Indígena, Pandemia COVID-19.

Abstract: This article addresses the impacts caused by the COVID-19 pandemic in the Xucuru-Kariri Yapi-Leanawã Indigenous State School, located in Serra do Candará, rural area of Palmeira dos Índios, Alagoas in the 2020 period. "new normal" in that School had as contribution the bibliographic and documental research (reports) with the use of the observation technique and of the interviews carried through with the pedagogical coordination of the school. Based on data from the World Health Organization (2020), a brief analysis of the pandemic and its effects on education was made, here understood from the perspective of Paulo Freire (2003), in Brazil and Alagoas. In this sense, we could see that the pandemic caused a significant deficit in the teaching-learning process, in view of the students' limited access to the internet, computers, tablets, smartphones and the low level of education of their parents and/or guardians. Added to this, the difficulty of educators in adapting to this new reality, having to reorganize the planning/class plan with prioritization of specific skills and content to meet this new demand, as well as the impairment of the emotional aspect of the segments involved.

Keywords: Education, Indigenous School, COVID-19 Pandemic.

Introdução

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), pandemia trata-se de uma doença infecciosa (por vírus ou bactéria) e contagiosa que ocorre em larga escala. Diante desta definição, podemos destacar algumas pandemias ocorridas no passado, tais como: peste bubônica, tifo, gripe espanhola, em cronologias distintas.

O ano de 2020, foi marcado pela pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), que ocasionou a COVID-19, doença grave, vigente até o presente momento. A crise pandêmica iniciou-se no final de 2019 na China e alastrou-se pelo mundo.

Ao deslocarmos a narrativa para nossa realidade, podemos afirmar com base em dados do Boletim Epidemiológico divulgado pelo Ministério da Saúde em 17 de agosto de 2021 que, no Brasil, no período de 2020-2021, tivemos mais de 570 mil óbitos em virtude dessa pandemia. Em Alagoas, local em que nortearmos nossa observação, esse número chegou, até setembro de 2021, a mais de 6 mil óbitos. No ímpeto de combater a proliferação da doença, a busca pela vacinação em massa e a adoção de medidas preventivas, como distanciamento social e uso de máscaras foram providências tomadas pelos entes federados. Essas medidas, apesar de necessárias, implicaram em mudanças abruptas em diversos âmbitos da sociedade, sendo um deles o da educação.

Segundo Paulo Freire (2003, p.20), “[...] A educação, qualquer que seja o nível em que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade”. No período pandêmico a educação ficou significativamente comprometida, pois as atividades remotas limitaram um número considerável de educandos no acesso as aulas comprometendo de modo efetivo sua participação e aprendizagem, principalmente no âmbito das escolas públicas pelo fato destes não possuírem aparelhos eletroeletrônicos (computador, *notebooks*, *tablets e smartphone*) ou acesso à internet.

No Brasil grande parte dos estados e municípios não possuem estrutura tecnológica para ofertarem o ensino remoto e nem todos os educadores(as) têm formação para ministrarem aulas virtuais. Apesar deste quadro de limitações foram adotadas, em todo o país, as atividades educacionais de forma remota.

No Estado de Alagoas, o Decreto nº 69527/2020, em seu artigo 1º instituiu a suspensão de todas as atividades educacionais nas escolas, universidades e faculdades das Redes de Ensino Pública e Privada do Estado, em 23 de março de 2020. E no artigo 3º dispôs que: “Este Decreto vigorará enquanto perdurar o estado de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), a COVID-19, declarado pela OMS” (ALAGOAS, 2020, p. 2).

Em 17 de Junho de 2020, a Secretaria de Estado da Educação, através do Decreto nº 7.651/2020, regulamentou a substituição das aulas presenciais pelas atividades do Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais (REAENP). O parágrafo 1º, autorizou a substituição das atividades presenciais pelas REAENP nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, nas diferentes modalidades e em todas as suas etapas, em decorrência da COVID-19.

Entretanto, não distante da realidade nacional, a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas não deu nenhum respaldo financeiro ou até mesmo os insumos necessários (aparelhos eletroeletrônicos) aos educandos da referida Escola Indígena Xucuru-Kariri Yapi-Leanawã. Assim sendo, estes ficaram limitados aos recursos próprios, ainda que, na sua grande maioria, sejam educandos oriundos de famílias pobres, com uma situação de baixo rendimento econômico. Pudemos constatar essa realidade aos conversarmos com a coordenação da referida escola e realizarmos pesquisas documentais.

A propósito, o então secretário de Educação do Estado, Fábio Guedes declarou em entrevista ao “Cada Minuto”, datada de março de 2021, que o alto índice de evasão escolar na pandemia ocorreu devido ao “restrito acesso às tecnologias e à conectividade, por parte das famílias menos abastadas. Além disso, são inúmeros e grandes os locais onde a conexão à internet é impossível de ser alcançada.”

Diante do exposto, esta investigação objetiva apresentar as dificuldades enfrentadas na Escola Estadual Indígena Xucuru-Kariri Yapi-Leanawã no ano de 2020, localizada no município de Palmeira dos Índios, Alagoas quanto ao processo de ensino-aprendizagem sob a narrativa de seus educadores(as) e coordenadora.

Metodologia

A metodologia aplicada utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental, através da técnica de observação direta e de aplicação de questionário semi-estruturado com a coordenação pedagógica para a coleta e análise de dados no período de Julho a Agosto de 2021 na Escola Estadual Indígena Xucuru-Kariri Yapi-Leanawã, a fim de identificar e compreender os entraves no processo de ensino-aprendizagem, durante a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) no ano letivo de 2020, a partir do olhar dos sujeitos responsáveis pela sua efetivação.

Resultados e Discussão

Na Escola Estadual Indígena Xucuru-Kariri Yapi-Leanawã, localizada na Serra do Candará, zona rural de Palmeira dos Índios, em Alagoas, a situação que refletiu na dificuldade para a efetivação do processo ensino-aprendizagem não foi diferente da maioria das escolas de Alagoas, em que grande parte

de seus educandos tiveram o seu acesso limitado às aulas remotas por não terem acesso à internet ou até mesmo aos aparelhos eletroeletrônicos.

A Escola conta com um quadro de 26 funcionários: (13) professores, (02) coordenadoras pedagógicas, (01) diretora, (10) funcionários em diversas funções; está composta por (101) alunos e (11) turmas divididas entre: (05) de Educação Infantil e Fundamental I que funcionam no turno matutino, (05) Fundamental II no turno vespertino e (01) turma de EJA no turno noturno.

No que diz respeito às estratégias e ferramentas para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, embora enfrentando o panorama das dificuldades apresentadas, foram realizadas além das aulas remotas, atividades enviadas aos alunos por meio dos grupos de *whatsapp* (formados por séries), foram disponibilizados materiais impressos (apostilas) para retirada na escola (quinzenalmente) pelos pais e responsáveis.

Outra medida adotada foi a realização de atendimento virtual ou presencial escalonado e suporte aos alunos, seus pais ou responsáveis para lidarem com o processo de ensino remoto. Entretanto, mesmo com todos os esforços para dar continuidade as aulas, muitos educandos(as) ficaram impedidos de participarem das aulas remotas pelos motivos já supracitados.

De acordo com a coordenadora pedagógica, Gislane Januário dos Santos, "houve um atraso na aprendizagem dos alunos(as)". Assim registra a depoente: "[...]Percebi que muitos, mesmo participando das aulas remotas regrediram nos estudos, sem falar nos que não tinham acesso à internet, especialmente aqueles que já deveriam estar alfabetizados e tiveram uma ruptura nesse processo". Dito isto, expressa que lamenta.

Vale ressaltar que o agravamento desse quadro se deveu, também, a falta de acolhimento psicossocial pelo Estado para a comunidade escolar, a perda de amigos e familiares, ao receio do contágio com o vírus e ou devido à instabilidade econômica das famílias. Todavia, constata-se que, apesar desse déficit de aprendizagem, todos(as) os educandos(as) foram promovidos(as), com a proposta de acelerar duas séries em uma compreendendo o período letivo 2020/2021.

Desse modo, o calendário escolar 2021 iniciou em 18 de agosto e com ele grandes desafios para reestabelecer a "normalidade" das aulas. Neste sentido, ocorreram tomadas de medidas protetivas e de prevenção quais sejam a alteração no cronograma escolar, conforme já dito, redução de carga horária de 5h para 4h, sem intervalos para evitar aglomeração, distanciamento das carteiras de 1,5 metros, adoção do uso do álcool em gel e de máscaras, adoção de um copo ou garrafa de água por educando, tapetes higienizadores em locais estratégicos.

Conclusão

Chegamos à conclusão, com o estudo, que a educação sofreu grandes impactos com a pandemia da COVID-19 no tocante a qualidade no processo de ensino-aprendizagem e o grande gargalo foi devido a limitação de acesso dos educandos(as) às novas metodologias de ensino mediadas pela internet, seja por falta dos aparelhos eletroeletrônicos e/ou pelo acesso, bem como a dos educadores em adaptar-se a essa nova realidade, tendo que reorganizar o planejamento/plano de aula com priorização de habilidades e conteúdos específicos para atender essa nova demanda e o fator emocional de ambos.

Nesse sentido, compreendemos que os órgãos públicos de ensino deveriam ter possibilitado o acesso dos educandos as aulas remotas através de suporte financeiro e ter custeado à internet ou até mesmo a aquisição dos aparelhos eletroeletrônicos e suporte psicossocial a toda comunidade escolar. Do mesmo modo, consideramos precipitado o retorno às aulas presenciais, tendo em vista que o calendário de vacinação não contempla a faixa etária da maioria dos alunos matriculados na escola.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Os camponeses e seus textos de leitura. In: FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: <
http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 02 de Agosto de 2021.

EJA no município de Queimados/RJ: uma teia formativa com os sujeitos pronunciantes e seus fazeres

EJA in the city of Queimados: a formative web with the speaking subjects and their actions

Veronica da Cunha Andrade Santos⁽¹⁾; Renata Brito de Carvalho⁽²⁾

⁽¹⁾  0000-0002-3587-8011; GEPEJA/UFRRJ, professora e pesquisadora, Rio de Janeiro, Brazil, E-mail: professoraveronicacunha@gmail.com.

⁽²⁾  0000-0003-3011-6402; SEMED/Queimados, coordenadora da EJA, Rio de Janeiro, Brazil, E-mail: renatacarvalho@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O presente texto tem como objetivo refletir sobre a trajetória de organização de uma websérie chamada EJA Empreende, desenvolvida pela coordenação de Educação de Jovens e Adultos no município de Queimados/RJ. Lançamo-nos ao movimento de pesquisar o processo de concepção do projeto e refletir junto com os sujeitos envolvidos sobre o desafio de uma proposta de empreendedorismo e discutir sobre concepção de trabalho como princípio educativo. Sabedores que os sujeitos da EJA são historicamente marcados pela exclusão, fomentamos também a ampliação e /ou formação de renda. Contudo, a centralidade da atividade vislumbrava o protagonismo dos homens e mulheres, na perspectiva de um agir sobre o mundo e uma possibilidade de marcar a História. Pesquisamos junto às unidades escolares que oferecem a modalidade e também dentro do território, jovens, adultos e idosos que, mediados pela intervenção pedagógica das articuladoras de EJA, tem um trabalho que contribui com a mudança de suas próprias vidas e o entorno. A partir do conceito de sujeito pronunciante de Paulo Freire(1996) e de pedagogia engajada de bell hooks (2017), foram gravados cinco episódios com trabalhadores e trabalhadoras que contaram sobre os seus fazeres e compartilharam no canal da secretaria municipal de educação na plataforma *Youtube*.

Palavras-chave: Protagonismo, Engajamento, Cidadania.

Abstract: This text aims to reflect on the organization trajectory of a webseries called "EJA Empreende", developed by the coordination of Youth and Adult Education in the municipality of Queimados/RJ. We move to research the design process of the project and reflect along with the subjects involved on the challenge of an entrepreneurship proposal and discuss work conception as an educational principle. We know that the subjects of the EJA are historically marked by exclusion, we also promote the expansion and /or formation of income. However, the centrality of the activity envisioned the protagonism of men and women, from the perspective of an action on the world and a possibility of marking history. We researched with the school units that offer the modality and also within the territory, young people, adults and the elderly who, mediated by the intervention pedagogical of the articulators of EJA, has a work that contributes to the change of their own lives and the surroundings. From the concept of pronounced subject of Paulo Freire(1996) and pedagogy engaged bell hooks (2017), five episodes were recorded with workers and workers who talked about their activities and shared on the channel of the municipal secretary of education on the Youtube platform.

Keywords: Protagonism, Engagement, Citizenship.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a trajetória de organização de uma *websérie* chamada EJA Empreende. O projeto desafiador desenvolvido pela coordenação de Educação de Jovens e Adultos no município de Queimados/RJ, reunia trabalhadores e trabalhadoras a fim de que, através da gravação de vídeos, apresentassem os seus fazeres durante a pandemia; buscando identificar como as ações reverberavam para além da criação e/ou ampliação de renda. A complexidade do mundo do trabalho moderno e a crescente destituição de direitos nos movem para dar um salto na perspectiva maquiavélica de um empreendedorismo esvaziado e pensar em formas cooperativas de trabalho.

Freire (1997) já nos dizia que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Nesta perspectiva de ler o mundo, vamos observando no dia a dia dos alunos e alunas trabalhadores, muitos olhares, muitas lutas e conquistas. Não há, apesar da dor, apenas narrativas de sofrimento. Ainda que ele esteja ali por meio do racismo, da invisibilidade, da expropriação e tantas outras negações de direito de ser produzidos por um modelo societário de desigualdades. O conceito de trabalho, na perspectiva marxista, é compreendido como uma expressão do homem, pois é através dele que o homem se faz mais humano a cada dia. É preciso refletir sobre as possibilidades e limites deste “vir a ser mais humano” a partir da Educação de Jovens e Adultos e dialogar com as contradições que “elevam” a Educação a uma condição de solucionadora das mazelas sociais geradas no próprio interior das contradições da gestão capitalista alienante (SANTOS, 2012).

A Professora Aparecida Santos (2012) também nos convoca a repensar uma sociedade onde seus sujeitos trabalhadores não sejam menos valiosos que o produto do seu trabalho; em outras palavras, onde os indivíduos retomem o controle de suas vidas e sejam capazes de reescreverem as relações sociais de produção, através da resignificação do trabalho como princípio educativo.

O conceito de alienação pode ser compreendido quando o trabalho deixa de ser a satisfação de uma necessidade para ser, apenas, um meio de satisfazer necessidades externas a ele; o trabalho, assim, não é uma feliz confirmação de si e nem o desenvolvimento de uma livre energia física e espiritual; mas antes o sacrifício de si e mortificação, cuja consequência é uma profunda degeneração dos modos do comportamento humano. Hoje um “membro da equipe” é levado a acreditar que dentro do “coletivo” a sua atividade produtiva é importante e, deste modo, o trabalhador aliena-se também do gênero humano - ele não é mais em si, ele é parte de. As mudanças tecnológicas, por outro lado, vem sendo utilizadas mais como instrumentos que tem por objetivo escamotear a nova constituição da organização do trabalho e a crescente perversão que despersonaliza o homem. (CASTRO, 1994).

Assim, urge que os sujeitos pronunciados da Educação de Jovens e Adultos sejam ouvidos e, orquestrados pela dialogicidade freireana, possam falar sobre os seus fazeres e, mais que isso, construam e intervenham no território a partir do que bell hooks (2017) chama de pedagogia do engajamento.

Desenvolvimento

A *websérie* EJA Empreende foi apresentada semanalmente durante o primeiro semestre de 2021 no canal SEMED da plataforma *Youtube* e pretende-se dar continuidade com a proposta no segundo semestre. Lançamo-nos ao movimento de pesquisar junto às unidades escolares que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e também dentro do território; jovens, adultos e idosos que tivessem um trabalho que contribuiu com a mudança de suas próprias vidas, com a vida de seus pares e o entorno, considerando como sujeitos do processo, inicialmente, não apenas aqueles e aquelas que possuem uma matrícula na educação formal.

Considerando que o município de Queimados possui o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado do Rio de Janeiro (IBGE, 2014), surgiram algumas questões que instigaram este trabalho: Como a EJA se articula com a ideia de empreender no território sem perder de vista seu caráter emancipatório e de garantia de direitos?

De acordo com esta problematização, foram reunidos sujeitos de diferentes atuações, tais como dançarinos, modelos, educadores sociais, costureiros, artesãos, confeiteiros que nos contaram como as suas vidas foram transformadas através do trabalho. A partir de uma exigência cruel do mundo moderno, esses sujeitos juntamente com as organizações de educação popular do território, não abriram mão dos direitos sociais, tais como o direito ao trabalho e as garantias trabalhistas conquistadas nas lutas históricas e nem se isolaram, numa competição desenfreada. São homens e mulheres conscientes de seu tempo, vão florescendo nas brechas e, parafraseando Gramsci, vão se unindo, trabalhando, lutando e melhorando a si mesmos (GRAMSCI, 1991).

Os vídeos são exibidos semanalmente no canal do *Youtube*. Todavia, o que desejamos destacar no desenvolvimento deste trabalho é todo processo de construção que envolve a autoestima dos sujeitos envolvidos e a resignificação de um conceito individualizante como empreendedorismo a uma ideia de interdependência, de cooperação, onde todos e todas se sintam responsáveis por si, pelos outros e pela construção de um outro mundo possível.

Ainda que consideremos todas as dificuldades de um trabalho como esse devido as aulas remotas e o modelo societário excludente, a educação também (e sobretudo) se faz nas entrelinhas das contradições. Desta maneira, o material é socializado nas aulas remotas e a discussão suscitada entre os/as discentes, seus fazeres e a rede de cooperação.

Considerações Finais

A tomada de consciência ou avanço dela na direção da consciência crítica é o caminho para a humanização. Freire diz que as transformações não ocorrem por decreto, mas acontecem a partir de homens e mulheres trabalhadores que ao tomarem consciência crítica dos processos de trabalho em que estão inseridos podem ter condições de propor mudanças e fazê-las, não na direção de “puros grupos ou de classes de gente”, mas na “defesa dos interesses humanos”. (FREIRE, 1996, p. 112).

A LDBEN 9.394/96 têm limites e contradições, apresenta um passo importante a fim de desenvolver uma formação *omnilateral* que tenha o trabalho como princípio educativo, em seu Título I, Da Educação, onde diz que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (SANTOS, 2012). Porém, como fazer uma formação integral, que considere a pedagogia do engajamento se os processos de trabalho exigem trabalhadores unilaterais munidos apenas de um saber fazer capaz de solucionar problemas imediatos? Como sistematizar e qualificar as práticas sociais de produção e transformação da sociedade e da educação? (LADEIRA, 2019).

Urge que a política de formação docente para a EJA também se remodele e compreenda que necessitamos que as falas, as histórias sejam múltiplas e que a discussão sobre a inclusão e o direito a aprender para sempre seja o centro dos processos de educação. Os sujeitos não frequentam só a escola. Eles e elas são pronunciantes que circulam por inúmeros espaços, tais como: igrejas, associações de moradores, trabalhos formais e informais, ações de voluntariado. Isto se pode ver pelas apresentações nos vídeos. Considerar as humanidades neste processo é facilitar que a palavra seja dita. É fomentar a emancipação considerando a diversidade como potencialidade (PAIVA, 2005).

Concluimos na perspectiva de que os vídeos sejam dinamizados nas aulas e que, a partir do segundo semestre, outros/outras discentes sejam contagiados e o trabalho reverbere na construção de uma rede cooperativa, onde os alunos e as alunas da EJA possam compartilhar informações sobre serviços e, para além disto, vislumbrem o fortalecimento das micro ações. É esse movimento coletivo contra hegemônico que escreve novas realidades na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, R. P. Tecnologia, trabalho e educação (indeterminações). *Cadernos ANPEd*. Belo Horizonte, n. 6, out 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HADDAD, S. **A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**, In LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2000.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed.. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2017.

LADEIRA, T. A; INSFRÁN, F. F. N. A pedagogia engajada e a práxis da transformação do mundo – um ensaio sobre a educação libertadora. **Educação Pública**, v. 19, nº 22, 24 de setembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/23/a-pedagogia-engajada-e-a-praxis-da-transformacao-do-mundo-r-um-ensaio-sobre-a-educacao-libertadora>

MÉSZÁROS, I. **A Teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

PAIVA, J. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos**. Tese de Doutorado, UFF, 2005. Acesso em 2 de junho de 2015. Disponível em http://www.bdt.dn.c.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2006-08-11T111132Z303/Publico/UFF-Educacao-Tese-JanePaiva.pdf

SANTOS, A. de F. T dos. **Pedagogia do Mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

Análise *in vitro* do potencial antibacteriano do extrato da própolis marrom frente a *K. pneumoniae*

In vitro analysis of the antibacterial potential of brown propolis extract against *K. pneumoniae*

Maria Thalillian Santos Figueiredo⁽¹⁾; Thaisy Lúcia Ribeiro Oliveira⁽²⁾; Dayane Kelly da Silva⁽³⁾; Jessie Elem Cunha Barbosa⁽⁴⁾; Jhonatan David Santos das Neves⁽⁵⁾; Abel Barbosa Lira Neto⁽⁶⁾

⁽¹⁾  0000-0003-2374-0872; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), discente do curso de Ciências Biológicas e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), Brazil. E-mail: mtsfigueiredog@hotmail.com.

⁽²⁾  0000-0003-1722-8960; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), discente do curso de Ciências Biológicas e bolsista FAPEAL, Brazil. E-mail: thayoliveira_15@hotmail.com.

⁽³⁾  0000-0003-2059-3467; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), discente do curso de Ciências Biológicas e bolsista FAPEAL, Brazil. E-mail: dayanek.17@outlook.com.

⁽⁴⁾  0000-0002-5783-9670; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), discente do curso de Ciências Biológicas, Brazil. E-mail: jessia@alunos.uneal.edu.br.

⁽⁵⁾  0000-0003-1558-6430; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), pesquisador, Brazil. E-mail: jhonatan.david@uneal.edu.br.

⁽⁶⁾  0000-0001-7597-3761; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), docente e pesquisador, Brazil. E-mail: abel.neto@uneal.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: A própolis, substância produzida pelas abelhas, vem sendo estudada devido às suas grandes propriedades terapêuticas, com destaque para o poder antibacteriano, pois o tratamento de infecções tem se tornado um grande desafio para a Saúde Pública devido o surgimento de cepas de bactérias multidrogas resistentes. Visto isso, o objetivo deste trabalho foi avaliar o potencial antibacteriano da própolis marrom frente a bactéria Gram-negativa *Klebsiella pneumoniae* – ATCC 700603. Foram analisadas amostras de extratos de própolis marrom em diferentes diluições, sendo elas: 75mg, 150mg, 230mg, 350mg, 500mg e 750mg, divididos em dois tipos diferentes: apenas particionado em diclorometano e particionado em diclorometano e submetido ao *Spray dryer*. Para a avaliação do potencial antibacteriano foi realizado o teste de difusão em disco. A bactéria analisada apresentou resistência frente aos dois extratos de própolis marrom nas diluições testadas.

Palavras-chave: Própolis, Antibacteriano, Bactéria Gram-Negativa.

Abstract: Propolis, a substance produced by bees, has been studied due to its great therapeutic properties, with emphasis on its antibacterial power, as the treatment of infections has become a major challenge for Public Health due to the emergence of resistant multidrug bacteria strains. Therefore, the objective of this study was to evaluate the antibacterial potential of brown propolis against the Gram-negative bacteria *Klebsiella pneumoniae* – ATCC 700603. Samples of brown propolis extracts were analyzed in different dilutions, namely: 75mg, 150mg, 230mg, 350mg, 500mg and 750mg, divided into two different types: only partitioned in dichloromethane and partitioned in dichloromethane and subjected to spray dryer. To assess the antibacterial potential, the disk diffusion test was performed. The bacteria analyzed showed resistance to both brown propolis extracts to the tested dilutions.

Keywords: Propolis, Antibacterial, Gram-negative bacteria.

Introdução

A procura por recursos genéticos e bioquímicos ou que contenham moléculas bioativas com competência terapêutica tem sido objeto de pesquisas que contemplam produtos naturais (BASTOS et al., 2011).

Neste cenário, a própolis tem sido aplicada como um relevante remédio natural em consequência dos estudos, que revelaram seu potencial antibacteriano, anti-inflamatório, antifúngico, imunomodulatório e antiviral (CASTRO, 2001; SFORCIN; BANKOVA, 2014; CABRAL et al., 2012; PORTILHO et al., 2013).

A própolis é um complexo de produtos naturais formada por uma mistura de cera, pólen, secreções salivares, substâncias resinosas, gomosas e balsâmicas coletadas de várias fontes vegetais e biotransformadas por diferentes espécies de abelhas (DEEGAN et al., 2019).

Como alternativa para reverter a resistência de bactérias multirresistentes, estudos com bioativos tornam-se cada vez mais necessários. Dentro deste cenário, a *Klebsiella pneumoniae* é um dos mais comuns microrganismos Gram-negativos multidroga-resistentes com disseminação mundial, sendo responsável pela mortalidade alta em unidades de saúde (MAMMINA et al., 2012).

A *K. pneumoniae* é um patógeno frequentemente associado a infecções do trato urinário adquirido em hospitais, septicemia, infecções de ferida, além de originar uma forma clássica de pneumonia primária, com alta taxa de mortalidade quando não tratada (PODSCHUM; ULLMANN, 1998; PAN et al., 2008; ODES; BORER, 2013).

Diante do que foi exposto, o objetivo deste trabalho foi avaliar a atividade antibacteriana do extrato de própolis marrom, frente a bactéria multirresistente *Klebsiella pneumoniae*.

Procedimentos Metodológicos

As análises microbiológicas foram realizadas no Laboratório de Microbiologia Clínica e Experimental do Polo Tecnológico Agroalimentar de Arapiraca localizado na Vila Bananeiras, zona rural do município de Arapiraca – Alagoas.

O extrato de própolis marrom foi adquirido da Universidade Federal de Alagoas-UFAL, em diferentes diluições (75mg, 150mg, 230mg, 350mg, 500mg e 750mg), divididos em dois tipos diferentes: apenas particionado em diclorometano e particionado em diclorometano e submetido ao equipamento *Mini Spray Dryer B-290*.

A cepa bacteriana utilizada nas análises foi *Klebsiella pneumoniae* – ATCC 700603. Para a análise do potencial antibacteriano, foi realizado o teste de difusão em disco e para isso foram confeccionados discos de papel filtro que, com o auxílio de uma micropipeta foram embebidos com 20µL da própolis.

Após a embebição, colocou-se os discos com o auxílio de pinça estéril na placa de Petri contendo ágar Mueller Hinton que já estava com a bactéria semeada.

Para o controle positivo (CP), utilizou-se discos de antibióticos, e para o controle negativo (CN), foram utilizados discos contendo o mesmo solvente utilizado no particionamento do extrato. Todos os testes se constituíram em triplicatas. Após o período de incubação de 24h a 37°C, os halos de inibição foram medidos com auxílio de halômetro e os dados obtidos foram tabelados em planilha no Excel e, posteriormente, analisados.

Resultados

Ao analisar os dados obtidos a partir dos discos de antibióticos utilizados como controle positivo apresentados nas tabelas 1 e 2, observa-se que a *K. pneumoniae* foi resistente à Ampicilina (AMP10), à Cefuroxima (CRX 30) e à Fosfomicina (FOS200), evidenciada pela ausência de halos e resistente à Cefepime (CPM 30) bem como à Gentamicina (GEN 10) apresentando inibição de 18 mm e 12 mm, respectivamente. Considera-se a bactéria sensível quando esta apresenta halos maiores de 24 mm na presença de GEN 10 e de 17 mm quando submetida à CPM 10.

Quando analisada a atividade antibacteriana dos dois tipos de extratos de própolis marrom, a *K. pneumoniae* apresentou resistência, havendo ausência de halos significativos e formando apenas halos inibitórios <6 mm e de 8 mm. Cabe salientar que antibióticos eficazes para combater essa bactéria costumam apresentar halo igual ou superior à 14 mm.

Tabela 1. Medição dos halos em milímetro do extrato bruto particionado em diclorometano

Diluições e controles	75 mg	150 mg	230 mg	350 mg	500 mg	750 mg	CP	CN
Placa 1	<6 mm	<6 mm	<6 mm	<6 mm	<6mm	8 mm	CPM30 18 mm	8 mm
Placa 2	<6 mm	<6 mm	8 mm	<6 mm	<6mm	8 mm	CRX30 <6 mm	<6 mm
Placa 3	<6 mm	<6 mm	<6 mm	<6 mm	10mm	8 mm	GEN10 12 mm	8 mm

Legenda: CP (Controle positivo); CN (Controle negativo); CPM30 (Cefepime); CRX30 (Cefuroxima); GEN10 (Gentamicina).

Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

Tabela 2. Medição dos halos em milímetro do extrato bruto particionado em diclorometano realizado no equipamento *Mini Spray Dryer B-290*

	75 mg	150 mg	230 mg	350 mg	500 mg	750 mg	CP	CN
Placa 1	<6 mm	<6 mm	<6 mm	<6 mm	<6 mm	<6 mm	AMP10 <6 mm	8 mm
Placa 2	<6 mm	<6 mm	<6 mm	<6 mm	<6 mm	<6 mm	AMI30 18 mm	<6 mm
Placa 3	<6 mm	8 mm	10 mm	<6 mm	<6 mm	<6 mm	FOS200 <6 mm	8 mm

Legenda: CP (Controle positivo); CN (Controle negativo); AMP10 (Ampicilina); AMI30 (Amicacina); FOS200 (Fosfomicina).

Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

Considerações Finais

Dado o perfil multirresistente da *Klebsiella pneumoniae*, os dois tipos de extratos da própolis marrom nas diluições analisadas não foram eficientes quanto a atividade antibacteriana frente a essa bactéria.

REFERÊNCIAS

- BANKOVA, V. et al. Chemical composition of Propolis Extract ACF® and activity against *Herpes simplex* virus. *Phytomedicine*, v. 21, p. 1432-1438, 2014.
- BASTOS, E. M. A. F. et al. Indicadores físico-químicos e atividade antibacteriana de própolis marrom frente a *Escherichia coli*. *Arq. Bras. Med. Vet. Zootec*. v. 63, n. 5, p. 1255-1259, 2011.
- CABRAL, I. S. R. et al. The correlation between the phenolic composition and biological activities of two varieties of Brazilian propolis (G6 and G12). *Braz. J. Pharm. Sci.* v. 48, p. 557-564, 2012.
- CASTRO, S. L. Propolis: biological and pharmacological activities: therapeutic uses of this bee-product. *Annu. Rev. Biomed. Sci.* v. 3, p. 49-83. 2001.
- DEEGAN, K. R. et al. Susceptibility of malassezia pachydermatis clinical isolates to allopathic antifungals and Brazilian red, green, and brown propolis extracts. *Frontiers in veterinary science*, v. 6, p. 460, 2019.
- MAMMINA, C. et al. Sequence type 101 (ST101) as the predominant carbapenemnon-susceptible *Klebsiella pneumoniae* clone in an acute general hospital in Italy. Letters to the editor. *International Journal of Antimicrobial Agents*, v. 39, n. 6, p. 543-546, 2012.
- PAN, Y. J. et al. Capsular polysaccharide synthesis regions in *Klebsiella pneumoniae* serotype K57 and a new capsular serotype. *Journal of Clinical Microbiology*, v. 46, n. 7, p. 2231-2240, 2008.
- PODSCHUM, R.; ULLMANN, U. *Klebsiella*. As Nosocomial Pathogens: Epidemiology, Taxonomy, Typing Methods, and Pathogenicity Factors. *Clinical Microbiology Reviews*, v. 11, n. 4, p. 589-603, 1998.
- PORTILHO D. R. et al. Avaliação da atividade antibacteriana e antifúngica da própolis produzida no estado de Tocantins. *Revta Cient. ITPAC*. v. 6, p. 1-8, 2013.

ODES, L. S.; BORER, A. Limiting and controlling carbapenem-resistant *Klebsiella pneumoniae*. **Infection and Drug Resistance**, v. 10, n. 7, p. 9-14, 2013.

SFORCIN, J. M.; BANKOVA, V. Propolis: is there a potential for the development of new drugs? **J. Ethnopharmacology**, v. 133, p. 253-260, 2011.

Perfil antimicrobiano da própolis marrom frente a *Providencia rettgeri* *multirresistente*

Antimicrobial profile of brown propolis against multiresistant *Providencia* *rettgeri*

Thaíse da Silva Santos⁽¹⁾; Maria Thalillian Santos Figueiredo⁽²⁾;
Thaisy Lúcia Ribeiro Oliveira⁽³⁾; José Rubens David dos Santos⁽⁴⁾; Jhonatan David Santos das Neves⁽⁵⁾;
Abel Barbosa Lira Neto⁽⁶⁾

⁽¹⁾ [ID 0000-0002-0208-651X](#); Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), discente do curso de Ciências Biológicas e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas - FAPEAL, Brazil. E-mail: thaisedasilvasantos@gmail.com.

⁽²⁾ [ID 0000-0003-2374-0872](#); Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), discente do curso de Ciências Biológicas e bolsista FAPEAL, Brazil. E-mail: mtsfigueiredog@hotmail.com.

⁽³⁾ [ID 0000-0003-1722-8960](#); Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), discente do curso de Ciências Biológicas e bolsista FAPEAL, Brazil. E-mail: thayoliveira_15@hotmail.com.

⁽⁴⁾ [ID 0000-0003-0578-3545](#); Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), discente do curso de Ciências Biológicas e bolsista FAPEAL, Brazil. E-mail: rubbensjs@gmail.com.

⁽⁵⁾ [ID 0000-0003-1558-6430](#); Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), pesquisador, Brazil. E-mail: jhonatan.david@uneal.edu.br.

⁽⁶⁾ [ID 0000-0001-7597-3761](#); Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), docente e pesquisador, Brazil. E-mail: abel.neto@uneal.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Com a busca crescente por fitoterápicos com ação antibiótica, este trabalho objetivou analisar o potencial antimicrobiano da própolis marrom frente a *Providencia rettgeri* - ATCC 29944. O estudo foi realizado no Polo Tecnológico Agroalimentar de Arapiraca - AL e foram testados extratos de própolis marrom particionados em diclorometano e em diclorometano no *Spray dryer* em 6 diferentes diluições. Através da técnica de difusão em disco, as diluições foram depositadas, por meio de discos de papel filtro em placas de Petri contendo ágar MH semeadas com *P. rettgeri*. As placas foram levadas à incubadora bacteriológica a 36 °C por 24 horas e a leitura dos resultados se deu através da medição dos halos de inibição formados. O extrato particionado em apenas diclorometano apresentou halos de maior diâmetro nas diluições de 350 mg/mL e 230 mg/mL, valor idêntico ao halos formados pela Levotiroxina, enquanto o extrato particionado em diclorometano no *Spray dryer* apresentou formação de halos maiores na diluição de 75 mg/mL. Através dos dados preliminares coletados, conclui-se que a *P. rettgeri* se mostra mais resistente quando submetida ao extrato particionado e submetido ao *Spray dryer*, nas diluições averiguadas, e apresenta maior suscetibilidade ao extrato de própolis marrom apenas particionado em diclorometano.

Palavras-chave: Resistência bacteriana, Antibiótico, Fitoterápicos.

Abstract: With the growing search for herbal medicines with antibiotic action, this work aimed to analyze the antimicrobial potential of brown propolis against *Providencia rettgeri* - ATCC 29944. The study was carried out at the Agroalimentary Technological Pole of Arapiraca - AL and brown propolis extracts partitioned in dichloromethane were tested and in dichloromethane in the *Spray dryer* at 6 different dilutions. Through the disk diffusion technique, the dilutions were deposited, through filter paper disks, in Petri dishes containing MH agar seeded with *P. rettgeri*. The plates were taken to a bacteriological incubator at 36 °C for 24 hours and the results were read by measuring the inhibition halos formed. The extract partitioned in only dichloromethane showed larger diameter halos in the 350 mg/mL and 230 mg/mL dilutions, identical value to the halos formed by Levothyroxine, while the extract partitioned in dichloromethane in the *Spray dryer* showed formation of larger halos in the 75 dilution mg/ml. Through the preliminary data collected, it can be concluded that *P. rettgeri* is more resistant when subjected to the partitioned extract and subjected to the *Spray dryer*, in the dilutions investigated, and is more susceptible to brown propolis extract only partitioned in dichloromethane.

Keywords: Bacterial Resistance, Antibiotics, Herbal medicines.

Introdução

A própolis é um composto resinoso obtido pelas abelhas a partir da coleta de diversas partes vegetais da flora local e da adição de secreções salivares (BISPO JÚNIOR et al., 2012) com diversas funções na colmeia (CABRAL, 2008).

No Brasil já foram identificados 13 tipos diferentes de própolis (ALBUQUERQUE, 2015) que apresentam constituição química e coloração próprias devido, dentre outros fatores, à ampla diversidade da matéria-prima utilizada (FREITAS et al., 2010). A própolis é constituída basicamente por ácidos, compostos fenólicos e flavonoides, além de outras substâncias como os terpenos (BASTOS et al., 2011).

A utilização exacerbada e prolongada de antimicrobianos tem levado ao surgimento de novas cepas de bactérias multirresistentes, causando um grave problema de saúde pública (MELO; DUARTE; QUEIROZ, 2012) como o bacilo Gram-negativo *Providencia spp*, frequentemente isolado do trato urinário e de feridas (WIE, 2015).

Com o surgimento da busca por fitoterápicos com ação antibiótica como uma nova alternativa para o tratamento de infecções (SILVA et al., 2018), o presente estudo objetivou analisar o perfil antimicrobiano *in vitro* do extrato da própolis marrom em diferentes diluições, frente a bactéria *Providencia rettgeri* multirresistente.

Procedimentos Metodológicos

O estudo foi realizado entre os meses de junho a julho de 2021 no Laboratório de Microbiologia Clínica e Experimental do Polo Tecnológico Agroalimentar de Arapiraca localizado na Vila Bananeiras, zona rural do município de Arapiraca – Alagoas. Foram adquiridas da Universidade Federal de Alagoas - *Campus Arapiraca*, doze amostras de extratos de própolis marrom em diferentes diluições, divididos em dois tipos diferentes: apenas particionado em diclorometano (PMUPEB) e particionado em diclorometano e submetido ao *Spray dryer* (PMUPSD), além de uma amostra do solvente utilizado no processo de particionamento. Para analisar a sensibilidade microbiana, foi utilizado o microrganismo *Providencia rettgeri* - ATCC 29944. O teste de suscetibilidade bacteriana foi executado através da técnica de difusão em disco em placas de Petri em triplicata contendo aproximadamente 25 ml de ágar Mueller Hinton (MH) solidificado. Foram utilizados extratos de própolis marrom nas diluições de 750 mg/ml, 500 mg/ml, 350 mg/ml, 230 mg/ml, 150 mg/ml e 75 mg/ml, o solvente como “controle negativo” e discos de antibióticos já utilizados em testes de suscetibilidade bacteriana como “controle positivo”. Para o semeio nas placas com MH, foram diluídas 3 colônias de *Providencia rettgeri* em um tubo de ensaio contendo 1 mL de solução fisiológica estéril de cloreto de sódio a 0,9%. Um *swab* de algodão esterilizado foi

mergulhado no tubo a fim de coletar uma alíquota do inóculo e este foi empregado na placa de MH, espalhando-o em 5 sentidos diferentes em um ângulo de 60°.

Foram adicionados 20 µl de cada diluição de extrato, bem como de solvente, em discos de papel filtro medindo 6 mm, posicionando-os na placa com o auxílio de uma pinça esterilizada. Um disco de antibiótico também foi colocado como controle positivo das análises e as placas semeadas foram levadas à estufa bacteriológica a 36 °C por 24 horas. A leitura foi executada pela medição com halômetro dos halos de inibição formados pelo desenvolvimento das colônias após o período de incubação.

Resultados

A tabela 1 apresenta os dados preliminares coletados a partir da medição dos halos de inibição formados nas placas devido ao crescimento das colônias bacterianas de *P. rettgeri* após as 24 horas de incubação.

Tabela 1: Diâmetro dos halos de inibição formados pelo extrato de própolis marrom em diferentes diluições

Extrato	Placa	Diluição do Extrato						CP	Solvente
		750 mg/mL	500 mg/mL	350 mg/mL	230 mg/mL	150 mg/mL	75 mg/mL		
PMUPEB	1	8 mm	<6 mm	24 mm	24 mm	20 mm	8 mm	LEVO25 24 mm	<6 mm
	2	8 mm	<6 mm	24 mm	24 mm	18 mm	8 mm	ERI15 <6 mm	<6 mm
	3	8 mm	<6 mm	24 mm	24 mm	12 mm	8 mm	SUT25 30 mm	<6 mm
PMUPSD	1	8 mm	<6 mm	<6 mm	8 mm	<6 mm	12 mm	LEVO25 24 mm	<6 mm
	2	8 mm	<6 mm	<6 mm	8 mm	<6 mm	12 mm	LNZ10 <6 mm	<6 mm
	3	8 mm	<6 mm	<6 mm	8 mm	<6 mm	12 mm	CFO30 24 mm	<6 mm

Legenda: LEVO25 (Levotiroxina); ERI15 (Eritromicina); SUT25 (Sulfazotrim); LNZ10 (Linezolida); CFO30 (Cefoxitina).

Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

O extrato PMUPEB apresentou halos de maior diâmetro nas diluições de 350 mg/mL e 230 mg/mL (24 mm), valor idêntico aos halos formados pela Levotiroxina, antibiótico utilizado como controle positivo, enquanto o extrato PMUPSD apresentou formação de halos maiores apenas na

diluição de 75 mg/mL (12 mm) e diâmetros menores do que 6 mm nas diluições de 500 mg/mL, 350 mg/mL e 150 mg/mL. O solvente utilizado não apresentou a formação de nenhum halo de inibição evidenciando assim, que não teve nenhuma influência sobre os valores inibitórios apresentados pelos extratos de própolis testados. Além disso, os halos formados pelo extrato apenas particionado em diclorometano, nas diluições 750 mg/mL, 350 mg/mL, 230 mg/mL, 150 mg/mL e 75 mg/ml, foram maiores do que os formados pela Eritromicina, antimicrobiano já utilizado para tratar infecções.

Considerações Finais

Através dos dados preliminares coletados, foi possível concluir que a *P. rettgeri* se mostra mais resistente quando submetida ao extrato particionado em diclorometano no *Spray dryer*, nas diluições averiguadas, e apresenta maior suscetibilidade ao extrato de própolis marrom quando este é apenas particionado em diclorometano, o que estimula a execução de novos estudos utilizando outras bactérias multirresistentes, tanto Gram-negativas quanto Gram-positivas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, A. L. I. **Atividade antimicrobiana de microencapsulados de própolis vermelha**. Dissertação (Mestrado em Nutrição) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.
- BASTOS, E. M. A. F. et al. Indicadores físico-químicos e atividade antibacteriana da própolis marrom frente a *Escherichia coli*. **Arquivo Brasileiro de Medicina Veterinária e Zootecnia**, v. 63, n. 5, p. 1255-1259, 2011.
- BISPO JÚNIOR, W. et al. Atividade antimicrobiana de frações da própolis vermelha de Alagoas, Brasil. **Semina: Ciências Biológicas e da Saúde**, Londrina, v. 33, n. 1, p. 03-10, jan./jun. 2012.
- CABRAL, I. S. R. **Isolamento e identificação de compostos com atividade antibacteriana da própolis vermelha alagoana**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola Superior de Agricultura Luís de Queiroz, Piracicaba, 2008.
- FREITAS, A. S. et al. Própolis marrom da vertente atlântica do Estado do Rio de Janeiro, Brasil: uma avaliação palinológica. **Revista Brasil. Bot.**, v. 33, n. 2, p. 343-354, abr.-jun. 2010.
- MELO, M. M.; DUARTE, I. P.; QUEIROZ, A. **Guia de antimicrobianos**. Goiânia: UFG, 2012.
- PINTO, M. S. et al. Efeito de extrato de própolis verde sobre bactérias patogênicas isoladas do leite de vacas com mastite. **Brazilian Journal of Veterinary Research and Animal Science**, São Paulo, v. 38, n. 6, p. 278-283, 2001.
- SILVA, C. C. et al. Determinação da atividade antimicrobiana do extrato da própolis orgânica mista frente a microrganismos multirresistentes. **Publi. UEPG Ci. Bio. Saúde**, v. 24, n. 1, p. 41-47, jan-jun. 2018.
- WIE, S. H. Significância clínica de Bacteremia *providencia* ou bacteriúria. **Korean Journal of Internal Medicine**, 30(2):167-169, 2015.

Própolis marrom e seu potencial antibacteriano no combate à *Staphylococcus aureus*

Brown propolis and its antibacterial potential against *Staphylococcus aureus*

Thaisy Lúcia Ribeiro Oliveira⁽¹⁾; Maria Thalillian Santos Figueiredo⁽²⁾;
Gabrielle de Lima Mendes⁽³⁾; Dayane Kelly da Silva⁽⁴⁾; Maria Hilma dos Santos⁽⁵⁾; Abel Barbosa Lira Neto⁽⁶⁾

⁽¹⁾  0000-0003-1722-8960; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), discente do curso de Ciências Biológicas e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), Brazil. E-mail: thayoliveira_15@hotmail.com.

⁽²⁾  0000-0003-2374-0872; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), discente do curso de Ciências Biológicas e bolsista FAPEAL, Brazil. E-mail: mtsfigueiredog@hotmail.com.

⁽³⁾  0000-0003-3767-4503; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), discente do curso de Ciências Biológicas e bolsista FAPEAL, Brazil. E-mail: gabriellemendes1998@gmail.com.

⁽⁴⁾  0000-0003-2059-3467; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), discente do curso de Ciências Biológicas e bolsista FAPEAL, Brazil. E-mail: dayane.k.17@outlook.com.

⁽⁵⁾  0000-0001-8592-6977; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), discente do curso de Ciências Biológicas e bolsista FAPEAL, Brazil. E-mail: hilma2050@gmail.com.

⁽⁶⁾  0000-0001-7597-3761; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), docente e pesquisador, Brazil. E-mail: abel.neto@uneal.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: A própolis é utilizada há muito tempo e por várias civilizações, sendo considerada um “remédio natural”. Ela é reconhecida por ter diversas propriedades benéficas como antifúngica, antioxidante, cicatrizante, anti-inflamatória, antisséptica e antibacteriano. Portanto, o objetivo deste estudo foi avaliar as propriedades de inibição antibacterianas do extrato da própolis marrom frente a bactéria gram-positiva *Staphylococcus aureus* MRSA (ATCC33591). A análise avaliada foi a partir de dois extratos: o extrato bruto particionado em diclorometano e o extrato bruto particionado em diclorometano realizado no equipamento Mini Spray Dryer, ambas extrações continham as seguintes diluições: 75mg, 150mg, 230mg, 350mg, 500mg e 750mg. Os testes utilizados foram de difusão em disco com a intenção de avaliar o poder antibacteriano dos extratos. O estudo mostrou a eficácia do extrato da própolis marrom corroborando com pesquisas anteriores.

Palavras-chave: Antimicrobiano, Bactéria, Produto natural.

Abstract: Propolis has been used for a long time and by several civilizations, being considered a “natural remedy”. It is recognized for having several beneficial properties such as antifungal, antioxidant, healing, anti-inflammatory, antiseptic and antibacterial. Therefore, the aim of this study was to evaluate the antibacterial inhibition properties of brown propolis extract against gram-positive bacteria *Staphylococcus aureus* MRSA (ATCC33591). The analysis evaluated was from two extracts: the crude extract partitioned in dichloromethane and the crude extract partitioned in dichloromethane performed in the Mini Spray Dryer equipment, both extractions contained the following dilutions: 75mg, 150mg, 230mg, 350mg, 500mg and 750mg. The tests used were disk diffusion with the intention of evaluating the antibacterial power of the extracts. The study showed the effectiveness of brown propolis extract corroborating previous research.

Keywords: Antimicrobial, Bacteria, Natural product.

Introdução

A própolis é uma substância resinosa natural produzida pelas abelhas, através da colheita de diversas partes das plantas e exsudatos, utilizada como material defensivo da colmeia contra insetos e invasores, além de contribuir para assepsia da mesma (MACHADO, 2016).

Em sua composição podemos encontrar diversas enzimas, flavonoides, compostos fenólicos, entre outros (PICOLI, 2016). Desse modo, a própolis marrom é usada para tratar diversas doenças. É também utilizada pelo homem por possuir propriedades antimicrobiana, antifúngica, anti-inflamatória, antioxidante, cicatrizante, antisséptica, entre outras (SILVA et al., 2017).

Do aspecto farmacológico, a própolis é um dos poucos “remédios naturais” que vêm sendo utilizados por um longo período de tempo por diferentes civilizações (CASTALDO; CAPASSO, 2002). O melhor conhecimento de suas propriedades visa, além da pesquisa e desenvolvimento de novas drogas, a agregação de valor econômico à própolis bruta, a fim de gerar uma fonte econômica de exploração agrícola e extrativismo autossustentável (MENEZES, 2005).

Na medicina, o uso indiscriminado e prolongado de antimicrobianos químicos sintéticos tem levado à seleção de microrganismos patogênicos mutantes resistentes a esses compostos, tornando o uso de antimicrobianos de origem natural uma alternativa eficaz e econômica (VARGAS et al., 2004).

De acordo com os estudos de Duarte (2018) *Staphylococcus aureus*, é considerada uma bactéria pertencente ao grupo dos gram-positivos, e está presente na microbiota humana, podendo causar desde um simples processo inflamatório, como espinhas e furúnculos até evoluindo a patologias mais sérias como: endocardites, meningites, pneumonia, choque sépticos entre outras.

Um grande número de cepas bacterianas como as *Staphylococcus aureus*, apresentam alta taxa de morbidade e mortalidade, fazendo com que haja uma vigilância local quanto aos padrões de sensibilidades aos antibacterianos (LUNA et al., 2010). E por isso é necessário considerar que a própolis, dentre os antibióticos naturais, se destaca por apresentar um conjunto de substâncias benéficas na sua composição, tal como flavonoides, as quais são indicadas como responsáveis pelas ações terapêuticas e possui um baixo custo, por ser de fácil acesso a população quanto ao seu uso terapêutico, assim como pode apresentar atividade antibacteriana sobre *Staphylococcus aureus* (LUPION, CAMACHO, NEGRI, 2013).

O objetivo deste estudo foi avaliar as propriedades de inibição antibacterianas do extrato da própolis marrom frente a bactéria *Staphylococcus aureus*.

Metodologia

O extrato da própolis marrom utilizado na pesquisa, foi proveniente da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Este foi disponibilizado em dois tipos: extrato bruto particionado em diclorometano (PMUPEB) e extrato bruto particionado em diclorometano e submetido ao mini Spray Dryer (PMUPSD). Ambos foram realizados em diluições de: 75mg, 150mg, 230mg, 350mg, 500mg e 750mg.

O estudo das análises microbiológicas foi realizado no Laboratório de Microbiologia Clínica e Experimental do Polo Tecnológico Agroalimentar de Arapiraca, localizado na Vila Bananeiras zona rural do município de Arapiraca-AL.

Foi utilizado a cepa bacteriana *Staphylococcus aureus* MRSA (ATCC33591), originária do Programa Nacional de Controle de Qualidade (PNCQ), onde foi realizada repicagem em placa de Petri com Ágar CLED com o período de incubação de 24h em estufa incubadora a 37°C.

Em seguida, para a análise do potencial antibacteriano, realizou-se o teste de difusão em disco. Para o teste foram confeccionados discos de papel filtro, que foram embebidos com 20µL do respectivo extrato com o auxílio de uma micropipeta. Após a absorção do extrato ao disco de papel filtro com o auxílio de uma pinça estéril, foram adicionados a uma placa de Petri contendo Ágar Mueller Hinton. Na placa continha todas as diluições, além do controle negativo (CN) utilizado como solvente na diluição, e o controle positivo (CP) discos de antibiótico sensíveis ou resistentes a *Staphylococcus aureus*.

Todos os testes realizados consistiram em triplicata. Por fim, as placas foram armazenadas em estufa incubadora por 24h a 37°C. Após o período de incubação os halos foram medidos com o auxílio de um Halômetro.

Resultados e Discussões

Os resultados obtidos revelaram que a bactéria do estudo teve seu desenvolvimento inibido em todas as concentrações, mostrando-se sensível ao extrato da própolis marrom. Ademais, Alencar (2007) obteve resultado semelhante com a própolis vermelha, também apresentaram alta atividade antibacteriana da própolis frente a bactéria *Staphylococcus aureus*. Contudo a bactéria não era uma MRSA (sigla inglesa para *Staphylococcus Aureus* Resistente à Meticilina).

Os extratos PMUPEB e PMUPSD, houveram melhores resultados nas diluições de 350mg e 500mg. Em relação ao controle positivo, os antibióticos Penicilina G/Benzilpenicilina (PENo1) e Ampicilina (AMPo2) mostraram não ter poder inibidor para o crescimento da bactéria, sendo ela resistente a eles, ver tabela 1 e 2.

Tabela 1. Resultado do diâmetro dos halos em milímetros dos discos – extrato bruto particionado em diclorometano (PMUPEB)

Diluição	Ensaio I	Ensaio II	Ensaio III
75mg	8mm	8mm	8mm
150mg	10mm	8mm	12mm
230mg	10mm	10mm	10mm
350mg	12mm	8mm	16mm
500mg	12mm	12mm	12mm
750mg	12mm	10mm	12mm
CP	LEVO5- 24mm	RIFo5- 24mm	GEN1o- 18mm
CN	0mm	0mm	0mm

Legenda: CP (Controle positivo); CN (Controle negativo- Solvente); LEVO25 (Levofloxacina); RIFo5 (Rifampicina); GEN1o (Gentamicina).

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Tabela 2. Resultado do diâmetro dos halos em milímetros dos discos - extrato bruto particionado em diclorometano em Mini Spray Dryer (PMUPSD)

Diluição	Ensaio I	Ensaio II	Ensaio III
75mg	8mm	8mm	8mm
150mg	8mm	8mm	8mm
230mg	12mm	12mm	8mm
350mg	18mm	18mm	12mm
500mg	16mm	16mm	10mm
750mg	10mm	8mm	10mm
CP	LEVO5- 24mm	PENo1- 0mm	AMP1o- 0mm
CN	o	o	o

Legenda: CP (Controle positivo); CN (Controle negativo- Solvente); LEVO5 (Levofloxacina); PENo1 (Penicilina); AMP1o (Ampicilina).

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

De acordo com vários estudos científicos foram indicados que a própolis possui várias propriedades terapêuticas, entre elas ação anti-inflamatória, antimicrobiana e antioxidante (SANTOS; DAVID, 2017).

CONCLUSÃO

Os dois tipos de extração da própolis marrom estudados se mostraram eficazes na inibição da atividade antibacteriana da bactéria *Staphylococcus aureus* MRSA (ATCC33591), corroborando com os estudos científicos anteriores sobre seu potencial antimicrobiano.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, S. M. et al. Chemical composition and biological activity of a new type of Brazilian propolis: red propolis. **Journal of Ethnopharmacology**, v. 113, n. 2, p. 278-283, 2007.
- CASTALDO, S. & CAPASSO, F. Propolis, an old remedy used in modern medicine. **Fitoterapia**, 2002.
- DUARTE, F. C. et al. Bacteremia causada por *Staphylococcus aureus*: Uma análise de quinze anos da sensibilidade a antimicrobianos em um hospital terciário do Brasil. **Revista de Epidemiologia e Controle de Infecção**, v. 8, n. 3, jul. 2018.
- LUNA, C. M. et al. Tratamento de *Staphylococcus aureus* resistente à metilina na América Latina. **Braz J Infect Dis**, v. 14, supl. 2, p. 119-127, 2010.
- LUPION, G. C. A.; CAMACHO, D. P.; NEGRI, M. Avaliação in vitro do extrato da própolis como possível fonte de tratamento para Candidíase Vulvovaginal. **Braz. J. Surg. Clin.** v. 4, n. 2, p.11-16, 2013.
- MACHADO B. A. S. et al. Chemical Composition and Biological Activity of Extracts obtained By Supercritical Extractions and Ethanol Extraction of Brown, Green and Red Propolis Derived from Different Geographic Regions in Brazil. **Plos One**, v.11, n.1, 2016.
- MENEZES, H. Própolis: uma revisão dos recentes estudos de suas propriedades farmacológicas. **Arquivos do Instituto Biológico**, v. 72, p. 405-411, 2005.
- PICOLI, T. Caracterização química e ação antibacteriana de extrato de própolis marrom da região sul do Brasil. **Brazilian Journal of Veterinary Medicine**, v. 38, n. 4, p. 365-371, 2016.
- SANTOS, D. C. dos; DAVID, J. M.; DAVID, J. P. Composição química, atividade citotóxica e antioxidante de um tipo de própolis da Bahia. **Quím. Nova**, v. 40, n. 2, p. 171-175, 2017.
- VARGAS, A. C. et al. Atividade antimicrobiana "in vitro" de extrato alcoólico de própolis. **Ciência Rural**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 159-163, 2004.

Utilização do Pólen da Abelha Uruçu (*Melipona Scutellares*) em Ensaios Microbiológicos, *in vitro*

Use of Uruçu Bee Pollen (*Melipona Scutellaris*) in Microbiological Tests, *in vitro*

Gabrielle de Lima Mendes⁽¹⁾; Thaíse Da Silva Santos⁽²⁾;
Maria Hilma Santos⁽³⁾; Ariane Loudemila Silva de Albuquerque⁽⁴⁾;
Abel Barbosa Lira Neto⁽⁵⁾; Maria do Carmo Carneiro⁽⁶⁾

⁽¹⁾  0000-0003-3767-4503; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Discente do curso de Ciências Biológicas e bolsista da Fundação do Amparo à Pesquisa de Alagoas – FAPEAL, Brazil. E-mail: gabriellemendes1998@gmail.com.

⁽²⁾  0000-0002-0208-651X; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Discente do curso de Ciências Biológicas e bolsista voluntária da Fundação do Amparo à Pesquisa de Alagoas – FAPEAL, Brazil. E-mail: thaisedasilvasantos@gmail.com.

⁽³⁾  0000-0001-8592-6977; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Discente do curso de Ciências Biológicas e bolsista voluntária da Fundação do Amparo à Pesquisa de Alagoas – FAPEAL, Brazil. E-mail: hilma2050@gmail.com.

⁽⁴⁾  0000-0002-6220-8486; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Professora do curso de Zootecnia Campus II e Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da UNEAL, pesquisadora, Brazil. E-mail: ariane@uneal.edu.br.

⁽⁵⁾  0000-0001-7597-3761; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Professor da UNEAL, Brazil. E-mail: abel.neto@uneal.edu.br.

⁽⁶⁾  000-0002-3763-8898; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Professora do curso de Zootecnia e pesquisadora, Brazil. E-mail: maria.carneiro@uneal.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: A maior parte do pólen apícola estudado e comercializado é proveniente de colônias da abelha com ferrão, africanizada (*Apis Mellifera*) e pouco se conhece sobre as características relacionadas ao pólen da abelha nativa, sem ferrão, Uruçu (*Melipona scutellares*) dos seus constituintes em ação bactericida. Esse pólen é também conhecido por samburá que é produzido pelas abelhas mediante a aglutinação do pólen das flores misturado ao néctar e às substâncias produzidas pelas glândulas salivares das abelhas, sabendo-se que o pólen é tem um alto teor nutritivo e antioxidante, será investigado o comportamento antimicrobiano do pólen (samburá) em ensaios microbiológicos com bactérias patogênicas Gram positivas e Gram negativas, visando descobrir mais um recurso terapêutico, bem como valorizar esse produto no mercado. Na metodologia aplicada utilizou-se papel filtro Whatman n.3 (5x1mm de diâmetro) diluições do extrato do pólen previamente padronizadas. Com o prévio estudo espera-se que o pólen da abelha uruçu exerça ação de inibição ao crescimento das bactérias testadas. As observações *in vitro* continuarão e seja qual for o resultado, ao final da pesquisa trará novos rumos para o pólen como inibidor ou não de bactérias patogênicas.

Palavras-chave: Uruçu, Pólen, Ação antimicrobiana.

Abstract: Most of the studied and commercialized bee pollen comes from colonies of the Africanized sting bee (*Apis Mellifera*) and little is known about the characteristics related to the pollen of the native stingless bee Uruçu (*Melipona scutellares*) of its constituents in action bactericidal. This pollen is also known as sambura, which is produced by bees through the agglutination of pollen from flowers mixed with nectar and substances produced by the salivary glands of bees. It is known that pollen has a high nutritional and antioxidant content. antimicrobial behavior of pollen (samburá) in microbiological assays with pathogenic Gram positive and Gram-negative bacteria, aiming to discover one more therapeutic resource, as well as add value to this product in the market. In the applied methodology, Whatman n.3 filter paper (5x1mm diameter) previously standardized dilutions of the pollen extract were used. With the previous study, it is expected that the pollen of the uruçu bee exerts an inhibiting action on the growth of the tested bacteria. The *in vitro* observations will continue and whatever the result, at the end of the research it will bring new directions for pollen as an inhibitor or not of pathogenic bacteria

Keywords: Uruçu, Pollen, Antimicrobial action.

Introdução

O pólen apícola, ou samburá é produzido pelas abelhas mediante a aglutinação do pólen das flores misturado ao néctar e às substâncias produzidas pelas glândulas salivares das abelhas (BRASIL, 2001). Estas buscam o pólen, para se alimentar, em um conjunto de plantas que é diferente para cada espécie de abelha (KERR et al., 2001). O pólen, por ser de origem floral, pode ter sua composição nutricional variável (HERBERT; SHIMANUKI, 1978; STANDIFER, 1967) conforme a região ou estação do ano (MODRO et al., 2007).

O pólen pode ser considerado um alimento funcional devido ao seu alto valor nutritivo e teor de compostos fenólicos (LEJA et al., 2007; MARGHITAS et al., 2009), que lhe conferem atividades antioxidantes (CARPES et al., 2008; LEBLANC et al., 2009; VILLARREAL et al., 2009) e são capazes de reduzir o risco de doenças crônicas (LUTHRIA, 2006). Apesar do crescente consumo dos produtos das abelhas brasileiras sem ferrão, e consequente aumento da sua produção, pouco se sabe sobre suas propriedades nutraceuticas (SOUZA et al., 2004) e das características dos seus constituintes em ação bactericida.

Diante da relevância epidemiológica das infecções bacterianas como problema de saúde pública, busca-se avaliar a eficiência do pólen (samburá) da abelha urucu (*Melipona scutellares*) em ensaios microbiológicos, in vitro e possíveis propriedades antibactericida.

Metodologia

Amostras

As amostras de pólen foram coletadas em um meliponário localizado na zona urbana de Arapiraca Alagoas, postas em vidros esterilizados e posteriormente levadas para armazenamento em geladeira no Polo Tecnológico Agroalimentar de Arapiraca, localizado no povoado Bananeiras, Arapiraca-AL. A bactéria submetida a primeira amostra teste faz parte das bactérias do Programa Nacional de Controle de Qualidade – PNCQ, com a identificação de PRO-EX 0440, sendo ela uma Providencia rettgeri ATCC 29944 resistente.

Extração

A obtenção dos extratos foi feita partir da metodologia descrita por (CARPES et al. 2008 – VASCONCELOS, M. R. S. 2009), com modificações onde se foi usado 1 g de pólen e macerou-se em 10 mL de etanol p.a. diluído a 70% com água deionizada (Milli Q) em cadinho sobre gelo (5 min). Essas suspensões foram levadas a agitação em banho-maria e agitador magnético (70 °C, 150 rpm, 30 min) e centrifugadas (1368 g, 10 min). Após remoção do sobrenadante, o resíduo do pólen apícola precipitado foi ressuspenso em 10 mL da mesma solução etanólica (70%), submetido novamente ao processo

anteriormente descrito e os sobrenadantes somados e filtrados. Esse filtrado global foi armazenado em tubos Falcon sob-refrigeração (6-8 °C).

Diluições

A atividade antibacteriana será realizada por meio da determinação dos halos de inibição por meio de disco de infusão em agar Mueller Hinton. Onde as diluições dos extratos testados foram de 5%, 10% 15% e 100% pipetados 20 µL das diluições nos discos. A técnica de difusão em disco foi realizada utilizando o método padrão recomendado pelo NCCLS (WANGER et al., 1995) com modificações, onde os discos foram distribuídos na superfície do agar e a quantidade da diluição será dispensada no centro de cada disco. O ensaio biológico pelo método de difusão envolvendo as duas técnicas (poço e disco) será submetido à análise de variância (ANOVA), e posteriormente, ao teste de Tukey para comparação das médias do tamanho dos halos de inibição.

Resultados

Esperados

Espera-se que o pólen da abelha uruçú exerça ação de inibição ao crescimento das bactérias testadas, com possibilidades de continuidade a novas observações levando-se em consideração o seu teor de acidez. As observações in vitro continuarão e seja qual for o resultado, ao final da pesquisa trará novos rumos para o pólen como inibidor ou não de bactérias. A depender dos resultados finais, o pólen ou samburá, poderá ter outra aplicabilidade e valor de mercado estimulando os meliponicultores a novas práticas para elaboração de produtos, a exemplo de utilização em *mix* e *blends*, ou até mesma na comercialização para a indústria farmacêutica.

Comparativo

Obtiveram-se resultados promissores da ação do pólen junto à bactéria do estudo, assim abrindo-se um leque de possibilidades que viabilizariam em vários ramos da farmacologia e tratamento de patógenos utilizando-se a mesma, como podemos ver nas tabelas 1 e 2:

Tabela 1. Resultado de exposição da bactéria do controle 440 ao extrato do pólen da identificação IEPC - AM e UEPC - AM e suas diluições

EXTRAÇÃO	RP	5% mg/ml	10% mg/ml	15% mg/ml	100% mg/mL	CP	CN
IEPC - AM	1	DHI <6 mm	DHI <6 mm	DHI <6 mm	DHI <6 mm	CTX ₃₀ 28 mm	DHI <6 mm
	2	<6 mm	<6 mm	<6 mm	<6 mm	AMC ₃₀ <6 mm	<6 mm
	3	8 mm	10 mm	<6 mm	<6 mm	CAZ ₃₀ 18 mm	<6 mm
UEPC - AM	1	<6 mm	<6 mm	<6 mm	<6 mm	CRO ₃₀ 30 mm	<6 mm
	2	<6 mm	<6 mm	<6 mm	<6 mm	NIT ₁₀₀ <6 mm	<6 mm
	3	<6 mm	<6 mm	<6 mm	<6 mm	MPM ₁₀ 28 mm	<6 mm

RP = repetição CP = controle positivo CN = controle negativo DHI = diâmetro do halo de inibição CTX₃₀ = Cefotaxima AMC₃₀ = Amoxicilina/ Ácido Clavulânico CAZ₃₀ = Ceftazidima CRO₃₀ = Ceftriaxona NIT₁₀₀ = Nitrofurantoína MPM₁₀ = Meropenem.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

Tabela 2. Resultado de exposição da bactéria do controle 440 ao extrato do pólen da identificação IEPC - BM e UEPC - BM e suas diluições

EXTRAÇÃO	RP	5% mg/ml	10% mg/ml	15% mg/ml	100% mg/mL	CP	CN
IEPC - AM	1	DHI <6 mm	DHI <6 mm	DHI <6 mm	DHI <6 mm	CAZ ₁₀ <6 mm	DHI <6 mm
	2	<6 mm	<6 mm	<6 mm	<6 mm	AMC ₃₀ <6 mm	<6 mm
	3	8 mm	10 mm	<6 mm	<6 mm	CAZ ₃₀ 20 mm	<6 mm
UEPC - AM	1	<6 mm	<6 mm	<6 mm	<6 mm	CTX ₃₀ 28 mm	<6 mm
	2	<6 mm	<6 mm	<6 mm	<6 mm	ATM ₃₀ >30 mm	<6 mm
	3	<6 mm	<6 mm	<6 mm	<6 mm	ATM ₃₀ >30 mm	<6 mm

RP = repetição CP = controle positivo DHI = diâmetro do halo de inibição CN = controle negativo CAZ₁₀ = Ceftazidima AMC₃₀ = Amoxicilina/ Ácido Clavulânico CAZ₃₀ = Ceftazidima CTX₃₀ = Cefotaxima ATM₃₀ = Aztreonam.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

Conclusão

Todas as diluições tiveram resultados promissores, levando em consideração que os resultados tanto da 1ª tabela quanto da 2ª levando em conta de que menor que 6 resistente é de 8 sensível a ação das diluições do pólen. Tendo em vista o resultado, continuaremos a testagem das referidas diluições em outras bactérias Gram-negativas e Gram – positivas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instrução Normativa n. 3, de 19 de janeiro de 2001. Regulamentos técnicos de identidade e qualidade de apitoxina, cera de abelha, geléia real liofilizada, pólen apícola, própolis e extrato de própolis. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 jan. 2001, Seção 1, p. 18.
- CARPES, S. T. Estudo das características físico-químicas e biológicas do pólen apícola de *Apis mellifera* L. da região sul do Brasil. 2008. 248f. Tese (Doutorado em Tecnologia de Alimentos) - **Universidade Federal do Paraná**, Curitiba.
- HERBERT, E. W.; SHIMANUKI, H. Chemical composition and nutritive value of bee- collected and bee-stored pollen. **Apidologie**, v. 9, n. 1, p. 33-40, 1978.
- KERR, W. E.; CARVALHO, G. A.; COLETO-SILVA, A. C.; ASSIS, M. G. P. **Aspectos poucos mencionados da biodiversidade amazônica**. Brasília: MCT, 2001. (Parcerias Estratégicas, n. 12).
- LEJA, M.; MARECZEK, A.; WYZGOLIK, G.; KLEPACZ-BANIAK, J.; CZEKONSKA, K. Antioxidative properties of bee pollen in selected plant species. **Food Chemistry**, v.100, p. 237–240, 2007.
- LUTHRIA, D. L. Significance of sample preparation in developing analytical methodologies for accurate estimation of bioactive compounds in functional foods. **Journal of the Science of Food and Agriculture**, v. 86, n. 14, p. 2266–2272, 2006.
- MODRO, A. F. H.; MESSAGE, D.; LUZ, C. F. P.; NETO, J. A. A. M Composição e qualidade de pólen apícola coletado em Minas Gerais. **Pesquisa Agropecuária Brasileira**, v. 42, n. 8, p. 1057-1065, 2007.
- SOUZA, R. C. de S.; YUYAMA, L. K. O.; AGUIAR, J. P. L.; OLIVEIRA, F. P. M. Valor nutricional do mel e pólen de abelhas sem ferrão da região amazônica. **Acta Amazonica**, v. 34, n. 2, p. 333-336, 2004
- VASCONCELOS, M. R. S. Pólen apícola do Estado de Alagoas: composição físico-química, origem botânica e atividade antioxidante. Dissertação de Mestrado – **Universidade Federal de Alagoas**, Maceió, 2009.
- WANGER, A.; MILLS, K.; NELSON, P. W.; REX, J. H. Comparison of Etest and National Committee for Clinical Laboratory Standards broth microdilution method for antifungal susceptibility testing: enhanced ability to detect amphotericin B-resistant *Candida* isolates. **Antimicrobial Agents and Chemotherapy**, v. 39, n. 11, p. 2520-2522, 1995.

A estimativa da raiz quadrada de um número racional por intermédio do Binômio de Newton

Estimating the square root of a rational number using Newton's Binomial

Antonio Ancelmo de Cerqueira Neto⁽¹⁾; Adson Júnior Carvalho da Silva⁽²⁾;
Noemy de Carvalho Araújo⁽³⁾; Janaina Rodrigues de Miranda⁽⁴⁾;
Elinelson Gomes de Oliveira⁽⁵⁾

⁽¹⁾  0000-0002-7052-8869; Instituto Federal de Alagoas, Alagoas (IFAL), Brazil. E-mail: ancelmismo@gmail.com.

⁽²⁾  0000-0002-7221-2390; Instituto Federal de Alagoas, Alagoas (IFAL), Brazil. E-mail: ajcs3@aluno.ifal.edu.br.

⁽³⁾  0000-0002-3564-0636; Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Licenciatura em Matemática, Brazil. E-mail: noemy.carvalhoaraujo@gmail.com.

⁽⁴⁾  0000-0002-3014-8108; Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Licenciatura em Matemática, Brazil. E-mail: jana.miranda.jrm@gmail.com.

⁽⁵⁾  0000-0002-4400-3815; Instituto Federal de Alagoas (UFAL), Professor, Alagoas, Brazil, E-mail: elinelson.oliveira@ifal.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar um algoritmo capaz de determinar a raiz quadrada de um número racional positivo utilizando o binômio de Newton. Metodologicamente foram seguidos os seguintes passos: (a) definição de raiz quadrada; (b) definição de binômio de Newton; (c) construção do algoritmo para aproximações da raiz quadrada de um número racional positivo através do binômio de Newton; (d) simulação do algoritmo construído; e (e) cálculo da raiz quadrada de alguns números racionais positivos. Espera-se que este tópico de matemática sirva para estimular e motivar estudantes em busca de novos conhecimentos na área de exatas.

Palavras-chave: Raiz Quadrada, Binômio de Newton, Algoritmo.

Abstract: This work aims to present an algorithm capable of determining the square root of a positive rational number using the binomial of Newton. Methodologically, the following steps were followed: (a) definition of square root; (b) definition of Newton's binomial; (c) constructing the algorithm for approximations of the square root of a positive rational number through the binomial of Newton; (d) simulation of the built algorithm; and (e) calculating the square root of some positive rational numbers. It is hoped that this topic of mathematics will stimulate and motivate students in search of new knowledge in the area of exact.

Keywords: Square Root, Newton's binomial, Algorithm.

Introdução

No mundo atual diversas pesquisas são realizadas na busca de encontrar novas possibilidades de melhorar o processo de ensino e aprendizagem de matemática.

Considera-se a Matemática como uma área do conhecimento pronta, acabada, perfeita, pertencente apenas ao mundo das ideias e cuja estrutura de sistematização serve de modelo para outras ciências. A consequência dessa visão em sala de aula é a imposição autoritária do conhecimento matemático por um professor que, supõe-se, domina e o transmite a um aluno passivo, que deve se moldar, à autoridade da “perfeição científica” (CARVALHO, 2011, p. 15).

A contextualização dos conteúdos de matemática é de fundamental importância neste processo educativo, pois leva ao professor que ensina e ao aluno que aprende a pensar com mais criatividade e ousadia.

É importante salientar que o modo de ensinar como prática contextualizada pode auxiliar na aproximação entre a teoria e o cotidiano dos educandos, ficando sob a responsabilidade do professor, enquanto mediador do conhecimento, o enorme desafio de fazer com que a aprendizagem aconteça. Constata-se, portanto, que as relações que são estabelecidas entre professor e aluno na mediação da aprendizagem são relevantes, pois possibilitam o desenvolvimento do espírito de cooperação, assiduidade e responsabilidade na execução das atividades propostas, sejam estas individuais ou coletivas (SANTANA; SILVA, 2015).

Este trabalho teve como motivação e referência um artigo intitulado Algoritmo para determinação aproximada da raiz quadrada de um número racional positivo através do modelo binomial de Newton, publicado pelo pesquisador Edel Alexandre Silva Pontes, em um portal chamado Só Matemática. O objetivo é apresentar um algoritmo capaz de determinar aproximações do valor da raiz quadrada de qualquer número racional positivo utilizando o desenvolvimento do binômio de Newton, apresentado pelo Teorema binomial. A motivação do trabalho está em saber que o cálculo da raiz quadrada, nas séries iniciais do ensino fundamental, é um dos fundamentos mais indesejados pelo aluno e normalmente os professores utilizam o método tradicional para resolver.

Considerações Finais

Atividades contextualizadas no processo de ensino e aprendizagem de matemática deve ser uma prática cotidiana nas bancas escolares, principalmente nas séries iniciais da educação básica. O desenvolvimento intelectual e cognitivo de nossas crianças depende da provocação do professor de quebrar paradigmas e gerar modelos que possam despertar no aprendiz a vontade de querer saber mais sobre o assunto abordado.

Desta forma, espera-se que este trabalho de criar um algoritmo para gerar a solução de um modelo matemático, seja utilizado plenamente nas aulas do ensino fundamental e que outras situações de aprendizagem em matemática possam ser criadas a partir deste simples e eficiente experimento.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, D. L. de. **Metodologia do Ensino de Matemática**, 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTANA, C. C. M.; SILVA, A. L. G. da. O Ensino da Matemática e o Princípio da Contextualização. **Anais do II Conedu**. 2015.
- GERSTING, J. L. **Fundamentos Matemáticos para a Ciência da Computação**. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 2001.
- PONTES. E. A. S. **Refletindo a Educação frente aos desafios da contemporaneidade**. Maceió: IFAL, 2013.
- PONTES. E. A. S. **A Utilização do Triângulo de Pascal e do Binômio de Newton no lançamento de moedas**. 2013. Disponível: <http://www.somatematica.com.br/artigos/artigo48_somatematica.zip> Acessado: 10/10/2020.
- ROSS, K. A. WRIGHT, C. R. B. **Matemáticas Discretas**. 2. ed. Cidade do México: Prentice Hall, 1990.

A ideia Lacaniana no processo de ensino e aprendizagem de matemática

The Lacanian idea in the teaching and learning process of mathematics

Nicilleya Silva de Queiroz Belarmino⁽¹⁾; Helloyne Roberta Eloi Moura⁽²⁾;
Edel Alexandre Silva Pontes⁽³⁾; Edel Guilherme Silva Pontes⁽⁴⁾

⁽¹⁾  0000-0001-9296-8315; Escola Estadual Antônia Macedo, Professora, Alagoas, Brasil. E-mail: nicilleyaq@gmail.com.

⁽²⁾  0000-0001-8457-9408; Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Licenciatura em Matemática, Alagoas, Brasil. E-mail: helloyne_@hotmail.com.

⁽³⁾  0000-0002-9782-8458; Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Professor, Alagoas, Brasil. E-mail: edel.pontes@ifal.edu.br.

⁽⁴⁾  0000-0002-1138-5300; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Professor, Alagoas, Brasil. E-mail: edel@uneal.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Diversas pesquisas são realizadas em Educação Matemática e áreas afins e apontam que a maioria dos alunos enfrentam dificuldades no aprendizado de Matemática. Este trabalho objetivou apresentar uma proposta pedagógica na resolução de problemas matemáticos conectados aos três momentos observáveis sugeridos por Jacques Lacan: Instante de ver, Tempo de Compreender e o Momento de Concluir. Será que o pensar matematicamente ocorre verdadeiramente no ato de ensinar e aprender matemática? Metodologicamente, a pesquisa foi realizada com a participação de 20 alunos de um curso técnico de informática de uma instituição federal. O estudo constituiu em desafiar os alunos a resolver problemas de matemática seguindo a sugestão proposta. A utilização consciente de uma metodologia diferente de ensino e aprendizagem de matemática incide nos princípios educativos e fortalece a construção de conhecimentos e saberes. Os resultados obtidos mostram que os alunos intuitivamente estão bem preparados para resolver problemas. Em contra partida, nota-se uma dificuldade no momento de formalizar as hipóteses para a resolução dos problemas por algum método matemático. Espera-se que outras propostas metodológicas para o ensino e aprendizagem de matemática sejam postas em prática consolidando todo o processo educativo.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de matemática, Tempo lógico de Lacan, Pensamento matemático.

Abstract: Several researches are carried out in Mathematics Education and related areas and point out that the majority of students face difficulties in learning Mathematics. This work aimed to present a pedagogical proposal in the resolution of mathematical problems connected to the three observable moments suggested by Jacques Lacan: Instant to see, Time to understand and the Moment to conclude. Does thinking mathematically really occur in the act of teaching and learning mathematics? Methodologically, the research was carried out with the participation of 20 students from a technical computer course at a federal institution. The study was to challenge students to solve math problems following the proposed suggestion. The conscious use of a different methodology for teaching and learning mathematics focuses on educational principles and strengthens the construction of knowledge and knowledge. The results obtained show that students are intuitively well prepared to solve problems. On the other hand, there is a difficulty when formalizing the hypotheses for solving problems by some mathematical method. It is expected that other methodological proposals for teaching and learning mathematics will be put into practice, consolidating the entire educational process.

Keywords: Teaching and learning mathematics, Lacan's logical time, Mathematical thinking.

Introdução

Pesquisas em Educação Matemática apontam que a maioria dos alunos encaram dificuldades na disciplina de Matemática. “A matemática não é algo que diz respeito a números, mas sim à vida. Ela é algo que nasce do mundo em que vivemos. Lida com ideias. E, longe de ser aborrecida e estéril, como muitas vezes é retratada, ela é cheia de criatividade” (DEVLIN, 2004, p. 98). A Matemática é parte importante na construção da cidadania, na geração do conhecimento, no entendimento dos recursos tecnológicos e, fundamentalmente, na compreensão dos modelos da natureza. A aprendizagem em Matemática, em permanente evolução, consiste em doutrinar o indivíduo a uma prática filosófica, científica e social colaborando para o entendimento das coisas.

Assim sendo, torna-se imprescindível o incremento de metodologias que cooperem para a materialização da aprendizagem dos alunos. Frequentemente, a falta de motivação e interesse do aluno em aprender matemática deve-se a uma lacuna entre a teoria e a prática, percebida claramente na desconexão dos conteúdos com o dia-a-dia do aprendiz. Contudo se faz necessário uma conexão entre seus modelos abstratos e sua importância na contribuição para o desenvolvimento intelectual do sujeito. “[...] focar o papel da Matemática como parte de um desenvolvimento tecnológico pressupõe que a matemática esteja “fazendo algo” pela sociedade. [...] a Matemática está formatando a sociedade” (SKOVSMOSE, 2013, p. 98)

Ghelli, Santos e Oliveira (2015) afirmam que as principais dificuldades enfrentadas nos processos ensino e aprendizagem de matemática estão agregadas a determinados métodos pedagógicos que acendem pouco vínculo com o cotidiano do aluno.

Pontes (2019a) revela que a sala de aula se torna um espaço aprazível quando práticas motivadoras e criativas para o ensino e aprendizagem de matemática estão em perfeita harmonia com o mundo moderno, possibilitando a desenvolver indivíduos intuitivos, críticos e de pensamento matemático estabelecido.

Van de Walle (2009) indaga que a sala de aula precisa ser um espaço onde fazer matemática não seja aterrorizante e onde todos os alunos sejam respeitados por suas ideias, apesar das poucas oportunidades que o aluno possa pensar matematicamente.

Para Schoenfeld (1996) o pensar matematicamente, por meio de resolução de problemas, denota: alcançar distinguir o mundo de um ponto de vista matemático, ou seja, aplicar juízos matemáticos em distintas situações e incluir os instrumentos de ofício para matematizar com sucesso.

Vergnaud (1993) ressalta que é por interferência das circunstâncias e da resolução de problemas que um conceito adquire sentido para o aprendiz e que essa metodologia é essencial do ponto de vista

psicológico, didático e para geração de conhecimento. A resolução de problemas não só harmoniza o aprendiz a pensar matematicamente, como estabelecer sua percepção dentro do seu dia-a-dia.

O ato de ensinar do professor e o ato de aprender do aluno são concepções estratégicas para o funcionamento irrestrito da proposta, pois o professor, como mediador do conhecimento, orienta os passos necessários para que o aluno, o explorador do conhecimento, descubra os melhores caminhos em busca do saber matemático (PONTES, 2018a, p. 54).

Observa-se que novas técnicas para o ensino e aprendizagem de matemática devem ser acolhidas, de modo a quebrar padrões metodológicos e romper ciclos viciosos estabelecidos no ato de ensinar e aprender matemática na educação básica. Ainda que proporcione alguma resistência no que tange fazer mudanças na metodologia de ensino do professor de matemática, a experiência de novos caminhos tem um aspecto bastante salutar e fortalece os atores do processo, o professor e os alunos, na busca de novas descobertas.

Lester (1994) afirma que existem três fatores que tornam a capacidade de resolver problemas ineficientes: por ser uma atividade intelectual extremamente complexa; pela falta do conhecimento dos envolvidos do que é indispensável para a resolução de problemas; e as poucas oportunidades dadas aos alunos para se envolverem verdadeiramente na resolução de problemas.

De fato, a diversidade de condições em que o ensino acontece traz consigo grandes desafios, sobretudo para os professores cujas práticas foram moldadas por experiências formativas e profissionais desenvolvidas com base no ensino tradicional. A superação desses desafios requer do professor um movimento de deslocamento da zona de conforto e da previsibilidade para uma zona de risco, no intento de ensinar por meio do diálogo, da investigação e da crítica. (SILVA; LIMA; GITIRANA, 2019, p. 225).

Diante às várias possibilidades de utilizar uma prática pedagógica para o ensino e aprendizagem de matemática, o estudo deste artigo situou-se na sugestão de expor uma proposta didática na ação de resolver problemas matemáticos por meio de três momentos observáveis sugeridos por Jacques Lacan: Instante de ver, Tempo de Compreender e o Momento de Concluir. "Resolução de problemas coloca o foco da atenção dos alunos sobre as ideias matemáticas e sobre o dar sentido" (ONUCHIC; ALLEVATO, 2011, p. 82).

A resolução de problemas representa, da forma como trabalhamos, um contexto bastante propício à construção de conhecimento matemático a partir da observação e percepção de padrões, especialmente se considerada como metodologia de ensino, ou seja, se o problema for proposto como gerador de novos conceitos e conteúdos matemáticos (ONUCHIC; ALLEVATO, 2011, p. 90).

Este trabalho foi motivado pela publicação do artigo intitulado "O tempo lógico de Lacan na resolução de problemas matemáticos: uma proposta do pensar matematicamente em três momentos observáveis" na *Brazilian Journal of Development* do professor e pesquisador Edel Alexandre Silva Pontes.

A fundamentação teórica deste trabalho está dividida em três partes fundamentais: Na primeira parte, abordaremos a importância do ensino e aprendizagem de matemática nos diversos níveis da educação, suas implicações no desenvolvimento do conhecimento e saber e as dificuldades em propor novas regras pedagógicas para abrandar as discrepâncias entre o que se ensina e o que se aplica em matemática. Na segunda parte, será exposta a ferramenta imprescindível para o incremento da proposta pedagógica de ensino e aprendizagem de matemática: o tempo lógico de Lacan. Por fim, na terceira parte, exibiremos a sugestão metodológica como prática pedagógica para o aprendizado de matemática, agregando a resolução de problemas matemáticos com a ideia do tempo lógico de Lacan.

Em seguida, serão deliberados todos os procedimentos metodológicos adotados neste estudo. Posteriormente, os resultados serão tabulados e analisados para se tomar uma decisão sobre a eficácia da sugestão da prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de matemática. Por fim, as considerações finais serão expostas.

Considerações Finais

O processo de ensino e aprendizagem de matemática materializa-se com atividades bem formuladas e organizadas através de propostas pedagógicas que possam motivar o aluno para o seu aprendizado. Quando os alunos demonstram empenho por uma prática inovadora e eficaz, estarão conseqüentemente interessados na construção de novos conhecimentos e saberes da disciplina. "O emprego repetido de novas tecnologias para o ensino e aprendizagem de matemática tem constituído uma saída estratégica para abrandar as desconexões entre o que se estuda na escola e o que se leva propriamente para a vida" (PONTES et al. 2020, p. 21).

O ato de ensinar e o ato de aprender matemática podem admitir distintos significados em razão da heterogeneidade que diferencia cada argumento educacional, cada prática pedagógica, cada professor, cada aluno e cada realidade. "A utilização de estratégias de ensino que incorporem recursos educacionais inovadores pode auxiliar na promoção da inclusão" (MARTINS, 2020).

Dentro dos objetivos propostos neste estudo, percebe-se que três perguntas precisam ser respondidas: 1) A noção intuitiva de um problema de matemática é uma forma de pensar matematicamente? 2) Deliberar sobre um princípio matemático é uma forma de pensar matematicamente? 3) Tomar decisão na resolução de um problema matemático é uma forma de pensar matematicamente?

Com relação à intuição do aluno, na resolução de problemas matemáticos, é inegável perceber a sua desenvoltura quando é desafiado a descobrir a solução de um problema de matemática. Neste momento, o Instante de Ver é um ato extremamente essencial, pois exacerba o aluno a tirar proveito de seu pensar rápido em prol da resposta cobiçada, isso é pensar matematicamente! Para Kahneman (2012), o pensar rápido revela a influência das impressões intuitivas nas nossas decisões.

A respeito à deliberação sobre um princípio matemático para resolver um problema, mostra a capacidade algorítmica de um indivíduo apresentar instrumentos pré-existentes capaz de resolver o exercício proposto. Esse é o Tempo de Compreender, é o pensar devagar, pois permite que o aprendiz delibere e formule as hipóteses necessárias para a resolução do problema, isso é pensar matematicamente! Segundo Kahneman (2012), o pensar devagar é uma forma lenta, deliberativa e lógica nas decisões a tomar.

Sobre a tomada de decisão do aluno em decidir a solução do problema, proporciona nesse estágio um momento de determinação daquilo que foi deliberado, aplicando regras e conceitos matemáticos imprescindíveis. Esse é o Momento de Concluir, é o conjunto de pensamentos rápido e devagar, intuitivo e lógico, na investigação da solução desejada, isso é pensar matematicamente!

O uso consciente de uma metodologia distinguida de ensino e aprendizagem de matemática sobrevém nos princípios educativos, especialmente na autonomia do aluno, através da construção de seus conhecimentos e saberes. Diante do exposto, se faz necessário finalizar que o emprego de métodos pedagógicos diferenciados para o ensino e aprendizagem de matemática carece de nortear a formação dos professores, permitindo, desta forma, o fortalecimento do processo educacional.

Espera-se que outras metodologias para o ensino e aprendizagem de matemática possam ser recomendadas como modelos dinâmicos e essenciais no processo educativo, no intuito do aprimoramento das práticas pedagógicas para ensinar e aprender matemática, de forma que o aprendiz esteja pronto para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ALLEVATO, N. S. G.; ONUCHIC, L. R. Ensinando Matemática na Sala de Aula através da Resolução de Problemas. **Boletim GEPEM**, Rio de Janeiro, n.55, p.1-19, 2009.
- ALVARENGA, K. B.; ANDRADE, I. D.; SANTOS, R. J. de. Dificuldades na resolução de problemas básicos de matemática: um estudo de caso do agreste sergipano. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 12, n. 24, p. 39-52, 2016.
- ARAÚJO, F. M. de. O tempo em Lacan. **Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica**, v. 19, n. 1, p. 103-114, 2016.
- CARVALHO, D. L. de. **Metodologia do ensino de matemática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- D'AMBRÓSIO, B. S. Como ensinar matemática hoje. **Temas e debates**, v. 2, n. 2, p. 15-19, 1989.
- SILVA, J. P. da; LIMA, I. M. S. de; GITIRANA, V. Ensinar Matemática a Luz de uma Perspectiva Crítica: algumas reflexões. **Ensino da Matemática em Debate**, v. 6, n. 3, p. 180-198, 2019.
- ALMEIDA, N. G. N. de. A importância da metodologia científica através do projeto de pesquisa para a construção da monografia. **Folha de Rostto**, v. 2, n. 1, p. 57-66, 2016.
- DEVLIN, K. **O gene da matemática**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- KAHNEMAN, D. **Rápido e devagar**: duas formas de pensar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- LACAN, J. O tempo lógico e a asserção a certeza antecipada. In. LACAN, J. **Escritos** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- LESTER, F. O que aconteceu à investigação em resolução de problemas de Matemática? A situação nos Estados Unidos. **Resolução de problemas**: Processos cognitivos, concepções de professores e desenvolvimento curricular, p. 13-31, 1994.
- LIPMAN, M. **Thinking in education**. Cambridge University Press, 2003.
- MARTINS, A. N. et al. O ensino da matemática para alunos inclusos: possibilidades e desafios no trabalho docente. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 47971-47981, 2020.
- NUNES, C. B. Resolução de problemas: uma proposta didática na formação de professores. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2014.
- NUNES, C. B.; SANTANA, E. R dos S. Resolução de problemas: um caminho para fazer e aprender matemática. **Acta Scientiae**, v. 19, n. 1, p. 2-19, 2017.
- ONUCHIC, L. de la R.; ALLEVATO, Norma Suely Gomes. Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. **Bolema-Mathematics Education Bulletin**, p. 73-98, 2011.
- PONTES, E. A. S. Modelo de ensino e aprendizagem de matemática baseado em resolução de problemas através de uma situação-problema. **Revista Sítio Novo**, v. 2, n. 2, p. 44-56, 2018.
- PONTES, E. A. S. O Paradoxo de Russel e o Tempo Lógico de Lacan: Do Real ao Imaginário uma Linha Paradoxal. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 7, n. 9, p. 18-24, 2018.
- PONTES, E. A. S. Conceptual questions of a teacher about the teaching and learning process of mathematics in basic education. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 4, p.1-12, 2019.
- PONTES, E. A. S. Método de polya para resolução de problemas matemáticos: uma proposta metodológica para o ensino e aprendizagem de matemática na educação básica. **HOLOS**, v. 3, p. 1-9, 2019.
- PONTES, E. A. S.; SILVA, L. M. Aritmética modular na interpretação de sistemas codificados no processo de ensino e aprendizagem de matemática. **Revista de Ciência e Inovação**, v. 5, n. 1, p. 7-17, 2020.
- PONTES, E. A. S. et al. Investigação Experimental de um Produto Educacional: um jogo matemático desenvolvido a partir do conceito intuitivo de probabilidades. **RACE-Revista de Administração do Cesmac**, v. 7, p. 20-30, 2020.
- PONTES, E. A. S. Ressignificação teórica para a interpretação de um modelo matemático por meio do tempo lógico de Jaques Lacan. **REMATEC**, v. 16, p. 184-196, 2021.
- PONTES, E. A. S. O tempo lógico de Lacan na resolução de problemas matemáticos: uma proposta do pensar matematicamente em três momentos observáveis. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 5, p. 48586-48603, 2021.
- ROMANATTO, M. C. Resolução de problemas nas aulas de Matemática. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, p. 299-311, 2012.

SCHOENFELD, A. Porquê toda esta agitação acerca da resolução de problemas. **Investigar para aprender matemática**, p. 61-72, 1996.

SKOVSMOSE, O. **Educação Matemática Crítica: a questão da democracia**. Campinas, SP: Papyrus editora, 2013.

VAN DE WALLE, J. A. **Matemática no ensino fundamental**: formação de professores e aplicação em sala de aula. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VERGNAUD, G. et al. Teoria dos campos conceituais. **Anais do 1º Seminário Internacional de Educação Matemática do Rio de Janeiro**, p. 1-26, 1993.

Construindo um jogo matemático por intermédio dos números naturais

Building a mathematical game using natural numbers

Janderson Ramon da Silva⁽¹⁾; Arthur Lucas da Silva⁽²⁾
Nicilleya Silva de Queiroz Belarmino⁽³⁾; Helloyne Roberta Eloi Moura⁽⁴⁾

⁽¹⁾  0000-0002-7507-4616; Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Alagoas, Brazil. E-mail: ramon-130@hotmail.com.

⁽²⁾  0000-0003-3767-3439; Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Alagoas, Brazil. E-mail: als1@aluno.ifal.edu.br.

⁽³⁾  0000-0001-9296-8315; Escola Estadual Antônia Macedo, Professora, Alagoas, Brazil. E-mail: nicilleyaq@gmail.com.

⁽⁴⁾  0000-0001-8457-9408; Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Licenciatura em Matemática, Alagoas, Brazil. E-mail: helloyne_@hotmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar uma atividade, em forma de um jogo que faça produzir em seus jogadores um maior desenvolvimento cognitivo e psicomotor. Os pré-requisitos necessários são, apenas, o conhecimento dos números naturais e a regra básica de potenciação. No ensino de matemática atual é necessário construir e desenvolver, em nossas crianças, novas técnicas que possa estimular o novo. E a base desta construção fundamenta-se em quatro pilares: Raciocínio Lógico, Criatividade, Disposição e Vontade de Aprender. A necessidade de fazer com que os tópicos de matemática sejam apresentados a partir de modelos práticos, faz dessa aplicação, algo bastante significativo e motivador para o entendimento dos modelos da natureza. Espera-se que o jogo bem construído e de fácil assimilação permita fazer com que nossos alunos sejam capazes de cumprir regras e etapas, sejam éticos, críticos e desenvolvam suas habilidades na construção de uma escola transformadora.

Palavras-chave: Ensino de Matemática, Números Naturais, Desenvolvimento Cognitivo e Psicomotor.

Abstract: This work aims to present an activity, in the form of a game that makes its players produce greater cognitive and psychomotor development. Necessary prerequisites are, only, knowledge of natural numbers and the basic rule of potentiation. In current mathematics teaching, it is necessary to build and develop, in our children, new techniques that can stimulate the new. And the basis of this construction is based on four pillars: Logical Reasoning, Creativity, Willingness and Will to Learn. The need to make mathematics topics presented from practical models makes this application very significant and motivating for understanding the models of nature. It is expected that the well-constructed and easily assimilated game will allow our students to be able to comply with rules and steps, be ethical, critical and develop their skills in building a transformative school.

Keywords: Mathematics Teaching, Natural Numbers, Cognitive and Psychomotor Development.

Introdução

Desde a nossa infância somos apresentados a esse conjunto e, sem formalidades maiores, aprendemos a lidar com várias de suas utilidades através das operações: soma, subtração, multiplicação e divisão. Se pedirmos a cada estudante, em uma sala de aula, um número natural maior possível, com certeza, a cada pedido um número maior será apresentado e todos os estudantes terão uma resposta convincente e verdadeira. Em outras palavras, por maior que seja um número natural sempre vai existir um sucessor desse número. Assim, o conjunto dos números naturais é um conjunto infinito de números.

A matemática ensinada nas escolas e a realidade do mundo atual caminham em sentidos contrários, em um verdadeiro descompasso. Enquanto o mundo aprecia o aparecimento de novas tecnologias a matemática continua sendo digerida nos mesmos moldes do início do século XX. A informatização da sociedade e a criação e mecanismos de transmissão do conhecimento além dos muros da escola, exigirão uma mudança profunda ou até a extinção dos sistemas de ensino tradicionais que conhecemos. (PONTES, 2013, p. 60)

No ensino de matemática atual é necessário construir e desenvolver, em nossas crianças, novas técnicas que possa estimular o novo. E a base desta construção fundamenta-se em quatro pilares (R-C-D-A): Raciocínio Lógico, Criatividade, Disposição e Vontade de Aprender.

O Raciocínio Lógico é uma forma de pensar, argumentar ou raciocinar, pode ser descrito como uma sequência de argumentos para se chegar a uma conclusão. Pode-se dividir em: dedução, indução e abdução. Faz-se necessário que as crianças estejam prontas para inferir através de proposições supostamente válidas. Criatividade é a capacidade de criar coisas novas, pensar diferente, ser inovador. Permite que a criança encontre novas possibilidades de desenvolver soluções compatíveis e reais.

O que é preciso para criar algo original e válido? Como são as pessoas criativas? Quase todas concordariam que os indivíduos criativos demonstram possuir produtividade criativa. Produzem inventos, fazem descobertas com base no insight, criam obras de arte, paradigmas revolucionários ou outros produtos que são originais e válidos. O pensamento convencional indica que as pessoas com grande criatividade também possuem estilos de vida criativos. Estes estilos de vida caracterizados por flexibilidade, comportamentos não estereotipados e atitudes não não-conformistas. (STERNBERG, 2010, p. 421).

Disposição é o ato de dispor, dependência naquilo que é interessante. Neste caso, a criança desenvolve uma vocação natural para o novo. Vontade de Aprender é uma determinação, um sentimento individual de escolher aquilo que bem entende, a buscar seus objetivos e metas. A criança encontra força necessária para manifestar seu entusiasmo por novos conhecimentos.

Objetivou-se apresentar uma atividade, em forma de um jogo, que faça produzir em seus jogadores, nossas crianças, um maior desenvolvimento cognitivo e psicomotor. Os pré-requisitos necessários são, apenas, o conhecimento dos números naturais e a regra básica de potenciação. A construção e uso do jogo possibilita ao aluno desenvolver as habilidades de operações com números, desde a soma até a potenciação, como também, ter uma primeira noção intuitiva de funções. A criança ela deve estar apta a desenvolver, intuitivamente, meios de fugir das sequências pré-determinadas e obrigatórias em seu meio escolar. Em contrapartida, faz-se necessário a utilização de pensamentos mais lógicos e criativos. O jogo bem elaborado representa no processo ensino-aprendizagem um componente pedagógico fundamental para a produção de conhecimento. Por meio do jogo, a criança atia sua curiosidade e desenvolve a arte de criar e ampliar seu meio de convívio.

Considerações Finais

O jogo apresentado possibilita ao aluno desenvolver algumas habilidades matemáticas fundamentais, como operar com números naturais, utilizar facilmente a potenciação, e principalmente, encontrar através da prática de jogos modelos matemáticos mais abstratos. Essa, possivelmente, é a grande dificuldade da escola moderna: o passar da teoria, muitas vezes limitadas a fórmulas e processos decorativos, para a prática.

A utilização de jogos, com números, no processo de ponte entre o abstrato e o concreto é um recurso didático bastante eficaz. Pois, permite minimizar os traumas que os alunos carregam, durante anos, a respeito da matemática tradicional e puramente subjetiva. A necessidade de fazer com que os tópicos de matemática sejam apresentados a partir de modelos práticos, faz dessa aplicação, algo bastante significativo e motivador para o entendimento dos modelos da natureza.

Com isso, espera-se que o jogo bem construído e de fácil assimilação permita fazer com que nossos alunos sejam capazes de cumprir regras e etapas, sejam éticos, críticos e desenvolvam suas habilidades na construção de uma escola transformadora.

REFERÊNCIAS

- ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem Psicológica**. 7 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- BICUDO, M. A. V. **Educação Matemática**. São Paulo: Editora Moraes.
- BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem matemática no ensino**. 3 ed. - São Paulo: Contexto, 2003.

- BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas**: uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo: IME-USP, 1996.
- BOYER, C. B. **História da Matemática**. São Paulo: Edgard Blucher. 1974.
- BRIZUELA, B. M. **Desenvolvimento Matemático na Criança – Explorando Notações**. Porto Alegre: Artmed, 2017.
- CARRAHER, T. N. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1988.
- IFRAH, G. **Os números**: a história de uma grande invenção. 11 ed. São Paulo: Globo, 2005.
- KAMII, C. **Aritmética**: novas perspectivas implicações da teoria de Piaget. 9 ed. São Paulo: Papirus, 2004.
- LIMA, E. L. **Curso de Análise**. 13 ed. Rio de Janeiro: IMPA, 2011.
- PONTES, E. A. S. **Refletindo a Educação frente aos desafios da contemporaneidade**. Maceió: IFAL, 2013.
- STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- TAHAN, M. **O homem que calculava**. Rio de Janeiro: Record, 1968.

Interpretação de equações matemáticas de regressão por meio de conhecidas sequências numéricas

Interpreting mathematical regression equations using known numerical sequences

Bruno Henrique Macêdo dos Santos Silva⁽¹⁾; Janaine Ferreira dos Santos⁽²⁾;
Janaina Rodrigues de Miranda⁽³⁾; Janderson Ramon da Silva⁽⁴⁾; Lidianne Leite Lira⁽⁵⁾

⁽¹⁾  0000-0002-2277-7908; Instituto Federal de Alagoas, Alagoas, Brazil. E-mail: bhmss1@aluno.ifal.edu.br.

⁽²⁾  0000-0001-5091-8918; Universidade Federal de Alagoas, Licenciatura em matemática, Alagoas, Brazil. E-mail: janainesantosifal@gmail.com.

⁽³⁾  0000-0002-3014-8108 Universidade Federal de Alagoas, Licenciatura em matemática, Alagoas, Brazil. E-mail: jana.miranda.jrm@gmail.com.

⁽⁴⁾  0000-0002-7507-4616; Instituto Federal de Alagoas, Alagoas, Brazil. E-mail: ramon-130@hotmail.com.

⁽⁵⁾  000-0001-9719-6422; Instituto Federal de Alagoas, Alagoas, Brazil. E-mail: lidianne.lira@ifal.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Na contemporaneidade é cada vez maior a necessidade de desenvolver meios na prática educacional de modo que a teoria estudada esteja diretamente correlacionada com os instrumentos do século XXI. A transformação tecnológica no mundo moderno exige que a escola esteja preparada para novos desafios no processo educativo e principalmente na metodologia de ensino e aprendizagem de matemática. Este trabalho investiga o comportamento de algumas sequências numéricas matemáticas conhecidas através de um estudo de regressão utilizando Linhas de Tendência geradas pelo software Excel 2003. Metodologicamente, o trabalho consiste em gerar um conjunto de dados que possa analisar o comportamento das sequências numéricas estabelecendo uma melhor equação matemática de ajuste. A contribuição deste trabalho é bastante significativa para a área de tecnologia educacional e no processo de ensino e aprendizagem de matemática, pois relaciona sequências numéricas importantes da matemática com equações de regressão que melhor se aproxima do modelo ideal. Diante disto, espera-se que este trabalho possa gerar estímulos necessários para que outros pesquisadores possam buscar práticas educacionais que fortaleçam o processo de ensino e aprendizagem de matemática com o propósito de gerar conhecimentos e saberes.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de matemática; Sequências numéricas; Linhas de tendência.

Abstract: Nowadays, there is an increasing need to develop means in educational practice so that the theory studied is directly correlated with the instruments of the 21st century. Technological transformation in the modern world requires that the school be prepared for new challenges in the educational process and especially in the teaching and learning methodology of mathematics. This work investigates the behavior of some mathematical numerical sequences known through a regression study using Trend Lines generated by the Excel 2003 software. Methodologically, the work consists of generating a set of data that can analyze the behavior of the numerical sequences establishing a better equation. fit math. The contribution of this work is quite significant for the area of educational technology and in the process of teaching and learning mathematics, as it relates important numerical sequences in mathematics with regression equations that best approximates the ideal model. In view of this, it is hoped that this work can generate necessary stimuli so that other researchers can seek educational practices that strengthen the teaching and learning process of mathematics with the purpose of generating knowledge and knowledge.

Keywords: Mathematics teaching and learning; Numerical sequences; Trend lines.

Introdução

Nos dias atuais e diante do advento do computador, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), no ambiente escolar, tem tornado uma possibilidade bastante usual no processo de ensino e aprendizagem de matemática e áreas afins. A utilização de softwares educativos matemáticos é fundamental no processo ensino e aprendizagem, pois permite que o aluno experimente construções de gráficos e descubra conceitos computacionalmente. Para Nascimento e Schimiguel (2017) existe um grande descompasso entre a geração que ensina e a geração que aprende, devido a toda transformação tecnológica do mundo moderno, surgindo assim mudança no processo ensino e aprendizagem.

Quando se propõe refletir sobre as novas formas de gerar e dominar o conhecimento, sobre as novas formas de explicações do real, nesse novo cenário tecnológico, que se delinea com o advento da Tecnologia, faz-se necessário traçar um paralelo entre a sociedade e o indivíduo, e contextualizar esse paralelo na nova cultura profissional que se estabelece com a disseminação da tecnologia. Com as novas tecnologias quais seriam as características e necessidades que essa nova cultura profissional informatizada exige dos indivíduos? (MISKULIN, 2003, p. 218).

O novo modelo da sociedade baseia-se na comunicação e informação. Essa nova era tecnológica requer uma profunda revisão no sistema educativo e a escola tem um papel crucial na construção de modelos que possam aproximar os que ensinam daqueles que aprendem, e vice-versa. Os recursos tecnológicos exercem uma forte influência no processo de ensino e aprendizagem de matemática e essa “nova” escola exige do professor uma nova prática pedagógica, na qual ele possa ter a oportunidade de experimentar o computador, por meios de softwares educativos, em prol de um ensino voltado para uma realidade mais próxima do aluno aprendiz, possibilitando, cada vez mais, a construção de ideias, conceitos e procedimentos. Nesta narração dinâmica, a educação torna-se um processo contínuo e aberto a novas possibilidades e desafios, através de um eixo de ligação entre a escola e a sociedade.

Percebe-se que reinventar o processo de ensino e aprendizagem de matemática é uma forma motivadora de gerar indivíduos prontos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. As novas metodologias de ensino devem estar associadas ao cotidiano dos aprendizes, pois, desta forma, acredita-se que minimizaremos as distâncias entre a teoria e a prática educacional (PONTES, et al., 2017, p. 474).

Diversos pesquisadores de Educação Matemática estão em constante busca por novos caminhos para uma transformação científica da pedagogia que possa oferecer condições de tornar o ensino de matemática mais eficiente, fortemente programado, extremamente motivador e direcionado a habilidades, particularmente com o uso do computador. Segundo Ponte (1995) o principal motivo do

insucesso do aluno no ensino de matemática resulta de seus modelos complexos, tornando-a difícil de entender. Muitos alunos acabam interiorizando, desde cedo, uma autoimagem de incapacidade frente à disciplina. Faz-se necessário que a disciplina de matemática seja exploratória, permitindo ao aluno pesquisar uma diversidade de aplicações com dados reais ou exemplos práticos que possa tornar os processos matemáticos mais próximos de sua realidade.

O atual ensino de matemática não possibilita a cada indivíduo conseguir seu potencial criativo. Um dos principais problemas da Educação atualmente é o baixo índice de utilização da tecnologia no processo Educacional. A incorporação de toda tecnologia disponível no mundo é essencial para tornar a escola uma instituição que ofereça ensino de qualidade. Estamos próximos do novo milênio, bem antes de sua chegada já presenciamos um grande progresso intelectual, e também um progresso tecnológico que alcança estágios altíssimos de desenvolvimento e complexidade, mais do que nunca, o domínio de conhecimentos de informática aplicados à matemática se faz necessário para que possamos acompanhar a evolução da época (ALBUQUERQUE, 2000, p. 2).

A escola sofre a pressão de uma sociedade que exige drástica transformação em seu sistema educacional e tem na matemática computacional um instrumento de geração de novos conhecimentos e saberes, apoiado pelas rápidas mudanças no mundo globalizado. A utilização de modelos computacionais na escola básica e a popularização da matemática, em especial, através dos projetos de olimpíadas vêm caracterizando-se como práticas imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem de matemática. De acordo com Tenório, et al. (2017) o uso de Softwares educativos matemáticos são extremamente importantes para uma melhor performance do aprendiz na escola que frequenta, pois permite que ele experimente construções e exponha conceitos a partir do manuseio de gráficos, tabelas e medidas.

Este artigo objetivou: (i) investigar o comportamento de algumas sequências numéricas matemáticas conhecidas através de um estudo de regressão utilizando Linhas de Tendência geradas pelo *software Excel 2003*; (ii) Encontrar a equação matemática de regressão que melhor se ajuste a cada sequência numérica; e (iii) Estimular o processo de ensino e aprendizagem de matemática através de um ambiente computacional.

Entende-se que atividades desta natureza fortalecerá o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo, como também aproximará o modelo abstrato da prática concreta. Percebe-se que dois pontos são fundamentais para o entendimento do trabalho:

I. As sequências numéricas matemáticas: número primo, sequência de Fibonacci, sucessão de Farey, número hexagonal, número de Catalan, Progressão Aritmética, Progressão Geométrica e quadrados

perfeitos; e II. As linhas de tendência associadas as suas equações matemáticas através da ferramenta Regressão do Software Excel: linear, exponencial, logarítmica e potência.

Toda proposta que envolve Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no espaço educacional são relevantes e geram no aluno aprendiz maior interesse e motivação. Desta forma, este trabalho justifica-se pelo motivo de sugerir uma proposta de ensino e aprendizagem de matemática atrelada a sequências numéricas conhecidas e modelos de regressão, através de um ambiente computacional.

Considerações Finais

O grau de motivação e interesse deste estudo deve-se, basicamente, a interpretação de um modelo matemático usual através de gráficos e equações matemáticas dispondo como instrumento de auxílio um software educativo. Para Pontes (2017, p. 2) "Na contemporaneidade é cada vez maior a necessidade de conceber meios na prática educacional de modo que a teoria estudada esteja diretamente correlacionada com modelos usuais dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem".

A transformação tecnológica no mundo moderno exige que a escola esteja preparada para quebrar paradigmas no processo educativo e principalmente na metodologia de ensino e aprendizagem de matemática. O computador e seus softwares educativos representam instrumentos metodológicos imprescindíveis no ato de ensinar e no ato de aprender matemática. As aulas de matemática devem ser inovadoras e diversificadas, em que a utilização das parafernâlias tecnológicas, em especial o computador, sejam práticas que aproxime o aluno de seu cotidiano.

Portanto, a existência de diferentes modalidades de uso do computador na educação tem o objetivo de atender diferentes interesses educacionais e econômicos. A coexistência destas modalidades é salutar e a decisão por outra modalidade deve levar em consideração a diversidade de variáveis que atuam no processo de ensino-aprendizagem. Se isto for feito, o computador poderá ser um importante aliado desse processo. Caso contrário, não devemos esperar muito dessa tecnologia, pois ela ainda não é capaz de fazer milagres. (VALENTE, 2008, p. 15-16)

Diante disto, espera-se que este trabalho possa gerar estímulos necessários para que outros pesquisadores possam buscar práticas que fortaleçam o processo de ensino e aprendizagem de matemática com o propósito de gerar novos conhecimentos e saberes.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. G. de et al. **Um ambiente computacional para aprendizagem matemática baseado no modelo pedagógico de Maria Montessori**. 2000. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/79023/207545.pdf?sequence=1> >. Acesso em: 07 jan. 2019.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental**: Matemática. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria da educação Fundamental e Tecnologia, 1998.
- CARNEIRO, R. F; PASSOS, C. L. B. A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nas aulas de Matemática: Limites e possibilidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 101-119, 2014.
- D'AMBROSIO, B. S. Como ensinar matemática hoje. **Temas e debates**, v. 2, n. 2, p. 15-19, 1989.
- NASCIMENTO, E. L.; SCHIMIGUEL, J. Referenciais teóricos metodológicos: sequenciais didáticas com tecnologias no ensino de matemática na educação básica. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 8, n. 2, p. 115-126, 2017.
- MISKULIN, R. G. S. **As possibilidades didático-pedagógicas de ambientes computacionais na formação colaborativa de professores de matemática**. Formação de Professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado das Letras, p. 217-248, 2003.
- NASCIMENTO, E. L.; SCHIMIGUEL, J. Referenciais teóricos metodológicos: sequenciais didáticas com tecnologias no ensino de matemática na educação básica. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 8, n. 2, p. 115-126, 2017.
- PAULA, S. C. R. de. Educação matemática e tecnologia: articulando práticas geométricas. Curitiba: Appris, 2016.
- PONTE, J. P. da. Novas tecnologias na aula de Matemática. **Educação e Matemática**, p. 2-7, 1995. Disponível em < <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4470> >. Acesso em: 05 jan. 2019.
- PONTES, E. A. S. HIPERMAT–Hipertexto Matemático: Uma ferramenta no ensino-aprendizagem da matemática na educação básica. **Psicologia & Saberes**, v. 2, n. 2, 2013.
- PONTES, E. A. S. et al. Raciocínio lógico matemático no desenvolvimento do intelecto de crianças através das operações adição e subtração. **Diversitas Journal**, 2 v. 3 n. p. 469 - 476. 2017.
- PONTES, E. A. S. O uso de uma prova paramétrica para tomada de decisão em uma pesquisa de campo: um eficiente processo de ensino e aprendizagem. **Revista Educação & Tecnologia**, 17 v. p. 1 - 10. 2017.
- TENÓRIO, A.; NASCIMENTO, C. P. V. do; TENÓRIO, T. Uso do software Geogebra, blog, e-mail e whatsapp no estudo de Matemática. **Revista Tecnologias na Educação**, 19 v. 8 n. 2017.
- VALENTE, J. A. Diferentes usos do computador na educação. **Em Aberto**, v. 12, n. 57, 2008.

O emprego do Método de Polya na interpretação e resolução de problemas matemáticos

The use of Polya's Method in the interpretation and solving of mathematical problems

Arthur Lucas da Silva⁽¹⁾; Adson Júnior Carvalho da Silva⁽²⁾; Noemy de Carvalho Araújo⁽³⁾; Nicilleya Silva de Queiroz Belarmino⁽⁴⁾; Elinelson Gomes de Oliveira⁽⁵⁾

⁽¹⁾  0000-0003-3767-3439; Instituto Federal de Alagoas, Alagoas (IFAL), Brazil. E-mail: als1@aluno.ifal.edu.br.

⁽²⁾  0000-0002-7221-2390; Instituto Federal de Alagoas, Alagoas (IFAL), Brazil. E-mail: ajcs3@aluno.ifal.edu.br.

⁽³⁾  0000-0002-3564-0636; Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Licenciatura em Matemática, Alagoas, Brazil. E-mail: noemy.carvalhoaraujo@gmail.com.

⁽⁴⁾  0000-0001-9296-8315; Escola Estadual Antônia Macedo, Professora, Alagoas, Brazil. E-mail: nicilleyaq@gmail.com.

⁽⁵⁾  0000-0002-4400-3815; Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Professor, Alagoas, Brazil. E-mail: elinelson.oliveira@ifal.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: No mundo contemporâneo diversas pesquisas são realizadas em busca de uma solução eficaz no processo ensino e aprendizagem de matemática, tendo como foco as suas novas técnicas da educação matemática. Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta metodológica para o ensino e aprendizagem de matemática na educação básica, através da resolução de problemas utilizando o método de Polya. O método de Polya consiste em três etapas: Compreender o problema, Designar um plano, Executar o plano e Retrospecto do problema. Metodologicamente serão apresentados três problemas matemáticos cuja resolução seguirá o método de Polya. Esta sugestão, Resolução de Problemas através do método de Polya, como prática educacional no processo de ensino e aprendizagem de matemática possibilita ao professor facilitador e ao aluno aprendiz desenvolver novas habilidades no intuito de fortalecer o pensamento crítico e o raciocínio lógico.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de matemática, método de Polya, Resolução de problemas.

Abstract: In the contemporary world several researches are carried out in search of an effective solution in the teaching and learning process of mathematics, focusing on their new techniques of mathematical education. This work aims to present a methodological proposal for the teaching and learning of mathematics in basic education, through problem solving using the Polya method. The Polya method consists of three steps: Understanding the problem, Designating a plan, Performing the plan, and Retrospection the problem. Methodologically, three mathematical problems will be presented whose resolution will follow the Polya method. This suggestion, Problem Solving through the Polya method, as an educational practice in the teaching and learning process of mathematics enables the facilitator teacher and the learner to develop new skills in order to strengthen critical thinking and logical reasoning.

Keywords: Teaching and learning of mathematics, Polya method, Problem solving.

Introdução

No mundo contemporâneo diversas pesquisas são realizadas em busca de uma solução eficaz no processo ensino e aprendizagem de matemática, tendo como foco as suas novas técnicas da educação matemática. Os conteúdos de matemática na educação básica devem passar por um criterioso processo de reformulação e deve ser repensado através destas novas técnicas apresentadas na educação matemática. Para Oliveira e Calejon (2016) a educação matemática é um movimento reflexivo de suma importância para repensar as condições de ensino dos conteúdos de matemática, de maneira que se possa diminuir a aversão que essa ciência produz.

A sociedade está em constante evolução e transformação e a prática docente caminha em sentido oposto acreditando em soluções conservadoras, metódicas e ultrapassadas. Enquanto os professores repassam seus conhecimentos no quadro negro ou utilizam livros didáticos com exercícios e atividades, muitas vezes sem uma relação com o cotidiano, seus alunos acessam de forma instantânea seus celulares e computadores com respostas prontas para suas indagações e inquietudes. Não devemos acreditar que essas máquinas substituirão, em pouco tempo, o professor, ser pensante, criativo e racional, e sim, acreditar em criar meios para minimizar as defasagens entre o que se ensina e o que realmente se usa no dia a dia. Silva et al (2017) comenta que é preciso criar ambientes instigadores para o ensino de matemática, de forma que os alunos possam produzir matemática e compreender todo o processo de construção dos conceitos matemáticos.

A sala de aula se torna ambiente agradável quando se apresenta práticas motivadoras e criativas com perfeita sintonia com o mundo moderno, recheado de indivíduos de raciocínio lógico apurado, intuitivos e de pensamento matemático aumentado. O mundo tecnológico e a matemática se confundem por haver uma relação biunívoca entre o modelo criador e o ser criado. O ensino tradicional, dos conteúdos de matemática, deve ser substituído por um ensino motivador aproximando o aluno da sua realidade, essas mudanças devem-se essencialmente ao surgimento da era computacional.

E aí surge o primeiro e grande desafio: como devemos ensinar nossas crianças se nossos educadores não estão aptos para entender as novas tecnologias? Para que exista uma relação prazerosa da criança com a escola que frequenta, é necessário que nossos professores possam criar meios de aproximação entre ele e seu aprendiz. "Em Matemática, os professores devem buscar tópicos relacionados com as situações vivenciadas no dia a dia e incentivar os alunos a desenvolverem seus próprios métodos de resolução de problemas" (OTAVIANO; ALENCAR; FUKUDA, 2012, p. 62).

O método de resolução de problemas matemáticos tem sido amplamente estudado e discutido na comunidade de Educação Matemática. Apesar de haver uma preocupação internacional expressa nas novas propostas curriculares voltadas para a educação

básica e de formação de professores, observamos que na prática esta metodologia ainda é pouco explorada tanto nos cursos de formação inicial para professores de matemática, quanto nas salas de aulas da educação básica no Brasil. (CARVALHO; CIVARDI, 2012, p. 726).

Para Lester (1994) existem três razões encontradas para os estudantes não serem capazes de resolver problemas: (1) a resolução de problemas é uma atividade intelectual extremamente complexa; (2) há falta de saber dos envolvidos do que é necessário para a resolução de problemas; e (3) são dadas muito poucas oportunidades aos alunos para se envolverem realmente na resolução de problemas.

Segundo Schoenfeld (1996) o pensar matematicamente, a partir de resolução de problemas, significa: (1) conseguir enxergar o mundo de um ponto de vista matemático, isto é, aplicar ideias matemáticas em diversas situações, e (2) ter as ferramentas de ofício para matematizar com sucesso.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) o processo de ensino e aprendizagem na matemática se desenvolve de forma mais proveitosa a partir da utilização de propostas de resolução de problemas matemáticos. Segundo Costa e Freitas (2017) a resolução de problemas contribui para o desenvolvimento da leitura, da criatividade e do raciocínio lógico, permitindo maior autonomia e autoconfiança para o aprendiz.

A criança ela deve estar apta a desenvolver, intuitivamente, meios de fugir das sequências pré-determinadas e obrigatórias em seu meio escolar. Em contrapartida, faz-se necessário a utilização de pensamentos mais lógicos e criativos. Um problema matemático bem elaborado representa no processo ensino-aprendizagem um componente pedagógico fundamental para a produção de conhecimento. Por meio da resolução de problemas, a criança atia sua curiosidade e desenvolve a arte de criar e ampliar seu meio de convívio.

Este trabalho foi desenvolvido a partir do artigo, publicado na revista científica HOLOS, intitulado "Método de Polya para resolução de problemas matemáticos: uma proposta metodológica para o ensino e aprendizagem de matemática na educação básica" do autor e pesquisador Edel Alexandre Silva Pontes. Desta forma, nosso trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta metodológica para o ensino e aprendizagem de matemática na educação básica, através da resolução de problemas utilizando o método de Polya.

Considerações Finais

A sociedade da informação e do conhecimento exige que os indivíduos estejam aptos a enfrentar os desafios do mundo moderno e estejam prontos a tomar decisões coerentes e eficientes. O

conhecimento matemático torna-se, desta forma, imprescindível para a geração de modelos eficazes na explicação dos fenômenos da natureza.

Diante do exposto, pode-se fazer uma reflexão geral sobre a importância da resolução de problemas, particularmente utilizando o método de Polya, no processo de ensino e aprendizagem de matemática. É conveniente salientar que todos os procedimentos adotados se apresentam como uma sugestão para orientar o aluno a seguir passo a passo a construção de novos conhecimentos e saberes.

Utilizando-se o método proposto por Polya constata-se que, com mais facilidade, organizam-se as ideias e se obtém a solução do problema com uma melhor compreensão do que se não tivéssemos seguido seu método. Também é possível encontrar problemas análogos e tornar mais clara uma estratégia para sua resolução. Certamente esse método não é uma ferramenta milagrosa, mas torna-se necessário e eficiente seu uso em um grande número de problemas, principalmente os que apresentam um maior nível de dificuldade (GAZZONI; OST, 2008, p. 44)

O tema resolução de problemas através do método de Polya, como prática educacional no processo de ensino e aprendizagem de matemática possibilita ao professor facilitador e ao aluno aprender desenvolver novas habilidades no intuito de fortalecer o pensamento crítico e o raciocínio lógico. Espera-se que outras experiências possam ser sugeridas como modelos transformadores de uma educação pautada no ser engenhoso, produtivo e que esteja pronto para enfrentar os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, F. D. P. S.; CIVARDI, J. A. Novas tecnologias, velhas atitudes, práticas antigas. **II Congresso Internacional TIC e Educação**, 2021.
- D'AMBROSIO, B. S. Como ensinar matemática hoje. **Temas e debates**, 2(2), 15-19, 1989.
- GAZZONI, A.; OST, A. A resolução de um problema: soluções alternativas e variações na formulação. **Vidya**, 28(2), 10, 2008.
- COSTA, G. C. J.; Freitas, A. V. Análise de estratégias de resolução de problemas matemáticos de alunos da EJA. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, 7(2), 2017.
- LESTER, F. O que aconteceu à investigação em resolução de problemas de Matemática? A situação nos Estados Unidos. **Resolução de problemas: Processos cognitivos, concepções de professores e desenvolvimento curricular**, 13-31, 1994.
- MAZZILLI, H. N. **A defesa dos interesses difusos em juízo**: meio ambiente, consumidor e outros interesses difusos e coletivos. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.
- MAIA, E. J.; PROENÇA, M. C. A. resolução de problemas no ensino da geometria: dificuldades e limites de graduandos de um curso de pedagogia. **Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, 11(2), 402-417, 2016.
- OTAVIANO, A. B. N.; ALENCAR, E. M. L. S. de; FUKUDA, C. C. Estímulo à criatividade por professores de Matemática e motivação do aluno. **Psicologia Escolar e Educacional**, 16(1), 2012.

- OLIVEIRA, S. G.; CALEJON, L. M. C. O jogo torre de hanói para o ensino de conceitos matemáticos. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, 7(4), 149-158, 2016.
- ONUCHIC, L. D. L. R.; ALLEVATO, N. S. G. Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. **Bolema-Mathematics Education Bulletin**, 73-98, 2011.
- POLYA, G. **A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático**. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.
- PONTES, E. A. S. Hipermat - Hipertexto Matemático: Uma ferramenta no ensino-aprendizagem da matemática na educação básica. **Psicologia & Saberes**, 2(2), 2013.
- PONTES, E. A. S. Os números naturais no processo de ensino e aprendizagem da matemática através do lúdico. **Diversitas Journal**, 2(1), 160-170, 2017.
- Pontes, E. A. S. A arte de ensinar e aprender matemática na educação básica: um sincronismo ideal entre professor e aluno. **Psicologia & Saberes**, 7(8), 163-173, 2018.
- PONTES, E. A. S. Método de polya para resolução de problemas matemáticos: uma proposta metodológica para o ensino e aprendizagem de matemática na educação básica. **HOLOS**, 3, 1-9, 2019.
- SILVA, A. J. N.; NASCIMENTO, A. M. P.; MUNIZ, C. A. O Necessário Olhar do Professor sobre a Produção Matemática das Crianças nos Anos Iniciais. **Educação Matemática em Revista**, 48-55, 2017.
- ZUFFI, E. M.; ONUCHIC, L. D. L. R. O ensino-aprendizagem de matemática através da Resolução de Problemas e os processos cognitivos superiores. **Revista iberoamericana de educación matemática**, (11), 79-97, 2007.

Uma proposta metodológica para o ato de ensinar e o ato de aprender matemática na educação básica: processo Raciocínio, Inteligência, Criatividade e Aprendizagem (RICA)

A methodological proposal for the act of teaching and the act of learning mathematics in basic education: process Reasoning, Intelligence, Creativity and Learning (RICA)

Helloyne Roberta Eloi Moura⁽¹⁾; Bruno Henrique Macêdo dos Santos Silva⁽²⁾;
Edel Alexandre Silva Pontes⁽³⁾

⁽¹⁾  0000-0001-8457-9408; Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Licenciatura em Matemática, Alagoas, Brazil. E-mail: helloyne_@hotmail.com.

⁽²⁾  0000-0002-2277-7908; Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Alagoas, Brazil. E-mail: bhmss1@aluno.ifal.edu.br.

⁽³⁾  0000-0002-9782-8458; Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Professor, Alagoas, Brazil. E-mail: edel.pontes@ifal.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: A busca por novas metodologias para o ensino e aprendizagem de matemática são eventos substanciais para se tornar efetivo a construção do saber científico, de modo a não conceber um ensino sem significados com respostas acabadas, mas uma proposta que envolva o aluno a interagir os conceitos abstratos com sua realidade. A ideia do trabalho é recomendar o processo de ensino e aprendizagem de matemática (RICA) como proposta metodológica para o ato de ensinar e o ato de aprender matemática na educação básica, exemplificando por meio de problemas direcionados aos anos finais do ensino fundamental. Este método de ensinar e aprender matemática fundamenta-se em quatro pilares: Raciocínio lógico, Inteligência matemática, Criatividade e Aprendizagem. A ideia do processo RICA consiste que o professor apresente um problema de matemática, primordialmente de um conteúdo novo, e desafie o aluno a tentar resolve-lo de forma intuitiva, partindo-se do pressuposto que aquele exercício seja de um tópico ainda desconhecido do aprendiz. Em seguida, o professor deverá apresentar subsídios necessários para a resolução do problema proposto. Posteriormente, o mediador deve propor que o aluno desenvolva um problema do cotidiano por intermédio do conteúdo exposto. E, finalmente, o professor delibera se aquele tópico foi importante para o aluno e pergunta se existe intenção de continuar aprendendo o conteúdo. Os objetivos de propiciar aos professores e alunos contato com uma ferramenta educacional para o ensino e aprendizagem de matemática por intermédio do processo RICA permitem visualizar uma nova possibilidade na abordagem dos conteúdos programáticos, disponibilizando uma aula tipicamente diferente da usual.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de matemática, Raciocínio lógico, Inteligência matemática, Criatividade e Aprendizagem.

Abstract: The search for new methodologies for the teaching and learning of mathematics are substantial events to become effective in the construction of scientific knowledge, so as not to conceive a meaningless teaching with finished answers, but a proposal that involves the student to interact with abstract concepts with your reality. The idea of the work is to recommend the process of teaching and learning mathematics - RICA - as a methodological proposal for the act of teaching and the act of learning mathematics in basic education, exemplifying through problems directed to the final years of elementary school. This method of teaching and learning mathematics is based on four pillars: Logical reasoning, Mathematical intelligence, Creativity and Learning. The idea of the process - RICA is that the teacher presents a math problem, primarily of a new content, and challenges the student to try to solve it in an intuitive way, assuming that that exercise is of a topic still unknown to the student. apprentice Then, the teacher must present the necessary subsidies to solve the proposed problem. Later, the mediator must propose that the student develop a daily problem through the content exposed. And finally, the teacher decides whether that topic was important for the student. and asks if there is an intention to continue learning the content. The objectives of providing teachers and students with contact with an educational tool for teaching and learning mathematics through the process - RICA allow us to see a new possibility in the approach of the syllabus, providing a class that is typically different from the usual one.

Keywords: Mathematics teaching and learning, Logical reasoning, Mathematical intelligence, Creativity and Learning

Introdução

Este trabalho foi desenvolvido a partir de um projeto de pesquisa apoiado pela Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PRPPI) do Instituto Federal de Alagoas (IFAL) com financiamento pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) e efetivado por membros do Geometria, Álgebra, Lógica e Combinatória (GALC), Grupo de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao IFAL, que tem como proposta pesquisar e expor novas metodologias e práticas inovadoras para o ensino e aprendizagem de matemática.

A ideia do trabalho é recomendar o processo de ensino e aprendizagem de matemática RICA como proposta metodológica para o ato de ensinar e o ato de aprender matemática na educação básica, exemplificando por meio de problemas direcionados aos anos finais do ensino fundamental. RICA foi desenvolvida por Edel Alexandre Silva Pontes (2019) e publicado na Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, como artigo científico intitulado "*Os Quatro Pilares Educacionais no Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática*".

Nosso intuito ao concretizar este estudo não foi recomendar uma mudança drástica no processo de ensino e aprendizagem de matemática, mas fornecer uma proposta metodológica que possa auxiliar na melhoria efetiva da prática educativa. Este método de ensinar e aprender matemática fundamenta-se em quatro pilares: Raciocínio lógico, Inteligência matemática, Criatividade e Aprendizagem.

Considerações Finais

Ao apresentar uma nova metodologia para o ensino e aprendizagem relativos à Matemática nos anos finais do ensino fundamental, estamos executando, conjuntamente, ações desenvolvidas por professores e alunos, de modo que a educação escolar tenha um papel transformador, possibilitando uma reflexão crítica da real importância da matemática para a formação do indivíduo.

Os objetivos de propiciar aos professores e alunos contato com uma ferramenta educacional para o ensino e aprendizagem de matemática por intermédio do processo RICA permitem visualizar uma nova possibilidade na abordagem dos conteúdos programáticos, disponibilizando uma aula tipicamente diferente da usual.

Ao estabelecerem soluções para os problemas propostos empregando o processo RICA, os alunos poderão aprimorar suas habilidades sobre os conteúdos matemáticos, recomendados na proposta do artigo, associando a outros conhecimentos e saberes. Deste modo, acredita-se que o desenvolvimento cognitivo do aluno esteja plenamente em crescimento, maximizando seu desempenho escolar, fortalecendo suas aptidões e melhorando suas relações interpessoais.

É evidente observar que desenvolver práticas metodológicas que possam auxiliar fortemente o ensino e aprendizagem de matemática nos anos finais do ensino fundamental

REFERÊNCIAS

SILVA, L. G. M. da; FERREIRA, T. J. O papel da escola e suas demandas sociais. **Projeção e docência**, v. 5, n. 2, p. 06-23, 2014.

VALE, D. do. et al. Formação continuada de professores: percepções docentes e implicações para as práticas pedagógicas desenvolvidas em aulas de ciências. **Brazilian Applied Science Review**, v. 3, n. 5, p. 1949-1966, 2019.

ENRÍQUEZ, J. A. V. **Estratégias utilizadas por professores na implementação de tarefas matemáticas**. 2015. Disponível em: <https://www.ufjf.br/ebiapem2015/files/2015/10/gd7_jakeline_villota.pdf> Acesso em: 30 de abril de 2021.

MARTINEZ, I. G.; SANTOS, E. B. dos. Ensino de ciências por investigação e aulas de acompanhamento pedagógico: análise do processo de aprendizagem de um grupo de estudantes do ensino fundamental. **Brazilian Applied Science Review**, v. 3, n. 3, p. 1640-1652, 2019.

PONTES, E. A. S. Modelo de ensino e aprendizagem de matemática baseado em resolução de problemas através de uma situação-problema. **Revista Sítio Novo**, v. 2, n. 2, p. 44-56, 2018.

PONTES, E. A. S. Algumas considerações teóricas no ensino de estatística na educação básica de maneira contextualizada. **Revista Eixo**, v. 7, n. 3, p. 227-237, 2018.

PONTES, E. A. S. The Four Educational Pillars in the Process of Teaching and Efficient Learning of Mathematics: Process RICA. **International Congress of Mathematicians – ICM**, 2018.

PONTES, E. A. S. Os Quatro Pilares Educacionais no Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, n. 24, p. e02-e02, 2019.

PONTES, E. A. S. A Capacidade de Gerar Soluções Eficientes e Adequadas no Processo Ensino e Aprendizagem de Matemática. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 8, n. 10, p. 193-205, 2019.

PONTES, E. A. S. O professor ensina e o aluno aprende: questões teóricas no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. **RACE - Revista de Administração do Cesmac**, v. 4, p. 111-124, 2019.

SILVA, A. C. da. Metodologias de ensino e aprendizagem da matemática no 50 ano do Ensino Fundamental: perspectivas e desafios para professores em São Francisco–MG, 2020.

Utilizando o Binômio de Newton para o cálculo de probabilidades no lançamento de moedas

Using Newton's Binomial to Calculate Coin Toss Probabilities

Adson Júnior Carvalho da Silva⁽¹⁾; Noemy de Carvalho Araújo⁽²⁾;
Elinelson Gomes de Oliveira⁽³⁾; Edel Guilherme Silva Pontes⁽⁴⁾

⁽¹⁾  0000-0002-7221-2390; Instituto Federal de Alagoas, Alagoas (IFAL), Brazil. E-mail: ajcs3@aluno.ifal.edu.br.

⁽²⁾  0000-0002-3564-0636; Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Licenciatura em Matemática, Alagoas, Brazil. E-mail: noemy.carvalhoaraujo@gmail.com.

⁽³⁾  0000-0002-4400-3815; Instituto Federal de Alagoas, Professor (IFAL), Alagoas, Brazil. E-mail: elinelson.oliveira@ifal.edu.br.

⁽⁴⁾  0000-0002-1138-5300; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Professor, Alagoas, Brazil. E-mail: edel@uneal.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Nosso trabalho visa fazer uma ponte entre o ensino médio e o ensino fundamental através de um experimento bastante simples – lançamento de moedas. A palavra contextualizar tem hoje na educação básica uma referência para construção de uma escola mais viva e dinâmica. É necessário ousar. Precisamos utilizar uma prática multidisciplinar em nossas bancas escolares, não apenas entre disciplinas do próprio período, como também entre toda estrutura do ensino fundamental e médio.

Palavras-chave: Triângulo de Pascal, Teorema binomial, Probabilidades.

Abstract: Our work aims to make a bridge between high school and elementary school through a simple experiment - launching coins. The word context is today a reference in basic education to build a school more alive and dynamic. It is necessary to dare. We use a multidisciplinary practice in our school stands, not only between subjects of the period, but also between entire structure of elementary and high school.

Keywords: Triangle of Pascal, binomial theorem, probability.

Introdução

Com a reforma do ensino médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a palavra contextualização ficou bastante evidenciada e tornou-se uma referência nas bancas escolares. Tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado significa fazer uma correlação entre a compreensão dos conhecimentos e a prática no dia a dia, isto é, aprender para a vida. É necessário estimular o aluno a ter certa autonomia intelectual. E para isso precisamos relacionar não só conteúdos entre as disciplinas, como também criar possibilidades de interação entre o ensino fundamental e o ensino médio.

Para Mario Jorge Carneiro (2006),

O tratamento contextualizado do conhecimento é um dos recursos que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Em Matemática, a contextualização é um instrumento bastante útil, desde que interpretada num sentido mais amplo e não empregada de modo artificial e forçado, ou que não se restrinja apenas a um universo mais imediato.

De acordo com o MEC, o aluno contextualizado ele deixa de ser um mero acumulador de conhecimentos e passa a ser um agente transformador de si mesmo e do mundo. O ensino da matemática para ter resultados significativos e compreensíveis, deve-se criar meios de ligação entre o abstrato e o concreto. E com certeza a contextualização é o carro chefe desse processo.

A contextualização do saber é uma das mais importantes noções pedagógicas que deve ocupar um lugar de maior destaque na análise da didática contemporânea. Trata-se de um conceito didático fundamental para a expansão do significado da educação escolar. O valor educacional de uma disciplina se expande na medida em que o aluno compreende os vínculos do conteúdo estudado com um contexto compreensível por ele. (PAIS, 2002, p. 27)

Ensinar matemática é desenvolver a criatividade, o raciocínio lógico, o raciocínio espacial, a capacidade de resolver problemas, estimular a capacidade algorítmica e o senso crítico. Devemos buscar alternativas para motivar nossos alunos a melhorar a aprendizagem, desenvolver o raciocínio lógico-dedutivo e o interesse pela matéria, através das interações deste indivíduo com outras pessoas e com o cotidiano.

Segundo Druck (2004):

O bom treinamento em matemática é efetuado, necessariamente, com ênfase no argumento lógico, oposto ao autoritário, na distinção de casos, na crítica dos resultados obtidos em comparação com os dados iniciais do problema e no constante direcionamento para o pensamento independente. Esses hábitos são indispensáveis em qualquer área do conhecimento e permitem a formação de profissionais criativos e autoconfiantes - e a matemática é um campo ideal para o seu exercício.

Este trabalho teve como motivação e referência um artigo publicado pelo pesquisador Edel Alexandre Silva Pontes, em um portal chamado Só Matemática. O trabalho tem como finalidade apresentar para alunos do ensino fundamental um método, bastante intuitivo, para o cálculo de probabilidades em experimentos aleatórios realizados de maneira independente, com somente dois resultados possíveis - "sucesso" ou "fracasso". Um resultado típico dessa situação é o lançamento de n moedas. Quando as moedas não são viciadas as probabilidades de caras e coroas são igualmente prováveis. Porém existem casos onde as moedas são tendenciosas fazendo com que as probabilidades de cara e coroa sejam diferentes.

O simples jogar de moedas passa a ter um efeito de curiosidade e descoberta no jovem pesquisador – o protagonista. O aprendizado e a compreensão do experimento apresentado eleva no aluno um desejo de tomada de decisão – "Qual o resultado mais provável?"

O aluno quando chega no 8º ano do ensino fundamental encontra em seu caminho uma abordagem, em matemática, chamado produtos notáveis, que na maioria das vezes são digeridos por fórmulas decorativas. A motivação deste trabalho é exatamente mostrar uma aplicação bastante utilizada no cálculo das probabilidades, assunto este do ensino médio, que tem como pré-requisito fundamental os produtos notáveis.

Conclusão

A necessidade de fazer com que os tópicos de matemática sejam apresentados a partir de modelos práticos, faz dessa aplicação – lançamento de moedas e cálculo de probabilidades - algo bastante significativo e motivador para o entendimento dessa que é a ciência da vida.

Precisamos criar uma ponte entre a abstração matemática e seus resultados práticos. E observamos que, em muitos casos, o ensino da matemática fica preso a sequências padrões que nos levam a um leque de fórmulas decorativas e sem utilização imediata na vida prática. O professor do ensino fundamental deve fazer com que haja em todas as suas cadeiras científicas um processo de entendimento e interação da sua disciplina com os modelos do cotidiano.

O simples experimento de jogar moedas, sejam elas viciadas ou não, provoca no aluno um estímulo de querer compreender seu verdadeiro funcionamento. Abordagens como o Binômio de Newton, Triângulo de Pascal e o Cálculo de Probabilidades podem, sem muito esforço do educador, serem discutidas e estimuladas no ensino fundamental. E esse confronto das moedas tendenciosas ou não tendenciosas serve como um exemplo simples e eficiente.

REFERÊNCIAS

- BOYER, C. B. **História da Matemática**. São Paulo: Edgard Blucher, 1974.
- CARNEIRO, M. J. **Matemática: por que se aprende, por que se ensina e o que é preciso ensinar?** Salto para o futuro, TV escola, internet, UFMG, 2016.
- DRUCK, S. **O Drama do Ensino da Matemática**. Folha de São Paulo 25/03/2004.
- GERSTING, J, L. **Fundamentos Matemáticos para a Ciência da Computação**. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 2001.
- MORGADO, A. C. O. CARVALHO, J. B. P. CARVALHO, P.C.P.; FERNANDEZ, P. **Análise Combinatória e Probabilidade**. Rio de Janeiro: Coleção do Professor de Matemática – SBM, 1991.
- PAIS, L. C. **Didática da matemática: uma análise da influência francesa**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PONTES, E. A. S. A utilização do Triângulo de Pascal e do binômio de Newton no lançamento de Moedas, **Só Matemática**, 2006.
- ROSS, K. A.; WRIGHT, C. R. B. **Matemáticas Discretas**. 2. ed. Cidade do México: Prentice Hall, 1990.

A magnitude do fator qualidade para a avaliação de graduações consoante os normativos do INEP em tempos de pandemia

The magnitude of the quality factor for evaluating undergraduate courses according to INEP regulations in times of pandemic

Ronison Oliveira da Silva⁽¹⁾

⁽¹⁾  0000-0003-0709-4081; Instituto Federal do Amazonas (IFAM), Pesquisador egresso, Brazil. E-mail: ronison.msc@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O estudo aborda a magnitude do fator qualidade nas avaliações de graduação conforme os normativos do órgão credenciador de cursos superiores no Brasil. Com a pandemia de Covid-19, esta avaliação que antes era presencial passa a ser feita virtualmente, conforme definido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A proposta do estudo foi correlacionar o sentido de qualidade a ser aplicado em cada uma das três dimensões de avaliações do INEP. Na dimensão Organização Didático-Pedagógica, a lógica da qualidade deve ser embasada no binômio planejado-entregue. Já a dimensão Corpo Docente e Tutorial, a qualidade deve ser percebida como parte integrante do trabalho dos professores e tutores com vistas a formação de pessoas. Na Infraestrutura, a lógica é seguir à risca o que é exigido pelos normativos do INEP para adequar cada espaço físico a sua devida finalidade. Enfatiza-se que a qualidade é apenas um dos muitos conhecimentos a serem dominados pelo coordenador de graduações e sua aplicabilidade na gestão de cursos superiores eleva a probabilidade de sucesso nas avaliações periódicas feitas pelo INEP.

Palavras-chave: Organização didático-pedagógica, Corpo docente e tutorial, Infraestrutura.

Abstract: This study addresses the magnitude of the quality factor in the evaluations of undergraduate courses according to the regulations of the accreditation body for higher education courses in Brazil. With the Covid-19 pandemic, this evaluation, which was in person, is now conducted virtually, as defined by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP). The purpose of the study was to explain the sense of quality applied in each of the three dimensions of INEP assessments. In the Didactic-Pedagogical Organization dimension, the logic of quality must be based on the planned-delivered binomial. In the Faculty and Tutorial dimension, quality must be an integral part of the work of teachers and tutors to train people. In Infrastructure, the logic is to follow to the letter what is required by INEP regulations to adapt each physical space to its proper purpose. It emphasized that quality is just one of the many pieces of knowledge to be mastered by the coordinator of graduations. Its applicability in the management of higher education courses increases the probability of success in the periodic evaluations carried out by INEP.

Keywords: Didactic-pedagogical organization, Faculty and tutorial, Infrastructure.

Introdução

Na educação superior, um dos procedimentos necessários tanto para autorizar como também reconhecer cursos superiores que já estão em operação diz respeito às avaliações periódicas feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (SILVA, 2019). Com o cenário pandêmico, esta avaliação passa a ser virtual, conforme os moldes da Portaria nº 165 (INEP, 2021). Nesta perspectiva, as avaliações seguem o mesmo rigor metódico dos procedimentos *in loco*, mas com a intermediação de imagens ao vivo e demais inovações tecnológicas.

Acontece que nem todas as universidades dominam com maestria as técnicas e métodos da ciência da Administração. Embora o coordenador de graduações seja o líder natural dos cursos que gerencia, nem sempre este profissional é detentor das ferramentas gerencias que ao serem aplicadas podem lhe render resultados satisfatórios nas avaliações do INEP. Um dos conhecimentos necessários para a feitura deste intento é o entendimento inequívoco sobre o termo qualidade (SLACK; CHAMBERS; JOHNSTON, 2009).

O seguinte estudo tem por objetivo destacar a magnitude do fator qualidade para a avaliação de graduações em tempos de pandemia consoante os normativos do INEP. A própria lógica de apreciação dos cursos segue uma dinâmica onde cada performance atingida com excelência nos indicadores do INEP é premiada com nota máxima. Esta sistemática vem sendo aprimorada ao longo dos anos e tem na Portaria nº 1.383 (BRASIL, 2017) as suas diretrizes vigentes.

O estudo se justifica por dois fatores. O primeiro deles é teórico e visa demonstrar que qualidade não é apenas um termo associado a produtos ou serviços. Consiste em fazer as coisas que precisam ser feitas num patamar de excelência (SLACK; CHAMBERS; JOHNSTON, 2009). Nesta perspectiva, qualidade não se resume ao discurso, posto que é uma prática que deve ser repetida incessantemente em qualquer organização.

O segundo fator que encorajou a geração deste estudo é prático e tem por intenção efetuar um primeiro contato dos coordenadores de graduação com a aplicabilidade da qualidade em suas rotinas gerenciais. Isto pode despertar nestes profissionais outro entendimento fundamental para o exercício de seus cargos, que é o que diz respeito sobre melhoria contínua (GRABAN, 2013). A agregação deste pensamento somado com a ideia de qualidade pode fazer com que posturas mais diligentes sejam adotadas pelos coordenadores, as quais podem resultar em melhores resultados nas avaliações periódicas do INEP.

Qualidade: breve escopo conceitual

De maneira sintetizada, qualidade pode ser vista como fazer bem o que precisa ser feito, com notável grau de assertividade (SLACK; CHAMBERS; JOHNSTON, 2009). Aqui o conceito evidencia a qualidade sob o aspecto atitudinal e sugere a ideia de seguir um padrão determinado com destreza. Assim, agir com qualidade significa proceder de maneira correta consoante o conjunto de normas e regramentos vigente.

Sob outra perspectiva, a qualidade pode ser vista como o resultado da congruência entre um projeto e o produto resultante de sua operacionalização (PALLADINI, 2012). Aqui a qualidade é entendida sob a égide do binômio idealizado-entregue, devendo haver mandatoriamente fidelidade entre estas duas variáveis. Na ausência desta fidedignidade, recomenda-se a adoção de retificações (SILVA, 2019). Dito de outra forma: sem a devida justeza entre projeto e produto, o plano necessita ser refeito com vistas ao alcance dos objetivos almejados.

Nesta mesma analogia, a qualidade pode ser interpretada como uma característica afeta a produtos e serviços que se diferenciam dos seus similares por serem reconhecidamente eficazes e eficientes (DONISE et al., 2020). Desta forma, um dos itens que influencia o consumidor na escolha de um produto ou serviço é a sua qualidade. Sob a égide comercial, a qualidade é um item que ao ser percebido pelo cliente, eleva a probabilidade de sacramentar a sua aquisição.

Para o presente estudo, qualidade pode ser entendida como um atributo afeto a produtos e serviços, o qual chama a atenção e pode ser o fator decisivo para que um cliente adquira o que está sendo a ele ofertado. Trazendo isto para o campo das universidades, pode-se dizer que uma instituição de qualidade é aquela que, dentre outras coisas, demonstra rendimento positivo nas avaliações periódicas do INEP. Em contrapartida, estes resultados podem ser utilizados como forma de atrair novos alunos, tendo os resultados desta avaliação como objeto comprovador de sua qualidade.

A Magnitude do Fator Qualidade nas Avaliações Periódicas do INEP

As avaliações do INEP são feitas periodicamente e podem ser feitas com três finalidades, conforme Dias (2018) e Silva (2019): a) autorização: aqui o propósito é aprovar um curso que ainda não existe e que justamente por esta razão depende do aval do órgão credenciador de cursos para funcionar; b) reconhecimento: aqui o curso já existe e precisa ter a sua autorização renovada, e; c) renovação de reconhecimento: ocorre quando a graduação já foi reconhecida uma ou mais vezes e agora necessita ser novamente avaliada para assegurar sua continuidade.

Consoante INEP (2017a; 2017b), as dimensões analíticas das avaliações de cursos superiores são três. São elas: a) Organização Didático-Pedagógica: nesta dimensão, todo o funcionamento do curso é

estabelecido, com seus objetivos, metodologia, perfil do egresso, dentre outros; b) Corpo Docente e Tutorial: dimensão que trata dos professores e tutores, bem como as metas a serem alcançadas por estes profissionais, e; c) Infraestrutura: dimensão na qual são avaliados os espaços físicos do curso e que abrange salas de aula, sala de professores, laboratórios, biotérios, dentre outros ambientes.

Os coordenadores de graduação para serem bem-sucedidos em suas funções necessitam ter em mente o seguinte: quanto mais aprimorada for a gestão dos indicadores do INEP, melhor será a performance do seu curso nas avaliações. Parece óbvio, mas nem todos os ocupantes de função gerencial nas universidades conseguem ver com clareza esta realidade.

Na Organização Didático-Pedagógica, a lógica da qualidade é a mesma que foi vista em Palladini (2012). Em síntese: o que foi prometido ou estabelecido no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso condiz com a realidade. Aqui a qualidade deve ser vista sob a égide da fidedignidade entre o prometido e o entregue. É por isso que todas as partes interessadas (professores, pedagogos, coordenador, diretor, dentre outros) devem conhecer com precisão os objetivos do curso e trabalhar para que eles sejam conquistados no decurso do seu cotidiano de trabalho.

No Corpo Docente e Tutorial, a qualidade pode ser vista como o que fora observado em Donise et al. (2020). O planejamento, a ministração de aulas, as avaliações e as metodologias devem ter como atributo inequívoco a qualidade. Embora cada docente tenha a sua visão pessoal do que é educação, ensino, aprendizagem e outros termos conexos a educação, há de se considerar a missão institucional da universidade: formar pessoas. Aqui o coordenador deve agir como líder e convergir os esforços de todos os profissionais, mas respeitando a individualidade de cada um, sob a égide da gestão democrática (BRASIL, 1996).

Na Infraestrutura, a percepção de qualidade a ser adotada é a que está registrada em Slack, Chambers e Johnston (2009). Na prática, é fazer o que precisa ser feito com elevado grau de excelência. Cada espaço físico deve ser projetado ou, quando isto não for possível, adequado conforme as normas do INEP (BRASIL, 2017a; 2017b). Aqui não há segredo: é seguir o que está no *script* do roteiro de indicadores, sem esquecer dos registros, pois eles é que são os comprovantes de que tudo foi feito com vistas a atender os normativos do INEP. Nascimento-e-Silva (2017) diz que em gestão tudo deve ser registrado e isto deve ser seguido regidamente pelas universidades, caso elas almejem ser bem-sucedidas nas avaliações do INEP.

Conclusão

O presente estudo destacou a magnitude do fator qualidade nas avaliações de cursos superiores do INEP. Aqui foi exposto de forma sintetizada apenas um dos múltiplos conhecimentos que o

coordenador de cursos deve dominar para conseguir atender as demandas que são afetas a sua função. Os passos aqui descritos funcionam tanto no modo *in loco* como também virtual de avaliação de graduações, desde que todos estejam comprometidos em entregar o seu melhor em prol de um objetivo em comum: a aprovação do curso superior nas avaliações do INEP. Para estudos futuros, sugere-se um destaque para o gerenciamento de projetos ágeis aplicável a coordenação de cursos de graduação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Portaria nº 1.383, de 31 de outubro de 2017**. Aprova em extrato os indicadores de avaliação de cursos de graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Brasília: BRASIL, 2017.

DIAS, J. S. **Avaliação de cursos de graduação**: integrando instrumentos, espaços e momentos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Tiradentes, Aracaju, 2018.

DONISE, A. et al. Quality control of Metaxa Cognac. **Proceedings**, v.55, n.15, p.1 – 4, 2020.

GRABAN, M. **Hospitais Lean**. Porto Alegre: Bookman, 2013.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de avaliação de curso de graduação presencial e a distância**: Autorização de cursos. Brasília: INEP, 2017a.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de avaliação de curso de graduação presencial e a distância**: Reconhecimento, Renovação de Reconhecimento. Brasília: INEP, 2017b.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 165, de 20 de abril de 2021**. Institui a Avaliação Externa *in Loco* no âmbito das visitas por comissões de especialistas para avaliação externa de Instituições de Educação Superior e cursos de graduação no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, e da avaliação das Escolas de Governo.

NASCIMENTO-E-SILVA, D. **Gestão das organizações de ciência e tecnologia**: ferramentas e procedimentos básicos. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

PALLADINI, E. P. **Gestão da qualidade**: teoria e prática. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SILVA, R. O. **Proposta de aut capacitação para coordenadores de graduação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

SLACK, N.; CHAMBERS, S; JOHNSTON, R. **Administração da produção**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

Educação infantil e o direito a educação em tempos de pandemia

Early childhood education and the right to education in times of pandemics

Érica Giaretta Biase Ávila⁽¹⁾

⁽¹⁾  0000-0002-8909-1783; Universidade Federal de Uberlândia, Gestora Educacional da Rede Municipal de Ensino do Município de Uberlândia e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/LAPEG, Brazil. E-mail: ericabiase@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: A pesquisa desenvolvida a partir do cenário pandêmico vivenciado no decorrer do ano de 2020 e 2021 na rede municipal de Uberlândia tem o intuito de refletir e dialogar as dificuldades e a realidade do ensino remoto na educação infantil, principalmente em se tratando das crianças bem pequenas e bebês, conforme é apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Dessa maneira, o processo de construção privilegiado para a realização do debate teórico parte da pesquisa bibliográfica e documental, a partir da utilização do método dedutivo e análises temáticas, textual, interpretativas e documentais das fontes consultadas. Nesse sentido, a preocupação a partir das experiências únicas vivenciada neste momento centraliza-se com relação ao direito a educação básica obrigatória, principalmente na educação pública de ensino no qual existem vários entraves e limitações aos estudantes que vão desde a alimentação até ao acesso a aparelhos eletrônicos e utilização de internet. Diante do contexto apresentado reconhecemos que a realidade da educação infantil em tempos de suspensão das aulas presenciais apresenta inúmeras dificuldades no desenvolvimento do ensino como direito e qualidade da educação. Pois, exige um desprendimento dos profissionais e das famílias envolvidas no processo ensino aprendizagem à distância. Deparamos com uma diversidade de questões e dificuldades para o desenvolvimento de uma educação de qualidade através do ensino remoto, em especial com as crianças de zero a três anos.

Palavras-chave: Educação infantil, Pandemia, Qualidade, Ensino remoto.

Abstract: The research developed from the pandemic scenario experienced during 2020 and 2021 in the municipal network of Uberlândia aims to reflect and dialogue the difficulties and reality of remote teaching in early childhood education, especially when dealing with very young and babies, as presented in the BNCC (2017). Thus, the privileged construction process for the theoretical debate is based on bibliographical and documental research, based on the use of the deductive method and thematic, textual, interpretative and documental analyzes of the consulted sources. In this sense, the concern based on the unique experiences lived at this time is centered on the right to compulsory basic education, especially in public education in which there are several obstacles and limitations for students, ranging from food to access to electronic devices and internet. Given the context presented, we recognize that the reality of early childhood education in times of suspension of classroom classes presents numerous difficulties in the development of teaching as a right and quality of education. Because, it requires a detachment from professionals and families involved in the distance teaching learning process. We face a variety of issues and difficulties for the development of quality education through remote learning, especially with children aged zero to three years.

Keywords: Early childhood Education, Pandemic, Quality, Remote teaching.

Introdução

Com a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia mundial do COVID -19 verifica-se que a preocupação central dos profissionais envolvidos com a educação passou a ser questionada e pauta de cenários de discussão acadêmica, político e institucional. Percebe-se que muito tem sido os desafios e os meios para que a educação esteja próxima aos estudantes. E que atenda a todos a partir de uma perspectiva inclusiva. E quando retratamos da Educação infantil a situação ainda se torna mais delicada. Pois, o que fazer para que as crianças pequenas também tenham direito a educação em tempos de pandemia?

Diante disso, pretende-se ao longo desta pesquisa refletir e dialogar as dificuldades e a realidade do ensino remoto na educação infantil, principalmente em se tratando das crianças bem pequenas e bebês, conforme é apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Dessa maneira, o processo de construção privilegiado para a realização do debate teórico parte da pesquisa bibliográfica e documental, a partir da utilização do método dedutivo e análises temáticas, textual, interpretativas e documentais das fontes consultadas.

O debate apresentado a seguir discorreu sobre os desafios, limitações e condições educacionais enfrentados pelos profissionais no período da pandemia, a partir das concepções de diferentes teóricos, leis e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) que dedicam compreender a educação infantil, o direito a educação e ensino remoto.

Desenvolvimento

No início do ano de 2020, as instituições escolares foram surpreendidas com a suspensão das aulas, devido à pandemia e a reorganização do calendário escolar e as orientações das atividades não presenciais, conforme Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020.

Nesse movimento da pandemia no decorrer do ano de 2020 e início de 2021 com o isolamento, vários fatores podem ser destacados como elementos que afetam o processo de ensino aprendizagem das crianças, como as diferenças sociais entre as instituições escolares que contribuem de maneiras distintas no desenvolvimento educacional, apoio às famílias as crianças, incentivos e motivações decorrentes do aprendizado virtual, acesso à internet e possibilidades no desenvolvimento das atividades síncronas e assíncronas entre outras situações que impedem e ou facilitam o desenvolvimento e o direito a educação das crianças (PARECER CNE/CP nº: 11/2020).

Temos presenciado um movimento de profissionais buscando alternativas diversas para o desenvolvimento do ensino, como gravação de vídeos musicais, contação de história, propostas de atividades com pintura, confecção de brinquedos, coordenação motora. Ainda, aplicativos e plataformas

digitais com orientação pedagógica e propostas de atividades e também, programas em televisão direcionados a educação a partir de canais abertos e fechados. Mas, as crianças conseguem acompanhar? Todas as famílias têm acesso ou condições para orientar as crianças em casa? São questionamentos que talvez não tenhamos respostas imediatas para responder. Essas reflexões nos direcionam pensar qual a importância da educação para o modelo de sociedade ideal?

São vários apontamentos relevantes e diferentes perspectivas defendidas por teóricos e pesquisadores das distintas bases epistemológicas sobre a temática que se propõe a dialogar. Tentamos trazer algumas reflexões sobre o assunto e aspectos que precisam ser analisados criticamente, aprofundados e dialogados com diferentes dimensões filosóficas, políticas na construção de caminhos que possam contribuir com a realidade das instituições a partir do ensino remoto e a educação à distância nesse período surpreendido pela pandemia. Entretanto, a assunto exige investimentos que se estendem além do apresentado neste trabalho proposto no momento.

Compartilha-se a ideia de Santos (2020) no qual destaca que o cenário da pandemia nos ensina várias lições de vida, no qual precisaremos refletir e rever os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos e suas consequências para além do pós - quarentena. E no sistema educacional essas lições são evidentes no processo aprendizagem. Embora tenham sido construídos caminhos na superação desse momento, reconhecemos o quanto precisamos rever e analisar criticamente esse cenário.

Diante disso, Teixeira (1996) traz uma reflexão importante com relação ao direito à educação. Segundo o autor a educação é um direito de todos que tem a responsabilidade na formação individual e de todos na efetivação de uma sociedade integrada e nacional. E quando enfatiza a educação como um direito reforçou a ideia que o ensino se constitui interesse público e garantido por lei.

O Parecer CNE/CP nº: 9/2020 apresenta vários direcionamentos em diferentes dimensões para a organização do ensino remoto, como reorganização do calendário escolar, carga horária, direitos de aprendizagens e aborda algumas diretrizes para as etapas de ensino, no qual destaca a educação infantil. Nessa etapa, prioriza a participação e o envolvimento da família a partir das orientações pedagógicas das instituições de ensino na intervenção e interação social no desenvolvimento cognitivo e socioemocional. E menciona elementos da aprendizagem ressaltados na LDB 9394/96 e da BNCC (2017).

A Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil apresenta alguns direitos de aprendizagem que priorizam o conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer. Esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados com os campos de experiência que direcionam perspectivas de conhecimentos no processo de ensino (BRASIL, 2018).

No entanto, a suspensão das atividades presenciais por um período de tempo longo aponta aspectos preocupantes como retrocessos dos alunos no processo educacional, devido ao isolamento.

Várias questões estruturais e sociais das famílias menos favorecidas e dos estudantes serão afetadas pelo stress, violência, renda. Poderemos presenciar um quantitativo crescente de abandono e evasão escolar e dificuldades para a reposição presencial das aulas e prolongamento do calendário escolar com as atividades previstas para reposição (PARECER CNE/CP Nº: 5/2020).

Segundo a campanha nacional pelo direito a Educação (2020) muitos estudantes são excluídos desta educação não presencial, devido à dificuldade de acesso as tecnologias digitais. Outras questões também devem ser destacadas, como: recebimento de materiais didáticos comprometido, dificuldades de acesso às aulas síncronas e assíncronas. A situação socioeconômica das famílias, pois muitos não dispõem de condições para auxiliar seus filhos nas atividades escolares. Ausência de movimentos efetivos nas especificidades de algumas modalidades de educação, como Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e em particular a educação infantil.

Além dos aspectos enfatizados, temos algumas questões que preocupam o cenário da educação em tempos de pandemia como: as atividades educacionais não presenciais que atendam os critérios e prioridades da educação infantil, no qual o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) apresenta o direito à educação como direito das crianças e adolescentes, no qual não deve ocorrer exclusão, independente do “nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, ambiente social, região, moradia ou outra condição que diferencie as pessoas” (LEI n. 8069/1990, art. 2º, parágrafo único)

Acredita-se são momentos propícios para desenvolver com os profissionais envolvidos com a educação infantil, processos formativos que propiciem reflexões sobre as políticas educacionais e o processo pedagógico das diferentes etapas de ensino que estão acompanhando, com o propósito de estimular o conhecimento e análises do cenário político, econômico e social da realidade construída e as ideologias implantadas no sistema.

Diante desse contexto, compreende-se que o direito a educação de qualidade destacada por Teixeira (1996) e garantida na Constituição não tem considerado as condições sociais e econômicas dos sujeitos envolvidos neste processo de ensino em tempos de pandemia. Isso reflete que o direito a educação não tem sido garantido a todos de forma inclusiva com igualdade de condições.

Considerações

Portanto, as situações vivenciadas nos levam a perceber que as políticas educacionais e sociais precisam ser redimensionadas na busca de uma sociedade mais igualitária e a construção de uma educação digna e de qualidade com investimentos nos diferentes setores da sociedade, com prioridade no processo educacional do país, na busca de uma escola única e para todos.

O tempo, o lugar e as pessoas que vivem e experimentam esse contexto da suspensão das aulas, intencionalmente, exercem e se tornam papel de protagonistas na tecelagem de uma trama de significados e contextos que surpreendem uma realidade em movimento, em pleno exercício dialético reflexivo de ir e vir.

Entretanto, sabemos que hoje vivemos um grande problema de saúde pública mundial, uma calamidade social e econômica provocada pela pandemia da Covid-19, que alterou significativamente a nossa forma de viver. Tal realidade impacta diretamente o processo educacional trazendo reflexos de caráter qualitativo, pois a crise da Covid-19 levou ao fechamento das instituições escolares e adoção do trabalho escolar em regime remoto, exigindo a reinvenção dos profissionais da educação. Evidencia nesse período, a crise de aprendizagem e a ampliação das desigualdades existentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 21 de julho de 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – ECA. Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Conselho Nacional de Educação. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, aprovado em 28 de abril de 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº: 9/2020**. Conselho Nacional de Educação. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Seção 1, Pág. 129, de 9 de julho, 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**, Conselho Nacional de Educação - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia, aprovado em 07 de julho de 2020.

SANTOS, B. de S. **A cruel Pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. 2ªed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

Considerações sobre O Capital, de Karl Marx, a respeito da mercadoria: uma leitura propedêutica

Considerations on The Capital, by Karl Marx, about the commodity: a propaedeutic reading

Yvisson Gomes dos Santos⁽¹⁾

⁽¹⁾  0000-0002-8798-123X. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutorando em Educação (PPGE/CEDU/UFAL) e professor efetivo de Filosofia da SEDUC/AL, BRASIL. E-mail: yvissongomes@hotmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: o presente resumo expandido trata sobre a concepção de *Mercadoria* extraída do livro *O Capital* (2014), de Karl Marx. O intuito é de fazer uma leitura introdutória da temática presente, dando foco a pergunta sobre a formação ideológica do sujeito, a saber: qual a ideologia no discurso econômico do capitalismo. Tratar sobre o tema da Mercadoria marxista nos faz perceber o quanto a sociedade capitalista se oblitera sobre a estrutura perversa que a engendra. Nosso percurso, mesmo que propedêutico, teve o objetivo de ilustrar os mecanismos econômicos vigentes sob a ótica marxista, concluindo que toda formação ideológica presente na sociedade Ocidental, *a priori*, deve ser visualizada pela proposta de Karl Marx sobre o funcionamento que define a estrutura trabalho como força motriz da ontologia humana no qual será definida pelo componente ideológico definidor da Mercadoria.

Palavras-Chave: Mercadoria, Capital, Ideologia, Trabalho.

Abstract: this expanded summary deals with the concept of Commodity extracted from the book *The Capital* (2014), by Karl Marx. The intention is to make an introductory reading of the present theme, focusing the question on the subject's ideological formation, namely: what is the ideology in the economic discourse of capitalism. Dealing with the theme of Marxist Merchandise makes us realize how much capitalist society is obliterated on the perverse structure that engenders it. Our path, even if introductory, had the objective of illustrating the current economic mechanisms from a Marxist perspective, concluding that every ideological formation present in Western society, *a priori*, should be visualized by Karl Marx's proposal on the functioning that defines the work structure as the driving force of human ontology in which it will be defined by the defining ideological component of the Merchandise.

Keywords: Merchandise, Capital, Ideology, Labor.

Introdução

Apresentar a obra principal de K. Marx, *O Capital* (2014), no capítulo, – *A mercadoria*– nos advoga algumas questões na obra do filósofo em intersecção com o Trabalho. Primeiramente, vamos às incursões do texto marxiano e, em seguida, às perguntas que advenham dessa leitura analítica.

Fica-nos claro que a mercadoria, como quer o economista, é “um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia” (MARX, 2014, p. 57). Ela perpassa pelas estratégias da sociedade capitalista, e não somente desta, para fazer repouso nos câmbios e nas equivalências¹.

Quaisquer produtos *in natura*: trigo, algodão, ouro dentre outros, são em si transformados pelo homem, esse ser ôntico, na finalidade de promover trocas de sua produção, graças ao trabalho, quando manufaturada. O problema não está na produção dessas mercadorias, a questão se encontra no valor-de-uso. Segundo K. Marx (2014), “[...] **O valor-de-uso só se realiza com a utilização ou o consumo**” (*Ibid*, p. 54, grifo nosso).

Já o valor-de-troca, no sentido de satisfazer as necessidades básicas de uma comunidade ou civilização, é-nos inerente. A ideia de um escambo nas sociedades comunais tinha unicamente um vértice de ‘trocar’ mercadorias. Tal como alguém que deseja comprar um animal em troca de um punhado de noz-moscada (especiaria muito valorizada a partir do século 15 com as expedições europeias às Índias Orientais).

Nessa perspectiva, para aclarar, o que vem a ser ‘o valor-de-troca’. Com Marx (2014): “o valor-de-troca revela-se, de início, na relação quantitativa entre valores-de-uso de espécies diferentes, na proporção em que se trocam, relação que muda constantemente no tempo e no espaço” (*Ibidem*, p. 55).

Ora, o ‘valor-de-troca’ não é aglutinado de átomos ao do ‘valor-de-uso’, só vindo-os a existir tão somente com a função: Trabalho. Cada vez mais será exigido do trabalhar que se fabriquem mercadorias em quantidades ostensivas além das suas necessidades. A máquina geral é o trabalhador em seu ofício, contudo sua quantidade e despesa no tempo de produção com vias ao consumo serão posteriores. Vale buscar algumas pistas:

Um valor-de-uso ou um bem só possui valor porque nele está corporificado, materializado, trabalho humano abstrato. Como medir a grandeza do seu valor? Por meio da quantidade da ‘substância criadora de valor’ nele contida, o trabalho. A quantidade de trabalho, por sua vez, mede-se pelo tempo de sua duração, e o tempo de trabalho, por frações do tempo, como hora, dia etc (MARX, 2014, p. 55).

Toda e qualquer transformação ocorrida na natureza, mesmo que havendo uma “substância criadora de valor” no trabalho esgarçado pelas indústrias de tecelagem, por exemplo, faz com que o operário não consiga ‘otimizar’ o tempo de seu próprio ofício. Ele cumprirá em diversas horas, dias e semanas seu ofício alienando-o, ou em outros termos: fazendo-o desconhecer à sua própria produção por

¹ Explicaremos esses termos mais adiante.

trabalhar além do necessário. Pois: “tempo de trabalho socialmente necessário é o tempo de trabalho requerido para produzir-se um valor-de-uso qualquer, nas condições de produção socialmente normais, existentes, e com grau social médio de destreza e intensidade do trabalho” (*Ibid*, p. 57).

Outra verticalização do texto de Marx (2014): esse trabalho vai de metaforseando como meio de uso através das trocas que resultam na divisão do trabalho. Essa divisão, segundo o filósofo, é inerente ao homem que produz mercadoria, *mas* (essa partícula adversativa é importante) “a produção de mercadorias não será condição necessária para a existência da divisão social do trabalho” (*Ibidem*, p.57). Ou seja, a divisão social do trabalho se configura através da mercadoria, contudo quando essa divisão apregoa uma divisão social *por e com a* mercadoria pode-se considerar uma articulação perversa do Capital². Sigamos com Marx (2014):

Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso (*Ibidem*, p. 59).

O que se evidencia é a indispensabilidade orgânica do trabalho, em sua fração fisiológica, para que haja, em outras palavras, a mercadoria em movimento. Não se há um juízo de valor negativo sobre essa premissa, mas há um desdobramento infinitesimal nas relações sociais que se estabelecem ao valor-de-uso através do valor-de-troca; aquele contido no segundo numa dialética necessária para a construção da ontologia do ser social que se desfaz quando o trabalhador não tem plena noção daquilo que ele mesmo está elaborando: trabalhar o distancia da mercadoria e dos seus fins: tornando-a um *plus (mais)*³.

Segundo Marx, “as mercadorias só encarnam valor na medida em que são expressões de uma mesma substância social, o trabalho humano” (2014, p. 60). Ou seja, graças a essa forma extrínseca se efetivam as sociedades e as relações sociais de produção. Seguindo as definições marxistas: “a forma geral do valor, que torna os produtos do trabalho mera massa de trabalho humano sem diferenciações, mostra, através de sua própria estrutura, que é a expressão social do mundo das mercadorias” (*Ibid*, p. 61).

O processo valorativo da mercadoria quando trocada por outras e, mais um pouco, quando quantitativamente ganha valores maiores para se manter a arquitetura de divisão do trabalho, o bônus da mercadora extrapola seu valor unitário ‘pura e simplesmente’. Nesse trajeto, o produto/mercadoria torna-se dinheiro/moeda de valores e trocas a mais. Esse ‘mais’ (*plus*) perfila a coisificação da estrutura mercadológica e capitalista (essa em especial) que tornam o trabalhador um ‘pastife’ do seu próprio

² SANTOS NETO, A. B. **A necessidade de superação da Educação e da divisão do trabalho Capitalista**. Revista Primavera Vermelha, número 03. Alagoas: UFAL, [s.d.], p. 03.

³ Com o prosseguimento do resumo, falar-se-á sobre esse ‘*plus*’.

trabalho, uma vez mais: ele não reconhece aquilo que produz por uma questão de mais valia, do excedente.

Essa jogatina, repetimos: perversa –, faz nascer à burguesia naturalizada, ou nas linhas de Marx: “[essas] fórmulas que pertencem, claramente, a uma formação social em que o processo de produção domina o homem e não o homem o processo de produção, são consideradas pela consciência burguesa uma necessidade tão natural quanto o próprio trabalho produtivo” (2014, p. 67).

Produzir é a ordem do discurso burguês, alterando a consciência do homem/trabalhador em outra ordem, a saber: os produtores de mercadoria cumprem funções (coisificam-se) para naturalizar a não percepção do seu ofício como fundante, mas como escandida em valores quantitativos que podem sucumbir à sua ontologia através do estranhamento.

Na nossa visão, resumidamente, afirmamos que pela crítica ao trabalho/alienado/estranhado que fulmina economicamente e socialmente o trabalhador em solo capitalista, o trabalho é construtor/formador/gerador do ser humano através das transformações da natureza que ele se propõe a fazer.

Ora, um *homo erectus* manuseava sua ferramenta para esculpir a sua realidade material (infraestrutura), formando assim uma superestrutura ontológica graças a seu valor-de-troca e de uso. Já um homem da razão (*sapiens*), se verte a esse mesmo processo, entretanto alimenta tal ‘esquisitice’ de valorar a mercadoria dando-a um verniz “a mais” graças às transformações de $M - M$, $M - D - M$ em $D - D'$.

Concluimos: há ideologia? Sim, pois partimos do pressuposto que todo discurso é ideológico, segundo Althusser (1985): um pesquisador marxista.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- MARX, K. **O Capital ou a crítica da economia política**: livro 1. 32 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- SANTOS NETO, A. B. A necessidade de superação da Educação e da divisão do trabalho Capitalista. **Revista Primavera Vermelha**, n 03. Alagoas: UFAL, [s.d.], p. 03.

Análise das ferramentas metodológicas para o ensino remoto de Geografia no período da pandemia em Arapiraca – Alagoas

Analysis of methodological tools for remote teaching of Geography during the pandemic period in Arapiraca - Alagoas

Joelma Nunes da Silva^(a)

^(a)  0000-0001-5561-8500; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Discente, Bolsista PIBID, Brazil. E-mail: jonunes2302@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O presente estudo tem por objetivo lançar luz sobre as principais dificuldades de professores e alunos em relação às aulas da disciplina Geografia, ministradas de forma remotas no Ensino Fundamental nas aulas de geografia no período da pandemia. Por meio de uma abordagem qualitativa, foi desenvolvido a partir dos relatos de experiência dos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência – PIBID desenvolvido no curso de geografia- campus I da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. No caso, foram utilizados aplicativos de fácil acesso para possibilitar a participação dos alunos. E com essa participação fosse alcançado o objetivo final de aprendizado. O diálogo com professores e alunos, direcionou ao entendimento de ser fundamental uma reconfiguração das práticas pedagógicas; frente ao ensino de forma remota. Pois apenas assim será possível uma aprendizagem mais efetiva, ainda que em tempos marcados pela adversidade que o isolamento social impõe.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial (ERE), Ensino de Geografia, PIBID

Abstract: This study aims to shed light on the main difficulties of teachers and students in relation to Geography classes, taught remotely in Elementary School in geography classes during the pandemic period. Through a qualitative approach, developed from the experience reports of the scholarship holders of the Teaching Initiation Program - PIBID developed in the geography course - Campus I of the State University of Alagoas - UNEAL. In this case, easily accessible applications were used to enable student participation. And with this participation, I aim to reach the ultimate learning objective. The dialogue with teachers and students led to the understanding that a reconfiguration of pedagogical practices was fundamental; in front of teaching remotely. Because only a more effective learning will be possible, even in times marked by the adversity that social isolation imposes.

Keywords: Emergency Remote Learning (ERE), Geography Education, PIBID

Introdução

O ano de 2020 foi marcado por intensas mudanças conjunturais. Diante deste novo cenário, a pandemia do Sars-Cov-2, nomenclatura que significa síndrome respiratória aguda grave, estagnou de forma acelerada não apenas o país e suas subjetividades, mas o mundo por completo, englobando suas esferas sociais e políticas.

Devido à alta facilidade de contaminação, adaptações individuais e coletivas foram recomendadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), tais como: distanciamento social, uso de máscara, proibição de aglomerado em locais públicos e privados. Todas medidas cabíveis foram e vêm sendo adotadas desde o final do ano de 2019 até o presente momento, com a intenção de conter a proliferação do vírus entre a população, principalmente a margem social considerado “grupo de risco”. Mudanças que estão majoritariamente relacionadas a aspectos comuns da vida social, desde o momento que o cidadão se locomove ao trabalho, ou no acesso à sala de aula por parte de alunos, no caso da educação.

A solução momentânea encontrada, para conter a contaminação entre estudantes, desde o ensino básico até o nível superior, foi a implementação de aulas remotas com o uso indispensável das ferramentas conectadas à internet, como tentativa de substituir o aglomerado diário entre alunos sem perder aplicação dos conteúdos ou atrasar a vida escolar dos mesmos.

Os impactos resultantes das implementações no aspecto educacional serão, possivelmente, notados futuramente no momento do retorno à sala de aula, desde questões psicológicas individuais e relações coletivas de troca entre os estudantes até o déficit de aprendizagem pela porcentagem que não conseguiu sucesso no processo muito acelerado de adaptação para modelo remoto ou híbrido.

Entretanto, as consequências do distanciamento e isolamento social podem ser parcialmente identificáveis, dentre estas a necessidade em lidar com a pressão de adaptar-se a ferramentas virtuais, somado ao ato de preparar atividades que mantenham os alunos estimulados, ao mesmo tempo que necessitam estar disponíveis para esclarecer dúvidas, acompanhar as atividades assíncronas. Por fim, não menos importante, questões como conectividade de seu aparato digital e dos alunos.

Diante da problemática exposta, a presente pesquisa pretende analisar as ferramentas metodológicas utilizadas no ensino remoto de Geografia no período de março de 2021 até o momento atual, buscando identificar as possíveis ações exitosas e as que não obtiveram êxito, isto no intuito de lançar luz sobre os limites e as possibilidades de algumas estratégias metodológicas empregadas no período de ensino remoto. Consideramos como “ensino remoto”, o formato empregado no decorrer da pandemia, vivenciada em 2020 e até o presente momento, com o uso de atividades síncronas, com

professores e alunos presentes em ambiente virtual, bem como as atividades assíncronas, onde os alunos realizam atividades fora da rede de acesso.

Desenvolvimento

A pandemia da COVID-19 revolucionou diversas áreas, dentre estas educações. Do estudo infantil ao universitário, a suspensão de aulas presenciais culminou em uma urgência, quiçá sem precedentes, sobre ferramentas digitais que pudessem auxiliar e colaborar com o ensino remoto. Considerando a necessidade de isolamento, alunos e professores foram encontrando diferentes formatos para ensinar e aprender.

Entende-se como ferramenta metodológica todos os instrumentos utilizados pelo professor na ministração das aulas. No caso do ensino remoto, consideramos os aplicativos de fácil acesso que possibilitem a participação dos alunos, o compartilhamento de atividades além da participação, em tempo real de alunos e professores no decorrer de momentos síncronos de aula. É válido ressaltar que, antes da pandemia, alguns alunos, professores e demais responsáveis possuíam e-mail cadastrados nas plataformas e possivelmente já utilizavam. Entretanto, a necessidade do uso constante não seria frequente. O fato foi que, as escolas começaram a utilizar determinadas plataformas para ministrar as aulas, criar e corrigir as atividades, manter comunicação com pais, professores e demais envolvidos. Na realidade, precisaram adaptar o formato das aulas e a comunicação com pais e alunos, de forma a garantir a continuidade de suas atividades.

Frente a este cenário, o presente trabalho se propôs a investigar as ferramentas metodológicas utilizadas pelos professores na ministração de suas aulas, sejam estas digitais ou não, visto que muitas destas ferramentas foram e ainda são utilizadas em períodos em rede e fora da internet. Interessa refletir sobre as possibilidades e os limites destes recursos. Em termos metodológicos, a pesquisa versou sobre uma análise qualitativa, considerando que a pesquisa deve ser compreendida como um ato de averiguar algo de forma minuciosa, tendo como ponto de partida um problema que deverá se definir, avaliar, analisar uma solução para depois ser tentada uma solução. (LAKATOS; MARCONI, 1990, p. 15).

Concordamos com Demo (2003, p. 2) quando declara que a pesquisa científica que parte da escola, deve ter como primeira condição que, o profissional da educação seja pesquisador, sendo capaz de manejar a pesquisa como princípio científico. Para isto deve munir-se de um método específico e procedimentos reconhecidos cientificamente, atitude que diminui os riscos em centrar suas análises no senso comum.

Assim, optamos pelo estudo de caso, entendendo que este tipo de pesquisa ocorre quando o pesquisador escolhe, de acordo com a sua perspectiva de estudo, um caso particular que considera

significativa dentre um conjunto de casos semelhantes. Sobre este método, Severino (2007, p. 121) alerta que os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Necessita para este fim, uma análise rigorosa, com apresentação de relatórios qualificados.

A partir desta orientação, tomamos como análise a participação no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), em especial o realizado pelo curso de Geografia - Campus I/UNEAL. Esta experiência possibilitou acompanhar de forma precisa as atividades do professor- supervisor, fato que garantiu o acesso as atividades e o acompanhamento da forma como cada uma das ferramentas metodológicas utilizadas foram aplicadas.

Os bolsistas PIBID do curso de Geografia - Campus I/UNEAL, são inseridos na realidade do aluno e da escola diariamente, seja no acompanhamento das aulas, no auxílio dos assuntos abordados ou nos desafios que envolvem todo o processo de aprendizado. Busca-se atividades diferenciadas, auxiliando sempre na diversificação de ferramentas ou estratégias que facilitem o ensino e a aprendizagem. Vale ressaltar que o presente projeto se encontra em andamento, o que significa dizer que os resultados aqui apresentados ainda se mostram de forma parcial. Todavia, apresentamos algumas apreensões que demonstram alguns dados e análises já constatados.

Algumas ferramentas metodológicas utilizadas como apoio pedagógico no decorrer do ensino remoto

Sabemos que o dia a dia na escola, o convívio com os colegas conduz o aluno a uma maior interação, por conseguinte a uma maior possibilidade de explanação de dúvidas, questionamentos que possam surgir. Ainda que o professor busque alternativas para sanar a dúvida do aluno, por vezes ainda restam lacunas que parecem acirrar em tempos de ensino remoto. Neste sentido, foi preciso utilizar aplicativos que possibilitassem uma comunicação rápida com os alunos, no caso o aplicativo *WhatsApp*. A justificativa para seu uso, nas aulas acompanhadas foi que este aplicativo consiste em uma ferramenta já utilizada anteriormente ao período de pandemia pelos alunos, o que facilita manuseio e o acesso a textos, links e demais materiais, o que evidencia a praticidade e boa comunicabilidade. Recursos como envio de áudios, vídeos e mensagens instantâneas, além das formatações possíveis, se tornaram fundamentais para manter um elo de busca da construção do conhecimento através do processo de ensino-aprendizagem.

Outro aplicativo utilizado foi o *Google forms*, principalmente para avaliação da aprendizagem dos alunos. Enquanto o *WhatsApp* configura em um mecanismo de comunicação rápida entre professor e alunos, principalmente para que seja esclarecida quaisquer dúvidas que porventura venham a surgir durante o horário da aula ou quando o professor não está na sala de aula virtual, o *Google forms* auxilia na

possibilidade de estabelecer questões, exercícios dentre outras atividades. Somam-se a estas ferramentas as plataformas de jogos online educativos utilizadas para as aulas aos sábados, onde os bolsistas do Pibid elaboram e executam jogos com a finalidade de retomar conteúdos ministrados na semana, além de buscar favorecer uma maior interação com a turma, colaborando assim, com o andamento das aulas.

Para as aulas síncronas, o uso do *Google maps* nas aulas de geografia pode ser considerado uma ferramenta excelente na apresentação de diferentes paisagens, com as mais diferentes escalas. É possível demonstrar trajetos, imagens de satélites que demonstrem fenômenos como a urbanização, conurbação, verticalização e aumento da mancha urbana nas cidades.

Por fim, cabe destacar dentre os recursos visuais, os vídeos presentes na plataforma no *YouTube* de duração curta. Segundo Caetano e Falkembach (2007) o *YouTube* consiste na maior plataforma e com maior popularidade em termos de conteúdo audiovisual gratuito e disponível em rede, contando com uma grande quantidade de vídeos e canais sobre os mais diversos assuntos. Ainda segundo os autores, a referida plataforma possibilitou a democratização do acesso e a produção de conteúdo. Constitui assim, uma ferramenta que agrega fatores relevantes no processo de aprendizagem de alunos em diferentes faixas etárias. Permite ao professor a seleção de vídeos a partir de um vasto conteúdo, educacional ou não, servindo como subsídio para discussões, explanações ou visualizações de determinados fenômenos ou acontecimentos. É uma das ferramentas de auxílio pedagógico, com atributos que agregam características como dinamismo, diversidade de temas, além do fácil acesso.

Sabemos que a tecnologia está cada vez mais presente nas salas de aula, porém com a pandemia a visualização de determinados vídeos auxiliou na compreensão de conteúdos que exigiam recursos mais precisos para seu entendimento. Como exemplo, podemos citar a necessidade de trabalhar temas como a formação do sistema solar, o relevo terrestre, à Deriva Continental dentre outros, que exigem do aluno uma capacidade de abstração maior, mas que podem ser auxiliadas quando o professor compartilha com os alunos um vídeo que demonstra de forma clara a ocorrência de processos como estes.

Análise Preliminares

Existe o entendimento de que é necessário apurar e buscar de forma detalhada como foram e vêm sendo recebidas as novas práticas de ensino e aprendizagem, em tempos de pandemia, realizadas por professores e estudantes, isto inclui a necessidade de buscar mais referências bibliográficas que versem sobre o ensino remoto, seja este desenvolvido no Brasil e/ou no mundo. Porém, pouco a pouco, uma literatura direcionada a estas questões estão sendo desenvolvidas em todo o planeta. Buscando

contribuir, assumindo as devidas proporções de relevância, apresentamos alguns dados e análises apreendidas ao longo de um ano, no acompanhamento de atividades desenvolvidas no ensino remoto através do PIBID, com especial atenção sobre as ferramentas metodológicas utilizadas no decorrer deste período.

Dentre estas apreensões, identificamos inicialmente um número de alunos em sala de aula cada vez menor, isto observado na frequência dos alunos. As salas de aula presencialmente comportavam turmas de até 40 alunos, virtualmente esse contingente diminuiu bastante, apenas 15 a 20 discentes participam das aulas. No caso do uso das ferramentas metodológicas de apoio pedagógico, a professora-supervisora utilizou como plataforma o Google Sala de Aula, onde foi disponibilizado aos alunos uma gama de ferramentas metodológicas, visando uma maior explanação dos conteúdos.

Dentre as maiores dificuldades encontradas, a evasão escolar se revelou perceptível nas turmas. Falta não apenas a presença dos alunos nas aulas, mas o engajamento. Inúmeras razões podem ser suscitadas como justificativa para esta ausência, um deles está centrado na carência de aparelhos eletrônicos, celulares, *tablets*, computadores que possibilitem o uso constante para assistir as aulas. Na maioria dos casos, o aparelho para se conectar as aulas é cedido por algum membro familiar, o que faz com que, por vezes não esteja disponível ao aluno.

Outro fator limitante é a velocidade da internet, as redes de operadoras de telefone móvel, em algumas regiões não conseguem disponibilizar um sinal com precisão e eficiência, fato que conduz a constantes quedas do sinal, impossibilitando ao aluno acessar a sala virtual ou quando consegue, não é possível permanecer devido as oscilações da rede.

É preciso destacar que muitos desses fatores refletem claramente as disparidades sociais que marcam a sociedade brasileira. As condições sociais dessas famílias são aspectos que interferem diretamente nesse processo de adaptação, o que deixa claro a necessidade de políticas que amparem e auxiliem a todos os envolvidos neste processo.

Por fim, uma questão que demanda atenção refere-se a didática aplicada nas aulas para os jovens. Manter a atenção deles presa por muito tempo é quase impossível, além da necessidade em compactar os assuntos, para que consigam apreender o máximo possível do conhecimento ministrado, em um curto período, mostra-se bastante complexo. Estamos todos, alunos, professores, bolsistas PIBID aprendendo, em um ambiente de incertezas, que nos convida cotidianamente ao novo.

Entretanto, em meio a tantos desafios que este novo período nos trouxe, suplantamos aqui pontos positivos como por exemplo a oportunidade de as crianças e jovens utilizarem a tecnologia como uma ferramenta de aprendizado, tendo como um meio de adquirir conhecimento, descobrindo a infinidade de possibilidades que tem ao alcance das mãos e com um simples clique, desmascarando o

discurso de que a tecnologia atrapalha a educação neste momento conseguimos observá-la como uma aliada. Mas para isso é imprescindível o investimento na infraestrutura física e tecnológica, caso contrário as disparidades educacionais de acesso e permanência na escola, já corriqueiras no ensino presencial, serão possivelmente acirradas, distanciando cada vez mais as possibilidades a partir de condições de equidade a todos e todas.

Conclusão

Considerando a nova modalidade de ensino à qual tiveram que se adaptar rapidamente, professores e alunos estiveram, e ainda estão imersos em um universo de descobertas e estranhamentos, frente ao novo cenário desenhado pela pandemia. Cabe evidenciar que a continuidade das atividades educacionais durante este período demonstra, de forma clara e evidente, o comprometimento educacional das instituições de ensino, sejam estas particulares, com seus objetivos privados ou públicas, em serviço da sociedade em geral. Entretanto, esta dedicação ou mesmo a imposição em continuar com as atividades educacionais, tem custado caro aos professores, alunos e demais envolvidos, principalmente se tomarmos como ponto de partida perspectivas futuras e sanidade mental. Trabalhar frente ao incerto não é uma tarefa fácil, principalmente quando esta incerteza envolve o risco à vida.

Dito isto, as ferramentas metodológicas de apoio pedagógico possuem um papel de extrema relevância diante do ensino ministrado de forma remota. Isto, por possibilitar que os danos a aprendizagem, dentre estes a carência do convívio e a possibilidade de uso de recursos didáticos de forma presencial sejam realizados, os vídeos, áudios e materiais compartilhados virtualmente colaboram na condução das atividades escolares.

Hoje, os docentes, em suas devidas proporções e realidades, têm acesso a recursos interativos que podem ser utilizados com os alunos em tempo real. De jogos interativos, vídeos, áudios, livros em PDF, formulários dentre outros recursos que podem ser criados com base nos conteúdos trabalhados, a gama de possibilidades surge como novas possibilidades para ações futuras. Acompanhar este uso e aplicação possibilitou a todos nós envolvidos nesta pesquisa, vivenciar as possibilidades de uso na prática, o que será de grande valia para nossas ações futuras como professores.

Sabemos que a construção do conhecimento é algo contínuo, que nos apresenta a cada dia muitos desafios e com eles novas formas de ensinar; principalmente em tempos incertos como os que vivenciamos atualmente. Cabe a cada profissional da Educação e os que futuramente desempenharão esta função, conhecer e aprimorar as novas formas de ensinar e aprender, afinal os desafios continuam, mas certamente a educação e o mundo pós-pandemia não serão mais os mesmos.

REFERÊNCIAS

- APPENZELLER, S. et al. Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. supl 1, p. 1–6, 2020.
- ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257–275, 2020.
- CALADO, F. M. O ensino de geografia e o uso dos recursos didáticos e tecnológicos. **GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 3, n. 5, p. 12–20, 2012.
- CORREA, M. G. G.; FERNANDES, R. R.; PAINI, L. D. Os avanços tecnológicos na educação: o uso das geotecnologias no ensino de geografia, os desafios e a realidade escolar. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 32, n. 1, 2010.
- DANIEL, S. J. Education and the COVID-19 pandemic. **Prospects**, v. 49, n. 1–2, p. 91–96, 2020.
- DEMO, P. **Metodologia da Investigação Científica em Educação**. Curitiba: Editora IBPX, 2003.
- FRANCO, A. P. C. L. et al. Ensino Remoto: análise comparativa do zoom e do google meet no contexto educacional. 2020, [S.l.]: **XIV Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia**, 2020. p. 1–8.
- HERPICH, F. et al. Realidade Aumentada em Geografia: uma atividade de orientação no ensino fundamental. **Renote**, v. 15, n. 2, 2017.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
- MARTINS, F. A.; JUNIOR, W. M. P. Caminhos Alternativos De Aula Remota Utilizando Recursos Digitais. 2020, Uberaba: **III Seminário Mineiro De Educação Integral Caminhos**, 2020.
- SANTOS, B. de S. S. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

Assistência Estudantil da Universidade Federal de Alagoas-UFAL em Palmeira dos Índios-AL em tempos de pandemia do Covid-19 – Alagoas

Student Assistance of the Federal University of Alagoas-UFAL Palmeira dos Índios-AL in times of pandemic of Covid-19

Laura Priscila Almeida Santos⁽¹⁾; Tathina Lucio Braga Netto⁽²⁾;
Alinne de Oliveira Dantas⁽³⁾

⁽¹⁾  0000-0002-2211-0011. Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Discente do Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Cultura da UNEAL/ProDIC. Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas. Assistente Social do Núcleo de Assistência ao Estudante - NAE/PROEST/UFAL, Brazil. E-mail: laura.santos@arapiraca.ufal.br.

⁽²⁾  0000-0002-9729-4740; Universidade Federal de Alagoas (UNEAL), Mestra em Psicologia (UFAL). Psicóloga do Núcleo de Assistência ao Estudante-NAE/PROEST/UFAL. Integrante dos grupos de pesquisa: GEPCOL (UFPE) e Processos Culturais, Políticas e Modos de Subjetivação (UFAL), Brazil. E-mail: tathina.netto@palmeira.ufal.br.

⁽³⁾  0000-0002-4084-2195. Universidade Estadual de Alagoas(UNEAL), Formada em Serviço Social pela UFAL e em Direito pela UNEAL. Discente do Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Cultura da UNEAL/ProDIC e Bolsista CAPES, BRASIL. E-mail: lalinne81@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Este trabalho objetiva apresentar aspectos da atuação da assistência ao estudante de graduação presencial da Universidade Federal de Alagoas- UFAL, Campus Arapiraca – Unidade Educacional de Palmeira dos Índios no cenário pandêmico, tendo em vista as nuances dos meios virtuais de ensino. Nesse horizonte, nas práticas de assistência ao estudante, notou-se uma diversificação das demandas estudantis, surgindo solicitações diversas no que tange a assistência à saúde mental, sócio-econômica e pedagógica. Este trabalho foi elaborado a partir de relatórios institucionais de 2020 e 2021, este último como parte de ação da assistência estudantil.

Palavras-chave: Assistência Estudantil, Pandemia/Covid-19, Educação.

Abstract: This work aims to present aspects of the performance of assistance to undergraduate students at the Federal University of Alagoas-UFAL, Campus Arapiraca – Educational Unit of Palmeira dos Índios in the pandemic scenario, in view of the nuances of the virtual means of teaching. In this horizon, in student assistance practices, a diversification of student demands was noted, with different requests arising in relation to mental health, socioeconomic and pedagogical assistance. This work was prepared from institutional reports from 2020 and 2021, the latter as part of student assistance action.

Keywords: Student Assistance, Covid-19 Pandemic, Education.

Introdução

O presente trabalho visa apresentar uma problematização sobre as condições de discentes da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca – Unidade Educacional de Palmeira dos Índios e a atuação da assistência ao estudante em período de pandemia. Destarte, traz-se uma apresentação de práticas de assistência ao estudante de graduação presencial desta Universidade pública interiorizada, no período da pandemia da Covid-19.

Este texto foi elaborado a partir de análise documental do Relatório de Gestão da Universidade Federal de Alagoas – 2020, somado a esse também foi considerado uma ação realizada pela equipe do Núcleo de Assistência Estudantil da Unidade Educacional Palmeira dos Índios, o qual incidiu como produto o Relatório de Condições de estudantes da Unidade Educacional de Palmeira dos Índios

No primeiro ponto desse trabalho será realizada uma contextualização da assistência estudantil, no cenário nacional e no contexto local, na instituição supracitada. Posteriormente, serão trazidas a metodologia para produção de material e análise, depois apresentaremos os resultados analisados, que versam sobre as necessidades vivenciadas por discentes no contexto do interior alagoano, em atividades remotas, devido ao cenário pandêmico.

Por fim, nas considerações finais, apontaremos que este trabalho traz indicativos para a reflexão da importância da estruturação de uma política de assistência estudantil que estabeleça um elo entre as múltiplas necessidades estudantis apresentadas e uma resposta institucional eficaz.

Contextualização da Assistência Estudantil

As intervenções na assistência estudantil estão entrelaçadas às necessidades e demandas diretamente relacionadas à permanência estudantil para garantir o êxito da formação superior na instituição.

Segundo Leite (2015, p. 173), pois a Política de Assistência Estudantil é um conjunto de princípios e diretrizes que orientam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES.

Nesse contexto, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído no ano de 2010 pelo Decreto 7.234/2010 com os objetivos de democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, reduzindo os efeitos das desigualdades e das taxas de retenção e evasão, além de contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Após situar a Assistência Estudantil como uma política do âmbito do Governo Federal, direcionamos para o contexto da Universidade Federal de Alagoas - Unidade Educacional, o cenário de pandemia da Covid-19 e a inserção das atividades virtuais a partir de março de 2020.

A Unidade Educacional Palmeira dos Índios vinculada a UFAL/Campus Arapiraca, é localizada na região agreste do Estado de Alagoas, é constituída por dois cursos de graduação, sendo eles: Psicologia e Serviço Social e tem um corpo discente de 568 matriculados.

Os Núcleos de Assistência Estudantil (NAEs) são equipamentos sociais situados em *Campi* e unidades do interior da UFAL, vinculados à Pró-reitoria Estudantil (PROEST). Essa Pró-reitoria atua em quatro linhas prioritárias de ação: inclusão e permanência; apoio ao desempenho acadêmico; promoção da cultura, do lazer e do esporte; e assuntos de interesse da juventude.

Destacamos que o trabalho realizado pelo NAE se dá a partir de práticas multi e interdisciplinares, pelo Serviço Social e Psicologia, as quais atuam na perspectiva de garantir as condições de permanência da/o estudante e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, objetivando planejar, coordenar e executar ações no âmbito da proteção e promoção da saúde da/o estudante universitária/o.

Metodologia

Para a realização deste trabalho utilizamos como materiais o Relatório de Gestão UFAL/2020 e o Relatório de Condições de Estudantes da Unidade Educacional Palmeira dos Índios/UFAL.

A partir do primeiro documento realizamos um filtro de informações institucionais, considerando apenas as atividades concernentes à Pró-reitoria Estudantil. Essas informações consistiam desde número de estudantes cadastrados em auxílios estudantis, nomeados Auxílio Estudantil Especial, Projeto Alunos Conectados, Auxílio para aquisição de equipamentos, além desses consideramos também as bolsas concedidas para o Núcleo de Acessibilidade e para Instrutores do Centro de Inclusão Digital. Além dessa perspectiva sócio econômica foram abrangidos também os aspectos pedagógicos (desempenho acadêmico) e qualidade de vida acadêmica, o qual inclui saúde mental de discentes.

No segundo documento se encontra os resultados de uma pesquisa realizada junto às(aos) discentes da unidade, através de preenchimento de formulário digital, *google forms*, com o intuito de entender as condições de estudantes da Unidade. Nesse documento também foi considerado os relatos de experiência das profissionais que atuam na unidade, uma psicóloga e uma assistente social.

Os resultados desse segundo documento se dividiram nas seguintes áreas: saúde, desempenho pedagógico e condições sócio-econômicas de estudantes da supracitada Unidade Educacional para a articulação e o fortalecimento da garantia do direito à educação.

Para a análise dos documentos foi utilizada a perspectiva da arqueologia foucaultiana, compreendendo desta forma que os documentos não devem ser lidos para serem compreendidos, mas para causar questionamentos e que assim podem operar conexões. A análise partirá das condições que possibilitam/possibilitaram tais fatos, por isso conhecer contexto histórico e toda a rede que com ele opera e como o faz, são pontos importantes da construção (FOUCAULT, 2015)

Resultados

No que concerne à análise do primeiro documento foi percebido que houve uma tentativa de adaptação da gestão de suas políticas estudantis ao panorama atual de virtualidade. Esta constatação se deu por considerar algumas políticas como o Auxílio Estudantil Especial, Projeto Alunos Conectados, Auxílio para aquisição de equipamentos. No entanto, realizando uma análise do segundo documento, o Relatório de Condições de Estudantes da Unidade Educacional Palmeira dos Índios/UFAL, percebemos uma insuficiência de política institucional para atender à demanda discente.

Essa constatação ocorreu a partir de queixas observadas no Relatório de Condições de Estudantes da Unidade Educacional Palmeira dos Índios/UFAL, tais como a solicitação de valor financeiro suficiente para a compra de aparato tecnológico, ou sugestão de lançamento de outros editais tendo em vista ter havido 250 estudantes não contempladas/os.

As/os estudantes se queixam de dificuldades de aprendizagem e problemas familiares que também dificultam seus desempenhos acadêmicos. Esses fatores se relacionam diretamente com as condições de saúde mental dessas/es discentes. Em algumas respostas as/os discentes apontaram a necessidade de um auxílio financeiro que possibilitasse a sua saída do meio familiar, conseguindo pagar um aluguel, por exemplo.

Nesse documento há também outros aspectos relevantes sobre essas condições, as quais perpassam sobre luto, preocupação com a morte (tendo em vista o cenário pandêmico), dificuldade de conciliar trabalho e estudos, entre outras queixas.

É necessário colocar em questão também o cenário político-econômico enfrentado pelo país e como reverbera negativamente para as políticas sócio-assistenciais, aqui especificamente da política de assistência estudantil.

A Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições de Ensino Superior (Andifes) alertou para os impactos da redução em 18,2% no orçamento discricionário das universidades federais para o ano de 2021, o equivalente a R\$ 1.056 bilhões. No que se refere à assistência estudantil houve mais uma redução de R\$ 20.509.063, além dos R\$ 185 milhões cortados quando enviado o Projeto de Lei ao Congresso (ANDIFES, 2021).

Nesse sentido a gestão administrativa de recursos da política pública em questão enfrenta barreira difíceis de transposição. Faz-se necessário, assim, uma administração ainda mais próxima de sua comunidade acadêmica, inclusive para convocar para uma luta pelo fortalecimento da garantia de direito à educação no ensino superior.

Considerações Finais

Para garantir que os preceitos estabelecidos pelo PNAES sejam concretizados, é necessário um olhar institucional amplo, tendo em vista que as relações se dão de múltiplas formas, assim como possíveis processos diversos de dificuldade de discentes podem ser muticausais.

Neste sentido, endossando as práticas expostas, deve-se almejar com prioridade, as ações que fortaleçam condições de saúde e aprendizagem, como as que perpassam pelo estímulo à cultura, expressão criativa e artística, dentre outras.

Verifica-se a excepcionalidade de demandas específicas de outras políticas que, apesar de serem parte da rede de políticas públicas, não costumavam chegar fortemente no cotidiano da assistência estudantil. Essas refletem a condição socioeconômica dos estudantes.

Consideramos que os documentos analisados demonstram a necessidade de diálogo constante com o corpo discente, assim como a necessidade de um embate para o fortalecimento da política da assistência estudantil no âmbito do Governo Federal. Tal enfrentamento necessita ser realizado coletivamente pelas diversas Instituições de ensino superior no país.

REFERÊNCIAS

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições de Ensino Superior. **Andifes debate os impactos dos cortes no orçamento da Educação Na Câmara dos Deputados**. Brasília: Portal Andifes, 2021. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/?p=88195>> último acesso: 06 de set. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm> Acesso em 19 junho 2019.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Ed 8. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015

LEITE, J. de O. **As múltiplas determinações do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES nos governos Luiz Inácio Lula da Silva**. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Recife: 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Relatório de Gestão 2020**. Maceió, 2020, p.130. Disponível em: <<https://ufal.br/transparencia/relatorios/gestao/2020>>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Unidade Educacional Palmeira dos Índios. **Relatório de Condições de Estudantes na Unidade Educacional Palmeira dos Índios**. Palmeira dos Índios, 2021.

A violência de gênero sob a perspectiva do ciberespaço: estudo da violência sexual contra a mulher

Gender violence from the perspective of cyberspace: a study of sexual violence against woman

Nayle do Carmo Barbosa Izidório⁽¹⁾; Brenda Kathley Batista dos Santos⁽²⁾;
José Inaldo Valões⁽³⁾

⁽¹⁾  0000-0001-7772-7126; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), pesquisadora, Alagoas, Brazil. E-mail: nabidocarmo@hotmail.com.

⁽²⁾  0000-0001-5344-9790; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), pesquisadora, Alagoas, Brazil. E-mail: brennda-kathley27@hotmail.com.

⁽³⁾  0000-0002-1394-6722; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), professor do curso de Direito, Alagoas, Brazil. E-mail: inaldo.valoes@uneal.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: A violência contra as mulheres exercida pelo sexo masculino expressa-se de diferentes formas e decorre da manutenção do sistema patriarcal-sexista. Posto isso, o presente trabalho discorre sobre a violência de gênero sofrida por mulheres no ciberespaço, com o intuito de analisar como os tipos de violência sexual se expressam e como afetam o cotidiano das vítimas, além de buscar entender como este abuso se expandiu do mundo real e adentrou ao ambiente virtual. Destaca a importância do feminismo marxista como mecanismo que busca atingir a raiz do problema, que através da práxis feminista, se mostra eficaz no combate a esse tipo de opressão, expondo os impactos sociais e jurídicos envolvidos neste cenário. Para atingir tal objetivo, realizou-se a revisão bibliográfica de monografias, artigos, sites, relatórios, livros, doutrinas, legislação constitucional, internacional e infraconstitucional. Estrutura-se em um estudo do que seria ciberespaço, violência de gênero e o nexos de causalidade entre eles, analisando os mecanismos utilizados no reconhecimento das práticas de opressão, além da busca de meios estatais e não estatais para proteção e auxílio das vítimas e responsabilização dos agressores. Portanto, pretende demonstrar que tais problemas só serão solucionados com o fim da violência de gênero e conseqüente fim do patriarcado.

Palavras-Chave: Violência de gênero, Ciberespaço, Feminismo.

Abstract: Violence against women exerted by males is expressed in different ways and results from the maintenance of the sexist-patriarchal system. That said, this paper discusses gender violence suffered by women in cyberspace, in order to analyze how the types of sexual violence are expressed and how they affect the daily lives of victims, in addition to seeking to understand how this abuse has expanded throughout the world real and entered the virtual environment. It highlights the importance of Marxist feminism as a mechanism that seeks to reach the root of the problem, which through feminist praxis, proves to be effective in combating this type of oppression, exposing the social and legal impacts involved in this scenario. To achieve this objective, a bibliographic review of monographs, articles, websites, reports, books, doctrines, constitutional, international and infra-constitutional legislation was carried out. It is structured on a study of what would be cyberspace, gender violence and the causal link between them, analyzing the mechanisms used in the recognition of oppressive practices, in addition to the search for state and non-state means to protect and help victims and the accountability of aggressors. Therefore, it intends to demonstrate that such problems will only be solved with the end of gender violence and the consequent end of patriarchy.

Keywords: Gender violence, Cyberspace, Feminism.

Introdução

A violência contra a mulher tem sido exercida ao longo da história como meio de submeter o gênero tido como “sexo frágil” das relações aos objetivos patriarcais-sexistas, os quais preconizam mulheres em face da manutenção de propriedade privada e suas conexões com sistemas de privilégio e poder. Isto posto, conforme Guimarães e Dresch (2014), o patriarcalismo atribuiu a concepção da mulher como propriedade do patriarca em razão de sua inferioridade, cultura de posse institucionalizada nas relações sociais atuais.

Em diapasão, o feminismo é um movimento liderado por representantes do gênero feminino que surge como resposta ao sexismo institucional e ao contexto de opressão e dominação exercidas através da violência.

No entanto, embora a luta contra a subordinação seja una, o caminho trilhado pelo movimento feminista foi dividido por dois diferentes objetivos: enquanto as mulheres liberais lutaram em busca da inserção no mercado e no *modus operandi* do capitalismo, por meio do reconhecimento de seus direitos econômicos e políticos e da igualdade entre os gêneros, as feministas marxistas reconheceram que a raiz das práticas de violência de gênero encontra-se nos interesses econômicos, tendo em vista que a propriedade privada e, por conseguinte, a estrutura criada para sua manutenção é conservada em decorrência da subordinação de mulheres às relações monogâmicas e aos deveres domésticos a elas imputados.

Dessa forma, a violência de gênero configura-se como instrumento de dominação e opressão do gênero feminino no intuito de preservação dos interesses liberais e a satisfação dos anseios masculinos. Com os avanços tecnológicos das últimas décadas, as formas de exercício de violações da dignidade da mulher expandiram-se para o ambiente virtual, no qual as redes sociais e a *internet* são ferramentas utilizadas na prática de violência e opressão em face da manutenção e preservação da cultura patriarcal.

Nesse ínterim, o presente trabalho objetiva averiguar o que é a violência de gênero e a importância do feminismo marxista como mecanismo de seu combate por meio da abnegação de sistema ideológico patriarcal-sexista. Logo, resume-se o contexto atual com a apresentação de estatísticas com a finalidade de apresentar como resultado para tal problemática a propagação de ideais do feminismo marxista, no intuito de contribuir para a identificação de condutas como violência de gênero, inclusive aquela cometida nas redes sociais, e ao combate do sexismo internalizado.

Objetivos

Discorrer sobre o papel do movimento feminista marxista como mecanismo de enfrentamento da violência de gênero e transformação ideológica-social, sobre a violência sofrida pelo gênero feminino

no ciberespaço, com a finalidade de identificar o que seria a violência de gênero e como este abuso se expandiu do mundo real e alcançou o virtual.

Metodologia

O procedimento escolhido para desenvolver o presente estudo foi a pesquisa bibliográfica, através da leitura do referencial teórico preliminar. Outrossim, a metodologia do presente trabalho consiste em uma revisão narrativa de literatura. Trata-se de uma revisão bibliográfica de monografias, livros, artigos científicos, doutrinas, sites, legislação infraconstitucional, constitucional e internacional, selecionados conforme pesquisas iniciais que objetivaram encontrar material acerca dos temas de violência de gênero, dos crimes virtuais contra a mulher e do assédio em redes sociais.

Resultados Esperados e Discussão

De acordo com o site Universa Uol (2020), foram registrados em 2018 cerca de 263.067 mil casos de violência doméstica. No mesmo ano, pesquisa realizada pelo Fórum de Segurança Pública indicou que 1.206 mulheres foram mortas por causa do gênero; contabilizou-se também uma média de 180 casos de estupro por dia, ou seja, 66.041 mil ocorridos apenas no ano em relato, em que 81,8% dessas ocorrências tinham como vítima mulheres, estatísticas as quais alertam sobre como a violência contra o gênero feminino tornou-se parte do cotidiano de uma sociedade regida pelo sexismo institucionalizado.

Somado a conjuntura acima citada, estar inserido em uma sociedade movida por conexões virtuais, seja devido a estudos, trabalho ou lazer, faz surgir a necessidade de se manter conectado e adentrar ao mundo virtual desconhecido e inesperado. Desse modo, todas as pessoas de diversas faixas etárias exploram o ambiente virtual e estão sujeitas a serem bombardeadas por ataques que podem atingir sua honra e vida pessoal.

Devido ao grau de dominação masculina sobre a mulher no Brasil e no mundo, as mulheres são uma das principais vítimas desses ataques virtuais. No ano de 2017 foram identificados 2.788 casos de crimes contra a honra de mulheres no ambiente virtual, mais de 90% das mulheres possuíam menos de 40 anos, 14% menos de 18 anos, 37% possuíam entre 18 e 29 anos, 43% tinham entre 30 e 39 anos, 4% entre 40 e 49 anos e 1,5% possuíam mais de 50 anos (Câmara dos Deputados, 2018).

Tais crimes virtuais são praticados, em sua grande maioria, por companheiros e parentes das vítimas, representando 57,8% dos criminosos virtuais. Já em relação a desconhecidos, a porcentagem chega a 31,2%, e seus crimes contra a honra da mulher são mais xingamentos, e o restante corresponde a conhecidos da família da vítima. (Câmara dos Deputados, 2018).

Conclusão

A violência de gênero possui diversas faces, ao analisá-la sob a égide da violência sexual contra as mulheres no ciberespaço, nota-se a urgente necessidade de se discutir o problema partindo de suas raízes no mundo exterior até sua consolidação como mais um instrumento de manutenção do controle e dominação da mulher.

A aceitação e perpetuação da violência em nossa sociedade ajudam a mantê-la e dificultam seu controle e eliminação (HOOKS, 2019), todavia, ao dispor de uma análise marxista feminista nota-se que para acabar com a violência contra a mulher, homens e mulheres precisam criticar a noção sexista da masculinidade e analisar os efeitos do capitalismo em suas vidas - os graus de degradação, alienação e exploração de sua força de trabalho (HOOKS, 2019).

Portanto, para se acabar com a violência contra a mulher no ambiente virtual é necessário acabar com o patriarcado capitalista, que ensejará o consequente fim da violência de gênero no mundo real e virtual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Mapa de Violência Contra a Mulher 2018**. Câmara dos Deputados. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoespermanentes/comissao-de-defesa-dos-direitos-da-mulher-cmulher/arquivos-de-audio-e-video/MapadaViolenciaatualizado200219.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

GUIMARÃES, B. L.; DRESCH, M. L. **Violação dos direitos à intimidade e à privacidade como formas de violência de gênero**. 2014. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/viola%C3%A7%C3%A3o-dos-direitos-%C3%A0-intimidade-e-%C3%A0-privacidade-come-formas-de-viol%C3%A2ncia-de-g%C3%AAnero>. Acesso em: 10 nov. 2020.

HOOKS, B. **Teoria feminista: da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019. (Palavras negras).

UNIVERSA. **Dia contra a Violência à mulher: 10 dados mostram por que falar sobre isso**. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/10/10/dia-contra-a-violencia-a-mulher-10-dados-explicam-por-que-falar-sobre-isso.htm>. Acesso em: 01 fev. 2021.

Buscando a justiça sem judiciário: a Mediação de Conflitos como instrumento emancipador

Seeking justice without the judiciary: Conflict Mediation as an emancipatory instrument

Elias Henrique dos Santos Filho⁽¹⁾

⁽¹⁾  0000-0002-8277-5189. Advogado. Mestrando em Dinâmicas Territoriais e Cultura pela UNEAL, bolsista FAPEAL. Graduado em Direito pelo Centro Universitário Cesmac do Agreste, Brasil. E-mail: eliashenriquehsf@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Esse resumo irá abordar aspectos da Mediação de Conflitos como uma ferramenta capaz de promover a pacificação e inclusão social em comunidades periféricas, onde o Estado geralmente não se faz presente na garantia do Acesso à Justiça em sua acepção mais ampla. Tem como objetivo fazer uma reflexão teórica a respeito do instituto da mediação de conflitos no contexto comunitário como uma prática capaz de proporcionar maior participação e protagonismo de indivíduos através da resolução de conflitos de forma autônoma, sem que haja a dependência dos instrumentos estatais. O Judiciário brasileiro, extremamente formal e burocrático, com sua história baseada em uma tradição centralizadora e colonizadora a partir dos ideais capitalistas, não é capaz de satisfazer os anseios das comunidades mais carentes. Nesse panorama, utilizando-se do método indutivo, será realizada uma análise bibliográfica a respeito da mediação de conflitos como possibilidade de superar o pensamento monista estatal de modo a compreender que o Estado não é o único meio de se oferecer justiça.

Palavras-chave: Mediação de Conflitos. Acesso à Justiça. Pacificação social.

Abstract: This resume will address aspects of Conflict Mediation as a tool capable of promoting pacification and social inclusion in peripheral communities, where the State is generally not present in guaranteeing Access to Justice in its broadest sense. Its objective is to make a theoretical reflection on the institute of conflict mediation in the community context as a practice capable of providing greater participation and protagonism of individuals through the autonomous resolution of conflicts, without dependence on state instruments. The Brazilian judiciary, extremely formal and bureaucratic, with its history based on a centralizing and colonizing tradition based on capitalist ideals, is not capable of satisfying the needs of the poorest communities. In this case, using the inductive method, a bibliographical analysis will be carried out regarding the mediation of conflicts as a possibility to overcome the state monist thinking in order to understand that the State is not the only means of offering justice.

Keywords: Conflict Mediation. Access to justice. Social pacification.

Introdução

Na história da humanidade a função de resolver conflitos nem sempre pertenceu ao Estado, ou seja, os indivíduos criaram mecanismos próprios de resolução de conflitos, seja por meio do uso da força física (autotutela); pela adoção de técnicas pacíficas, de modo a ceder integralmente ou parte de seus interesses a fim de solucionar o imbróglio (autocomposição) ou por meio de uma decisão geralmente imposta por um terceiro de confiança daquela comunidade (heterocomposição).

Atualmente a jurisdição segue os padrões da Modernidade ocidental, que através de códigos, escritos ou não, estabelecem critérios de justiça e aplicam ao caso concreto para a resolução de conflitos a fim de assegurar a paz social. Aqui se verifica que o Estado possui o monopólio da atividade jurisdicional.

Contudo, isso não significa que o Estado é o único a produzir juridicidade, conforme bem salienta Antônio Carlos Wokmer, um dos maiores estudiosos acerca do tema.

Entretanto, ainda que se admita a hegemonia do projeto jurídico unitário, particularmente do Direito Estatal, não se pode deixar de reconhecer a existência, concomitante, do pluralismo jurídico e de uma tradição de fontes bem mais antiga de formulações jurídicas comunitárias. (WOKMER, 2015).

É na perspectiva de pluralidade do direito que surgem várias experiências comunitárias de resolução de conflitos como mecanismo contra hegemônico frente ao Judiciário, que por sua vez se move através de técnicas formais e onerosas, o que muitas vezes, distantes da realidade social, inviabiliza o acesso à justiça da população de baixa renda.

Mediação comunitária como prática emancipatória

Inicialmente, é necessário fazer uma breve contextualização do instituto da Mediação de Conflitos no Brasil para posteriormente abordar os efeitos de sua aplicação em comunidades periféricas.

A Mediação pode ser compreendida como um procedimento técnico e dialogal de solução de conflitos entre pessoas onde os envolvidos escolhem um terceiro imparcial e de confiança para conduzir o processo e facilitar o diálogo, de modo que se compreenda com mais clareza quais são as posições e interesses de cada um, e caso haja consenso se concretize em acordo.

Na perspectiva de Jean Marie Muller (2007, p. 170) a mediação pode ser conceituada como sendo “[...] a intervenção de um terceiro, de uma terceira pessoa que se interpõe entre os dois protagonistas de um conflito, que se opõe no meio de duas pessoas, comunidades ou povos que confrontam e estão virados um contra o outro [...]”.

Esse instituto de resolução de conflitos não é recente no panorama mundial, sendo bastante difundido e se consolidado nos Estados Unidos e em alguns países da América Latina ainda nas décadas

de 1980 e 1990. No Brasil, porém, apenas em 2010 é que se iniciou, por parte do Judiciário, uma Política de Tratamento Adequado de Conflitos, tornando-se concretizada pela Resolução 125/2010 do CNJ.

Posteriormente, com a reforma do Código de Processo Civil, trazendo a possibilidade de audiências prévias de conciliação e Mediação; e a promulgação da Lei 13.140/2016, que inovou ao regulamentar a Mediação de forma sistemática e por meio de princípios.

Esse cenário possibilitou que a Mediação, já timidamente utilizada em alguns contextos, pudesse ser ainda mais adotada como uma prática emancipatória e de promoção da cultura da paz. Assim, temos no país inúmeras experiências como Mediação, Comunitária, Familiar, Escolar, Empresarial, Ambiental entre outras.

A que mais chama atenção, contudo, é a Mediação Comunitária, pois verifica-se que a prática de resolução de conflitos não adversarial nesse contexto é capaz de proporcionar maior protagonismo e acesso à justiça para comunidades mais afastadas da atuação estatal.

A mediação, portanto, [...] valoriza a dimensão emancipatória do conflito na medida em que não opera a partir de estratégias voltadas para a eliminação do alheio”, pois o foco é a reciprocidade, fundada na ética da alteridade (FOLEY, 2011, p. 248).

Alguns estudiosos sobre o tema apresentam várias vantagens com a prática da mediação, são elas: aumento do senso e da responsabilidade coletiva; estímulo à comunicação; utilização de recursos própria comunidade; respeito à realidade do local; e principalmente de trazer um maior emponderamento para os indivíduos.

Isso é possível porque o mediador busca a compreensão de sentimentos e necessidades em comum através de uma comunicação não-violenta, positiva e conciliatória, ao invés de adotar uma postura de julgamento que procura culpados e formas de punições. Pode-se afirmar que há oito habilidades comunicativas que o mediador se utiliza para conduzir a mediação e que contribuem para a cultura da paz e respeito à diferença: Atitude de acolhimento (*rapport*), escuta ativa, perguntas sem julgamento, reciprocidade escuta-fala, prioriza as relações, validação dos sentimentos com empatia e reformulação de mensagens ofensivas. É como advoga Carlos Eduardo de Vasconcelos, um dos precursores dos estudos da mediação no Brasil:

Assim, para orientar uma pedagogia de serenidade nas políticas públicas de mediação e prevenção da violência (expandindo a efetividade do acesso à justiça e à segurança) e nas relações interpessoais em geral, na ambiência da contemporaneidade em rede, é necessário o desenvolvimento das habilidades de uma comunicação constitutiva entre cidadãos culturalmente livres e iguais (VASCONCELOS, 2017, p. 159).

Nessa mesma quadra, Cristina Rego de Oliveira (2013, p. 137) defende que a mediação é capaz de aproximar os sujeitos por meio da cultura da alteridade:

Entregar as partes a construção do consenso através do diálogo resulta na possibilidade de abertura para com o diferente e da compreensão da sua singularidade, favorecendo o resgate de uma ética voltada ao reconhecimento da dignidade da pessoa [...]. Praticando a alteridade, o sofrimento do Outro não me pode ser indiferente (haja vista o exercício amplo da responsabilidade), o que potencializa que o conflito concreto seja conduzido pelas partes a um lugar comum, onde o diálogo fomenta o reconhecimento de um estatuto ético e, desde logo, de dignidade.

Assim sendo, a mediação comunitária pode ser vista como uma possibilidade de superar o fenômeno denominado de “expansão global do poder judiciário” por Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 19), caracterizado pelo protagonismo do sistema judicial. Esse fenômeno foi estudado pelo sociólogo português a partir dos seguintes questionamentos:

Por que razão estamos hoje tão centrados na ideia do direito e do sistema judicial como factores decisivos da vida coletiva democrática, do desenvolvimento de uma política forte e densa de acesso ao direito e à justiça, enfim, na ideia de levar a sério o direito e os direitos? Como é que chegamos até aqui? E até onde poderemos ir com os instrumentos que temos? (2011, p. 19).

Esse protagonismo judicial, revelado por Boaventura, acaba por limitar a autonomia dos indivíduos na resolução de seus conflitos. Surge assim um processo de dependência estatal e de veneração à jurisdição, fazendo com que a sociedade apenas veja a intervenção judicial como a única possível na determinação de suas vidas. Ou seja, atualmente temos o judiciário como sendo a primeira instância de resolução de conflitos que muitas vezes poderiam ser resolvidos de forma autônoma e dialogal, tornando o “Judiciário como superego de uma sociedade órfã do seu poder de tutela” (SANTOS, 2016, p. 49).

Apesar do atual cenário de uma cultura do litígio, onde a sociedade busca o estado como primeira instância na resolução de conflitos, é possível constatar que nos últimos anos o Estado tenta de diversas formas adotar políticas públicas afim de implementar, incentivar e aperfeiçoar a gestão de conflitos no país. Mesmo que a institucionalização da mediação no Brasil esteja ocorrendo ainda de forma bastante lenta, ficando atrás de outros países latino americanos, já se verifica grandes avanços.

Nessa esteira, explica Ricardo Goretti:

[...] Para que a cultura da judicialização (refratária à difusão da mediação e outros métodos auto compositivos de gestão de conflitos) ceda espaço para o desenvolvimento de uma cultura mediadora, é preciso romper com alguns paradigmas. Transformações são exigidas, não podendo ser realizada por outra via que não seja a da educação. A pedagogia da mediação, aqui compreendida como sinônimo de educação para a prática da mediação (concebida como processo, técnica ou filosofia), é a principal saída para a superação do arquétipo da judicialização: desafio que deve ser superado como condição para que a mediação seja difundida no Brasil, como uma via adequada de acesso à justiça [...] (SANTOS, 2016, p. 291 e 292).

Conclusão

Por todo o exposto, considerando ainda que o judiciário se apresenta como um órgão distante da sociedade, elitista e dotado de um formalismo exacerbado, movendo-se através de mecanismos técnicos e onerosos, reduz o acesso à imensa maioria da população de baixa renda.

É imprescindível que a sociedade e principalmente os profissionais do direito sejam sensibilizados e orientados a adotarem vias extrajudiciais para mudar o cenário de litigância. É necessário cada vez mais a difusão da temática através estudos, realização de cursos, eventos e produção de textos científicos, inclusão da temática como disciplina obrigatória nas grades curriculares das faculdades de Direito, a interação entre diferentes instituições e órgãos, como o Ministério Público, OAB, Defensoria Pública, Executivo, Legislativo e outros, de modo a proporcionar troca de experiências entre diversos profissionais envolvidos, gerando assim, uma maior difusão e aperfeiçoamento do sistema, principalmente voltando-se para a capacitação de lideranças comunitárias.

O que se busca não é mera tolerância, mas reconhecimento. A tolerância pressupõe uma relação de superioridade. O tolerante convive com o tolerado, não basta simples aceitação das diferenças em relação de superioridade, mas é necessário o acolhimento da alteridade, em sua plenitude, sem segregação, exclusão ou discriminação. (ISOLDI, 2019)

A mediação oferece aos envolvidos no conflito a autonomia necessária para que eles próprios desenvolvam possíveis soluções com a colaboração de um terceiro facilitador, de forma a atender aos seus anseios sem ficar reféns de um sistema totalmente distante de sua realidade. Além disso, a experiência atesta que é possível alcançar justiça sem que haja a intervenção do poder judiciário. Mais que uma prática legítima de resolução de conflitos, representa uma verdadeira prática contra hegemônica capaz de emponderar comunidades periféricas e de tornar seus membros protagonistas dos rumos de suas vidas.

REFERÊNCIAS

- FOLLEY, G. F. **A justiça comunitária para a emancipação**. In: SPENGLER, F. M.; LUCAS, D. C. (Org.). **Justiça Restaurativa e mediação: políticas públicas para o tratamento dos conflitos sociais**. Ijuí: Unijuí, 2011.
- ISOLDI, A; L. **A mediação como mecanismo de pacificação urbana**. 2 ed. rev., atual. e ampl. – Salvador: Ed. Juspodvum, 2019.
- MULLER, J. **O princípio da não-violência: uma trajetória filosófica**. São Paulo: Palas Athenas, 2007.
- OLIVEIRA, C. R. de. **Mediação penal e justiça: da ética da alteridade como fundamento filosófico para a adoção das práticas restaurativas**. Curitiba: Juruá, 2013.
- SANTOS, B. de S. **O estado e o direito na transição pós moderna: para um novo consenso comum**. Humanidades, v. 7. n. 3, p. 268, 1990.
- SANTOS, R. G. **Mediação e Acesso à justiça** - Salvador: Editora Juspodvum, 2016.

VASCONCELOS, C. E. de. **Mediação de Conflitos e Práticas Restaurativas**. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2017.

WOLKMER, A. C. **Pluralismo Jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no Direito. São Paulo: Editora Alfa Ômega, 2015.

ZEHR, H. **Justiça Restaurativa** – São Paulo: Palas Athena, 2015.

Movimentos de resistência dos/as trabalhadores/as de entregas e serviços por aplicativos

Resistance movements of workers deliveries and services by applications

Wesley Leonardo da Silva Lima⁽¹⁾

⁽¹⁾  0000-0002-2538-195X; Universidade Federal de Alagoas, Graduando em Serviço Social, Alagoas, Brazil. E-mail: wesleylima35@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Diante das mudanças no mundo do trabalho, refletidas no processo de desindustrialização e a inserção das vias tecnológicas para a execução de novas formas de trabalho, surge a uberização do trabalho, que produz uma nova possibilidade de trabalho, mas traz consigo contradições e condições que geram insatisfações à quem está inserido nesse espaço de trabalho. A presente pesquisa está inserida na compreensão acerca dos movimentos de resistência protagonizados pelos/as trabalhadores de entregas e serviços por aplicativos que demonstram insatisfações e reivindicam, entre muitas coisas, melhores condições de trabalho. Esta pesquisa buscou compreender os dados dessas ações de mobilização desses/as trabalhadores/as na América Latina, mas principalmente no Brasil, refletindo numa observação acerca do panorama do perfil dessa classe trabalhadora, em dimensões de raça, sexo e classe, e as principais motivações de mobilizações. Os métodos de pesquisas acionados a esse trabalho consistem em pesquisa exploratória a textos documentais e artigos que tratam do tema desta pesquisa, e revisão bibliográfica de teóricos/as que debatem sobre o fenômeno da uberização enquanto trabalho precarizado e que também dialogam com os movimentos populares de reivindicações no âmbito do trabalho.

Palavras-chave: Movimentos populares, Uberização, Precarização do trabalho.

Abstract: Given the changes in the world of work, reflected in the process of deindustrialization and the insertion of technological pathways for the execution of new forms of work, the uberization of work arises, which produces a new possibility of work, but brings with it contradictions and conditions that generate dissatisfaction to those who are inserted in this workspace. This research is inserted in the understanding of the resistance movements carried out by delivery and service workers through applications that demonstrate dissatisfaction and demand, among many things, better working conditions. This research sought to understand the data of these workers' mobilization actions in Latin America, but mainly in Brazil, reflecting on an observation about the panorama of the profile of this working class, in dimensions of race, sex and class, and the main motivations of mobilizations. The research methods used in this work consist of exploratory research of documental texts and articles dealing with the theme of this research, and bibliographical review of theorists who debate the phenomenon of uberization as a precarious work and who also dialogue with popular movements in claims in the field of work.

Keywords: Popular movements, Uberization, Precariousness of work.

Introdução

O mundo do trabalho passa por diversas mudanças na sua morfologia, o trabalho que antes estava principalmente segmentando no chão de fábrica se altera e culmina em um processo de desindustrialização (ANTUNES, 2009) e assim refletindo novas formas de trabalho, sob novas condições e adversidades, principalmente pela introdução da tecnologia. A evolução tecnológica proporcionou inúmeras possibilidades, inclusive suscetível à contribuir na execução dessas novas formas de trabalho, e assim dando início a empregabilidade de trabalhadores digitais, um exemplo disso é a uberização do trabalho. Assim, alterando e expandindo as formas de trabalho digital, dito isto, o fenômeno da uberização se expande e se torna uma forma de trabalho popularizada, trazendo novas possibilidades mas também permeada por contradições. Essas novas condições de trabalho trazem inúmeras problemáticas e contradições, de acordo com Antunes (2020, p. 32), é possível observar a expansão do que ele chama de “novo proletariado da era digital”, onde novas formas de trabalho ganharam impulso com o advento das tecnologias e as funções dos trabalhadores também se modificaram, entre diversas modalidades no âmbito do trabalho, conforme o autor denomina “escravidão digital” em pleno século XXI.

Novas modalidades surgem, porém as bases de exploração e dominação que já estão condicionadas pelo capitalismo, continuam se reproduzindo e promovendo desigualdades típicas desse sistema: de gênero, raça e classe. Diante de uma situação de precariedade que vivem esses proletários digitais, e insatisfações com as condições de trabalho, esses trabalhadores colocaram em prática suas reivindicações por melhores condições de trabalho. Esta pesquisa pretende analisar os movimentos populares postos à realidade atual na América do Sul, protagonizados pelos/pelas trabalhadores/trabalhadoras dos aplicativos de serviços/entregas, mas enfatizando principalmente o Brasil, com o denominado movimento do “breque dos apps” Essa pesquisa tem como objetivos compreender os desdobramentos e os resultados dessas ações de resistência nesse contexto de trabalho informal e precarizado.

Resultados e Discussões

A presente pesquisa está inserida na compreensão acerca dos movimentos de reivindicações dos/as trabalhadores/as de serviços/entregas por *app*. Ao falar das reivindicações, é necessário antes o entendimento dos problemas enfrentados por esses/essas trabalhadores/as, de acordo com a “pesquisa de perfil dos entregadores ciclistas de aplicativo” feita pela Associação Brasileira do Setor de Bicycletas (Aliança *Bike*), os principais problemas enfrentados diariamente pelos entregadores ciclistas é a falta de segurança no trânsito, falta de infraestrutura adequada e falta de segurança pública.

Mas não somente os problemas de segurança e infraestrutura assolam esses/as trabalhadores, os próprios aplicativos detêm regras e normas que determinam o ganho desses/as trabalhadores/as e dão penalidades por diversos motivos. No Brasil, a primeira greve feita pelos/as entregadores/as de aplicativos aconteceu em 1 de julho de 2020, que teve adesão desses/as trabalhadores/as de quase todos os estados brasileiros, reivindicando principalmente melhores condições de trabalho e de salário, a pandemia do novo coronavírus também foi um fator determinante para essa greve acontecer. A segunda greve aconteceu em 25 de julho de 2020, também denominada como “Breque dos Apps” teve menor participação dos/as trabalhadores/as, mas ainda assim não deixa de ser um importante momento de luta e resistência dessa classe trabalhadora.

Os consumidores e usuários desses aplicativos, também foram incentivados a aderirem a greve, sendo assim, não fazendo pedidos a esses aplicativos nos dias das paralisações e/ou avaliando esses aplicativos com nota baixa e também deixando comentários que denunciem a exploração desses trabalhadores. De acordo com a matéria publicada no Rede Brasil Atual, dentre os principais aplicativos receberam 53.411 avaliações, onde 98% dos usuários deram apenas uma estrela aos aplicativos (essa é a nota mínima possível de ser efetuada nos aplicativos).

Para além do Brasil, de acordo com o site *Prensa Obrera* houve uma organização para a mobilização desses/as trabalhadores/as por aplicativos em mais 6 países, como: Argentina, Equador, Guatemala, Costa Rica, Peru e Espanha. E as reivindicações desses trabalhadores também eram por melhores condições de pagamento, segurança e higiene (por conta de um contexto de pandemia). A pesquisa ainda não está finalizada, ainda faltam dados mais precisos acerca dessas mobilizações na América Latina.

Considerações Finais

O trabalho digital em aplicativos foi uma alternativa que os/as trabalhadores/trabalhadoras procuraram para enfrentar o crescimento do desemprego estrutural que cada vez mais se intensifica. Porém esse tipo de trabalho, assume e reflete particularidades da nova classe trabalhadora, levando em conta uma dualidade: de um lado se torna mais uma forma de ganhar uma renda, e do outro lado esse modo de trabalho sujeita aos/as trabalhadores/trabalhadoras “parceiros” (como são denominados/as por essas empresas de aplicativos) à longas jornadas de trabalho para ganhar uma quantia baixa, sem muitos benefícios empregatícios.

Muitos estudiosos da área consideram as greves dos/das entregadores/as um dos movimentos mais importantes atuais. Foram reivindicações extremamente necessárias, de uma classe que vinha enfrentando insatisfação com os rumos que esse trabalho estava tomando, com redução dos ganhos por

entregas, penalidades sofridas dentro dos próprios aplicativos atrapalhando a execução desses trabalhos e reverberando problemas financeiros para os/as entregadores/as por conta disso, exposição de risco num contexto de pandemia pelo novo coronavírus, e acidentes de trânsito.

Diante destas reflexões e questionamentos, essa pesquisa demonstrou como essa forma de trabalho está dentro de um contexto de precarização, instituindo relações de exploração intensas e com ausência de direitos, aprofundando a desigualdade dos/das trabalhadores/trabalhadoras e respondendo isso com movimentos de reivindicações. Dito isto, reafirma-se a necessidade de estudar esses movimentos de luta, que é extremamente atual e está cada vez mais ressoando vivências e na tentativa de superação das problemáticas citadas acima para quem vivencia isso como seu espaço de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.

Pesquisa de perfil dos entregadores ciclistas de aplicativo. **Aliança Bike**, 2019. Disponível: <relatorio_s2.pdf (aliancabike.org.br)>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

PEREIRA, T. Entregadores de aplicativos fazem segunda greve nacional neste sábado. **Rede Brasil Atual**, 24 de jul. de 2020. Disponível em: <Entregadores de aplicativos fazem segunda greve nacional neste sábado (redebrasilatual.com.br)>. Acesso em: 28 de maio de 2021.

VIGS, J. En la recta final del paro internacional de repartidores. **Prensa Obrera**, 19 de abril de 2020. Disponível em: <En la recta final del paro internacional de repartidores (prensaobrera.com)>. Acesso em: 28 de maio de 2021.

População carcerária: violações da subjetividade jurídica na suspensão de visitas durante a pandemia de covid19

Prison population: violations of legal subjectivity in the suspension of visits during the covid pandemic19

Fabiano Rodrigues dos Santos⁽¹⁾

⁽¹⁾  0000-0001-8990-0520; UNIRB Arapiraca (AL), Graduando em Bacharel em Direito, Brazil. E-mail: fabianorodriguesfabino13@outlook.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O presente resumo tem como escopo principal a pesquisa e discussão sobre a situação de vulnerabilidade social e consequente fragilidade frente à situação de violação de direitos humanos na qual se encontram a população carcerária do sistema penitenciário brasileiro no contexto de restrições advindas do estabelecimento da pandemia de covid-19. A partir de um levantamento prévio junto a famílias com parentes na condição de reeducando do sistema prisional, e outros agentes, como advogados, foi possível eleger como elemento estrutural da pesquisa a análise da função da visita na ressocialização (conforme Art. 41, X da Lei de Execuções Penais) e a problemática que envolve a sua suspensão durante o período de quarentena. A partir das perspectivas de autores como Mascaro e Pachukanis verifica-se que no processo de constituição da forma jurídica como forma predominante da subjetividade no capitalismo exige-se que, para ser punido de acordo com parâmetros do direito, necessariamente há de haver o reconhecimento da condição de sujeito de direito, o "átomo da teoria jurídica" segundo Pachukanis (2017, p.117). Assim, busca-se analisar as consequências sociais e jurídicas da suspensão das visitas no contexto atual e a sua relação com o reconhecimento social da população carcerária como sujeito de direito.

Palavras-chave: Direito a visita; Pandemia; População carcerária.

Abstract: The main scope of this resume is the research and discussion on the situation of social vulnerability and consequent fragility in the face of human rights violations in which the prison population of the Brazilian penitentiary system finds itself in the context of restrictions arising from the establishment of the covid pandemic. -19. From a previous survey of families with relatives in the condition of re-educating the prison system, and other agents, such as lawyers, it was possible to choose as a structural element of the research the analysis of the function of the visit in resocialization (according to Art. 41, X of the Criminal Execution Law) and the problem surrounding its suspension during the quarantine period. From the perspectives of authors such as Mascaro and Pachukanis, it is verified that in the process of constitution of the legal form as the predominant form of subjectivity in capitalism, it is required that, to be punished according to the parameters of law, there must necessarily be recognition of the condition of subject of law, the "atom of legal theory" according to Pachukanis (2017, p.117). Thus, we seek to analyze the social and legal consequences of the suspension of visits in the current context and its relationship with the social recognition of the prison population as a subject of rights.

Keywords: Right to visit; Pandemic; Prison population.

Introdução

Frente ao cenário atual, torna-se necessário um estudo aprofundado sobre os impactos que a pandemia de covid-19 vem causando em nosso ordenamento jurídico. Violações a subjetividade jurídica durante esse período é um tema dos quais devem ser discutidos em caráter emergencial. Assim a vulnerabilidade social enfrentada pela população penitenciária, evidencia-se de forma ainda mais nítida, tendo como consequência, as restrições acarretadas ao sistema carcerário, advindas da instalação da pandemia da covid. Todavia, a pandemia não cria problemas, mas faz com que os que já existem, tornem-se explícitos e ainda mais agravados. Assim, busca-se analisar as consequências sociais e jurídicas da suspensão das visitas no contexto atual, e a sua relação com o reconhecimento social da população carcerária como sujeito de direito. Uma vez que, o sujeito de direito é o ponto de partida para o pensamento em uma estrutura jurídica, com definiu Kashiura "O sujeito de direito, como a categoria mais simples, é ponto de partida para reprodução do pensamento da estrutura da forma jurídica plenamente desenvolvida" (KASHIURA JUNIOR, 2009, p. 29).

Assim, o sujeito de direito está inserido no circuito de produção e valorização do capital, onde afirma Mascaro, onde relata que: "as relações capitalistas de troca tornam todas as coisas e todos os homens mercadorias, produtos aptos a transacionarem no mercado ponto para estruturar e de modo necessário as relações mercantis, surgem as instituições jurídicas modernas" (MASCARO, 2013, p. 7). Logo, o Estado em virtude do contrato social, tem a obrigação de ressocializar o indivíduo infringente de direitos, ainda, obedecendo normas impostas e predefinidas por ele mesmo, visto que, o reeducando é uma pessoa jurídica e ainda portadora de direito cujo, não tem obrigação de cumprir mais que sua pena definiu, no qual, o valor dela é medido pelo valor social do delito e valor da pena tem sua grandeza determinada pelo tempo.

Ainda que se discuta os limites do que de fato seja ressocialização, podemos minimamente entender que o contrato (estado x apenado) irá se encerrar (pois não há pena perpétua) e que o Estado é responsável por reintegrar o sujeito ao convívio social. Assim, é dever do Estado preparar todo indivíduo em condição de apenado para esse processo. A visita é fundamental nessa transição e a sua suspensão sem buscar alternativas é uma violação do contrato compactuado entre as partes.

Capitalismo e sujeito de direito

Para que exista um comprador deve existir um vendedor, e essa relação contratual é protegida por um sistema que foi moldado para manutenção da própria, essa liberdade contratual é disposta a uma persona jurídica, o sujeito de direito. Logo, ele possui direitos ao modo que também possui deveres, assim, o Estado surge como um terceiro garantidor de direitos e executor de contratos não concretizados, para

que as partes não tenham os bens de sua propriedade privada prejudicados por uma desobediência ao contrato. Assim surge um sistema de circulação mercantil, onde essa relação contratual enseja que todos os bens e pessoas são negociáveis. Sendo essas afirmações baseadas em doutrinas como as de Mascaro, no qual trata que: “É preciso que um terceiro, o Estado, execute os contratos não cumpridos e garanta a propriedade privada das partes” (MASCARO, 2013, p. 5).

A forma e as instituições jurídicas modernas, surgiram moldadas pela forma social do capitalismo, visto que, toda estrutura capitalista mercantil ocasiona a estrutura jurídica moderna como a conhecemos, utilizando-se assim de um argumento metodológico, o de que “ O direito moderno é capitalista porque a forma do direito se equivale a forma capitalista mercantil (...) a estrutura do capitalismo mercantil enseja a estrutura do direito, que passa a possibilitar as próprias relações do capitalismo” (MASCARO, 2013, p. 6).

Com essa forma jurídica específica criada pelo capitalismo, também nasce uma nomenclatura para os indivíduos que a ela estão inseridos, o sujeito de direito, os quais trocam sua força de trabalho por um salário, tornando-os mercadorias, vejamos, “As relações capitalistas de troca tornam todas as coisas e todos os homens mercadorias, produtos aptos a se transacionarem no mercado.” (MASCARO, 2013, p. 7). Tendo noção de que toda troca é jurídica (visto que a estrutura jurídica moderna é capitalista e o capitalismo é a generalização da forma mercantil), o indivíduo que troca sua força de trabalho por um salário está inserido no sistema capitalista, o que faz dele um sujeito de direito o que lhe confere amparos jurídicos, como ainda exposto por Mascaro:

Nascendo as atividades mercantis capitalistas, nascem juntas as instituições jurídicas que lhes dão amparo (...) os indivíduos trocam, isoladamente, sua força de trabalho por salário. Como tal troca é jurídica, a mercantilização da produção corresponderá a forma sujeito de direito. (MASCARO, 2013, p. 6 e 14).

Como conclusão do entendimento entre capitalismo e sujeito de direito, evidencia-se que o sujeito de direito é o sujeito mercantil, que dispõe de liberdade contratual e é amparado por institutos jurídicos, uma vez que o capitalismo cria uma forma jurídico específica para a manutenção do capital, assim o trabalhador que troca sua força de trabalho por um salário também está inserido no sistema, em virtude de estar em uma relação contratual onde só sujeito de direitos gozam dessa liberdade.

Estado, cidadania e a lógica do capital

O cidadão é quem está inserido no circuito de produção e valorização do capital (produção, circulação e consumo de mercadorias). As populações periféricas, sobretudo o povo negro e pobre, tem

uma inserção precária nos circuitos do capital, mas não podem ser considerados efetivamente como excluídos do sistema, assim:

(...) de fato, o capitalismo intenso alisa a todos, tornando o mundo um movimento mecânico que gira apenas em prol da exploração do trabalho e em prol dos lucros. Quem garante essa impessoalidade capitalista é a própria impessoalidade normativa. Ninguém diz, no nosso direito capitalista, que o favelado está numa situação justa quando não possui um chão para morar. Não interessa que multidões não tem dinheiro para comprar seu pedaço de chão. Esse é o mundo da técnica impessoal do direito. O favelado em si pouco importa. (MASCARO, 2013, p. 16).

Com isso, sabendo-se que o estado é parte do sistema (pois sua forma moderna advém da forma mercantil) e não o capitalista individual, em um conflito entre subjetividades jurídicas de dois sujeitos de direitos, o estado faz a conformação da subjetividade jurídica que mais interessa ao sistema, vislumbrando a consistência e a segurança do capital.

Conclui-se assim, que o papel do estado é sempre proteger o sistema, em casos de conflitos de sujeitos de direitos, sempre será conformado a subjetividade jurídica que mais interessa ao sistema, mesmo existindo subjetividade jurídica fora do estado.

Utilizando-se do direito penal para regular o sistema como expressa Trindade "em tempos de excesso de oferta de trabalho, a prisão teria uma função distributiva, com finalidade terrorista, enquanto que, em tempos de escassez de força de trabalho, a prisão teria uma função produtiva, com finalidade educativa" (TRINDADE, 2003, p. 37).

Papel do direito penal e direitos do apenado

Sabe-se que o direito penal subjetivo é o poder que o estado tem de produzir e fazer-se cumprir suas normas, poder este, é advindo de um contrato social celebrado entre sujeito de direito penal e o estado. Contudo, transgressões a essas normas criadas pelo Estado acarretam penas, as quais, são calculadas segundo o valor social do delito cometido, assim, fica nítido que o valor da pena tem sua grandeza determinada pelo tempo, como definiu Pachukanis "a lei e a pena que pune as transgressões estão, em geral, intimamente unidas entre si, de tal maneira que o direito penal desempenha, por assim dizer, muito simplesmente, o papel de um representante do direito: é uma parte que se substituiu ao todo" (2017, p. 96).

Outrossim o apenado só tem obrigação de cumprir o que foi predeterminado como pena, nada mais que isso, pois a pena se restringe ao contra qual foi celebrado. Logo, o estado tem a obrigação de garantir condições mínimas para que o apenado possa cumprir sua pena de forma a coincidir com a

dignidade da pessoa humana e seus direitos e garantias fundamentais, sendo resguardados por normas preliminarmente definidas em legislação, como as leis de execuções penais.

Contudo, as penas privativas de liberdade tendem a trazer problemáticas para os indivíduos que a elas são vinculados, como a dificuldade no retorno do apenado de viver em sociedade, caso não seja cumprida conforme as leis de execuções penais. Com todos estes fatores discorridos, a suspensão das visitas sem um meio alternativo que possa substituí-la, como as teleconferências, as vídeos chamadas ou até mesmo ligações por telefones (visto que a pena é privativa de liberdade e não privativa de liberdade de comunicação), além de ser uma ruptura ao contrato estabelecido entre as partes (réu x Estado) é uma violação as leis de execuções penais, tende a prejudicar a ressocialização do indivíduo dificultando ainda a sua reintegração a sociedade.

Visitas: família e “ressocialização”

Ainda que se discuta os limites do que de fato seja ressocialização, podemos minimamente entender que o contrato Estado x apenado irá se encerrar (pois não há pena perpétua) e que o Estado é responsável por reintegrar o sujeito ao convívio social. assim, é dever do Estado preparar todos para esse processo, como exposto nas leis de execuções penais “Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.” Em outras palavras o Estado tem a obrigação de assistir o indivíduo que está em condição de reeducando em todo seu processo de volta a sociedade. A visita é fundamental nessa transição e a sua suspensão sem buscar alternativas é uma violação do contrato.

Sentimentos de abandono, solidão e até depressão são consequências dessa falta de comunicação com a família. Meios utilizados como recurso de cartas para essa comunicação, são arcaicos e ultrapassados, dificultando essa comunicação ainda mais pela demora de resposta que esse sistema possui. Resoluções como, videochamada seriam um método bem eficaz de solução provisória, uma ferramenta já tão usual na atualidade, seria bem simples a integração dessa tecnologia para a dissolução da transgressão ao código de execuções penais.

Organizar-se-ia cabines individuais equipadas com *tablets* conectados à *internet*, permitia fazer-se ligação pelo *Google Meet* a qual tem custo zero, onde os familiares disponibilizariam e-mails para o contato com eles, e agendariam um horário para visita virtual com uma central de agendamento. Assim o governo não tendo tomado medidas simplórias e de grande nível de resolução como a exemplificada é inadmissível.

Conclusão

Ficou exposto que o sujeito de direito é o sujeito mercantil, que dispõe de liberdade contratual sendo amparado por institutos jurídicos, uma vez que o capitalismo cria uma forma jurídico específica para a manutenção do capital. Ainda, o trabalhador que troca sua força de trabalho por um salário também está inserido no sistema, em virtude de estar em uma relação contratual onde só sujeitos de direitos gozam dessa liberdade contratual. No qual o papel do Estado é sempre proteger o sistema, em casos de conflitos de sujeitos de direitos, sempre será conformado a subjetividade jurídica que mais interessa ao sistema, mesmo existindo subjetividade jurídica fora do Estado.

Os indivíduos que tenham cometido transgressão ao contrato social ainda é um sujeito de direito, e sua pena é preestabelecida em um contrato entre Estado e Apenado. Nota-se assim, que a suspensão das visitas sem um meio alternativo que possa substituí-la, além de ser uma ruptura ao contrato estabelecido entre as partes (réu x Estado) e uma violação as leis de execuções penais, tende a prejudicar a ressocialização do indivíduo dificultando ainda a sua reintegração a sociedade, da qual é o papel do estado garantir esse retorno.

A visita tem papel importante nessa reintegração do apenado novamente a sociedade, pois em nem um momento do contrato de pena, o indivíduo foi condenado a falta de afeto ou a sentimento de abandono.

Logo, é inadmissível que em plena era digital com todo avanço tecnológico existente na última década, os governantes não tomem providências cabíveis para resolução de tal empecilho, como a de videoconferência, uma ferramenta tão simples e tão já utilizada na própria área jurídica, que possibilitaria de forma mais pessoal e íntima a relação entre apenado e família.

REFERÊNCIAS

- KASHIURA JUNIOR, C. **Crítica da igualdade jurídica**. Ed, Quartier Latin. 2009
- MASCARO, A. **Introdução ao estudo do direito**. Ed. Atlas, 2013
- PACHUKANIS, E. **Teoria geral do direito e marxismo**. Ed. Boitempo. 2017
- TRINDADE, L. **A ressocialização ... uma (dis) função a pena de prisão**. Ed. Sergio Antônio Fabris editor, 2002

Uberização do trabalho: infração de direitos sob a tutela do Estado brasileiro

Uberization of work: infringement of rights under the tutelage of the Brazilian State

Danilo Augusto da Silva Horta⁽¹⁾; Ana Flavia Silva de Oliveira⁽²⁾

⁽¹⁾  0000-0001-6033-0536; Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Graduando do curso de Relações Internacionais, Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. E-mail: danilosilvahorta@gmail.com.

⁽²⁾  0000-0003-0082-3069; Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Graduanda do curso de Ciências Econômica, UFU, Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. E-mail: ffaoliveira@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O presente artigo busca compreender como a uberização se desenvolve e se reproduz no Estado Brasileiro. Para atingir este objetivo, buscamos demonstrar como formas de trabalho precárias passam a existir a partir das transformações sofridas pelo capitalismo desde meados da década de 1970, sendo a uberização uma das formas de trabalho mais precárias que surgem deste movimento. Além disto, buscamos demonstrar como a uberização se desenvolve a partir de um discurso fraudulento oriundo das empresas-aplicativos, discurso este que, contraditoriamente, infringe o ordenamento jurídico brasileiro e é legitimado pelo Estado, que aceita violações de suas normas para beneficiar agentes privados.

Palavras-chave: Trabalho, Uberização, Direitos.

Abstract: This article seeks to understand how uberization develops and reproduces itself in the Brazilian State. To achieve this goal, we seek to demonstrate how precarious forms of work come to exist from the transformations undergone by capitalism since the mid-1970s, with uberization being one of the most precarious forms of work that arise from this movement. In addition, we seek to demonstrate how uberization develops from a fraudulent discourse coming from application-companies, a discourse that, contradictorily, violates the Brazilian legal system and is legitimized by the State, which accepts violations of its rules to benefit private agents.

Keywords: Work, Uberization, Rights.

Introdução

Desde meados da década de 1970, o sistema capitalista vem sofrendo diversas transformações em seu regime de acumulação, de modo a alterar tanto as dinâmicas econômicas em nível mundial, quanto a forma pela qual as relações existentes entre capital e trabalho se reproduzem (seja no ambiente internacional ou nos diversos ambientes domésticos). Em meados da década de 1970, observamos a decadência do regime de acumulação fordista e a conseqüente ascensão do regime de acumulação flexível, onde a esfera financeira passa a dominar todas as dinâmicas econômicas em âmbito global, isto é, os interesses e as necessidades do capital financeiro passam a ser dominantes e postas em primeiro plano. Com a acumulação flexível, os interesses da esfera produtiva passam a ser subordinados as necessidades do capital financeiro, de forma que observamos uma reestruturação da organização industrial em nível global caracterizada pelo Toyotismo.

O Toyotismo, com sua fórmula específica de organizar a produção industrial em nível global, foi o responsável direto por causar uma perda do poder de barganha da classe trabalhadora frente o capital em todos os Estados nacionais (em especial nos países periféricos, em que a classe trabalhadora, historicamente, possui pouco poder de barganha devido a existência de mão-de-obra abundante e movimentos sindicais fracos- em relação aos movimentos sindicais de países centrais), e pelo desenvolvimento de formas de trabalho cada vez mais precárias, tanto no âmbito formal quanto no âmbito informal.

A uberização surge do duplo movimento de precarização da força de trabalho (que decorre da perda de poder de barganha da classe trabalhadora) e das imposições da forma de organização Toyotista, no qual há uma crescente demanda por trabalhadores "flexíveis" e pelo trabalho intermitente. Nesta pesquisa, buscaremos defender a tese de que a uberização é a forma de trabalho legal mais precária e flexível que existe, de maneira que muitos trabalhadores labutam em condições de trabalho desumanas e com seus direitos trabalhistas e constitucionais negados pelo Estado brasileiro, que por meio de seus sistema judiciário aceita e legítima uma forma de trabalho que não apenas degrada a vida dos trabalhadores e transfere custos para a sociedade, mas que, principalmente, viola a carta constitucional de 1988.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia adota constata numa análise exploratória que se baseia utilização de bibliografias relevantes para a discussão da temática, além da análise de pesquisas quantitativas realizadas em outros estudos. A partir da revisão bibliográfica, buscou-se articular os conhecimentos oriundos de diversas áreas das humanidades e das ciências sociais aplicadas para se avaliar e analisar o fenômeno da uberização de

forma global. Ressaltamos que os debates e resultados dessa pesquisa se basearam em um amplo conjunto de dados e indicadores apresentados nas bibliografias e pesquisas analisadas.

Discussão e Resultados

A presente pesquisa buscou compreender como a uberização surge, se estabelece e se legitima como forma de trabalho legal no Brasil, tal como as consequências dessa legitimação para a classe trabalhadora uberizada e para os mundos do trabalho brasileiros, que passam a lidar com precarizações crescentes. Para atingir esse objetivo, faz-se necessário explicitarmos as transformações que ocorrem em âmbito global no sistema capitalista, para, por fim, entendermos o surgimento e legitimação da uberização enquanto forma de trabalho legal.

De acordo com Paulani (2009) e Harvey (2008), desde meados da década de 1970 o sistema capitalista vem sofrendo diversas transformações em seu âmago, num movimento crescente de dominância da esfera financeira sobre todas as áreas da vida. Harvey (2008), defende que na década de 1970 o sistema capitalista sofre uma mudança no seu regime de acumulação, de forma que o mundo do trabalho e todas as dinâmicas socioeconômicas são afetadas e transformadas. Para Harvey, em meados da década de 1970 o regime de acumulação fordista (1945-1973), que era dominado pelas necessidades do capital industrial – de maneira que a acumulação capitalista era determinada pela esfera produtiva, ocorrendo a partir da produção e do consumo em massa-, entra em decadência e é substituído pelo regime de acumulação flexível (1973), orientado pelas necessidades de acumulação de capital na esfera financeira.

No regime de acumulação flexível – ou num regime com dominância da valorização financeira, como denomina Paulani (2009), a prevalência dos interesses e necessidades do capital financeiro sobre a esfera produtiva faz com que se observe uma reestruturação da organização industrial em nível global, marcada pela ascensão do Toyotismo enquanto *modus operandi* da organização industrial em nível global. Entendemos que o Toyotismo, enquanto método determinante da organização industrial em nível global, tem por objetivo possibilitar que as firmas auferam grandes lucros na esfera produtiva a fim de legitimar a extrema valorização dos ativos financeiros e fictícios que ocorrem na esfera financeira. (PAULANI, 2009; HARVEY, 2008; PINTO, 2012).

O Toyotismo, que visa ampliar a margem de lucro das firmas na esfera produtiva a fim de legitimar as enormes valorizações financeiras, pode ser explicado a partir de 3 eixos estruturantes característicos de seu modo específico de organização industrial. A primeira das características do Toyotismo é a tentativa de ajustar a oferta à demanda, tendo por objetivo eliminar custos fixos e variáveis potencializando-se a lucratividade.

A segunda característica é a busca por diminuir a dependência e utilização de mão-de-obra viva (reduzir número de trabalhadores nos processos produtivos), em especial a não especializada; a tentativa de diminuir a utilização de mão-de-obra viva leva as empresas a buscarem elevar, de forma constante, a produtividade da mão-de-obra ocupada, de modo que a utilização de máquinas e equipamentos de nova geração mais tecnológicas (que potencializam a produtividade da mão-de-obra ocupada) se torna praxe.

A terceira e última característica, oriunda das duas primeiras, é o fato de que as empresas passam a exigir trabalhadores cada vez mais flexíveis e multifuncionais ao mesmo tempo em que o poder de barganha da classe trabalhadora se torna cada vez menor (de modo que o capital passa a ter crescente poder sobre a mão-de-obra). Nesse sentido, entendemos que a ascensão do Toyotismo afeta diretamente os mundos do trabalho em todas as regiões do mundo, de forma que o desemprego, a informalidade e o surgimento de novas formas de trabalho precário e flexíveis se tornam norma. Assim, desde da década de 1970, no Brasil, milhões de pessoas convivem com o desemprego, com elevado grau de empregos informais (sendo estes precários), com a precarização do trabalho formal e com formas de trabalho flexíveis, das quais a uberização se destaca como a forma de trabalho legal mais precária e degradante (PINTO, 2012; HARVEY, 2008; PAULANI, 2009; ANTUNES, 2009).

Entendemos a uberização como sendo a forma de trabalho legal mais precária e degradante que existe porque ela se reproduz a partir da negação dos direitos trabalhistas e constitucionais historicamente conquistados pela classe trabalhadora brasileira. Tal negação ocorre por meio de um discurso fraudulento (que é acatado e legitimado pelo Estado Brasileiro), oriundo das empresas-aplicativos¹, que busca camuflar a condição de trabalhador daqueles que labutam. Tal discurso fraudulento, tenta negar a própria condição de trabalhador aos trabalhadores uberizados a partir da caracterização dos trabalhadores como sendo "empreendedores-de-si" ou "trabalhadores autônomos" que manteriam uma relação de "parceria" ou "cooperação" com as empresas-aplicativos para realizarem seus trabalhos. As empresas-aplicativos também se utilizam deste discurso fraudulento para acobertar suas funções e modelo de negócio, de modo que há a defesa de que as empresas-aplicativos não são responsáveis por ofertar seus serviços finais e sim por mediar a oferta e a demanda por serviços, de modo que os ofertantes (trabalhadores autônomos) pagariam uma taxa do valor recebido por realizar determinado serviço às empresas-aplicativos pelo auxílio da mediação, isto é, os ofertantes pagariam às empresas-aplicativos por elas os conectarem com os demandantes de serviços (havendo, portanto, uma relação de cooperação) (ABÍLIO, 2020; ABÍLIO, 2019; FILGUEIRAS; ANTUNES, 2020).

Defendemos que o discurso oriundo das empresas-aplicativos é fraudulento, pois tais firmas se utilizam tanto da tentativa de se caracterizar como mediadoras da oferta e da demanda quanto da tentativa de caracterizar os trabalhadores uberizados como sendo "empreendedores" ou trabalhadores

¹ Este termo é cunhado por Abílio (2017), sendo utilizado a todo momento pela autora.

“autônomos” para transferir custos aos trabalhadores e obter elevados rendimentos a partir da diminuição de todos os custos possíveis (trabalhistas, fixos e variáveis). Ao caracterizar os trabalhadores como sendo “empreendedores” parceiros as empresas-aplicativos burlam a legislação trabalhista e infringem a própria constituição brasileira (em especial seu 6º e 7º artigo que asseguram uma série de direitos aos trabalhadores), ficando desobrigadas a arcar com os custos impostos pela legislação.

Além disso, o discurso fraudulento das empresas-aplicativos ao caracterizar os trabalhadores como sendo empreendedores, faz com que estes últimos fiquem obrigados a arcar com os custos do trabalho sem nenhuma garantia de receberem rendimentos. Neste sentido, os trabalhadores uberizados, além de ficarem desprotegidos, são obrigados a ser dono ou ter posse sobre os instrumentos de trabalho, assumir riscos no exercício de suas funções e arcar com todas as despesas referentes ao processo de trabalho (de modo que há uma transferência de custos das empresas-aplicativos para os trabalhadores).

O problema se torna muito mais complexo quando observamos as baixas remunerações pagas aos trabalhadores desprotegidos, de forma que as condições de trabalho e as imposições dos serviços se tornam muito mais degradantes (muitos trabalhadores uberizados são obrigados a realizar longas jornadas de trabalho, sem nenhuma garantia financeira, e com medo oriundo do desconhecimento acerca do funcionamento dos algoritmos) (FILGUEIRAS; ANTUNES; 2020; SCHINESTOCK, 2020; ABÍLIO, 2020).

Se o Estado Brasileiro tem por objetivo constitucional assegurar a integridade dos brasileiros, assim como fazer valer suas legislações e direitos expressos em sua carta magna de 1988, por que uma forma de trabalho tão degradante se reproduz sem nenhuma interferência governamental? Nossa argumentação é de que o Estado Brasileiro legitima o discurso fraudulento das empresas-aplicativos, permitindo, através de seu sistema judiciário, a reprodução deste modelo de negócios extremamente precário e potencialmente degradante à vida dos trabalhadores, de forma a desconsiderar infrações à sua própria legislação trabalhista e em especial, à sua Constituição Federal de 1988 para beneficiar organizações privadas.

No âmbito do sistema judiciário brasileiro, tal legitimação do discurso fraudulento oriundo das empresas-aplicativos pode ser observada nos diversos pareceres favoráveis a estas firmas no que tange a negação da existência de vínculo trabalhista entre essas empresas e os trabalhadores na esfera trabalhista. Defendemos que o Estado Brasileiro é conveniente com esta forma precária de trabalho pois, em outros Estados, as empresas-aplicativos são obrigadas a arcar com os direitos trabalhistas dos seus empregados, além da transferência de custos não ser possível graças ao reconhecimento do vínculo trabalhista (como ocorre no Reino Unido, no qual a Suprema Corte se mostrou contrária aos discursos das empresas-aplicativos).

Considerações Finais

Essa pesquisa visa demonstrar como a uberização surge de um movimento em que formas de trabalho cada vez mais precárias originam-se a partir das mudanças estruturais que ocorrem no seio do sistema capitalista, mais especificamente, em sua acumulação de capital, que desde meados da década de 1970 passa a ser comandada pelos interesses e necessidades do capital financeiro. A uberização, entendida como a forma existente de trabalho legal mais precária e flexível, por ser uma forma de trabalho que se reproduz a partir da negação e violação de direitos trabalhistas e constitucionais historicamente conquistados, traz enormes prejuízos à classe trabalhadora e para a vida dos trabalhadores uberizados. O Estado, que deveria zelar pela proteção de seus cidadãos e dos trabalhadores, compactua diretamente e legítima uma forma de trabalho extremamente precária e degradante, que se propaga a partir de um discurso mentiroso que visa iludir e confundir a classe trabalhadora.

Acreditamos que expor as contradições do discurso fraudulento oriundo das empresas-aplicativos seja vital para que os direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 e pela legislação trabalhista sejam devidamente cumpridos, visto que é por meio da exposição e do conhecimento das contradições que a classe trabalhadora se fortalece e se organiza, conseguindo lutar por seus direitos mais básicos. Além disso, acreditamos que a legalidade da uberização, enquanto forma de trabalho que viola direitos constitucionais, deva ser julgada pelo Supremo Tribunal Federal, e não na esfera trabalhista, tal como vem ocorrendo com os casos julgados pelo Supremo Tribunal do Trabalho.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, L. C. **Uberização do trabalho**: subsunção real da viração. In: Blog da Boitempo, 2017. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2017/02/22/uberizacao-do-trabalho-subsuncao-real-da-viracao/>>. Acesso em: 29 de ago de 2021.

ABÍLIO, L. C. Uberização: a erado trabalhador just-in-time? **Estudos Avançados**, v. 34, n. 98, p. 111-126, Abr. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142020000100111&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 ago. de 2021.

ABÍLIO, L. C. Uberização: Do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. **Psicoperspectivas, Valparaíso**, v. 18, n. 3, p. 41-51, nov. 2019. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242019000300041&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 18 de ago. de 2021.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

FILGUEIRAS, V.; ANTUNES, R. Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no Capitalismo contemporâneo. **Contracampo**, Niterói, v. 39, n. 1, p. 27-43, abr./jul. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22409/contracampo.v39i1.38901>. Acesso em: 20 de ago. de 2021.

HARVEY, D. **Condição Pós- Moderna**: Uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. 17 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008

PAULANI, L. M. A crise do regime de acumulação com dominância da valorização financeira e a situação do Brasil. **Estudos Avançados**, v. 23, n. 66, pp. 25-39, 2009.

PINTO, G. A. O Toyotismo e a mercantilização do trabalho na indústria automotiva do Brasil. **Caderno CRH** [online]. 2012, v. 25, n. 66, pp. 535-552.

SCHINESTSCCK, C. R. As condições de trabalho em plataformas digitais sob o prisma do direito ambiental do trabalho. In: ANTUNES, R. **Uberização, Trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

TST volta a negar vínculo de emprego entre Uber e motorista. **Revista Consultor Jurídico**, online, 3 de março de 2021. Disponível em: < <https://www.conjur.com.br/2021-mar-03/tst-volta-negar-vinculo-emprego-entre-uber-motorista>>. Acesso em: 28 de ago. de 2021.

Violência doméstica em Alagoas: apontamentos acerca da atuação do judiciário alagoano durante a pandemia de covid-19

Domestic violence in Alagoas: notes about the performance of judiciary in Alagoas during the covid-19 pandemic

Nicolly Gomes Herculano⁽¹⁾

⁽¹⁾  0000-0003-4881-5615; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), estudante de Direito, Alagoas, Brazil. E-mail: nicolly@alunos.uneal.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O trabalho fornece uma visão dos fundamentos jurídicos que embasaram a criação da Lei Maria da Penha, destacando sua importância, conforme lição de Dias (2006). Ademais, apontou-se causas da persistência desse fenômeno, herança do modelo patriarcal de sociedade, sob ótica de Lerner (2019). Ainda, destacou-se as falhas de operacionalização da lei, consoante Saffioti (2011), identificando possíveis melhorias dentro do aparato judiciário para lograr o êxito da proteção máxima à mulher. Problemática: Apontar em que medida a pandemia afetou a atuação do Poder Judiciário Alagoano nos casos de violência doméstica. Objetivos: Analisar os dados relativos as atividades processuais desempenhadas pelo Poder Judiciário nos casos relativos à violência doméstica contra mulheres em Alagoas durante o confinamento da pandemia de Covid-19. Metodologia: Pesquisa quali-quantitativa, de caráter exploratório, com procedimento técnico-bibliográfico, no método dedutivo, com o uso de livros jurídicos e legislação pertinentes à problemática. Resultados obtidos/resultados esperados: A diminuição das atividades das instituições jurisdicionais durante o período de confinamento, prejudicou a consecução dos fins objetivados pelo programa Justiça Pela Paz Em Casa/CNJ, destinado a orientar esforços no andamento dos processos relacionados à violência de gênero. Conclusão: Os dados apontam que o Judiciário Alagoano precisa direcionar mais agentes para lograr o êxito esperado pelo programa.

Palavras-chave: Violência doméstica; Judiciário alagoano; Covid-19; Pandemia.

Abstract: The work provides a view of the legal foundations that underpinned the creation of the Maria da Penha Law, highlighting its importance, according to a lesson by Dias (2006). Furthermore, the causes of the persistence of this phenomenon were pointed out, a legacy of the patriarchal model of society, from the perspective of Lerner (2019). Still, the flaws in the operationalization of the law were highlighted, according to Saffioti (2011), identifying possible improvements within the judicial apparatus to achieve the success of maximum protection for women. Issue: Point out to what extent the pandemic has affected the performance of Judiciary of Alagoas in cases of domestic violence. Objectives: To analyze data on procedural activities performed by the Judiciary in cases related to domestic violence against women in Alagoas during the confinement of the Covid-19 pandemic. Methodology: Quali-quantitative exploratory research, with technical-bibliographic procedure, in the deductive method, with the use of legal books and legislation relevant to the problem. Results obtained/expected results: The decrease in the activities of jurisdictional institutions during the period of confinement, hampered the achievement of the goals aimed at by the Justice for Peace at Home/CNJ program, aimed at guiding efforts in the progress of cases related to gender violence. Conclusion: The data show that the Judiciary of Alagoas needs to direct more agents to achieve the program's expected success.

Keywords: Domestic violence; Judiciary of Alagoas; Covid-19; Pandemic

Introdução

Durante o final de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China. Tratava-se de novo tipo de corona vírus que infectava humanos. Nesse sentido, com o alastramento da contaminação em decorrência do aludido vírus em diversas partes do mundo, e, em janeiro de 2020 a OMS declarou a existência de um surto de coronavírus, que oferecia risco de saúde pública para outros países devido a disseminação internacional de doenças. Nesse seguimento, em março do mesmo ano, o Covid-19 foi caracterizado como uma pandemia com surtos em diversos países e regiões. Em detrimento dessa crise sanitária, a iniciativa do *lockdown* começou a ser implantada por diversos governadores e prefeitos, determinando o confinamento, com o objetivo de reduzir a propagação e evitar a superlotação dos leitos de Unidade de Terapia Intensiva (UTI).

Nessa perspectiva, se por um lado diversos serviços públicos tiveram suas atividades suspensas ou reduzidas, incluindo a prestação judiciária; por outro, diversas mulheres passaram a permanecer mais tempo em casa, o que acende o alerta para subnotificação de casos de violência de gênero, dada a impossibilidade ou dificuldade na procura dos órgãos competentes, já que como preleciona Saffioti (2011, p. 18), como o ser humano é gregário, os efeitos do isolamento podem ser trágicos. Desse modo, é fundamental investigar a atuação do Judiciário nesse período, uma vez que é o aparato responsável por instrumentalizar o direito material da vítima. Portanto, a pesquisa tem como fito averiguar a forma de ação do Poder Judiciário no Estado de Alagoas no que tange aos dados relativos às ações com o mérito violência contra à mulher em processamento ou levadas à conhecimento da jurisdição durante a pandemia de covid-19, através do programa Justiça Pela Paz em Casa, promovido pelo Conselho Nacional de Justiça.

Por esse ângulo, a pesquisa aponta que, malgrado as inovações da Lei Maria da Penha, que introduziu instrumentos jurídicos fundamentais para coibir a violência doméstica, falhas na sua operacionalização ainda impedem que a proteção à mulher seja plena, conforme ressalta Dias (2006). Identifica-se, desse modo, sob a ótica de Lerner (2019), a perpetuação de um fenômeno fruto de uma cultura patriarcal, erigida nas sociedades antigas, na qual impera a ideia de subalternidade feminina.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, de caráter exploratório, pois tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o tema relativo à violência doméstica, para fins de tornar mais explícita as falhas de operacionalização da lei, principalmente em um contexto de pandemia. Além disso, o trabalho valeu-se do procedimento bibliográfico/documental, utilizando-se livros de autoria relevante e pertinente a temática abordada. Além de documentos legislativos. Por fim, baseou-se em um método

indutivo, pois partiu de um fenômeno específico para investigar os fatores determinantes que contribuem para persistência da violência doméstica gênero e identificar as falhas práticas de operacionalização da legislação.

Discussão

Conforme aponta Lerner (2019, p. 266-267), o patriarcado é uma criação histórica, já nas sociedades mesopotâmicas, as filhas de famílias pobres eram vendidas para casamento ou prostituição a fim de fornecer auxílio econômico para suas famílias, denotando que a mulher era considerada uma mercadoria de troca. Nessa perspectiva, em que pese o passar do tempo, a cultura de inferioridade em razão do gênero foi a base de diversas sociedades, englobando também a seara político-jurídica. Fato que prova que essa herança no Brasil é que no Código Civil de 1916 (BRASIL, 1916) as mulheres casadas eram consideradas relativamente incapazes e deveriam pedir autorização do marido para o trabalho, denunciando uma tentativa de subjugar, do ponto de vista jurídico, a mulher ao homem.

Conforme aponta Saffioti (2011, p. 17), a violência pode ser entendida como ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: física, psíquica, sexual ou moral. No entanto, cumpre asseverar que, sob a perspectiva de Arendt (1985, p. 24), o “poder” e a “violência” são dois entes ontológicos que não confundem, mas se distinguem. O “poder” corresponde a habilidade humana para agir em concerto, não é uma propriedade de um indivíduo, pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo se conserva unido. Nesse panorama, a “violência” não gera poder, ela surge quando este está ameaçado.

Assim, apreende-se que esse panorama pode ser explicado através do reflexo de uma estrutural patriarcal de sociedade que tem suas heranças nos estados arcaicos, mas que deixaram resquícios no modelo de sociedade atual, em uma lógica na qual o homem acredita ter superioridade e poder em relação ao sexo feminino, perpetrando, portanto, atos de violência. Antes da edição da Lei Maria da Penha em 2006, o Brasil não possuía um diploma legislativo específico com o intuito de servir como mecanismo de proteção jurídica para mulher vítima de violência doméstica. Sendo assim, a classe feminina encontrava-se em uma situação de vulnerabilidade social bastante aprofundada, já que do ponto de vista jurídico, não havia um instrumento jurídico capaz de abarcar esses casos de forma específica.

Em sincronia com Barroso (2009, p. 60), no plano lógico, nenhuma norma é editada para não ser cumprida, a sua criação é justificada quando existe uma cisão entre o ser e o dever-ser, uma vez que caso assim não o fosse, desnecessária seria a sua edição. Nesse viés, entende-se que uma das motivações que levaram o legislador ao advento Lei n. 11.340/2006 reside no fato de que, no plano da realidade, a condição feminina é vulnerável, já que a violência motivada pelo gênero é um fenômeno social

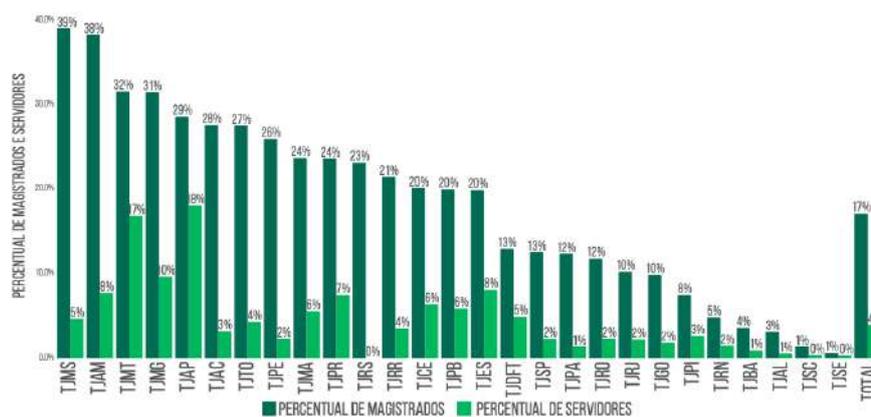
persistente. Portanto, importante salientar os marcos desse diploma legislativo, a exemplo da criação Juizados de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher (JVDF), bem como a transladação de competências para esses, assim também a previsão de medidas assistencialistas destinadas ao auxílio e apoio psicológico familiar, como forma de consecução daquilo previsto na Constituição Federal do Brasil.

O Programa Justiça pela Paz em Casa é promovido pelo Conselho Nacional de Justiça, em parceria com os Tribunais de Justiça estaduais e tem como objetivo ampliar a efetividade da Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340/2006), concentrando esforços para agilizar o andamento dos processos relacionados à violência de gênero, contando com três edições de esforços concentrados por ano. As semanas ocorrem em março – marcando o dia das mulheres -, em agosto – por ocasião do aniversário de sanção da Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340/2006) -, e em novembro – quando a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu o dia 25 como o Dia Internacional para a Eliminação da Violência contra a Mulher.

Comparando-se os dados no âmbito do Tribunal de Justiça de Alagoas (BRASIL, 2020-1), entre a 17ª semana - ocorrida de 09 a 13 de março de 2020, e a 16ª semana - ocorrida de 08 a 12 de março de 2021, foi possível observar, preliminarmente, uma redução no número de audiências de instrução. Em 2020 foram realizadas 267 audiências, enquanto que em 2021 apenas 94, apontando uma significativa redução. Além disso, houve uma redução no número de sentenças com resolução do mérito violência doméstica de 70 para 46, quando comparado com o ano anterior.

Ademais, proporção de audiências realizadas em relação ao total de processos em andamento também houve redução, caindo de 5,3% para 1,3%, provavelmente motivado pela impossibilidade de comparecimento presencial as varas e a adaptação ao modelo virtual de audiências. Por outro lado, o número de medidas protetivas durante as semanas correspondeu o mesmo, 39 medidas. (BRASIL, 2020-1). Por fim, importante mencionar que o percentual de servidores e magistrados envolvidos no programa que já é baixo, comprando-se com os Tribunais de Justiça dos demais estados da federação, caiu após o período pandêmico, conforme se verifica no gráfico 1, apenas 1% dos juízes participaram da iniciativa.

Gráfico 1. Percentual de Magistrados e Servidores envolvidos no Programa Justiça pela Paz em Casa



Fonte: Departamento de Pesquisas Judiciárias - Conselho Nacional de Justiça, 2021

À vista disso, infere-se que mais esforços devem ser destinados ao programa Justiça Pela Paz em casa, principalmente no que diz respeito ao número de servidores envolvidos, que ainda é insuficiente. Principalmente em um contexto de pandemia, a violência doméstica é algo que demanda atenção constante do aparato público, especialmente quando o panorama aponta que os casos de feminicídio aumentaram durante o período de confinamento, conforme acusa o Atlas da Violência (IPEA, 2020-1) pois, durante o ano de 2020, os Crimes Violentos e Letais representaram 92,9% tratando-se da população masculina, enquanto 7,1% da população feminina; enquanto que em 2021 corresponderam a 91% da população masculina e 9% feminina.

Considerações Finais

Diante dos fatos expostos, é possível perceber que a violência contra a mulher é um fenômeno persistente na sociedade brasileira, que perpassa pelo contexto relativo ao modelo de sociedade patriarcal no qual fora fundada a sociedade, com base no apregoado por Lerner (2019). Nessa perspectiva, a edição de uma lei específica, como a 11.340/2006, foi motivada por uma conjuntura na qual a dificuldade para punição do agressor decorria de uma lacuna legislativa. Contudo, em que pese a inovação da lei, a análise de sua operacionalização na prática deve ser posta em relevo.

Nesse quadro, na análise da atuação do Poder Judiciário alagoano durante a pandemia, especificamente na 16ª e 17ª semana no programa desenvolvido pelo CNJ, Justiça Pela Paz em Casa, observou-se que apesar dos esforços, esses restaram por insuficientes para atender aos objetivos essenciais de plena proteção à mulher, notadamente pelo baixo número de agentes do Tribunal de Justiça envolvidos na campanha, seja pela dificuldade de realização de audiências durante o período pandêmico, que resultaram na diminuição no desempenho de atividades processuais nas causas que versam sobre o tema. Portanto, uma maior mobilização dentro do âmbito da instituição é necessária para maximizar a atuação dos servidores durante as semanas, por se tratar de um assunto de grande relevância.

REFERÊNCIAS

ARENDRT H. Da violência. Brasília: UNB, 1985.

BARROSO, L. R. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas**. Limites e possibilidades da Constituição brasileira. 8. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Relatório 16ª semana Justiça pela Paz Em Casa**. 2020. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/06/16semana_pazemcasa.pdf. Acesso em 02 de agosto de 2021

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Relatório 17ª semana Justiça pela Paz Em Casa. 2020. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/formularios/17-semana-pela-paz-em-casa/>. Acesso em 03 de agosto de 2021

BRASIL. Lei nº. 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Lei Maria da Penha**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm> Acesso em 18 de agosto de 2021.

BRASIL. **Código Civil de 1916**. Brasília, DF, Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm. Acesso em 07 de agosto de 2021

DIAS, M. B. **A Lei Maria da Penha na justiça**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência em Alagoas**. 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/dados-series/17>. Acesso em 10 de agosto de 2021

LERNER, G. **A Criação do Patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

SAFIOTTI, H. L. B. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

Ensino Remoto: desafios enfrentados por pais de alunos da Escola
Maria José de Carvalho

Remote Teaching: dallenges faced by parents of students from Escola Maria
José de Carvalho

Maria Ilda Rocha Silva ⁽¹⁾; Sabryna Rocha de Oliveira ⁽²⁾;
Sérgio Oliveira da Silva Júnior ⁽³⁾

⁽¹⁾  0000-0002-1525-2468; Universidade Federal de Alagoas (UNEAL), Pedagoga, Supervisora PIBID-CAPES, Brazil. E-mail: ilda.rochaufal@gmail.com.

⁽²⁾  0000-0002-8842-2261; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), bolsista PIBID-CAPES, Brazil E-mail: sabrynaoliveira@alunos.uneal.edu.br

⁽³⁾  0000-0002-2671-6184; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), bolsista PIBID-CAPES, Brazil, E-mail: sergiojunior@alunos.uneal.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O presente trabalho propõe-se a discutir o impacto causado pela pandemia do coronavírus na aprendizagem dos alunos do 1º ano da Escola Maria José de Carvalho, em Santana do Ipanema-AL. Neste estudo são apresentadas algumas dificuldades que os pais das crianças estão enfrentando, bem como a visão que manifestam sobre o ensino remoto. Para tanto, foi realizada uma interlocução com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), artigos que tratam do tema e entrevistas com as mães ou responsáveis pelas crianças. Os resultados dessa pesquisa apontam para um baixo nível de participação dos alunos de forma remota, e para um elevado nível de insatisfação dos pais em relação ao ensino ofertado.

Palavras-chave: Pandemia, Coronavírus, Ensino remoto.

Abstract: This work offers a debate on the impact of the coronavirus pandemic on the learning of 1st year students at Escola Maria José de Carvalho, in Santana do Ipanema-AL. In this study, there are possible difficulties that the children's parents are facing, as well as the view they manifest about remote learning. For this purpose, a dialogue was carried out with the Common National Curriculum Base (BNCC), articles dealing with the topic and reported with the mothers or guardians of the children. The results of this research point to a low level of participation by students remotely, and to a high level of dissatisfaction on the part of parents in relation to the teaching offered.

Keywords: Pandemic, Coronavírus, Remote learning.

Introdução

Desde 2019 temos vivenciado mudanças significativas, principalmente no campo educacional. Isto decorre em virtude de que em dezembro de 2019 foi detectada a presença de um vírus causador de problemas respiratórios, em Wuhan, na China, esse vírus é denominado de coronavírus (e a doença causada por ele é a COVID-19), em 2020 se espalhou por todo o território mundial, causando assim uma pandemia.

A partir disso, a comunidade escolar se viu obrigada a traçar novas estratégias e buscar novos caminhos para que a educação não sofresse tantos impactos. A internet tem sido uma grande aliada nesse novo cenário, as aulas passaram a acontecer de forma remota, bem como, as pessoas passaram a trabalhar em *home office*

Diante dessa nova realidade, o Conselho Nacional de Educação (CNE), lançou em 28 de abril de 2020 um parecer autorizando que as atividades de educação não presencial pudessem ser adotadas em todas as etapas de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.

Tal decisão acabou gerando vários debates e discussões acerca deste modelo de educação. Pois, mesmo que o ensino remoto tenha sido regulamentado, boa parte da população ainda não estava preparada para utilizá-lo. Pais, alunos e até mesmo a comunidade escolar teve que se adaptar rapidamente a essa tecnologia

Críticos dessa modalidade afirmam que esse modelo de ensino resultaria em uma educação de baixa qualidade, sobretudo, para as camadas mais pobres da sociedade e/ou residentes em locais afastados das cidades, como por exemplo: moradores da zona rural, ribeirinhos, indígenas, etc. pois são lugares onde a internet costuma chegar com mais dificuldade ou nem chegar. Eles afirmam que para adotar certas medidas em um país onde há grandes diferenças sociais e econômicas, é necessário antes avaliar todo o contexto histórico-cultural. Isto é, diante de todo esse contexto, essa modalidade seria mais excludente do que inclusiva. Para Hartmann e Boff (2020) “[...] a desigualdade de condições interfere, inclusive, no esforço de estudar. Em um contexto no qual muitos alunos vão à escola para comer, ter um silencioso cômodo da casa com computador para se concentrar é para poucos”.

Os procedimentos metodológicos deste estudo estão embasados no levantamento de dados através de web pesquisas, entrevista com uma mãe e mapeamento realizado com aproximadamente 30% dos pais de alunos da turma do 1º ano “b”, da Escola Municipal de Educação Básica Maria José de Carvalho, localizada em Santana do Ipanema-Alagoas.

Apontamentos sobre o ensino remoto

Cordeiro (2020) afirma que reaprender a ensinar e reaprender a aprender são desafios em meio ao isolamento social na educação do país. Sabe-se que com o método de ensino remoto, as escolas

precisaram se reinventar, especialmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, tendo em vista que uma das atividades mais importantes desse período é a socialização.

O 1º Ano do Ensino Fundamental visa introduzir conteúdos de letramento e matemática para as crianças de seis anos de idade recém-chegadas ao ensino fundamental. Por ser um período de transição, ele deve garantir a integração e a continuidade dos processos de aprendizado adquiridos durante a Educação Infantil de forma significativa.

De acordo com a BNCC (2017), é esperado que nessa etapa o aluno aprenda a: dominar as relações entre letras e seus sons; diferenciar letras e números; realizar cálculos orais e escritos de adição e subtração com a ajuda de materiais concretos; aprimorar noções de tempo e espaço; localizar e nomear partes do corpo humano, explicando suas funções; descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à sociedade.

As instituições de Educação Básica passaram a orientar pais e responsáveis com roteiros práticos para que os mesmos pudessem acompanhar as crianças em suas atividades. No entanto, essa tornou-se uma solução inviável quando se trata das condições dos alunos e dos professores, já que mesmo depois de um ano desde o início da pandemia, os educadores da rede pública ainda sentem dificuldades para encontrar uma ferramenta que facilite a aprendizagem dos alunos à distância. Para Rios (2020) em sua pesquisa para o Correio Braziliense, caso a educação brasileira fosse um paciente, estaria em uma situação delicada já nos primeiros 6 meses de pandemia.

A educação a distância é uma saída para o ensino universitário, uma vez que os alunos são mais autônomos. Os estudantes já passaram pelo Enem e pelo vestibular e têm um pouco mais de traquejo com ensino híbrido, que já existe na maioria das faculdades, mesmo nos cursos presenciais. Na educação básica, entretanto, ainda não estamos preparados para o EAD. (RAMAL, 2020).

Metodologia

Foi realizado uma entrevista com a mãe de um dos alunos do 1º ano "b", da Escola Municipal de Educação Básica Maria José de Carvalho, no dia 13 de julho de 2021, a qual chamaremos de Ana, onde a mesma se dispôs a responder algumas perguntas. As repostas foram transcritas exatamente como a mãe nos enviou via *WhatsApp*. Todas as outras mães e/ou responsáveis foram procurados para serem entrevistados, mas só a Ana aceitou.

Tabela 1: Entrevista

PERGUNTAS	RESPOSTAS
I. Que tipo de acesso à internet você tem em casa?	"Wi-fi".
II. Se sente limitado(a) em relação ao seu acesso à internet?	"Não".
III. Todos os adultos da sua família trabalham?	"Sim".
IV. Quando você acha que se sentirá à vontade com o retorno do seu filho\filha à escola?	"Quando meus filhos estiverem vacinados".
V. O quão satisfeito com as aplicações\plataformas para o ensino à distância você está?	"Não estou satisfeita";
VI. Considerando a possibilidade de retorno às aulas presenciais e mesmo com todas as regras de cuidado e distanciamento exigido pelos órgãos, você mandaria seu filho(a) para a escola?	"Não"
VII. Avalie sua experiência de ensino à distância até o momento.	"Bem desafiadora para a mãe que trabalha dar conta das atividades escolares dos filhos".
VIII. Quão preocupado(a) com a saúde física e emocional do seu filho você está?	"Muito, principalmente com a emocional".
IX. Você acha que a comunicação entre alunos e professores é fluida?	"Sim".
X. Você acha que a comunicação entre pais e professores é fluida?	"Sim".
XI. Você está confiante de que seu filho fará progresso educacional adequado através da educação à distância?	"Sim, depende do acompanhamento que a criança recebe".
XII. Com que frequência você ajuda seu filho com as atividades de casa?	"Todos os dias".
XIII. Como a escola pode ajudá-lo a fazer da educação à distância um sucesso?	"Acredito que se a escola utilizar um aplicativo de reuniões como o google meet por exemplo os professores poderiam se comunicar melhor com os alunos".
XIV. Qual conselho você daria aos professores para melhorar o engajamento das crianças?	"Direcionar atividades mais divertidas e de acordo com a realidade da criança, muitas atividades do livro didático são específicas para a sala de aula presencial, fica difícil e em alguns momentos até constrangedor para a criança, estas atividades descontextualizadas".
XV. Qual a formação educacional da pessoa responsável por ajudar a criança nas atividades?	"A mãe da criança é quem acompanha nas atividades escolares e possui formação em Pedagogia com especialização em docência do Ensino Superior."

Fonte: Dados da Pesquisa.

A entrevista evidenciou que excepcionalmente este aluno possui condições de ter progresso através do modelo de ensino remoto. Apesar disso, é perceptível a insatisfação da mãe em relação ao uso do livro didático e as plataformas utilizadas para a realização das atividades.

Para Santos (2020) a casa deve ser vista como um recurso pedagógico, pois ela é rica em elementos. Nesse contexto, é de extrema importância que a escola proponha atividades que as crianças possam criar interação com as coisas que tenham em casa, como caixas, brinquedos, móveis e objetos. Pois, algo que não tenha tanta importância para um adulto pode auxiliar na aprendizagem da criança.

Após a realização de um mapeamento via *WhatsApp*, apenas com os pais dos alunos do 1º ano “B” da EMEB Maria José de Carvalho, que teve como objetivo compreender acerca da realidade de cada criança e quais os fatores que poderiam influenciar na aprendizagem delas, obteve-se um retorno de apenas 30% dos pais.

Foram apresentados resultados similares quando se trata das dificuldades. Dentre elas estão: problemas com internet, ausência de celulares e outros aparelhos eletrônicos, falta de tempo para buscar as atividades na escola, além da falta de conhecimentos em relação as atividades. “Não sei ler e nem escrever, como vou conseguir ajudar o meu filho nas atividades escolares?” Relata uma das mães.

A professora da turma esclarece que com a inserção de novos métodos, a escola passou a desenvolver roteiros de estudos quinzenais para impressão, bem como participam de plantões pedagógicos para receber os pais e orientá-los a ajudar as crianças para com as atividades em casa. No entanto, ainda com tais metodologias, não está sendo possível atingir os objetivos desejados.

Considerações Finais

O intuito dessa pesquisa foi enquanto Pibidianos, abordar a respeito dos desafios enfrentados pelos professores e pais de alunos de uma escola da rede pública, durante o processo de ensino remoto em meio a uma situação de pandemia e isolamento social causada pela COVID-19.

Tendo em vista que para que as atividades sejam aplicadas em suas residências os alunos precisam da presença de responsáveis, de uma boa conexão e de meios viáveis de comunicação, o ensino remoto torna-se insatisfatório, já que o mesmo não coincide com a origem humilde de alguns alunos

Ainda dentro deste estudo, foi notório a relatividade quanto ao ponto de vista dos pais sobre a volta de seus filhos para a escola. Enquanto por um lado, alguns ainda que não satisfeitos com as aplicações para o ensino remoto afirmam que não se sentem seguros e não mandariam suas crianças para a escola em um possível retorno de aulas presenciais. Temos por outro lado, alguns pais que afirmam que o retorno das atividades presenciais é essencial, e as crianças devem frequentar a escola com todas as medidas de segurança.

Quando questionados sobre quais medidas a escola poderia adotar para fazer da educação a distância um sucesso, surgiram sugestões como aplicativos de reuniões, como o *Zoom* e *Google Meet*, para

comunicações mais fluidas entre professor e aluno, como também surgiram afirmações de que por motivos variados as crianças não têm mais condições de continuarem acompanhando as atividades de forma remota.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, Diário Oficial da União, seção 1, p.32, 01 de junho de 2020. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf>. Acesso em: 07 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>>. Acesso em: 16 de julho de 2021.

CORDEIRO, K. M. de A. **O Impacto da Pandemia na Educação: a Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020.

HARTMANN, M.; BOFF, T. **Aulas a distância aumentam fosso entre escolas públicas e particulares**. Gaúchazh, Porto Alegre, 17 maio 2020. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/05/aulas-a-distanciaaumentam-fosso-entre-escolas-publicas-e-particulares-ckabhvddvoo6lo15nlc5sjrpe.html>>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

RAMAL, A. **A educação em tempos de pandemia: realidade e desafios**. Disponível em: <<http://andreamal.com.br/educacao-em-tempos-de-pandemia-realidade-e-desafios/>>. Acesso em 15 de julho de 2021.

RIOS, R. Pandemia atinge alfabetização; especialistas alertam para novo modelo. **Correio Braziliense**, Brasília, 20 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2020/09/4876634-pandemia-atinge-alfabetizacao-especialistas-alertam-para-novo-modelo.html>>. Acesso em: 12 de julho de 2021.

SANTOS, D. **Educação Infantil: 8 ideias simples para colocar em prática com os pequenos**. Nova Escola, 2020. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/19437/educacao-infantil-8-ideias-simples-para-colocar-em-pratica-com-os-pequenos>>. Acesso em 28 de julho de 2020.

SILVA, E. H. B. da; NETO, J. G. da S.; SANTOS, M. C. dos. **Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social**. Revista Latino-Americana de Estudos Científico, [s.l.], v. 01, n. 04 Jul/Ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695>>. Acesso em: 14 de julho de 2020.

Reflexões sobre a inserção da contabilidade de custos no semiárido

Reflections about approximation possibilities between cost accounting and semiarid

Alex Sandro Oliveira dos Santos Silva⁽¹⁾; Karoline da Silva Rodrigues⁽²⁾

⁽¹⁾  0000-0002-6114-1486; Universidade Federal de Alagoas (UFAL), estudante do Curso de Ciências Contábeis, Brazil. E-mail: alexsandro000014@gmail.com.

⁽²⁾  0000-0001-7997-8666 Universidade Federal de Alagoas (UFAL), estudante do Curso de Ciências Contábeis, Brasil. karolrodrigues01997@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O estudo de abordagem qualitativa, cunho teórico e de base bibliográfica, tem como objetivo refletir sobre a inserção da contabilidade de custos no semiárido. Toda nomenclatura, ferramentas e aplicações da contabilidade de custos está voltada para a lógica da empresa e quando trata da área rural, volta-se para as grandes propriedades. No entanto, tendo em vista que há agricultores rurais familiares que no semiárido, a partir das tecnologias sociais implementadas desde os anos 2000, produzem para subsistência e também para comercialização em feiras livres, do tipo orgânicas, se faz necessário e importante que a contabilidade esteja próxima para orientar as ações desses agricultores em relação a seus espaços de produção, planejamento, compra, venda, construção de preço, assim como investimentos futuros, de acordo com suas necessidades locais. Espera-se com esse estudo, construir conhecimento na área devido a carência de produção científica que vincule contabilidade rural ao semiárido.

Palavras-chave: Contabilidade de custos, Semiárido, Contabilidade rural.

Abstract: The study with a qualitative approach, theoretical and bibliographically based, aims to bring the discussions of cost accounting closer to the semiarid region. All cost accounting nomenclature, tools and applications are focused on the logic of the company and when it comes to the rural area, it is aimed at large properties. However, considering that there are family rural farmers who in the semi-arid region, based on social technologies implemented since the 2000s, produce for subsistence and also for sale in open-air fairs, of the organic type, it is necessary and important that accounting is next to guide the actions of these farmers in relation to their production spaces, planning, buying, selling, price construction, as well as future investments, according to their local needs. This study is expected to build knowledge in the area due to the lack of scientific production that links rural accounting to the semiarid region.

Keywords: Cost accounting, Semiarid, Rural accounting.

Introdução

A obra literária *Vidas Secas*, do escritor alagoano Graciliano Ramos (1938), retrata a difícil realidade de uma família de retirantes sertanejos e de seus animais de estimação, ambos vítimas da seca e de suas consequências socioeconômicas. Sem água, comida e com o destino incerto, a família do personagem Fabiano parte a caminho da sobrevivência por dentro da caatinga, utilizando as sombras dos juazeiros como refúgio e acalento para as rachaduras nos pés, devido ao solo. Ainda assim, apesar das circunstâncias desfavoráveis, Fabiano e família não perdem a esperança e ao menor sinal de chuva, surgem esperança, sonhos e planos.

Uma outra obra, *Os sertões*, de Euclides da Cunha (1902), também retrata o sertão nordestino. Em uma das passagens da obra, há a seguinte expressão: “o sertanejo é, antes de tudo, um forte”, ainda que haja o estereótipo do desengonçado, torto, desgracioso, caracterizado como permanentemente fatigado, refletindo preguiça ao falar e andar. Isso porque, basta surgir alguma situação que lhe exija uma postura firme, para que forças nele adormecidas surjam.

As condições retratadas por Graciliano Ramos e Euclides da Cunha revelam o contexto ambiental do semiárido, cujo clima prevalecente é caracterizado por longos períodos de seca e altas temperaturas, em que as chuvas são escassas e mal distribuídas.

O Clima Semiárido está localizado em 48 países ao redor do mundo, na maior parte da Índia, alguns lugares no sudeste da Ásia, uma faixa da África subsaariana, grande parte do sul e leste da África e em algumas regiões da América Latina (KRISHNAMURTHY, 2011). No Brasil, o semiárido está presente na região Nordeste e no norte do estado de Minas Gerais (IBGE, 2018).

De acordo com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), o Semiárido Brasileiro é composto por 1.262 municípios, localizados nos estados nordestinos e Minas Gerais, ocupando 12% de todo território nacional, abrigando cerca de 28 milhões de habitantes divididos em zonas rurais (38%) e urbanas (62%), sendo considerado um dos semiáridos mais povoados do planeta (MCTI, 2021).

A classificação foi criada pela Lei Federal nº 7.827, de 27 de setembro de 1989 e os municípios são inseridos pelos seguintes critérios: precipitação pluviométrica média anual igual ou inferior a 800 mm; e percentual diário de déficit hídrico igual ou superior a 60%, considerando todos os dias do ano e índice de aridez de Thornthwaite igual ou inferior a 0,50, todos aprovados pelas resoluções do conselho deliberativo da Sudene de nº 107, de 27/07/2017 e nº 115, de 23/11/2017 (SUDENE, 2017).

Quanto à fauna e à flora, encontram-se os biomas do cerrado e da caatinga, sendo este o único bioma exclusivamente brasileiro, mas que, infelizmente, possui 45% de sua área desmatada, sendo o terceiro mais degradado do país, ficando atrás da Mata Atlântica e do Cerrado (ASA, 2021). A principal característica da caatinga é resistir à aridez do solo e à escassez de água.

Nos períodos de longas estiagens, para evitar a perda da água por evaporação devido à alta temperatura, boa parte das plantas costumam perder as suas folhagens e assim conseguem reduzir a

perda de água (FUNDAJ, 2019). Já os animais também conseguiriam se adaptar ao clima quente e a escassez de água desenvolvendo hábitos noturnos, comportamento migratório e processos fisiológicos como a estivação - uma espécie de hibernação para climas mais quentes – como sobrevivência (MCTI, 2021).

Apesar do clima quente, a região semiárida possui considerável atividade agrícola, com destaque para a soja, milho, algodão, feijão, mandioca e cana-de-açúcar, sendo os estados da Bahia, Piauí e Minas Gerais os que mais se sobressaem na produção e na concentração de renda dessas atividades (MCTI, 2021). E para os demais casos, tal agricultura é, em sua maioria, para subsistência (OLIVEIRA, 2020), mas que tem encontrado espaço para a comercialização do seu excedente.

Em Alagoas, estado do nordeste brasileiro com 102 municípios, sendo 38 inseridos no semiárido - abrangendo 45,31% de sua área geográfica em uma área de 12.583 Km² (SUDENE, 2017), os programas do governo para o desenvolvimento da agricultura, possibilitam acesso a insumos, como sementes (ainda que não sejam sementes crioulas, o que vai de encontro a lógica de produção orgânica e livre de agrotóxico), recursos hídricos (com as tecnologias sociais), técnicas de irrigação etc.

O Programa Cisterna de 1º água, criado em 2003 e financiado pela Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SESAN), tem como finalidade implantar tecnologias sociais de acesso à água para o autoconsumo e produção de alimentos com a implantação de cisternas de 16 mil litros e 52 mil litros (também conhecida como calçadão) (SEAGRI, 2020). Já o programa de sementes, é responsável por distribuir sementes de milho, feijão, sorgo e arroz para atender os produtores familiares de Alagoas (SEAGRI, 2020).

Outra ação do Estado é o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), que busca beneficiar agricultores com renda máxima de até 1,5 salários e que plantam de 0,6 a 5 ha, em regiões semiáridas e que sofrem perda sistemática de safra por motivo de seca ou excesso de chuvas (SEAGRI, 2020).

E o programa de irrigação, voltado para o fortalecimento e ampliação do uso hidroagrícola dos mananciais, onde são disponibilizados kits de irrigação para promover maior eficiência e sustentabilidade no uso dos recursos hídricos (SEAGRI, 2020).

Além das ações do Estado, como representantes da lógica institucional da Comunidade, os agricultores familiares do semiárido alagoano estão inseridos em associações e/ou cooperativas e seus principais produtos da agricultura familiar são, do extrativismo: a mangaba, babaçu (amêndoa), licuri (coquilho), umbu, pequi e etc. Em se tratando das culturas permanentes, destacam-se: banana, manga, caju, maracujá, coco-da-baía, café arábica, goiaba, acerola e agave. Por fim, as culturas temporárias: milho, mandioca, feijão fraldinha, palma forrageira, cana de açúcar, milho forrageiro, feijão de cor em grão, tomate rasteiro, abóbora morango e melancia (IBGE, 2017).

A comercialização desses produtos ocorre em feiras livres da agricultura familiar que funcionam como um canal, onde a relação consumidor-produtor é direta, sem atravessadores, quando é possível diminuir o custo dos produtos, ou seja, o primeiro consegue comprar mais barato e o segundo vender (SILVA; BORGES, 2020).

Para praticar essa relação entre compra e venda, é preciso refletir sobre o processo que vai da plantação, colheita à venda, pois aspectos financeiros estão envolvidos e é importante para o agricultor ter noção dos custos envolvidos. E uma das áreas da contabilidade, a rural, pode auxiliá-los nesse entendimento.

Teoricamente, há carência de estudos que relacionem contabilidade de custos e semiárido, o que justifica o presente texto de cunho teórico, tendo em vista a necessidade de se construir conhecimento na área, capaz de gerar trocas de saberes entre pesquisadores e agricultores, inclusive os do semiárido alagoano, ver quadro 1.

Quadro 1. Panorama das publicações vinculando contabilidade de custos e semiárido

Periódico	Estrato	Temas		
		Custos	Contabilidade rural	Semiárido
ASAA Journal	A2	6	0	0
BBR	A2	3	0	0
Contabilidade Vista e Revista	A2	3	0	0
RBGN	A2	2	0	0
Rev. Contemporânea de contabilidade	A2	3	0	0
Rev. de contabilidade e organizações	A2	1	0	0
Custo e @gronego	B1	27		0
ABCustos	B4	2	0	0

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao acessar os periódicos com estrato A2, conforme plataforma Sucupira da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), inseridos na área do conhecimento Administração, Contabilidade e Turismo, em 6 periódicos foram identificados 17 artigos, que discutiam sobre custos, mas nenhum voltado as áreas rural e semiárido. Ao acessar periódicos de estratos menores, com ênfase na área de custos, no primeiro, de estrato B1, foram encontrados 27 artigos que tratam de contabilidade de custos voltados ao ambiente rural, mas nenhum que tratasse de agricultura familiar no semiárido. E no segundo, com estrato B4, foram 2 artigos sobre custos, mas nenhum voltado à área rural

e ao semiárido. Desse modo, o estudo tem como objetivo refletir sobre a inserção da contabilidade de custos no semiárido.

Fundamentação Teórica

Essa fundamentação aborda sobre contabilidade rural e contabilidade de custos, sendo está voltada à terminologia e preço de venda.

Contabilidade Rural

No universo rural, variadas são as expressões para identificar produtores e propriedades rurais. Sobre estas, é válido ressaltar que ao longo do tempo deixaram de ser somente autossuficientes e passaram a produzir com finalidade de comercialização (REIS, 2012). Diante disso, surgiu a necessidade de se obter um maior controle das atividades do campo, fato que contribuiu para o surgimento da contabilidade rural.

Atividade rural é o gerenciamento da transformação biológica (processo de crescimento, produção e procriação que causam mudanças nos ativos biológicos) e colheita de ativos biológicos (animais, plantas) para venda ou conversão em produtos agrícolas (produto colhido de ativo biológico), ou em ativos biológicos adicionais por um produtor rural (CPC 29, 2009). Alguns desses exemplos estão na extração e exploração vegetal e animal como a apicultura, avicultura, suinocultura, sericicultura, agricultura, arboricultura e entre outras transformações desses ativos biológicos realizadas pelo produtor rural que são aqueles que exploram a capacidade produtiva do solo, através do cultivo, criação e de transformação desses ativos (VILHENA; ANTUNES, 2010).

Segundo Oliveira et al (2020, p. 175) "no momento em que esses produtores rurais passam a comercializar os produtos que foram frutos da sua atividade agrícola, eles passam a ser um empreendedor ou empresa rural". Segundo Crepaldi (2016), o empreendimento que explore econômica e racionalmente um imóvel rural, é formado por um conjunto de recursos chamado de fatores de produção, sendo eles mão de obra, equipamento e capital e dependendo desses fatores pode ser classificada, segundo Oliveira et al (2020), em patronal e familiar.

No modelo agrícola patronal, segundo Moreira (2013), há uma completa separação entre gestão e trabalho, com ênfase na especialização e padronização das práticas agrícolas, cujo modelo é bem centralizado e sua tecnologia voltava para a redução da necessidade de mão de obra e da dependência de insumos adquiridos. Já a agricultura familiar é diferente, pois há interface entre gestão e trabalho, com uso de mão de obra familiar nas atividades econômicas do empreendimento, com tomadas de decisões ligadas ao alto grau de imprevisibilidade do processo produtivo e uma ênfase na diversidade, tanto na duração dos recursos quanto na qualidade de vida.

Segundo Silva (2017), as propriedades rurais devem possuir uma gestão contábil específica porque possuem particularidades que as diferenciam das demais atividades empresariais. Como exemplo, o exercício social (período no qual as empresas devem elaborar as demonstrações financeiras) das empresas agrícolas são diferentes das organizações de outros ramos, pois ao contrário de outras atividades cuja comercialização se distribui ao longo dos 12 meses, a atividade agrícola, concentra-se em determinado período que pode traduzir-se no momento em que se planta, colhe e, normalmente, comercializa a safra agrícola (MARION, 2017, p.5), vinculados às condições climáticas (CREPALDI, 2016), pois impactam diretamente nos tipos e tempo de produção.

Por conta disso, para identificar gargalos nos sistemas de produção, tem-se a administração rural como capaz de levantar informações para intervir e aumentar a eficiência da produção (ATUZO et al, 2016), cuidando para que produtos e serviços cheguem aos consumidores (CREPALDI, 2016).

A contabilidade rural estuda o patrimônio rural e este é dividido em ativo, passivo e patrimônio líquido. O ativo como um recurso econômico presente controlado pela entidade como resultado de eventos passados, por exemplo, caixas, tratores, estoques de produtos agrícolas. O passivo é uma obrigação presente da entidade de transferir um recurso econômico como resultado de eventos passados como os empréstimos bancários, fornecedores, obrigações trabalhistas. E o patrimônio líquido é a participação residual nos ativos da entidade após a dedução de todos os seus passivos tendo como exemplo o capital, reservas, lucros acumulados e entre outros (CPC 00 R2, 2019; VILHENA; ANTUNES, 2010). Ou seja, a contabilidade rural é um “instrumento de mensuração, apoio, planejamento e controle das atividades desenvolvidas no meio rural” (KRUGER et al, 2020, p.3), capaz de avaliar desempenho (LIZOT et al, 2018) e comparar resultados (CREPALDI, 2016).

Infelizmente, segundo Crepaldi (2016) “a Contabilidade Rural no Brasil ainda é pouco utilizada, tanto pelos empresários quanto pelos contadores.” Isso acontece devido ao desconhecimento dos empresários rurais, como também pela mentalidade conservadora dos mesmos que querem manter o controle sobre sua propriedade agrícola baseada apenas em sua experiência (CREPALDI, 2016), dificultando o planejamento e, conseqüentemente, as informações para controle e tomada de decisão (SILVA, 2017). Tudo isso remete à prejuízo, perdas e inviabilidade (INÁCIO; FREITAS, 2021).

Outro aspecto é que muitos agricultores têm uma má gestão de suas finanças (não separam as pessoais), pois não anotam os acontecimentos que são de importância para a correta contabilização. Com o passar do tempo, acabam por esquecer esses acontecimentos e não o calculam na hora da comercialização dos seus produtos (CREPALDI, 2016). Ou seja, o profissional contábil precisa apoiar o agricultor rural.

Contabilidade de Custos

A contabilidade de custos é utilizada nos diversos tipos de atuações empresariais como um instrumento gerencial, principalmente nas atividades de planejamento e nas tomadas de decisões (COSTA et al, 2019).

No que diz a respeito de planejamento, fornece informação para o estabelecimento de padrões, orçamentos, previsões e comparações com os valores anteriormente planejados (MARTINS, 2003).

A contabilidade de custos na atividade rural é muito importante, pois permite ao produtor rural realizar uma análise financeira da sua atividade e por consequência, conhecer melhor sua propriedade e aprender a utilizar de maneira mais inteligente os fatores de produção, demonstrando formas de reduzir custos e também dando maior segurança e tranquilidade na gestão do seu negócio (VIEIRA; BRIZOLLA, 2007).

A verificação dos custos de produção e os demais aspectos relativos à atividade rural possibilita ao produtor obter um indicativo que oriente suas decisões, auxiliando na priorização de atividades a serem ou não incentivadas e desenvolvidas (ENGEL, 2016).

Terminologia de Custos

O primeiro termo e o mais amplo da contabilidade de custos é o gasto, que, segundo Martins (2003) envolve a compra de um produto ou serviço que gera sacrifício financeiro para a entidade, representado por entrega ou promessa de entrega de ativos (normalmente dinheiro).

Nas atividades rurais um gasto pode ser a compra de um trator, a compra de sementes, ou pagamento de mão de obra. Dependendo de sua origem, o gasto pode significar um investimento na compra de ativos para a empresa, o custo da produção de bens, serviços ou uma despesa, que é um gasto necessário para a obtenção de receitas, por exemplo, a comissão de vendedor (MARTINS, 2003).

O Segundo termo tem por nome de Custos que Segundo Martins (2003) "é um Gasto relativo a bem ou serviço utilizado na produção de outros bens ou serviços". Além disso, o custo só pode ser reconhecido como tal no momento de sua utilização para a fabricação de produtos ou prestação de serviços (MARTINS, 2003). Por exemplo, a energia elétrica de uma propriedade rural que só passa a ser um custo apenas quando é usada para a produção.

Existem tipos de custos e segundo Vieira e Brizolla (2007) os custos diretos são aqueles de fácil identificação e estão diretamente relacionados com o produto, portanto, dispensam critérios de rateio para o cálculo. Alguns exemplos no setor agropecuário são: custo de mão de obra dos funcionários, quilos de rações para alimentar os animais, gastos com compra de sementes para plantio e entre outros.

Há também os custos indiretos, que, conforme Jiambalvo (2009), são aqueles que não podem ser diretamente associados a um produto, atividade, ou departamento ou cuja associação não vale a pena.

Além de serem classificados em diretos e indiretos, os custos podem ser divididos também em Custo Variável e Custo Fixo.

As variáveis são aquelas que aumentam ou diminuem em proporção aos aumentos ou as diminuições no nível da atividade do negócio (JIAMBALVO, 2009). Na propriedade rural, os custos variáveis se referem às despesas de custeio na lavoura, podemos identificá-los na utilização do maquinário e implementos, insumos, encargos trabalhistas, mão de obra e outros (ATUZO et al, 2016).

Os custos fixos são aqueles que continuam inalteráveis quando há mudanças no nível de atividade de negócios (JIAMBALVO, 2009). Eles continuam com o mesmo valor, independentemente de aumentos ou diminuições naquele mês do volume elaborado de produtos Martins (2003). Os custos fixos no campo estão relacionados com ferramentas agrícolas, instalações, depreciações de benfeitorias e etc. (ATUZO et al, 2016).

Existem outros tipos de custos como os irrecuperáveis que são aqueles que ocorreram no passado e não são relevantes para as decisões do presente, tendo em vista que não mudam quando essas decisões são tomadas (JIAMBALVO, 2009). Por exemplo, os custos da compra de um trator no passado não irão interferir na sua decisão de comprar um novo trator com uma nova tecnologia que o permita ser mais produtivo ou econômico que o antigo.

Além desses, há os custos de oportunidades que são os valores dos benefícios aos quais se renuncia quando se escolhe uma alternativa de decisão em detrimento de outra (JIAMBALVO, 2009). É aquilo que se deixa de ganhar numa alternativa por se ter escolhido uma outra e para saber qual é a alternativa a ser escolhida a contabilidade por meio de suas ferramentas como a análise incremental pode ajudar ao gestor.

A Análise incremental é o cálculo da diferença em receitas e a diferença em custos entre alternativas de decisão. A diferença entre as receitas de uma alternativa em relação a outra se chama de receita incremental enquanto que a diferença entre custos, se chama de custo incremental, portanto se uma alternativa gera um lucro maior, é essa que tem que ser escolhida (JIAMBALVO, 2009).

Preço de Venda

A apuração dos custos e despesas presentes na fabricação de determinados produtos ou serviços possibilita ao empresário atribuir um preço de venda com maior segurança.

Para a administração do preço de venda é necessário conhecer o custo do produto, saber o grau de elasticidade da demanda, os preços dos concorrentes e dos produtos substitutos, assim como a estratégia de marketing da empresa (ZIANI et al, 2018). Qualquer produto ou serviço à disposição do cliente deve contemplar em seu preço de venda, os custos, despesas e o lucro esperado (VIANNA, 2015).

O cálculo do preço de venda precisa levar em consideração um valor que possibilite a maximização dos lucros, mas que esteja compatível com a realidade do mercado local (ZIANI et al, 2018).

Quando se pretende colocar algo à venda, é natural adicionar algum percentual, este percentual é chamado de Mark-up e é aplicado sobre o custo, podendo variar de acordo com grupos de produtos e outros (VIANNA, 2015). De maneira geral o preço de venda é elaborado da seguinte maneira: Preço de Venda = Custos + Despesas + Impostos + Lucro.

Além do aspecto mercadológico, o empresário também deve observar o fator financeiro. Nesse sentido, o preço de venda deverá cobrir o custo diretamente atribuído ao produto ou serviço, as despesas variáveis, as despesas fixas e o que restar após as deduções será o lucro (SEBRAE, 2020).

Considerações

No decorrer deste artigo observou-se que não há muitos estudos científicos que relacionem a contabilidade rural - voltada a custos - e a agricultura familiar, sobretudo nas regiões semiáridas.

Ademais, tendo em vista a relevância das práticas contábeis para os empreendimentos rurais familiares, visto que, ferramentas de controle, custo, preço de venda e outras, são importantes para qualquer tipo, porte e tamanho organizacional, o estudo buscou refletir sobre os conhecimentos da contabilidade, com ênfase em custos, para agricultores inseridos no semiárido, indicando o quanto é importante - em uma linguagem adaptada ao local - calcular os custos e orientar sobre a importância das ferramentas contábeis para uma melhor gestão durante toda a cadeia de produção. Nesse contexto, entende-se que o objetivo do estudo, refletir sobre a inserção da contabilidade de custos no semiárido, foi alcançado em relação à possibilidade de primeiro entender o contexto, depois adaptar a linguagem contábil ao meio rural, para, em seguida, operacionalizar as ferramentas.

Desse modo, para o agricultor rural/familiar do semiárido, uma boa gestão financeira é importante, pois além de suas finanças pessoais, é necessário administrar bem suas organizações, sejam associações, cooperativas e sindicatos. Os agricultores do semiárido precisam ter boas noções de gestão e de contabilidade para que seus empreendimentos prosperem e os mesmos tenham uma melhora na qualidade de vida.

Um outro aspecto a considerar é a noção de classificação e registro de todos os custos existentes na sua produção, pois com esse conhecimento o agricultor poderá utilizar de maneira eficiente os fatores de produção, encontrando mecanismos locais para reduzir os custos, aumentando assim a lucratividade.

Para reduzir os custos, esse agricultor deve usar a ferramenta de análise incremental, que é a comparação entre duas alternativas, onde o agricultor poderá comparar as receitas e custos de ambas e escolher a que apresentar um maior lucro. Por exemplo, o agricultor poderá ter que escolher entre duas opções de plantio e com essa análise ele verá qual das duas valerá mais a pena na questão da lucratividade.

A formação do preço de venda é de extrema importância para os agricultores, porque um preço de venda ruim poderá diminuir suas vendas ou não ser suficiente para cobrir os custos e despesas do

produto, então mesmo com bastante vendas, o produtor ainda estaria tendo prejuízos o que causaria a falência do empreendimento, sendo assim é importante que o agricultor tenha conhecimento necessário para formar preços ideais para seus produtos, ou seja, preços que sejam compatíveis com a realidade que ele se encontra e que possa garantir um bom lucro.

Como sugestão para estudos futuros, seria importante inserir a proposta metodológica da Pesquisa-Ação (PA) para conhecer a linguagem e o contexto de um grupo de agricultores, para em seguida adaptar as ferramentas de custos.

REFERÊNCIAS

- ASA - Articulação Semiárido Brasileiro. **Semiárido - é no semiárido que a vida pulsa!** Disponível em: <https://www.asabrasil.org.br/semiarido#indicadore-semiarido>. Acesso: 21 de junho de 2021.
- ARTUZO, F. D.; FOQUESATT O. C. R.; SOUZA, A. R. L.; SILVA, L. X. Gestão de custos na produção de milho e soja. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbgn/a/H8Kzjc6pBy6n4FMTKHHTRnp/?lang=pt>>. Acesso em 21 de jun. 2021.
- COMITÊ DE PRONUNCIAMENTOS CONTÁBEIS. **Pronunciamento Técnico CPC 29 – Ativo Biológico e Produto Agrícola**. Disponível em: <http://www.cpc.org.br/CPC/Documentos-Emitidos/Pronunciamentos/Pronunciamento?Id=60>. Acesso em: 17/07/2021.
- COMITÊ DE PRONUNCIAMENTOS CONTÁBEIS. **Pronunciamento Técnico CPC 00 R2 - Estrutura conceitual para relatório financeiro**. Disponível em: <http://www.cpc.org.br/CPC/Documentos-Emitidos/Pronunciamentos/Pronunciamento?Id=80> Acesso em: 17/07/2021.
- CREPALDI S. A. **Contabilidade rural: uma abordagem decisorial**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- CUNHA, E. **Os sertões**(online). Rio de Janeiro. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em: <https://www.google.com.br/books/edition/Os_sert%C3%B5es/Tt7OAwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover> Acesso em: 10/08/2021.
- COSTA, E. S. et al. Inconsciente coletivo no conhecimento de contabilidade de custos: na perspectiva dos discentes de ciências contábeis. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Custos-ABC**. 2019.
- COSTA, V. S. et al. Análise de custos a partir da cadeia do valor do leite e seus derivados na região Seridó do Rio Grande do Norte. **Revista ambiente contábil**, v. 7, n. 1, p. 89-108, 2015.
- ENGEL, C. I. **10 anos de Custos e @gronegocio on line**: um estudo bibliométrico das publicações. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Custos-ABC**. 2016.
- FERREIRA, D. et al. Análise dos indicadores de desempenho econômico-financeiros da produção leiteira em propriedades rurais familiares de Formosa do Sul – SC. **Agroengocios. Custos e @gronegocio on line**. v. 16, Edição Especial, nov. – 2020.
- FUNDAJ - Fundação Joaquim Nabuco. **Saiba quais são as características da caatinga**. 2019. Disponível em: <<https://www.fundaj.gov.br/index.php/conselho-nacional-da-reserva-da-biosfera-da-caatinga/9193-saiba-quais-sao-as-caracteristicas-da-caatinga>>: 10 ago. 2021.
- FUNDAJ - Fundação Joaquim Nabuco. **Semiárido: é no semiárido que a vida pulsa**. 2018. Disponível em: <<https://www.fundaj.gov.br/index.php/conselho-nacional-da-reserva-da-biosfera-da-caatinga/6720-semiarido-e-no-semiarido-que-a-vida-pulsa>>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Semiárido brasileiro**. IBGE, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15974-semiarido-brasileiro.html?=&t=0-que-e> : 10 ago. 2021.

- Inácio, M. R. de; Freitas, M. L. G. Análise comparada de custos entre talhões de uma propriedade sojicultora georreferenciada em Maracaju - MS. **Custos e @gronegocio on line**, v. 16, n. 4, Out/Dez - 2020. Disponível em: www.custoseagronegocioonline.com.br. Acesso em 19 jul. 2021.
- JIAMBALVO, J. **Contabilidade Gerencial**. 3 ed. Rio de Janeiro. LTC, 2009.
- KRUGER, S. D.; FERREIRA, D.; PETRI, S. M. Indicadores de desempenho econômico-financeiro da produção leiteira em propriedades rurais de Formosa do Sul - SC. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, [S. l.], v. 20, n. 3 e 4, p. 187–201, 2020. Disponível em: <http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/1352>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- LIMA, J. P. R.; CAVALCANTI JÚNIOR, C. A. O semiárido nordestino: evolução recente da economia e do setor industrial. **Revista Econômica do Nordeste**, v. 50, n. 3, p. 69-88, 2019.
- LIZOT, M. et al. Aplicação de um modelo de gestão de custos para tomada de decisão no agronegócio familiar. **CEP**, v. 8503.
- Marion J. C. **Contabilidade rural: contabilidade agrícola, contabilidade da pecuária**. 14 ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MARTINS, E. et al. **Contabilidade de custos**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MOREIRA, M. R. S. Um olhar sobre a agricultura familiar, a saúde humana e o ambiente. **Ciência e Cultura**, v. 65, n. 3, p. 53-57, 2013.
- OLIVEIRA, T. R. et al. Apuração de custos como ferramenta de gestão na agricultura familiar: um estudo de caso na região do Baixo Jequitinhonha. **CEP**, v. 39900.
- RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- REIS, R. **Contabilidade rural. Contábeis**, 2012. Disponível em: <<https://www.contabeis.com.br/artigos/767/contabilidade-rural/>>. Acesso em: 10/08/2021.
- SEAGRI. **Planta Alagoas**. 2021. Disponível em: <<http://www.agricultura.al.gov.br/programas/programa-de-sementes>> acesso em: 28/08/2021.
- SEBRAE. **Como definir o preço de venda de um produto ou serviço**. Sebrae, 2020. Disponível em: <<https://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/como-definir-o-preco-de-venda-de-um-produto-ou-servico,cc9836627a963410VgnVCM1000003b74010aRCRD>>. Acesso em: 04/08/2021.
- SILVA, D.; BORGES, J. As feiras-livres da agricultura familiar em Arapiraca, Alagoas, Brasil. **Raízes. Revista de ciências Sociais e Econômicas**, 40(1),84-101. 2020. Disponível em: <<http://raizes.revistas.ufcg.edu.br/index.php/raizes/article/view/642>>. Acesso em: 28/08/2021.
- SILVA, L. M. Benefícios da contabilidade rural para a agricultura familiar: um estudo sobre famílias na cidade Capitão Poço–Pará. In: **2º Congresso de Contabilidade da UFU–Contabilidade, Gestão e Agronegócio**. 2017.
- SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste. **Delimitação do semiárido**. SUDENE, 2017 Disponível em: <http://antigo.sudene.gov.br/delimitacao-do-semiarido>. Acesso em 10/08/21.
- TROLEIS, A. L.; SANTOS, A. C. V. **Estudos do semiárido**. Natal: EDUFRRN, 2011. Disponível em: <http://bibliotecadigital.sedis.ufrn.br/pdf/geografia/Est_Sem_Livro_WEB.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- VIANNA, C. **Finanças, custos e mark-up**. Florianópolis. Publicação do IFSC, 2015. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/livro_financas_custos_e_markup_digital.pdf/16844aba-9771-f111-46fb-c80c30b51852> Acesso 04 de ago, 2021.
- VIEIRA, E. P.; BRIZOLLA, M. M. Controle de custos: ferramenta para gestão na atividade agrícola. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Custos-ABC**. 2007.
- VILHENA, N. L. J.; ANTUNES, M. A. A importância da contabilidade rural para o produtor rural. **Simpósio dos especialistas de gestão em tecnologia**, v. 31, 2010.
- ZIANI, L. F. et al. Apuração dos custos e resultados associados ao processo de beneficiamento do arroz: um estudo junto a uma indústria em Santa Maria/RS. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Custos-ABC**. 2018.

Análise do ethos em plataforma social

Ethos analysis on a social platform

Juliana Félix dos Santos⁽¹⁾; Maria Francisca Oliveira Santos⁽²⁾

⁽¹⁾  0000-0001-8342-3145, Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL); bolsista e pesquisadora do PIBIC/CNPq do Curso de Letras, Arapiraca-AL, Brazil. E-mail: julianafelixds1@gmail.com.

⁽²⁾  0000-0002-0455-6431, Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), docente e pesquisadora do PIBIC/CNPq do Curso de Letras, Arapiraca-AL, Brazil, E-mail: mfosal@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Este trabalho insere-se no projeto de pesquisa do Programa de Iniciação Científica (CAPES/CNPq), que aborda, de um ponto de vista da Retórica e dos Estudos conversacionais e as manifestações discursivas do *ethos* em rede social Youtube. O trabalho objetiva situar e caracterizar o *ethos* discursivo, para explorar e analisar o caráter do orador que se apresenta nas manifestações do seu *ethos*. O argumento *ethos* é como o caráter que o orador deve assumir para inspirar confiança no auditório, dessa forma, mesmo que o orador do discurso utilize argumentos lógicos (*logos*), ele nada obterá sem despertar a confiança dos seus ouvintes. Fundamentam este trabalho Reboul (2004), Perelman e Olbrechts Tyteca (1996), Fiorin (2004), Aristóteles (2004), Abreu (1999), entre outros. O trabalho é de linha qualitativa, de caráter exploratório com a finalidade de analisar os aspectos de um discurso argumentativo através de um estudo feito sobre Retórica. Entre os materiais de análise da pesquisa reservados em forma de *lives*, foi escolhido um fragmento para que fosse feito um quadro observativo do *ethos*. Os resultados apontam que a análise do *ethos* pode definir o caráter discursivo do orador.

Palavras-chave: Estudos retóricos; Estudos conversacionais; *Ethos* discursivo.

Abstract: This work is part of the research Project of the Scientific Initiation program - CAPES/Cnpq, which addresses, from a point of view of Rhetoric and Conversational Studies and the discursive manifestations of the *ethos* in social network Youtube. The work aims to situate and characterize the discursive *ethos*, to explore and analyze the character of the speaker who presents himself in the manifestations of his *ethos*. The *ethos* argument is like the character that the speaker must assume to inspire confidence in the audience, thus, even if the speaker of the speech uses logical arguments (*logos*), he will achieve nothing without awakening the confidence of his listeners. This work is based on Reboul (2004), Perelman and Olbrechts Tyteca (1996), Fiorin (2004), Aristotle (2004), Abreu (1999), among others. The work is of qualitative line, of exploratory character with the purpose of analyzing the aspects of an argumentative discourse through a study done on Rhetoric. Among the research analysis materials reserved in Lives form, a fragment was chosen so that an observative picture of the *ethos* was made. The results indicate that the *ethos* analysis can define the discursive character of the speaker.

Keywords: Rhetorical studies; Conversational studies; Discursive *ethos*.

Introdução

Este trabalho insere-se no GT 29, cuja temática é o Ensino e aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação em tempos de educação online, pois busca analisar a Retórica de um determinado orador, fator de importante relevância nos tempos atuais, quando é necessário que esse orador consiga emitir a mensagem de forma clara e convincente em um meio tecnológico, sendo esse meio a plataforma *Youtube*.

A análise apresentada faz parte de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, feita a partir de uma amostra retirada do discurso em *live* da plataforma do *Youtube*, acerca de temas da linguagem, realizada no início da pandemia. O trecho foi transcrito de acordo com as normas de transcrição determinadas por Marcuschi (2010). A pesquisa tem como objetivo interpretar e compreender o enunciado, investigar os artifícios da função argumentativa *ethos*, compreendida como um caráter que o orador deve assumir para inspirar confiança no auditório, além de identificar meios para explicar as estratégias e os aspectos argumentativos presentes no texto. O propósito desse estudo é situar e caracterizar o *ethos* discursivo explorando o comportamento do orador ao longo das análises.

Metodologia

No atual trabalho, o método de pesquisa é qualitativo e tem caráter exploratório. O foco é analisar os aspectos de um discurso argumentativo, busca-se compreender um discurso transcrito de um determinado orador, analisando as suas particularidades. Para isso, foi feito um estudo sobre Retórica, através de uma revisão bibliográfica composta pelos principais autores e pesquisadores da área. O objetivo é demarcar um padrão que possa servir como exemplo. A pesquisa foi baseada em estudos de autores, como por exemplo Reboul (2004); Perelman Olbrechts-Tyteca (1996); Fiorin (2004); Aristóteles (2004), Abreu (2013), entre outros pesquisadores que elaboraram trabalhos pertinentes ao assunto. Partindo desses estudos, através dos conceitos apresentados, a análise feita a partir da transcrição do fragmento teve enfoque nos artifícios argumentativos do *ethos* discursivo usados pelo orador com finalidade de persuadir seu auditório.

Desenvolvimento

Reboul (2004) define a Retórica como a arte de persuadir pelo discurso. Na verdade, a Retórica tem origem judiciária, por volta de 465 a.C., na Sicília grega, quando ocorreu a expulsão dos tiranos, que na época tomaram os bens dos cidadãos. Para que esses cidadãos pudessem reclamar seus bens na justiça, já que não existiam advogados, era preciso criar uma forma de defender aquelas causas, pois apareciam muitos conflitos judiciais. Foi então que discípulos da época, Córax e Tísias, desenvolveram e publicaram a chamada "arte oratória", que era basicamente uma coletânea com vários exemplos para subsidiar as pessoas que queriam recorrer à justiça. Inclusive, há um argumento com o próprio nome do

seu criador; Córax, esse argumento serve para os defensores das piores causas, consta que algo é inverossímil por ser verossímil demais, mas esse argumento pode se voltar contra aquele que o utiliza.

Vale dizer que a Retórica não é aplicável a todo discurso, apenas aos que têm como objetivo persuadir e convencer. Depois de algum tempo, a Retórica foi se desenvolvendo e espalhando-se, chegando a Atenas, por exemplo, passando pelo domínio sofista, logo após para domínio humanista. E com o passar de alguns anos, a Retórica passou a atender às necessidades judiciárias, filosóficas, pedagógicas e literárias.

Hoje, a Retórica já não deve ser vista de maneira pejorativa, segundo Reboul (2004), porque por muito tempo ela foi vista apenas como uma maneira de enganar. No entanto, a Retórica não se trata apenas de persuasão, mas também auxilia na arte de bem falar, tornando discursos claros e eloquentes. Assim, ela pode ser vista como a arte do bem falar, capaz de produzir um discurso que possa persuadir e convencer um determinado auditório.

Aristóteles teve grande importância na Retórica, escreveu um livro chamado "A Retórica", onde ele considerou a Retórica como um dos três elementos-chave da filosofia, são eles: a Lógica, a Dialética e a Retórica. Ele definiu, por exemplo, três tipos de argumentos para persuasão, conhecidos como tríade aristotélica, são eles: *Ethos*, *Pathos* e *Logos*. Sendo o *Ethos* e o *Pathos* de ordem afetiva, enquanto que o *Logos* é de ordem racional (REBOUL, 2004).

Este trabalho centra-se no argumento *ethos*, que é visto como o caráter que o orador assume para conseguir, através de um discurso, persuadir e convencer aquele que o ouve. Para isso, o orador pode utilizar diversos artifícios argumentativos. É, por meio do *ethos*, que o auditório tem a percepção da autoridade e moral do orador. O *ethos* ainda, pode definir o caráter do orador, mesmo que o orador não o tenha realmente. E é apenas, através dele, que se consegue persuadir, mesmo que se tenha os melhores argumentos lógicos (*logos*), pois o *ethos* é capaz de fazer com que o orador conquiste a confiança do público (auditório).

Entre os artifícios argumentativos que podem ser utilizados para persuadir, estão várias técnicas argumentativas, elas compreendem quatro grupos: Argumentos quase lógicos, os argumentos fundamentados na estrutura do real, os argumentos que fundamentam a estrutura do real e os argumentos por dissociação das noções. Quando agrupamos, podemos identificar tipos distintos de argumentos.

Na análise, vamos nos deter na técnica argumentativa da Definição, que está inserida no grupo dos argumentos quase lógicos. Os argumentos quase lógicos estão ligados com a semelhança dos raciocínios lógicos, de tipo formal e matemático. Com a técnica da Definição, utilizam-se as definições como justificativa para determinados argumentos ou as definições servirão como os próprios argumentos. Segundo Reboul (2004), definição é um caso de identificação, pois com ela se pretende estabelecer uma identidade entre o que é definido e o que define.

O argumento do tipo definição está inserido no grupo dos argumentos quase lógicos, essa técnica argumentativa também possui tipologias, pois as definições podem ser lógicas, expressivas, normativas e etimológicas. As definições lógicas, como o próprio nome já diz, surgem quando se quer definir alguém ou alguma coisa logicamente; a definição expressiva não possui vínculo algum com a lógica, depende de um ponto de vista, alguém pode definir algo logicamente e outro alguém define essa mesma coisa de uma maneira diferente, do seu ponto de vista. "As definições normativas indicam a forma como se quer que uma palavra seja utilizada" (PERELMAN-TYTECA, 1996). E as definições etimológicas se fundam na origem das palavras, buscam defini-las, por exemplo: a palavra Filosofia, cuja origem é atribuída a Pitágoras, é a junção de "philo" (amizade ou amor fraterno) e "sophia" (sabedoria). Ou seja, a palavra, em seu sentido literal, significa amor pelo saber.

Definido como "o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação" (PERELMAN, 1996, p. 21), o auditório é o público para o qual o orador dirige-se, auditório também pode ser um termo aplicado aos leitores. Quando falamos em auditório, estamos falando do público que ouve e lê um determinado discurso, independente do gênero discursivo. O auditório é um determinado grupo ou pode ser apenas uma pessoa, ele é quem deve ser persuadido pelo orador, para isso, o orador deve conhecer seu público, isto é, idade, gênero, classe social etc. Através disso, o orador é auxiliado em seu discurso, pois nada adianta falar de forma científica a um público de baixa escolaridade, por exemplo. São o discurso e o orador que devem ser adequados para o seu público.

Para a análise, o material é um trecho transcrito do orador de *live* da plataforma *Youtube*. O trecho é breve e trata-se de um debate sobre as relações que a Linguística Textual vem determinando entre as maneiras de argumentar, os gêneros (em mídia da internet) e os tipos de interação, baseando assim a argumentação como elemento integrante do desempenho dos textos.

Após a leitura dos dados transcritos, foi percebido que o orador utiliza a técnica argumentativa da definição, com essa técnica o orador pode usar a definição como argumento ou como uma forma de justificar os seus argumentos. Neste caso, o orador utiliza a definição de forma argumentativa, definindo assim os fatos. Como a definição, ou seja, a técnica argumentativa possui também tipologias, no trecho transcrito do discurso, essa técnica surge de maneira lógica e expressiva: a primeira define logicamente os fatos, e a segunda serve para que o orador exponha seu ponto de vista sobre o assunto.

Assim, o orador define o assunto e determinados termos ao longo do discurso, de forma que mostra propriedade sobre a temática discutida; usa marcadores discursivos de pontualidade: "penso que é exatamente essa faceta de sujeito comunicante de locutor que se supõe dona de seu dizer...", desperta a confiança do auditório e demonstra clareza e segurança quando se manifesta. Por ser um auditório particular especializado, o orador dirige-se por meio de uma linguagem de poder, dialogando com outros assuntos, os quais não são explicados: "e aí que entra a' articulação possível ao meu ver com as heterogeneidades enunciativas...", a isso chamamos de argumento de autoridade.

No material transcrito, notam-se pausas, mas não muito longas, marcadores conversacionais, utilizando palavras iguais e parecidas, as quais circulam o texto, deixando-o informativo e utiliza bastante a definição mais forte, que é a chamada definição lógica; essa explicação é sempre baseada nos princípios teóricos aprendidos neste trabalho.

Conclusão

Com a análise finalizada, os resultados apontam que o orador é persuasivo e angaria assim a confiança do seu auditório. A partir do seu caráter criado, ou seja, seu *ethos* discursivo, o que ressalta é um orador empático e confiante através de um discurso explicativo e elucidativo, com palavras que despertam segurança e confiabilidade, mostrando assim conhecimento do tema que aborda. O orador mantém empatia na relação comunicacional, o que faz com que não aconteça a perda da expressão do início ao fim e assim o auditório recebe as informações facilmente. Isso possibilita estabelecer um acordo prévio com o auditório, além de apresentar linguagem e postura adequada para esse determinado público, ocorre então a adaptação. Com a técnica argumentativa da definição, o orador consegue suporte argumentativo convincente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **A Arte de Argumentar: gerenciando Razão e Emoção**. 8. ed. Ateliê Editorial: São Paulo, 2009.
- ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Rio de Janeiro: Edições Ediouro; Tecnoprint S. A., s/d. [Coleção Clássicos de Ouro].
- FIORIN, J. L. **Dialogismo e estilo**. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua portuguesa em calidoscópio*. São Paulo: Educ, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação – A Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- REBOUL, O. **Introdução à retórica**. 2. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

A utilização de jogos educacionais como ferramenta de motivação no ensino remoto

The use of educational games as a motivation tool in remote education

Alíson Wagner Dos Santos⁽¹⁾; Gêrlan Cardoso Da Silva⁽²⁾;
José Wilton dos Santos Pacheco Lima⁽³⁾; Thaynnara Paula dos Santos Lira⁽⁴⁾

⁽¹⁾  0000-0001-8020-6022; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Técnico da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Desenvolvedor de Game do Núcleo de Inovação em Tecnologia Educacional e Formação Continuada (NITEF), Brazil. E-mail: alisonwagner1996@hotmail.com.

⁽²⁾  0000-0002-7682-4685; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Técnico SEMED, Diretor do Núcleo de Inovação em Tecnologia Educacional e Formação Continuada - NITEF, Brazil. E-mail: profgerlancsilva@gmail.com.

⁽³⁾  0000-0002-5274-0399; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Técnico SEMED, Coordenador do Departamento de Inovação em Tecnologia Educacional do NITEF, Brazil. E-mail: tinhostspacheco@gmail.com.

⁽⁴⁾  0000-0002-3585-2313; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Técnico SEMED, Assessora de Comunicação do NITEF, Brazil. E-mail: thaynnaralira12@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Diante dos desafios relacionados à educação temos o ensino e aprendizagem sendo o de maior relevância, e é justamente neste momento de pandemia, de paralisação das aulas presenciais e de desmotivação dos discentes que surge a necessidade de metodologias inovadoras, estratégias de ensino que tornem as aulas mais atrativas e dinâmicas, bem como formar alunos críticos cientificamente para sua nova jornada educacional. Com base em tais fatores e sabendo da importância do lúdico, objetivou-se, com este trabalho, detectar novas metodologias que viessem tornar as aulas mais prazerosas e melhorar o processo de ensino e aprendizagem. O público alvo da pesquisa foram alunos do município de São Sebastião, Alagoas. A metodologia consistiu em três etapas: inicialmente foi feita a criação do jogo, com o apoio dos professores da rede municipal, para motivar e engajar os alunos nas aulas remotas. Em seguida, foi realizado o planejamento da aula para a aplicação do game com base nos conhecimentos ofertados pelo professor e a avaliação final. Mediante a intervenção lúdica obtivemos resultados satisfatórios, incentivando a participação dos estudantes e uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Ensino remoto, Games, Ensino e aprendizagem.

Abstract: Faced with the challenges related to education, teaching and learning are the most relevant, and it is precisely at this time of pandemic, paralysis of in-person classes and demotivation of students that the need arises for innovative methodologies, teaching strategies that make classes more attractive and dynamic, as well as educating critical students scientifically for their new educational journey. Based on such factors and knowing the importance of playfulness, the objective of this work was to detect new methodologies that could make classes more enjoyable and improve the teaching and learning process. The target audience of the research were students from the city of São Sebastião, Alagoas. The methodology consisted of three stages: initially the game was created, with the support of teachers from the municipal network, to motivate and engage students in remote classes. Then, class planning for the application of the game was carried out based on the knowledge offered by the teacher and the final assessment. Through the playful intervention we obtained satisfactory results, encouraging student participation and meaningful learning.

Keywords: Remote teaching, Games, Teaching and learning.

Introdução

Por conta da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), decidiu-se adotar o isolamento social como forma de evitar a propagação do vírus. Como consequência, todas as instituições educacionais tiveram que fechar indeterminadamente as suas unidades acadêmicas. Como forma de tentar superar a pandemia e garantir o desenvolvimento suave e ordenado da educação, as instituições educacionais, sob a orientação do Ministério da Educação (Ministério da Educação, 2020), começaram a adotar aulas remotas emergenciais e utilizar diferentes alternativas educacionais para a continuidade das atividades acadêmicas, como aprendizagem on-line e ensino à distância (ALMAIAH et al., 2020).

Isso afetou os hábitos de ensino dos professores e a maneira como os estudantes aprendem os conteúdos e as suas futuras habilidades do trabalho (ALMAIAH et al., 2020).

Estamos evoluindo rapidamente e devido a esses fatores a escola e os professores devem buscar utilizar práticas pedagógicas inovadoras que contribuam com a formação de alunos mais críticos cientificamente e participativos. Dentre essas práticas vêm se destacando os jogos lúdicos, pois eles ajudam o professor a relacionar os conhecimentos prévios dos alunos e contribuem com a transmissão e a contextualização dos conteúdos, além de possibilitar, aos discentes, a capacidade de aprenderem brincando, contribuindo para melhor relação entre professores e alunos (FERRI; SOARES, 2015).

Segundo Vygotsky (1989), os jogos proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. O lúdico influencia no desenvolvimento do aluno, ensinando-o a agir corretamente em uma determinada situação e estimulando sua capacidade de discernimento. Os jogos possuem um papel relevante no processo de aprendizagem fazendo os alunos adquirem iniciativa e autoconfiança.

Segundo Werbach e Hunter (2012), há três elementos principais e básicos que podem ser utilizados em um ambiente gamificado: Pontos (Points), Medalhas (Badges) e Classificação (Leaderboards). Os Pontos são valores numéricos que fazem referência ao desempenho dos jogadores nas atividades, além de serem utilizados como incentivo para realização de certas ações (TENÓRIO et al., 2017). As Medalhas são consideradas uma representação visual de uma recompensa, geralmente refletem as ações e contribuições do jogador em um ambiente (WERBACH; HUNTER, 2012). A Classificação permite que os estudantes verifiquem a sua colocação em relação aos demais jogadores, além de possibilitar que os progressos dos usuários sejam reconhecidos publicamente (TENÓRIO et al., 2017). Entre outros elementos de jogos que são comumente utilizados, podem-se citar: desafios, regras, narrativas, missões (ALVES, 2015).

Dado a maneira como motiva e engaja os usuários em suas atividades, a gamificação está sendo cada vez mais adotada como apoio durante o processo de ensino e aprendizagem (JESUS et al., 2019; PINTO; SILVA, 2017; RIBEIRO et al., 2020).

Procedimentos Metodológicos

A presente atividade foi desenvolvida com os alunos da rede municipal de ensino do município de São Sebastião - AL, sendo dividido em algumas etapas fundamentais para a criação de jogos de qualidade, eficiência e eficácia.

Criação do jogo

Nesta etapa foram convocadas as comissões de cada disciplina (Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, Geografia, História, Arte, Língua Inglesa, Religião e Educação Física) para estudar e decidir qual a melhor forma que o conteúdo trabalhado seria possível desenvolver para criar um game. É de fundamental importância que o jogo fique adaptado e adequado conforme as necessidades mais relevantes dos alunos de São Sebastião - AL.

Em seguida é escolhido um modelo para que seja criado o jogo que foi solicitado pela comissão, por exemplo: na disciplina de Geografia, criamos o modelo de diagrama etiquetado, um game para arrastar e soltar os alfinetes em seus lugares corretos na imagem, podendo concluir se o aluno consegue identificar aquilo que a questão pede, totalizando assim, se o aprendizado passado pelo professor superou todas as dúvidas.

Temos também, outro exemplo na disciplina de Língua Inglesa, criamos o game no modelo de estourar o balão, onde o participante tem que estourar o balão e o mesmo cair no vagão correto do trem que traz consigo as perguntas referentes à disciplina, ver figura 1.

Figura 1. Exemplos de jogos educacionais.



Fonte: Acervo dos autores

Planejamento da aula para aplicação

Para que o aluno tenha um bom resultado no game, vale ressaltar que ele teve que se dedicar ao conteúdo estudado, anteriormente. A aprendizagem adquirida é essencial para ter um conhecimento formado e atender aos desafios que o jogo exigirá, além disso, é através do jogo que o discente irá desenvolver novas habilidades e competências importantes para solucionar as barreiras com eficiência.

Por isso, a utilização do jogo não supre a necessidade do professor explicar o conteúdo e fazer atividades, a aplicação deverá ser feita após para que o aluno consiga praticar de uma maneira lúdica,

dinâmica e atrativa. Conseguindo identificar em qual parte do conteúdo ele deve prestar atenção e estudar para avançar nas fases que irão, conseqüentemente, tornando-se mais difíceis, proporcionando uma aprendizagem completa e significativa.

Avaliação final (ranking)

Na última etapa, houve a análise da participação e dos resultados com base no ranking, foi possível observar que essa ferramenta serviu de motivação para os alunos da rede, é através do ranking que conseguimos perceber o alcance e o estímulo que o jogo oferta para os alunos, tiveram relatos de alunos que preferem aprender jogando e concretizando tudo que foi absorvido nas aulas, induzindo aos discentes a manterem a frequência e participação, ver figura 2.

Figura 2. Avaliação final (ranking)



Fonte: Acervo dos autores

Resultados e Discussão

Com o ranking o professor pode formar uma disputa entre os próprios alunos, ficando em primeira colocação aquele que tem uma agilidade para responder mais rápido e despertando a curiosidade dos demais para ultrapassar o colega que por instantes está em uma colocação superior e assim desenvolverá habilidades para superar todos os desafios encontrados.

De acordo com Matias et al (2017) o jogo é uma ferramenta eficiente e traz o aluno para um ambiente livre de medo do erro, visto que num clima divertido, dinâmico e competitivo possibilita os discentes aprenderem sem receio e com ânsia de competir. O autor ainda ressalta que a diversão proporcionada pelo jogo faz o mesmo compreender o conteúdo abordado com a mesma facilidade na qual compreende as regras dos jogos presentes no seu dia a dia, desse modo é óbvia a necessidade da implementação dessa ferramenta em sala de aula.

Conclusão

Este trabalho contribui para o desenvolvimento dos alunos com a proposta de jogos educacionais como suporte para o ensino de maneira atrativa e lúdica nas mais diferentes áreas, como a interação e competição com os colegas, mesmo estando distante, fazendo com que através do game ele mesmo possa identificar onde precisa melhorar, qual a melhor maneira de aprender estratégias sobre o assunto trabalhado e assim consiga ter uma aprendizagem significativa, ressaltando que ainda estará seguro, do vírus, em sua casa já que todas as criações de jogos são feitas para jogar virtualmente.

REFERÊNCIAS

- ALMAIAH, M. A.; AL-KHASAWNEH, A.; ALTHUNIBAT, A. Exploring the critical challenges and factors influencing the e-learning system usage during covid-19 pandemic. **Education and Information Technologies**, Springer, p. 1, 2020.
- ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. [S.l.]: DVS editora, 2015.
- BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872> .
- FERRI, K. C. F.; SOARES, L. M. A. O jogo de tabuleiro como recurso didático no ensino médio: uma contextualização do ensino de química. In: **Semana de Licenciatura, Seminário de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática. Encontro de Egressos do Mestrado**, Anais eletrônicos. Jataí: IFG, 2015.
- JESUS, G. M. de; PASCHOAL, L. N.; FERRARI, F. C.; SOUZA, S. R. Is it worth using gamification on software testing education? an experience report. In: **Proceedings of the XVIII Brazilian Symposium on Software Quality**. [S.l.: s.n.], 2019. p. 178–187.
- MATIAS, F. S.; NASCIMENTO, F. T.; SALES, L. L. M. Jogos Lúdicos Como Ferramenta No Ensino De Química: teoria versus prática. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar, Cajazeiras**, n. 2, suplementar, p. 452-464, set. de 2017.
- PINTO, F. de S.; SILVA, P. C. Gamification applied for software engineering teaching-learning process. In: **Proceedings of the 31st Brazilian Symposium on Software Engineering**. [S.l.: s.n.], 2017. p. 299–307.
- RIBEIRO, R. B. S.; CARVALHO, L. S. G. de; OLIVEIRA, E. H. T. de; OLIVEIRA, D. B. F. de; PESSOA, M. S. P. Investigação empírica sobre os efeitos da gamificação de um juiz online em uma disciplina de introdução à programação. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 461, 2020.
- TENÓRIO, M. M.; REINALDO, F. A. F.; GÓIS, L. A.; LOPES, R. P.; JUNIOR, G. dos S. Elements of gamification in virtual learning environments. In: SPRINGER. **International Conference on Interactive Collaborative Learning**. [S.l.], 2017. p. 86–96.
- VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: **A formação social da mente**. Martins Fontes. São Paulo, 1989
- WERBACH, K.; HUNTER, D. **For the win: How game thinking can revolutionize your business**. [S.l.]: Wharton Digital Press, 2012.

ECOMAR, um blog como recurso pedagógico interdisciplinar para formação do sujeito ecológico

ECOMAR, a blog as an interdisciplinary pedagogical resource to become people conscious about their ecological responsibility

Maristela Souza da Silva⁽¹⁾; Walma Nogueira Ramos Guimarães⁽²⁾

⁽¹⁾  0000-0002-0918-6070; Mestranda do Curso de Pós Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais da UFPE, Professora da Educação Básica do Governo do Estado de Pernambuco, Brazil. E-mail: estelasouza13@hotmail.com.

⁽²⁾  0000-0002-3438-8491; Pós Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais da UFPE, Professor da Educação Básica do Governo do Estado de Pernambuco, Brazil. E-mail: walma.guimaraes@ufpe.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: A vida na água é um dos objetivos do desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU) para 2030, principalmente porque encontra-se cada vez mais ameaçado pelo descarte desenfreado dos resíduos sólidos pela população. Formar sujeitos ecológicos para atender essa demanda ambiental é de extrema importância, para isso este trabalho que faz parte de um projeto de atuação de mestrado em andamento, tem como objetivo geral, produzir um blog como recurso pedagógico interdisciplinar, fundamentado na aprendizagem online na perspectiva construtivista e nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia adotada é uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa participante que tem sido aplicada em uma Escola Municipal, localizada no bairro do Janga no município do Paulista/PE, com os estudantes do 8º e 9º anos do ensino fundamental. Criar ambientes virtuais de aprendizagem se tornou uma necessidade de extrema urgência para o processo de ensino e aprendizagem, devido ao cenário pandêmico que tornou imprescindível a transição das aulas presenciais para as aulas remotas. Com este propósito, o blog, como ambiente virtual de aprendizagem, oportuniza o docente a interagir com seus estudantes e os demais leitores, promovendo o diálogo, a publicação e autoria de textos, fotos, músicas, atividades, planos de aula, entre outras ações educativas.

Palavras-chave: Ambiente virtual de aprendizagem, *Blog*, Ambiente marinho.

Abstract: Life below water is one of the UN's sustainable development goals for 2030, mainly because it is increasingly threatened by the unbridled disposal of solid waste by the population. Becoming people aware about this ecological problem in order to understand this environmental demand is extremely important. For this purpose, the main goal of this master's degree project in progress is to produce a blog as an interdisciplinary pedagogical resource, based on online learning in a constructivist perspective and in the general competencies of the National Common Curricular Base - BNCC. The adopted methodology is qualitative research such as participant research and has been applied at a Municipal School, located in the district of Janga in the city of Paulista/PE, with the students of the 7th and 8th year of elementary school. Creating virtual learning environments has become an extremely urgent need for the teaching and learning process, due to the pandemic scenario that made the transition from classroom classes to remote classes unpredictably. With this purpose, the blog, as a virtual learning environment, gives the teacher the opportunity to interact with his students and other readers, promoting dialogue, publication and authorship of texts, photos, music, activities, lesson plans, among other educational actions.

Keywords: Virtual learning environment, *Blog*, Marine environment.

Introdução

Com a expansão da *internet*, as mídias sociais digitais, ganharam a preferência dos jovens em busca de informação e comunicação, assumindo um papel de destaque na educação formal, na qual está sendo potencialmente impactada pela pandemia da COVID-19 desde de março de 2020 no Brasil. Devido este contexto, professores e estudantes foram em busca dos ambientes virtuais de aprendizagem para reconfigurar o processo de ensino-aprendizagem e garantir o ano letivo.

Quando reportamos a educação ambiental, em especial o ecossistema marinho, que ocupa um espaço de destaque em relação aos impactos ambientais pelas ações antrópicas, os ambientes virtuais de aprendizagem, se apresentam como um espaço de reflexão e debate online como possibilidade didática para trabalhar o enfrentamento da crise ambiental que estamos vivenciando nos ecossistemas brasileiros nos últimos anos, utilizando a interdisciplinaridade para divulgar, compartilhar e interagir informações e conhecimentos. Para Mantovani (2006, p. 327-328), “[...] cabe a nós, educadores, utilizar adequadamente os recursos dessas tecnologias, explorando seu potencial pedagógico, tendo em vista a configuração de novos ambientes de ensino e aprendizagem, e a otimização de um novo paradigma centrado na interdisciplinaridade, interatividade e cooperação”.

No litoral brasileiro, tomando como referência a praia do Janga no litoral nordestino, localizado na área norte do Estado de Pernambuco, na cidade do Paulista, estes impactos tem sido crescentes, e vão desde presença de óleo que atingiu todo litoral nordestino no ano de 2019 ao descarte de resíduos sólidos pelos frequentadores. Essa intensa utilização do ambiente marinho tem sido uma preocupação das Organizações das Nações Unidas (ONU), sendo mencionado no objetivo 14 do Desenvolvimento Sustentável que se refere a vida na água.

“O grande desafio da educação ambiental é, pois, ir além da aprendizagem comportamental, engajando-se na construção de uma cultura cidadã e na formação de atitudes ecológicas” (CARVALHO, 2012, p. 183). Dessa forma a proposta dessa pesquisa tem como pergunta norteadora: Como um *blog* educativo poderá incentivar a participação, o diálogo e a integração dos discentes contribuindo para a formação do sujeito ecológico?

Partindo dessa indagação, este projeto de atuação faz parte de uma pesquisa de mestrado que está em andamento que tem área de concentração em Ensino de Ciências Ambientais, dentro da Linha de Recursos Naturais e Tecnologias, do Programa de Pós-graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais da Universidade Federal de Pernambuco (PROFCIAMB) e tem como objetivo geral produzir um *blog* colaborativo, como recurso tecnológico interdisciplinar, para formação do sujeito ecológico, baseados nas competências gerais da BNCC e na aprendizagem *online* na perspectiva construtivista (BRASIL, 2017).

Procedimentos Metodológicos

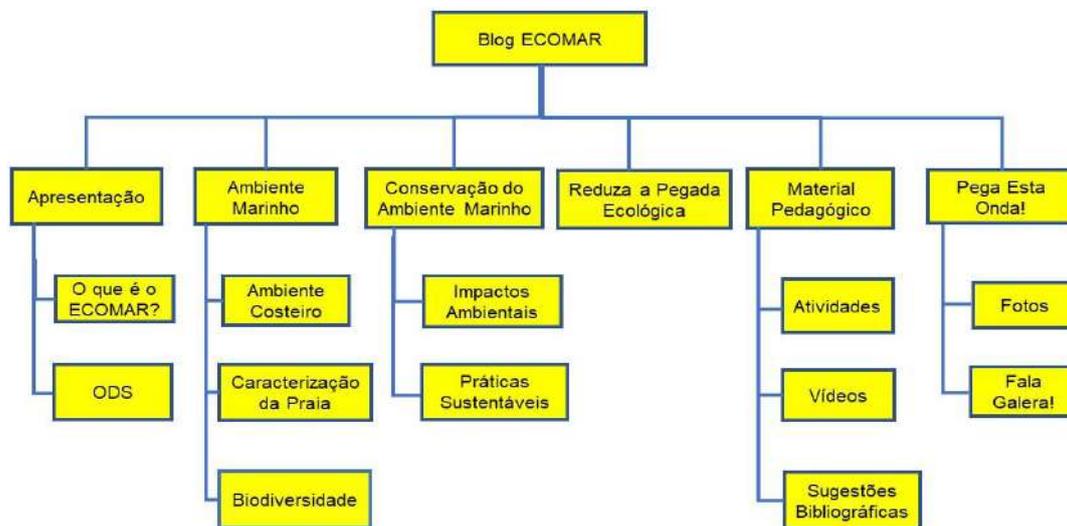
Este trabalho está pautado nos fundamentos da pesquisa qualitativa do tipo pesquisa participante e foi aplicada com os estudantes das turmas finais, 8º e 9º anos do ensino fundamental II da Escola Municipal Governador Miguel Arraes de Alencar, localizado no bairro do Janga, região litorânea do município do Paulista- PE.

Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica para delimitar as correntes filosóficas que norteou os conteúdos presentes no *blog* e a busca de tutoriais em diversas plataformas, que contribuiu na escolha da plataforma *Wix* para o desenvolvimento tecnológico do *blog* educacional.

Partindo da temática “Conservação do Ambiente Marinho”, foi feito um fluxograma que norteou todos os tópicos e subtópicos que estão presentes no *blog*.

Para a construção organizacional do “ECOMAR”, foram criadas seis abas com seus respectivos subtópicos, como está demonstrado na Figura 1.

Figura 1. Fluxograma das abas do *blog*



Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Posteriormente foi realizada uma aula remota expositiva sobre a temática e aplicado um questionário que foi respondido por 60 estudantes, composto por oito perguntas semiestruturadas, sendo três delas objetivas e cinco discursivas, utilizando o *Google* Formulário.

Resultados e Discussão

Foi observado que os estudantes se mostraram muito receptivos e curiosos com o produto educacional, principalmente por ser direcionado ao seu meio socioambiental. Trouxeram relatos e histórias de suas experiências na praia do Janga, a degradação pelas ações antrópicas e opinaram sobre as medidas de conservação que poderiam ser tomadas para minimizar os impactos ambientais, como pode ser observado na análise de algumas respostas a seguir.

Quando perguntados como eles avaliam a relevância de se ter um *blog* direcionado ao ecossistema marinho tendo como referência a praia do Janga, os estudantes ficaram bastantes receptivos a proposta e acharam de grande importância para divulgação de conhecimentos e informações em relação a praia do Janga, como podem ser observados em suas respostas expostas no quadro 1:

Quadro 1. Relevância de um *blog* direcionado ao ecossistema marinho tendo como referência a praia do Janga

Estudante 13 (9º ano)	Importante principalmente para os moradores terem consciência do estrago que eles causam, muitas vezes nem percebendo.
Estudante 16 (8º ano)	Eu acho super educativo e tenho esperanças que ajude as pessoas a perceberem coisas que não devem fazer.
Estudante 30 (9º ano)	Bom tem que tomar alguma atitude em questão disso, porque a gente não pode fazer muita coisa por causa do COVID, que impede de nós fazermos alguns coisa nas praias. Mas pelo <i>blog</i> nós vamos avisar a outras pessoas por meio das mídias, e isso facilita.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021

Sobre a importância de se ter um espaço interativo no *blog*, os estudantes deram várias opiniões, enfatizando a troca de informação e conhecimento (quadro 2). Gomes (2005, p. 313) ainda afirma que,

a criação e dinamização de um *blog* com intuítos educacionais pode, e deve, ser um pretexto para o desenvolvimento de múltiplas competências. O desenvolvimento de múltiplas competências associadas a pesquisa e seleção de informação, a produção de texto escrito, ao domínio de diversos serviços e ferramentas da web são algumas das mais valias associadas a muitos projetos de criação de *blogs* em contextos escolares.

Quadro 2. Espaço interativo no *blog*

Estudante 4 (8º ano)	Eu acho que é importante a interação pois dá mais relevância ao <i>blog</i>
Estudante 13 (9º ano)	Importante para que os leitores possam ter um espaço para tirar suas dúvidas e compartilhar experiências.
Estudante 40 (8º ano)	Porque assim as pessoas vão poder troca ideias e opiniões, isso é muito bom no desenvolvimento do <i>blog</i>

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Considerações Finais

Acreditamos que este estudo terá um grande impacto na Educação Ambiental em nível fundamental, uma vez que apresenta uma metodologia com a inserção da tecnologia rompendo com as metodologias tradicionais da escola.

Espera-se que este *blog* seja um facilitador de práticas pedagógicas referentes a temática proposta, proporcionando uma maior interação entre os estudantes e entre professor-estudantes, principalmente em meio a esta pandemia que interferiu diretamente nas aulas presenciais das escolas públicas e privadas de todo Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL.. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, M. J. *Blogs*: um recurso e uma estratégia educativa. In **Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa, Portugal**: Leiria, 2005. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>>. Acesso em 29 mai. 2021

MANTOVANI, A. M. *Blogs* na educação: construindo novos espaços de autoria na prática pedagógica. **Revista Prisma**. Canoas, v. 1, n. 3, p. 327-328, outubro de 2006.

Google Classroom como ferramenta de apoio na educação em meio a pandemia do coronavírus

Google Classroom as an educational support tool in the midst of the coronavirus pandemic

Bruna Oliveira Alves ⁽¹⁾

⁽¹⁾  0000-0001-8569-0079; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), estudante de Licenciatura em Química, Alagoas, Brazil. E-mail: oliveirabruna791@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: A Presente pesquisa proporciona uma descrição e análise acerca dos recursos e contribuições que a plataforma do *Google Classroom* ou (*Google Sala de Aula*) oferece. Devido à suspensão das aulas presenciais, em razão da pandemia do coronavírus, o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) está aumentando cada vez mais. Assim, pode-se afirmar que, o distanciamento social fez com que as TDICs se tornassem ferramentas educacionais essenciais para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem no modelo remoto. Dessa forma, com o intuito de dar continuidade às atividades educacionais, as instituições de ensino tiveram que adotar e fazer uso das tecnologias, plataformas digitais e passaram a utilizar o *Google Classroom*, permitindo assim que os professores ministrassem suas aulas em ambientes virtuais, promovendo a comunicação, a interação e a avaliação dos estudantes. Portanto, esta ferramenta contribui com diversos recursos, servindo de apoio aos professores e alunos na continuidade do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, tomando como ponto de partida e embasamento, as publicações científicas relacionadas à temática do uso do *Google Classroom* e a importância das TDICs na educação.

Palavras-chave: *Google Classroom*, Tecnologias digitais, Ensino-aprendizagem.

Abstract: This survey provides a description and analysis of the features and contributions that the *Google Classroom* or (*Google Classroom*) platform offers. Due to the suspension of in-person classes, due to the coronavirus pandemic, the use of digital information and communication technologies (TDICs) is increasing more and more. Thus, it can be said that social distancing made TDICs become essential educational tools to improve the teaching and learning process in the remote model. Thus, in order to continue educational activities, educational institutions had to adopt and make use of technologies, digital platforms and started to use *Google Classroom*, thus allowing teachers to teach their classes in virtual environments, promoting the communication, interaction and student assessment. Therefore, this tool contributes with several resources, serving to support teachers and students in continuing the development of teaching and learning. This is a bibliographical research with a qualitative approach, taking as its starting point and foundation, scientific publications related to the topic of the use of *Google Classroom* and the importance of TDICs in education.

Keywords: *Google Classroom*, Digital technologies, Teaching-learning.

Introdução

Durante a propagação da pandemia COVID-19 que atingiu indefinidamente toda uma estrutura social, econômica, cultural, política e educacional, países afetados programaram diferentes estratégias de isolamento social. Como resultado impactou no fechamento de diversos setores, principalmente da educação, fazendo com que este setor criasse alternativas para à continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem. No Brasil, não foi diferente, diante da situação, o Ministério da Educação (MEC) através da Portaria nº 3436, de 17 de março de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar à situação de pandemia, Brasil (2020).

As medidas adotadas visam à implementação de vários programas de ensino à distância, plataformas educacionais e aplicativos que vêm sendo utilizados para alcançar os alunos de forma remota, e assim diminuir a interrupção do ensino e aprendizagem. Desse modo, o uso remoto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) se tornou o recurso principal para progressão do Ensino à Distância (EAD) no contexto emergencial. As instituições de ensino de diversos estados adotaram as plataformas digitais para que os professores dessem as aulas durante o isolamento social, em razão disso passaram a utilizar a plataforma do *Google Classroom* ou (*Google Sala de Aula*) como ferramenta de apoio na continuidade das atividades educacionais.

Esta pesquisa tem como objetivo descrever e analisar os recursos e possibilidades que a plataforma do *Google Classroom* oferece como ferramenta de apoio na educação, em meio à pandemia do coronavírus. De natureza bibliográfica com abordagem qualitativa, este estudo, tomou como ponto de partida e embasamento as publicações científicas acerca da temática, do uso do *Google Classroom* e a importância das TDICs na educação.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)

No Brasil, a educação à distância aliada às metodologias ativas de ensino passou a fazer parte do cotidiano de muitos brasileiros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)–Lei nº 9.394/96 considera a educação à distância como um importante instrumento de formação e capacitação de professores em serviço Brasil (2005). Na Educação Básica, as TICs, são classificadas como a 5º competência, dentre as competências gerais da Educação Básica presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deve ser desenvolvida pelos estudantes, proporcionando-lhes o direito de aprendizagem Brasil (2018).

Conforme aponta Guimarães et al (2019 p. 05) "A tecnologia, utilizada para o ensino, se torna uma ferramenta que auxilia o professor a melhorar suas aulas e a selecionar os conteúdos que serão passados para os alunos". Na educação à distância, professores e alunos precisaram interagir por meio de plataformas virtuais. Nessa perspectiva, as TICs possibilitam o compartilhamento de informações, bem

como a concretização de novas formas de relacionamento e comunicação, além de permitir a exploração de novas estratégias didáticas e possibilidades de intervenções pedagógicas.

A pandemia relacionada com o distanciamento social proporcionou um aumento no uso das TICs na educação (SANTOS, 2021). O uso das tecnologias, aliadas com metodologias ativas favorecem o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais eficiente e eficaz, de forma autônoma e articulada no desenvolvimento humano e em todas as suas vertentes, principalmente para a realidade na qual vivenciamos. Além de propiciar uma maior flexibilidade espaço-temporal e mobilidade nos programas educacionais (VIEIRA; SECO, 2020).

Google Classroom

O *Google Classroom* ou *Google Sala de Aula* é um *software* desenvolvido pela divisão *Google For Education*, de forma gratuita na internet, é disponibilizado em forma de aplicativo para dispositivos móveis Android e *IOS*, é preciso apenas ter uma conta do *Google* para ter acesso. Dispõe ainda de um pacote gratuito com recursos como *Gmail*, *Google Drive* e Documentos *Google* Araújo (2016).

Trata-se de uma plataforma online, na qual concentra ferramentas do *Google* para auxiliar e promover atividades educacionais, permitindo que escolas e universidades de todo o mundo possam utilizar o serviço para facilitar a comunicação entre alunos e professores, deste modo tende a estimular o interesse dos estudantes pelos assuntos propostos a partir de atividades online (ALECRIM, 2014).

“O *Classroom* possui um design que segue os padrões adotados por outras ferramentas do *Google*, o que possibilita uma empatia e uma aceitação da usabilidade muito positiva junto aos alunos” (SILVA; NETTO; OLIVEIRA, 2019, p. 5). Dessa forma, tem sido uma ferramenta pedagógica facilitadora da continuidade da educação para uma parte dos indivíduos, visto que o ensino remoto não contempla as desigualdades sociais e uma parcela destes indivíduos não tem acesso à conexão com a internet ou a dispositivos eletrônicos (ALVES, 2020). No entanto, esta ferramenta oferece aos professores a possibilidade de organizar aulas e vinculá-las a conteúdos, vídeos, livros, notas de aula e atividades, proporcionando que os professores mantenham suas salas ativas e atualizadas, permitindo adicionar ou remover participantes e até mesmo postar comentários e *feedback* sobre as atividades realizadas (LIMA; SANTOS, 2020).

Os recursos incluem:

Fácil de configurar: os professores adicionam alunos diretamente ou compartilham um código com a turma para que os alunos se inscrevam. A configuração leva poucos minutos.

Poupa tempo: o simples fluxo de trabalho digital permite que o professor crie, revise e avalie tarefas rapidamente em um só lugar.

Melhora a organização: os alunos visualizam todas as tarefas em uma página específica e todo o material didático é arquivado automaticamente em pastas do *Google Drive*.

Aprimora a comunicação: Sala de aula permite que o professor envie comunicados e inicie discussões instantaneamente. Os alunos compartilham recursos entre si ou respondem a perguntas no fluxo.

Acessível e seguro: assim como o restante dos serviços do *Google Apps for Education*, a Sala de aula não inclui anúncios e jamais utiliza o conteúdo do professor ou os dados dos alunos para fins publicitários. Além disso, ele é gratuito para escolas (GOOGLE, 2014, p. 2).

Considerações Finais

Em conformidade com o objetivo desta pesquisa, à saber, descrever e analisar os recursos e possibilidades que a plataforma do *Google Classroom* oferece como ferramenta de apoio na educação, em meio à pandemia do coronavírus, pode-se registrar aqui, após todas as leituras realizadas, com enfoque nos resultados das análises feitas, podemos ratificar que, o uso da plataforma *Google Classroom* utilizada nas aulas remotas, é fácil e simples, a qual possibilita a criação de sala de aula virtual, viabiliza a inserção de conteúdos, dispondo de ferramentas que facilita os educadores na comunicação e compartilhamento das atividades online, além de conceder uma interação maior entre os alunos e os professores neste momento de distanciamento social.

Portanto, podemos evidenciar as tecnologias digitais da informação e comunicação TDICs, o quanto estas estão sendo importantes para a continuidade das aulas no setor da educação, no qual pode-se atrelar a tecnologia como instrumento precursor para potencializar a aprendizagem. Desse modo, o uso da plataforma *Google Classroom* dispõe de muitos recursos úteis, atendendo assim os principais desafios enfrentados pelos professores e alunos na continuidade do ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALECRIM, E. **Google classroom, ambiente online para alunos e professores, é lançado globalmente**, disponível em: <https://tecnoblog.net/163116/googleclassroom-global/>. Acesso em: 09/07/2021.

ALVES, G. P. Plataforma *google classroom* em tempos de pandemia: o protagonismo docente para uma melhor performance de seus discentes. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologia- CIET**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/download/1622/1269/>. Acesso em: 8 jul. 2021.

ARAÚJO, H. M. C. **O uso das ferramentas do aplicativo "Google sala de aula" no ensino de matemática**. 2016. 93 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular. **Plano Nacional de Educação (PNE)**, Ministério da Educação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em; 07 jul. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em; 09 jul. 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

GOOGLE APPS. **O que há de novo**. Disponível em: <https://goo.gl/MFv9PW>. Acesso em: 07 jul. 2021.

GUIMARÃES, N. da S. et al. *Google classroom* como interface para aula invertida no ensino superior. **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60683>>. Acesso em: 08/07/2021.

LIMA, L. K. O. S.; SANTOS, E. M. dos. A plataforma *google classroom* como apoio para aulas mediadas por tecnologia digital. **IntegraEad 2020**, Mato Grosso do Sul - MS, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/olive/Downloads/11901-Texto%20do%20artigo-44430-1-10-20201218%20\(2\)](file:///C:/Users/olive/Downloads/11901-Texto%20do%20artigo-44430-1-10-20201218%20(2)). Acesso em: 9 jul. 2021.

SANTOS, D. S. Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs): uma abordagem no ensino remoto de Química e Nanotecnologia nas escolas em tempos de distanciamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, Brasília - DF, ano 2021, v. 02, ed. 07, p. 15-25, 9 fev. 2021.

VIEIRA, M. F.; SECO, C. Education in the context of the COVID-19 pandemic: a systematic literature review. **Brazilian Journal of Computers in Education**, 28, 1013- 1031, 2020.

O gênero exposição dialogada em interação *on-line*

The genre dialogued exhibition in online interaction

Maria Francisca Oliveira Santos⁽¹⁾; Gabrielle dos Santos Barbosa⁽²⁾;
José Vândesson dos Santos⁽³⁾

⁽¹⁾  0000-0002-0455-6431; Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pós-doutora pela Universidade Federal da Bahia, (UFBA), Brazil. E-mail: mfoosal@gmail.com.

⁽²⁾  0000-0001-7945-4686; Graduanda em Letras Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Brazil. E-mail: gabriellee54321@gmail.com.

⁽³⁾  0000-0003-0251-3988; Graduando em Letras Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Brazil. E-mail: vandersonsts321@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O ensino da oralidade em escolas públicas é um fator de grande importância para a desenvolvimento dos alunos, pois é através dela que eles passam a se posicionar de maneira mais adequada em situações do cotidiano. Este trabalho objetiva buscar formas de tratar a oralidade em sala de aula em situação remota. O ensino remoto se caracteriza por transmitir as aulas em tempo real (síncrono), em que professor e alunos se comunicam por meio de plataformas digitais no mesmo horário. Para a realização do trabalho, foi estudado o gênero exposição dialogada com embasamento em texto previamente lido e interpretado entre alunos e professores. Fundamentam este trabalho os postulados teóricos de Flick (2009), Koch (2004), Fávero, Andrade, Aquino (1999), Marcuschi (2008, 2010, 2012), Santos (2008), Thompson (2019), entre outros. O trabalho segue uma linha qualitativa, pelo fato de as ações se desenvolverem em processo. Para a realização das aulas virtuais, foi utilizado a plataforma *google meet*, e foram retirados momentos interativos para exibição de resultados neste encontro. Como resultado, concretizou-se a possibilidade de serem trabalhados pontos acerca da oralidade, mesmo de maneira remota, bem como moldar o aluno no uso de tal modalidade.

Palavras-chave: Oralidade; Gêneros textuais; Tecnologia.

Abstract: The teaching of orality in public schools is a factor of great importance for the development of students, because it is through it that they start to position themselves more appropriately in everyday situations. This work aims to seek ways to treat orality in the classroom in a remote situation. Remote teaching is characterized by transmitting classes in real time (synchronous), in which teachers and students communicate through digital platforms at the same time. To perform the work, we studied the genre of dialogued exposure based on text previously read and interpreted between students and teachers. This work underlies the theoretical postulates of Flick (2009), Koch (2004), Fávero, Andrade, Aquino (1999), Marcuschi (2008, 2010, 2012), Santos (2008), Thompson (2019), among others. The work follows a qualitative line, because the actions are developed in process. For the realization of the virtual classes, the google meet platform was used, and for.

Keywords: Orality; Textual genres; Technology.

Introdução

Este trabalho busca meios para tratar, de maneira remota, a oralidade em salas de aulas virtuais. Isso se deu devido à pandemia causada pela Covid-19, o que exigiu a adoção de algumas medidas de segurança para a prevenção dessa doença, entre elas a prática do ensino remoto para a área da educação. Pensando nisso, para a execução deste trabalho, temos as seguintes perguntas: Em tempo de pandemia, com a aplicação do ensino remoto, os gêneros textuais podem ser incluídos nas ações inventivas por ocasião do ensino de categorias conversacionais e textuais, em contexto acadêmico? O conceito da interação sofreu adaptações perante a situação da pandemia?

O trabalho tenta responder às questões feitas com base nos postulados da oralidade e escrita em Koch (2004), Fávero; Andrade; Aquino (1999) e Marcuschi (2008, 2012), bem como em aspectos conversacionais e interacionais em Santos (2008), entre outros. Inicialmente, discorreremos sobre os aspectos teóricos; depois sobre a sua aplicação em um fragmento dos textos orais transcritos, por meio de encontros virtuais, através da plataforma *Google meet*.

Desenvolvimento

Para o trabalho em foco, buscamos uma concepção de linguagem não centrada no código, nem no instrumento, mas na interação, considerando que, no período da pandemia, professor e alunos foram adaptados com mais frequência ao uso da tecnologia, concretizando-se o chamado ensino remoto, aquele que se dá de maneira síncrona, isto é, as ações e decisões são tomadas em uma mesma escala temporal entre professor e alunos.

Assim, consideramos a língua(gem) como uma atividade que viabiliza a construção do conhecimento, bem como a convivência entre os seres humanos, pois a realização dessa língua(gem) se dá na interlocução entre esses seres, e o ato linguístico somente se concretiza na chamada interação social.

No meio das discussões feitas entre professor e alunos, vimos a importância da conversação, percorrendo as ideias de Marcuschi (2010, p. 5), que a considera como uma prática social de caráter comum na vida diária, bem como um espaço privilegiado para que haja a construção de identidades com atuação em contextos sociais. Dessa maneira, cada aluno ou cada professor se institui como sujeito falante em espaços interlocutivos organizados por causa do período de pandemia causada pela Covid 19.

Aliado à noção da oralidade, apresentamos o conceito de gênero textual, uma vez que designa as ações concretas realizadas por professor e alunos nas múltiplas atividades diárias. Desse modo, entendemos os gêneros textuais como “nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 161). Tomamos por base ainda a categoria do expor de Schneuwly e Dolz (2004), a qual se caracteriza como a apresentação textual de diferentes formas do saber.

O nosso entendimento de interação aponta para Thompson (2018), que considera a *interação mediada on-line*, uma vez que se adapta plenamente às execuções do ensino remoto pelo uso da plataforma *google meet* e, evidentemente, ela corresponde à que melhor se enquadra nas linhas da revolução digital, bem como no crescimento da internet, com inclusão ainda de outras formas de educação em rede. Com a evolução e o desenvolvimento dos meios de comunicação, formas de interação entram em processo de redefinições conceituais, para que melhor contribuam para a eficácia da comunicação, causando maiores benefícios às relações sociais.

O trabalho segue uma linha qualitativa, pelo fato de as ações se desenvolverem em processo. O pesquisador não tem dados fornecidos *a priori*, tem apenas questionamentos sobre a temática investigada. Para a realização dos encontros virtuais, foram realizadas reuniões por meio da plataforma *Google Meet*, em um total de quinze, das quais foram transcritos os dados das entrevistas, segundo as normas de Marcuschi (2003) e Preti (2000). Os dados de uma entrevista foram utilizados para apresentação neste trabalho.

Como exemplo, os elementos teóricos, apontamos o momento interativo 1 que mostra uma situação de entrevista quando a professora (F1) questiona acerca das ideias do texto estudado, permitindo que cada aluno faça seus comentários iniciais, com respostas a duas perguntas e, depois, as considerações finais. Para este trabalho, foi transcrito o segundo momento, que aparece a seguir:

F1: bom... eu acho que o maior ponto positivo da tecnologia é:: são os meios de comunicação... porque graças aos meios de comunicação como o *whatsapp* é:: ou o celular mesmo podemos falar com pessoas que estão distantes de nós e que não seria possível sem essa tecnologia... por exemplo eu consigo falar com os meus familiares que estão em São Paulo... e: em qualquer lugar do mundo sem precisar ir lá então... eu acho assim que os meios de comunicação são os mais importantes... com eles também eu posso estudar... posso... é:: agora na pandemia ... os meios de comunicação foram cruciais... porque várias pessoas conseguiram é:: ver seus entes queridos e sentir a presença deles através dos meios de comunicação... então eu acho que para mim eles são os mais importantes.

O fragmento mostra o turno de F2 (aluno) quando questionado acerca dos pontos positivos trazidos pela tecnologia; é o momento em que usa o turno, em uma relação assimétrica entre professor e alunos. A leitura do texto de base foi feita de maneira construída, interativamente, utilizando os recursos do *google meet*. Assim, foram pontuados elementos da oralidade, como pausas em “de comunicação... porque”, alongamentos a exemplo de “tecnologia é::”, “é:: agora na pandemia”, sobretudo por repetições, o que vemos pela introdução inicial da unidade semântica “tecnologia” no início do turno, sendo substituída por meios de comunicação, ao longo do desenvolvimento das ideias do turno do F2.

Assim, os fragmentos a seguir mostram como a coesão se dá pela repetição, com a intenção de que as unidades repetidas sejam apreendidas pelo ouvinte: “eu acho assim que os meios de comunicação são os mais importantes”, “... os meios de comunicação foram cruciais...”. A importância da repetição se dá porque nunca repetimos o mesmo, pois a categoria temporal não é a mesma, o que é ratificado por

Marcuschi (2006, p. 220), ao enunciar: “Repetir as mesmas palavras num evento comunicativo não equivale a dizer a mesma coisa”.

Conclusão

Com enfoque no aspecto interacional desenvolvido nas aulas de leitura e escrita, em contexto acadêmico, vimos ser possível responder às questões formuladas inicialmente: a primeira relacionada à inclusão dos gêneros textuais entre as ações inventivas por ocasião do ensino de categorias conversacionais e textuais, em contexto acadêmico, em tempo de pandemia; a segunda diz respeito às alterações sofridas pelo conceito de interação.

A análise e as pontuações apresentadas apontam para a possibilidade de ensino de categorias conversacionais e textuais, em gêneros textuais (entrevista), em pleno circuito das atividades remotas, quando ações alternativas para o ensino da oralidade devem ser reinventadas; tudo foi viável por meio da interação on-line, mediada pela plataforma do *Google meet*.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- COSTA, S. R. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FÁVERO, L.; ANDRADE, M. L, AQUINO, Z. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2009.
- KOCH, I. V. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- PRETI, D. (org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, 2000.
- SANTOS, M. F. O. Simetria e assimetria no discurso de sala de aula. In: MOURA, D. (org.). **Os desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita**. Maceió: Edufal, 2008.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- THOMPSON, J. B. **A interação mediada na era digital**, v. 12, n 3 set./dez. 2018.

O uso do canal SEMED São Sebastião/AL como instrumento de auxílio da aprendizagem no ensino remoto

The use of the SEMED São Sebastião/AL channel as a learning aid in remote education

José Jamerson Ferreira Ribeiro⁽¹⁾; Alíson Wagner dos Santos⁽²⁾; Gêrlan Cardoso da Silva⁽³⁾; José Wilton dos Santos Pacheco Lima⁽⁴⁾; Thaynnara Paula dos Santos Lira⁽⁵⁾

⁽¹⁾  0000-0002-0597-3130; UNINASSAU, Técnico da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Diretor de Estúdio e Gravação do Núcleo de Inovação em Tecnologia Educacional e Formação Continuada (NITEF), Brazil. E-mail: jameribeiro1@hotmail.com.

⁽²⁾  0000-0001-8020-6022; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Técnico da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Desenvolvedor de Game do Núcleo de Inovação em Tecnologia Educacional e Formação Continuada (NITEF), Brazil. E-mail: alisonwagner1996@hotmail.com.

⁽³⁾  0000-0002-7682-4685; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Técnico SEMED, Diretor do Núcleo de Inovação em Tecnologia Educacional e Formação Continuada (NITEF), Brazil. E-mail: profgerlancsilva@gmail.com.

⁽⁴⁾  0000-0002-5274-0399; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Técnico SEMED, Coordenador do Departamento de Inovação em Tecnologia Educacional (NITEF), Brazil. E-mail: tinhostspacheco@gmail.com.

⁽⁵⁾  0000-0002-3585-2313; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Técnico SEMED, Assessora de Comunicação (NITEF), Brazil. E-mail: thaynnaralira12@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Este trabalho apresenta a utilização do Canal SEMED São Sebastião/AL no ensino e aprendizagem em tempos de pandemia, mostrando ainda a sua importância na aplicação escolar nos dias atuais. Foi desenvolvido um projeto que visa como alcançar os estudantes através do seu uso e mostrar novas maneiras de enfrentar os obstáculos impostos no processo de ensino-aprendizagem através da Pandemia. Este artigo tem como objetivo principal demonstrar que o *Youtube* pode ser usado como uma ferramenta tecnológica para objetivos pedagógicos, além de um bom instrumento de ensino-aprendizagem, não apenas, como um meio de diversão e entretenimento, mas educacional também. Logo, a metodologia aqui utilizada foi uma pesquisa aplicada com o objetivo de adquirir novos conhecimentos para o desenvolvimento de práticas no uso do *Youtube*, assim, relata-se os métodos usados nesse Canal no período de 2020 para apresentar e fundamentar que a utilização desse meio tecnológico foi efetivo como ferramenta instrumento tecnológico/educacional no ensino remoto, possibilitando embasar diversas formas didáticas inovadoras por meio de um Canal no *Youtube* para que os docentes e discentes mantenham a efetivação do trabalho mesmo em tempo de difícil acesso às aulas presenciais.

Palavras-chave: *Youtube*, Videoaula, Ensino remoto, Aprendizagem.

Abstract: This work presents the use of the SEMED SÃO SEBASTIÃO channel in teaching and learning in times of pandemic, showing its importance in school application today. A project was developed that aims to reach students through its use and show new ways to face the obstacles imposed in the teaching-learning process through the Pandemic. This article has as its main objective to demonstrate that Youtube can be used as a technology tool for pedagogical purposes, in addition to being a good teaching-learning tool, not only as a means of entertainment and entertainment, but educational as well. Therefore, the methodology applied here was an applied research with the objective of acquiring new knowledge for the development of practices in the use of YouTube, thus, it is reported the methods used in this Channel in the 2020 period to present and substantiate that the use of this medium technology was effective as a technological/educational tool in remote education, enabling the foundation of several innovative didactic forms through a Youtube Channel so that teachers and students maintain the effectiveness of their work even in times of difficult access to in-person classes.

Keywords: Youtube; Video lessons; Remote teaching; Learning.

Introdução

A comunicação visual é uma das formas mais modernas de desenvolver nas pessoas aspectos sensorial, emocional e racional, sobrepondo o que é dito nas mensagens, facilitando assim uma conexão com o interlocutor. No dia a dia a utilização de vídeo é um dos recursos audiovisuais mais utilizados na sociedade, com a paralisação das aulas presenciais, devido à pandemia da Covid-19, a disseminação desse meio, principalmente, pelo seu custo reduzido permitiram às pessoas a oportunidade de criarem seu próprio material digital e as instituições de ensino não poderiam ficar de fora desse desenvolvimento que coloca à disposição dos docentes recursos populares, acessíveis e com potencial para dinamizar suas aulas (CORREA, 2002). Devido a isso, intensifica-se o estímulo ao uso do vídeo como ferramenta didática, e também como estratégica para superar os problemas da escola em relação aos avanços dos meios de comunicação.

O vídeo é uma das tecnologias de maior uso cotidiano pelos alunos, inclusive da Educação Infantil. Ele tem um papel predominante e especial na ligação das pessoas com o mundo, com diferentes realidades, enfoca diversas faces: tristeza, alegria, informação, diversidade; as imagens são lúdicas, dinâmicas, impactam e até interagem com as crianças, sendo importante que o educador ensine ao seu aluno a importância da leitura de imagens e sons (MORAN, 1993).

No entanto, para elaborar os vídeos não é necessário apenas a tecnologia, é fundamental que o docente se reinvente, que repense suas práticas. Saber transformar materiais para que fiquem adaptados de maneira dinâmica e moderna, proporcionando uma aprendizagem significativa.

A aprendizagem é usualmente dividida em mecânica e significativa, segundo Moreira (2006). A mecânica é a atividade pela qual a criança memoriza informações em forma de dados desconectados e sem grandes significados. Na significativa, por sua vez, novos conceitos são interligados a outros já existentes de maneira substantiva. Na interação das práticas pedagógicas com o uso do vídeo ocorre a aprendizagem significativa, pois o conhecimento sofre um processo de contínua elaboração e reelaboração de significados (MOREIRA, 2006).

Este estudo teve como base um tema contemporâneo: o uso do *Youtube* como instrumento de auxílio da aprendizagem no ensino remoto. E seu objetivo principal foi adquirir conhecimentos, principalmente em inovação tecnológica educacional, quanto o desenvolvimento de práticas no uso do *Youtube*. Por isso, trata-se de uma pesquisa aplicada conforme a Lei do Bem, Lei nº 11.196/2005, e relatando aqui os métodos usados através do Canal SEMED São Sebastião/AL no período de 2020, buscando apontar as diversas possibilidades de criação didática e pedagógica por meio desse instrumento na contribuição dessa tecnologia de vídeo no processo ensino-aprendizagem na Rede Pública Municipal de São Sebastião/AL.

O uso do canal SEMED São Sebastião/AL como instrumento de auxílio da aprendizagem no ensino remoto

O Youtube

A ideia de criação de um canal no *Youtube* foi na perspectiva de dar direcionamento, assistência e suporte didático e pedagógico para os alunos e professores da Rede Pública Municipal de Educação de São Sebastião/AL.

O vídeo está chegando à sala de aula. E dele se espera, como em tecnologias anteriores, soluções imediatas para os problemas crônicos do ensino-aprendizagem. O vídeo ajuda a um bom professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, mas também introduz novas questões no processo educacional (MORAN, 1993, p. 33).

Inicialmente, a visão era apenas de gravar videoaulas para os estudantes, porém com o desempenho e engajamento do Canal com os professores, alunos, pais e gestão escolar foi investido, também, em formação para os professores, tutoriais para usabilidade do aplicativo EducAção e registro das atividades pelos professores, foi implanto ainda aulas com transmissão ao vivo para estudante e uma forma ampla para divulgação das nossas ações.

O Canal SEMED São Sebastião/AL

Em 22 de abril de 2020, foi criado o Canal "SEMED São Sebastião-AL", onde, atualmente, já soma mais de 2.210 inscritos, além de 77,7 mil visualizações. No canal, foram inseridos cerca de 341 vídeos, distribuídos entre todos os públicos que fazem parte, direta ou indiretamente, da rede pública municipal de educação do município, subdivididos em videoaulas dos blocos de atividades, formações continuadas, tutoriais, materiais de divulgação, circuitos de educação física e as duas Semanas de *Lives*. A seguir as estatísticas do Canal no ano de 2020 mostrando o alcance do público, ver figura 1.

Figura 1. Estatísticas do CANAL no 2020

Seus vídeos tiveram 33.955 visualizações em 2020



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Sebastião/AL, 2021.

As videoaulas

Até o momento, aproximadamente 280 videoaulas foram gravadas, editadas e postadas pelo próprio estúdio. O material abrangeu todos os conteúdos do ano letivo de 2020, alcançando a marca de mais de 2000 minutos de conteúdo didático-pedagógico para as turmas do 6º ao 9º ano. Dentre os integrantes de cada comissão, foram escolhidos 02 (dois) professores para ministrarem, gravando aulas dos conteúdos de cada bloco, sendo que tem disciplina que participaram mais estudantes. Cada professor ficou com duas turmas por bloco. As videoaulas serviram como ponto de apoio aos estudantes, os quais puderam responder às atividades dos blocos, sanar suas dúvidas recorrendo aos professores por meio do *WhatsApp* e deixar seus feedbacks nos comentários dos vídeos.

As formações continuadas

As formações continuadas foram transmitidas em tempo real, por meio de videoconferência, para todos os funcionários da rede aos quais foram direcionadas, onde centenas de servidores puderam expandir seus conhecimentos. Os momentos foram promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Sebastião-AL, juntamente com a Prefeitura Municipal, dentre os quais podemos destacar as formações com Júlio Furtado, professor doutor, com vasta formação no meio didático-pedagógico, formações com professores de alfabetização, além dos vários formadores advindos da parceria com o Instituto Ampliare que, com as palestras destinadas aos profissionais do município de São Sebastião-AL, somaram mais de 40 mil visualizações.

Os vídeos tutoriais

Devido à radical mudança que houve com a implementação do ensino remoto, fez-se mister a produção de vídeos explicativos, a fim de instruir a população a utilizar corretamente todas as ferramentas oferecidas pelas plataformas desenvolvidas pela Comissão de Elaboração das Atividades Escolares Não Presenciais (CEANP), tais como o cadastro no aplicativo, e sua utilização por alunos, pais, professores e gestores. O material foi postado inicialmente apenas no *Youtube* e, logo após, estendido às redes sociais.

As Semanas de Lives

Conforme Levy (2000, p. 60-61), defende “antes de nos engajar às cegas em vias irreversíveis, urge imaginar, experimentar e promover, no novo espaço de comunicação, estruturas de organização e estilos de decisão orientados para um aprofundamento da democracia”, que devemos imaginar, criar, experimentar e prover novos espaços de comunicação, logo surge as As Semanas de *Lives* que foram atividades à parte promovidos pela CEANP. Duas semanas distribuídas nos meses de outubro e dezembro, com conteúdo aberto que alcançasse a todos os segmentos: alunos, pais, professores e gestores da rede.

Os eventos foram sucesso de audiência, ultrapassando a casa das 3 mil horas de exibição pública. As apresentações reuniram conteúdo das disciplinas contrastados com situações do cotidiano, experiências científicas, conversas com psicólogos e psicopedagogos, além de momentos interdisciplinares. Dessa forma, os espectadores puderam comentar em tempo real situações que vivenciaram, ao mesmo tempo em que os palestrantes debatiam sobre os assuntos.

Conclusão

O uso do Canal através do *Youtube* colaborou para apoiar a aprendizagem no período remoto na Rede Pública Municipal de São Sebastião/AL. As estatísticas da plataforma mostraram uma interação constante e crescente dos alunos, pais e professores até o momento atual.

Vale ressaltar e destacar que a tecnologia deve ser sempre considerada um meio e não um objetivo final, portanto, os aspectos didáticos baseados em ferramentas tecnológicas são materializados em modelos de alternativas de treinamento, como o *Youtube Edu* amplamente difundido que é uma modalidade de aprendizagem flexível, onde os participantes podem acessar de qualquer lugar, a qualquer hora e avançar no seu próprio ritmo.

REFERÊNCIAS

- BORBA, M. de C.; SILVA, R. S. R.; GADANIDIS, G. **Fases das tecnologias digitais em Educação: sala de aula e internet em movimento**. Autêntica Editora, 2020.
- CORREA, J. Novas tecnologias da informação e da comunicação: novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.) **Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, ECAD – Editora Moderna [2]: 27 a 35 Jan./Abr. de 1995.
- MORAN, J. M. **Leituras dos Meios de Comunicação**. São Paulo, Ed. Pancast, 1993.
- MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação na sala de aula**. Brasília: Editora da UnB. 2006.

O uso das redes sociais durante a pandemia: uma reflexão na educação de São Sebastião/AL

The use of social networks during the pandemic: a reflection on education in São Sebastião/AL

Thaynnara Paula dos Santos Lira⁽¹⁾; Alíson Wagner dos Santos⁽²⁾;
Gêrlan Cardoso da Silva⁽³⁾

⁽¹⁾  0000-0002-3585-2313; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Técnico SEMED, Assessora de Comunicação (NITEF), Brazil. E-mail: thaynnaralira12@gmail.com.

⁽²⁾  0000-0001-8020-6022; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Técnico da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Desenvolvedor de Game do Núcleo de Inovação em Tecnologia Educacional e Formação Continuada (NITEF), Brazil. E-mail: alisonwagner1996@hotmail.com.

⁽³⁾  0000-0002-7682-4685; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Técnico SEMED, Diretor do Núcleo de Inovação em Tecnologia Educacional e Formação Continuada (NITEF), Brazil. E-mail: profgerlancsilva@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: A sociedade atual, principalmente os jovens, passam uma boa parte do tempo conectados à internet, a maior parte desse tempo é utilizada para navegar nas redes sociais. Devido a chegada da pandemia, restringiu-se o contato físico com as pessoas, restando apenas o contato virtual. É com base nisso que a secretaria municipal de educação de São Sebastião/AL investiu nas redes sociais como uma alternativa de conectar-se com os alunos, pais, professores e gestores em meio a um momento tão peculiar. A SEMED fez-se presente no *Instagram*, *Facebook* e *Twitter* e através destas redes tentar estabelece uma conexão eficiente e eficaz que transcenda os muros das escolas e chegue até os estudantes. Foram desenvolvidas e divulgadas ações pedagógicas através das redes sociais, em que foram executados diversos projetos desde o início da pandemia até o presente momento, como: *#EnglishFantasy*, Olimpíada de Inglês, Projeto Junino e *Webinar* da Juventude. Mesmo com uma comunicação instável e carente que é vivenciada pelos estudantes da Rede Pública, hoje, as redes sociais desempenham um papel fundamental como intermédio de conexão dentro do ambiente educacional.

Palavras-chave: Educação, Pandemia, Redes sociais.

Abstract: Today's society, especially young people, spend a good part of their time connected to the internet, most of which is used to browse social networks. Due to the arrival of the pandemic, physical contact with people was restricted, leaving only virtual contact. It is based on this that the municipal education department of São Sebastião/AL invested in social networks as an alternative to connect with students, parents, teachers and administrators in the midst of such a peculiar moment. SEMED has been present on Instagram, Facebook and Twitter and through these networks try to establish an efficient and effective connection that transcends the walls of schools and reaches students. Pedagogical actions were developed and disseminated through social networks, in which several projects were carried out from the beginning of the pandemic to the present time, such as: *#EnglishFantasy*, English Olympics, Junino Project and Youth Webinar. Even with an unstable and lacking communication that is experienced by students in the Public Network, today, social networks play a fundamental role as an intermediary of connection within the educational environment.

Keywords: Education, Pandemic, Social networks

Introdução

Os requisitos estabelecidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e todo o protocolo guiado para a manutenção do distanciamento social, fizeram com que sociedade se isolasse em casa e ficasse muito mais tempo conectada à internet e utilizando uma infinidade de aplicativos, redes sociais e ferramentas tecnológicas para a nova experiência que se iniciava em meados de março de 2020.

De acordo com Lemos (2019), as redes sociais são estruturas básicas de uma sociedade, são formadas pelas pessoas e seus relacionamentos; nossa rede social é formada pelos nossos relacionamentos diretos, como parentes, amigos e colegas de trabalho, e pelos relacionamentos que estes possuem com outras pessoas, de forma que todos os integrantes de um mesmo grupo social provavelmente estão direta ou indiretamente conectados.

É nesse cenário de pandemia e avanços tecnológicos que as Mídias sociais passam a ganhar destaque no contexto educacional. Os conteúdos dessas mídias, cada vez mais dinâmicos, constituídos por imagens, sons, animações, textos e hipertextos, ao tempo em que oferecem diversas possibilidades de sua utilização na construção do conhecimento, requerem novos letramentos, novas apropriações.

As Tecnologias Digitais eliminam as barreiras físicas, geográficas e temporais, facilitando o acesso à informação e, conseqüentemente, possibilitando diversas formas de interconexões que permitem a alteração de valores e concepções de grupos sociais, esboçando assim o que Souza (2011) define como Cultura Digital.

De acordo com Domingues (2019) A educação é um processo histórico e transitório que sofre alterações no decorrer do tempo e de acordo com o contexto socioeconômico, do local ao global, sendo necessário muitas vezes adequar-se às reais necessidades do aluno e do processo de aprendizagem.

Com base nesse pressuposto e percebendo o crescimento do número de jovens nas redes sociais, enxergou-se a necessidade de permeá-las, afim de incorporar a tecnologia ao conceito educacional vivido atualmente, dessa forma, este resumo visa explicar o crescimento e desenvolvimento dos perfis da Secretaria Municipal de Educação de São Sebastião Alagoas nas redes sociais.

Procedimentos Metodológicos

Criação dos perfis

Com o intuito de conectar a educação e promover a integração/ampliação no processo informativo para os alunos, pais, professores e gestores, foram criadas contas nas redes sociais como: *Instagram* denominada de @educacao_ssal, no *Facebook* na página: Educação São Sebastião/AL e, também, no *Twitter* como @educacao_ssal.

Essas foram as ferramentas educacionais que foram implementadas desde julho de 2020, na rede pública municipal de São Sebastião/AL. As redes sociais servem como base comunicativa/educacional por

onde a comunidade acadêmica acessa esses perfis da SEMED e ficam atualizadas sobre as informações em tempo real, obtém conteúdos atrativos e dinâmico, além de conhecer todas as ferramentas que o *App* Educação tem a oferecer. A seguir serão abordados os tipos de conteúdo que estão dispostos nessas redes.

Conteúdo compartilhado

As redes sociais da SEMED entregam conteúdos interativos e atualizados diariamente através das publicações, dentre elas pode-se encontrar notícias, homenagens, divulgações de eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, ou externos com a participação da mesma, além de tutoriais explicativos, dicas de leitura, “amplie seu vocabulário”, desafios e circuitos de disciplinas, resolução de questões de língua portuguesa e matemática, *quizzes* interativos entre outros, como explanado na imagem abaixo (figura 1).

Figura 1. Exemplos de publicações das Redes Sociais, 2021.



Fonte: Acervo dos autores.

Integração

Neste momento tão peculiar, as redes sociais viabilizaram a realização de projetos educacionais de forma virtual permitindo uma conexão com os alunos mesmo à distância. Entre os projetos desenvolvidos através das redes, temos o *#EnglishFantasy*, Olimpíada de Inglês, Projeto Junino e *Webnar* da Juventude.

#EnglishFantasy

O *#EnglishFantasy* foi um projeto de competição de fantasias que ocorreu durante o mês de outubro, mês em que se comemora o *Halloween*. O projeto foi realizado totalmente *on-line*, em que a participação dos alunos foi fundamental para sua concretização. Com regra, para participar, eles deveriam publicar uma foto em seus perfis pessoais, vestidos à caráter para o *Halloween* e na foto eles deveriam marcar o *Instagram* da SEMED para efetivar a participação. A foto poderia ser publicada entre

os dias 01 a 30 de outubro, e o projeto contou com a participação de mais de 30 alunos da rede, dentre os quais, foram premiados os 1º, 2º e 3º colocados, de acordo com a votação dos coordenadores da rede.

Olimpíada de Inglês

A Olimpíada de inglês foi um evento nacional facultativo, onde as redes sociais tiveram papel fundamental para orientar a participação dos alunos. Foi realizada durante os dias 01 a 31 de outubro, através do *WhatsApp*. Durante este período os alunos da rede competiram com alunos de todo o Brasil. Realizou-se um ranking municipal e foram premiados os alunos que ficaram em 1º lugar nos níveis básico, intermediário e avançado.

Projeto Junino

O projeto junino foi realizado através do *Youtube* por meio de uma *live* interativa realizada no dia 02 de julho de 2021, onde a participação das redes sociais no projeto se deu através da divulgação para alavancar o número de espectadores. Nesse projeto, através das mídias, foi realizada uma competição de "matuto e matuta", em que, via de regra, os alunos deveriam postar uma foto a caráter em suas redes sociais e mencionar o *Instagram* @educacao_ssal para efetivar sua participação. Além disso, foram realizados sorteios através do *Instagram* no recurso "feed" e através do recurso "Stories" os alunos, professores e demais expectadores poderiam deixar um "recadinho" para ser exibido durante a *live*.

Webinar da Juventude

O *Webnar* da Juventude foi desenvolvido com o objetivo de comemorar o Dia do Estudante e o Dia da Juventude, estas datas são comemoradas nos dias 11 e 12 de agosto respectivamente. Durante os dias 11, 12 e 13 foram realizadas *lives* com a participação dos estudantes e todo o direcionamento foi divulgado através das redes sociais. Foi realizado um sorteio de vários brindes através do *Instagram*, além de uma caixinha de perguntas que foi implementada diariamente através do recurso de "Stories" do *Instagram*, onde os alunos poderiam deixar seus "recadinhos" para serem exibidos durante a *live*.

Resultados e Discussão

Em 2020, o fechamento das escolas de forma inesperada, culminou em uma migração temporária do estudo primário e secundário, para o digital (IAT, 2020). Nesse sentido tornou-se cada vez mais importante conectar-se com as pessoas, principalmente no ambiente escolar, de forma remota, em que o caminho mais presunçoso neste momento pandêmico foram as redes sociais. Entretanto, as desigualdades sociais também são acompanhadas de exclusão digital.

O acesso à *Internet* continua desigual. De acordo com Sabóia (2020), no Brasil, praticamente metade da população não tem acesso à *Internet* ou tem acesso limitado e instável. As desigualdades no

acesso e usos da Internet em muitas áreas urbanas periféricas e zonas rurais reforçam as diferenças marcadas por vulnerabilidades sociais, o que dificultou, mas não impediu que os alunos fossem alcançados. Entretanto, essas realidades fazem parte do mundo como ele deveria ser: uma ciberdemocracia de trocas livres e igualitárias, como afirmou Santos (2008)

Vale ressaltar que apesar de haver uma maior demanda tecnológica em tempo de pandemia, ensino remoto não é Educação à Distância e muito menos educação online. A tecnologia avançou, a rede tem melhores conexões como afirmou Santos (2020) com isso, migrar para o mundo digital passa a ser um dever e não mais uma opção.

Com base nos projetos desenvolvidos nas redes sociais da SEMED de São Sebastião/AL durante os anos de 2020 e 2021, afirma-se que, diante do rompimento da conexão física e permanecendo o contato virtual, estabeleceu-se uma comunicação eficaz entre os professores, gestores e principalmente alunos da rede municipal através das mídias sociais. O aluno, como indivíduo, constrói seu próprio conhecimento, como afirma Freire (1970) o que reafirma, no contexto, que as redes sociais são ferramentas de troca de informações, conhecimentos e compartilhamento de experiências vividas esculpindo o aprendizado de forma construtivista.

Considerações Finais

Dessa forma, presume-se que, em meio ao cenário pandêmico que o mundo vivencia, as redes sociais são ferramentas fundamentais para estabelecer a comunicação efetiva em qualquer área de atuação.

Estas ferramentas não devem ser limitadas, sua implementação transcende momentos excepcionais como a Pandemia da covid-19, este momento só nos mostra o quão importante é manter-se atualizado e informado através de meios de comunicação que estão, hoje, na palma da mão.

REFERÊNCIAS

DOMINGUES, A. T. A interiorização da EAD nas instituições públicas de educação no Estado do Mato Grosso do Sul: Avanços e perspectivas. **Horizontes, revista de educação**. v. 7, n.14 (2019).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

LEMOS, R. S.; COSTA, A. R.; JUCÁ, M. P.; SILVA, M. E. **Redes sociais**. Disponível em <https://sistemascolaborativos.uniriotec.br/wp-content/uploads/sites/18/2019/06/SCcap4-redessociais.pdf>, Acesso em: 29 Jul 2021.

SOUZA, J. S. de. **Cultura digital e formação de professores: articulação entre os Projetos Irecê e Tabuleiro Digital**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador. 2011.

SABÓIA, G. **Sem internet, estudantes de favelas não conseguem se preparar para o Enem**. UOL, 28/04/2020. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/04/28/sem-internet-estudantes-de-favelas-sofrem-com-preparacao-online-para-enem.htm?cmpid=copiaecola>> Acesso em: 19 ago 2020.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, Sessão Notícias, s/p, junho 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/2ZYm2tk>>. Acesso em: 19 jul. 2020

Pontos e contrapontos do uso das tecnologias digitais na contemporaneidade

Points and counterpoints of the use of contemporary digital technologies

Jucimara Braga Alves⁽¹⁾; Carla Daniella Teixeira Girard⁽²⁾;
Cristiane Marina Teixeira Girard⁽³⁾; Anabelle Pena Lima Magalhães Cruz⁽⁴⁾;
Geisa de Sousa Cabral⁽⁵⁾; Gilma da Silva Pereira Rocha⁽⁶⁾

⁽¹⁾ [ID 0000-0002-8077-078X](#); Secretaria de Educação do Estado do Pará, Professora e Pesquisadora na área do Estudos Culturais na temática das artes indígenas contemporânea no Programa de Pós- Graduação em Educação - Ulbra. Bolsista da Capes, Brazil. E-mail: jubra40xx@gmail.com.

⁽²⁾ [ID 0000-0001-6024-8743](#); Universidade Federal Rural da Amazônia, Bibliotecária-Documentalista, Brazil. E-mail: carlinhagirard@yahoo.com.br.

⁽³⁾ [ID 0000-0002-8343-4271](#); Universidade Federal da UNIR, Diretora do SIBI/UNIR e Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia, Brazil. E-mail: marinateixeiragirard@gmail.com.

⁽⁴⁾ [ID 0000-0003-2124-8913](#); Universidade Luterana do Brasil, Pesquisadora e Bolsista CAPES, Brazil. E-mail: anabelle.cruz@gmail.com.

⁽⁵⁾ [ID 0000-0001-8372-9531](#); Prefeitura Municipal de Santarém, Professora, Brazil. E-mail: gscabral68@gmail.com.

⁽⁶⁾ [ID 0000-0002-2323-3902](#); Universidade da Amazônia (UNAMA), Santarém, Professora e Pesquisadora da área da surdez na perspectiva dos Estudos Culturais no Programa de Pós- Graduação em Educação - Ulbra. Bolsista da Capes, Brazil. E-mail: rochagsp@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O presente resumo propõe-se a discutir as tecnologias digitais no mundo contemporâneo, seu uso e alguns pontos de atenção devido ao imperativo atual de se estar em constante interação digital, compartilhando informações a todo momento, como fotos, comentários e opiniões, comprando ou pagando contas. A metodologia é de cunho bibliográfico, amparada nos Estudos Culturais e Educação. Nesse sentido, a discussão parte do conceito de *Homos oeconomicus acessibilis*, defendida por Saraiva e Loureiro (2017). Segundo as autoras, esse novo sujeito é alguém governado e controlado por meio da sua própria liberdade de navegação na internet. Também é usado o conceito de governo de Foucault (1999), como novas estratégias de poder menos visíveis, mais complexas e sutis. No mesmo caminho dessa discussão quanto aos tensionamentos provocados pelo mundo digital, são apresentadas as ideias de Morozov no vídeo "Será que a internet é o que Orwell temia?". A partir dessas reflexões, constata-se que o terreno da internet é cheio de tensionamento e um lugar movediço. Nele se é mais do que controlado: é um lugar de invasão em que se privatiza o comum e se assujeitam os indivíduos. Assim, não basta apenas ampliar o acesso de forma democrática; seria necessário instrumentalizar os indivíduos quanto ao funcionamento da internet e possibilitar a sua participação política efetiva nessa esfera.

Palavras-chave: Mídias sociais, Internet, Controle, Poder.

Abstract: It aims to discuss about the digital technologies in the contemporary world, focusing some dangers of their use originated through the current interactivity that has occurred in constant digital interaction through the process as sharing information, photos, comments, opinions and e-commerce process. The theory discussion is based on the 'Homos oeconomicus acessibilis' concept that defended by Saraiva and Loureiro (2017), because this author figures the new subject as someone governed and controlled through their own freedom to browse the internet, BECAUSE this authors figures the new subject as someone governed and controlled through their own freedom to browse the internet. It borrows too Foucault's (1999) his concept about 'the subject's government of himself', in the sense of the new power strategies considered less visible, although more complex and subtle. In the same way, this discussion about the tensionings caused by the digital world, it brings Morozov's ideas about the video "Is the internet what Orwell feared?" From these reflections on, it can see that the internet as place unstable and full of tensioning. A place where people are more than controlled, a place of invasion where the common is privatized and people are subjected. Thus, it is not enough to expand the access in a democratic way, but it would be necessary to equip subjects that treat the internet functioning and enable effective political participation in this sphere.

Keywords: Social Media, Internet, Control, Power.

Introdução

O mundo tecnológico digital trouxe benefícios, mas também algumas inseguranças. As informações compartilhadas e opiniões podem estar de certa forma controladas? A partir da tecnologia as pessoas ganham mais liberdade ou sofrem mais controle? Para onde vão as informações? Quem tem direito sobre elas? Será que com a internet a democracia fica mais forte? Ou, quem sabe, ela se tornou mais frágil? Esses questionamentos são reflexos de uma certa insegurança provocada pelo mundo da tecnologia digital.

Quem está conectado está submetido a uma forma de governo conforme o conceito de Foucault? O filósofo foi adotado por Saraiva e Loureiro (2013) para pensar sobre os comportamentos motivados pelo imperativo ao uso das tecnologias, no sentido de enfraquecer as organizações disciplinares. Desse modo, as autoras acreditam que as novas formas de organização social criam possibilidades de fugas da vigilância disciplinar, no entanto, outras conduções mais sofisticadas e sutis são impostas. Desse modo, pode-se considerar esse governo como novas estratégias de poder, menos visíveis, mais complexas e sutis. Nesse sentido essa ideia dialoga com a frase de Deleuze (1992, p. 221): "Os anéis de uma serpente são ainda mais complicados do que os buracos de uma toupeira". Essa metáfora denuncia como as formas de governo atuais são menos visíveis; é mais complicado perceber como a sociedade digital é governada e controlada.

As formas como se exerce o poder são mais sutis do que a forma disciplinar da modernidade - o mundo digital exige novas relações de sujeição. Assim, se antes, na modernidade, para disciplinar e governar cortava-se a comunicação, hoje, ao contrário, para se governar e controlar é necessário estimular a conexão. O acesso ao mundo tecnológico digital é imperativo e a conexão é uma exigência constante.

Vigilância, controle ou um imperativo ao acesso?

A metodologia adotada para esta discussão fundamenta-se na articulação entre Estudos Culturais e Educação. Escolheu-se a pesquisa de cunho bibliográfico apoiada nos estudos de Saraiva e Loureiro (2017) no livro *Tecnologias digitais e educação: uma abordagem além da escola*. Nesse estudo, as autoras relacionam tecnologias digitais e Educação com o propósito de ampliar os sentidos de ambos, para além dos conceitos usualmente adotados, ou seja, as tecnologias para além do uso educativo, assim como Educação para além do ambiente escolar.

Elas buscam, assim, um entendimento mais amplo dos efeitos das tecnologias nos modos de os sujeitos serem e estarem no mundo. A análise parte do conceito de *Homos oeconomicus acessibilis*, que sugere um tipo de sujeito que usa as tecnologias digitais para gerenciar a vida sob uma lógica economicista. Para as pesquisadoras, isso está vinculado ao imperativo de conexão; para essa ideia, elas se embasam nas teorizações foucaultianas. Assim, relaciona-se o estudo de Saraiva e Loureiro com as

ideias de Morozov apresentadas na TED "Será que a internet é o que Orwell temia?".

O título dessa TED faz referência ao livro *1984*, de George Orwell. A obra retrata as angústias das sociedades que vivem constantemente vigiadas e, de certa forma, controladas pelo governo. O personagem principal é funcionário do governo e tem a função de falsificar documentos a fim de moldar a história de acordo com os interesses governamentais. Ele é vigiado por uma espécie de tela que se chama "o grande irmão".

Apesar de o título do evento fazer alusão à obra de Orwell, o controle ou a vigilância abordado no romance está mais próxima do âmbito disciplinar da modernidade do que do mundo digital vivenciado atualmente. A história faz referência ao controle dos corpos, no entanto, este se caracteriza mais na ordem da vigilância do que do acúmulo de dados ou do controle dos cérebros. Hoje as pessoas são mais do que simplesmente vigiadas; são hackeadas e sutilmente controladas. Assim, as vidas particulares estão de certa maneira invadidas. Não se tem mais um nome, e sim um IP (*Internet Protocol*); as informações sobre cada sujeito e que constam em bancos de dados são o que interessa.

Na TED citada, o palestrante tensiona a liberdade da internet e a desilusão da rede. Antes, no início dessa revolução midiática, ele acreditava que a internet teria a capacidade de revolucionar lugares de regime ditatorial ou promover a democracia, e que essas ideias seriam difundidas a partir do acesso aos meios digitais. Entretanto, Morozov constatou que os regimes ditatoriais se tornaram mais repressivos e fortes com o auxílio do mundo digital. Assim, percebeu que a internet poderia impedir a democracia, tornando-se ferramenta na disseminação de ideias totalitárias e antidemocráticas. Os governos totalitários dominaram o ciberespaços e manipulam de forma sutil para manter seus regimes.

Nesse caminho, dialoga-se com o pensamento de Saraiva e Loureiro (2017) em que problematizam os efeitos das tecnologias digitais sobre as subjetividades contemporâneas a partir da sustentação da hipótese de que as tecnologias digitais vêm construindo um tipo de sujeito que elas denominam de *Homos oeconomicus acessibilis*, afirmando:

Ou seja, um sujeito que tem no uso das tecnologias digitais, em especial na conexão com as redes, um suporte imprescindível para realizar a gestão de sua vida a partir de seus interesses individuais, sob uma lógica economicista, e orienta sua vida por meio, principalmente, de processos concorrenciais. O desenvolvimento desse tipo de subjetividade está estreitamente ligado com um imperativo de conexão que se consolida hoje e se desdobra na noção de inclusão digital (SARAIVA; LOUREIRO, 2017, p. 4).

Para as autoras, há um imperativo na contemporaneidade e uma promoção de desejos ao acesso, o que produz outras formas de relacionamento e comportamento, como o pensamento de que a conexão seria imprescindível para a gestão de sua vida. O que enfraqueceria o sentido de organização disciplinar no pensamento foucaultiano (1999) ou seja, o sentido disciplinar de Foucault analisa esses mecanismos de poder na modernidade, conforme retrata o filósofo:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo, faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeitos estrita (FOUCAULT, 1999, p. 119).

Os sentidos de disciplina e governo citados se referem à sociedade dos séculos XVII e XVIII e serviam para moldar o comportamento dos indivíduos da época. Para Saraiva e Loureiro (2017), esse disciplinamento referenciado pelo filósofo não sustenta mais o sujeito do século XXI — na verdade, as autoras acreditam que as novas transformações sociais enfraqueceram as organizações disciplinares, e o que está acontecendo na atualidade seriam outros mecanismos de controle, “baseados principalmente na individualização de responsabilidades e em um cenário de normas instáveis e flexíveis” (SARAIVA; LOUREIRO, 2017, p. 6).

Considerações Finais

A partir das reflexões e articulações entre os estudos de Saraiva e Loureiro e as ideias apresentadas por Morozov na TED, constata-se que o terreno da internet é um lugar cheio de tensionamento e movediço. Nele todos são controlados pelo cérebro, por dados particulares dos sujeitos, além de ser um lugar de controle em que se privatiza o comum e se assujeitam os indivíduos. Assim, a sociedade atual, a partir das redes e conexões, cria outras formas de governo, em que o imperativo é justamente o acesso às mídias e não o controle delas.

Dessa forma, a conexão em rede, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de comunicação e de participação, se constitui também em uma potente ferramenta que amplia as possibilidades de controle. Um controle que é exercido por meio da conexão em rede e que atua sobre os sujeitos e se expande por meio do imperativo de acessar e de ser acessado. Por não lançar mão de técnicas coercitivas, constitui-se em um mecanismo mais eficaz do que a disciplina, pois funciona atravessando-se no desejo (SARAIVA; LOUREIRO, 2017, p. 7).

A conexão em rede é o mecanismo mais eficaz de poder e incita o autogoverno e um comportamento eminentemente econômico, produzindo um sujeito empresário de si - ou, como enfatizado neste texto, produzindo o sujeito *Homos oeconomicus acessibilis*.

Logo, não basta apenas ampliar o acesso de forma democrática, mas seria necessário instrumentalizar os indivíduos quanto ao funcionamento da internet e possibilitar a sua participação política efetiva nessa esfera. Apenas dessa forma a inclusão de fato ocorrerá, na tentativa de uma construção de cidadania digital.

REFERÊNCIA

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MOROZOV, E. **Será que a internet é o que Orwell temia?** Disponível em:
https://www.ted.com/talks/evgeny_morozov_how_the_net_aids_dictatorships?language=pt-br#t-86646. Acesso em: 14 jul. 2021.

SARAIVA, K.; LOUREIRO, C. **Tecnologias digitais e educação: uma abordagem além da escola**. Saarbrücken, Alemanha: NEA, 2017.

O cotidiano como ferramenta pedagógica para o ensino de Geografia no Programa de Iniciação à Docência (PIBID)

Everyday life as a pedagogical tool for teaching Geography in the Teaching Initiation Program (PIBID)

Maria Ediney Ferreira da Silva⁽¹⁾; Flávio Laurindo Ferreira⁽²⁾;
Fabio Ferreira de Lima⁽³⁾

⁽¹⁾  0000-0003-3843-8190; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), professora e pesquisadora capes, Brazil. E-mail: maredyo8@gmail.com.

⁽²⁾  0000-0003-1799-5465; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), discente bolsista PIBID, Brazil. E-mail: flavio-laurindo2011@hotmail.com.

⁽³⁾  0000-0003-3236-6595; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), discente bolsista PIBID, Brazil. fabio.lima@alunos.uneal.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Este artigo tem como objetivo tratar sobre o processo de aprendizagem através das experiências do cotidiano no âmbito da geografia escolar no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Geografia da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) na cidade de Arapiraca/Alagoas. Para tanto, será apresentado alguns aspectos da linha do pensamento geográfico, voltado para a relação do espaço vivido, cotidiano e aprendizagem significativa. Conciliados com alguns autores, como Castellar (2018) sobre prática de ensino nas séries iniciais e Almeida articulando-o com o saber pedagógico e as práticas educacionais didáticas voltadas para o uso em sala de aula com auxílios de instrumentação como ferramenta da representação do espaço.

Palavras-chave: Cotidiano, Ensino de Geografia, PIBID

Abstract: This article aims to address the process of learning through everyday experiences in the context of school geography in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarship (PIBID) of the Geography course at the State University of Alagoas (UNEAL) in the city of Arapiraca/Alagoas. Therefore, some aspects of the line of geographical thought will be presented, focused on the relationship of lived space, daily life and meaningful learning. Reconciled with some authors, such as Castellar (2018) on teaching practice in the early grades and Almeida articulating it with pedagogical knowledge and didactic educational practices aimed at use in the classroom with instrumentation aids as a tool for the representation of space.

Keywords: Daily, Teaching Geography, PIBID

Introdução

Ao longo de sua história a sociedade tem passado por diversas mudanças, exigindo assim formas de organização e adequações que atenda suas reais demandas. E nesse sentido a Geografia tem se posicionado frente à missão de não só compreender o espaço, mas também de oferecer respostas plausíveis para a sua área de ensino. O lugar é a base referencial do homem e sua leitura pela vertente da Geografia humanística tem valorizado e nos revelado as diferentes maneiras de espacialização individual e coletiva do homem na Terra (TUAN, 2012; 1975).

Nesta perspectiva o trabalho tem como objetivo compreender o ensino de Geografia a partir do espaço vivido, seu lugar de vivência. Segundo Callai (2005) a leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercer nossa cidadania. Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço vivido, o qual desvela todas as ações humanas. Desse modo, ler o mundo se mostra além da leitura cartográfica, na realidade, a leitura do mundo é construída cotidianamente, o que significa compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade. Isto requer considerar que o ensino de Geografia busca conduzir o aluno a se “[...] perceber como indivíduo atuante e participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento.” (CALLAI, 1999, p. 58). Desta forma, podemos alçar uma aprendizagem que busque superar a leitura ingênua do mundo, mas que possibilite a compreensão através de uma visão de indivíduos concretos e históricos, assumindo o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo (KAERCHER, 1999, p. 56).

Diante disto, vale relembrar a concepção sobre a produção social do espaço do filósofo francês Henri Lefebvre (1901-1991) quando destaca o homem como sujeito da sua história. Neste intuito, o autor questiona a vida cotidiana da sociedade moderna a partir de sua expressão mais manifesta: o espaço vivido. Compreendido como a porção do espaço pela qual o homem experimenta os elementos espaciais, através das relações experimentadas a partir da concretude do espaço geográfico, manifesto nas interações que o compõem. É este mesmo espaço, juntamente com o tempo, que transforma a pluralidade/multiplicidade; fato que possui como resultado formas-conteúdos que dispostas no espaço mostram-se de forma a causalidade só tem sentido sob a compreensão da relação espaço-tempo.

Frente a estas considerações, buscamos refletir aqui, sobre o papel do ensino de Geografia na escola, em especial no ensino fundamental, a partir da aprendizagem embasada na realidade do aluno. Atentando para o que significa aprender a partir do que se vivencia, imergindo na realidade do lugar onde habito, na porção do espaço onde as relações sociais se materializam.

Desenvolvimento

As práticas voltadas à educação, em especial ao ensino de Geografia, propiciaram aos alunos diferentes apreensões sobre o espaço geográfico. As percepções construídas ao longo desse processo potencializam diferentes habilidades, na medida em que o contato com a realidade fomenta a reflexão, aprimorando a aprendizagem. Atividades desse tipo não são comuns no ambiente escolar, o que reverbera em um maior interesse dos alunos. Entretanto, vale destacar que processo pedagógico norteador destas práticas, deve ser contínuo, sendo capaz de ganhar maior consistência e aprimoramento a partir de uma abordagem da realidade amplificada. Ou seja, a medida em que, os problemas encontrados despertam nos alunos uma reflexão mais aprofundada.

A capacidade de aprender e discutir sobre cada problema, assim como buscar possíveis soluções para minimizá-los ou mitigá-los estende-se a toda sociedade, porém a escola, como instituição que atua diretamente no espaço social, possui um lugar de fala primordial no ato de problematizar os dilemas que a sociedade enfrenta, pois além de possuir o papel de fornecer preparação intelectual dos alunos, ocorre por meio dela a inserção social. Isso se dá pelo fato desta instituição ser um importante meio social frequentado pelos indivíduos, depois do âmbito familiar.

Entretanto, dentre inúmeros desafios enfrentados pela educação hoje, um dele refere-se diretamente a significância dada ao conteúdo ministrado. Ou seja, deseja-se que o conhecimento disposto pelo professor ultrapasse processos de memorização apenas e/ou o descaso sobre o que se ensina a partir de uma determinada disciplina escolar. De forma geral, quando estamos motivados a aprender algo, transpomos a esfera da memorização, vivenciando, sentindo e experimentando novas formas do conhecimento.

O fato é que, para além dos limites da escola, com suas normatizações, seus parâmetros curriculares, uma aprendizagem que prioriza a significância se preocupa com os sujeitos, o alcance diferenciado ao conhecimento, já que as trajetórias individuais são únicas, pois cada sujeito possui sua individualidade, dotada de subjetividades que devem ser consideradas e principalmente respeitadas quando o assunto é aprendizagem.

Entretanto, o despertar para o conhecimento requer ações que viabilizem ao sujeito não apenas o contato com o saber, mas a compreensão de como um único conteúdo perpassa as diferentes esferas do conhecimento. Exige, acima de tudo compreender que o conhecimento não está isolado, mas estabelece constante inter-relações com as mais diferentes ciências. Considerando esta perspectiva, a pesquisa que aqui se desenha, buscará mobilizar o conhecimento escolar a partir de projetos que possuam como base diferentes atividades

Diante do exposto, o presente artigo tomou como aporte teórico e metodológico instrumentos que auxiliam na compreensão de uma aprendizagem que possui o aluno como protagonista, através de um trabalho colaborativo realizado frente a realidade local. Neste sentido, a educação sócio participativa

abre possibilidades para aprofundar problemáticas encontradas no contexto em que o aluno está inserido. Compreende-se como educação sócio participativa, aquela que parte de uma aprendizagem onde o aluno parte a análise e reflexão da interação indivíduo-sociedade, assumindo questões que versam sobre: como em meio à vida cotidiana, os sujeitos sociais se aprimoram da vida pública e a transformam? De que forma os dilemas encontrados no cotidiano podem fomentar diferentes formas de ensino e aprendizagem em diálogo com à escola?

Santos (2005) coloca que as metodologias participativas estão muito próximas da compreensão do que seja a pesquisa-ação. Para Thiollent (1986, p.14) um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Assim, tem como base a pesquisa empírica, pois a pesquisa-ação leva em consideração a descrição de situações concretas por meio de observações e ações em meios sociais, sem, contudo, desprezar a pesquisa teórica, sem a qual não teria sentido. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com conferência dos dados obtidos e observados sempre um caráter descritivo e rico em significados, considerando contexto/ambiente natural em que se desenvolve a investigação.

Entretanto, como Tripp (2005) para ser qualificada como uma pesquisa-ação, há que se ter uma ação por parte das pessoas implicadas no processo investigativo (pesquisadores, equipe e respondentes), ação esta que seja para investigar problemas considerados relevantes no escopo social e que, portanto, requeira uma investigação mais elaborada. Segundo Freire (2011, p. 87) "o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade" e nesse cenário acredita-se que um dos desafios para a prática de ensino em Geografia é fazer com que o aluno conceba os diferentes objetos de conhecimento, próprio da Geografia, como saberes escolares e práticos. Em síntese, de acordo com Cavalcante (2012, p. 141) os alunos têm o direito de compreender que "O espaço geográfico não é apenas uma categoria teórica que serve para analisar a realidade; ele é algo vivido pelas pessoas e é resultante de suas ações".

Partindo destas apreensões, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizado na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), no curso de licenciatura plena em Geografia, possuiu como eixo norteador a realização de atividades que possibilitaram aos graduandos bolsistas e alunos da educação básica, vivenciarem experiências a partir de temas relacionados ao conteúdo trabalhado em sala de aula, tais como: o uso e conservação dos solos, os recursos hídricos, climatologia, dentre outros. Incentivou-se o debate sobre o desenvolvimento de possíveis soluções, bem como as dificuldades enfrentadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Na Geografia humanística o lugar é resultante da experiência humana. Segundo Relph (1979, p. 156) "[...] lugar significa muito mais que o sentido geográfico de localização. Não se refere a objetos e atributos das localizações, mas a tipos de experiências e envolvimento com o mundo, a necessidade de

raízes e segurança". Seguindo essa linha Tuan (1975) diz que o lugar em sua essência é repleto de significados resultante da experiência do homem. Os lugares são providos de sensações emotivas porque nos sentimos seguros e protegidos (MELLO, 1990). Em suma, resume Buttimer (1985, p. 228) o "[...] lugar é o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e biológicas".

Um dos objetivos está em trabalhar a Geografia a partir do lugar de vivência dos alunos e para tanto elege a categoria lugar como central na análise do espaço geográfico. Para La Blache (apud RELPH, 1976) a Geografia é tida como "a ciência dos lugares e não dos homens", ou seja, ela é essencialmente locacional, e se o homem não se faz presente, tampouco é considerado como um local com significado, vivência e enraizamento. O ensino da Geografia se atrela ao desenvolvimento da capacidade de ver a realidade a partir de sua espacialidade, isto é, a prática da cidadania exige que se tenha consciência espacial. De forma que a Geografia não se encontra apenas em um campo teórico, mas, sim presente na vida cotidiana dos homens, isto porque o fato de sua existência implica na construção de diversos lugares e diversas formas de organização do espaço. Neste sentido, o lugar permite a compreensão desse espaço, pois manifestar-se os movimentos de toda produção social. O lugar é parte do espaço geográfico contido do espaço vivido que é, onde estabelecemos nossas relações afetivas, emocionais, culturais, sociais, o qual adicionamos os sentimentos de pertencimento.

Dessa maneira, é importante salientar que o espaço vivido configura o recorte espacial onde tudo acontece, questão que direcionou as atividades realizadas a correlacionar os conteúdos didáticos com a realidade vivenciada pelos alunos, de forma, que tornasse mais fácil, agregando significância, ao que aprendiam. Discutir a realidade na qual os alunos estejam inseridos, é conduzir o entendimento da realidade de forma significativa, ao tempo de conscientizá-los de nossa responsabilidade na transformação do espaço geográfico. Essa consciência, parte inicialmente de uma análise local, gradativamente as escalas de análise podem ser ampliadas, sem, contudo, deixar as correlações. Desta forma, lugares, objetos e fenômenos geográficos se conectam, o lugar reflete o global, as instâncias de ação podem ser entendidas e o cotidiano ganha significado.

Ausubel (1980) destaca que a aprendizagem significativa busca fornecer sentido, estabelecendo relações de modo não arbitrário e substancial entre novos conhecimentos e os conceitos que já existem no rol de conhecimentos adquiridos. Constitui em uma reorganização da estrutura cognitiva, onde uma nova informação acaba por estabelecer relações com um aspecto relevante na estrutura do conhecimento do estudante.

Neste sentido, uma aprendizagem que parta de uma metodologia ativa busca conectar estes conhecimentos, sem distanciar a uma reflexão sobre o que estamos a aprender e a ensinar. Castellar e Moraes (2018, p. 424) declaram que a aprendizagem ativa passa a ser compatível com uma prática reflexiva e significativa, desde que as atividades promovidas incluam oportunidades de reflexão acerca da própria aprendizagem. Ainda segundo as autoras, o ensino através da investigação, como o uso de

tecnologias, a aprendizagem por problemas, aulas cooperativas ou trabalho de campo proporcionam aos alunos uma aquisição de conhecimento onde, a significância torna-se mais clara, visto ser este momento em que teoria e prática ganham sentido. Assim, ao tratar da construção de conhecimento baseada nesta perspectiva, os alunos passam a ter uma maior consciência de sua própria construção de significados a cada apropriação de um novo conhecimento

Em relação à mediação da ação dos graduandos e o regente da sala de aula, no caso o professor de geografia, os materiais também foram disponibilizados ao docente e situação-problema era o eixo norteador, sendo debatida em conjunto. Através desta interação constatou-se que os graduandos se sentiam mais confiantes frente ao exercício da docência, sem contar que o professor responsável pela regência da turma encontrava uma forma possível de ampliação e aprofundamento de suas aulas. A clareza referente aos objetivos e competências destinadas a cada atividade foi fundamental para construção de uma “significância” por parte de todos os envolvidos. Em diferentes momentos, os estudantes reafirmavam a importância do aprofundamento da temática através de recursos que eles manipulavam em seu dia a dia.

A aplicabilidade das atividades se justifica por mobilizar ações que tratam teoria e prática, conduzindo o aluno a estabelecer contato com as bases teóricas, na medida em que aplica o conhecimento por meio de experiências, produção de materiais didáticos dentre outras atividades. Para esta aplicabilidade, os saberes escolares estabelecem constante diálogo, sendo este fator fundamental para compreensão e o engajamento não apenas dos alunos, mas dos professores e demais sujeitos imersos no universo escolar.

Conclusão

O processo ensino-aprendizagem se mostra dotado de uma complexidade. Se partirmos do pressuposto que cada indivíduo possui um ritmo, uma disposição, bem como aptidões diferenciadas, a aprendizagem ganha nuances que devem ser respeitadas no decorrer deste processo. Entretanto, a reprodução do conhecimento limita-se, em diferentes conjunturas e circunstâncias, a um ato de mera reprodução, cabendo ao docente transmitir e ao discente reter e repetir informações. Longe de buscar generalizar estas situações, mas atentando para a permanência destas práticas docentes. Neste sentido, a realidade vivenciada pelos alunos tornou-se fonte para esta problematização, assumindo um caráter fundamental na significância da aprendizagem, bem como na compreensão dos dilemas cotidianos enfrentados pela comunidade onde estão inseridos. Para Moran (2015, p 17) se desejamos alunos criativos, que intervenham em sua realidade, a tomada de decisão torna-se um fator fundamental. Assim, quanto mais próximos dos dilemas cotidianos, maior a possibilidade de avançar não apenas na elaboração de soluções e possibilidades que cercam o processo de ensino e aprendizagem ocorridos no universo escolar, mas na reflexão sobre sua prática docente.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- CAVALCANTI, L. de S. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- SANTOS, R. O.; MOSER, A. Fundamentos epistemológicos das aulas invertidas (*flipped classrooms*): introduzindo o artigo de Marcel Lebrun. In: ALMEIDA, S. do C. D. de; MEDEIROS, L. F. de; MATTAR, J. (Org.) Educação e **tecnologias**: refletindo e transformando o cotidiano. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 14 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.
- FONSECA, J.; MOURA, F. S. A aprendizagem invertida em educação a distância. **CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**, 2015, Bento Gonçalves, RS. Anais... p. 1-10.
- GOMES, P. C. da C. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- MAFTUM, M.; CAMPOS, J. Capacitação pedagógica na modalidade de Educação a Distância: desafio para ativar processos de mudança na formação de profissionais de saúde. **Cogitare Enfermagem**, v. 13, n. 1, p.132-139, 2008.
- MORAES, J.; CASTELLAR S. M. Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, vol. 17, n 2, 422-436 (2018).
- MORAN, J; BACICH, L. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, n 25, junho, 2015, p. 45-47.

Análise social da desigualdade de gênero com ênfase no mercado de trabalho

Social analysis of gender inequality with emphasis in the labor market

Pedro Emanuel Peres Diani⁽¹⁾

⁽¹⁾  0000-0002-6087-766X; Universidade Federal do Pampa, estudante de graduação do curso Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Brazil, E-mail: pedroemanoelperesdiani@gmail.com

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Atualmente, a sociedade patriarcal brasileira está em constante mudança rumo ao avanço da mesma, porém progride em passos lentos. Neste contexto desigual seria apreciado que os homens precisam tomar parte do movimento para a ampliação dos direitos das mulheres tanto na condição de pesquisadores como incentivadores a disseminação do conhecimento. Ao entrarmos em concordância, todas e todos são incentivados a participarem do movimento pela promoção da igualdade de gênero. É essencial destacar que as ações e políticas públicas voltadas à equidade de gêneros resultam "das demandas advindas dos Movimentos Sociais, os quais lutam por mais igualdade e respeito, e da institucionalização da História de preconceitos dos Gêneros" (SILVA; FIALHO; QUEIROZ, 2018, p. 10). Ao pesquisar mais sobre o tema e torna-lo público poderemos incentivar mais estudos relacionados, além de externar os ideais da luta por direitos, indo de contra ao pensamento de indivíduos mais conservadores. Os mesmos, que desejam a continuidade da atual sociedade que precisa ser apressadamente vencida nesta guerra de ideais e crenças liberais vs conservadoras.

Palavras-chave: Desigualdade de gênero, Preconceito, Sociedade.

Abstract: Currently, the Brazilian patriarchal society is in constant change towards its advancement, but it is progressing at a slow pace. In this unequal context, it would be appreciated that men need to take part in the movement to expand women's rights both as researchers and as promoters of knowledge dissemination. By agreeing, everyone is encouraged to participate in the movement to promote gender equality. It is essential to highlight that public actions and policies aimed at gender equality result "from the demands arising from Social Movements, which fight for more equality and respect, and from the institutionalization of the History of Gender Prejudice" (SILVA; FIALHO; QUEIROZ, 2018, p. 10). By researching more on the subject and making it public, we will be able to encourage more related studies, in addition to expressing the ideals of the fight for rights, going against the thinking of more conservative individuals. The same, who want the continuity of the current society that needs to be hastily defeated in this war of liberal vs. conservative ideals and beliefs.

Keywords: Gender Inequality, Prejudice, Society.

Instruções Gerais

As relações entre homens e mulheres no mercado de trabalho ainda são marcadas por importantes assimetrias, especialmente quando se trata do nível salarial e do acesso a posições de maior responsabilidade dentro das organizações (CAVAZOTTE et al., 2010). Acreditasse que a temática da desigualdade nos ambientes de trabalho, atrelada a falta de bom senso de muitos empregadores no Brasil e no mundo que é resultante de questões de gênero são cada vez mais visíveis, por tal motivo o intento de se trazer esta discussão para o meio acadêmico se visa imprescindível nos dias de hoje. Já que inda é grande a desigualdade de gênero nas relações profissionais, desde às profissionalizações destinadas ao gênero social feminino, assim como, em sua atuação nos postos de trabalho, principalmente quando pensamos o contexto do mundo do trabalho brasileiro.

Ademais, cabe ressaltar que a desigualdade de gênero vem sendo abordada amplamente pela sociedade que julga a mulher e a deseja como dona de casa, por acreditar que não é sua responsabilidade e ela não pode conciliar com o trabalho, entretanto segundo Teixeira e Bomfim (2016), quando elas não abrem mão de suas carreiras profissionais para se dedicarem à família, mesmo com ajuda de terceiros, as tarefas do lar não deixam de ser sua responsabilidade. Infelizmente muitas mulheres não adentram no mercado de trabalho como o empreendedorismo por causa da expectativa social de demonstrar sempre o domínio da situação e não aparentar o medo diante da possibilidade de ver seu trabalho de uma vida inteira comprometido, a empreendedora parece absorver, como um peso solitário, o medo do insucesso (CAMARGO et al., 2018).

Mesmo assim ainda há ausência de projetos e políticas públicas específicas, para que aja essa desmitificação da mulher como incapaz, assim como não há produções acadêmicas (artigos, trabalhos, ações) suficientes abordando o respectivo tema. Além do mais, a falta de políticas públicas para melhor entendimento sobre gênero para a população mais desenformada é escassa, seria melhor para todos se pudessem compreender que o mundo do trabalho se constitui como arena de relações que reforçam a desigualdade social entre os gêneros.

Seguindo essa mesma linha argumentativa, podemos crer que a criação de novos investimentos governamentais e privados para projetos que tentem trazer à tona, o debate: a desigualdade de gênero nas relações de trabalho, pois segundo Neves (2013), o grande número de pesquisas e estudos sobre gênero e trabalho na sociologia constitui um campo fértil para entender as relações de gênero na sociedade.

Primeiramente, deve-se levar os mesmos até as escolas e assim os jovens estudantes dariam suas opiniões e forneceriam a difusão para a sociedade sobre o tema. Dessa forma os incentivando a buscarem respostas a esta problemática, desde a juventude e assim perceberem o porquê de ainda existir a desigualdade de gênero em diversos postos no mercado de trabalho e em outras problemáticas

envolvendo a nossa sociedade que desde eras passadas vem reprimindo o conhecimento, para que assim possa se manter o atual sistema de superioridade do homem.

Os altos índices de agressão contra o gênero feminino demonstram novas noções de desigualdade de gênero no contexto das relações de trabalho, o que de fato, vem enriquecendo a discussão e proposta aqui apresentada a saber. Esta constante desigualdade e crise social estarão interligadas com a dita falta de capacidade da mulher perante o homem, assim como no mercado de trabalho, local de grande desigualdade e violência psicológica imposta pela sociedade.

Síntese Teórica

Este estudo é embasado nos trabalhos desenvolvidos que se adequam com a temática do preconceito social referente ao gênero feminino, principalmente análises e pesquisas que envolvam o mercado de trabalho. Devido a ausência de diálogos sobre este assunto entendesse que quanto mais estudos desta magnitude forem feitos melhor será o debate no meio científico e novas ideias serão geradas para o enfrentamento de casos que envolvam esta problemática no ambiente acadêmico.

Para contribuir com a diminuição deste preconceito consiste na movimentação do poder público e jurídico, os quais com o poder da lei tem o dever de desmitificar a visão preconceituosa de que a mulher é inferior ao homem, assim como promover iniciativas que auxiliem movimentos sociais os quais lutam pelo reconhecimento do espaço para o gênero feminino no mercado de trabalho. Já está mais que na hora de uma ampla discussão dentro dos espaços acadêmicos (escolas e universidades), para que os pesquisadores conscientizados busquem trabalhar mais firmemente no combate a todos os meios de preconceito não apenas ao do gênero feminino. Para que o mesmo aconteça o apoio das instituições de ensino com a promoção de projetos de ensino, pesquisa e extensão é essencial, desse modo mais eventos e debates surgiram e trarão a comunidade em geral um retorno do investimento público de maneira efetiva e impactante para a sociedade mais conservadora.

Diversas pesquisas são diariamente desenvolvidas e aplicadas nos ambientes sociais acadêmicos: escolas, universidades, centros de ensino; assim como há uma divulgação acentuada nos meios de pesquisa e mídia, tornando possível um debate pontual sobre o tema do preconceito entre gêneros nas mais diversas camadas da sociedade. Mas devemos se perguntar, isto é, de fato suficiente? Dado que vivemos em uma sociedade patriarcal, meritocrata e muitas vezes até mesmo anarquista, onde o poder rege a sociedade e a ética não tem importância, principalmente para nossos governantes. Dessa forma, a saída é lutar com ênfase com todas as forças da minoria para se fazer frente ao atual cenário brasileiro e então derrotá-lo.

Análise

A melhor análise a ser feita é de que as profissões intituladas de homens e de mulheres ditas pelos preconceituosos na sociedade, quase sempre serão de certo modo para mulheres relacionadas ao cuidado, delicadeza, afeição, beleza entre outras, enquanto a dos homens serão relacionadas a força, rigidez, raciocínio, intelectualidade entre outras. Visto que, segundo Araújo (2016), entre as diversas manifestações da desigualdade de gênero no Brasil, a desigualdade nas esferas de poder, mais especificamente, no acesso ao poder político institucional. E isto possivelmente também contribui para a desigualdade nos postos de trabalho e influenciam o pensamento dos jovens, desta maneira deve-se perguntar qual o motivo desta intitulação nas áreas de atuação para ambos os gêneros? A resposta pode se ser aplicada com o ingresso de apenas uma única palavra “sociedade”.

Seguindo este raciocínio e entrando em concordância com Martins e Vedovato (2017), a divisão sexual do trabalho atinge diretamente as atividades domésticas, mas essa construção social não é fixa ou imutável. Desse modo, podemos dizer que este fato é devido em razão da nossa história, a qual ao longo da humanidade ficou entendido pelos líderes das mais diversas épocas que era clara a superioridade do gênero masculino no seu biológico e posteriormente intelectual, porém deve se ressaltar que o gênero feminino não possuía as mesmas oportunidades disponibilizadas para homens, já que por sua vez eram consideradas inferiores por não possuir capacidade física equivalente à dos homens.

Sendo assim foi se ignorada sua capacidade de pensar amplamente reduzindo as a seres submissos oprimindo vossos pensamentos as rotulando socialmente como (frágeis, dosséis, obedientes, cuidadosas, carinhosas), enquanto os homens como (vorazes, destemidos, intelectuais, superiores), com isto desenvolveu se a sociedade que “hipoteticamente” sustenta a vigente desigualdade e titulação para ambos os sexos. Em termos propositivos os resultados de novos projetos e campanhas discutindo esta problemática, poderiam ser apresentados à comunidade estudantil de escolas e universitária, além da comunidade em geral, como forma de intensificar o debate e ampliar algumas noções, em específico, as que envolvem gênero e mundo do trabalho.

Considerações Finais

Espera-se contribuir para o termino da vigente desigualdade entre gêneros, pois segundo Chacham e Jayme (2016), dentro mesmo do feminino e do masculino seria possível encontrar assimetria e hierarquia. O que falta são discussões na sociedade, já que se é necessária a intervenção de projetos e debates para tentar-se solucionar o problema dado que ainda não se encontra amplos diálogos entre nossos representantes políticos, com isto em mente busca-se orientar jovens estudantes para melhoria da sociedade. É nesse sentido que se abre um “leque” de possibilidades de pesquisas na área de desigualdade de gênero, no mercado de trabalho em especial, os quais poderiam se desenvolver, para assim trabalhar na solução de mais um problema social, isto é, promover debates e diálogos capazes de

tornar a vigente maneira de pensar da população, por exemplo os jovens, em relação há desigualdade no trabalho, de forma mais pertinente e esclarecida no âmbito de causar melhorias no ambiente de trabalho de futuras profissões tanto para o gênero feminino como para o masculino.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. Valores e desigualdades de gênero: Mediações entre participação política e representação democrática. **Civitas – Revista Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 36-61, 2016.
- CAMARGO, R. A. M. M. de; LOURENCO, M. L.; FERREIRA, J. M. Mulheres empreendedoras no Brasil: quais seus medos? **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 178-193, 2018.
- CAVAZOTTE, F. S. C. N.; OLIVEIRA, L. B.; MIRANDA, L. C. Desigualdade de gênero no trabalho: reflexos nas atitudes das mulheres e na sua intenção de deixar a empresa. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 70-83, 2010.
- CHACHAM, A. S.; JAYME, J. G. Violência de gênero, desigualdade social e sexualidade: As experiências de mulheres jovens em Belo Horizonte. **Civitas – Revista Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 1-19, 2016.
- MARTINS, E. G.; VEDOVATO, L. R. Migração internacional de mulheres e o trabalho doméstico remunerado: opressão e cidadania na era da globalização. **Revista Direitos e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 1975-2009, 2017.
- NEVES, M. A. Anotações sobre trabalho e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 404-421, 2013.
- SILVA, S. M. A.; FIALHO, L.M. F.; QUEIROZ, Z. F. de. Apresentação: Educação e memórias femininas: interfaces e conexões em contextos históricos ocidentais. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 9-15, 2018.
- TEIXEIRA, R. M.; BOMFIM, L. C. S. Empreendedorismo feminino e os desafios enfrentados pelas empreendedoras para conciliar os conflitos trabalho e família: estudo de casos múltiplos em agências de viagens. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 44-64, 2016.

Controle social na gestão de estoque da administração pública: estudo de caso realizado na Prefeitura Municipal de Arapiraca/AL

Social control in public administration inventory management: case study carried out in the Municipal Government of Arapiraca/AL

Laleska Dayane Oliveira Apolinário^(*)

^(*)  0000-0002-6147-4168; Serviço de Aprendizagem Comercial (SENAC/AL), Docente, Brazil. E-mail: laleska_apolinario@hotmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O artigo reflete uma discussão sobre a participação da atuação da gestão de controle, nas compras de materiais no âmbito municipal, apresentando com base em pesquisa documental a importância do controle interno e sua atuação efetiva no monitoramento e auditoria dos processos que envolvem o almoxarifado na Prefeitura de Arapiraca. Com objetivo de demonstrar que se planejada e aplicada corretamente, o controle interno tem força significativa no combate a redução das despesas administrativa do órgão referido.

Palavras-chave: Gestão, Controladoria, Controle Interno, Controle Social.

Abstract: The article reflects a discussion on the participation of the management of internal control, in the purchase of materials at the municipal level, presenting, based on documentary research, the importance of internal control and its effective performance in monitoring and auditing the processes that involve the warehouse in the Arapiraca City Hall. In order to demonstrate that if properly planned and applied, internal control has significant strength in combating the reduction of administrative expenses of the referred body.

Keywords: Management, Controllershship, Internal control, Social control.

Introdução

A falta de conhecimento do agente público sobre o que é a gestão pública e como ela deve ser aplicada, em muitos casos, é o fator causador da incoerência dos atos administrativos, resultando em transtornos, a organização pública, a sociedade e ao próprio agente. Nesse sentido, é preciso entender todos os processos que envolvem uma administração pública, suas leis e obrigações para o seu cumprimento com lealdade e transparência. Compreender e aceitar que os atos praticados na administração pública não possuem caráter livre ou ilimitado e que precisam ser realizados com observância, levando em consideração as leis, regulamentos e políticas a ela imposta, é o ponto de partida para o alcance dos objetivos traçados pela gestão.

Segundo Beloso et al., 2017 apud Bruni e Gomes (2010, p. 64). "Ter um plano de organização dentro de uma empresa reduz a possibilidade de erros e irregularidades, ao mesmo tempo em que promove a eficiência operacional e fomenta o respeito e obediência às políticas administrativas fixadas pela gestão."

Quando falamos em administração pública, é interessante enfatizarmos o conceito colocado por Matias Pereira apud Lourenço (2009, p.62) que a administração pública, no sentido amplo, designa o conjunto de serviços e entidades incumbidos de concretizar as atividades administrativas, ou seja, da execução das decisões políticas e legislativas. Assim, a administração pública tem o propósito a gestão de bens e interesses qualificados da comunidade no âmbito dos três níveis de governo: federal, estadual, ou municipal, segundo os preceitos de Direito e da Moral, visando o bem comum.

Sendo assim, a administração pública, composta pelos órgãos, serviços e agentes do Estado, é incumbida de atuar respeitando o bem comum, seguindo as determinações impostas na CF 88, como forma de garantir a eficiência e eficácia das ações do Governo.

Diante desta colocação, vale observar que para a administração pública exercer suas funções atendendo a necessidade da sociedade, faz-se necessário dar atenção especial a três leis fundamentais, aplicadas especialmente como auxílio ao controle dessas ações, são elas: Plano Plurianual (PPA), Lei das Diretrizes Orçamentárias (LDO), Lei Orçamentária Anual (LOA), devendo estas serem publicadas, como forma de garantir à sociedade a transparência da gestão pública.

Assim coloca, CRUS et al., (2016, p.724):

A LRF estabelece que a transparência deve ser assegurada mediante o incentivo à participação popular e à realização de audiências públicas, durante os processos de elaboração e discussão dos Planos Plurianuais (PPA), da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e da Lei Orçamentária Anual (LOA), bem como garante a obrigatoriedade de publicar bimestralmente relatórios resumidos de execução orçamentária e de realizar audiências públicas quadrimestrais para apresentar o Relatório de Gestão Fiscal.

A Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), regulamenta o uso dos recursos públicos, estes que são do interesse de toda sociedade. A LRF utiliza de metodologias que fazem com que as administrações públicas controlem seus gastos, respeitando limites de despesas.

A partir dessa análise, a sociedade pode ser o próprio auditor das ações públicas a partir da leitura dos documentos que regem a obrigatoriedade da transparência pública, o PPA, LDO e LOA.

É importante pontuar sobre a observação do controle das despesas públicas a partir das análises de algumas contas principais, como estoque e almoxarifado. Nestas contas estão disponíveis recursos essenciais para a atuação da administração.

Vale definir que estoque é “qualquer quantidade de bens físicos que se encontram armazenados de forma improdutiva, por determinado intervalo de tempo.” (BARBOZA 2019, p.12). Enquanto almoxarifado “é o local reservado para armazenagem e conservação de materiais em espaço coberto ou não, tendo a função de dispor espaços em que permanecerá cada item aguardando a necessidade de uso.” (BARBOZA 2019, p. 12).

Controle social é a representatividade do objetivo do portal da transparência. Criado em 2004 com intuito de ordenar as ações dos entes públicos, o portal da transparência efetivou a obrigatoriedade de divulgação à sociedade, as aplicações das verbas públicas durante os exercícios, sejam essas aplicações por meio de criações de projetos ou manutenção da estrutura administrativa.

Embora intitulada como transparência, a criação do portal permite que o cidadão tenha acesso às informações, mas não garante ao mesmo a ocorrência da eficácia nas ações e conseqüentemente, na publicação. Segundo Gruman et al., (2016, p. 724) “a transparência e o acesso não garantem a eficácia do funcionamento da máquina pública, mas pelo contrário, sua ausência, é garantia de mau uso dos recursos públicos porque são livres de controle social.”

Pode-se afirmar que o portal da transparência é uma evolução de decretos e leis que fomentaram a mesma ideia de uma democracia mais justa com a participação do povo na criação e direcionamento do dinheiro público.

Entre outros aspectos importantes no portal da transparência, para esta pesquisa, foi necessário realizar uma análise dos processos de PPA, LDO e LOA além do relatório geral da gestão de 2019 que destaca a aferição dos relatórios contábeis, balanço patrimonial do órgão administrativo.

Como forma de filtragem, analisou-se os projetos, estimativa de receitas e fixação das despesas, direcionado à Controladoria Geral do Município e a Coordenadoria de Licitação, no entanto, antes de apresentar a análise, é importante desmistificar o sentido e significado do PPA, LDO e LOA aplicada ao setor público.

Com o intuito de atender o objetivo deste artigo, que é demonstrar o quanto o controle interno, se aplicado efetivamente, pode contribuir para a redução das despesas administrativas municipais, fez-

se necessário buscar meios que confrontassem os dados e as informações analisadas por meio do portal da transparência.

Assim, fazendo jus a colocação de Gruman et al., (2016, p. 724) ao afirmar que “a transparência e o acesso não garantem a eficácia do funcionamento da máquina pública, mas pelo contrário, sua ausência, é garantia de mau uso dos recursos públicos porque são livres de controle social”, e, por entender que tanto os documentos de cunho obrigatório, PPA, LDO e LOA, não apresentam o controle efetivo do estoque da administração, mas apenas o planejamento e direcionamento dos recursos e fixação das despesas, que foi um levantamento importante para a construção desta pesquisa, como também o relatório de gestão do exercício de 2019, também não apresentou informações confiáveis quanto ao controle da gestão de estoque do almoxarifado, fato observado pela pouca participação da controladoria da auditoria dos processos de compra da referida Prefeitura, fez necessário a criação de uma pesquisa documental, com aspecto qualitativo, para tentativa de respostas quanto as ações de controle de almoxarifado da administração pública.

Sendo assim, a pesquisa classificada como Pesquisa Qualitativa de Controle Interno foi realizada com a gestão responsável pela CGM, enviada por meio eletrônico no dia 29 de março de 2021. A pesquisa teve um quantitativo de 16 (dezesesseis) perguntas, divididas entre ações da gestão do controle interno e transparência nas informações, que serão apresentadas a seguir por meio de uma análise e exposição resumida das perguntas e respostas obtidas, a exposição completa será apresentada no apêndice deste artigo.

Na primeira parte da pesquisa, buscou-se entender como a Controladoria Geral do Município, por meio do seu controle interno, realiza as ações de controle junto aos processos de compras e escolha de fornecedores, bem como as falhas ocorridas e as tomadas de decisões como forma de correção, como pode-se observar na tabela 1:

Tabela 1. Ações de controle junto aos processos de compras e escolha de fornecedores pela Controladoria Geral do Município de Arapiraca/AL

Perguntas	Respostas
Como é realizada a compra de materiais de almoxarifado, na prefeitura municipal de Arapiraca?	“As compras são concentradas em um único órgão, com objetivo de minimizar a chance de haver compras duplicadas...”
Quais são os critérios relevantes observados no momento da escolha dos fornecedores?	“Critério de menor Preço...; Avaliação do histórico da empresa no mercado...; Exigência de comprovação da capacidade financeira...; Exigência do atestado de boas práticas...”
Os fornecedores apresentam recursos suficientes para cumprir com suas obrigações?	“Às vezes sim, as vezes não. Nas compras de maior porte a Administração Pública obriga-se a exigir dos fornecedores a comprovação da boa situação financeira...”

A gestão de controle de estoque da prefeitura municipal de Arapiraca, já sentiu, em algum momento, a escassez de fornecedores qualificados?	"Sim, isso é comum no âmbito da Administração Pública. A escassez de fornecedores qualificados é vista não só sob o prisma de não dispor de documentos exigidos para se habilitar a transacionar com o Ente Público, como do ponto de vista das entregas do objeto contratado honrando prazos e a qualidade esperada do produto..."
Já ocorreu a falta de entrega de materiais por algum fornecedor? Se sim, qual motivo?	"Sim, o motivo foi aumento considerável nos preços dos materiais, provocado pela falta de matéria prima fazendo com que as fabricas ficassem com o fornecimento limitado e deixando de lado uma grande fatia de mercado."
Qual a tomada de decisão da gestão de controle de estoque nesses momentos?	"Avaliar o valor em dinheiro disponível em caixa e o preço estabelecido no mercado, possibilitando assim decisões mais concretas da quantidade a ser comprada e armazenada."
O sistema utilizado na prefeitura já falhou em algum momento? Se sim, qual a ocorrência e qual a tomada de decisão da gestão responsável?	"Sim, em virtude de está em fase de implantação..."
Qual o maior prejuízo financeiro e econômico que a prefeitura municipal de Arapiraca já vivenciou, devido a falhas no sistema de controle, seja por falhas técnicas ou humanas	"Falhas quanto a descrição dos insumos para remeter ao Prejuízo financeiro e econômico, pois o produto não foi adquirido no padrão ideal e não se adequar ao uso adequado. Especificações inadequadas, opção por modelos, ainda que respeitada a vedação de escolhas de marcas para trazer uma solução inadequada. Além dos aspectos financeiro e econômico um grande prejuízo é a suspensão do atendimento ou atendimento irregular, ou a solução não ter a durabilidade prevista..."

Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.

A segunda parte da pesquisa, abrange os aspectos legais, buscando compreender se os servidores da prefeitura de Arapiraca valorizam as práticas voltadas ao uso correto dos materiais e da referida divulgação do mesmo pela obrigatoriedade da lei de acesso e transparência das informações, se existem momentos de conscientização e treinamentos para o uso efetivo dessas práticas, além de entender se atualmente a gestão de controle de estoque está segura quanto aos processos realizados, envolvendo sistemas, fatores de responsabilidade social e a própria exigibilidade colocada pela lei da transparência de informações. Nota-se na tabela 2:

Tabela 2. Fatores de responsabilidade social e exigibilidade colocada pela lei da transparência de informações pela Controladoria Geral do Município de Arapiraca/AL

Perguntas	Respostas
Os servidores da prefeitura municipal de Arapiraca têm o conhecimento da lei da transparência da informação?	"Sim, essa lei foi bastante divulgada pela Controladoria Geral, foi realizada a remessa de cópias da referida Lei a todas as secretarias e em parceria com o escritório do TCU/Alagoas foram realizadas palestras sobre a importância da mencionada lei..."
Os servidores da prefeitura municipal de Arapiraca são orientados às práticas de ações corretas quanto ao controle dos materiais de almoxarifado?	Sim.

Quais ações a prefeitura municipal de Arapiraca realizou para esta conscientização?	"Realização de visitas técnicas ao Almoxarifado Central, as Unidades Escolares, Farmácia Básica e Unidades de Saúde..."
Hoje, a gestão de controle de estoque, sente segura com o sistema de controle utilizado?	"Sim, a gestão de controle de estoque sempre se apresentou segura... Hoje com o ambiente de trabalho inadequado, já é visível um pouco de insegurança, o controle está sendo realizado em planilhas e manualmente, enquanto, não se resolve o problema da nova estrutura do Almoxarifado..."
A gestão de controle de estoque percebeu evolução significativa quanto a fatores econômicos e financeiros?	Sim, referida evolução foi percebida a partir da gestão de estoques passar a contribuir para o investimento em estoque, aumentando o uso dos meios internos da prefeitura, diminuindo o capital investido, dando atenção maior aos itens de produtos que a Prefeitura dispõe.
A gestão de controle de estoque, sente segura quanto a fatores de responsabilidade social?	Sim, a gestão de controle da prefeitura tem elevado o grau de satisfação de seus funcionários e a fidelidade desses, ganhando maior desenvolvimento nas ações e a consciencialização da sociedade em busca de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.
A gestão de controle de estoque, sente segura quanto ao cumprimento da lei da transparência de informação?	Sim, sente-se segura e tem cumprido o seu papel.
De que maneira a gestão de controle de estoque contribui para a redução de despesas administrativas?	Contribui com a formação de parcerias e com planejamento e consolidação de lotes mínimos de compras, gerenciamento da curva ABC entre outros requisitos mínimos que poderão ser avaliados e identificados.

Fonte: Elaborada pelo autor, 2021.

Ao final da realização da pesquisa e analisando as respostas obtidas, pode-se concluir que o sistema gerencial de controle interno, disponibiliza aos servidores, formas para adquirir o conhecimento sobre a importância da boa postura, enquanto membros de uma administração pública, atuando com ética e transparência, como também o conhecimento sobre a legalização imposta pela esfera Federal ao que tange as leis de acesso à informação e transparência da informação, como garantia de um controle social efetivo.

Assim, está resulta em uma ação de importância relevante, pois favorece o desempenho eficiente e eficaz dos servidores da administração pública, possibilitando que o número de erros, em virtude de ações humanas, seja reduzido.

No entanto, nota-se que o meio ao qual está localizado esse sistema, neste caso, a prefeitura municipal de Arapiraca, apresenta falhas que impedem o cumprimento de ações efetivas relacionadas ao osso do ofício do referido departamento, controle interno.

Essas falhas remetem a falta de manutenção da própria instalação do almoxarifado. Isto nos faz refletir que na prefeitura de Arapiraca, não há prioridade para as boas condições do ambiente nem de valorização à própria atuação de controle de estoque do almoxarifado.

Vale destacar que as práticas de controle interno, voltadas ao estoque de almoxarifado, pode refletir significativamente na redução das despesas administrativas, pois se existe o controle efetivo, logo

haverá um monitoramento preventivo, com o objetivo de eliminar possíveis erros, possibilitando a não ocorrência de desperdícios, perdas, avarias de materiais, aquisições irregulares e em alta quantidade, entre outros fatores.

Atualmente a prefeitura de Arapiraca, com sua gestão de controle interno, busca meios para diminuir o impacto causado pelas falhas não analisadas anteriormente. Com efeito, esses meios refletem em posturas estratégicas.

Além disso, não existe na prefeitura de Arapiraca instalação de almoxarifado, com isso levou a gestão de controle decidir pela entrega dos materiais diretamente ao órgão no qual solicitou a compra. Ou seja, o pedido permanece centralizado na coordenadoria de licitação, mas não se tem estocagem do material em instalação específica para a guarda e auditoria, sendo então, automaticamente, direcionada ao órgão ou setor competente. Assim, também, a responsabilidade do registro de entradas e saídas fica sob responsabilidade do órgão ou setor que solicitou a compra.

Sendo assim, compreende-se que as investidas em processos estratégicos de centralização do controle das compras de materiais, é de longe, a forma mais precisa de atuação de controle, porém deve ser muito bem planejada para que ocorra a sua efetiva aplicação, ao contrário, a administração poderá perder o controle das entradas e saídas de materiais pelo não registros ou falhas na comunicação do controle interno junto a administração direta.

Essa situação deve ser analisada delicadamente, pois uma decisão tomada de imediato, pode surtir efeito positivo a curto prazo, mas prejudicar a gestão de controle à longo prazo. Neste caso, sugere-se a reavaliação dessa postura estratégica, observando os fatores de demandas, estocagem nos órgãos, para não intensificar a problematização atual e afetar àqueles que de fato, são os maiores utilizadores desses materiais, a sociedade.

Falhas são inevitáveis, mas devem ser prevenidas ao máximo possível.

Sendo assim, o objetivo geral deste artigo foi demonstrar o quanto a gestão de estoque do almoxarifado pode contribuir para a redução das despesas administrativas na Prefeitura de Arapiraca. Tanto o objetivo geral, como o problema da pesquisa, foi atendido, diante a análise dos resultados da pesquisa documental obtida no órgão controlador.

No entanto, não foi possível o acesso à administração de materiais da Prefeitura de Arapiraca, mas em contrapartida, foi possível analisar os procedimentos da controladoria a partir da documentação publicada no portal da transparência.

Denota-se, portanto, que existe uma necessidade premente de uma investigação mais aprofundada na estrutura de aquisição e guarda de materiais para a utilização na prefeitura de Arapiraca, em suas diversas secretarias, para que o órgão competente de Controladoria Geral do Município, possa efetivamente demonstrar resultados que contribuam com a redução de custos e melhorias nos serviços públicos ofertados pela administração pública no âmbito municipal.

Esta investigação, de maneira mais aprofundada possibilitará um serviço prestado de forma gratuita e de qualidade para toda a população municipal.

REFERÊNCIAS

- BARBOZA, E. P. **Administração de processos: Estudo de Caso no Almoarifado da Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura Municipal de Ouro Preto**, 2019. Trabalho de conclusão de curso- Departamento de Ciências Contábeis, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019.
- BEUREN, I. M.; SCHLINDWEIN, A. C.; PASQUAL, D. L. Abordagem da controladoria em trabalhos publicados no EnAPAD e no Congresso USP de controladoria e contabilidade de 2001 a 2006. **Rev. Contabilidade Financeira**. USP, v. 18, n 45, p. 22 -37, set/dez, 2007.
- BRUNI, A. L. GOMES, S. M. da S. **Controladoria: conceitos, ferramentas e desafios**. Editora Edufba. 2010. Salvador-BA.
- CAVALCANTE, P. L. O Plano Plurianual: resultados da mais recente reforma do Planejamento e Orçamento no Brasil. **Revista do Serviço Público Brasília**, 58 (2): 129 – 150, abr/jun, 2007.
- CRUZ, M. do C. M. T.; SILVA, T. A. B.; SPINELLI, M. V. O papel das controladorias locais no cumprimento da Lei de Acesso à Informação pelos municípios brasileiros. **Caderno EBAPE.BR**, v. 14, n 3, jul./set, 2016.
- LOURENÇO, N. V. **Administração Pública: Modelos, conceitos, reformas e avanços para uma nova gestão**. Curitiba-PR: Intersaberes, 2016.
- MOREIRA, M. A.; DIAS, A. G. S.; SOUZA, P. M. Controle interno como instrumento de gestão pública. **RIC-Revista de Informação Contábil**, v. 11, n 4, p. 39-53, out-dez, 2017.
- NASCIMENTO, C. Lei de Responsabilidade Fiscal. **Caderno IBAM** 4. Elaboração das diretrizes orçamentárias e do orçamento. Rio de Janeiro: IBAM, 2001.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAPIRACA. **LDO** - Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para a elaboração e execução do orçamento para o exercício financeiro de 2019 e dá outras providências. Disponível em:< <https://transparencia.arapiraca.al.gov.br/orcamento>. > Acesso em 03 de abril de 2021.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAPIRACA. **LOA** - Estima a Receita e fixa a Despesa do município de Arapiraca para o exercício financeiro de 2019. Disponível em:< <https://transparencia.arapiraca.al.gov.br/orcamento>. > Acesso em 03 de abril de 2021.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAPIRACA. **PPA** - Plano Plurianual de Ações Governamentais 2018-2021. Disponível em:< <https://transparencia.arapiraca.al.gov.br/orcamento>. > Acesso em 03 de abril de 2021.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAPIRACA. **Lei Orçamentária Anual 2019**. Quadro de Detalhamento de Despesas- QDD. Disponível em:< <https://transparencia.arapiraca.al.gov.br/orcamento>. > Acesso em 03 de abril de 2021.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE ARAPIRACA. **Relatório de Gestão 2019**. Disponível em:< https://transparencia.arapiraca.al.gov.br/relatorio_gestao.> Acesso em 04 de abril de 2021.
- TAVARES, D. C. **O papel do controle interno na administração pública: Atuação Preventiva, Pedagógica ou Punitiva?** Trabalho de conclusão de curso- Núcleo de Educação a Distância -UFSJ, Universidade Federal de São João Del Rei- UFSJ, São João Del Rei, 2018.

O movimento de educação de base na Região Nordeste

The basic education movement in the Northeast Region

Francisco Tenório da Silva⁽¹⁾

⁽¹⁾  0000-0001-8329-2413; Professor de História da rede privada, Graduado em História e Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Brazil. E-mail: francisco.tenorio@cedu.ufal.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O Movimento de Educação (MEB) foi um movimento que fomentou a educação de base em 1961 nas regiões nordeste, norte e centro-oeste. Em 1961, aconteceu uma parceria entre o governo federal e o MEB, que promoveu a alfabetização de jovens e adultos através das escolas radiofônicas. O objetivo deste trabalho é apresentar a atuação do MEB em alguns estados da região nordeste, especialmente, em Alagoas. O nordeste era considerado uma região-problema na época devido a situação de miséria dos nordestinos e o elevado índice de analfabetos. O aporte metodológico para o desenvolvimento do trabalho se desenvolveu por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental. Foram analisados dissertações e teses sobre a temática do MEB e os documentos como: atas de registros, relatórios e jornais da época. Consideramos que o MEB atuou na região nordeste, marcado por uma alfabetização e conscientização da classe trabalhadora no cenário marcado pela desigualdade social e de extrema pobreza da população nordestina.

Palavras-chave: Movimento de Educação de Base, Educação de Jovens e Adultos, Nordeste

Abstract: The Education Movement was a movement that promoted basic education in 1961 in the Northeast, North and Midwest regions. In 1961, there was a partnership between the federal government and the MEB, which promoted the literacy of young people and adults through radio schools. The objective of this work is to present the performance of MEB in some states in the northeast region, especially in Alagoas. The northeast was considered a problem region at the time due to the poverty situation of northeastern people and the high rate of illiterates. The methodological support for the development of the work was developed through a bibliographical and documentary research. Dissertations and theses on the theme of the MEB and documents such as records of records, reports and newspapers of the time were analyzed. We believe that the MEB acted in the northeast region, marked by literacy and awareness of the working class in a scenario marked by social inequality and extreme poverty in the northeastern population.

Keywords: Base Education Movement, Youth and Adult Education, Northeast

Introdução

O presente trabalho é um estudo sobre o Movimento de Educação de Base (MEB) que atuou na alfabetização de jovens e adultos na década de 1960, através das escolas radiofônicas, nas regiões norte, nordeste e centro-oeste do país.

A proposta da pesquisa é analisar a atuação do MEB, especialmente, em alguns estados da região nordeste, evidenciando as suas ações no Estado de Alagoas, no recorte temporal de 1962 a 1965.

A origem do MEB aconteceu por meio de uma parceria entre a Igreja Católica e o presidente Jânio Quadro; ambos assinaram o Decreto Federal 50.370, de 21 de março de 1961, fomentando a educação de base para os sujeitos da zona rural. O MEB foi o único movimento educacional da Igreja Católica que atuou na educação durante o regime militar, pós 1964, e permanece até os dias atuais, em alguns estados da federação, desenvolvendo a educação popular em parceria com os governos estaduais¹.

Em 1963, o governo de João Goulart reafirma a aliança com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) por meio de um novo Decreto, 52.267, de 17 de julho de 1963, o qual determinava a execução da educação de base por intermédio das escolas radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do país. Contudo, as atividades pedagógicas do MEB se concentraram nos seguintes estados: Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Piauí, Bahia, Sergipe, Amazonas, Pará, Rondônia, Goiás, Mato Grosso e norte de Minas Gerais.

No campo educacional brasileiro, o Mapa do Analfabetismo do Brasil² publicado em 2003, apresentou o índice de analfabetismo do século XX, ou seja, em meados da década de 1960, o país tinha 39,6% de analfabetos de educandos acima de 15 anos, isto é, eram aproximadamente quinze milhões e novecentos sessenta quatro mil e oitocentos cinquenta duas pessoas (15.964.852) que não podiam eleger os seus representantes, já que nesse período, os analfabetos não podiam votar. As questões que pautaram a nossa discussão foram: quais as razões para a atuação do MEB na região nordeste? Como aconteceu a atuação do MEB no Estado de Alagoas?

Constatamos através dos estudos de Wanderley (1984), Fávero (2006) que as ações educativas do MEB eram direcionadas para as classes populares. Ademais, o MEB era constituído, inicialmente, por religiosos que visavam impedir a disseminação de “ideias comunistas” e por grupos leigos, alinhados a uma visão progressista e social da história, que tinha por objetivo ofertar uma formação para a conscientização política e social dos excluídos, para que os sujeitos compreendessem as suas condições

¹Na atualidade o MEB, continua vinculada a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, sediada no Distrito Federal. Os seus projetos educacionais são baseados na educação popular e permanece atuando nos estados do Amazonas, Roraima, Ceará, Piauí, Maranhão, Distrito Federal e Norte e Nordeste de Minas Gerais, em regime de parceria com os governos estaduais, em Alagoas o trabalho do MEB. As informações sobre o MEB na atualidade se encontra disponível no site: <https://www.meb.org.br/quem-somos/> Acesso em: 20 mai. 2019.

²Disponível no site do INEP. http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/485756. Acesso em: 18 jun. 2020.

sociais frente à exploração capitalista. Esse fato resultou em conflitos entre a hierarquia conservadora da Igreja e os leigos.

O aporte metodológico desse estudo está baseado, inicialmente, numa pesquisa de caráter bibliográfica e documental. Por meio de revisão de literatura de teses e dissertações³ sobre a temática e a leitura de documentos oficiais do MEB⁴ como: ata de registros, relatórios, documentos oficiais, e jornais da época, refletimos sobre o processo de alfabetização de jovens e adultos através das escolas radiofônicas na região nordeste, especialmente, em Alagoas.

A hierarquia da Igreja, conduzida pelos conservadores, pretendia manter o poder hegemônico sobre a população brasileira, utilizando as emissoras de rádio, e, assim sendo, promover a educação de base e a evangelização dos sujeitos do campo, especialmente, da zona rural. Por outro lado, apareciam os grupos leigos considerados progressistas que buscavam uma transformação das condições sociais dos trabalhadores pelo viés da educação popular. Foi a partir da ótica dos grupos progressistas que foram produzidas cartilhas direcionadas à formação política da classe trabalhadora, especificamente, o sujeito do campo (SOUZA, 2006).

Essas considerações visam discutir a atuação do MEB, especialmente, nos estados da região nordeste. Foi nessa região que o Movimento teve uma atuação significativa para alfabetizar os jovens e adultos. De acordo com Fávero (2006) a escolha do nordeste pelo MEB, ocorreu por dois motivos: a primeira, devido a situação de exclusão da classe trabalhadora que viviam sob extrema pobreza, e a segunda, a possibilidade de continuar com a hegemonia de evangelização sobre a população e impedir as ações dos "comunistas" na região.

O Movimento de Educação de Base em Alagoas

O projeto político do Estado brasileiro, na década de 1960, era se adequar aos avanços do capitalismo industrial monopolista e estatal nas regiões subdesenvolvidas, embora as desigualdades sociais entre os estados revelassem as condições de miserabilidade social. O Estado buscava "erradicar" o analfabetismo entre os adultos, já que simbolizava o "atraso" à modernização e ao progresso do país (WANDERLEY, 1984).

De acordo com Fávero (2006) o MEB instalou uma ampla rede de escolas radiofônicas, principalmente, na região nordeste, focando na alfabetização de adultos e transmitindo noções de saúde, de higienização, de cooperativismo e de técnicas agrícolas para às comunidades rurais.

³ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 10 de ago. 2021.

⁴ Alguns documentos do MEB Nacional estão armazenados no site, disponível em: <http://forumeja.org.br/book/export/html/1435>. Acesso em 11 de ago. 2021.

A educação de base era uma temática discutida pela UNESCO em 1947, tendo o objetivo de adequar e preparar a classe trabalhadora para mercado de trabalho nas indústrias. Nesse sentido, a educação de base “entendida como o mínimo fundamental de conhecimentos teórico-práticos, imprescindíveis às populações pobres das regiões atrasadas para que as mesmas pudessem caminhar em direção ao desenvolvimento”. (FÁVERO, 2006, p. 44).

O ponto de partida da ação do MEB na região Nordeste aconteceu no início da década de 1960, e se desenvolveu em dois estados: em Sergipe e no Rio Grande do Norte. Nessas regiões já possuíam experiências com o projeto de alfabetização com escolas radiofônicas. D. José Vicente Távora, em Aracaju e D. Eugênio Sales em Natal oficializaram e ampliaram o programa de alfabetização e educação de base através das escolas radiofônicas. (FÁVERO, 2006).

A justificativa da atuação do MEB na região na região Nordeste ocorreu por diversos fatores políticos, econômicos e sociais, mas na época o lugar era

Considerada região-problema e onde, algumas áreas, a presença da Igreja se fazia de forma progressista e inovadora, essa colaboração ocorria tanto no sentido de atenuar a extrema miséria da população, como diminuir as consequências provocadas pela industrialização do Centro-Sul (Fávero, 2006, p. 41).

Nesses termos, podemos observar o alinhamento político do MEB com o Estado brasileiro, que buscava o desenvolvimento econômico do Nordeste visando diminuir a desigualdade social, além de manter o controle social sobre a população.

Na tabela 1, a seguir, apresentamos o quadro de pessoas que trabalharam pelo MEB na região nordeste:

Tabela 1. Número de alunos concluintes do MEB de 1961 a 1965.

Estado	1961	1962	1963	1964	1965	Total
Alagoas	--	7.596	3.130	342	557	11.625

Fonte: MEB⁵ (1965).

Convém salientar que no ano de 1963 o governo brasileiro realizou alterações no horário da transmissão da "Voz do Brasil" para o horário 19h às 20h, resultando na alteração das transmissões das aulas do MEB, impossibilitando muitos estudantes da zona rural acompanharem as aulas, provocando

⁵ Disponível em:

https://www.fe.ufg.br/nedesc/cm/visao/formularios/RelatorioDocForm.php?cod_projeto_regional=1&cod_projeto_estadual=1&cod_sub_projeto=1&titulo=&autor. Acesso em: 03 dez 2019.

evasão escolar. Esse acontecimento revela o número de estudantes adultos concluintes do MEB em Alagoas entre os anos de 1961 a 1965, como demonstraremos na tabela a seguir.

Nos cinco anos de atuação do MEB, de 1961 a 1965, o Movimento conseguiu

Alfabetizar 320 mil alunos ouvintes concluintes do ciclo de alfabetização. O ano de 1963 foi o mais exitoso em relação às conclusões, pois quase 120 mil estudantes do MEB concluíram nesse período. Ainda sobre números, foram realizadas 35 reuniões de treinamentos para 871 professores, supervisores e animadores das equipes locais. E de 1961 a 1965 aconteceram treinamentos para 13.771 monitores de escolas radiofônicas e animadores de grupos de base (FÁVERO, 2006, p. 44).

A formulação do Movimento de Educação de Base está fundamentada numa visão política e social da Igreja Católica que se alinha ao Estado educador cristalizado no modelo populista. De acordo com Ferraro e Kreidlow (2004), o analfabetismo em Alagoas é o fenômeno social e histórico que marca a desigualdade social e a exclusão da classe trabalhadora. Entre as décadas de 1920 a 1960, o Estado apresentava uma taxa de analfabetismo de 72,6%, constituindo-se na liderança dos estados do Nordeste. Essa posição vergonhosa, continua evidente nos dias atuais, embora ocorressem diversas campanhas de alfabetização e programas educacionais para amenizar essas condições históricas.

Em Alagoas o MEB iniciou as suas atividades em 1962, com a programação realizada em duas emissoras de rádio, a Radio Palmares em Maceió, e a Emissora do Rio São Francisco na cidade de Penedo. Embora com a atuação de poucos funcionários, o MEB em Alagoas promoveu o projeto de alfabetização de adultos nas regiões consideradas mais pobre de Alagoas.

A atuação educativa do MEB acontecia nos estados de forma particular, ou seja, embora se buscassem uma uniformidade em suas práticas educativas, as condições de produção de cada região do país apresentavam aspectos políticos, econômicos e sociais distintos, já que o Brasil se constitui de diversas regiões.

Ressaltamos que em Alagoas outros programas de educação de adultos foram implementados e executados pela Secretaria de Educação do Estado, com a finalidade de alfabetizá-los como: o Movimento de Brasileiro de Alfabetização (Mobral) implementado durante o governo militar, o Programa Educação Integrada (PEI), e o Projeto Minerva e João da Silva (FREITAS; SILVA, 2019).

As trilhas do MEB pelo estado de Alagoas são evidenciadas pela atuação da Arquidiocese de Maceió, que pretendia implementar a educação de base nas zonas rurais do Estado. Fávero (2006) argumenta que nos estados onde atuava o MEB, existiam uma equipe técnica formada pelo Conselho Estadual que era dirigido pelos bispos locais.

Em Alagoas, o MEB por meio das escolas radiofônicas, atingiram diversos municípios através das principais emissoras que serviram de base para a transmissão dos conteúdos contidos nas cartilhas de alfabetização.

As escolas radiofônicas funcionavam nos horários noturnos, adequados aos camponeses. O local onde aconteciam as aulas eram: numa sala de escola; na sala paroquial; na sala da fazenda ou até mesmo na sala de um dos moradores. Os materiais disponíveis para o desenvolvimento das aulas eram: mesas ou carteiras, cadeiras ou bancos, um quadro negro, giz e apagador, um aparelho de rádio cativo e lâmpadas quando não havia luz elétrica (MEB, 1961).

Em Alagoas, o desaparecimento do MEB ocorreu em 1966, devido aos efeitos da perseguição política do governo militar. O controle do Estado e da hierarquia conservadora da Igreja sobre o Movimento obrigaram a rever as suas posições ideológicas e se alinhar à ordem vigente. De acordo com Paiva (2015, p. 288), para que o movimento continuasse "custou a revisão da sua metodologia, de seu material didático e da orientação do programa".

Considerações Finais

A proposta deste trabalho foi apresentar os aspectos educacionais e políticos do MEB na região nordeste, especialmente, no Estado de Alagoas. Consideramos que o MEB foi um movimento educacional que pretendia alfabetizar os adultos numa perspectiva, além de saber ler, escrever e contar.

A partir de 1962, com a introdução das teorias educacionais de Paulo Freire, o MEB redireciona as diretrizes pedagógicas, apresenta uma proposta de alfabetizar e conscientizar as camadas mais pobres do lugar social em que estavam inseridos. (RAPOSO, 1985).

Consideramos que o MEB atuou de forma ativa e resistente na região nordeste, inclusive em Alagoas, buscando promover uma educação conscientizadora sobre as classes populares. Embora com a interdição do golpe civil-militar em 1964, o MEB desenvolveu uma ação educativa se adequando as atividades educacionais de acordo com o regime.

REFERÊNCIAS

- FÁVERO, O. **Uma pedagogia da participação popular. Análise da prática educativa do MEB - Movimento de Educação de Base (1961-1966)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- FERRARO, A. R.; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil. configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação & Realidade**. n. 29. p. 179-200, jul/dez. 2004.
- FREITAS, M. L. de Q.; SILVA, J. C. Trilhas da História Oral: Memória da Educação de Jovens e Adultos em Alagoas. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista/BA. v. 15, n. 33. p. 255-277, jul./set. 2019.
- MENEZES, J. P. D. **O Movimento de Educação de Base no período 1961-1964: qual a perspectiva de direitos humanos?** Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Instituição de Ensino, Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco, 2017.
- RÂPOSO, M. da C. B. **O Movimento de Educação de Base – MEB Discurso e Prática - 1961 - 1967**. São Luís, UFMA/Secretaria de Educação, 1985.
- WANDERLEY, L. E. **Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base**. Petrópolis: Vozes, 1984.

Saberes docentes: um olhar para as práticas de ensino da oralidade na Educação Infantil

Teacher knowledge: a look at oral teaching practices in early childhood education

Fernanda Rafaella da Silva⁽¹⁾; Adriana Cavalcanti dos Santos⁽²⁾

⁽¹⁾  0000-0002-9796-9111; Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestre em Educação, Brazil. E-mail: fernandaraphaellas@gmail.com.

⁽²⁾  0000-0002-4556-282x; Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente. Brazil. E-mail: adricavalcanty@hotmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O referido estudo objetivou analisar os reflexos dos saberes docentes nas práticas de ensino da oralidade presentes nos discursos de duas professoras da Educação Infantil. Partimos da pergunta de pesquisa: como os saberes docentes refletem nas práticas de ensino da oralidade na Educação Infantil? Nossos objetivos específicos constituíram-se em: compreender como as professoras trabalham com a oralidade na Educação Infantil e identificar o lugar dos saberes no ensino da linguagem oral. O estudo fundamenta-se nos teóricos que discutem sobre a linguagem como: Bakhtin (2011); Volóchinov (2017); e Vygotsky (1993, 2007). Para tratar da formação dos Saberes Docentes nos respaldamos em Tardif, Lessard e Lahaye, (1991) e Tardif (2002, 2012). Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa (LUDKE; ANDRE, 2013) do tipo estudo de caso (CHIZZOTTI, 2000; YIN, 2015). Para a realização da pesquisa, utilizamos questionário on-line e entrevista com as professoras. Os resultados revelam que os saberes das professoras sobre o ensino da oralidade na Educação Infantil são saberes plurais (TARDIF, 2002). As professoras demonstram que consideram importante o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo das crianças. No entanto, verificamos que o ensino da oralidade se limita a interação discursiva a partir da leitura de contos, o que demonstra a necessidade de uma formação para o ensino da oralidade na Educação Infantil.

Palavras-chaves: Educação Infantil, Ensino da oralidade, Saberes docentes.

Abstract: This study aimed to analyze the reflections of teachers' knowledge on oral teaching practices present in the speeches of two Kindergarten teachers. We started from the research question: how does teaching knowledge reflect on oral teaching practices in? Our specific objectives were: to understand how teachers work with orality in Early Childhood Education and identify the place of knowledge in oral language teaching. The study is based on theorists who discuss language such as: Bakhtin (2011); Volochinov (2017); and Vygotsky (1993, 2007). In order to deal with the formation of Teaching Knowledge, we rely on Tardif, Lessard and Lahaye, (1991) and Tardif (2002, 2012). This is a qualitative investigation (LUDKE; ANDRE, 2013) of the case study type (CHIZZOTTI, 2000; YIN, 2015). To carry out the research, we used an online questionnaire and interviews with the teachers. The results reveal that the teachers' knowledge about the teaching of orality in Early Childhood Education are plural knowledge (TARDIF, 2002). Teachers demonstrate that they consider important the role of language in the cognitive development of children. However, we found that the teaching of orality is limited to discursive interaction from the reading of short stories, which demonstrates the need for training for teaching orality in early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education. Teaching of orality. Teaching knowledge.

Considerações Iniciais

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado¹ na qual foi realizada uma análise sobre os reflexos dos saberes docentes nas práticas de ensino da oralidade presentes nos discursos de duas professoras da Educação Infantil. Dessa forma, partimos da seguinte pergunta de pesquisa: como os Saberes Docentes refletem nas práticas de ensino da oralidade na Educação Infantil?

O tema cabe discussão pelo fato de que o ensino da oralidade nem sempre tem focado o seu objeto na fala enquanto práticas sociais de interação. Pesquisas como as de Oliveira (2019) e Melo (2018) têm apontado que, embora essa modalidade da língua esteja presente nas aulas de ensino da linguagem, ainda se revelam predominantemente restritas as rodas de conversas cujos espaços de fala são monopolizados pelo professor ou situações de interação em que são propostas perguntas direcionadas a todos, sem um trabalho sistemático. Essas práticas de ensino, presente no contexto da Educação Infantil, distanciam as crianças do entendimento da língua como um discurso da fala viva, concreta e real (BAKHTIN, 2011).

Partimos da premissa de que as práticas de ensino da oralidade na Educação Infantil são consequências do modo como os docentes concebem as teorias sobre o ensino da linguagem oral. Acreditamos, em consonância com Tardif (2002), que os saberes docentes estão intrinsecamente relacionados com suas experiências de vida profissional e pelas relações que estabelecem com seus alunos e demais sujeitos do ambiente escolar. Dessa forma, inferimos que essas relações dialógicas refletem nas práticas de ensino em sala de aula.

Considerações sobre a linguagem na Educação Infantil

Vygotsky (2007) acreditava que a internalização dos sistemas de signos, produzidos culturalmente, provoca transformações na consciência. A medida em que a criança, por meio da linguagem, vai internalizando os signos, os processos mentais superiores são alterados, causando uma nova estrutura psicológica. A construção das funções psicológicas humanas é colocada por Vygotsky como sendo fundamentalmente baseada em processos de aprendizagem.

Nessa mesma vertente, a teoria defendida por Vygotsky (1993), adota uma concepção cognitivista da língua numa perspectiva social e interacional. A condição essencial para o desenvolvimento da consciência da criança se constitui no uso da linguagem, pois é através dos instrumentos linguísticos e das experiências socioculturais que a criança desenvolve o pensamento. Dessa

¹Dissertação intitulada: oralidade na Educação Infantil: das concepções teóricas à relação com os Saberes Docentes, defendida em maio de 2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas – PPGE-UFAL.

forma, Vygotsky atribui ao significado da palavra o valor fundamental da relação entre o pensamento e a fala.

A partir disso, é possível pensar que é na Educação Infantil que as crianças devem iniciar seu processo de inserção em práticas de comunicação e interação social com o outro por meio do ensino da oralidade, uma vez que o processo de assimilação da língua materna ocorre de maneira progressiva, pois, "os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor; somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar" (BAKHTIN, 2011, p.110).

Com base nessas ideias, os documentos oficiais que norteiam o ensino de linguagem na Educação Infantil, como o RCNEI (1998) e atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) ressaltam a importância a importância de trabalhar habilidades linguísticas da oralidade como objeto de ensino. Os referidos documentos propõem como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que as crianças sejam capazes de expressar ideias, desejos, sentimentos e vivências pessoais, por meio de práticas pedagógicas que ofereçam às crianças experiências em que possam falar, ouvir, questionar, argumentar e sugerir como formas de ampliar as capacidades de utilização da fala no contexto discursivo.

Por ser a Educação Infantil um campo de construção e desenvolvimento da oralidade, presume-se que as práticas de oralidade sejam preponderantes em sala de aula, uma vez que, falar e escutar, além de anteceder a leitura e a escrita, representam meios de ampliação das competências comunicativas das crianças visando sua maior participação em interações sociais.

Saberes docentes

Pensar as práticas de ensino da oralidade na Educação Infantil a partir dos saberes docentes nos remete a uma relação entre o ofício da docência e os saberes que o constitui. De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991), classificam-se em quatro, os saberes que compõem o conjunto necessário de um campo profissional da docência, quais sejam: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e os saberes da experiência. Os primeiros, os saberes profissionais, aqueles que são ensinados e aprendidos nos espaços institucionais de formação: universidades, faculdades e escolas. Os saberes profissionais se referem aos elementos da prática docente e busca evitar a espontaneidade de uma prática não refletida.

O segundo grupo de saberes se relaciona aos saberes disciplinares. Estão relacionados aos diversos campos do conhecimento das ciências tradicionais. Como terceiro saber, aquele que trabalhado no contexto da educação escolar (básica ou superior) é denominado de saber curricular. O quarto saber, característico da docência é o saber experiencial (saber prático ou da experiência). O saber experiencial possui grande potência de reflexão (e de se constituir como objeto de pesquisa), uma vez que seus saberes

experienciais ocupam “um espaço estrategicamente tão importante quanto aquele ocupado pela comunidade científica” (TARDIF, 2002, p.40).

Trazendo para a discussão a questão do ensino da oralidade na Educação Infantil, ressaltamos que mesmo compreendendo que os saberes que compõem os fazeres docentes advém de diversas fontes, nossa atenção voltou-se para os saberes que os professores consideram importantes para fundamentar sua prática no cotidiano escolar, percebendo que esses saberes estão relacionados com sua subjetividade, construída mediante sua história de vida pessoal, sua experiência profissional com seus pares e alunos e com o objeto de estudo em questão, neste caso, o ensino da linguagem na Educação Infantil.

Práticas de ensino da oralidade na Educação Infantil

Nas entrevistas realizadas com as professoras Dalila e Juçara, ambas declararam que não cursaram ao longo de suas formações, nenhuma disciplina ou conteúdo específico que abordasse o ensino da linguagem oral. Tardif (2000) postula que os saberes dos docentes são adquiridos ao longo do tempo. Uma parte significativa dos saberes docentes sobre como ensinar advém de sua própria história de vida escolar.

Essa incompletude nos cursos de formação inicial e continuada impõe ao professor, muitas vezes, outros modos de construir seus saberes: no próprio fazer, nas experiências e nas interlocuções com seus pares, conforme evidenciamos na fala da professora Dalila quando questionamos como ela construiu seus saberes em relação ao ensino da oralidade, a professora respondeu: “na prática, em sala de aula, no dia-a-dia; com a ajuda de outras professoras que iam me auxiliando, iam me explicando como trabalhar, o que tinha que ser feito”.

O relato da professora nos permite estabelecer um diálogo com Tardif e Lessard (2005, p.15) quando nos diz que a docência é um trabalho interativo que atua sobre e com o outro, é um saber “sempre ligado a uma situação de trabalho com outros”. Compreender a constituição do saber docente sobre o ensino da oralidade nos direciona a entender como esses saberes se incorporam e se concretizam nas práticas de ensino em sala de aula. Como nos assevera Tardif (2000, p.11), “o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas co-pertencem a uma situação de trabalho”.

Nas entrevistas realizadas com as professoras Dalila e Juçara, ambas declararam que trabalham e que consideram de extrema importância propor o ensino da linguagem oral na Educação Infantil. Identificamos que a leitura de histórias como estratégia metodológica para desenvolver a oralidade das crianças foi mencionada diversas vezes pelas duas professoras. Ao serem questionadas sobre com que frequência planejam aulas com o foco na produção oral das crianças, as professoras levaram em consideração os dias que “contam historinhas” para as crianças, nos indicando que essa é a estratégia utilizada para o ensino da oralidade.

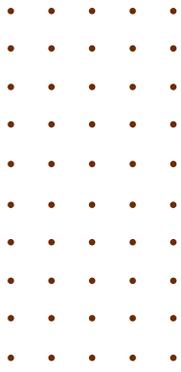
Os relatos das professoras nos permitiram um olhar mais sensível em relação às suas práticas. Temos um entendimento de que, nos limites do seu saber-fazer, as estratégias de ensino para o desenvolvimento da oralidade das crianças são construídas por *habitus*, ou seja, são “truques do ramo” permitindo que se expressem a partir de saberes pessoais e profissionais diante de uma prática real. (TARDIF, 2002). Nesse sentido, os relatos das docentes sinalizam um ensino da oralidade mobilizado por vários saberes dos quais são retraduzidos e aplicados em sua prática educativa.

As práticas de ensino da oralidade das professoras nos revelaram que não têm seus propósitos bem definidos, ficando a aula limitada, na maioria das vezes, aos diálogos de rotina da roda de conversa e perguntas objetivas sobre o texto. Essa forma de conduzir o trabalho com a oralidade demonstra um saber curricular, aqueles que são determinados pela instituição de ensino, pois a maioria das docentes reconhecem a necessidade de se trabalhar a oralidade, porém, demonstram uma fragilidade metodológica para exercer esse trabalho associando com a oralidade apenas à participação oral.

Na investigação, evidenciamos que as docentes não tem uma formação inicial que contemple o ensino da oralidade. Essa incompletude na formação inicial, muitas vezes, leva as docentes a construir seus saberes na própria prática ou por meio de interlocuções com colegas de trabalho.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, 2017.
- MELO, J. S. **A prática pedagógica e a oralidade na Educação Infantil**. Dissertação de mestrado - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador - BA, 2018.
- OLIVEIRA, A. M. D. A. **Oralidade em práticas na Educação Infantil**. Dissertação de mestrado/ Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Linguística. João Pessoa, 2019.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n 13, 2000.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e educação. Porto Alegre, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1993.



ARTIGOS



Estudo da Eficiência de Biodigestor do Tipo Indiano Modificado a Partir de Materiais Recicláveis para produção de biogás

Study of the Efficiency of an Indian Type Biodigester Modified from Recyclable Materials for Biogas Production

Jordana de Lima Lucena⁽¹⁾; João Lucena de Deus Filho⁽²⁾; Maria Laíane da Silva⁽³⁾;
Daniela Cavalcanti de Medeiros Furtado⁽⁴⁾; André Luiz Beserra Galvão⁽⁵⁾

⁽¹⁾  0000-0002-4798-6845 Universidade Federal de Alagoas (UNEAL), Campus de Arapiraca, Graduanda em Agronomia, Brazil, Email: jordana.lucena@arapiraca.ufal.br.

⁽²⁾  0000-0002-5808-7036 Universidade Federal de Alagoas (UNEAL), Campus de Arapiraca, Graduando em Agronomia, Brazil.

⁽³⁾  0000-0002-9350-9281 Universidade Federal de Alagoas (UNEAL), Campus de Arapiraca, Graduanda em Agronomia, Brazil.

⁽⁴⁾  0000-0002-2661-0806, Professora; UFAL; Arapiraca, AL; Brazil.

⁽⁵⁾  0000-0002-2981-6957; Universidade Federal de Alagoas (UNEAL), Campus de Arapiraca, Professor Adjunto IV, Brazil, E-mail: andre.galvao@arapiraca.ufal.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Na atualidade, há uma demanda crescente por fontes renováveis de energia. O biogás tem sua importância no aproveitamento de resíduos agroindustriais visando a substituição dos combustíveis fósseis, sendo uma alternativa tecnológica viável, auxiliando no combate à mudança climática e adoção de energias renováveis gerando biofertilizante a partir da produção de biogás, outro benefício ambiental. O biodigestor foi inventado pelos chineses e também desenvolvido pelos indianos e no Brasil, foi implementado nos anos 1970. O objetivo do trabalho foi construir biodigestor do modelo indiano, utilizando materiais recicláveis e estudar sua eficiência, visando a utilização de gás natural pelos pequenos criadores, tendo como matéria prima o esterco bovino e o aproveitamento do resíduo final como biofertilizante. O trabalho foi realizado em propriedade rural, no município de Palmeira dos Índios/Alagoas, durante a disciplina de ACE II, no semestre letivo 2020.1 da UFAL. Foram utilizados materiais recicláveis e esterco bovino + água, na proporção de 1:1, sendo posteriormente avaliado o tempo de queima da chama, e recuperado o biofertilizante. Após três dias foi observado o começo da fermentação anaeróbica e a produção do biogás foi evidenciada no período de sete dias, sendo também observado que a produção continuou por quinze dias sem alimentação. O biodigestor modificado é viável para o pequeno criador, produzindo biogás e biofertilizante e os materiais recicláveis podem ser utilizados para construção de biodigestor do tipo indiano, incrementando a economia de pequenos produtores e o meio ambiente. O incremento da produção de gás deverá ser estudado em trabalhos posteriores.

Palavras – chave: Crédito de carbono; Sustentabilidade; Biofertilizante.

Abstract: Currently, there is a growing demand for renewable energy sources. Biogas plays an important role in the use of agro-industrial residues in order to replace fossil fuels, being a viable technological alternative, helping to combat climate change and adopting renewable energies, generating biofertilizer from the production of biogas, another environmental benefit. The biodigester was invented by the Chinese and also developed by the Indians and in Brazil, it was implemented in the 1970s. The objective of the work was to build a biodigester of the Indian model, using recyclable materials and to study its efficiency, aiming at the use of natural gas by small farmers, having as raw material the cattle manure and the use of the final residue as biofertilizer. The work was carried out on a rural property, in the municipality of Palmeira dos Índios/Alagoas, during the ACE II discipline, in the 2020.1 academic semester of UFAL. Recyclable materials and cattle manure + water were used, in the proportion of 1:1, the flame burning time being later evaluated, and the biofertilizer recovered. After three days, the beginning of anaerobic fermentation was observed and biogas production was evidenced in a period of seven days, and it was also observed that production continued for fifteen days without food. The modified biodigester is viable for the small farmer, producing biogas and biofertilizer, and the recyclable materials can be used to build an Indian type biodigester, increasing the economy of small producers and the environment. The increase in gas production should be studied in later works.

Keywords: Carbon credit; Sustainability, Biofertilizer.

Introdução

Na atualidade, há uma demanda crescente por fontes renováveis de energia. O biogás tem sua importância no aproveitamento de resíduos agroindustriais visando a substituição dos combustíveis fósseis, sendo uma alternativa tecnológica mais viável nos campos auxiliando no combate à mudança climática e adoção de energias renováveis. O uso de combustíveis fósseis esbarra na volatilidade de preços e a tendência de médio e longo prazos de diminuição na oferta. O biogás, no entanto, ainda se encontra nas fases iniciais de um crescimento que pode vir a ser exponencial (MILANEZ et al. 2018).

A exploração do biogás iniciou entre o final do século XIX e início do século XX, onde a China e a Índia foram os primeiros países a produzir biogás e a utilizá-lo como fonte de energia. A princípio iniciou-se a partir de restos de comidas e dejetos em geral, na segunda metade da década de 1900, esses países começaram a aproveitar o processo de digestão anaeróbica para geração de biogás com foco nos lodos de esgoto, mas o objetivo ainda era a redução da quantidade de lodo de esgoto, e não utilizar o biogás gerado. Nos anos 1970, devido à alta do preço do petróleo, intensificaram as pesquisas sobre a utilização do biogás e na década de 1990, muitos projetos foram sendo construídos na China e na Índia, alimentados por resíduos de indústrias de alimentos, frigoríficos, restaurantes, entre outros (KARLSSON et al, 2014).

Segundo o BNDES (2018), a produção de biogás faz parte do ciclo global do carbono. Anualmente, a biodegradação natural de matéria orgânica em condições anaeróbicas libera entre 590 milhões e oitocentos milhões de toneladas de metano na atmosfera. O principal método de produção do biogás é a quebra biológica de matéria orgânica na ausência de oxigênio, conhecida como digestão anaeróbica. Em plantas industriais, os micro-organismos digerem a matéria-prima em um reator controlado, produzindo biogás com 50% a 70% de metano. A partir daí, o biogás pode ser melhorado por vários métodos (absorção, adsorção, filtração por membrana, separação criogênica), resultando em uma elevação da percentagem de metano e aproximando o biogás ao gás natural fóssil, o que permite seu uso intercambiável (BNDES, 2018).

Vários são os exemplos de utilização de biogás ao redor do planeta, destacando-se o tratamento de efluentes com geração de biogás e utilização na rede de gás natural em Santiago no Chile, minimizando a dependência do gás natural Argentino, a utilização de biogás para taxis na China, na Ásia, melhorando a rentabilidade do negócio e a instalação de biodigestores modulares para o tratamento de dejetos residenciais no Quênia, na África, viabilizando o saneamento básico e gerando economia para as famílias daquele país (BGS, 2021).

O biofertilizante gerado a partir da produção de biogás apresenta-se como outro benefício ambiental, sendo um composto orgânico que, apresenta características excelentes para a melhora de culturas orgânicas, paisagismo e jardinagem, auxiliando no aumento da microflora, da capacidade de retenção de água no solo, podendo, portanto, substituir adubos químicos. O Brasil, apresenta enorme

potencial para a produção de biogás, não sendo necessário o aumento da produção agropecuária e da produção agrícola específica, como cana, soja ou milho (FREITAS, 2019).

Segundo Matos (2016), a aplicação do biofertilizante no solo pode melhorar as características físicas, químicas e biológicas do solo, melhorando a produtividade e tendo um papel fundamental no aumento de produção.

Na região nordeste do Brasil tem-se grande interesse para pesquisas nessa área devido a temperatura da região e assim as bactérias liberam maior quantidade de biogás (SOARES et al. 2010).

Desta forma torna-se de grande importância a disseminação e utilização de formas de produção de bioenergias em pequenas propriedades familiares, que pode ser utilizado no acionamento de fogões para cocção de alimentos e também no funcionamento de geradores elétricos para as propriedades (DEGANUTTI et al, 2008).

O Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento contempla o Plano Setorial de Mitigação e de Adaptação às Mudanças Climáticas para a Consolidação de uma Economia de Baixa Emissão de Carbono na Agricultura, ferramenta importante que visa avaliar fatores como o volume de biogás processado, volume de metano utilizado na geração de energia, energia elétrica gerada a partir do uso de biogás, entre outros. Com o emprego desses indicadores haverá a possibilidade de estimar a contribuição do setor agropecuário para o cumprimento dos compromissos nacionais voluntários de mitigação de emissões de Gases de Efeito Estufa (GEE, MAPA, 2012).

Também segundo o MAPA (2012), em relação aos dejetos e efluentes, a correta destinação, assim como o tratamento adequado, contribui para a redução da emissão de metano que representa e um problema ambiental, além de auxiliar no aumento da renda dos agricultores, seja pelo composto orgânico produzido ou pela geração de energia (automotiva, térmica e elétrica por meio do uso do biogás).

No Brasil, a "troca" de créditos de carbono ainda se encontra em avaliação. A União Europeia apresenta a maior cotação para os créditos de carbono comercializados, com preço a US\$ 49,80/tCO₂, segundo The World Bank (2021) e podem ser convertidos em valor agregado para o produtor rural, como por exemplo: rebate na taxa de juros dos financiamentos, utilização desses recursos para pagamento de prêmios de seguros agrícolas e prêmios de opções nos mercados de derivativos.

No ano de 2010 houve um aumento significativo do mercado de crédito de carbono, com aumento de 11% de projetos registrados, partindo de 16,854 em 2019 para 18,664 em 2020, assim como o número de créditos teve aumento de 10% sobre o mesmo período, significando que desde 2002, o número de créditos já atingiu os 4.3 bilhões de toneladas de CO₂ (The World Bank, 2021).

O biodigestor foi inventado pelos chineses em 1936 e também desenvolvido pelos indianos em período semelhante. Ambos funcionam até os dias atuais sendo importantes para grande parte da

população rural. Muitos modelos de biodigestores foram desenvolvidos e difundidos em todo o mundo, tendo como princípio básico a fermentação anaeróbica (DIACONIA, 2021).

Segundo Proença e Machado (2018), o biodigestor pode apresentar a função de saneamento ecológico como tecnologia social de tratamento de esgoto e resíduos orgânicos, promovendo a saúde da população através do seu uso.

No Brasil, o biodigestor foi implementado pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) nos anos 1970. Em 2008, a Diaconia e o Projeto Dom Helder Câmara desenvolveram uma pesquisa aplicada para descobrir a melhor forma de produzir biogás na realidade do semiárido brasileiro. Desta iniciativa, resultou um projeto piloto com duas unidades na comunidade de Santo Antônio II, em Afogados da Ingazeira/PE (DIACONIA, 2021).

O biodigestor é composto de uma estrutura física conhecida como câmara onde se tem o processo de degradação da matéria orgânica. Esta estrutura pode ser cilíndrica, vertical e superficial, ou seja, acima do solo, acompanhada de uma campânula onde se acumula o gás que é desprendido da digestão da biomassa chamado de gasômetro (PINTO, 2008).

A função da parede interna que divide o tanque do biodigestor faz com que o material circule por todo o interior da câmara de fermentação. Este modelo possui pressão de operação nivelada, ou seja, à medida que o volume de gás produzido não é consumido de imediato, o gasômetro tende a deslocar-se verticalmente, com o acúmulo de gás aumentando o volume, portanto, mantendo a pressão no interior deste constante (DEGANUTTI et al., 2008).

Podemos definir os biodigestores anaeróbios como sendo uma câmara fechada, onde são colocados os substratos orgânicos para serem degradados na ausência de oxigênio, tendo como produto a formação do biogás e um efluente rico em nutrientes. (FILHO, 2014).

Os biodigestores têm sua caracterização observando o regime de alimentação (batelada ou contínuo), a forma de alimentação (ascendente ou laminar) e a concentração de sólidos no reator (digestão sólida >20%, semissólida 10 a 15% e úmida (AMARAL et al, 2019).

O objetivo do trabalho foi construir um biodigestor do modelo indiano modificado a partir da utilização de materiais recicláveis e avaliar a sua eficiência, visando a utilização de gás natural pelos pequenos criadores, utilizando como matéria prima o esterco bovino e o aproveitamento do resíduo final como biofertilizante.

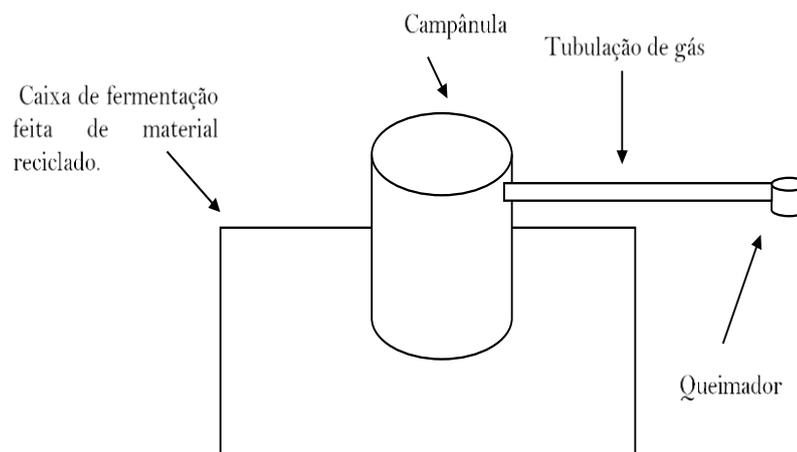
Material e Métodos

A área de estudo localizou-se no município de Palmeira dos Índios, Alagoas, em propriedade rural, com altitude de 600 m e coordenadas geográficas de 9°24'25,2" de latitude sul e 36°37'40,8" de longitude oeste.

Esta pesquisa foi realizada durante a disciplina de ACE II, durante o semestre letivo 2020.1, de 22 de fevereiro a 5 de junho de 2021 do *Campus* de Arapiraca (UFAL).

Na construção do biodigestor foram utilizados materiais recicláveis como, "pallets" de madeira para confecção de uma caixa com capacidade de 389L (122 x 55 x 58cm de altura). A tampa da caixa foi feita com 11 tabuas de "pallets" e uma campânula de polietileno, aproveitando uma bombona vazia com capacidade de 90L (19 cm de raio e 80 cm de altura), um flange de 20 mm, uma mangueira plástica com 2m e com diâmetro de 20 mm, e uma "boca" de fogão com um raio de 3 cm. O biodigestor foi montado seguindo o esquema apresentado na figura 1.

Figura 1. Esquema representando um biodigestor do modelo indiano feito com material reciclado



Fonte: Autor, 2021.

Na alimentação do biodigestor, para iniciar o processo de fermentação, foi utilizado esterco bovino e água, na proporção de 1:1, até a capacidade limite da caixa. A matéria prima foi armazenada no interior da caixa que estava sob sol pleno.

O esterco bovino foi recolhido no curral da propriedade e levado para o biodigestor, com o auxílio de um balde de 15L. O biodigestor foi recoberto com as tábuas de madeira coberto com a bombona de boca para baixo, onde foi acoplada a mangueira no flange e na outra extremidade, a "boca" de fogão (figura 2A e 2B). Após a finalização do biodigestor, seguiu-se a observação diária para avaliação da fermentação e produção de biogás com posterior medição do tempo de queima.

Figura 2. A: Esterco bovino + água (1:1); B: Campânula responsável por armazenar o biogás + mangueira



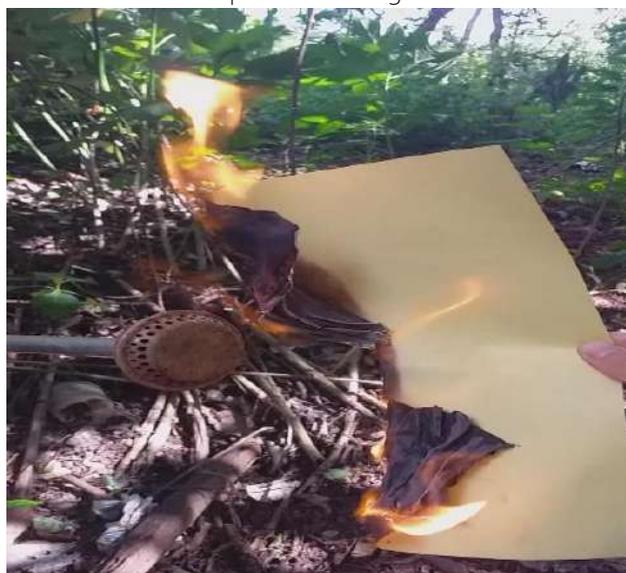
Fonte: Autor, 2021

O biodigestor foi recarregado após sete dias, sendo o biofertilizante retirado do lado oposto da entrada, tendo acesso com a retirada de 4 tábuas, para ser aproveitado na propriedade.

Resultados e Discussão

Após 3 dias foi observado o começo da fermentação anaeróbica, que segundo Maranhão e Stori (2019), ocorre mais rápido no biodigestor do tipo indiano. Aos sete dias foi feito testes de queima para avaliar a produção do biogás. A chama produzida na queima do biogás, aos sete dias, permaneceu acesa aproximadamente por 6 minutos, dependendo da vazão de liberação (figura 3), entretanto, observou-se que havia fermentação e produção do biogás em até 15 dias. O abastecimento de matéria prima orgânica, segundo Deganutti et al (2008), deve ser contínuo, sendo fornecido com certa regularidade.

Figura 3. Teste de queima. “Boca” de fogão acoplado a mangueira em funcionamento demonstrando a queima do biogás



Fonte: Autor, 2021.

Medeiros e Lustosa (2014), observaram que a produção de biogás, assim como biofertilizante pode ser uma alternativa para a utilização de energia alternativa com também, a geração de renda com o produto gerado a partir do reuso da matéria orgânica utilizada. A produção de biogás como combustível, segundo Araújo (2017), representa um potencial expressivo, devido principalmente ao elevado poder calorífico do gás produzido.

Após o processo de fermentação, o resíduo gerado do biodigestor apresentava características semelhantes a um biofertilizante que foi aproveitado para fertilização de culturas gerais na propriedade rural. O biofertilizante produzido a partir do esterco é um resíduo rico em húmus e nutrientes, utilizado na fertilização do solo, visando aumentar a produtividade dos cultivos face ao seu baixo custo de obtenção (DEGANUTTI et al., 2008). Tolentino (2011) observou a importância de um sistema de tratamento por radiação solar no tratamento de biofertilizante do tipo indiano.

Os materiais utilizados para a fabricação do biodigestor foram de fácil aquisição, disponíveis na propriedade rural, podendo ser adaptados para ser semelhante ao modelo indiano. É importante a utilização de matérias recicláveis na construção do biodigestor, que estejam presentes na propriedade, como é evidenciado por Silva e Fagundes (2015), estimulando a reciclagem orgânica e a produção de energia renovável, alternativa e limpa.

Conclusão

Materiais recicláveis podem ser utilizados para construção de biodigestor modificado do tipo indiano;

O biodigestor modelo indiano modificado produziu biogás e biofertilizante, podendo ser uma alternativa para os pequenos produtores, contribuindo para a preservação do meio ambiente quando da utilização dos resíduos da produção rural;

O incremento da produção de gás deve ser estudado em trabalhos posteriores.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. C.; STEINMETZ, R. L. R.; KUNZ, A. Fundamentos da digestão anaeróbia, purificação do biogás, uso e tratamento do digestato. Concórdia: Sbera: **Embrapa Suínos e Aves**, p. 41-68. 2019.

ARAÚJO, A. P. C. **Produção de biogás a partir de resíduos orgânicos utilizando biodigestor anaeróbico**. Monografia. UFU, 2017.

BGS. **Biodigestores ao redor do mundo**. Disponível em: <<https://www.bgsequipamentos.com.br/biodigestores-ao-redor-do-mundo/>>. Acesso em: 12/07/2021. 2021.

BNDES. **Biogás: a próxima fronteira da energia renovável**. Disponível em: <<https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/conhecimento/noticias/noticia/biogas>>. Acesso em: 12/07/2021. 2018.

DEGANUTTI, R.; PALHACI, M.C. J. P.; ROSSI, M.; TAVARES, R.; SANTOS, C.; **Biodigestores rurais: modelo indiano, chinês e Batelada**. Bauru-SP, 2008.

DIACONIA. **12 passos para construir um biodigestor**. Disponível em: <<https://www.fbb.org.br/images/Editais/COPASA/2019/Biodigestor%20Sertanejo.pdf>>. Acesso em 12/07/2021.

FREITAS, L. H. de. **Biogás: Potencial teórico proveniente da digestão anaeróbica dos resíduos sólidos orgânicos da CEASA-RN**. Trabalho de Conclusão de Curso. Programa de Pós-Graduação em Uso Sustentável de Recursos Naturais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Especialização. 2019.

KARLSSON, T.; KONRAD, O.; LUMI, M.; SCHMEIER, N. P.; MARDER, M.; CASARIL, C. E.; KOCK, F. F.; PEDROSO, A. G. **Manual básico de biogás**. Lajeado. Univates. 68p. 2014.

LUSTOSA, G. N., MEDEIROS, I. H. B. **Proposta de um biodigestor anaeróbico modificado para produção de biogás e biofertilizante a partir de resíduos sólidos orgânicos**. Monografia. UNB, 2014.

MARANHÃO, R. A.; STORI, N. Análise da viabilidade técnica e econômica para o uso de biodigestores em organização militar criadora de eqüinos levando em consideração os créditos de carbono. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 20218-20236. 2019.

MILANEZ, A. Y.; GUIMARÃES, D. D.; MAIA, G. B. da S.; SOUZA, J. A. P. de.; LEMOS, M. L. F. **Biogás de resíduos agroindustriais: Panorama e perspectivas**. *Biogás - BNDES Setorial* 47, p. 221-276. 2018.

PROENÇA, C.; MACHADO, G. Biodigestores como tecnologia social para promoção da saúde: Estudo de caso para saneamento residencial em áreas periféricas. **Saúde em Redes**. 4 ed. n. 3. pp. 87-99. 2018.

SILVA, H. R.; FAGUNDES, M. C. V. **A utilização de biodigestores em pequenas propriedades familiares**. *Acervo Digital – UFPR*. Disponível em: <<https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38406/R%20-%20E%20-%20HELDER%20RODRIGUES%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 27/07/2021). 2015.

SOARES, R. C.; SILVA, S. R. C. M. da. **Evolução histórica do uso de biogás como combustível**. V CONNEPI. Disponível em: <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/anais/>>. Acesso em: 12/07/2021. 2010.

TOLENTINO, J. F. O. **Efeito da radiação solar no tratamento de biofertilizante suíno, proveniente de biodigestor anaeróbico modelo indiano**. Monografia. UFMG, 2011.

Frequência epidemiológica de pacientes portadores de esquistossomose nas cidades de Olho d'Água das Flores e Pão de Açúcar – Alagoas (Brasil), de 2007 a 2017

Epidemiological frequency of patients with schistosomiasis in the cities of Olho d'Água das Flores and Pão de Açúcar – Alagoas (Brazil), from 2007 to 2017

Antônio Carlos Melo da Silva⁽¹⁾; Luiz Fernando Sandes⁽²⁾; Cenira Monteiro de Carvalho⁽³⁾

⁽¹⁾  0000-0003-2345-127X; Escola de Enfermagem Santa Juliana, Professor, Olho d'Água das Flores, Alagoas, Brazil, E-mail: carlos.melo10@hotmail.com.

⁽²⁾  0000-0003-2750-2361; Hospital Regional Dr. Clodolfo Rodrigues de Melo, Técnico em Enfermagem, Santana do Ipanema, Alagoas, Brazil, E-mail: fernandosandes-tr@hotmail.com.

⁽³⁾  0000-0001-9953-1626; Universidade Federal de Alagoas, Professora e Pesquisadora, Maceió, Alagoas, Brazil, E-mail: ceniramc@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Popularmente conhecida como barriga d'água ou doença do caramujo, a esquistossomose é endêmica e integra o quadro de doenças negligenciadas no Brasil. A doença chega a afetar cerca de 240 milhões de pessoas em todo o mundo, envolvendo mais de 78 países. O presente trabalho realizou coleta no banco de dados do Sistema Único de Saúde e no Sistema de Informação de Agravos de Notificação, junto às secretarias de saúde das cidades de Pão de Açúcar e Olho d'Água das Flores, no Estado de Alagoas, entre o período de 2007 a 2017. Através da pesquisa foi possível definir a frequência e característica epidemiológica dos casos existentes nos dois municípios. Os dados encontrados durante o trabalho caracterizam a frequência epidemiológica dos portadores de esquistossomose nessas cidades como em sua maioria do sexo masculino, e faixa etária de maior prevalência 40 a 59 anos. Esses dados ainda demonstram conformidades com as literaturas estudadas, pois estas revelam uma maior incidência de esquistossomose nas pessoas do sexo masculino, no País como todo. Pode-se também observar uma maior incidência da doença no ano de 2007 em ambas cidades e no período que foi pesquisado foi notificado um total de 11 casos da doença nos dois municípios, apresentando Pão de Açúcar, o maior número de casos. De acordo com as Instituições competentes, a partir de 2018 não houve notificação dos casos de esquistossomose em Alagoas.

Palavras-chave: Parasitologia, Doenças negligenciadas, Infecção.

Abstract: Popularly known as water belly or snail disease, schistosomiasis is endemic and is part of neglected diseases in Brazil. The disease affects about 240 million people worldwide, involving more than 78 countries. The present work carried out data collection from the Unified Health System database and from the Notifiable Diseases Information System for Notifiable Diseases, with the health secretariats of the cities of Pão de Açúcar and Olho d'Água das Flores, in the State of Alagoas, between the period 2007 to 2017. Through the research it was possible to define the frequency and epidemiological characteristics of the existing cases in the two municipalities. The data found during the study characterize the epidemiological frequency of schistosomiasis patients in these cities as mostly male, and the most prevalent age group 40 to 59 years. These data still demonstrate conformity with the studied literature, as these reveal a higher incidence of schistosomiasis in males, in the country as a whole. It is also possible to observe a higher incidence of the disease in 2007 in both cities and in the period that was researched a total of 11 cases of the disease were reported in the two cities, with Pão de Açúcar presenting the highest number of cases. According to the competent institutions, as of 2018 there was no notification of cases of schistosomiasis in Alagoas.

Keywords: Parasitology, Neglected diseases, Infection.

Introdução

A esquistossomose é causada em decorrência da infecção humana pelo parasita *Schistosoma mansoni*, e sua ocorrência relacionam-se com a falta ou precariedade de saneamento básico, onde afeta pessoas que residem em áreas mais pobres no País (BRASIL, 2021a). Ela é de transmissão indireta, sendo eliminado pela via intestinal e tendo como porta de entrada a pele de indivíduos que entram em coleções hídricas, como rios, lagos ou açudes que estejam infestados por caramujos (AGUIAR; RIBEIRO, 2009).

Sua transmissão depende de espécies suscetíveis de caramujos de água doce pertencentes ao gênero *Biomphalaria*. Destacando-se no Brasil as três espécies envolvidas na transmissão: *B. glabrata*, *B. tenagophila* e *B. straminea* (AGUIAR; RIBEIRO, 2009).

A infecção por *S. mansoni* produz quatro formas clínicas, a forma aguda e três formas crônicas, sendo estas a intestinal, a hepatointestinal e a hepatoesplênica. As formas crônicas são mais prevalentes se mais associadas à morbidade em áreas endêmicas. A morbidade e mortalidade nas formas crônicas são secundárias à fibrose hepática e subsequente hipertensão portal. Já a sua forma sintomática ocorre após o contato infectante, sintomas comuns são dermatites cercariana, e a febre de Katayama caracterizada por linfadenopatia, mal-estar, febre, hiporexia, tosse seca, sudorese, dores musculares, dor na região do fígado ou do intestino, diarreia, cefaleia e prostração (BRASIL, 2016).

Segundo Saucha et al. (2015) a esquistossomose está entre as parasitoses mais importantes a afetar o homem, além de ser a segunda doença parasitária mais disseminada no mundo, atrás apenas da malária.

Dados da *World Health Organization* (WHO, 2021) mostram que cerca de 78 países são acometidos pela doença e que no ano de 2019 aproximadamente 236,6 milhões de pessoas no mundo necessitaram de tratamento preventivo. Brito; Silva; Quinino (2020) relatam que em 2017 cerca de 1,5 milhão de brasileiros foram afetados pela doença e que 80% delas moravam na região Nordeste do País.

No Brasil, sua ocorrência é predominantemente rural, mas a partir da década de 1990, houve registros de casos em populações do litoral do Nordeste. O Ministério da Saúde (BRASIL, 2021a) estima que a esquistossomose está presente de forma mais intensificada em cerca de 19 unidades federativas do Brasil. Abrangendo os seguintes estados: Alagoas, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba, Sergipe, Espírito Santo e Minas Gerais (com predominância no norte e nordeste deste Estado), Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, Goiás e no Distrito Federal, a transmissão é focal, não atingindo grandes áreas.

De acordo com o Plano Estadual de Saúde (2020-2023) da Secretaria de Estado da Saúde de Alagoas (SESAU), dos 102 municípios existentes no Estado, 70 deles são endêmicos da esquistossomose e 32 são da área de vigilância. Estes dados vêm demonstrar a grande prevalência da doença em Alagoas.

A partir dos dados encontrados os objetivos da presente pesquisa foram: identificar os números de casos existentes nas duas cidades que compõe o sertão alagoano; conhecer o perfil de cada portador, classificando-os de acordo com sua história de contaminação.

Metodologia

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa descritiva documental informativa de caráter qualitativa, mediante coleta de dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), junto às Secretarias de Saúde das respectivas cidades de Olho d'Água das Flores e Pão de Açúcar, ambas localizadas na região centro-oeste do estado de Alagoas, inseridas na mesorregião do sertão alagoano. A coleta também foi realizada no Programa do Controle da Esquistossomose do Sistema Único de Saúde (DATASUS).

O período determinado para a pesquisa foi entre os anos de 2007 a 2017. Os dados foram separados, de acordo com sexo, faixa etária, local de notificação, medicação utilizada, ano de notificação, e zona de residência. Foram também avaliados e colocados em forma de gráficos para melhor compreensão. Para a formação dos gráficos utilizou-se o programa do Excel (2016). Para compor a parte do Referencial Teórico foi realizada uma busca de artigos, teses e dissertações, bem como fontes de livros e Guias Epidemiológicos do Ministério da Saúde através dos bancos de dados dos *Scielo*, Google Acadêmico e também da WHO.

Resultados Discussão

Os dados coletados no Programa de Controle da Esquistossomose/DATASUS (BRASIL, 2021b), revelam que os números de casos notificados de esquistossomose encontrados nas cidades de Olho d'Água das Flores e Pão de Açúcar (AL) entre os anos de 2007 a 2017 evidenciam que o perfil epidemiológico de pacientes portadores da enfermidade, nessas respectivas cidades em sua maioria é do sexo masculino (gráfico 1).

Os resultados obtidos nesta pesquisa demonstram conformidades com as literaturas analisadas, pois estes estudos revelam uma maior incidência de esquistossomose nas pessoas do sexo masculino, em outros municípios da Região Nordeste (GOMES et al., 2016; CUNHA; GUEDES, 2012; VIDAL et al., 2011).

Gráfico 1. Distribuição por sexo do número de casos da esquistossomose nos municípios de Pão de Açúcar e Olho d'Água das Flores (2007-2017)

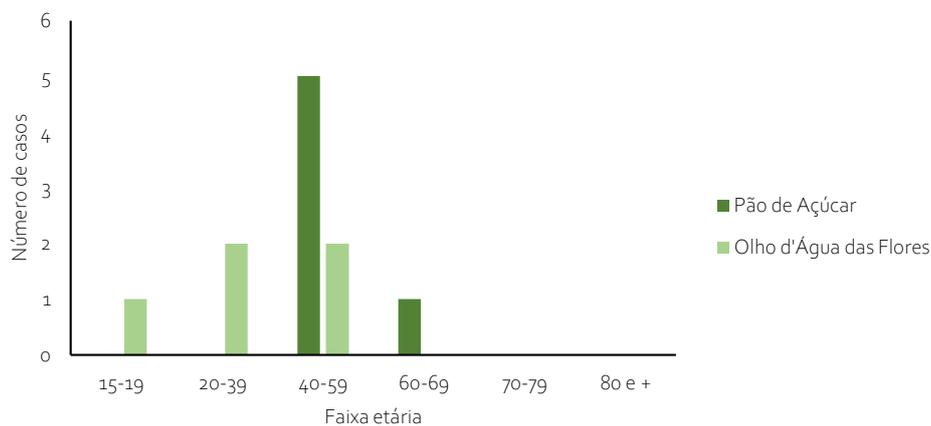


Fonte: DATASUS, 2021.

Jordão et al. (2014) caracterizaram por meio de exames o perfil epidemiológico dos indivíduos com esquistossomose em Alagoas entre anos de 2001 a 2011, onde estes em sua maioria eram do sexo masculino. Onde os indivíduos deste sexo apresentaram 56% de positividade para 48% de exames realizados. Já a positividade em mulheres foi de 44% em 52% de exames realizados.

A gráfico 2 vem revelar a faixa etária dos indivíduos acometidos pela esquistossomose nas duas cidades alagoanas, indicando que a maior prevalência está entre 40 a 59 anos de idade.

Gráfico 2. Faixa etária dos indivíduos com esquistossomose nas cidades de Pão de Açúcar e Olho d'Água das Flores, durante o período de 2007 a 2017



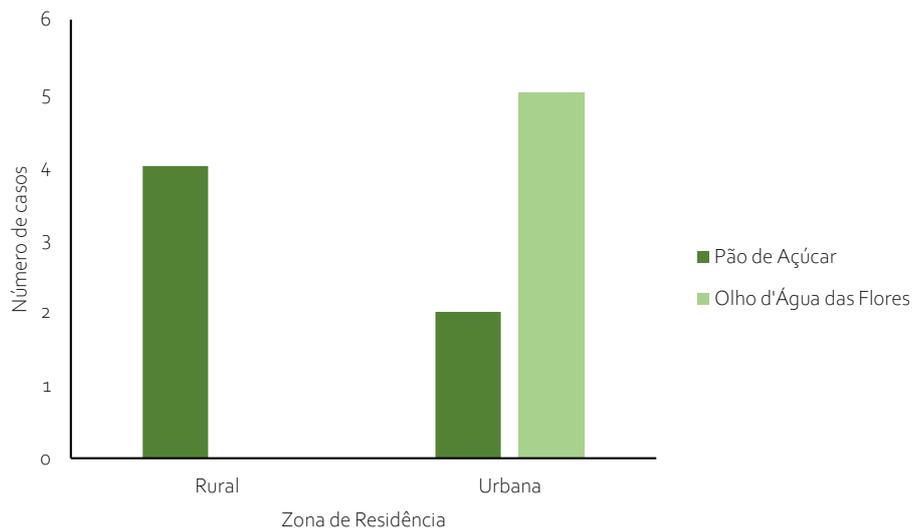
Fonte: DATASUS, 2021.

Em seus estudos Rocha et al., (2016) demonstram que a faixa etária afetada com maior frequência por esta doença está entre 15 e 49 anos. Já Santos et al. (2019) revelam que a doença afeta

com maior incidência os indivíduos com a faixa etária de 20 a 59 anos. Esses dados citados na literatura vêm corroborar com os dados obtidos nesta pesquisa.

Os dados expostos na gráfico 3 evidenciam que a doença está em maior frequência na zona urbana, com sete casos, durante o período avaliado nesta pesquisa. Onde a cidade Olho d'Água das Flores, continha cinco casos, e a cidade de Pão de Açúcar apresentou dois casos. Em relação a situação de números de casos da esquistossomose na zona rural, Olho d'Água das Flores não houve casos notificados, porém Pão de Açúcar apresentou quatro casos da doença.

Gráfico 3. Frequência de distribuição da esquistossomose por Zona de Residência

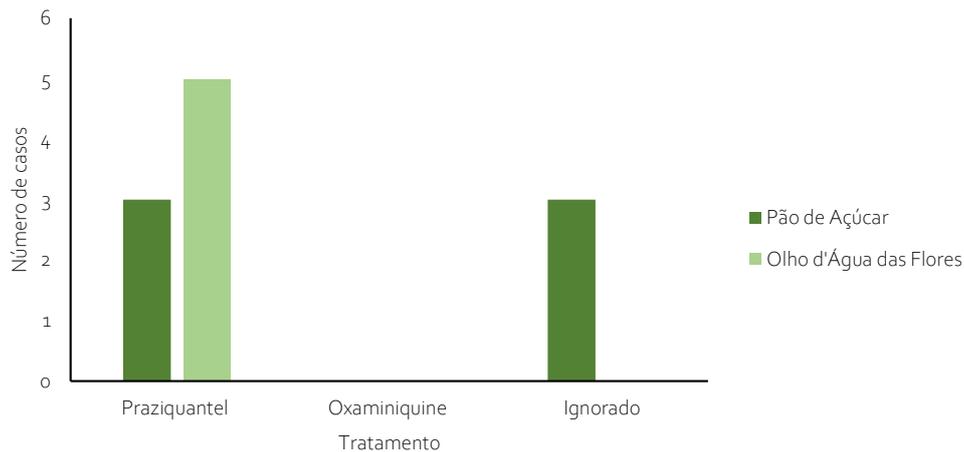


Fonte: DATASUS, 2021.

Os resultados acima mencionados mostram que a parasitose, antes considerada como uma doença rural, pode vir a se desenvolver na área urbana com maior intensidade, desde que esta apresente condições propícias ao desenvolvimento da endemia, como: condições biológicas, sociais e ambientais favoráveis (MELO et al., 2011).

O tratamento mais utilizado por pacientes afetados por esquistossomose nas cidades alagoanas deste estudo, foi à administração por via oral (VO) de praziquantel (gráfico 4).

Gráfico 4. Tratamento aplicado aos pacientes portadores de esquistossomose nas cidades de Pão de Açúcar e Olho d'Água das Flores (2007-2017)



Fonte: DATASUS, 2021.

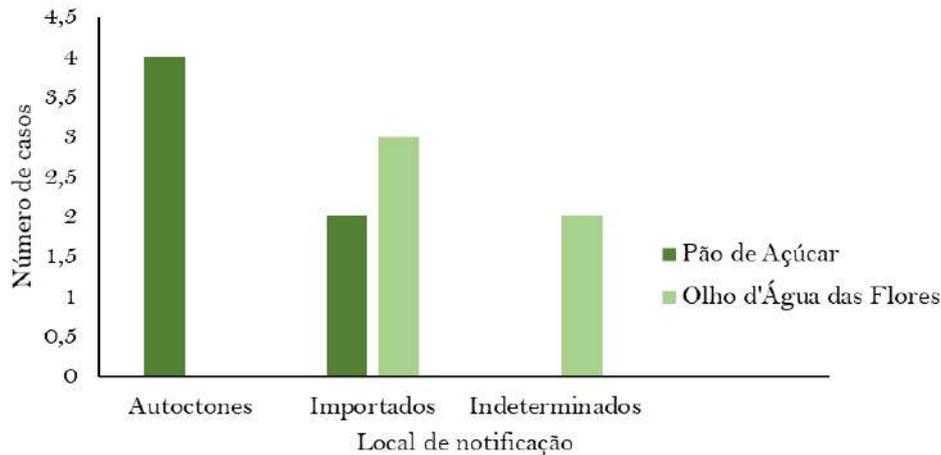
A gráfico acima revela que este medicamento foi aplicado em cinco pacientes da cidade de Olho d'Água das Flores e em três portadores de esquistossomose da cidade de Pão de Açúcar. Observou-se que não se utilizou a oxaminiquine em nenhum paciente dessas localidades, e que na cidade de Pão de Açúcar houveram três casos com tratamento notificado como ignorado

O Praziquantel (PZO) é ativo contra todas as espécies de *Schistosoma* e, é recomendado pela OMS para o tratamento da esquistossomose, tanto em nível populacional quanto individual. Tem se tornado o medicamento exclusivo devido ao seu baixo custo e eficácia contra formas adultas e atividade contra todas as espécies (LIU; QIONG; FAN, 2013; SIQUEIRA, 2015).

De acordo com o Instituto de Tecnologia em Fármacos (Farmanguinhos) da Fundação Oswaldo Cruz (2016), o praziquantel tem eficácia em todos os estágios do verme *Schistosoma*. Promovendo a cura em 75 a 95% dos pacientes e/ou redução na percentagem de ovos de 80 a 98%.

Quanto ao local de notificação de casos da esquistossomose, o município de Olho d'Água das Flores apresentou três casos importados e dois indeterminados, e Pão de Açúcar apresentou quatro casos autóctones e dois importados (gráfico 5).

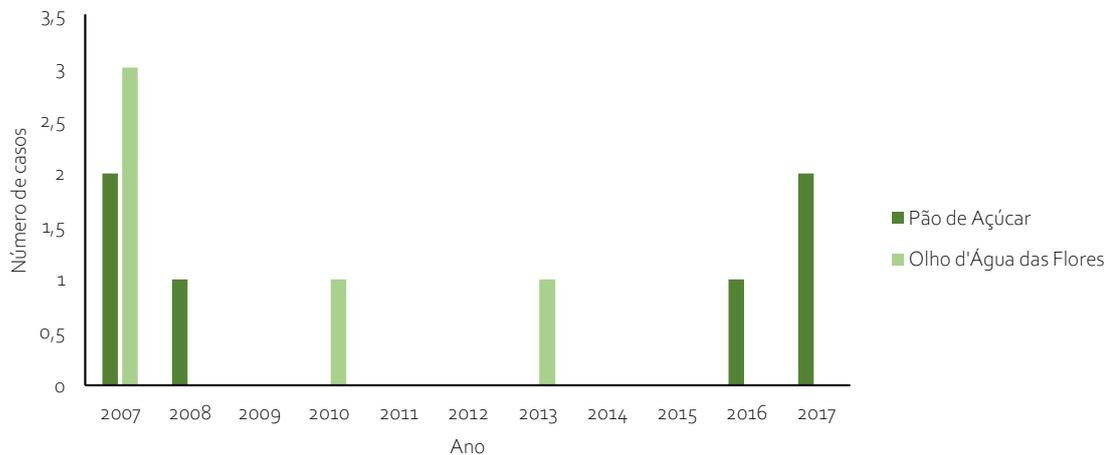
Gráfico 5. Local de Notificação dos casos de esquistossomose (2007-2017)



Fonte: DATASUS, 2021.

O ano de 2007 apresentou o maior número de notificações para a doença, um total de cinco casos, onde três deles foram identificados em Olho d'Água das Flores e dois em Pão de Açúcar. Nos anos de 2010 e 2013 a cidade de em Olho d'Água das Flores apresentou um caso em cada ano e Pão de Açúcar apresentou um caso em 2008 e um outro caso em 2016 e dois casos em 2017. Nos anos de 2009, 2013, 2014 e 2015 não houve notificação da doença em nenhuma cidade aqui estudada (gráfico 6).

Gráfico 6. Distribuição do número de casos de esquistossomose notificados por ano, durante 2007 e 2017, nas cidades de Pão de Açúcar e Olho d'Água das Flores



Fonte: DATASUS, 2021.

Ao analisar os dados disponibilizados pelo SINAN/NET no site do Ministério da Saúde (MS) em relação aos casos confirmados notificados de esquistossomose obteve-se dados entre os anos de 1975 a

2017. Onde em todo território nacional ocorreram 144.755 casos da doença, deste total nacional, 45.774 casos foram registrados na Região Nordeste e 840 casos notificados no estado Alagoas.

As internações em decorrência da patologia entre os anos de 2007 a 2017, foram de 3.170 em todo Brasil. Em Alagoas neste mesmo período os registros constam de 160 internações. Os casos para áreas endêmicas no Brasil são de 454.081 entre os anos de 2008 a 2017, para Alagoas os números correspondentes a estes mesmos anos são de 114.116 casos. Já as notificações de casos de esquistossomose em área não endêmica entre 2007 a 2017 no Brasil foram de 137.021 casos, em Alagoas foram registrados 718 casos.

Esses números ficam ainda mais alarmantes quando comparados com outras doenças que se têm mais evidências, como é o caso da dengue, onde constam nos registros que entre os anos de 2007 a 2017 os dados de óbitos em todo Brasil foram de 3.065 casos notificados, e em Alagoas os números são de apenas 29 notificações de óbitos. Ainda neste período os casos de óbitos relacionados a esquistossomose no Brasil foram de 5.545, já o estado de Alagoas apresentou 591 óbitos. Percebe-se com estas informações o quanto ainda é necessário enfatizar a doença, sua definição, forma de contágio, sinais e sintomas, diagnósticos e tratamentos.

Para isso, se faz necessário que a mídia comunicativa forneça mais espaços em seus programas, para que seja possível discutir não somente sobre esquistossomose, mas, sim sobre a saúde de um modo geral e dar mais ênfase as doenças negligenciadas pelas esferas governamentais do País, e pelas indústrias farmacêuticas.

As Doenças Mideiaticamente Negligenciada, são patologias que apresentam uma pequena exposição frente à sua relevância social e em saúde. E apontam condições com alta magnitude, na perspectiva epidemiológica, porém com pequena cobertura midiática (CAVACA, 2015).

Até o término do trabalho não foram encontrados nenhum caramujo da espécie *Biomphalaria*, nas cidades que compõem esta pesquisa. O que significa dizer que até o presente momento as respectivas cidades não devem ser consideradas endêmicas para doença, pois seu ciclo não há como se completar devido à falta do hospedeiro intermediário. Porém, pelas características geográficas, condições precárias de saneamento básico existentes nessas localidades, bem como a falta de informações sobre esta patologia, pode-se afirmar que existe, sim, uma real possibilidade de futuramente tanto uma quanto outra se tornar áreas de foco, ou de endemicidade. Merecendo maior destaque nesse sentido, a cidade de Pão de Açúcar em decorrência principalmente por ser cortado lateralmente pelo rio São Francisco, e por isso ter um ambiente propício para o desenvolvimento dos caramujos.

Outros fatores determinantes são as atividades de pesca desenvolvidas pela população ribeirinha, e a sua atual situação turística, já que a mesma serve como fonte de lazer para seus populares,

bem como para pessoas advindas das cidades circunvizinhas, principalmente nos fins de semana e festividades locais o que pode corroborar para disseminação da doença para demais localidades da região.

É importante destacar que viajantes expostos à infecção por esquistossomose desenvolvem a forma aguda da doença, uma vez que nunca tiveram contato com o parasita *S. mansoni*. Esses viajantes quando retornarem para onde residem, sem que tenham detectado a doença tornam-se um disseminador da doença (BARRETO; GOMES; BARBOSA, 2016).

Conclusões

O presente trabalho revela que durante o período avaliado (2007-2017) as cidades pertencentes ao sertão alagoano (Pão de Açúcar e Olho d'Água das Flores) apresentaram casos de esquistossomose, registrados pelos órgãos competentes a saúde, variando os números de casos entre sexo, faixa etária, zona de residência, local de notificação e o número de casos por ano. Nesta pesquisa também pode-se observar que o praziquantel foi o único medicamento ministrado aos pacientes portadores da enfermidade.

Os dados sobre a doença, aqui expostos, são preocupantes, o que reforça a importância de políticas públicas voltadas para o combate a esquistossomose, começando da esfera Federal, passando pela Estadual até chegar à esfera Municipal. Medidas como distribuição de materiais didáticos e palestras com informações sobre essa doença em escolas, creches e demais setores da sociedade ajudariam na promoção, prevenção, reabilitação, tratamento e cura. Outras estratégias utilizadas como treinamento e capacitação de profissionais que atuam na atenção básica de saúde e demais setores de saúde, tendo como finalidade à facilitação na identificação e notificação dos casos em seus primeiros sintomas, fazendo assim com que essa patologia seja rapidamente tratada, evitando nova disseminação da doença, bem como eliminando os riscos de agravamentos dos sintomas e óbitos decorrentes da mesma.

Além disso, os gestores municipais devem ser mais cobrados a desenvolver projetos e obras que permitam que cada cidadão tenha uma vida digna e respeitosa, como canalização de redes de esgotos, destino e tratamento destes dejetos, evitando assim a exposição de esgoto a céu aberto e que essas águas provenientes da cidade cheguem a poluir rios e seus afluentes. Outra coisa importante é distribuir água potável de qualidade, bem tratada, seguindo rigorosamente o controle de qualidade assim como estabelece a portaria nº 2.914, de 12 de dezembro de 2011, a qual dispõe sobre os procedimentos de controle e de vigilância da qualidade da água para consumo humano e seu padrão de potabilidade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Z. N.; RIBEIRO, M. C. S. **Vigilância e controle das doenças transmissíveis**. 3. ed. São Paulo: Martinari, 2009.
- BARRETO, M. S.; GOMES, E. C. S.; BARBOSA, C. S. Turismo de risco em áreas vulneráveis para a transmissão da esquistossomose mansônica no Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, 32(3), 2016.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Coordenação-Geral de Desenvolvimento da Epidemiologia em Serviços. **Guia de Vigilância em Saúde**: [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Coordenação Geral de Desenvolvimento da Epidemiologia em Serviços. 1. ed. atual. – Brasília: Ministério da Saúde, 2016.
- BRASILa. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico**. Número Especial/Mar. 2021, 76p.
- BRASILb. Ministério da Saúde. **DATASUS – Tecnologia da Informação a Serviço do SUS. Programa de Controle a Esquistossomose**. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/deftohtm.exe?sinan/pce/cnv/pceal.def>>. Acesso em julho/2021.
- BRITO, M. I. B. S.; SILVA, M. B. A.; QUININO, L. R. M. Situação epidemiológica e controle da esquistossomose em Pernambuco: estudo descritivo, 2010-2016. **Epidemiologia e Serviço de Saúde**, Brasília, 29(2): e2019252, 1-11, 2020.
- CAVACA, A. G. **Doenças midiaticamente negligenciadas: cobertura e invisibilidade de temas sobre saúde na mídia impressa**. 2015. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2015.
- CUNHA L. D. A.; GUEDES S. A. G. Prevalência de esquistossomose mansônica na cidade de Nossa Senhora do Socorro. **Ideias & Inovação**, 1(1): 41-8, 2012.
- FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, Instituto de Tecnologia em Fármacos (Farmanguinhos). **Bula do Farmanguinhos praziquantel**. 2016, 8p.
- GOMES, A. C. L. et al. Prevalência e carga parasitária da esquistossomose mansônica antes e depois do tratamento coletivo em Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, 25(2): 243-250, 2016.
- JORDÃO, M. C. C et al. Caracterização do perfil epidemiológico da esquistossomose no estado de Alagoas. **Revista Ciências Biológicas e da Saúde**. 2 (2): 175-188, 2014.
- LIU, L. X.; QIONG, C.; FAN, X. L. Recent Advances in Antischistosomal Drugs and Agents. **Mini-Reviews in Medicinal Chemistry**, 2013, PMID: 23373655.
- MELO, A. G. S., et al. Esquistossomose em área de transição rural-urbana: reflexões epidemiológicas. **Ciência, Cuidado e Saúde**, 10(3): 506-513, 2011.
- ROCHA, T. J. M. et al. Aspectos epidemiológicos e distribuição dos casos de infecção pelo Schistosoma mansoni em municípios do Estado de Alagoas, Brasil. **Revista Pan-Amazônica de Saúde**, 7(2): 27-32, 2016.
- SANTOS, C. M. A. et al. Comparativo e perfil dos infectados em esquistossomose no estado de Alagoas entre 2016 e 2017. **PUBVET** 13(8): a386, 1-8, 2019.
- SAUCHA, C. V. V. et al. Condições de saneamento básico em áreas hiperendêmicas para esquistossomose no estado de Pernambuco. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, 24(3): 497-506, 2015.
- SILVA, C. M. M. **Esquistossomose é tema de encontro internacional realizado pela Fiocruz**. Observatório Epidemiológico 5ª Semana Epidemiológica. Publicação Científica do Curso de Bacharelado em Enfermagem do CEUT. Ed. Edição 36, 2011.

SIQUEIRA, L.M.V. Diagnóstico da esquistossomose mansoni em áreas de baixa transmissão: Avaliação de diferentes técnicas (Kato-Katz, Gradiente Salínico, PCR-ELISA e qPCR), antes e após intervenção. 2015. 122 p. Tese (doutorado em Ciências da Saúde). Centro de Pesquisas René Rachou, Belo Horizonte-MG, 2015.

VIDAL L.M.; et al.. Considerações sobre esquistossomose mansônica no município de Jequié, Bahia. **Revista Patologia Tropical**, 40(4): 367-82, 2011.

WHO – World Health Organization. **Schistosomiasis** (18 May 2021). [*online*] disponível em: <<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/schistosomiasis>>. Acesso em junho/2021.

Crianças e adolescentes com TDAH e aulas remotas na pandemia numa perspectiva fenomenológica-existencial

Children and adolescents with ADHD and remote classes in the pandemic from an existential-phenomenological perspective

Antonia Adriana Alves de Albuquerque ⁽¹⁾

⁽¹⁾  0000-0002-8129-6354 Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), Professora, Alagoas, Brazil, E-mail: a4.adriana@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Esse texto aborda o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em crianças e adolescentes e tem como objetivo compreender como o indivíduo portador do transtorno vivencia o processo de adaptação às aulas remotas em tempos de pandemia do COVID 19, numa visão fenomenológico existencial. Ressalta, ainda, alguns aspectos relevantes dessa contradição que viabiliza a solução da continuidade do processo ensino-aprendizagem com aulas remotas imposta pela escola, para todos os alunos, inclusive os portadores de TDAH. Muitas vezes, o que pode está ocorrendo, ou até mesmo faltando, é a implantação de um método educacional eficaz para despertar o interesse desses alunos, e prender sua atenção de maneira dinâmica e realizadora, promovendo sucesso em seu desempenho escolar, por meio da valorização das habilidades existentes neles, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades, motivando-os no ambiente escolar, para que assim o processo ensino-aprendizagem seja de fato, justo para alunos típicos ou atípicos, sem ou com TDAH.

Palavras-chave: Crianças, Adolescentes, TDAH.

Abstract: This text addresses the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in children and adolescents and aims to understand how the individual with the disorder experiences the process of adapting to remote classes in times of the pandemic of COVID 19, in an existential phenomenological view. It also highlights some relevant aspects of this contradiction that makes it possible to solve the continuity of the teaching-learning process with remote classes imposed by the school, for all students, including those with ADHD. Often, what may be occurring, or even lacking, is the implementation of an effective educational method to arouse the interest of these students, and to hold their attention in a dynamic and fulfilling manner, promoting success in their school performance, through valuing of the skills existing in them, promoting the development of their potential, motivating them in the school environment, so that the teaching-learning process is, in fact, fair for typical or atypical students, with or with ADHD.

Keywords: Children, Teens, ADHD.

Considerações Iniciais

A problemática acerca das aulas remotas nas escolas de ensino infantil, fundamental I e II, ensino médio e até mesmo no ensino superior, atualmente, é diariamente noticiada pelos meios de comunicação de massa e vivenciada por toda a humanidade. Todavia, a tônica sempre recai sobre seus efeitos imediatos, como a única solução encontrada na educação para minimizar os prejuízos na aprendizagem durante a pandemia do COVID-19, deixando à margem as implicações desse processo para os alunos portadores de transtornos do neurodesenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI), Transtornos de Linguagem e Comunicação, Transtornos Específicos de Aprendizagem e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)).

No decorrer da sua história, a humanidade vem enfrentando sérios problemas na educação, especialmente na educação inclusiva, bem como nas diversas maneiras de ensino e de aprendizagem, atualmente com o uso contínuo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e as aulas remotas mediando o processo ensino-aprendizagem para todos os alunos e, também, para os alunos com transtornos do neurodesenvolvimento, especificamente o TDAH, vem levantando alguns questionamentos sobre como essas crianças e esses adolescentes controlam essa hiperatividade, como se organizam internamente, como se planejam, como se orientam e como focam a atenção nas aulas remotas, visto terem dificuldades e inabilidades cognitivas, emocionais e comportamentais para se ajustarem às demandas exigidas nas aulas remotas, exigindo que eles acompanhem o ritmo dos professores e deem conta das atividades ordenada pelos docentes e pela escola. Assim, os alunos com TDAH apresentam dificuldades de reter atenção nas aulas presenciais e o problema é agravado com aulas remotas, mesmo assim, continua sendo a opção de estudo no cenário pandêmico.

Pesquisadores e estudiosos que se debruçam sobre o TDAH sabem que a atenção é a função executiva que permite ao cérebro se conectar ao que acontece no mundo à sua volta. Ela é importante para que o indivíduo possa aprender e memorizar as coisas, se a atenção não funciona bem, a aprendizagem se tornará mais complicada e difícil para as crianças e para os adolescentes.

Nos anos escolares, as funções executivas (FE) exercem uma influência significativa sobre o desenvolvimento das habilidades acadêmicas, tanto em criança com desenvolvimento típico, quanto naquelas com transtornos do neurodesenvolvimento, como TDAH (BIEDERMAN; SPENCER; WILENS, 2004). Essa associação parece óbvia se pensarmos que as FE são fundamentais para a capacidade da criança de se autorregular, manejar e resolver situações de estresse e problemáticas, inibir comportamentos indesejáveis nas relações com os colegas e professores e inibir distratores durante o longo período diário de exposição a diferentes tipos de informação (DIAS; MALLOY-DINIZ, 2020, p. 199).

Barkley et al. (2008), o mais respeitado especialista sobre referido transtorno, define o TDAH como uma desordem neurogenética do sistema executivo do cérebro: "Afeta as habilidades que têm as

peças normais para se autocontrolar. Não permite organizar o comportamento através do tempo e para o futuro” (PERES, 2018, p. 16).

As crianças e jovens com sintomas de TDAH distinguem-se daquelas com sinais de desenvolvimento absolutamente normais pela extensão e pela intensidade dos problemas. Em comparação a outras crianças da mesma idade, elas apresentam comportamentos acentuados em três esferas principais e se destacam: pela dificuldade de atenção e concentração, pelo comportamento impulsivo e por uma agitação marcante. (DOPFNER; FROLICH; METTERNICH, 2016).

Os autores acima confirmam que o TDAH distingue-se em três subtipos: TDAH assinalado principalmente pela deficiência de atenção, contudo menos pela hiperatividade-impulsividade; TDAH com comportamentos combinados de desatenção e hiperatividade-impulsividade (TDAH combinado); e TDAH assinalado principalmente pela hiperatividade-impulsividade e menos pela deficiência de atenção. Essas diferenças podem ser explicadas pelos diferentes graus de TDAH: grave, moderado e leve. Sendo assim, é caracterizado por padrões de desatenção, hiperatividade e impulsividade, constante em diversos ambientes e se apresenta em vários graus de gravidade.

Nas últimas décadas, observou-se que o TDAH não remite na adolescência, como se acreditava anteriormente. Tanto na infância quanto na fase adulta, o TDAH é caracterizado por muitas comorbidades, aliás, esta é a regra. Para Antony (2018), a hiperatividade é a característica dominante e o déficit de atenção é consequência da hiperatenção, a qual é parte da totalidade da criança hiperativa e traduz a capacidade e necessidade da criança em direcionar a atenção a tudo aquilo que se mostra em seu campo perceptivo.

Muitas crianças e adolescentes têm dificuldades de prestar atenção principalmente na sala de aula presencial, imaginemos nas aulas remotas, alguns, enquanto os professores estão explicando o conteúdo das matérias, voam longe em pensamentos, distrações, ficam conversando com os colegas no chat, desenhando e terminam não prestando atenção no que deveriam, assim dá pra imaginar o que ocorre com alunos com TDAH assistindo aulas remotas. Esses alunos não conseguem realizar suas atividades escolares e não conseguem prestar atenção a essas aulas sem se distraírem ou perderem o foco devido ao método de aprendizagem remoto e à distratibilidade no local de estudo.

A criança e o adolescente não conseguem se autorregular sozinhos, é ilustrativo dessa fase de desenvolvimento que haja orientação e acompanhamento de adultos responsáveis interagindo com essas crianças e adolescentes, sobretudo na formação escolar e nas aulas remotas. No entanto, a realidade é bem diferente nesse cenário. Devido à pandemia do COVID-19 os pais estão em *home office*, ocupados com outras atividades, o que dificulta ainda mais o foco desses alunos. Diante de tais evidências, vale destacar que os pais não são os responsáveis pelo manejo dessas tecnologias, muito menos da condução das aulas remotas e do acompanhamento das atividades escolares, isso não os exime de participar da

construção do saber de seus filhos, mas não devem se envolver sem delimitar suas responsabilidades com a escola, principalmente quando estão envolvidos crianças e adolescentes com TDAH.

As aulas remotas mediadas por TICs existem, são reais no cenário atual e são utilizadas diariamente em todo o mundo. A novidade nessa modalidade é que o seu uso foi ampliado para crianças e adolescentes com ou sem supervisão de um adulto, para todos os alunos, com ou sem dificuldades escolares, sem ou com TDAH.

A comunicação síncrona ocorre em tempo real, exigindo que todos os participantes estejam conectados simultaneamente, promovendo uma maneira de interação mais próxima da realizada presencialmente, enquanto que a comunicação assíncrona é realizada em tempos diferentes, não envolvendo a participação simultânea dos envolvidos, propiciam maior tempo para a leitura e respostas de mensagens, favorecendo maior reflexão acerca do conteúdo (CASTRO FILHO et al. 2009).

As TICs introduziram novas formas de interação humana, principalmente na área educacional, reconfigurando as relações didáticas pedagógicas no ambiente digital. Elas fazem parte do cotidiano das pessoas e de seus diálogos rotineiros e, assim, adentraram nas escolas pelos contatos que professores e alunos têm diariamente com as mídias e tecnologias e, uma vez incorporadas à educação, transformaram o contexto educacional.

Almeida e Valente (2011) afirmam que operacionalizar as TICs vai além de fazê-las funcionar, a proposta mais importante é a compreensão de fazê-las funcionar promovendo riqueza na aprendizagem, identificando potencialidades pedagógicas, agregando-as à prática do professor em atividades que alcancem e promovam o que pede a proposta curricular, resultando positivamente na aprendizagem do aluno.

Importante ressaltar que a infância e adolescência é um período de muitas e intensas mudanças no desenvolvimento físico, social e psicológico, como aquisição de novas habilidades para a vida adulta, construção de identidade e personalidade. Esse desenvolvimento engloba fatores biológicos (fatores genéticos, condições de nascimento e parto, nutrição, saúde física), sociais (escolarização, parentalidade, experiências sociais, entre outros) e psicológicos (temperamento, desenvolvimento da personalidade, conduta, comportamento, cognição). Esses fatores agem de maneira integrada para a autonomia, independência, inserção social, inclusão, busca de objetivos e satisfação pessoal.

É relevante saber que crianças e adolescentes não dão conta sozinhos de tantas exigências pedagógicas, as aulas remotas são novas no contexto educacional, não houve tempo para os alunos se prepararem e dominarem a tecnologia e aplicativos utilizados nessas aulas, muito menos, de praticá-los. Não se familiarizaram com essas tecnologias, não adquiriram domínio sobre esses instrumentos anteriormente ao uso, não deu tempo para adaptação, são crianças e adolescentes, e não nos esqueçamos de considerar que adaptação, segundo Piaget (1975), é um movimento de equilíbrio contínuo entre assimilação (apropriação) e a acomodação (adaptação). Assim, as crianças e adolescentes com

TDAH, adaptados ou não, seguem nas aulas remotas e suas implicações destrutivas não é algo saudável para seu bem-estar, podendo desencadear adoecimento psicológico, tais como: transtornos de ansiedade, transtorno depressivo, transtorno misto de ansiedade e depressão, entre outros, visto o insucesso no progresso da aprendizagem e as tentativas frustradas de não acompanhamento das aulas remotas e de não dá conta dos conteúdos pedagógicos exigidos pela escola, aumentando a sensação de incapacidade e baixa autoestima nos mesmos, bem como característico no TDAH, contribuindo para desmotivação e baixo rendimento escolar.

Breve visão história do TDAH

Os primeiros estudos publicados sobre crianças hiperativas apareceram no início do Século XX. Existe uma grande variedade de nomenclaturas para o transtorno ao longo dos anos, salientando que essas mudanças indicaram diferentes concepções sobre a etiologia e a descrição da patologia. Os sistemas classificatórios propõem somente um conhecimento empírico com base numa descrição operacional dos sintomas: Em 1947, Síndrome de Lesão Cerebral Mínima; em 1962, Disfunção Cerebral Mínima; em 1968, Síndrome Hiperkinética da Infância; em 1980, Síndrome de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade; em 1987, Distúrbio de Déficit de Atenção por Hiperatividade; e em 1994, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. (ANTONY, 2018).

O que se sabe, no entanto, é que através dos tempos o portador de Transtorno do Déficit da Atenção e Hiperatividade (TDAH) vem sendo considerado de diferentes maneiras, sempre relacionadas aos valores biológicos, sociais, morais, filosóficos, éticos, psicológicos, isto é, relacionadas ao modo pelo qual o homem é visto e considerado nas diferentes culturas. Nota-se que a atitude para com o portador de transtornos do neurodesenvolvimento, inclusive o TDAH, expressa, de maneira geral, a atitude de cada sociedade, de cada cultura e de cada indivíduo para com um de seus membros.

Não só no século passado, mas ainda nos dias de hoje, podemos observar basicamente dois tipos de atitudes para com as pessoas portadoras de TDAH, que vai de uma atitude de tolerância, superproteção, assimilação e apoio a uma outra atitude de eliminação, exclusão, preconceito, menosprezo, rejeição, segregação e rotulação.

TDAH como fenômeno social

As pessoas que se desviam dos padrões "normais" ou "comuns" são consideradas desviantes e conseqüentemente diferentes do que a sociedade deseja, pois geralmente a sociedade tende a valorizar as pessoas que tem um bom funcionamento cognitivo, sem prejuízos ou limitações e dita esse funcionamento como padrão social desejável.

Essa visão está ultrapassada e, apesar do avanço das ciências humanas e a evolução das outras ciências que estudam o homem, como a educação, a sociologia e a psicologia, mesmo comprovando a

nova visão que começou a surgir pelo avanço das pesquisas com esse tema, algumas pessoas e mesmo para certas instituições, o portador de TDAH é ainda considerado como um doente, especial ou deficiente por ter um transtorno e suas manifestações físicas e comportamentais constituem seus sintomas.

O TDAH não é uma doença nem uma deficiência, é um transtorno neurobiológico do desenvolvimento que pode variar através de fatores genéticos, orgânicos ou hereditários, ou ainda, por acidentes (traumas) sofrido pelo indivíduo, comprometendo partes nobres pré-frontal e frontal do cérebro, responsáveis também por áreas de funções executivas.

A deficiência é uma condição na qual a pessoa não consegue realizar algumas atividades consideradas “normais” para o ser humano por possuir algumas limitações físicas ou motoras, auditivas, visuais, mentais ou a combinação de várias delas, de origem congênita ou por acidentes. Amaral (1995), afirma que as deficiências são relativas a toda alteração do corpo ou aparência física, de um órgão ou de uma função, qualquer que seja a sua causa, ou ainda, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou outra estrutura do corpo.

Partindo desse conceito sobre deficiência, o TDAH não se enquadra nessa definição, como muitos pensam. Crianças e adolescentes com TDAH apresentam algumas dificuldades e/ou limitações para realizarem algumas atividades e com aulas remotas, essas dificuldades podem aumentar e contribuir para intensificar a dificuldade de concentração, de distração, de desmotivação e de desinteresse, podendo, assim, apresentar desempenho escolar deficitário.

A dificuldade pode ser definida como uma limitação, não como uma deficiência, incapacidade ou anormalidade, pois as pessoas que não têm TDAH também apresentam dificuldades.

Estudos sobre a influência do contexto escolar sobre os sintomas do TDAH sugerem que as exigências de inibição de movimento e silêncio, a necessidade de se seguir muitas regras e demanda de constante atenção e concentração podem ser gatilhos para a manifestação do transtorno. Consequentemente, os sintomas poderiam ser exacerbados pelas reações provocadas entre colegas e professores, numa perpetuação invisível de rotulação e estigma.

Traços psicológicos do portador de TDAH

O TDAH afeta crianças, adolescentes e adultos. Percebe-se claramente que os problemas do TDAH dependem em grande parte das tipificações, do grau do transtorno e de suas comorbidades.

A necessidade de executar uma tarefa seja ela qual for, proporciona na criatura humana prazeres e satisfações de necessidades psicológicas. Crianças e adolescentes com TDAH sentem medo de não conseguir desempenhar com perfeição as suas tarefas, com isso o medo de falhar diante da sociedade que não admite falhas, o medo de falhar também em casa, na escola, nas ruas e em todas as atividades da vida, leva o indivíduo a temer a crítica e os comentários maldosos, que o faz relacionar ao seu estado cognitivo, comportamental, social e psicológico decorrente do TDAH, esquecendo, até mesmo, de que os

indivíduos “típicos” podem falhar no desempenho escolar, no trabalho, nos relacionamentos afetivos, diante das adversidades.

A dor psicológica relativa às frustrações em decorrência das aulas remotas e, muitas vezes, a incapacidade de manter o foco nessas aulas e nas atividades, causa baixa autoestima, sentimento de incapacidade, de tristeza, de desmotivação, de medo, de preocupação excessiva, sentimento de inferioridade, conflito nos relacionamentos, fadiga física e mental, instigando desconforto psicológico.

A fadiga nas aulas remotas causa ao indivíduo com TDAH, inicialmente, um enorme consumo de energia e de atenção, esgotando-o mais rapidamente se comparado com crianças e adolescentes que não possuem o referido transtorno. Todos esses fatores somados fazem com que os portadores de TDAH tenham menor motivação, não conseguindo muitas vezes cumprir determinadas exigências nas aulas remotas. Isto pode deixá-los frustrados e deprimidos, afetando-os psicologicamente.

As consequências da dificuldade para autorregular as emoções e o próprio comportamento é devido

A constituição de uma autoestima comprometida e rebaixada, em função de insucessos, havendo também um comprometimento nas relações interpessoais. Topczewski (1999) descreve a alta carga emocional que o paciente com TDAH experimenta, por conta dos insucessos escolares e sociais. Muitos indivíduos com TDAH apresentam alteração do humor como ansiedade, raiva, tristeza, melancolia, culpa, decorrentes da sensação de frustração pelo seu funcionamento deficitário (KNAPP 2010 apud BENCZYK et al. 2020, p. 113).

O desempenho escolar

Uma das áreas mais afetadas pelo TDAH é o desempenho escolar acadêmico de alunos com TDAH, tanto na educação infantil quanto no ensino superior. Em Benczyk (2020) observamos que “20% das crianças com TDAH podem enfrentar problemas de aprendizagem já no primeiro ano de vida escolar”. Na educação infantil, o sintoma que se manifesta de maneira mais acentuada é a excessiva atividade motora, com a criança sempre em movimentos e mudando de uma atividade para outra. Assim, “É necessário grande adaptação nesse início de descobrimento do mundo, e a família já não é mais seu escudo” (BENCZYK et al. 2020, p. 435).

Em estudo comparativo, Barkley et al. (1990) “observaram que 158 estudantes com TDAH tinham três vezes mais chance de repetirem de ano ou serem suspensos, e oito vezes mais de serem expulsos da escola, que 81 crianças sem transtorno”. No Brasil, em estudo conduzido em Porto Alegre, “87% dos alunos TDAH já tinham passado por mais de uma repetência comparados a 30% dos colegas sem TDAH” (BENCZYK et al. 2020, p. 235).

Sendo assim, nas aulas remotas essa modulação torna-se cada vez mais difícil de ocorrer pela inexistência da presença física do professor ou de um adulto, ajudando-os nesse ajustamento criativo e funcional, assim, eles se desajustam e declinam na escola e na vida.

O foco das intervenções na escola no modelo presencial deve estar inicialmente na modificação do ambiente da sala de aula, no atendimento às necessidades dos estudantes com TDAH e na promoção de objetivos de curto prazo. Mais tarde, no estabelecimento dos objetivos de longo prazo. Assim mantém a motivação tanto do estudante quanto dos professores e dos membros da equipe escolar, concentrando-se nos pequenos ganhos com esses alunos no lugar de objetivar resultados permanentes em curto período. Diante disso, fica a reflexão de como pode ser feito esse monitoramento a essas crianças e adolescentes com TDAH, se estão em casa ou nas aulas remotas.

A adequação do sistema escolar às necessidades do aluno com TDAH é fator que possibilita a realização de novas aprendizagens e o desenvolvimento psicossocial (BENCZYK, 2020, p. 441).

As relações aluno-professor são um importante componente no desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal e de adaptabilidade social. Empatia, apoio, confiança e afeto estão associados significativamente ao desempenho positivo de alunos. Em contraposição, conflito, antipatia e raiva são indicadores negativos para esse desempenho.

De modo geral, alunos com TDAH sentem menos proximidade com seus professores, assim como os professores sentem menos ligação afetiva com esses alunos. Há menos colaboração e mais conflitos nessa relação do que com os outros estudantes. A rejeição dos professores aos alunos com TDAH representa fator de risco, não apenas para o fracasso acadêmico, como também para a rejeição dos próprios colegas, aumentando os sentimentos de baixa autoestima e solidão (BENCZYK et al. 2020, p. 442).

Não esqueçamos que os professores, no entanto, encontram dificuldades para implementar as intervenções escolares da maneira que se espera e recomenda. Muitas vezes, encontram-se sozinhos na realização do trabalho, também enfrentam obstáculos com salas de aula lotadas, que dificultam administrar uma variedade de registros, monitorar a criança de perto, lidar com gratificações (reforço) e com as consequências negativas (retirada de privilégios) além de, muitas vezes, não concordarem com as intervenções comportamentais, considerando o sistema mecânico e cansativo (BENCZYK et al. 2020, p. 442).

Assim, o desempenho escolar de crianças e adolescentes com TDAH parece sempre inferior ao esperado para a sua condição e com as aulas remotas perdurando por mais de ano, esse desempenho se agrava e eles ficam fadados a problemas escolar, emocionais e sociais, e se não forem acompanhados de maneira adequada em suas dificuldades, o declínio escolar se torna inevitável.

Intervenção na escola para crianças e adolescentes com TDAH

Um dos questionamentos mais frequentes nessa temática refere-se à educação escolar dos filhos com TDAH. Qual escola ideal para essas crianças e adolescentes? Não existe uma escola especializada para alunos com TDAH. O TDAH não é resultado de falta de habilidades e conhecimentos,

é uma dificuldade em manter a atenção, o esforço, a motivação e inibir o comportamento ao longo do tempo, especialmente se as consequências não forem imediatas (BARKLEY, 2002).

A escolha de uma escola apropriada é a escolha do parceiro para o projeto educativo da família, deve estar o mais próxima possível dos valores que a família professa de modo a evitar conflito entre os propósitos das duas partes. Apropriada não é apenas a escola que aceita o aluno, mas aquela que tem condições de assumir um compromisso; que oferece e mobiliza recursos de auxílio a alunos com dificuldades; que estabelece uma parceria efetiva com pais e profissionais responsáveis pelo acompanhamento desses alunos; que investe na formação de seu próprio corpo docente.

Um plano de intervenção escolar para gerenciar as dificuldades enfrentadas pelo aluno com TDAH é fundamental para a adaptação no contexto social e da aprendizagem. A equipe revisa a natureza da dificuldade, determina como a dificuldade afeta a aprendizagem do estudante, decide sobre os tipos de intervenções nas escolas que serão implementadas e as revisa periodicamente para adotar novos procedimentos, caso seja necessário (BENCZYK et al. 2020, p. 440).

Tendência a atualização na abordagem centrada na pessoa

Carl Rogers (1995), a partir de suas próprias experiências pessoais e profissionais, criou sua própria abordagem, denominada Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) indo além da psicoterapia, podendo ser utilizada em várias outras áreas de ajuda. A melhor maneira para se ajudar alguém é acreditar na pessoa e em sua possibilidade para direcionar sua própria necessidade de mudança e acreditar também na capacidade que o indivíduo tem de se autodirigir encontrando em si sua direção. Sendo aquilo que se é e aceitando-se a si mesmo, a pessoa cria em si condições para repensar e caminhar em direção ao seu crescimento. De acordo com Rogers (1985, p. 67), “à medida que estas transformações vão se operando, torna-se mais consciente de si, aceita-se melhor, adota uma atitude menos defensiva e mais aberta, descobre que afinal é livre para se modificar e para crescer nas direções naturais do organismo humano”.

O ser humano possui uma capacidade inata que lhe impulsiona para a frequente tentativa de progredir, ou seja, dentro de si a pessoa possui os mecanismos necessários para lidar consigo e com o outro.

Apesar das diferenças, de cada pessoa ser única, todos, no seu íntimo, possuem necessidades semelhantes que, em função de aspectos sociais e aprendidos, como maneira de se proteger ou ser aceito, a pessoa sem perceber vai ao longo do tempo abrindo mão dos seus valores, maneira de ser e sentimentos naturais passando a viver em função de um padrão pré-estabelecido socialmente.

A partir dessa visão, o indivíduo tende a achar que aquilo que vem de fora é o que deve ser absorvido por ele como verdadeiro e prevalecer como certo, normal e bom. Em relação ao que realmente sente, quando diferente do preestabelecido, é tido como errado, anormal, e ruim e que, portanto, deve ser eliminado ou camuflado dentro de si. Nesse sentido, a pessoa perde o seu “eu” como referência

distanciando-se de si. A maioria das crianças e adolescentes com TDAH vivenciam este conflito, chega até mesmo a passar por uma fase de negação ou não aceitação do transtorno, deixando de ser para a sociedade, família e para si, uma pessoa capaz correspondendo ao padrão estabelecido como “normal” passando a assumir sua mais nova identidade de pessoa limitada, excluída, rotulada, estigmatizada e rejeitada. Salientando que todos esses valores são impostos socialmente, afetando a pessoa portadora de TDAH. Quando um indivíduo que tem TDAH aceita isso, perde sua capacidade de criação. A partir do momento que a criança e adolescente com TDAH se submete a aceitar essa situação social, ele se afasta de seu eu autêntico, impedido de realizar todas as suas potencialidades.

Muitas vezes, para que possam ser aceitas pelo meio no qual está inserido (família, amigos, escola, sociedade), a pessoa passa a agir e fazer coisas socialmente aceitas, mas no fundo ruins para si, ou coisas socialmente ruins, que terminam sendo negativas também para si, mas que fazem parte de sua fachada.

A tendência atualizante nada mais é do que a crença de que se o outro tiver condições favoráveis, ele se direcionará de modo a suprir as suas necessidades e terá seus sentimentos muito mais claros em si. A partir daí, poderá aceitar e respeitá-los como legítimos e em consequência respeitar também o outro em sua individualidade.

Rogers definiu o conceito de tendência atualizante através da seguinte proposição:

Todo organismo é movido por uma tendência inerente a desenvolver todas as suas potencialidades e a desenvolvê-las de maneira a favorecer sua conservação e enriquecimento. (...) A tendência atualizante não visa somente (...) a manutenção das condições elementares de subsistências como as necessidades de ar, alimentação, etc. (...) (ROGERS; KINGET, 1977, apud GOBBI et al., 1998, p. 144).

A tendência atualizante é a motivação para a criatividade.

Procedimentos Metodológicos - O método fenomenológico existencial hermenêutico

A Fenomenologia se firmou como linha de pensamento no final do século XIX, com Franz Brentano, cujas principais ideias foram desenvolvidas por Edmund Husserl. Outros representantes foram: Heidegger, Max Scheler, Ricoeur, Merleau-Ponty, Sartre, Schutz e outros. Nos deteremos neste estudo na Fenomenologia Heideggeriana.

A Fenomenologia representa uma alternativa ao paradigma racional à medida que considera Homem e Mundo numa constante inter-relação, ou seja, a consciência humana é sempre consciência de algo e o mundo é sempre o mundo para uma consciência; portanto, a fenomenologia nega tanto a objetividade pura como a subjetividade pura, o que significa que o conhecimento constrói-se na intencionalidade da consciência, que é a experiência primordial, pré-reflexiva, o fenômeno, o vivido (CARDELLA, 2002, p. 83-84).

O movimento fenomenológico como um todo é uma crítica à filosofia tradicional por desenvolver uma metafísica cuja noção de ser é vazia e abstrata, voltada para a explicação. Ao contrário, como nos coloca Chauí (1997, p. 123), a fenomenologia tem como preocupação central a descrição (interpretação) da realidade, colocando como ponto de partida de sua reflexão o próprio homem, num esforço de encontrar o que realmente é dado na experiência e descrevendo (interpretando) “o que se passa” efetivamente do ponto de vista daquele que vive uma determinada situação concreta. Nesse sentido, a fenomenologia é uma filosofia da vivência.

Heidegger (2012) vai além de Husserl ao criticar a metafísica desde Sócrates até Nietzsche (LOPARIC, 1995, p. 199). Para ele, o problema da época moderna – caracterizada por ele como sendo o “Reino da Técnica” e da supremacia do pensamento metafísico – “É a transformação do ser em ente”. A metafísica, e com ela a ciência, transforma a experiência fundadora em algo passível de ser conhecido e explorado, como objeto, determinado pelo conhecimento humano. Nesta atitude, homem e mundo estão contidos, daí a relação sujeito-objeto. Dessa forma, qualquer conhecimento se dá como representação (reapresentação), como a interiorização de mundo e pela aplicação de conceitos sobre os dados sensíveis, a razão se dispendo como lei.

Vivemos atualmente na “Era da Técnica”, na “Era do Esquecimento do Ser”. A ciência, como “Teoria do Real”, cria um “Real” que nada tem a ver com a realidade significativa, na qual está inserida a existência individual. O coletivo, a massa manipulada pela informação, aboliu o individual. O homem sente-se arremessado num vácuo criado pelo mundo uniforme do cálculo e da planificação. No mundo da ciência não existe lugar para as coisas densas de sentido para a vivência humana, não existe lugar para o vivido (pré-reflexivo), pois tudo é reflexão.

Vivemos em uma época que se valoriza essa interpretação que os outros fazem de nós, levando a nos distanciar cada vez mais de nossas vivências. Quanto mais nos distanciamos dessa possibilidade de nos interpretarmos, de vivermos a partir de nosso vivido, mais somos interpretados pela moral e pela ciência, e com isso, vamos nos exilando de nós mesmos. Daí, Heidegger (2012), que muito se devotou à filosofia Nietzscheana, se coloca a favor da arte, da poesia, em lugar da ciência, por ela negar a vida, negar a possibilidade de instalação do ser.

Essa abertura do homem para o ser, que está acima e além do cotidiano, da tagarelice, da “decadência”, que envolve o horizonte da existência humana. Isso a ciência não faz, a técnica não atinge. É a palavra poética que instaura. É o homem (poeta) como “Pastor do Ser” que guarda e resguarda. O que permanece e dá sustentação à existência humana é o que instalam os poetas, é o que dá vida a vida.

Nós também somos poetas, quando somos nosso próprio intérprete, quando vivemos a partir de nosso vivido, quando estamos abertos ao novo. Só assim o ser humano pode transcender a situação imediatamente vivida, ou seja, transcender passado e presente e se abrir ao futuro, às novas

oportunidades, só assim podemos tornarmo-nos aquilo que somos, criador de nossa própria verdade (FONSECA, 2000).

A poesia é uma forma de investigação do humano, assim como o “método” Fenomenológico hermenêutico existencial de M. Heidegger.

Conclusão

Com a pandemia do Coronavírus, as escolas passaram a utilizar aulas remotas, essa mudança no cenário global transformou o conceito de ensinar e de aprender e, dessa forma, para atender a demanda da educação na sociedade da informação, professores, pais e alunos tiveram que se reinventar em tempos de pandemia e isolamento social e aderir a essa metodologia atual de aulas remotas. Ainda que seja necessário a utilização desse método, o mesmo não se adequa para todos os alunos, principalmente crianças e adolescentes com TDAH.

Diante do exposto, é possível refletir sobre o dia a dia da criança e do adolescente com TDAH e como estão sendo difíceis as aulas remotas para eles nesse momento de pandemia. Os sintomas do TDAH aparecem na infância e acompanha o portador durante toda vida, esses sintomas vão desde distração, perda de foco, perda de concentração, agitação, impulsividade a dificuldades de aprendizagem.

Essas crianças e adolescentes têm dificuldades para começar tarefas que exijam esforço do cérebro. Dificuldade para iniciar uma atividade com cálculos matemáticos ou leitura extensa de textos, dificuldade para organizar material escolar e seus pertences, dificuldade de seguir datas para entregar as tarefas escolares no prazo combinado e não conseguem ficar parados, ficam se remexendo o tempo todo na cadeira. Esses são apenas alguns dos inúmeros sintomas que prejudicam a atenção dos portadores de TDAH.

Desse modo, a escola precisa compreender isso. Daí pode perceber que não é a extinção das aulas remotas que resolverá as questões das crianças e adolescentes com TDAH, mas uma análise por parte da escola, sobre a eficácia das aulas remotas para a aprendizagem desses alunos e um repensar integrado com os professores, psicopedagogos, coordenação escolar, psicólogos escolar, direção escolar, além de outros profissionais envolvidos com educação, sobre outras estratégias para atender a demanda dos alunos atípicos, sobretudo para os portadores de TDAH que não se adaptaram às aulas remotas.

Assumir uma mudança em meio a comportamentos cristalizados é uma tarefa complexa e para crianças e adolescentes com TDAH é mais ainda. A motivação para a mudança é instável, ela precisa ser recriada continuamente para impulsionar o indivíduo para frente. Ela é desencadeada, mantida e estimulada pelos relacionamentos do indivíduo com os objetivos por ele traçados e com as pessoas que formam sua base de apoio. Mesmo sendo inicialmente uma mudança árdua, complexa, marcada muitas vezes pelos sentimentos de medo de fracassar, de não conseguir adaptar-se, de não ser aceitos pelos

colegas e professores. Existe em si uma necessidade de modificação implicando em medo e medo do novo.

Quando um indivíduo com TDAH pertence à classe alta, geralmente consegue ter os recursos necessários para seu desenvolvimento por possuir uma equipe interdisciplinar com médico, psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional, esse indivíduo possui muitos ganhos para enfrentar as dificuldades, inclusive nas aulas remotas, minimizando os impactos do transtorno, já um portador de TDAH que pertencente a uma classe menos favorecida, certamente apresentará problemas ainda maiores, por não possuir os mesmos recursos. No entanto, o mesmo problema trará condições mais ou menos graves para ambos, a superação dependerá do indivíduo e também das suas condições de heterossuporte (equipe interdisciplinar como rede de apoio).

Diante disso, além da força criativa que o impulsiona a superar a sua condição de TDAH, cabe à escola, à família, ao meio social e à equipe de profissionais que acompanha o indivíduo, auxiliá-lo e motivá-lo cada dia, para sua criação contínua e superação de suas dificuldades escolares, sociais e psicológicas.

Portanto, não se deve rotular, segregar, limitar, incapacitar, desprezar alunos com TDAH no ambiente escolar, cabe à escola inseri-lo e acolhê-lo, não tem como existir apenas um método pedagógico para todos os alunos, típicos e atípicos, sem ou com TDAH, o que se faz necessário acontecer é um repensar da escola quanto à implantação de novos métodos, desde que eficazes, ainda no contexto atual (pandêmico) para esses alunos e não apenas aulas remotas que, para esse público, são ineficazes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.E.B; VALENTE, J.A. **Tecnologias e currículo**: Trajetórias convergentes ou divergentes? Ed. Paulus, 2011.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência**. São Paulo: Robe, 1995.
- ANTONY, S. **Criança hiperativa & Gestalt-terapia**: seu modo de sentir, pensar e agir. Curitiba: Juruá, 2018.
- BARKLEY, R. A. et al. Side effects of methylphenidate in children with attention deficit hyperactivity disorder: a systemic, placebo-controlled evaluation. **Pediatrics**, n. 86, v. 2, 184-192, 1990.
- BARKLEY, R. A. et al. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento** (3 ed.). Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARKLEY, R. A. Major life activity and health outcomes associated with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. **Journal of Clinical Psychiatry**, 63, 10-15, 2002.
- BENCZIK, E.B.P. TDAH (**transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**): desafios, possibilidades e perspectivas interdisciplinares. Belo Horizonte: Artesã, 2020.
- BIEDERMAN, J., SPENCER, T.; WILENS, T. Evidence-based pharmacotherapy for attention-deficit hyperactivity disorder. **The International Journal of Neuropsychopharmacology**, n. 7, v. 1, pp. 77-97, 2004.
- CARDELLA, B. H. P. **A construção do psicoterapeuta** - uma abordagem Gestaltica. São Paulo: Summus, 2002.
- CASTRO FILHO, J.A. et al. Linguagem midiáticas e Comunicação em EaD. **Em Aberto**, Brasília, V. 22n. 79 p 47-58, jan. 2009.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

DIAS, N.M.; MALLOY-DINIZ, L.F. **Funções Executivas: modelos e aplicações**. (Coleção Neuropsicologia na Prática Clínica). São Paulo: Pearson Clinical. Brasil, 2020.

DOPFNER, M.; FROLICH J.; METTERNICH, T.W. **Como lidar com o TDAH: informações sobre o Transtorno do Déficit da Atenção e Hiperatividade para pacientes, pais, professores e educadores**. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2016.

FONSECA, A.H.L. **Perspectivas da experimentação fenomenológico existencial: a Experimentação Psicológica e a experimentação na tradição da psicologia Fenomenológica de Brentano**. Maceió: Laboratório Experimental de Psicologia Fenomenológico Existencial, 2000. pp. 01-14.

GOBBI, S.L.; MISSEL, S. T. **Abordagem Centrada na Pessoa**, UNISUL, Rio Grande do Sul; s.d.1998.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. (Trad. F. Castilho). Campinas: Editora da Unicamp, Petrópolis: Vozes, 2012.

LOPARIC, Z. Descartes Desconstruído. **Cadernos de História da Filosofia**, série 3, vol. 5, nº 01-02, Jan-Dez/1995. pp. 183-203.

PERES, C. TDA-H (**Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade**) da teoria à prática: manual de estratégias no âmbito familiar, escolar e da saúde). 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

Formação continuada sobre Gênero e sexualidades na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco em período pandêmico de 2020

Continuing education on Gender and sexualities in the Pernambuco State Education Network during the 2020 pandemic period

Lucia Bahia Barreto Campello⁽¹⁾; Aline Rodrigues Malta⁽²⁾

⁽¹⁾ [ID 0000-0002-4629-5049](#); FACCOTUR, Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE), professora técnica na Unidade para as Relações de Gênero e Sexualidades (UNERGS) e professora da FACCOTUR, BRAZIL, E-mail: luciabcampello@hotmail.com.

⁽²⁾ [ID 0000-0002-9536-4610](#); Secretaria de educação e Esportes de Pernambuco (SEE), professora técnica na Unidade para as Relações de Gênero e Sexualidades (UNERGS), BRAZIL, E-mail: professoramalta@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Este artigo apresenta uma breve discussão sobre o papel das formações continuadas oferecidas pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco como fundamental para sensibilização para as questões de Gênero e Sexualidades. O objetivo desse artigo é discutir sobre o papel das formações em educação de gênero e sexualidades como estratégia para sensibilizar os/as agentes da educação nessas temáticas ao ampliar o conhecimento. Como base teórica, usamos conceitos de Representações Sociais, Gênero e Sexualidades, e Formação Continuada. Por fim, mostramos algumas estratégias traçadas pela Rede estadual e as ações que foram realizadas durante o período de 2020, ano de pandemia.

Palavras-chave: Representações Sociais, Formação Continuada, Gênero e Sexualidades.

Abstract: This article presents a brief discussion on the importance of continuing education offered by the Pernambuco Department of Education and Sports as fundamental for raising awareness of gender and sexuality issues. The aim of this article is to discuss the role of training in gender and sexuality education as a strategy to sensitize education agents on these themes by expanding knowledge. As a theoretical basis, we use concepts of Social Representations, Gender and Sexualities, and Continuing Education. Finally, we show some strategies outlined by the state network and the actions that were carried out during the period 2020, pandemic year.

Keywords: Social Representations, Continuing Education, Gender and Sexualities.

Introdução

A produção inicial deste texto é parte de uma pesquisa maior que envolve as temáticas de representações sociais e diversidade sexual.

As representações sociais podem ser enfocadas como uma variante do senso comum, que ajuda a entender a realidade e assim orientar as ações das pessoas. Busca conhecer mais essas pessoas e perceber em que medida se aproximam nos pensamentos, visto que as representações sociais são conhecimentos do senso comum que procuram dar respostas aos acontecimentos. Não é qualquer tipo de conhecimento, mas um conhecimento compartilhado por um grupo ou grupos de indivíduos acerca de objetos sociais específicos. (MOSCOVICI, 2012; JODELET, 2011; SANTOS, 2005).

Mesmo vivendo em uma sociedade plural, o conhecimento sobre gênero e sexualidades são construídas e sedimentadas a partir de uma visão normativa - hétero/cis normativa. Os modos de viver e performar a identidade de gênero e a sexualidade são preestabelecidos, em que é permitida apenas uma forma de existir. Casamento heterossexual, no padrão cisnormativo.

Quem fica de fora dessa "normatização" é dissidente e não tem seu corpo reconhecido nos espaços sociais, e o espaço escolar, como microssociedade, apresenta a pluralidade a partir de corpos ainda jovens, muitas vezes. Adolescentes e crianças que estão "se descobrindo" e, ao passo que "se descobrem", enfrentam às diversas violências em salas de aula, corredores, pátios, refeitório, banheiro, etc.

A escola é um espaço que tem o dever de ser acolhedor. Um espaço para todos, todas e todes. Porém, assim como qualquer outro espaço envolvendo pessoas, há pluralidade e a realidade se mostra como um lugar de embates, de enfrentamentos, de violências e, assim, esperam que a escola, no papel de docente, gestor(a), apoio discente, resolvam essas questões dentro da escola.

Com isso, compreendendo que apenas o conhecimento é capaz de sensibilizar sobre temas que ainda são tratados como tabu na sociedade e entendendo também que é papel da educação escolar tratar das temáticas envolvendo gênero e sexualidades, diversas políticas públicas foram desenvolvidas a fim de transformar a escola em um espaço livre de violências de gênero. Dentre as ações, diversas formações são feitas pela Unidade de Educação para as Relações de Gênero e Sexualidades - UNERGS. Unidade que faz parte da Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania – GEIDH/SEDE - Secretaria de Educação e Esportes - PE. Tais ações têm como foco sensibilizar alguns agentes que fazem educação no Estado, como corpo discente, docente e equipe técnica das Gerências Regionais de Educação da rede estadual (GREs).

O desafio maior se deu no ano de 2020, ano em que o mundo parou com a Pandemia da COVID-19, fazendo com que as pessoas ficassem reclusas, bem como, por consequência da reclusão, houve mais casos com denúncias de violências domésticas.

Também, neste mesmo cenário, vimos a transformação do espaço escolar ser a casa do/a estudante. Com aulas remotas, professores/as e alunos/as passaram (e ainda passam) o ano de 2020 acessando a educação escolar de outra forma, com outras expectativas.

Logo, nesse contexto - aumento da violência doméstica e com ensino remoto -, pensar sobre as discussões de gênero e sexualidades na educação foi tão desafiador quanto o contexto vivido (e que ainda vivemos). Por isso, o objetivo deste artigo é discutir sobre o papel das formações em educação de gênero e sexualidades como estratégia para sensibilizar os/as agentes da educação nessas temáticas ao ampliar o conhecimento.

Aqui discutiremos com base teórica em Representações Sociais, Gênero e Sexualidades, e Formação Continuada. Por fim, apresentaremos as estratégias traçadas pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco e as ações realizadas durante o período de 2020, ano de pandemia.

Gênero e sexualidades e representações sociais

Participamos de uma sociedade plural em diversos aspectos da constituição humana, com possibilidades variadas de sermos e sentirmos e, neste contexto, também, vivenciarmos a nossa sexualidade. Compreendemos que as questões relacionadas à sexualidade vão bem além de fatores biologizantes, pois estão entrelaçadas aos aspectos culturais, psicológicos e sociais.

Sendo assim, entendemos haver uma gama de modos diferentes de se desejar, de se identificar e se reconhecer enquanto seres humanos sexuados. Porém, a forma hierarquizada que nossa sociedade se pauta, baseada nas relações de poder, faz com que a exclusão social seja eminente. Isso acontece a partir do momento em que se afaste do modelo de pessoa que se idealiza e se considera enquanto normal.

No caso da sexualidade, passam a ser excluídas todas as pessoas que não se apresentam enquanto heterossexuais, mulheres ou homens. Como se o corpo determinasse a orientação sexual de cada um (a), seus desejos e vontades. Definissem, inclusive, por quem se deve sentir atração e conseqüentemente, indicar de onde deve vir o prazer. Além disso, como se o corpo estabelecesse a identidade de gênero de cada pessoa.

Neste sentido, é importante destacar que compactuamos com o conceito de identidade de gênero definido por Louro (2000, p. 93): "remete-nos para as várias formas de viver a masculinidade ou feminilidade".

Esquecemo-nos de indagar a respeito das razões porque certas características (um pênis ou uma vagina, a cor da pele, o formato dos olhos ou do nariz) são tão especiais; deixamos de perguntar por que estes e não outros elementos (as orelhas, o tamanho das mãos ou dos braços, por exemplo) foram escolhidos como definidores de uma identidade sexual, de raça, étnica ou de gênero. Esquecemo-nos que a identidade é uma atribuição cultural. (LOURO, 2000, p. 90).

Desta forma, compreendemos que têm muitas formas de sermos. Que podemos ter identidades diversas e variadas e, sobretudo, podemos ter identidades alteradas e modificadas, independente dos corpos que ocupamos, ou seja, das marcas que trazemos. Para Bento, “o signo mulher não esgota a pluralidade de mulheres, da mesma forma que ao falarmos de gay, lésbicas, travestis, transexuais sabemos que há uma diversidade de experiências em cada um desses guarda-chuvas identitários”. (2011, p. 80).

Nesta perspectiva, discorreremos sobre o conceito de diversidade sexual de forma ampliada, não se reduzindo a aspectos unívocos, especificamente aos biológicos, que pretendem naturalizar os comportamentos e engessá-los, baseando-se em um modelo que coloca o ser heterossexual como referência e, por conseguinte, aquele que pode vivenciar a cidadania plena. Diferentemente das pessoas que não estão enquadradas neste modelo estabelecido. Para elas, de forma generalizada, resta a margem da sociedade.

Afora isso, de acordo com Rangel (2013, p. 20), a exclusão ao atingir o ser humano “pode transformar-se em autorrejeição, ou seja, na rejeição de si próprio e aceitação passiva da desconsideração a seus direitos”. De acordo com Rangel (2013, p. 23), “nos preconceitos, sintetizam-se impressões equivocadas, imaginárias, do real e disseminam-se modelos preconcebidos e idealizados de comportamentos, que podem influir, inclusive, na forma como cada sujeito se apresenta (e se representa) diante dos demais”.

Ainda que se reconheça que temos diversas formas de vivenciar a sexualidade e os gêneros, a sociedade se mobiliza e se engendra a partir de um único modelo de masculino e feminino, o qual considera como normal. Este modelo é baseado na heterossexualidade. Distanciar-se deste padrão implica sair da normalidade e aproximar-se do esquisito, do estranho, do desviado e conseqüentemente manter-se à margem do central, do comum, do que é reconhecido socialmente e aceito com naturalidade (LOURO, 2010).

Passamos a ter o modelo heterossexual como referência e padrão a ser seguido e assim gerando uma naturalidade imposta, que apenas percebe as pessoas heterossexuais como as, inclusive, saudáveis. As demais se encontram à margem, são no mínimo estranhas; quando não, doentes, dignas de tratamento e/ou rejeição social, visto não pertencerem ao enquadramento regrado da atração sexual pelo sexo oposto. Porém, é valoroso ressaltar que “a heterossexualidade só ganha sentido na medida em que se inventa a homossexualidade. Então, ela depende da homossexualidade para existir”. (LOURO, 2009, p.89).

Distanciar-se deste padrão implica em manter-se afastado (a) dos direitos sociais comuns a todas as pessoas. E neste sentido, os (as) heterossexuais mantêm-se no ápice da pirâmide social, visto serem compreendidos (as) como sujeitos (as) padrões, aqueles que devem ser reconhecidos e seguidos, enquanto propagadores (as) de modelo.

Para manter esta hierarquização heterossexual da sociedade, há sempre ações cotidianas e contínuas, aparentemente inofensivas, em todos os âmbitos e espaços da sociedade que reafirmam, reiteram e sustentam os conceitos da heteronormatividade (LOURO, 2010).

Por outro lado, não podemos, também, deixar de reconhecer que há uma relação imbricada entre heterossexualidade e gênero em nossa sociedade, diante do que foi mencionado,

basta lembrar o quanto é comum atribuir a um homem homossexual a qualificação de "mulherzinha" ou supor que uma mulher lésbica seja uma mulher-macho. A transgressão da norma heterossexual não afeta apenas a identidade sexual do sujeito, mas é muitas vezes representada como uma "perda" do seu gênero "original". (LOURO, 2009, p.91, grifos da autora).

É significativo levarmos em questão que a palavra gênero acompanha as questões relacionadas à diversidade sexual e vale lembrar que compreendemos gênero além de papéis destinados para mulheres e homens, nos aproximando de um entendimento mais vasto. De acordo com Meyer (2010, p.16), "nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo".

Ou seja, nós fazemos e refazemos ao longo da vida. Não há um único modo de ser definitivamente. A mesma autora afirma que: "como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade" (MEYER, 2010, p. 17).

Complementando este raciocínio temos que o "gênero refere-se ao conjunto de expectativas sociais sobre os comportamentos 'adequados' e 'claramente' distintos que a pessoa deverá manifestar, conforme o sexo a que pertence" (MENEZES, 2011, p.32).

Neste sentido, podemos verificar que se um grupo de pessoas 'foge' a essas expectativas, ainda mais com o agravante de não se reconhecer no sexo, originalmente pertencente, ou seja, identificar-se com outro gênero que não aquele ao qual traz a marca no corpo e/ou refazer sua identidade, ao longo de suas vivências e experiências, estará fadado, possivelmente, a uma rejeição social, que implicará em afastamento dos direitos de cidadania.

No mais, é importante reconhecer que "a instabilidade e a transitoriedade se transformaram em 'marcas' do nosso tempo" (LOURO, 2010, p. 41, grifo da autora). Sendo assim, não podemos paralisar o nosso pensamento e atitudes a partir de certezas preestabelecidas.

Enquanto a identidade heterossexual continuar no "confortável discurso de que ela sim é natural, normal, determinada pela biologia e até por Deus", o desrespeito à diversidade sexual e de gênero persistirá (COLLING, 2011, p.15).

Louro (2010) "Teoria *queer* - uma política pós-identitária para a educação" é, pois, resultado de estudos que pretendem questionar além do binário opositor entre heterossexual e homossexual. Segundo

a autora, o grande desafio não consiste, apenas, em assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram neste século e escaparam destes esquemas binários, mas também em admitir que as fronteiras venham sendo constantemente atravessadas e que o lugar social onde algumas pessoas vivem é exatamente a fronteira. Segundo Foucault (1988, p. 94) “não te aproximes, não toques, não consumas, não tenhas prazer, não fales, não apareças; em última instância não existirás, a não ser na sombra e no segredo. [...] Renuncia a ti mesmo sob pena de seres suprimido; não apareças se não quiseres desaparecer. Tua existência só será mantida à custa de tua anulação”

Reconhecemos que a diversidade sexual passa a ser objeto de representações sociais, pois é uma temática bastante complexa, abordada com frequência, inclusive na mídia, mas não se tem uma definição concisa e/ou precisa perante alguns grupos sociais.

Há também, uma ambiguidade em seu entendimento. E mais: é uma temática permeada por preconceitos, mitos e tabus, como já mencionados anteriormente, engendrados coletivamente. Além disso, sabemos que as representações sociais impulsionam comportamentos e orientam as comunicações sociais.

Pronunciamentos que reconhecem a sexualidade, primordialmente enquanto fator biológico, minimizam a amplitude do conceito de modo a negligenciar outros aspectos envolvidos como o psicológico, o social e cultural. Tendem, ainda, a não reconhecer formas variadas de relacionamentos humanos, no sentido da diversidade sexual, visto associarem a sexualidade ao ato sexual para reprodução.

Nesta direção é importante verificarmos como se dá a relação dos (as) sujeitos (as) LGBT em setores conservadores da sociedade, como a escola. Para tal, entendemos que uma análise das representações sociais, em torno dessas questões, irá contribuir na identificação e compreensão das mesmas e possivelmente na construção de novas práticas pedagógicas e formações continuadas que releiam as relações estabelecidas no ambiente escolar, tendo como referência a equidade de direitos entre as pessoas.

Prática pedagógica e formação continuada

Entendemos que a prática pedagógica não se constitui de forma isolada, no setor escolar. Ou seja, tanto ela interfere no espaço social, como recebe influências deste. Além disso, a efetivação do ensino e da aprendizagem se dá também por professores (as) e não só por estudantes. Sendo assim, professores e professoras estão envolvidos, ao mesmo tempo, com o ensino e aprendizagem dos (das) estudantes e com seus próprios conhecimentos.

Compreendemos, também, que a prática pedagógica é dinâmica e, por essa razão, passível de mudanças. Segundo Souza (2007, p.29):

a práxis pedagógica é a inter-relação de práticas de sujeitos sociais formadores que objetivam a formação de sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa sociedade e na realização humana dos seus sujeitos. Não esquecer que esses requerimentos são contraditórios, conflitivos, ambíguos, mas também cheios de possibilidades e probabilidades.

Neste sentido, vários fatores interferem na prática pedagógica dos professores e professoras. Dentre eles podemos destacar a sua história de vida, seus valores morais, sua formação profissional, entre outros, (TARDIF, 2012), e que, na maioria das vezes, não favorecem práticas pedagógicas que contemplem a equidade entre as pessoas.

Vale ressaltar que não se trata de reconhecer a escola como promotora da igualdade, de forma ingênua, isolada na sociedade e como detentora de poder transformador absoluto. Segundo Freitas (2003), "há limites sérios impostos de fora para dentro". E continua: "A razão é que há uma hierarquia econômica fora da escola que afeta a constituição das hierarquias escolares – queiramos ou não, gostemos ou não. Que elas não são deterministas, que possam ser alteradas mais para lá ou mais para cá, somente afirma sua existência" (p.18).

As práticas pedagógicas por vezes reproduzem este modelo de sociedade desigual, competitiva e injusta. Porém, compreende-se que a escola possui várias vias de idas e voltas e que podem ser trilhadas em tempos e espaços distintos, que favoreçam o diálogo, o respeito às diferenças e a possibilidade de se questionar padrões de condutas sociais estabelecidos de forma impositiva e naturalizadas.

Contribuindo com este debate é importante salientar que os saberes trazidos pelos (as) professores (as) interferem de forma veemente nas suas práticas pedagógicas, visto que não podemos desvincular seus saberes das suas ações, já que se apresentam de forma imbricada.

Tardif (2000) aponta para os seguintes saberes profissionais dos (as) professores (as): os saberes profissionais dos professores são temporais: grande parte do que se ensina advém da história de vida dos/das docentes e estes saberes se desenvolvem ao longo da carreira; os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos: vem de fontes diversas, história de vida, cultura pessoal, conhecimentos adquiridos na formação continuada e os saberes profissionais dos professores são personalizados e situados: personalizados porque não se distanciam da pessoa do (a) professor (a), fazem parte da sua experiência e capacidades, e também são situados, pois se constroem e são utilizados em função de uma situação de trabalho particularizada.

Favorecendo este pensamento, reconhecemos que as políticas de ensino são fundamentais na oportunização de momentos reflexivos em torno das nossas práticas cotidianas. As políticas educacionais, no que lhe concerne, são estabelecidas a partir da construção histórica da sociedade. Elas são bases norteadoras e sistemáticas, que estruturam critérios e estratégias para a ordenação dos pilares necessários à educação.

Segundo Pereira (2006, p. 15), a política educacional no Brasil tem como base o modelo econômico neoliberal, implantado desde a década de 1970. Este modelo valoriza a competitividade de mercado e contribui, ainda mais, na ampliação das desigualdades sociais.

A política é também responsável pela regularidade e funcionalidade da educação. Por isso “a escola deveria, em primeiro lugar, estar a serviço da formação da cidadania” (PEREIRA, 2006, p. 16). Pois, passa a ter sentido para as pessoas que nela se inserem, de modo a se fortalecerem. Além disso, podemos inteirar que: “o direito a aprender pressupõe o direito a viver. O direito ao conhecimento para cidadania pressupõe o direito primeiro a viver como gente. A ser humanos. A cidadania pressupõe a humanidade” (ARROYO, 2012, p. 252).

Sendo assim, seria interessante que as políticas curriculares de formação de professores e professoras compactuassem com as políticas educacionais que se fundamentam e são organizadas nos eixos que se julgam necessários aos saberes educacionais. É importante, então, priorizar:

[...] o desenvolvimento de práticas curriculares mais abertas, ou seja, possibilitar a criação de espaços para que alunos e alunas se tornem agentes ativos no processo de ensinar-aprender; que as práticas curriculares estejam em consonância com a realidade e necessidades dos diferentes contextos, e que a construção dos saberes seja resultante de entrelaçamentos das diversas redes de conhecimento presentes no âmbito da escola pública (PEREIRA, 2006, p. 21).

Colaborando com esse pensamento, Pacheco (2003, p. 16) afirma que a escola é um lugar de tomadas de decisões e desta forma pode contribuir “para uma distribuição mais equitativa dos bens e do conhecimento da sociedade”. Para tal, é fundamental que os currículos privilegiem as “construções coletivas e o respeito às singularidades locais e regionais”.

Neste sentido, a formação pedagógica deveria incluir, enquanto um dos seus princípios, temáticas que dialoguem com a vida dos professores e professoras e também com a vida dos/das estudantes. “Uma das funções sociais primeiras da escola é ser humana, espaço de um viver digno, justo, humano, espaço de cuidar da vida, se pretende ser espaço de aprender e de educar” (ARROYO, 2012, p. 254).

É importante, pois, que a formação continuada, construída para os professores e professoras, vá além de conteúdos didáticos e formais estagnados em si mesmos, que têm prioritariamente a função de transmitir conhecimentos, como se esses fossem meras informações desvinculadas da realidade social, política e cultural. Contribuindo então, para a exclusão de muitas pessoas que não estão enquadradas nos padrões de sujeitos (as) aceitos (as) socialmente. Portanto, apresentam-se as seguintes reflexões:

como pensar currículos, conteúdos e metodologias, formular políticas e planejar programas educativos sem incorporar os estreitos vínculos entre as condições em que os educandos reproduzem suas existências e seus aprendizados humanos? Questões

inquietantes (...) que vêm instigando outras práticas educativas, outros conhecimentos e outras relações entre mestres e educandos. (ARROYO, 2012, p. 83).

Faz-se necessário, pois, que a formação continuada esteja ancorada em uma proposta que contemple aprendizagens além de conhecimentos cartesianos e nos faça refletir acerca das nossas próprias histórias de vida e também das nossas próprias formações.

É importante que se pense sobre as condições de produção do conhecimento e sobre o público que, atualmente, frequenta os espaços escolares, de modo a se perceber as fragilidades que permeiam as formações de professores e professoras e assim se apropriar de uma prática pedagógica imbuída de significados valorosos aos novos tempos e novos (as) sujeitos (as).

uma estratégia que simplesmente admita e reconheça o fato da diversidade torna-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. (SILVA, 2013, p.100).

Dessa forma, propomos uma prática pedagógica que contemple outro lado do 'mundo', que não fique estagnada na mesmice das imposições assumidas pela sociedade e consiga questionar e refletir acerca de normas reprodutoras das injustiças e desigualdades entre as pessoas.

Sendo assim, sugerimos um trabalho voltado não apenas à tolerância e ao respeito às diferenças, mas, além disso, um trabalho que enfrente cotidianamente os conflitos postos em nossa sociedade, pois, entendemos que, a diversidade e a diferença não se esgotam apenas no respeito e na tolerância, elas são construídas tanto cultural e socialmente e devem ser indagadas, problematizadas e não naturalizadas (SILVA, 2013, p. 73).

Visando uma escola mais acolhedora em todos os aspectos que lhe são peculiares e em especial no campo da sexualidade e diversidade sexual, é importante destacar que a sexualidade envolve prazer, desejos e vontades e que, portanto, ela está constantemente escrita na escola e nos corpos ou em seus atores e atrizes, não podendo, assim, desvincular-se do espaço escolar, como muitas vezes se pretende.

Nessa perspectiva, a temática da diversidade sexual é acentuatadamente polêmica no âmbito educativo, pois está encoberta por mitos, tabus, crenças e valores. Também envolvem muitos (as) 'personagens' que compõem toda comunidade escolar, com seus paradoxos e contradições.

De encontro com este raciocínio, Seffner (2009, p.134) pontua que precisamos de uma escola inclusiva, que acolha todas as pessoas outrora excluídas dos espaços escolares, demonstrando interesse em conhecê-las. Para tal, é importante elaborar outros programas e diretrizes para o ensino, revendo o que deve ser mantido e ampliando temas e questões dos novos tempos. A partir daí, teremos a possibilidade real de inclusão das pessoas que durante muito tempo estiveram fora dos muros escolares, entre elas as lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais.

Uma educação baseada nos princípios de inclusão deve ter como premissa o entendimento de que, todas as pessoas têm direitos iguais. Para fazer valer esses direitos é necessária a desconstrução de normas e (pré) conceitos arraigados em nossa sociedade, que tem 'herança' eurocêntrica.

Segundo Laqueur (1990, *apud* LOURO, 2009, p.87), até início do século XIX o ocidente elegeu um único modelo sexual hierarquizado, baseando-se no masculino. Estabeleceu-se que os corpos de mulheres e de homens diferiam em 'graus' de perfeição, pois ambos tinham os mesmos órgãos, mas as mulheres os tinham internamente e que por 'falta de calor vital' - de perfeição - foi retido, porém, nos homens eram visíveis. Esse modelo só foi revisto no século seguinte: o modelo de sexos opostos, que se mantém até os tempos atuais, com atenção direcionada aos corpos. "Como diz Linda Nicholson (2000), o corpo passou a ser aquilo que dá origem às diferenças". (LOURO, 2009, p. 87).

Verificamos, pois, que as questões da diversidade sexual não podem ser tratadas com base em conceitos naturalizados, mas sim com uma visão mais ampla que envolve as produções sociais e culturais. Neste sentido, acreditamos que a escola deveria fundamentar-se em uma "pedagogia e currículo capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença". (SILVA, 2013, p.96).

Portanto, é fundamental que professores e professoras possam revisitar suas práticas de modo a questionar a ordem social imposta e contemplar novas possibilidades de ensino, baseadas em indagações e problematizações acerca da normalidade cristalizada.

[...] uma travesti chega à escola apresentando uma base emocional fragilizada que a impede de encontrar forças para enfrentar os processos de estigmatização e a discriminação que a própria escola, com seus alunos, professores, funcionários e dirigentes, exerce, dada a desinformação a respeito do convívio com a diferença e suas singularidades. (PERES, 2009, p.245).

Há várias formas de compreender as diferenças, sendo que a mais conhecida associa às vivências de desigualdades e injustiças que caracterizam grupos socialmente marcados como inferiores, anormais ou abjetos.

da maneira como está estruturada e no cotidiano de suas práticas pedagógicas e de socialização, a escola é realmente um ambiente em que há discriminação pelo descumprimento das normas de gênero e da sexualidade. Normas estas ainda bastante arraigadas em concepções naturalizantes, ou melhor, biologizantes, isto é, que supõem uma oposição binária e complementar entre machos e fêmeas e, portanto, do masculino e do feminino baseada em sua constituição fisiológico-corporal e/ou genética. (RAMIRES, 2011, p.138).

Sabemos, pois, que esta não é uma simples tarefa. É necessário que se reflita sobre nossa própria prática e, conseqüentemente, as posturas educativas mantidas no cotidiano escolar. De acordo com Louro:

[...] a opção é assumir os riscos e a precariedade, admitir os paradoxos, as dúvidas, ensaiar, em vez disso, respostas provisórias, múltiplas, localizadas. Reconhecer, como querem os/as pós-modernistas, que é possível questionar todas as certezas sem que isso signifique a paralisia do pensamento, mas, ao contrário, constitua-se em fonte de energia intelectual e política. (2010, p.42).

Conforme Peres (2009, p. 237), travestis e transexuais vivenciam, em seus cotidianos, cenas que demarcam estigmatização.

Processos de estigmatização são aqueles em que as pessoas, ao romperem com os modelos previamente dados pela normatização, ficam marcadas negativamente, depreciadas a ponto de serem desprovidas de direitos a ter direitos. (...) Os processos de estigmatização vividos por travestis e transexuais denotam toda a organização de suas subjetividades, construídas ao longo das relações que estabelecem com os outros, com o mundo e consigo mesmas.

Por essas questões mencionadas, dentro dessas relações entre as discussões de gênero e sexualidades, e por todas as motivações anteriormente mencionadas, a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco tem desenvolvido ações que contemplam diálogos com corpo docente e discente da rede estadual, além de equipes técnicas das Gerências Regionais (GREs); ações essas que têm sido viabilizadas pela Unidade de Educação para as Relações de Gênero e Sexualidades (UNERGS) - Unidade que faz parte da Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania (GEIDH/SEDE) Secretaria de Educação e Esportes/PE.

Em 2020, a UNERGS promoveu uma série de formações para dialogar com discentes e docentes da rede estadual sobre gênero e sexualidades. Uma dessas se chama *IMÔ XIRÊ*, que em Iorubá, significa Roda de Saberes. Nesse momento, entre os meses de setembro a outubro, foram realizadas 14 rodas de diálogos com público geral, tivemos presenças de professores(as), gestores(as), técnicos(as) de regionais, e um público composto por: universitários, artistas, público que se interessa pela temática porque estuda, pesquisa o tema, trabalha com Direitos Humanos, etc.

Dentre as temáticas discutidas no *IMÔ XIRÊ* de 2020, tivemos:

1. (14/09) Corpos e Afetos
2. (17/09) Acolhimento da população Trans e travesti no espaço escolar
3. (18/09) Desconstruindo a Ideologia de Gênero
4. (21/09) LGBTQIA+ como linguagem cultural
5. (22/09) Do projeto pedagógico a pedagogia de projetos: como ensinar a partir de casos relacionados a gênero e/ou sexualidades
6. (23/09) Saúde na Escola: Atenção e Cuidado à População LGBT e Negra
7. (24/09) Elementos teopedagógicos afrocentrados para a superação da violência de gênero e sexualidades
8. (25/09) Representações Transmasculinas Negras no Audiovisual Brasileiro
9. (28/09) Famílias, Educação e Lesbianidades: entrelaçando tramas

10. (29/09) Sopa de letrinhas revisitada: Do LGTB ao LGBTQIAP+
11. (30/09) Gênero, Sexualidades e tensões no sertão de Pernambuco
12. (01/10) Currículo, Sexualidade e Gênero: transgredindo para a liberdade
13. (02/10) Artivismos: criações estéticas para ações político-pedagógicas
14. (08/10) A questão da lgbtobia e os enfrentamentos e/ou silenciamentos da gestão escolar.

Como o próprio nome propõe, foi uma roda de saberes, com muitas partilhas. Foram debatidos temas sobre o corpo, saúde, identidades (inclusive geográficas), violências e enfrentamentos, currículo e projetos pedagógicos, etc.

Não foi diferente com o AZOUGADA!, que em novembro de 2020 surgiu com o tema: AZOUGADA! Gênero e Sexualidades no *front* da Educação. AZOUGADA significa inquietação... Exatamente como a educação deve ser: promover reflexões, inquietações, questionar o lugar comum.

Compreendemos que o currículo por intermédio das metodologias de ensino, normativas, teorias, linguagens, materiais didáticos e processos avaliativos podem (re)produzir desigualdades de gênero e sexualidades no espaço escolar. O AZOUGADA! busca, não apenas repensar o que é ensinado na escola, mas como é ensinado e quais significados os sujeitos escolares dão ao que aprendem e ensinam, problematizando também as teorias que norteiam a prática pedagógica.

Sendo assim, foram ofertadas oficinas, separadas por área de conhecimento, para os(as) docentes da rede estadual. Além disso, foi feita uma abertura com o tema: "Corpo Balbúrdia: Olhares Transvestigeneres sobre Políticas Educacionais de Gênero e Sexualidades" e a finalização das oficinas foi realizada com um momento para as experiências exitosas de professores(as) da rede com a temática de Gênero e Sexualidades. Foram envolvidos Profissionais da educação pública de Pernambuco e de outras redes de ensino, Organizações Não-Governamentais e Movimentos Sociais.

Seguem os temas:

1. Corpo Balbúrdia: Olhares Transvestigeneres sobre Políticas Educacionais de Gênero e Sexualidades.
2. Perspectivas de Gênero e Sexualidades no Material Didático.
3. Aprendizagem e Gênero: Desenhando materiais e aulas criativas a partir de temas LGBTQIAP+.
4. Cinema para não cineastas: olhares sobre gênero, sexualidades e audiovisual.
5. Games e Gênero: As contribuições dos jogos eletrônicos na formação pedagógica.
6. Saúde, qualidade de vida e bem-estar na perspectiva de Gênero e Sexualidade.
7. Memórias Femininas: Mulheres, Histórias e Museus.
8. Pedagogia da Travestilidade.
9. Pernambuco falando para o Brasil: experiências exitosas em gênero, sexualidades e educação.

Tanto o AZOUGADA! quanto o *IMÔ XIRÊ* foram realizados esse ano de 2021, mas com outras propostas, tanto em relação ao público alvo, quanto à proposta temática.

Ainda em 2020, foi dada continuidade ao ANDANÇAS, trabalho realizado desde 2018 com as escolas de Pernambuco, o qual visa levar o audiovisual com temas em gêneros e sexualidades para as escolas da rede. Porém, com a situação pandêmica de 2020, e que segue em 2021, foi lançada uma nova proposta: produção de audiovisual por alunas da rede.

Foi oferecido um curso sobre produção de audiovisual, dividido em 3 módulos: Formação, Produção e Difusão. No curso foi desenvolvido:

- Panorama do audiovisual no Brasil e o recorte de gênero e sexualidades
- Documentário de impacto e a importância de documentar nossas trajetórias
- As narrativas pelo celular / o cenário digital mobile
- Construção coletiva de um roteiro
- Como captar narrativas com o celular
- Montagem de um vídeo documental pelo celular.

Foi usado o Google Sala de Aula para distribuição de materiais e propostas de atividades. O uso da ferramenta dá mais autonomia para a turma acessar quando for o melhor momento. Também foram feitos encontros virtuais para troca e construção coletiva do roteiro e acompanhamento da montagem no celular. Além disso, foi dada orientação para as alunas, como, por exemplo, separar um tempo para estudar o material seguindo o calendário. Tivemos atividades virtuais e enviamos as informações por e-mail. O trabalho foi completamente desenvolvido em grupo e, no fim, com a produção do vídeo finalizado, as alunas receberam um certificado. Para receber o certificado foi necessário participar das atividades propostas no Google Sala de Aula, assim como entregar o episódio documental.

O primeiro módulo - Formação - foi feito em 5 aulas, entre as datas de 9 de outubro a 6 de novembro, e ficou dividido assim: Aula inaugural; A história tem outros lados: cinema, narrativas e experiências; Decifrando o Roteiro; Oficinas (Fotografia, Montagem). Já o segundo módulo - Produção -, aconteceu entre os meses de novembro e dezembro. Os vídeos produzidos precisaram respeitar o tempo de 2 a 5 minutos e foram feitos em parceria com coletivos. Por fim, durante este ano de 2021, durante o mês de junho, foram lançados os vídeos pela plataforma do *Instagram* (@unergs.educacaope).

Com essas experiências, além de diversas reuniões realizadas ao longo do ano de 2020 e participação em comitês, a UNERGS participou de diversos espaços formativos fora da Secretaria de Educação, como participação de eventos em universidades e *lives* nas redes do *Youtube* e *Instagram*.

Conclusão

Compreendemos, portanto, que fatores sociais ancorados em um modelo normativo e excludente interferem no cotidiano, de modo a justificar atitudes de escanteamento para com a população LGBT no âmbito escolar.

Reconhecemos que as representações sociais apontam para a identificação dessas relações desiguais, que se baseiam numa 'ordem' aparentemente igualitária entre as pessoas, diante da premissa que todas as pessoas têm direitos iguais. Porém, verificamos que, mediante as circunstâncias em que se estabelecem estas relações sociais, percebemos um dinamismo díspar embasado, primordialmente, na moral.

Com relação à sexualidade podemos, analogicamente, afirmar que os valores e regras sugeridos estão imbuídos de prescritivos que favorecem as pessoas heterossexuais na vivência de direitos sociais, enquanto desvalorizam as diversas formas de expressões sexuais diferentes da normatizada. Visto que a heterossexualidade é reconhecida enquanto padrão indicado ao comportamento e, inclusive, à orientação do desejo.

Passa a haver cerceamento das variações de formas do gostar, do querer e até mesmo de ser, pois só se permite uma única maneira de declaração da sexualidade, aquela já mencionada, a qual as pessoas têm que se relacionar com o sexo biologicamente oposto ao seu.

Desta forma, fica estabelecido como deve se comportar as pessoas, de modo generalizado, para corresponder às expectativas do modelo heteronormativo. Ou seja, é necessário que as relações afetivo- amorosas se deem entre pares de heterossexuais, entre outras atitudes já destacadas anteriormente.

Torna-se significativo, pois, observarmos alternativas que possam contribuir para transposição de atitudes discriminatórias para com a população LGBT, que tem como marco histórico a marginalidade.

A partir do momento que reconhecemos estas representações, compreendemos suas importâncias no universo escolar. Ao percebermos os caminhos que levam à construção destas, estaremos dando um passo para possíveis desconstruções de preconceitos que envolvem a temática da diversidade sexual e, assim, partiremos para construções de novas práticas inclusivas.

Destarte, com essas considerações feitas e com as estratégias apresentadas dentro do modelo educacional da rede estadual de ensino, faz-se necessário, cada vez mais, investir em processos formativos em educação de gênero e sexualidades. As estratégias são muitas e há muito interesse nas escolas de desenvolver projetos a partir dessa temática.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- BENTO, B. Política da diferença: feminismos e transexualidades. *In*: COLLING, L. (org.). **Stone Wall 40 + O que no Brasil?** Salvador: EDUFBA, 2011.
- COLLING, L. (org.). **Stone Wall 40 + O que no Brasil?** Salvador: EDUFBA, 2011.
- FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confrontos de lógicas. São Paulo, Moderna, 2003 - (Coleção cotidiana escolar).
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade** - A vontade de saber. Vol. 1. São Paulo: Graal, 1988.

- JODELET, D. A fecundidade múltipla da obra "A Psicanálise, sua imagem e seu público". *In*: ALMEIDA, A.; SANTOS, M.F.; RINDADE, Z. (orgs.). **Teoria das Representações Sociais**, 199-223. Brasília: Technolitik, 2011.
- LOURO, G. L. Heteronormatividade e Homofobia. *In*: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- LOURO, G. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto/ Portugal: Porto Editora, 2000.
- LOURO, G. Currículo, gênero e sexualidade – O "normal", o "diferente" e o "excêntrico". *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 6. ed.- Petrópolis, RJ.Vozes, 2010.
- MENEZES, W. N. de. **Era... uma vez: mulheres (in) visíveis: um estudo da representação social acerca da cidadania feminina**. São Paulo: Iglu, 2011.
- MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**; trad. Sonia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- PACHECO, J. A. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PEREIRA, M. Z. da C. Globalização e Políticas Educacionais: (Re)significando o currículo. *In*: PEREIRA, M. Z. da C.; MOURA, A. P. (orgs.). **Políticas educacionais e (re) significações do currículo**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
- PERES, W. S. Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. *In*: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- RAMIRES, L. Homofobia na escola: o olhar de um educador social do movimento LGBT. *In*: VENTURINI, G.; BOKANY, V. (orgs.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.
- RANGEL, M. (org.). **A escola diante da diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- SANTOS, M. de F. A teoria das Representações Sociais. *In*: SANTOS, M. de F.; ALMEIDA, A. **Diálogos com a teoria das Representações Sociais**. PP. 15-38. Editora Universitária da UFPE/UFAL, Recife, 2005.
- SEFFNER, F. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. *In*: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- SOUZA, J. F. de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: Editora Universitária – UFPE, 2007.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários- Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, (p. 05- 24), jan/fev/mar/abr, Laval, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

O estágio presencial X o estágio remoto

The in-person stage X the remote stage

Diana Melo Silva⁽¹⁾

⁽¹⁾  0000-0002-1640-2093; Mestranda pelo programa de pós-graduação em história PPGH da UFAL, licenciada em História pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), pesquisadora das temáticas de gênero e orientação sexual. Brazil. dianamelos.97@gmail.com

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O presente artigo é resultado de um relatório de estágio, realizando antes do período pandêmico da covid-19 ao qual estamos passando. Onde objetiva mostrar o modo como ocorria os estágios antes da pandemia, as características de um estágio presencial e suas finalidades. Como resultado, temos em vista que o contato presencial tanto com professores quanto com alunos inseridos no espaço escolar, tem maior relevância na prática da observação, e que traz melhores resultados aos alunos que estão estagiando.

Palavras-Chaves: Estagio presencial, Pandemia da covid-19, Unidades de ensino remotas.

Abstract: This article is the result of an internship report, carried out before the covid-19 pandemic period we are going through. Where it aims to show how the stages occurred before the pandemic, the characteristics of an in-person stage and its purposes. As a result, we have in mind that face-to-face contact with both teachers and students inserted in the school space has greater relevance in the practice of observation, and that it brings better results to students who are internships.

Keywords: Internship, covid-19 pandemic, Remote teaching units

Introdução

O presente relatório do estágio supervisionado: ensino fundamental - pesquisa do contexto escolar e observação - é uma disciplina obrigatória de todo curso de licenciatura que possibilita um primeiro contato na instituição ou órgão observado, mostrando como funciona a organização do ambiente, as regras e os indivíduos que os constituem. O estágio é nada menos do que o exercício do curso que se está realizando, aplicando na prática os conceitos e orientações pedagógicas discutidas na universidade. No entanto, mediante a pandemia da covid-19 que nos cerca, como fica esse trabalho de total importância para os futuros licenciados? Escolas funcionando de maneira remota, sem o contato com os alunos. Se já é difícil para o professor lidar com essa situação, como que fica para graduandos que ainda estão à espera desse contato que o ajuda a entender melhor o ambiente escolar?

O estágio é uma parte da graduação em que o discente estará relatando como é o dia a dia do professor-supervisor, no modo como leciona, orienta e capacita o discente nesta nova fase do curso, mostrando como se desdobra a prática docente. Conhecendo o ambiente ao qual está se formando para exercer um papel já ciente enquanto professor (a) e indivíduo conhecedor de suas responsabilidades e deveres perante a sociedade. Atividade esta, que tem por finalidade a observação do ambiente escolar, enquanto estrutura de comportamentos dos indivíduos da instituição, organização, dentre outros.

Sendo o estágio de fundamental importância para o desenvolvimento do discente, pois são as metodologias do professor, o conceito que engloba a disciplina de história (disciplina a qual sou licenciada), uma das disciplinas que está responsável pela formação do sujeito no processo crítico e conhecedor de sua história, incentivando-o a se questionar sobre o passado, o presente e uma boa visão de como será o futuro, tendo ali uma postura enquanto cidadão na comunidade em que se localiza, sendo um sujeito desalienado. É observando esses pontos que começamos a nos colocar no ambiente de ensino, na área em que um dia o aluno estará como parte daquela instituição. O estágio nos faz pensar e tornarmos parte antes mesmo de estar ou não assumindo a função de professor titular. É oportuno mencionar o que Certeau problematiza ao afirmar que o historiador precisa conhecer o seu lugar social, onde exatamente estamos inseridos e que "Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural". (CERTEAU, 1982, p. 56).

Deste modo, o discente está encarregado inicialmente de ser um observador desse lugar, da escola, a qual lhe deu permissão para a continuação da sua formação, ou seja, do seu estágio. Conforme a realidade que nos ronda desde 2020, com escolas paradas devido à pandemia do covid-19, depois a volta remotamente, com aulas online, impossibilitando de obtermos a ferramenta de observação, o estágio – remoto ou presencial – é uma importante etapa para a formação do futuro professor. Sendo esta observação responsável por nos dá base a: Apresentar à descrição do local observado, a estrutura, a formação acadêmica e o dia a dia do professor, pois em muitos casos o professor não é formado na área em que ele está lecionando, por vezes leciona disciplinas opostas a sua área de formação e também

analisar as características dos alunos; bem como se comportam no ambiente escolar, como se habituariam às práticas pedagógicas da escola, pois as metodologias utilizadas hoje estão bem diferentes da época em que estudei nessa mesma instituição.

A própria maneira de aplicar atividades e o grau de atenção dos alunos em que, na sua grande maioria, não tem mais aquele prazer em estudar, de se esforçar por saber que ao final do ano letivo estará aprovado por mérito próprio. Com a metodologia de aprovar os alunos para que o índice da escola não caia no IDBE, tem-se aumentado o número de alunos desinteressados em aprender realmente. Se presencialmente já tínhamos problemas com o ensino, depois das novas adaptações em decorrência da Covid-19, a situação piorou, pois nem todo educando tem acesso à internet e, também, algumas habilidades de ensino que, dependendo da idade do aluno, só é possível com a ajuda de um professor, o contato presencial.

Contexto da instituição estagiada

O "estágio supervisionado: ensino fundamental – pesquisa do contexto escolar e observação", ocorreu na Escola Municipal de Educação Básica Ênio Ricardo Gomes, situada no Município de Senador Rui Palmeira, Sertão Alagoano. Teve por finalidades observar e propiciar o primeiro contato com o ambiente escolar e suas práticas, bem como relacionar as teorias com a prática escolar, sair do ambiente virtual e começar a ter contato com os atores sociais, interagindo com estudos dos livros no próprio ambiente. Tive um primeiro contato com o coordenador da escola depois com o diretor; fui bem recebida, tanto pela coordenação da escola, quanto pelos professores e alunos.

Dá-se como pesquisar inserido no contexto da escola, o ato de buscar e entender esse ambiente, tirando a visão de discente e colocando a visão do docente. Enquanto discente, se observa a escola e suas metodologias com outra mentalidade, querer o que nos parece melhor sem tanta formalidade e sem tantos prazos a cumprir, algo mais leve e sem tanta disciplina. Já enquanto professor necessita-se de métodos para cativar o aluno e proporcionar uma melhor forma que o faça aprender e entender. O estagiário deve seguir o roteiro e as regras da escola / instituição, observar e compreender o mundo a sua volta, ser um modelo para o aluno. Isso foi um dos contextos observado na escola.

Encontrei no dia a dia um cenário de mais de 10 professores e 196 alunos no chão da escola. Docentes preocupados com as dificuldades presentes em alguns dos muitos alunos, que se mostram despreocupados com o próprio aprender. Professores aflitos por verem alunos inertes e buscando de muitos meios para chamar-lhes a atenção deles e como fazê-los aprender num cotidiano ao qual eles veem a realidade de cada um, a dificuldade de muitos de se manter no próprio local após o término dos estudos.

O trabalho consistiu em observar e entender as dificuldades e os benefícios expostos dentro e fora do ambiente escolar, localizada na zona rural, onde a maioria dos alunos residem em povoados

distantes da escola, mas usam o transporte escolar para se deslocarem até o local de ensino. Há também a preocupação da coordenação escolar e professores de incentivar a relação entre professor e aluno, aluno e professor e com os demais que compõem a instituição, o respeito com os colegas, com o local e o cuidado com material didático, pois no ano seguinte outros irão precisar. Na escola a falta de livros didáticos ainda é um problema, o que prejudica os alunos e até mesmo o professor. Muitos Administradores Municipais estão deixando as escolas públicas carentes, a má distribuição dos recursos é frequente em muitos municípios.

A pesquisa do primeiro estágio no ensino fundamental nos anos finais consistiu em observar o professor da disciplina de História, suas metodologias e o desempenho dele com os alunos, o modo como o professor interage com o aluno. Percebi que o professor observado trata os alunos de maneira humilde e atenciosa, deixando os alunos tranquilos e à vontade. O dia a dia é bem movimentado e os alunos seguem a mesma lógica. O interessante é que mesmo que o professor observado não tenha formação na área de História, ele consegue ter um bom domínio nos assuntos e fazer com que os alunos entendam, na maneira deles, o professor traz os temas e os liga com a realidade. Esse é o caso de muitos professores, trabalhando em áreas em que não foram formados, assumindo novas responsabilidades como se realmente fossem da área de formação e passar uma visão segura para os alunos.

Com base em dados do Plano de Desenvolvimento da Educação - análise do projeto do MEC - feito por Dermeval Saviani (2007):

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo INEP para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª do ensino médio) nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo. (DERMEVAL, 2007, p. 1233).

Com base nesses dados, é visto que, de certa forma, o índice de desenvolvimento das escolas melhorou, mas trouxe problemas logo à frente. A maneira como os coordenadores dessas escolas, ou seja, os diretores, ao ver que o índice de alunos reprovados está acima do que pede o IDEB, aprovam os alunos com baixo desempenho escolar. É o método que muitas vêm utilizando, a aprovação do final do ano letivo sem o aluno estar preparado para avançar, gerando problemas ao longo da vida escolar do próprio aluno e dos professores, que lidam diariamente com alunos nos anos finais sem as competências plenamente desenvolvidas para avançar para a próxima etapa. As escolas estão apenas com a função de

aprovar, é algo imposto aos professores pela direção escolar o total de aprovados e reprovados que ela deseja ter ao final do ano. A proposta do IDEB é boa, pois indica o quanto a escola está se desenvolvendo até certo ponto, mas, muitas vezes, está sendo enganada com dados que não retratam a realidade, ou seja, nosso ensino ainda precisa e muito de investimentos, por impor tantas regras aos professores e querer que eles trabalhem sem os materiais necessários, realidade essa, não só a observada, mas de muitos municípios.

A escola municipal de Educação Básica Ênio Ricardo Gomes vem sofrendo com problemas referentes à aprovação seriada com baixos critérios, o que resulta em alunos desinteressados. A discussão presente é como ressignificar o gosto pelos estudos e incentivá-los à aprovação por mérito próprio.

Nem todos os alunos apresentam as mesmas dificuldades, mas alguns possuem dificuldades:

- Na escrita
- Na leitura
- Na interpretação textos
- No desenvolvimento de atividades
- Na compreensão da própria caligrafia
- Na resolução de atividades
- Na compreensão dos conteúdos básicos das disciplinas

São dificuldades causadas, em partes, pela forma de aprovação sem ainda o aluno estar preparado para avançar para a série seguinte, além disso, alunos cujos pais não vêm se preocupando com os estudos dos seus filhos. A culpa não se aplica apenas ao modo como as regras da escola vêm funcionando, mas também aos familiares, pois é notório que a maior parte do tempo dos alunos é em suas casas com seus pais, os quais deveriam contribuir mais e se unir à escola, ficar por dentro de suas normas de funcionamento, assumindo um lugar nessa comunidade escolar, questão discutida por professores que acompanha esses alunos e sabem que se os pais estivessem juntos, os resultados seriam outros bem diferentes dos que se encontram nas salas hoje.

Durante o meu estágio fui abordada por alguns alunos e professores que não tive contato logo no início. A curiosidade era saber se eu seria a nova professora, qual disciplina e perguntas sobre a faculdade. Com o passar do tempo, com o convívio melhorando, as perguntas diminuíram, mas ainda assim alguns alunos continuavam com as mesmas perguntas as quais tive que explicar que o estágio é um processo de estudo na prática sobre o que se está fazendo (curso), se aquele ambiente lhe cativa, as práticas que você irá observar, lhe ensinando a como se comportar em tal ambiente e etc., também que é um processo em que você não receberá pagamento financeiro e sim experiência, compreendendo que o estágio é de grande significado, mas que um dia este estágio acaba.

Foi um processo de grande importância, não só para a docência, que será o próximo estágio, mas para que se tenha um interesse ainda maior do que estou fazendo. Observei um professor que não é formado em História, sua formação é em Pedagogia em processo de conclusão, mas que demonstrou grande desempenho com os alunos e sempre que podia me dava dicas de como trabalhar em sala de aula e como ele mesmo estava achando maravilhoso trabalhar com a disciplina de história e sobre o dia a dia que faz com que o professor se apegue aos alunos por ir conhecendo-os melhor e também o próprio ambiente da escola e seus componentes.

Com base na prática docente do professor, observando seu modo de ensino, percebi que é ativo, interessado, responsável e tem aquela vontade de ver o aluno se dedicando e aprendendo. Sobre a falha da escola, mas que não se aplica à coordenação da escola e sim ao município, representado pela Secretaria de Educação, ainda há muita omissão, ocasionando transtornos para a própria coordenação da escola, professores e alunos, bancas insuficientes, laboratório de informática para pesquisa, danificado, contando com apenas dois computadores; a escola dispõe de internet onde muitos dos alunos conseguem a senha e muitos ficam dispersos na hora das aulas olhando os celulares, o que dificulta o trabalho do professor.

O que é observado nas escolas, não só na escola municipal de educação básica Ênio Ricardo Gomes, mas nas demais escolas do município, é que os professores têm que trabalhar com o que a escola dispõe e, se por acaso quiserem inovar, devem usar seus próprios recursos. Segundo a citação de Saviani usada por Libâneo (1981), em seu artigo sobre a Democratização da escola pública, a pedagogia: "Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional. (...) Mas o drama do professor não termina, aí...", tendo isso em vista, compreendemos como é a realidade do professor, como é estudar algo que aparenta ser fácil, mas quando se está na prática a realidade que se vê é outra bem diferente e complicada. O modo como a metodologia vem sendo aplicada no ambiente escolar, ou seja, os professores são heróis por conseguirem ter uma cabeça fértil para inovar as aulas, mas, e os materiais? Será que todas às vezes o professor terá que usar do seu próprio salário que mal dá para sustentar a sua própria família? Quanto aos professores que não têm essas capacidades de usar a criatividade sem os materiais necessários e ter que ainda investir com seu dinheiro? Drama enfrentado por professores, em um governo onde a educação não está em primeiro lugar e é tratada com baixa relevância.

É sabido que irregularidades existem e que as escolas são carentes de recursos, assim como professores e alunos precisam de total atenção. É na escola onde estão cidadãos no processo formativo para sujeitos críticos e conhecedores de sua realidade, capazes de trabalhar e se relacionar com as mais diferentes raças, culturas e religiões. Assim, o ensino é algo contínuo e o estágio supervisionado não foi

algo em vão, nele está presente o quanto é importante observar e entender o papel transformador do professor, que é um trabalho difícil mais que dá resultados.

Identificação da escola

A escola oferta atendimento na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, período matutino e o fundamental dos anos finais no período vespertino, também atende uma turma do EJA à noite. A escola antes atendia à noite o fundamental II mais devido a pouca quantidade de alunos, permanece agora apenas com os dois horários e a turma do EJA, os poucos que querem estudar à noite ficaram por optar a ir para as escolas da cidade que funcionam à noite, ou permanecer à tarde.

A Escola Municipal de Educação Básica Ênio Ricardo Gomes é uma escola pública de referência em qualidade de educação, que busca cada vez mais melhorar e atender à comunidade num resgate a cidade, como marco referencial além do conhecimento sistematizado. Segundo dados e estudo do Projeto Político Pedagógico da escola, data-se que foi inaugurada em 05 de fevereiro de 1988 e que no momento recebeu o nome Grupo Escolar 21 de Abril, com essa nomenclatura foi até 1996, onde deixou de ser um grupo escolar para dar espaço ao colegiado e assim passou a ser Escola de 1º Grau Ênio Ricardo Gomes, em memória ao gestor da época e assim foi até 2000, momento em que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) declarou que o povoado onde a escola estava localizada, deixava de ser do município de São José da Tapera e passava a fazer parte do município de Senador Rui Palmeira. Dessa forma, a escola passou a ser chamada Escola Municipal Ênio Ricardo Gomes e, em 2012. Atualmente a escola contempla quatro modalidades de ensino: Educação Infantil (pré-escolar), Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano e a Educação de Jovens e Adultos e tem em seu corpo discente, aproximadamente, 500 alunos. O quadro de trabalhadores em educação é formado por 32 professores e 24 funcionários de apoio.

Os transportes utilizados antes pelos alunos eram Chevrolet D20, mas há quatro anos são ônibus, sendo que a maioria é da zona rural, afastado do povoado, muitos desses alunos ainda trabalham na roça e no cuidado de animais e a maioria depende do pouco dinheiro que tiram da bolsa família, pois a agricultura não dá mais o sustento de antes e é por isso que temos muitos adolescentes e jovens desistindo dos estudos e viajando para outras cidades e até Estados na busca de novas oportunidades de emprego, caso presente no Povoado Candunda e demais sítios vizinhos e povoados.

A instituição atende um total de aproximadamente 550 alunos, desse total 15% são alunos em processo de inclusão, segundo estudos do Projeto Político Pedagógico da escola, que segundo a coordenadora os dados são bem antigos e está precisando ser refeito para colocar algumas mudanças ocorridas nesses últimos anos. A escola funciona das 07 h 25 min às 11 h 15 min pela manhã e à tarde das 13 h às 17 h e a turma da EJA das 19 h às 21 h da noite.

As dificuldades presentes nos alunos são referentes à leitura:

1. Do material estudado nas disciplinas
2. Assuntos dos anos iniciais aos quais eles não sabem
3. Resoluções de atividades de interpretação
4. Falta de atenção

O estágio foi realizado no período de 06 de março de 2018 a 09 de abril de 2018 no período vespertino, sendo observadas as turmas do ensino fundamental dos anos finais, em que a única sala a qual não foi observada foi o 8º ano por ter dois professores lecionando história, o professor ao qual observei fica com os três 6º anos, dois 7º anos e dois 9º anos e outro com o 8º ano apenas, pois leciona a disciplina de artes nas outras turmas.

No período do estágio falei com o coordenador e logo depois fui apresentada ao diretor substituto, pois a diretora estava de licença maternidade. Logo de início participei de uma reunião com os professores que, dos quais, já foram meus professores e o diretor apresentou o professor que estava com a disciplina de História, professor a quem já conhecia, o que facilitou o entrosamento com ele e os demais. A reunião era sobre a Base nacional comum curricular (BNCC) que “é o documento que define os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender.” (BRASIL, 2021). A reunião foi coordenada pelos dois coordenadores da escola, um dos anos iniciais e o outro dos anos finais, ao qual tinha como finalidade apresentar aos professores as propostas da BNCC, com o intuito de saber a opinião professores referente à implementação desse novo documento na escola e se tinha como a escola atingir as metas exigidas. Revisitando o aluno hoje na escola municipal de educação básica Ênio Ricardo Gomes, conclui-se que o que está proposto na BNCC já vinha ocorrendo em alguns pontos.

Após o início do estágio, comecei a perceber e a inverter os papéis deixando de lado a visão de aluno e colocando ali a visão de uma futura professora, pois foi assim que fui tratada, como a mais nova professora, então foi o momento de começar a pensar como sendo uma na verdade. A cada dia na escola consegui entender a tarefa de um professor e de como está estruturada os fundamentos e métodos de ensino, a escola ou a equipe escolar.

A escola tem oito salas, dessas oito salas conheci sete turmas junto com professor. As turmas eram em sua maioria bem comportados, mediante a um período em que houve reunião com os pais, alunos, diretor e professores frente a frente, para entender o porquê do desinteresse pelos estudos e o mau comportamento com os professores, por não cumprirem com seus deveres em responder as atividades.

É entendido que a escola municipal de educação básica Ênio Ricardo Gomes, assim como a maioria das escolas, demonstrava preocupação com o aprender do aluno, uma de suas características.

Além disso, a escola vem lutando, apesar dos poucos recursos que venho relatando por todo o relatório. Uma escola que tem professores querendo formar sujeitos conhecedores de sua própria realidade.

Concepção pedagógica da escola

Por ser uma escola situada num povoado na zona rural, a concepção pedagógica da escola consiste em resgatar nas crianças e adolescentes a motivação pelos estudos, devido à grande desistência por ser um local carente onde não há muitas opções de emprego, o analfabetismo e a seca são constantes.

A intenção é ser uma família, um local onde os alunos sintam-se acolhidos, olhem o local como parte do futuro deles, a equipe da escola, os professores e o diretor almejam alunos mais focados e motivados. Diariamente, professores vêm se desenrolando para tirar crianças e adolescentes da rua para que mais tarde não tenhamos tantos adultos analfabetos novamente.

É por receber uma grande quantidade de alunos que a escola entende que precisa melhorar e criar novas metodologias e é algo que já foi feito no ano de 2018, mudar a metodologia para que pelo menos esses alunos saiam sabendo lê, escrever, interpretando, e as demais noções básicas do sujeito enquanto formação crítica. A preocupação é não deixar esse aluno despreparado para a enfrentar a realidade, pois a equipe escolar sabe das consequências e vê muitos jovens e adolescentes viajando em busca de um futuro melhor e, para isso, precisam ser conhecedores dessa realidade e entender que a escola lhe trará benefícios não apenas para realização de uma faculdade, mas também para a sua sobrevivência no dia a dia enquanto cidadão responsável pelos seus atos.

Por ser uma escola pública e seus recursos limitados, a equipe pedagógica planejou um meio de ensino em que os professores aplicam provas semanalmente ou de duas em duas semanas para deixar os alunos mais atentos, também está trazendo os pais para as reuniões com seus filhos e os professores, com o intuito de que acompanhem o desempenho de seus filhos e o que podem fazer em casa para estimular os educandos, pois a grande dificuldade hoje enfrentada pela escola é o não acompanhamento dos pais em casa com esses alunos, deixando toda responsabilidade apenas para os professores.

Descrição e análise reflexiva das atividades do estágio supervisionado

Os pontos observados na aula de História foram as metodologias usadas pelos professores e o desempenho dos alunos. O trabalho de observar é bom para entender o que se passa na sala de aula, o horário de ir para a sala as conversas sobre os alunos na sala dos professores apresentando as dificuldades dos alunos e como é estar ali toda semana mexendo com realidades e interesses diferentes.

Os professores veteranos conhecem bem o grau de dificuldade existente em cada aluno, os lados positivos e os negativos; o dia a dia deles é bem corrido e desgastante, quando toca para ir às salas de aulas sempre sai um suspiro: "É, tenho mesmo que ir!". Não é porque não gostam do que fazem, mas é difícil ensinar a quem não se esforça para aprender, pois a escola está passando por dificuldades em

relação aos alunos desinteressados e esses alunos veem constantemente outros colegas desistindo e indo embora trabalhar fora da cidade e observam que quando os estudos acabarem e não veem opções de emprego, se perguntarão para que serviu todo esse estudo? Essas são as questões apresentadas pela escola segundo o comportamento dos muitos alunos que ali estudam. Os professores se esforçam para provocar nos alunos pensamentos diferentes, a partir das atividades realizadas que são dos conceitos básicos do que eles têm que aprender ao decorrer do ano letivo.

Caracterização dos profissionais que atuam na escola/instituição estagiada

O contexto das atividades do estágio supervisionado é um trabalho de análises descritivas onde o observado tem que ser entendido e compreendido. O ambiente é composto por pessoas de diferentes idades, interesses e funções que precisam ser contextualizadas. Por ser um trabalho longo e que mexe com o desenvolvimento de alunos e alunas em sua formação crítica e sujeitos conhecedores de suas realidades.

Os profissionais que atuam nesta escola em sua maioria são mulheres, já mães de família e com idade acima dos 30 anos; boa parte são formados em pedagogia e estão presentes na escola há muitos anos e moram em outros municípios, alguns no próprio povoado; são rígidos quando necessário e bondosos quando oportuno. Já estão bem cansados e sem saber o que fazer para cativar os alunos.

Os profissionais são esforçados e comprometidos com o desenvolvimento dos alunos, bem como com o prestígio da escola. Preocupam-se com o bem-estar dos alunos e o ambiente escolar demonstra ser um espaço familiar, onde não há regalias para uns e outros não. Preserva-se o lema de direitos iguais, de respeito e o respeito de ambos. São profissionais cientes de suas responsabilidades que não fogem das dificuldades existentes do dia a dia. Os diálogos entre equipe pedagógica, diretores, professores e alunos, flui para o melhor meio de desenvolvimento de todos ali presentes; as ideias e as mudanças são sempre expostas para um estudo e depois o resultado se dá, ou não, para por em andamento.

Caracterização da turma estagiada

Como se trata do primeiro estágio onde a função era acompanhar o professor em todas as salas que ele ministra aula foram observadas sete turmas pelo período de um mês, totalizando 160 alunos que, em sua maioria, são do gênero feminino. Inicialmente, declararam gostar da disciplina de História e entender a importância de estudar esta disciplina para a sua formação social e crítica, alguns disseram não gostar, algo que o professor logo foi explicando o porquê e a finalidade de se estudar a disciplina, que abrange todo um processo histórico da nossa realidade e as diversas culturas.

Em todas as turmas os alunos são atentos à explicação do professor, algumas apresentam alunos mais comunicativos e em outras, alunos mais quietos; o que é comum para a faixa etária, mas é de se

perceber que eles interagem com o professor e se sentem à vontade para fazer perguntas e complementar as explicações.

Pequena parte desses alunos é do povoado e a grande maioria mora nas adjacências e sobrevivem da agricultura, do Programa Bolsa Família e a maioria dos pais dessas crianças e adolescentes anda viajam para conseguir o sustento da família, são famílias, em sua maioria, carentes.

Em todas as turmas era feita a seguinte pergunta: qual a finalidade de se estudar História? E eles respondiam que é importante para conhecermos nosso passado, entender o presente e quem saber ter uma noção de como será o futuro. Eram repostas bem claras e formuladas pelos próprios alunos.

Perfil do professor observado durante o estágio supervisionado

O professor observado é formado em pedagogia, está há cinco anos ensinando nos anos iniciais do Ensino Fundamental e esse foi o primeiro ano que ele esteve com a disciplina de História. Segundo o professor, está sendo uma ótima experiência que o levou a gostar de lecionar a disciplina de História.

Sua postura nas turmas é de uma presença firme, que tem domínio de classe e sabe expressar seus objetivos. Apesar de ser novato na área de história, tem domínio sobre a disciplina e desenvolve bem os conteúdos expostos; é um professor gentil e que se preocupa com o bem-estar dos alunos; não tem preferência por alunos, tratando todos igualmente e, sempre que necessário, dá conselhos aos alunos com a intenção de estabelecer uma relação de amizade e respeito, mas deixando claro que não vai passar a mão na cabeça de ninguém. O papel do professor é contribuir para a formação dos seus alunos, e dependendo do interesse do aluno ou não, o professor não irá lhe obrigar a nada. Este é um dos pontos de vista do professor que, por sinal, deixa os alunos bem mais interessados e cientes de suas próprias responsabilidades.

As ferramentas utilizadas pelo professor são livros didáticos, mas a maioria dos alunos não possuem livros, o que atrasa o trabalho para ambos, pois o professor tem que escrever o assunto no quadro. As atividades são extraídas do livro didático e o professor elabora outras sempre que necessário para, em seguida, realizar as avaliações de conhecimento.

Descrição e análise das aulas observadas

As aulas são seguidas por leitura e explicação. Nas turmas que têm livros, o aluno acompanha a leitura e explicação pelo livro e o professor traz os fatos para a realidade dos alunos facilitando a compreensão; já os que não possuem livros o professor só explica após escrever o assunto no quadro.

Sendo essa a rotina das aulas de história, aulas de acordo com os livros didáticos, onde nem sempre os assuntos são completos, são mais resumidos e já bem esclarecedores para a explicação.

Os assuntos dos 6º anos eram mais um conceito sobre a disciplina de história, diversidade e cultura; os assuntos dos 7º anos tratavam sobre a religião dos países, que cada país tem um modo de viver,

uma cultura diferente e também como a religião passou por mudanças e é diversa. Já os assuntos dos 9º anos, são assuntos direcionados sobre o processo das guerras, luta por capital e exploração, os direitos das mulheres, a seca, ou seja, são assuntos que vão se ligando ao passar de cada ano, que fazem parte do processo histórico do nosso país e de outros também; são assuntos basilares que não podem faltar no currículo da escola. Como problematiza Arroyo em sua obra "Currículo, território em disputa" (2013), o currículo deve estar relacionado com as experiências, não só dos alunos, mas também dos professores, conhecendo suas origens e o porquê de sermos tratados de tal forma perante a sociedade, é preciso conhecer nossa própria história, para sabermos entender os muitos porquês que nos cerca.

Posto isso, é sabido que uma escola funcionando de maneira remota não possibilita o contato físico do estagiário com o ambiente de ensino e suas funcionalidades e atividades do dia a dia entre professores, alunos e demais sujeitos do ambiente escolar, nem essa troca de experiências compartilhadas. Momento esse, que pode complicar a etapa final do curso ao qual o discente se habilitou a cursar. São mudanças novas para ambos e possivelmente podem deixar marcas não favoráveis à formação de professores e alunos. Mas é o ambiente ao qual nos foi chegado ao ano de 2020.

Considerações finais

O estágio supervisionado no ensino fundamental foi algo bom e proveitoso. A escola possui uma quantidade significativa de alunos matriculados e apresenta um espaço amplo para o trabalho dos professores e alunos. É perceptível que os professores estão cansados, mas não se deixam esmorecer. É difícil, mas a escola vem fazendo sua parte para uma boa formação dos alunos ali presentes.

O ponto negativo é termos professores que lecionam em áreas as quais não se formaram, deixando que muitos alunos percebam que não estão aparentando ter capacidades para a área que está lecionando, o que deixa os alunos confusos e sem entender os assuntos. Mas o ponto positivo é que muitos desses professores conseguem se desenvolver bem e passar uma visão esclarecedora do assunto para o aluno, que por mais que não fosse formado para aquela disciplina, dispõe do domínio do assunto, que é o fundamental. Outro fator, é a falta de livros didáticos, o que acaba por atrasar o desenvolvimento dos alunos e torna a vida do professor mais complicada.

É visto que dificuldades existem, essa não é a primeira nem a última escola que tem estas dificuldades e necessitam de recursos, mas o que levamos em consideração é a equipe da escola, demonstrando ser unida, e tendo pensamentos positivos para que tais problemas um dia sejam resolvidos.

Por fim, encerro minhas considerações do meu primeiro relatório, com sustos, preocupação com a cabeça dos professores que já estão bem desgastadas, metodologias diferentes e percebo que o tempo vai passando e o modelo de ensino vai mudando e se adequando às novas realidades dos alunos; os mesmos assuntos só que com metodologias diferentes, bem como problemas de falta de recursos

enfrentados diariamente. Essa é a realidade das nossas escolas, e como ficará a realidade dos nossos alunos? Os professores estão unidos, mas o que foi visto neste estágio é que falta uma parte importante, os pais! E após dois anos depois do meu estágio, a pandemia da covid-19 assola o mundo inteiro, tirando o nosso sono e ceifando vidas, mexendo na rotina de todos e tirando a oportunidade de um estágio presencial dos recentes graduandos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BRASIL. **Base Nacional Comum**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 21 ago. 2021.
- CERTEAU, D. M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1982.
- DERMEVAL, S. **O plano de desenvolvimento da educação**: análise do projeto do MEC. 2007.
- LIBÂNEO, C. J. Tendências pedagógicas na prática escolar. Publicado na Revista da **ANDE**, nº 6, 1982.

Reflexos da Pandemia e Violência Durante o processo Educacional no Brasil

Reflections of the Pandemic and Violence During the Educational Process in Brazil

Lilian Lopes de Araújo⁽¹⁾; Ana Raquel Rodrigues Uchôa⁽²⁾

⁽¹⁾  0000-0003-4971-8753; Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Graduanda do curso de Pedagogia, Brazil, E-mail: lillyaraujo1810@gmail.com.

⁽²⁾  0000-0000-0000-0000; Universidade Estadual do Piauí – UESPI - / Graduanda do curso de Pedagogia, Brazil, E-mail: anauchoa@aluno.uespi.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Quando falamos em educação abrange vários aspectos e cenários de um País. No momento em que vivemos, no cenário da pandemia da COVID-19 desde 2020, a educação foi o setor que mais sofreu e sofre impactos, tanto professor, aluno e família. Os objetivos do trabalho foi retratar de um modo geral a real situação frente às escolas e a educação tendo como influência a Pandemia da COVID-19 e destacar como a Pandemia trouxe à tona a violência familiar estagnada pela sociedade. A violência no que tange aspecto educacional vêm a muito tempo trazendo vítimas, não apenas físicas mais psicológicas, é uma realidade visivelmente marcada a muitos anos e nos estudos e pesquisas sobre a educação no Brasil essa realidade cada vez mais cresce e na pandemia que vivemos estar a dominar no seio familiar, desde violência física até psicológicas, no outro lado os professores vivem ansiosos em medos devido a mudanças de ensino, abandono por parte dos governantes em relação a educação continuada e acompanhamento durante todo esse processo. São necessárias políticas públicas voltada para as novas situações, voltadas para acompanhamento da sanidade mental dos indivíduos e do professor, acompanhamento das crianças em lares precários e atenuação a violência, da educação continuada dos profissionais diante das mudanças tecnológicas para a fim de levar e trazer habilidades adequadas a cada nível do aluno e ano escolar, políticas públicas que trabalhem a desigualdade escolar nesse cenário para mais adiante evitar desastres educacionais no aspecto intelectual, sensorial, físico, nutricional, psicossocial, social, e manter a acessibilidade aos alunos e professores.

Palavras-chave: Educação, Sociedade, Pandemia.

Abstract: When we talk about education, it covers several aspects and scenarios of a country. At the moment we live in the COVID-19 pandemic scenario since 2020, education was the sector that suffered the most and suffers impacts, both teachers, students and families. The objectives of the work were to portray, in a general way, the real situation facing schools and education, influencing the COVID-19 Pandemic and highlighting how the Pandemic brought to light the stagnant family violence by society. Violence in the educational aspect has been bringing victims for a long time, not just physical but also psychological, it has been a visibly marked reality for many years and in studies and research on education in Brazil this reality is increasingly growing and in the pandemic that we live in to dominate within the family, from physical to psychological violence, on the other side teachers live in fears due to changes in teaching, abandonment by government in relation to continuing education and monitoring throughout this process. Public policies aimed at new situations are needed, aimed at monitoring the mental health of individuals and the teacher, monitoring children in precarious homes and mitigating violence, continuing education of professionals in the face of technological changes in order to bring and bring skills appropriate for each level of the student and school year, public policies that address school inequality in this scenario to further avoid educational disasters in the intellectual, sensory, physical, nutritional, psychosocial, social aspects, and maintain accessibility to students and teachers.

Keywords: Education, Society, Pandemic.

Introdução

Quando falamos de educação trazemos um pouco da economia, saúde, política, saneamento básico de um País, dentre vários fatores que tange à educação. Desde a infraestrutura da escola, alimentação, profissional qualificado, bem como as verbas destinadas para a escola. Diante da pandemia do novo Coronavírus (Sars-Cov-2) causador da doença COVID-19 e que assolou o mundo em 2020 até os dias atuais, a educação foi um dos setores mais afetados, não somente pela perda de profissionais, mas na qualidade do ensino e, conseqüentemente, com o aumento da violência psicológica, física e verbal por estarem mais em suas casas ou durante o próprio manuseio no ensino remoto (BRASIL, 2020).

Para Avelino e Mendes (2020, p. 56),

O Brasil tem enfrentado diversos problemas educacionais ao longo dos anos, apontados principalmente por baixos salários dos educadores, infraestruturas precárias das escolas, diversos tipos de violências, evasão e reprovação, desvios de repasses de verbas, amplo analfabetismo informal e resultados cada vez mais catastróficos nas avaliações internas e externas.

A realidade da educação brasileira sempre foi precária, porém, o país enfrenta diversos novos problemas em função das paralisações em decorrência do novo Coronavírus, causador da doença COVID-19, tornando a situação precária da educação ainda mais evidente. Além de todas as dificuldades já existentes, os alunos terão de enfrentar um sistema de educação que não tem estrutura suficiente para ampará-los frente a essa nova realidade.

O objetivo desse artigo é retratar, de um modo geral, a real situação frente às escolas e à educação tendo como influência a Pandemia da COVID-19 e destacar como a Pandemia evidenciou a violência familiar culturalmente aceita pela sociedade pela sociedade.

Violência no processo educacional

O espaço escolar é um local propício para o desenvolvimento de atividades que estimulem o aprendizado, seja na sala de aula, no pátio, na brinquedoteca, dentre outros. Devido à pandemia da COVID-19 o País vem enfrentando mudanças no espaço de aprendizagem, passando a ser a casa, o espaço familiar. O maior problema é que nem toda moradia apresentam condições de infraestrutura e nem condições de acesso à internet que os alunos precisam para acessar e participar da nova modalidade de ensino, apesar de que nos últimos meses muitas escolas voltaram com o ensino presencial; boa parte dos alunos ainda fica em casa e precisam de um espaço físico adequado para acompanhar as aulas.

No que diz respeito à Educação, conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sabemos que a crise causada pela Covid-19 resultou na paralisação das aulas presenciais em escolas e em universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo (UNESCO, 2020). O retroceder que muitas escolas de várias cidades, ou até países, provocou,

principalmente em locais com a desigualdade social evidente, o retardo do ensino e perda não em números, mas em aprendizado de milhares de crianças e jovens. O governo deve se atentar a essa situação futura, pois já se tem dados de evasão no ensino superior em pleno ano de 2021, isso afetará economicamente, pois não terá profissionais qualificados, conseqüentemente a qualidade nas empresas, indústrias dentre outras terá um atraso gigante na economia do País.

E quando esse espaço familiar não é propício? Quando ocorre violência verbal, física? Quando não tem estrutura física, alimentação adequada? Todos esses fatores influenciam diretamente no ensino e aprendizagem, a partir do momento que falta o básico para o acesso às aulas, tudo o que for repassado ao aluno fica devassado e ele acaba não acompanhando o processo, bem como as atividades executadas e, conseqüentemente, terá a sua aprendizagem prejudicada.

A violência é um fenômeno legitimado pela própria sociedade e possui raízes nas desigualdades sociais e iniquidades visíveis. Por isso, é uma problemática de caráter social e transformou-se em um problema mundial de saúde pública com conseqüências como mortes e adoecimentos, cada vez mais presentes em ambientes sociais como escolas e ambientes domésticos. (BATISTA et al., 2013; FIORATI; ARCÊNCIO; SOUZA, 2016).

A VD (violência doméstica) é uma das mais importantes causas de instabilidade familiar, ocasionando impacto na morbimortalidade de seus componentes nas diferentes camadas sociais. Envolve aspectos socioculturais, psicológicos, comportamentais e econômicos; prejudica a saúde; viola os direitos humanos; e muitas vezes é acompanhada pelo silêncio e submissão das vítimas na esfera do espaço microssocial dos domicílios. (ARBOIT et al, 2018).

Destaca-se que

as questões sociais, econômicas e culturais dos alunos também influenciam diretamente nos resultados da aprendizagem. A construção do conhecimento da criança está relacionada principalmente ao meio em que está inserida e quando esta convive em um lar desestruturado com agressões, drogas ou estupros, os educadores pouco têm a oferecer, exceto denunciar aos responsáveis que, infelizmente, em muitos casos, são os próprios familiares. Diante deste contexto de isolamento social, os alunos estão diretamente expostos nesses ambientes hostis e com pouco apoio pedagógico, pois, os responsáveis não têm preparação pedagógica para acompanhar o desempenho educacional dos pupilos. (AVELINO; MENDES, 2020, p. 57).

O aumento da exposição cotidiana de grupos vulneráveis como mulheres e crianças nas instalações comuns dos agressores, tem tido maior evidência durante o período de distanciamento social ocasionado pela pandemia de Covid-19. Cenários de crises confirmam que a proximidade domiciliar por longos períodos provocam a diminuição de liberdade, privacidade e o aumento de estresse físico e psicológico.

A evasão escolar, desde o ensino básico até o superior, estará cada vez mais evidenciada, mesmo o governo adotando medidas para manter o ano escolar em dias ou sem menos atrasos, o que se evidencia é que o aprendizado deixado não é tratado com prioridade e o foco do governo está direcionado apenas para as pesquisas e avaliações do Ensino Básico com base em resultados já esperados. Ainda existem, em pleno século XXI, milhares de crianças e jovens que não têm ou tiveram acesso à escola por inúmeros fatores e a pandemia contribuiu para piorar a situação de vulnerabilidade da sociedade considerando o quadro que a humanidade está vivendo.

A partir dessas linhas introdutórias, fica perceptível os sérios problemas que a nação enfrenta, e que os mesmos ocorrem desde o Ensino Infantil e se arrastam até o Ensino Superior. Mesmo com obrigatoriedade da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e a Constituição Federal (BRASIL, 1988) ainda existem crianças sem frequentar a escola, por questões de vagas, questões econômicas e por locais de difícil acesso. Se o objetivo dessas leis, normas ou decretos estaduais ou federal, seja um ensino de qualidade, são nesses ciclos de ensinos que devem existir os maiores investimentos das políticas públicas educacionais. A falta de recursos tecnológicos destinados à educação acaba por inviabilizar ainda mais o acesso à educação durante a pandemia, se antes a dificuldade estava em chegar até as escolas, agora muitos alunos vão enfrentar o fato de não terem recursos suficientemente para acompanhar as aulas online e executar as atividades solicitadas (AVELINO; MENDES, 2020, p. 58).

Conforme a UNESCO, a natural queda na aprendizagem poderá alastrar-se por mais de uma década se não forem criadas políticas públicas que invistam em melhorias de infraestrutura, tecnologias, formação, metodologias e salários, além do reforço da merenda, melhor aproveitamento do tempo, tutoria fora do horário usual das aulas e material adicional, quando possível ([2020] s/p).

A elaboração de políticas públicas é emergencial, assim como as medidas para prevenir o contágio do vírus da COVID-19. É de extrema importância que os governantes e o Ministério da Educação foquem em melhorar e buscar medidas que propiciem a igualdade no ensino e previna a violência em casa, na rua, no ensino remoto e na própria escola durante esse período. A pandemia mexeu com o psicológico de crianças, jovens e adultos, as percas sofridas, sequelas, o número de abusos sexuais, assim como a violência doméstica aumentaram drasticamente desde o início da pandemia.

Conforme a Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2020) relata em uma nota técnica, a quarentena provocada pela pandemia evidenciou a vulnerabilidade de muitas crianças, desde a violência provocada pelos próprios cuidadores e até mesmo de terceiros deixados pelos pais com o intuito de conseguir trabalhar, já que milhares de escolas e creches estão fechadas.

Medidas durante a quarentena foram adotadas para contar a disseminação do vírus, como o fechamento de escolas e restrições nos deslocamentos, os quais alteraram a rotina e o apoio social às crianças, adicionando novos focos de estresse aos pais e responsáveis, que deveriam encontrar novas opções para o cuidado das crianças ou deixar seus trabalhos (UNICEF, 2020).

A formação profissional é outro foco que deve ser pautado e definido durante os planos de ação, políticas públicas e elaboração de projetos e planos de ensino. Com a pandemia uma nova modalidade de ensino surgiu e trouxe consigo uma forma de levar a “sala de aula” para todos, porém trouxe as dificuldades para muitos, principalmente para aqueles que não tiveram acesso a um computador ou internet, em certas situações nem acesso a um aparelho celular para ter o básico de ensino. Muitos professores tiveram que se adaptar às mudanças e mudar seu planejamento, suas práticas, seus modos de ensino voltados para o ensino remoto.

A Cultura Digital ou Cibercultura é um grande desafio do Ministério da Educação, dos estados e municípios, pois sabem que a proposta tange a favor da educação de qualidade. É notório que escolas públicas ou privadas sem o fomento a essas culturas, dificilmente se estenderá aos lares, pois há uma lacuna entre o uso pessoal como divertimentos (redes sociais ou jogos) e o uso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem. (AVELINO; MENDES, 2020, p. 58).

Nesse novo modelo de ensino, a exposição de todos no mundo virtual deixou evidente que as crianças tendem a ficar mais tempo *online* e, conseqüentemente, apresentam maiores chances de expor informações pessoais, bem como ficarem expostas a indivíduos mal-intencionados, pedófilos dentre outros; mesmo fora do contexto da pandemia essa situação já era recorrente devido à globalização do acesso à internet e dispositivos móveis em todo mundo.

A questão da formação docente, como elemento de enfrentamento à violência escolar, requer uma análise desse processo na perspectiva da constituição de saberes que possam se constituir em instrumentos de organização do trabalho pedagógico. Refere-se, assim, a uma conduta da formação docente para pensar e enfrentar a questão da violência e indisciplina escolar (AVELINO; MENDES, 2020).

De fato, a mediação pedagógica quanto a essas tecnologias faz toda diferença, pois mais do que saber utilizar esses recursos, é saber como usá-los de forma dialética e em prol da educação. Percebe-se que diante da atual conjuntura sobre o COVID-19, os responsáveis educacionais buscam manter as aulas a todo custo. Contudo, diante do exposto, e professores sem formação em tecnologias, muitos alunos no país sem conexão à internet e o conhecimento de aplicativos educacionais, a tentativa não atingirá as metas ou a qualidade do ensino, que o país tanto carece. (AVELINO; MENDES, 2020, p. 58)

É urgente a formação continuada desses profissionais, a necessidade de manter esses profissionais aliados e unidos perante as mudanças que o mundo vem enfrentando e também as mudanças tecnológicas que cada vez mais estão avançando. Não se pode aliar à formação do indivíduo no quesito profissional apenas a estudar para trabalhar e vice-versa, tem que se trabalhar o psicossocial, o psicológico, o bem-estar de todos. Diante do que estamos vivendo é nítido os medos, anseios, pressões de não conseguir se chegar ou alcançar aos seus objetivos por conta da pandemia.

Muitos professores estagnaram suas carreiras, não continuaram uma especialização ou até mesmo não começaram; o governo pode manter ou atualizar políticas públicas voltadas para o aperfeiçoamento profissional, para o psicológico, bem-estar mental e social, assim como adaptação a mudanças, mesmo que por imposição a fim de manter esses profissionais saudáveis.

A formação continuada deveria ser bem valorizada no cotidiano escolar, e tem afetado diretamente a qualidade do ensino no país. Pois, uma vez que o mesmo não é incentivado por parte dos responsáveis, mantêm a mesma jornada de trabalho e sem apoio financeiro para concluir cursos de extensão ou especialização, em que o educador almeja em prol da qualidade do ensino. (AVELINO; MENDES, 2020, p. 59),

Os autores ainda acrescentam,

Contudo, em sua maior parte, toma a iniciativa individualmente buscando fazer cursos com recursos próprios. Há aqueles que defendem a formação continuada em âmbito escolar principalmente nas reuniões pedagógicas. Porém, o tempo destinado para esse fim, não é suficiente para tais formações, ficando a mercê de desabafos de educadores por questões ligadas à indisciplina ou aprendizagens dos alunos. (AVELINO; MENDES, 2020, p. 59).

Além disso, os secretários de Educação e os gestores das escolas precisam pensar na saúde mental de todos, até porque, os professores também estão fragilizados. Se os educadores ficarem exaustos mentalmente e aproximarem-se de um esgotamento físico e mental, não poderão ajudar a si ou aos alunos (MAIA et al., 2019).

Em relação ao ensino remoto, que foi a saída para dar continuidade às aulas e também promover o aprendizado dos alunos, trouxe consigo muitas adaptações para ser possível intermediar os conteúdos e possíveis práticas. O ensino a distância (EaD) já é uma realidade no Brasil há vários anos, a modalidade nos últimos anos vem ganhando mais espaço, apesar da crítica de muitos em relação a alguns cursos necessitarem da presença de aulas práticas para a formação do profissional.

Mesmo com toda crítica o número de instituições vem crescendo cada vez mais, o acesso e investimento estão mais facilitados, tudo isso pela praticidade que o ensino a distância oferece em poder assistir aulas em casa, realizar atividades remotamente dentre outras, com auxílio de professor a distância; porém é importante destacar que mesmo nos dias atuais as instituições públicas têm aderido a essa modalidade no ensino superior. A realidade é que muitos alunos não tinham acessibilidade necessária para o acompanhamento das aulas remotamente, mesmo as instituições de ensino oferecendo polos de apoio com aulas em dias previamente agendados. Com a pandemia e a necessidade de se manter em casa, trouxe consigo a necessidade de manter esses alunos estudando, porém, a realidade de muitos devido à desigualdade social, financeira e social fez com que o abandono aumentasse.

A Educação a Distância (EaD) não pode ser a única solução, esta metodologia tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares simplesmente porque nem todos possuem o equipamento tecnológico necessário. Se a meta for investir apenas em ferramentas digitais, certamente, contribuiremos para uma piora na aprendizagem dos alunos a curto e a médio prazos (SOUZA; FRANCO; COSTA, 2016).

Nesse caso, uma das alternativas é melhorar a educação por meio das metodologias ativas (MORAN, 2017), pois, um professor nunca deixa de aprender, pelo contrário, essa prática da aprendizagem deve ser seu combustível. Ao buscar conhecimentos, mais profissionais qualificados e motivados existirão, conseqüentemente mais alunos terão um futuro promissor e um reconhecimento positivo sobre a instituição escolar e Projeto de Vida.

O currículo escolar frente à pandemia precisa ser repensado principalmente no quesito ensino-aprendizagem, desenvolver aula interativa que busque do aluno e traga para a sala de aula virtual, o reforço para a educação continuada dos professores preparar e voltar a educação continuada de acordo com a demanda tecnológica propõe, não apenas no círculo escolar, mas na preparação e acompanhamento psicológico.

Assim, secretarias educacionais de ensinos pelo país recorreram às plataformas digitais e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para que os alunos da Educação Básica, desenvolvam em suas casas as atividades pedagógicas complementares. Todos esses acontecimentos recentes por conta da pandemia, estão revelando um problema crítico no Brasil já citado no presente ensaio, ligados a falta de formação inicial e continuada dos professores ou recursos tecnológicos no cotidiano escolar. O Google Education, pacote do Google Suite, voltado para a área da educação, está sendo usado para dar continuidade às aulas, no formato de Educação a Distância (EAD), a plataforma conta com diversos aplicativos que podem transformar a sala de aula em um espaço online, mas isso exige um certo conhecimento, para que possa ser utilizado da melhor forma. Desse modo, a falta de formação para utilização das TICs dificulta os trabalhos desses docentes, o que conseqüentemente prejudicará a formação dos alunos. (AVELINO; MENDES, 2020, p. 60).

Assim como no processo ensino-aprendizagem teve a influência da pandemia, o convívio familiar associado a fatores estressantes estão mudando o perfil do aluno, professor e futuros profissionais estão tornando indivíduos mais ansiosos, ociosos e depressivos.

Considerações Finais

Diante do cenário de pandemia e possível reestruturação do cenário da educação no Brasil, os problemas que a quarentena trouxe diante do isolamento social e consigo o aumento da violência social, principalmente para mulheres e crianças, é necessária a criação de políticas públicas voltadas para o acompanhamento da sanidade mental dos indivíduos e do professor, acompanhamento das crianças em lares precários e atenuação da violência, da educação continuada dos profissionais diante das mudanças tecnológicas objetivando desenvolver habilidades adequadas a cada nível do aluno e ano escolar.

REFERÊNCIAS

- ARBOIT, J. et al. Violência doméstica contra mulheres rurais: práticas de cuidado desenvolvidas por agentes comunitários de saúde. **Saúde Soc.** 2018; 27(2):506-17. Doi: 10.1590/s0104-12902018169293.
- AVELINO, W.; MENDES, J. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**. Ano II. Volume 2. Nº 5. Boa Vista. 2020.
- BATISTA, J.M.S. et al. O modelo bioecológico: desvendando contribuições para a práxis da enfermagem diante da violência doméstica. **Esc Anna Nery.** 2013; 17(1):173-8. Doi: 10.1590/S1414-81452013000100024.
- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Coronavírus: sobre o número de ligações para canal de denúncia de violência doméstica na quarentena** [Internet]. Brasília: ODNH, MMFDH; 2020 [citado 28 Maio 2020]. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/marco/coronavirus-sobre-onumero-de-ligacoes-para-canal-de-denuncia-de-violencia-domestica-na-quarentena>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- FIORATI, R.C.; ARCÊNCIO, R.A.; SOUZA, L.B. Social inequalities and access to health: challenges for society and the nursing field. **Rev Lat Am Enfermagem**, 2016; 24:e2687. Doi: 10.1590/1518-8345.0945.2687.
- MAIA, P.H.S. et al. A ocorrência da violência em idosos e seus fatores associados. **Rev Bras Enferm** [Internet]. 2019 [citado 28 Maio 2020]; 72 Suppl 2:64-70. Doi: 10.1590/0034-7167-2018-0014.
- MORAN, J. M. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. Porto Alegre: Editora Penso, 2017.
- SOUZA, S.; FRANCO, V. S.; COSTA, M. L. F. Educação a distância na ótica discente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-114, jan./mar. 2016. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201603133875>.
- UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- UNICEF. **Nota técnica: Proteção da Criança durante a Pandemia do Coronavírus (v.1)**1. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/7516/file/nota_tecnica_protecao-da-crianca-durante-a-pandemia-do-coronavirus.pdf. Acesso

Acessibilidade nas organizações: inserção de pessoas surdas no mercado de trabalho em Arapiraca/AL

Accessibility in organizations: insertion of deaf people in the labor market in Arapiraca/AL

Fabiano Santana dos Santos⁽¹⁾; Denise Maria dos Santos Melo⁽²⁾;
Ana Paula Lima Santos⁽³⁾

⁽¹⁾  0000-0002-7344-6973; Universidade Federal de Alagoas (UFAL), professor, Alagoas, Brazil. E-mail: fsantana@arapiraca.ufal.br.

⁽²⁾  0000-0003-1725-0930; Universidade Federal de Alagoas (UFAL), professora, Alagoas, Brazil. E-mail: denise.melo@arapiraca.ufal.br

⁽³⁾  0000-0003-1315-8328; Universidade Federal de Alagoas (UFAL), graduada em Administração (UFAL), Brazil. E-mail: paula22lima@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O presente estudo tem como objetivo examinar a inserção das pessoas surdas no mercado de trabalho na cidade de Arapiraca – Alagoas, verificando se as empresas enquadradas na Lei Nº 8.213, de 24 de julho de 1991 proporcionam um ambiente inclusivo ou apenas cumprem com a cota estabelecida por Lei. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e de campo com funcionários surdos e profissionais responsáveis pelo recrutamento e seleção em empresas da cidade, a pesquisa foi classificada quanto aos seus fins como exploratório, de caráter qualitativo. Os resultados do estudo apontam que as empresas realizam ações para a inserção dos colaboradores surdos na empresa, contudo ainda não compartilham de um ambiente inclusivo (comunicativo linguístico). Este Trabalho tem como principais bases referenciais autores como: Chiavenato (2010), Gesser (2009), Ludwis (2016), Sassaki (2010), Silva (1987) e Strobel (2009).

Palavras-Chave: Acessibilidade. Recrutamento e Seleção. Surdez.

Abstract: The present study aims to examine the insertion of deaf people into the labor market in the city of Arapiraca - Alagoas, verifying if the companies included in Law Nº 8213, of July 24, 1991, provide an inclusive environment or only comply with the established quota by law. For this purpose, a bibliographical and field research was carried out with deaf and professional personnel responsible for recruitment and selection in companies of the city, the research was classified for its purposes as exploratory of a qualitative nature. The results of the study indicate that the companies take actions to insert deaf collaborators in the company, yet they do not yet share an inclusive (linguistic communicative) environment. This work has as main reference bases authors such as: Chiavenato (2010), Gesser (2009), Ludwis (2016), Sassaki (2010), Silva (1987) and Strobel (2009).

Keywords: Accessibility. Recruitment and selecti. Deaf. Inclusion

Introdução

Quando se fala em acessibilidade é muito comum associar o termo somente as questões físicas, um ambiente sem barreiras, de fácil locomoção, ligando de imediato as pessoas com deficiências físicas ou mobilidades reduzidas. A acessibilidade engloba não apenas estas questões, mas também, os aspectos comunicacionais. Dessa forma, quando se fala da importância de um ambiente acessível trata-se não somente do espaço físico adaptado, mas das possibilidades de qualquer pessoa de usufruir do ambiente. Como percebe-se no artigo 2º, inciso I da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que define:

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2000)

Diante desta perspectiva, tem-se inseridas as pessoas surdas¹ que comumente encontram barreiras na comunicação nos mais diversos ambientes, desde a educação até o mercado de trabalho. Contudo, a surdez, por vezes tida como deficiência invisível é colocada à margem das discussões sobre acessibilidade. Dessa forma, o presente estudo se propõe a investigar as seguintes indagações: qual a realidade das pessoas surdas inseridos no mercado de trabalho na cidade de Arapiraca, Alagoas? As empresas proporcionam um ambiente inclusivo que permite uma comunicação eficaz ou apenas cumprem com as cotas estabelecidas por lei?

O que impulsionou o interesse pela realização desse trabalho foi o estudo introdutório da Língua Brasileira de Sinais em disciplina eletiva, que despertou o grande desejo de conhecer mais a cultura do povo surdo. Como a disciplina é obrigatória e ministrada apenas em cursos de licenciatura, visto que o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e o artigo 18 da Lei nº 10.098 de 29 de dezembro de 2000, em seu artigo 3º estipula:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2005)

¹ Surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. A identificação dos surdos situa-se culturalmente dentro das experiências visuais (QUADROS, 2004. p.10).

Junto ao aprendizado a partir desta disciplina, teve-se conhecimento de um colega surdo-cego² do curso de Administração e das dificuldades enfrentadas por ele pela falta de acessibilidade no curso, visto que o campus Arapiraca possuía - na época - apenas um profissional tradutor/intérprete de Libras (TILS), o que limita o aluno em atividades extrassala, tais como: monitorias e eventos acadêmicos.

Por isso, têm-se como objetivo principal examinar a realidade das pessoas surdas inseridos no mercado de trabalho na cidade de Arapiraca, Alagoas. Para tanto se traça como objetivos específicos: estudar a acessibilidade e apontar as principais leis de apoio a sua implantação; compreender a concepção de surdez bem como seu contexto histórico; estudar o processo de recrutamento e seleção e; verificar como é realizado o recrutamento e seleção com as pessoas surdas, procurando entender como ocorre a inserção de funcionários surdos em empresas de Arapiraca.

E a partir das conclusões obtidas contribuir para que a cultura surda tenha mais visibilidade e os problemas de acessibilidade comunicacional sejam mais discutidos.

Recrutamento e Seleção

Toda organização independente do seu porte, ramo ou finalidade possui recursos que agregados são responsáveis pelo funcionamento da empresa e pelo alcance de seus objetivos organizacionais. De acordo com De Souza e Lima (2008), existem cinco grupos de recursos, que são: físicos ou materiais, financeiros, humanos, mercadológicos e administrativos. Aqui destaca-se a importância dos recursos humanos, ou seja, as pessoas que formam a organização e que independentemente do nível organizacional em que estejam, tem papel fundamental para o desenvolvimento da instituição como um todo.

É fundamental investir no capital humano, buscando atrair os talentos essenciais a organização. Ao encontro de tal processo estão as pessoas que também procuram as melhores organizações para empenharem suas competências, ou seja, é uma via de mão dupla que é facilitada por meio do processo de Recrutamento de pessoal, que quando realizado de forma eficaz faz com que a organização atinja o público com as competências desejadas, permitindo um processo seletivo mais eficiente para a empresa.

Recrutamento

Buscar e atrair as pessoas certas para uma organização pode, em alguns casos, parecer ser um processo relativamente simples. Contudo, existe uma série de fatores que muitas vezes são esquecidos ao se iniciar um processo de recrutamento. Para Chiavenato (2010), recrutamento de pessoal é um processo que atua como ponte entre as empresas e as pessoas, divulgando as oportunidades de emprego no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que atrai para o processo seletivo. O recrutamento pode ser

² Pessoa que apresenta perda substancial da visão e audição.

interno, quando busca dentro dos funcionários da própria organização; e externo quando busca fora. As duas formas possuem vantagens e limitações. A escolha pelo recrutamento mais adequado vai depender de fatores como o porte da empresa, o cargo para qual está se recrutando e até mesmo a dinâmica do mercado.

O recrutamento interno, de forma geral, é realizado em empresas que possuem um quadro de colaboradores grandes, que já possuem um plano de cargo e carreiras ou que pretendem implantar. O recrutamento interno tem como principais benefícios o conhecimento dos indivíduos que estão sendo avaliados (visto que a empresa já conhece seu trabalho) e o menor custo de recursos temporais e financeiros para a organização (tendo em mente que o recrutamento será voltado pra um nível limitado e pré-definido de indivíduos). Este último fator pode ser visto por outra perspectiva como desvantagem, no sentido de que o número limitado de indivíduos pode significar também o número restrito de competências.

O recrutamento externo, como já mencionado, está voltado a captar pessoas externas à organização, ou seja, que estão no mercado. O que engloba uma gama enorme de possibilidades, com características, perfis, qualificações e competências diferentes. Tornando o recrutamento externo um tanto quanto mais complexo que o recrutamento interno, visto que o público a ser atingido é "N" vezes maior. Como explicita Chiavenato (2010):

O recrutamento externo aborda um enorme contingente de candidatos que estão espalhados pelo MRH. Seu âmbito de atuação é imenso e seus sinais nem sempre são recebidos pelos candidatos. Por essa razão, o recrutamento externo utiliza várias e diferentes técnicas para influenciar e atrair candidatos. Trata-se de escolher os meios mais adequados para ir até o candidato desejado - onde quer que ele esteja - e atraí-lo para a organização. (p. 118)

Assim, as técnicas para recrutar devem ser escolhidas de acordo com o perfil que se deseja atingir. Para Bohlander e Sneel (2009, p. 159) "as fontes externas a partir das quais as companhias fazem seu recrutamento irão variar conforme o cargo que precisa ser preenchido".

Para tanto, tem-se como meios mais comuns para recrutamento externo, de acordo com Bohlander e Sneel (2009): Anúncios, solicitações e currículos não solicitados, recrutamento pela internet, indicação de funcionários, instituições educacionais, associações de profissionais, sindicatos de trabalhadores, escritórios públicos de colocação e agências privadas de emprego.

Seleção

O recrutamento bem elaborado é fundamental para se atrair as pessoas com os perfis mais próximos aos procurados pela empresa, contudo o recrutamento não é um fim, mas o meio para se chegar à seleção, que segundo Bohlander e Sneel:

Em conjunto com o processo de recrutamento, que se destina a ampliar o número de candidatos cujas qualificações atendam aos requisitos do cargo e as necessidades da organização a seleção é o processo de redução desse número por meio da escolha entre indivíduos com qualificações relevantes (BOHLANDER E SNEEL, 2009, p. 208).

Um processo seletivo é motivado basicamente por dois fatores, um cargo a ser preenchido, que pode ser um já existente ou um cargo surgido de uma nova demanda da organização; ou competências que a deseja absorver (Chiavenato, 2010). Tendo em mente, que as organizações almejam aumentar o capital humano como um diferencial competitivo de mercado, selecionar por competências torna-se essencial. Usando como referência os dois fatores elencados por Chiavenato como motivadores de um processo seletivo verifica-se que quando definidas as atribuições de um cargo e as competências necessárias para desempenhar tais atribuições da melhor forma, teremos como resultado uma única motivação para selecionar novos indivíduos para uma empresa: escolher competências.

Faz-se necessário destacar que competências no mundo corporativo não se resumem em aptidões para desempenhar uma tarefa ou função, mas a um conjunto de competências específicas que quando agregadas e aproveitadas corretamente permitem às organizações alcançarem seus objetivos com excelência. De acordo com Scott B. Parry (1996):

Competências é um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões pré-estabelecidos e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento (apud Lopez 2016).

Como Lopez (2016) esclarece competência é formada por 3 pilares que são conhecimentos, habilidade e atitudes. Onde, Conhecimento diz respeito aos saberes adquiridos por meio de observação, leitura, treinamentos, formação acadêmica que levam a compreensão de conceitos, ideias e técnicas que permitirão a atingir determinados objetivos. Habilidade está ligada a possibilidade de produzir a partir de um conhecimento adquirido, ou seja, a capacidade de transformar teoria em prática. E Atitude é como a pessoa decide agir em relação a acontecimentos e pessoas no ambiente em que se encontra.

O conhecimento acerca das competências também é diretriz para o gestor saber quais as técnicas mais adequadas a serem utilizadas no processo de seleção. Para Bohlander e Sneel (2009, p. 209) "o número de etapas no processo de seleção e sua sequência irão variar, não somente com a organização, mas também com o tipo e o nível dos cargos a serem preenchidos."

As etapas mais usadas na seleção de pessoal segundo Chiavenato (2010) são: entrevistas, provas de conhecimento ou capacidade, testes psicológicos, testes de personalidade e técnicas de simulação.

Recrutamento e seleção com candidatos surdos

Quando se adentra aos conteúdos de Administração e Recursos humanos é escasso os estudos sobre o processo de recrutamento e seleção como ferramenta para a inclusão de grupos minoritários, sejam estes étnicos, religiosos, de gênero, de sexualidade, físicos, linguísticos ou culturais. O que corrobora a relevância deste trabalho em discutir sobre a inclusão dos surdos tidos como minoria, devido sua língua e cultura.

A relação da inclusão e mercado de trabalho ganhou novos formatos com a LEI Nº 8.213 de 1991 que obriga as empresas com mais de 100 de funcionários a destinarem uma porcentagem de vagas para pessoas com deficiência, em um primeiro momento a Lei de Cotas representava apenas uma obrigação quantitativa. Em 2012, com a Instrução Normativa 98, que: "Dispõe sobre procedimentos de fiscalização do cumprimento, por parte dos empregadores, das normas destinadas à inclusão no trabalho das pessoas com deficiência e beneficiários da Previdência Social reabilitados." (BRASIL, 2012). A situação passou a ser vista sob uma nova perspectiva.

Contudo, o que podemos perceber é que as empresas se encontram em um processo de amadurecimento, estando ainda na fase da integração. Para Sasaki inclusão é: "O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade". O que não acontece na integração, pois há apenas o esforço unilateral da pessoa deficiente de se inserir no meio.

Dentro desta abordagem, surge o questionamento de como o processo de recrutamento e seleção deve ser realizado tanto para cumprimento da lei, mas principalmente para a inclusão. Fernandes (2008, p. 54) apresenta duas visões diferentes ao citar Carreira (1997) que defende que o processo de seleção deve ser igual para todos; e Nambu (2003) e o Instituto Ethos que ressaltam que "deve haver uma reestruturação tanto no procedimento como na organização, atendendo assim ao paradigma da inclusão".

Quando se fala no recrutamento e seleção para as pessoas surdas surgem algumas dificuldades. No recrutamento, muitas vezes a empresa não alcança a todos, visto que o recrutamento de forma geral é pensando para um público específico, como ouvintes³ por exemplo. Ou ainda não encontram pessoas qualificadas. Como cita Carreira (1997):

Um dos problemas no recrutamento da PPD é a dificuldade de se encontrarem essas pessoas habilitadas, no mercado de trabalho. (...) Isso ocorre porque os empresários, e principalmente os administradores de Recursos Humanos, não sabem onde nem como encontrá-las (apud Fernandes 2008, p.55).

³ Ouvinte – pessoa que "utiliza a audição e a articulação através do aparelho vocal para compreender e produzir os sons que formam as palavras" (Quadros, 2004, p.9).

Os profissionais de Gestão de Pessoas muitas vezes também não possuem o conhecimento acerca da inclusão e da cultura surda, realizado seleções unicamente para cumprirem com a cota estabelecida por Lei.

O ideal para a realização de um recrutamento e seleção inclusivo seria o amadurecimento da organização como um todo sobre a temática e a implantação do Desenho Universal, ou seja, tornar a organização plenamente acessível. Contudo salientamos a consciência de tal ação está aquém da realidade atual da maioria das instituições, bem como da sociedade de forma geral.

Apresentação dos dados coletados e discussões

Entrevistas com os Profissionais Responsáveis pelo Recrutamento e Seleção

Foram realizadas entrevistas em 3 empresas da cidade de Arapiraca que possuem mais de 100 funcionários, tendo também colaboradores surdos. As empresas foram escolhidas por conveniência, visto que não foram encontradas informações acerca da quantidade de empresas que se encaixam na lei de cotas. Ao procurar o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) para informações sobre a situação da Lei de cotas em Arapiraca, foi informado que não existe uma fiscalização em loco, mas que as empresas informam ao MTE, sobre a quantidade de funcionários e o percentual de deficientes.

A partir disto foram selecionadas 3 empresas, as quais iremos chamar aqui de Empresa A, Empresa B e Empresa C, para manter o sigilo das mesmas.

O roteiro para entrevista foi elaborado com base nas referências bibliográficas estudadas e nos objetivos do trabalho. Foi elaborado um roteiro inicial para uma aplicação teste, após a validação foram feitas apenas pequenas modificações, permanecendo todos os questionamentos propostos inicialmente.

As entrevistas foram realizadas com os profissionais responsáveis pelo recrutamento e seleção das respectivas empresas ou que estão diretamente ligados aos processos. Na Empresa "A" e "C", os entrevistados foram os gestores de Recursos humanos/Gestão de Pessoas; na Empresa "B", a entrevista foi realizada com a gerente administrativa, a qual também auxilia nos processos de seleção junto com a gerente de recursos humanos.

A partir de uma análise de conteúdo que segundo Silva e Fossá é:

é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 2)

Serão apresentados os resultados das entrevistas com os profissionais, dividindo-as nas seguintes sessões: Perfil das empresas, o processo de recrutamento e seleção, a Inclusão nas empresas e a Lei de Cotas.

Perfil das empresas

Primeiramente foi identificado o enquadramento da empresa na Lei de cotas, por isso foi perguntado a quantidade geral de funcionários, o percentual de colaboradores deficientes físicos e de surdos.

Todas as empresas cumprem com o percentual estabelecido por Lei, inclusive tendo quantidade superior ao mínimo exigido. A entrevistada B, por exemplo, ao ser perguntada sobre a visão da empresa acerca da lei nº 8.213 (Lei de cotas). Respondeu que a empresa tem: "um pensamento que preza pelo lado humano, pela inclusão social tanto que preenche sempre 5% das vagas para deficientes". (Gerente Administrativa, Empresa B).

Apesar de a porcentagem mínima não ser uma escolha da empresa, mas uma exigência legal de acordo com a quantidade de funcionários, a empresa em questão, destina 5% das vagas para deficientes, quando o mínimo exigido seria 3%. Percebe-se que há a preocupação em proporcionar mais oportunidades, contudo o quantitativo não é suficiente, é necessário existir um ambiente adequado ao desenvolvimento dos colaboradores. A mesma empresa (B), explicou que: "Existem as reuniões em que os surdos sempre estão presentes, contudo, nem sempre tem alguém para traduzir" (Gerente Administrativa, Empresa B). Ou seja, as vagas são destinadas, mas nem sempre de forma adequada a incluir todos os indivíduos.

O processo de recrutamento e seleção

Para melhor entendimento de como se dá a inserção do povo surdo no mercado de trabalho é essencial entender todo o processo, tendo em vista isso, questionamos também como se dá o processo de Recrutamento e seleção nas 3 empresas participantes da pesquisa. As Empresas "A" e "B" afirmaram realizar o mesmo processo independente de ser para reserva de vagas de deficientes ou não. O Processo de seleção da Empresa "C" é diferenciado dependendo do setor, no caso da seleção de surdos, a gestora do RH afirmou que: "No caso das pessoas surdas é só entrevista acompanhada por uma intérprete." (Gestora de RH, Empresa C)

Em complemento às entrevistas também foi realizada uma breve pesquisa nos sites das empresas e foi verificado que no site da Empresa "A", tem um campo destinado as vagas para deficientes, contudo a empresa não exige experiências anteriores e a instrução/conhecimento requerido é de Ensino Fundamental Incompleto. Tais especificações não dizem respeito a uma determinada vaga ou setor, ou seja, a empresa realiza um pré-julgamento quanto a qualificação das pessoas deficientes, nesse caso englobando a comunidade surda.

A inclusão nas empresas

Foi perguntado ainda sobre as práticas de inserção nas empresas e como a mesma busca trabalhar a comunicação dos surdos e ouvintes; e da existência de intérpretes. De acordo com as entrevistas os momentos de integração das empresas são comuns a todas, ou seja, reuniões e comemorações. No caso da Empresa "A", é realizada uma reunião mensal específica para os surdos: "Existe uma reunião mensal com os deficientes auditivos dentro da organização para trazer a melhor forma de conforto dentro da empresa" (Gestor de RH, da Empresa A).

Quanto à existência de intérpretes todas as empresas compartilham realidades semelhantes, na Empresa "A", foi relatado:

Existem mais ou menos, pessoas com pró-eficiência em LIBRAS, cerca de dez pessoas, não são intérpretes oficiais, são colaboradores que atuam em diversos setores, mas que foram formadas em LIBRAS, a empresa pagou cursos para que eles participassem e a empresa continua pagando cursos para os colaboradores para que possam se integrar ainda mais os deficientes auditivos" (GESTOR DE RH, empresa A).

Na Empresa "B": "Não existe intérprete, profissional específico para essa função. O que existe são funcionários que atuam em outras áreas e que tem fluência em LIBRAS e que auxilia quando necessário" (Assistente Administrativa, empresa B). E na Empresa "C", afirmaram que sim, 3 intérpretes que atuam em outras funções e realizam o trabalho de intérprete quando necessário. Além disso, a empresa promove cursos, ano passado 30 funcionários fizeram curso de Libras.

Apesar da Empresa "C" afirmar possuir intérprete, com a visita e as entrevistas realizadas com os surdos foi possível entender que a empresa não possui intérprete, mas assim como nas outras empresas estudadas, são funcionários com um conhecimento básico de Línguas de Sinais e que realiza a tradução/interpretação quando necessário. Ou seja, falta clareza quanto ao profissional intérprete, de acordo com a Lei Nº 12.319 de 1º de setembro de 2010, no seu artigo 2º esclarece: "O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa." (BRASIL, 2010).

Lei de Cotas – perspectiva dos gestores

Por fim, solicitamos a visão da empresa sobre a Lei de Cotas e todas expressaram a importância e a necessidade da inclusão, como podemos visualizar na fala da gestora da Empresa "C"

Diante da Sociedade condenatória que vivemos, percebemos (o RH) que a lei vem como um apoio para oportunidades. A empresa promoveu duas turmas de curso de libras no ano passado. Tem funcionários com outras deficiências também porque a gente tenta valorizar a pessoa, não contrata apenas pela deficiência. Temos deficientes na filial que só tem 50 funcionários, só não temos cadeirantes ainda, mas estamos trabalhando a parte física para ficarmos preparados para receber (Gestora de RH, Empresa "C".)

Entrevistas com os funcionários surdos

As entrevistas com os funcionários surdos foram realizadas nas mesmas 3 empresas em que foram entrevistados os gestores da seção anterior. O roteiro para as entrevistas dos colaboradores surdos também foi elaborado com base nas referências bibliográficas estudadas e nos objetivos do trabalho. Foi elaborado um roteiro inicial para uma aplicação teste, a qual foi realizada com alunos surdos do curso de Letras/Libras da UFAL. Após a validação foram feitas algumas modificações para evitar duplicidades e informações desnecessárias.

Em conformidade com as informações adquiridas com os gestores, tínhamos 16 funcionários para entrevistar, contudo só foram realizadas 9 entrevistas. Dois funcionários não estavam presentes no dia da entrevista, 1 em cada empresa (Empresa "B" e "C"). Já na Empresa "A" só foram entrevistados 3 colaboradores, dentre 8, porque os demais trabalham diretamente na produção e não houve a comunicação entre o setor do RH com o supervisor da produção para liberação dos funcionários no dia marcado.

O roteiro foi composto por 22 questões, dividida entre o perfil/identidade surda e o trabalho na empresa. Assim, como nos dados coletados dos profissionais responsáveis pelo recrutamento e seleção, foi utilizado como base a análise de conteúdo, desta forma, os dados serão explanados em: Perfil dos entrevistados, identidade surda, vivência profissional, motivação e inclusão no trabalho e Lei de Cotas.

Perfil dos entrevistados

Dentre as três empresas foram entrevistadas 9 pessoas com um intervalo de 18 a 41 anos. Sendo 3 do sexo feminino (Empresa A) e 6, masculino. 55,6% dos entrevistados eram casados e os demais (44,4%) solteiros. Dos indivíduos casados, apenas um não tem filho(s). Para os solteiros, a situação inverte e apenas um indivíduo já tinha um filho. 55,6% dos entrevistados possuíam apenas ensino fundamental incompleto.

Identidade surda

Para conhecermos a identidade surda⁴ dos entrevistados foi verificado a utilização de aparelho auditivo, acompanhamento com fonoaudióloga, utilização da Língua de sinais e a proximidade com o Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) e com a Associação dos Surdos do Agreste Alagoano (ASAGAL). Todos os surdos entrevistados faziam uso da língua de sinais brasileira, contudo houve uma porcentagem alta (75%) do uso do aparelho auditivo, uma das entrevistadas afirmou que só usa por conta do filho.

⁴ Entende-se por identidade surda, sujeitos surdos que se inserem na comunidade surda e se reconhecem pertencentes a ela.

O CAS foi criado em 2014 com o objetivo de apoiar a inclusão escolar e social das pessoas surdas, por meio de articulações com setores representativos na cidade e da oferta de cursos de formação, tendo como foco principal a difusão da LIBRAS.

A ASAGAL visa representar e promover a comunidade surda no agreste alagoano. Ambas as instituições são fundamentais para a integração dos surdos, são ambientes que permitem a relação com outros surdos e também uma ponte para oportunidades de desenvolver ainda mais a comunidade na cidade de Arapiraca. Dos entrevistados mais de 60% afirmaram conhecer as duas organizações, contudo acreditamos ser um número pequeno frente a importância das instituições.

Para conhecermos a identidade surda dos entrevistados foi verificado a utilização de aparelho auditivo, acompanhamento com fonoaudióloga, utilização da Língua de sinais e a proximidade com o CAS e com a ASAGAL. Todos os surdos entrevistados faziam uso da língua de sinais brasileira, contudo houve uma porcentagem alta (75%) do uso do aparelho auditivo, uma das entrevistadas afirmou que só usa por conta do filho.

Primeiro é necessário recordar que existem os graus da surdez (normal, leve, moderada, moderadamente severa, severa e profunda) mas que de modo geral o aparelho auditivo serve apenas para que os surdos ouçam ruídos. Haja vista que, como esclarece Gesser (2009), a linguagem não é habilidade somente acústica, mas de variados fatores. O uso do aparelho auditivo gira em torno da crença de restabelecer a audição, da necessidade que a sociedade criou em normalizar, padronizar todos os indivíduos sem respeitar as diversidades culturais.

Vivência profissional

A parte relacionada ao trabalho realizado na empresa foi composta por questionamentos discursivos, a fim de poder ter uma visão mais global da percepção dos surdos, ao mesmo tempo que confrontar com as respostas dos gestores também entrevistados.

Primeiramente, buscamos entender o histórico profissional do (a)s entrevistado(a)s, para isso foi perguntado: Quantos anos trabalha na empresa? Já trabalhou antes? Sentiu dificuldades para conseguir empresa?

Quanto ao tempo em que trabalham nas organizações em questão, os entrevistados das Empresas A e B, foram os que apresentaram maior estabilidade, como podemos visualizar no quadro abaixo

Percebemos que os funcionários da Empresa B, foram o que apresentaram menor tempo de trabalho, alegamos que isto seja reflexo tanto da idade dos entrevistados, de 18 a 25 anos, como pelo tempo de atuação da empresa na cidade, que é menor, em comparação com as duas outras organizações participantes da pesquisa.

Dos entrevistados 5 já haviam trabalhado, 3 nunca haviam trabalhado antes do atual emprego e um, tinha realizado apenas trabalhos informais. Este último, tem apenas 18 anos e ensino médio incompleto, o que nos leva a considerar que abandonou os estudos para trabalhar informalmente, visto que a idade não permitia um emprego regular.

Sobre as dificuldades enfrentadas para conseguir uma oportunidade de trabalho, 4 afirmaram ser muito difícil, precisando de auxílio da família para conseguir, como falou o Entrevistado 2 da Empresa B: “Difícil, minha mãe que ajudou a conseguir” (EB2). E quatro (4) disseram ser normal, ou enfrentou uma dificuldade mediana.

Foi verificado também as funções dos surdos entrevistados, na Empresa A houve uma variação, onde teve uma auxiliar administrativa, uma auxiliar de produção e auxiliar de serviços gerais. Na Empresa B, um repositor e dois empacotadores. Na Empresa C todos os entrevistados possuem a mesma função de auxiliar de expedição. Ou seja, refletindo também as informações da escolaridade coletadas no início das entrevistas, a maioria dos cargos ocupados pelos surdos em questão são os que não exigem alta qualificação.

Motivação e inclusão no trabalho.

Em seguida também foi avaliado questões como motivação, satisfação com o trabalho e a empresa, integração e comunicação. Todos afirmaram gostar da empresa, principalmente pela convivência com as outras pessoas, por gostarem de trabalhar e pelo salário. Quando perguntados sobre as ações que a empresa promove para melhorar a comunicação entre surdos e ouvintes, os funcionários da Empresa A, afirmaram sempre ter palestras e treinamentos. Já os demais entrevistados das Empresas B e C comentaram que alguns companheiros de trabalho tentam aprender, que às vezes a empresa promove algum curso, mas que ocorre muito a comunicação por escrito, já que os outros funcionários não sabem LIBRAS e também não aparentam muito interesse em aprender.

As respostas para este questionamento evidenciam a correlação de como se dá o relacionamento para com os colegas de trabalho. Enquanto, as respostas da Empresa A que realiza treinamentos e palestras, foi que o relacionamento é bom, ótimo. Os entrevistados das demais empresas afirmaram ser “bom”, “legal”, “razoável” a convivência com os colegas, mas com ressalvas: “Às vezes acontece uns problemas, os ouvintes⁵ acham que os surdos são bobos, porque não conhecem” (Entrevistado 3, da Empresa B). “Mais ou menos, porque alguns não falam (comigo)” (Entrevistado 3, Empresa C).

⁵ Ouvinte – pessoa que “utiliza a audição e a articulação através do aparelho vocal para compreender e produzir os sons que formam as palavras.” (Quadros, 2004, p.9)

Ou seja, percebe-se que a ausência de incentivos por falta das empresas em auxiliar na comunicação de seus funcionários interfere na relação grupal, na autoestima dos funcionários e consequentemente na sua motivação e desempenho.

Apesar desses gargalos existentes na comunicação, cem por cento dos entrevistados se sente bem nas atividades que realizam e participam dos momentos de integração da empresa, como reuniões. Contudo, faz-se necessário destacar que essa “participação”, consiste em está fisicamente presente, pois, por vezes a participação é limitada ou impossibilitada pela falta de intérpretes. Como podemos comprovar na fala do entrevistado 3, da Empresa B: “Mas é difícil porque não escuto nada e não tem intérprete, como vou saber se vou progredir”. Realidade já mencionada na entrevista da gestora da mesma empresa.

Tendo em vista, essas dificuldades apresentadas indagamos o que as empresas poderiam implementar para melhorar a integração dos funcionários e as sugestões foram bem próximas umas das outras, tanto manter os treinamentos e palestras no caso da Empresa A, como terem um profissional intérprete para auxiliar nas reuniões e na comunicação de forma geral. A necessidade de um ambiente em que se use mais a Língua de sinais é perceptível para que haja a inclusão, um dos funcionários da Empresa B, sugeriu algo diferente das demais conversas e que casa diretamente com nossa última questão da entrevista, ele cita: “Poderia ter um grupo de surdos, os gerentes, RH, se comunicar melhor. Conhecerem nossa lei, surdos e deficientes. Os ouvintes não conhecem a lei, acabam zombando, se conhecessem ia melhorar” (Entrevistado 3, da Empresa B).

Lei de Cotas – perspectiva dos funcionários surdos

Tendo em mente o impacto da lei de cotas, explicamos de forma breve a abordagem da lei e perguntamos qual a opinião deles a respeito, todos os funcionários independente da empresa, compartilharam da mesma ideia, de que a lei “é muito importante” (Entrevistado 2 da Empresa A), “é bom para ajudar os surdos a trabalhar” (Entrevistado 2 da Empresa C). Apesar de afirmativas, as respostas sobre a lei foram superficiais, nos levando a crê que não existe um aprofundamento por parte dos surdos a esse respeito.

De fato, a lei tem contribuído para que surdos (e pessoas com deficiência) tenham acesso ao mercado de trabalho, contudo somente a lei, no contexto em que ela é tratada hoje não coopera de forma total para uma sociedade inclusiva, como explica Sassaki sobre a lei contribuir para a inclusão:

Não, não acredito porque o percentual estipulado é muito pequeno. Pela lei, uma empresa com 100 empregados é obrigada a empregar 2% de pessoas com deficiência, o que significa somente duas pessoas. A lei é discriminatória e não resolve, porque impõe, obriga. Mesmo que a empresa não queira, muitas vezes contrata por medo, pela obrigação, porque não quer ser “fora da lei”. A empresa inclusiva contrata mais do que a lei a obriga, e contrata entendendo que não é obrigada, mas porque tem provas científicas que a diversidade humana enriquece seu ambiente, em termos de

experiência, e enriquece as análises de problemas, gerando soluções mais criativas, tornando-se mais competitiva. Há harmonia e respeito.” (SASSAKI, 2009)

Ou seja, a lei tem sido efetiva quanto a introduzir as pessoas deficientes no mercado de trabalho, contudo é falha por não abordar as variadas deficiências e suas nomenclaturas, bem como, também não trata de como a empresa deveria agir e tornar a organização de fato acessível. Ou seja, a inserção existe, mas não existe um ambiente inclusivo.

Considerações Finais

A acessibilidade é um assunto bastante discutido no contexto social, mas pouco abordado nos estudos na área da Administração, fato que se torna preocupante quando se pensa em inclusão no mercado de trabalho. Ainda mais escassos são os trabalhos voltados para as pessoas surdas com esta temática, visto que grande maioria das pesquisas sobre surdez estão direcionadas para o campo da educação e práticas pedagógicas.

Primeiramente, constatou-se que todas as empresas participantes cumprem com a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, ocupando a porcentagem destinada as pessoas com deficiência. No recrutamento e seleção dos surdos verificou-se que as etapas são na maioria das vezes reduzidas com o intuito de tornar a seleção mais fácil. Verificou-se também que as entrevistas são interpretadas/traduzida por funcionários que ocupam outras funções e que por terem conhecimento da LIBRAS atuam na interpretação da Língua de Sinais quando necessário, ou seja, não possuem intérpretes o que prejudica a comunicação e por sua vez a seleção dos candidatos.

Todas as empresas reconhecem a importância da Lei de cotas e da diversidade nas organizações, todavia percebe-se que na prática ainda existe a dificuldade de se trabalhar a inclusão de fato.

Pela percepção dos surdos foi possível averiguar que eles percebem a importância do trabalho para a inclusão social e que se sentem motivados por estarem inseridos no mercado de trabalho. Contudo, fica claro a consciência de que falta interesse por parte de todos os colaboradores das empresas em conhecerem a cultura surda, aprenderem a Língua de sinais ou se empenharem em ações que melhorem a convivência no dia a dia. Apesar das dificuldades enfrentadas, têm a lei de cotas como instrumento essencial para a garantia de seus direitos.

Por isso tudo, considera-se que o objetivo central do trabalho foi alcançado, examinar a realidade da pessoas surdas inseridas no mercado de trabalho na cidade de Arapiraca, AL. Uma vez que depreende-se que os surdos participantes da pesquisa estão ainda inseridos num processo de integração, ou seja, existe um esforço maior de forma unilateral, onde eles precisam superar diariamente a barreira da comunicação no ambiente organizacional. Percebe-se que existe um esforço por parte das empresas em amenizar tal situação, ao disponibilizar cursos, oficinas de LIBRAS, mas falta ainda diálogo e conscientização para que exista envolvimento de todas as partes integrantes do ambiente.

Diante disso, espera-se que o estudo venha contribuir para uma maior visualização e entendimento sobre a surdez e da importância de se discutir e trabalhar a acessibilidade e inclusão nas organizações. Acredita-se que a Universidade tem papel fundamental na disseminação da inclusão, não apenas no âmbito da pesquisa, mas também por meio de conscientização fazendo um elo entre a academia e o mercado de trabalho. Ações que poderiam ser realizadas por meio de palestras e/ou projetos de extensão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto Nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2009/decreto/d5626.htm> Acesso em: 10 de jul. 2017.
- BRASIL. **Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm> Acesso em: 11 de jul. 2017.
- BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 21 de janeiro de 2018.
- BRASIL. **Instrução Normativa Nº 98 de 15.08.2012**. Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/instrucao-normativa-98-2012.htm>>. Acesso em: 08 de maio de 2018.
- BOHLANDER, G.; SNELL, S. **Administração de Recursos Humanos**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- FERNANDES, A. L. **O processo de recrutamento e seleção do profissional portador de deficiência nas organizações: inclusão ou integração?** 2008. Dissertação (Mestre em Administração) - Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- GESSER, A. **LIBRAS: Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- LOPEZ, R. V. **A evolução do conceito do C.H.A. para a avaliação de competências**. Disponível em: <<http://blogrh.com.br/avaliacao-de-competencias-cha/>>. Acesso em: 04 maio 2018.
- SASSAKI, R. K. **"Inclusão implica em transformação"**. Entrevista ao Jornal da Ame. Disponível em: <<http://www.ame-sp.org.br/noticias/entrevista/teentrevista16.shtml>>. Acesso em: 07 set. 2017.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009,
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. **Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos**. 2015.
- SILVA, K. V.; SILVA, M. H. **Dicionário de Conceitos Históricos**. Disponível em: <<https://efabiopablo.files.wordpress.com/2013/04/diccionc3a1rio-de-conceitos-histc3b3ricos.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.
- STROBEL, K. **A história da Educação dos Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

Empoderamento e pandemia: o contexto envolvendo empresários e empregados no Brasil

Empowerment and pandemic: the context involving entrepreneurs and employees in Brazil

Fabiano Santana dos Santos^(a)

^(a)  0000-0002-7344-6973. Universidade Federal de Alagoas (UFAL), professor, Alagoas, Brazil. E-mail: fsantana@arapiraca.ufal.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: A recente crise desencadeada pela Covid-19 tem afetado todos os setores da economia, gerando desemprego e, conseqüentemente, a perda da renda de trabalhadores em todo o planeta. Muitos deles, diante desse contexto desfavorável, acabam criando sentimentos de inconformismo, revolta e não aceitação da nova situação. Alguns não conseguem superar o momento traumático. Porém, outros enxergarão oportunidades e vão sobressair com mais “poder”. A teoria do empoderamento baseia-se, dentre outras coisas, na consciência da exclusão do indivíduo para reverter o processo que o segrega social, política e psicologicamente. Assim, o presente artigo tem o objetivo de elencar a primeira das cinco categorias de empoderamento apresentadas por Kieffer (1984) e pontuar como as mesmas são identificadas nas dinâmicas de dois grupos presentes na Pesquisa de Opinião sobre os impactos da pandemia do coronavírus na sociedade brasileira, promovida pelo Conselho Federal de Administração, em 2020. Por meio de uma pesquisa documental, foi possível verificar que empresários e empregados da iniciativa privada passavam por inquietações semelhantes nos primeiros meses de pandemia e que o contexto resultante de tal momento pode representar oportunidades de superação.

Palavras-chave: Empoderamento, Pandemia, Contexto.

Abstract: The recent crisis triggered by Covid-19 has affected all sectors of the economy, generating unemployment and, consequently, the loss of income for workers across the planet. Many of them, in view of this unfavorable context, end up creating feelings of nonconformity, revolt and non-acceptance of the new situation. Some cannot get over the traumatic moment. However, others will see opportunities and will stand out with more “power”. The theory of empowerment is based, among other things, on the awareness of the individual's exclusion in order to reverse the process that segregates him socially, politically and psychologically. Thus, this article aims to list the first of the five empowerment categories presented by Kieffer (1984) and point out how they are identified in the dynamics of two groups present in the Opinion Poll on the impacts of the coronavirus pandemic on Brazilian society, promoted by the Federal Board of Directors, in 2020. Through a documentary research, it was possible to verify that entrepreneurs and employees of the private sector were experiencing similar concerns in the first months of the pandemic and that the resulting context of such a moment may represent opportunities to overcome.

Keywords: Empowerment, Pandemic, Context.

Introdução

É de amplo conhecimento que a pandemia provocada pelo coronavírus tem causado fortes consequências para a economia como um todo. O *lockdown* e outras medidas restritivas promovidas pelo Estado com o intuito de conter a propagação do vírus resultaram no fechamento de milhares de postos de trabalho em todo o Brasil, afetando significativamente a renda de incontáveis famílias.

Os primeiros meses de pandemia foram marcados por uma forte desaceleração da economia, principalmente na China e Europa. Por serem dois grandes parceiros comerciais do Brasil, o resultado foi redução no volume e no preço das exportações brasileiras. Passado o primeiro momento, o que verificou-se em seguida foi o aumento do desemprego e a queda do poder de compra do trabalhador. Nesse contexto, a principal estratégia adotada pelo Governo foi o Auxílio Emergencial¹. Além disso, como forma de socorrer o pequeno empresário, o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e a Caixa Econômica Federal criaram uma linha de crédito que disponibilizou um montante total de R\$ 12 bilhões para esse público.

As crises econômicas globais sempre são traumáticas e causam tenebrosas consequências que levam décadas para serem sanadas. Mas tais momentos também promovem aprendizados que criam condições favoráveis para adaptações e reformulações de estratégias.

Com a proposta de entender a percepção dos profissionais sobre os impactos da crise do coronavírus na sociedade brasileira, o Conselho Federal de Administração (CFA) desenvolveu uma pesquisa nos primeiros meses de pandemia com cinco grupos: profissionais liberais, empresários, servidores públicos, empregados privados e estudantes. O estudo revelou que uma das categorias mais prejudicadas foi a dos profissionais liberais, uma vez que quase 60% dos entrevistados informaram que encerraram suas atividades em virtude de algum dos decretos promovidos em escala local ou nacional. A pesquisa apontou ainda que, de acordo com a maioria desse grupo, os auxílios emergenciais fornecidos pelo Estado são insuficientes para a manutenção das atividades básicas (CFA, 2020).

Com relação ao grupo empresários, o estudo identificou que 65% afirma ter encerrado algum tipo de atividade comercial como impacto da pandemia. E este nem é o pior dado. Para 39% dos gestores, o principal fator motivador para demissões nesse cenário é o tempo de empresa, seguido de altos salários (13%) e produtividade (11%). Apenas 8% dos respondentes afirmaram não pretender desligar colaboradores num possível agravamento da crise (CFA, 2020).

Em um cenário pouco alentador, torna-se crucial estabelecer uma associação entre os dados da pesquisa promovida pelo CFA e a teoria do empoderamento (*empowerment*), tomando por base as

¹ Instituído pela Lei 13.982/2020, era um repasse financeiro destinado à trabalhadores informais, microempreendedores individuais (MEI), autônomos e desempregados. A previsão inicial era o pagamento de R\$ 600,00 por três meses. Contudo, o mesmo iniciou no mês de abril e se estendeu até dezembro de 2020.

categorias “empresário” e “empregado privado”. Assim, este artigo tem a proposta de elencar a primeira das cinco categorias de empoderamento apresentadas por Kieffer (1984) – motivação – e pontuar como as mesmas são identificadas nas dinâmicas dos dois grupos mencionados.

Empoderamento: conceitos e considerações

A expressão *empowerment*, que no Brasil é adotado comumente como empoderamento, não possui uma definição clara e tampouco única. De acordo com Baquero (2006), o termo *empowerment*, apesar de começar a ser utilizado na década de 1970, é relativamente novo para muitas culturas, tendo uma maior difusão a partir da década de 1990. Segundo o autor, inicialmente era um termo adotado pelos movimentos sociais e, com o tempo, tornou-se comum no vocabulário das ONGs. Vasconcelos (2003) vai um pouco mais além e salienta que o *empowerment* teve suas origens no campo da deficiência mental a partir da década de 1950 nos países escandinavos. O autor admite que existem diversos antecedentes para o termo, porém, justifica que a construção teórica de uma abordagem internacional para o assunto está firmada nesse campo.

Kieffer (1984) critica a forma como o conceito de *empowerment* vem sendo discutido e acredita que a sua aplicabilidade vem sendo limitada cada vez mais. O autor informa que

Desde a década de 1970, o conceito de *empowerment* tem aparecido com frequência cada vez maior na discussão de medidas preventivas e de intervenção social da comunidade. Embora a idéia de empoderamento seja intuitivamente atraente, tanto para a teoria como para a prática, sua aplicabilidade foi limitada pelas contínuas ambigüidades conceituais (KIEFFER, 1984, p. 9).

Segundo Romano e Antunes (2002), os atores sociais são capazes não somente de empoderar a si próprios, mas também de contribuir para o *empowerment* de outros em igual situação de exclusão, seja ela econômica, social, política ou cultural. É importante destacar também que os autores defendem a ideia do indivíduo ou grupo usarem os “seus” recursos para agir de modo responsável e assim poderem fiscalizar as ações do poder público.

Friedmann (1996) também é adepto da ideia de duas dimensões do *empowerment* – individual e coletiva. O autor define *empowerment* como “todo acréscimo de poder que, induzido ou conquistado, permite aos indivíduos ou unidades familiares aumentarem a eficácia do seu exercício de cidadania” (FRIEDMANN, 1996, p. viii).

Friedmann (1996) ainda classifica o *empowerment* em três tipos: social, político e psicológico. O social está relacionado ao acesso à recursos financeiros, informações e ao conhecimento que proporcionarão ao indivíduo uma participação mais ativa na sociedade. O político remete a um maior engajamento no âmbito político através de mobilizações junto ao poder público, inclusive abrindo a

possibilidade para ocupação de cargos de representatividade. Por fim, o *empowerment* psicológico, ou pessoal, está pautado na autonomia e no desenvolvimento do indivíduo.

Conforme Lisboa (2008), a motivação primária para o *empowerment* baseia-se na consciência da exclusão do sujeito para reverter o processo que o segrega social, política e psicologicamente. Em certo sentido o *empowerment* pode ser formado com o fortalecimento da autoestima e autoconfiança, pois estes são fundamentais para a mobilização do sujeito.

Os cinco momentos de *empowerment*

A fim de tornar mais claro como se dá o processo do *empowerment*, Kieffer (1984)² dividiu-o em cinco momentos: contexto, motivação, engajamento, integração e conscientização. Cada uma das etapas apresentadas a seguir representa um estágio onde o indivíduo passa por um processo de evolução gradual, deixando de ser sujeito passivo de uma situação desfavorável para ser um sujeito capaz de transformar a sua própria realidade e colaborar com a mudança de um coletivo. Apesar deste estudo ter como ponto central o primeiro momento do *empowerment*, abaixo serão apresentadas as cinco etapas citadas pelo autor. O propósito é descrever, mesmo que sucintamente, os passos necessários para o alcance do empoderamento.

Contexto

É a primeira etapa do processo de *empowerment*. Nesse momento surgem os sentimentos de inconformismo, revolta e não aceitação da marginalidade. Essa situação adversa pode ser identificada pelo próprio sujeito ao verificar que está em desvantagem no contexto que o cerca. Segundo Lisboa (2007), essa ocasião é geralmente caracterizada por uma forte ruptura ou ameaça vivenciada pelo indivíduo. Experiências traumáticas, como a perda do emprego, perda do lar devido a uma catástrofe natural ou a limitação física resultante de uma doença, levam muitas pessoas ao desestímulo. Porém, outras conseguem perceber que as contradições que as rodeiam podem servir também de estímulo para buscar a superação e forma-se a partir daí uma consciência para agir em prol de mudanças.

De acordo com Cabanillas (2004), a falta de poder e de controle sobre os recursos e oportunidades, que são características típicas de pobreza e da exclusão, condiciona de forma significativa a rede de transações no contexto em que vivem as pessoas. Dessa forma, quanto mais desfavorável o contexto em que se encontra o indivíduo, mais dificuldade ele terá para reverter tal situação em virtude do seu escasso acesso a novas redes. O limitado acesso às informações deixa o ator social alheio a

² Charles H. Kieffer é um psicólogo americano que apresenta em um dos seus estudos de maior destaque cinco estágios para o alcance do *empowerment*. Nesse estudo, Kieffer (1984) propõe a autonomia como um processo a longo prazo, onde o desenvolvimento se daria necessariamente pela educação dos indivíduos e seria fortemente influenciado pelo contexto ao qual eles se encontram.

diversas oportunidades que estão a sua volta, fazendo com que o mesmo permaneça em situação desfavorável por total falta de conhecimento.

Motivação

Após perceber as contradições que estão a sua volta, o indivíduo passa a observar e identificar a mesma situação de desvantagem e insatisfação em outros, motivando-se para agir em prol de transformações. Essa determinação é o primeiro passo para a busca organizada por alternativas viáveis para a resolução do problema. Tal busca passa a ter um caráter mais real para os envolvidos, pois ele identifica que as dificuldades podem ser mais facilmente superadas quando suas soluções são buscadas em coletividade. A motivação, que parte do individual para o coletivo, passa a ser a principal responsável pelo engajamento, passo seguinte no ciclo do *empowerment* proposto por Kieffer (1984).

Engajamento

Momento que ocorre logo em seguida à motivação, onde se formam vínculos duradouros entre as pessoas e há uma conscientização coletiva para realizar as reivindicações. Para que isso ocorra é fundamental a existência de líderes que “impulsionam a descoberta de capacidades e competências veladas e encorajam a ação social e política” (LISBOA, 2007, p. 645). É através do engajamento que os indivíduos terão a capacidade de articular ações em prol de mudanças positivas para o grupo. Nesse sentido, a iniciativa de líderes torna-se fundamental para o sucesso dos pleitos. Entretanto, assim como o *empowerment* não deve nascer de um processo de “pedagogização”, conforme a crítica de Romano (2002), o surgimento de lideranças dentro dos grupos socialmente excluídos é algo que deve ocorrer de maneira natural, sofrendo influências externas apenas no sentido de auxiliar tecnicamente o grupo. A intromissão sistemática de organizações, sejam elas de iniciativa pública ou privada, corre o risco de moldar o pensamento do grupo e desvirtuar os reais objetivos da mobilização.

Integração

Onde há a consolidação do grupo. Nessa etapa firma-se um sentimento de pertencimento coletivo e o grupo se organiza para uma determinada ação. Os vínculos são formalizados e o grupo passa a agir de maneira unida e planejada, muitas vezes buscando a capacitação necessária para um maior entendimento dos seus direitos e, conseqüentemente, uma maior eficácia nos pleitos realizados. Kieffer (1984, p. 9) informa que

Neste contexto, a capacitação é ainda descrita como o prosseguimento da construção de uma competência multidimensional participativa. Esta concepção engloba tanto as alterações cognitivas e comportamentais. Implicações para a prática também são abordadas.

O autor ainda comunica que a participação implica num processo de diálogo intra e intersubjetivo que se mantém ao longo do processo participativo de diferentes maneiras. Dessa forma, não haverá efetividade na capacitação de um indivíduo se a mesma for utilizada em prol de benefícios próprios, deixando de lado as reivindicações da coletividade. O conhecimento adquirido deve ter utilidade prática para a ação e a sua busca não deve ser pautada em vaidades pessoais. Na impossibilidade da capacitação ou treinamento de todos os envolvidos, geralmente as lideranças são incentivadas a representar o grupo em tais oportunidades. Entretanto, isso de modo algum deve significar uma exclusividade no processo de tomada de decisão, que deve ocorrer coletivamente, estimulando a participação democrática dentro do grupo.

Conscientização

Por fim, é na última etapa do processo de *empowerment* que são fortalecidos os sentimentos de autoconfiança e sensibilização. Ocorre quando o indivíduo passa a ter ciência da sua capacidade como mobilizador e sujeito ativo no processo de transformação da realidade a sua volta. O grupo, já fortalecido e articulado, não só entende a importância da mobilização, como também tem a convicção que as mudanças só ocorrem quando há organização por parte de todos. Lisboa (2007, p. 646) afirma que trata-se de

uma consciência política, ou seja, "sentir-se capaz", ter o poder de "fazer" algo como sujeitos ativos do processo de transformação na perspectiva de um outro tipo de desenvolvimento. Requer, também, tempo e paciência em relação à superação de décadas de aceitação passiva, de conformismo, e convencimento de que participando ativamente na vida social é possível alcançar objetivos coletivos e produzir mudanças sociais. Os conhecimentos e experiências adquiridos e, ao mesmo tempo, a aquisição de auto-confiança podem ser compartilhados com outros membros da comunidade, o que fortalece o "empoderamento" das futuras lideranças.

A autora chama atenção para a consciência política adquirida após a integração e engajamento do grupo. Entretanto, deixar de ser sujeito passivo dentro de um contexto de exclusão para transformar-se em um sujeito ativo capaz de transformar a sua realidade e a realidade de outros não é um processo simples, uma vez que tais sujeitos podem ter sofrido longos períodos de supressão social. Lisboa (2007) lembra ainda a importância de se compartilhar os conhecimentos e experiências adquiridos, promovendo o aprendizado para futuras gerações. Em alguns casos, experiências bem-sucedidas são relatadas em encontros de grupos em formação com o intuito de motivar os participantes e mostrar que as transformações são possíveis.

Conforme observado, à medida que os momentos avançam, os sentimentos vão se alterando, passando de indignação e revolta para motivação e autoconfiança, saindo de um estágio de acomodação para uma participação ativa e engajada. De acordo com Lisboa (2007), o primeiro momento geralmente ocorre num período traumático vivenciado por um indivíduo ou grupo, que pode ser uma família, por

exemplo. Assim, a drástica mudança de uma situação de conforto para outra de total insegurança e incerteza causa revolta e insatisfação, elementos considerados motivadores para a ação. Dessa forma, recuperando o conceito do *empowerment* psicológico apontado por Friedmann (1996), o despertar da consciência em relação à autonomia faz com que o indivíduo tome a iniciativa de lutar por mudanças. Desse modo, o inconformismo de um único ator social pode insuflar outros a agirem em prol de alternativas viáveis para a alteração das condições adversas as quais se encontram. Essa liderança mobilizadora muitas vezes nasce de maneira espontânea por membros do grupo com uma maior proatividade.

Entretanto, a mobilização dos indivíduos em prol dos benefícios do coletivo não é uma tarefa simples. O conformismo e a falta de autoestima muitas vezes inibem ações reivindicatórias, fazendo o cidadão aceitar e acreditar que o Estado é o único com poder de estabelecer mudanças significativas. Tecendo comentários sobre essa postura passiva, Dowbor (1999, p. 9) acredita que

A realidade é que somos condicionados, desde nossa infância, a acreditar que as formas de organização do nosso cotidiano pertencem naturalmente a uma misteriosa esfera superior, o Estado, ou aos poderosos interesses da especulação [...] O problema central, portanto, é o da recuperação do controle por parte do cidadão, no seu bairro, na sua comunidade, sob as formas do seu desenvolvimento, sobre a criação de dinâmicas concretas que levam a que nossa vida seja agradável ou não.

Com isso, o autor lembra que as mobilizações para mudanças no macro devem partir de instâncias localizadas no micro – bairro, comunidade, associações. Para que isso ocorra deve haver uma mudança de pensamento partindo do individual para o coletivo. “Mas é necessária uma clara vontade do indivíduo para que a mobilização se concretize” (BROSE, 2000, p. 108), porém, além da força de vontade, para que se obtenha êxito nessa articulação é fundamental a apropriação do conhecimento técnico e político. Conforme já comentado, para que uma liderança consiga mobilizar outras pessoas para uma ação não há a obrigatoriedade de uma formação acadêmica específica. Todavia, adquirir conhecimento sobre os elementos que estão envolvidos nas reivindicações é fundamental para o sucesso em qualquer processo de negociação. Bandeira (1999), ainda abordando a participação do cidadão no espaço público, acredita que um grande erro cometido por alguns grupos é achar que a participação ocorre somente por questões envolvendo recursos públicos. Segundo o autor, é fundamental

superar o vício de abordagem decorrente da propensão de acreditar que a participação em nível [micro] regional consiste, essencialmente, em uma transposição de conceitos e metodologias típicos dos orçamentos participativos municipais para uma escala territorial mais ampla. [...] Uma primeira consequência dessa propensão é a tendência de confundir *participação* com *participação no orçamento*, que acaba por limitar, de forma indevida, o alcance dos processos participativos (BANDEIRA, 1999, p. 73).

Limitar a participação do cidadão à decisão sobre a alocação de recursos públicos, na visão do autor, pode resultar no fracasso da iniciativa e fazer com que o mesmo permaneça na sua posição de sujeito passivo, não alterando de modo significativo as dinâmicas de poder entre a sociedade e o Estado.

Percurso Metodológico

A metodologia empregada neste estudo foi a pesquisa documental, tendo por base o relatório “Pesquisa de Opinião sobre os impactos da pandemia do coronavírus na sociedade brasileira”, publicado pelo CFA em abril de 2020. Este documento pode ser considerado um registro institucional escrito (GIL, 2010). A escolha dessa tipologia de pesquisa justifica-se porque

o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas (CELLARD, 2008, p. 295).

A pesquisa elaborada pelo CFA, por meio da Câmara de Gestão Pública, teve por objetivo conhecer os impactos da crise provocada pelo coronavírus em 5 segmentos da sociedade brasileira: Profissionais Liberais, Empresários, Servidores Públicos, Empregados privados e Estudantes. A mesma adotou uma amostragem não-probabilística que totalizou 1.357 respondentes. Destes, 364 são empregados privados e 140 são empresários – ambos foco do presente estudo. É importante destacar que o Conselho informa que, apesar das limitações estatísticas, os dados coletados podem ser considerados viáveis para o presente estudo (CFA, 2020).

Empoderamento na pandemia: analisando o contexto

Conforme já mencionado, a proposta deste artigo é estabelecer uma relação entre a Pesquisa promovida pelo CFA e o primeiro dos cinco momentos do *empowerment* elencados por Kieffer (1984). Para tanto, com o objetivo de tornar a leitura mais didática, será apresentada a seguir a associação entre a etapa já citada e os principais achados da pesquisa que possuem relação com a mesma.

Empregados

De acordo com o que já foi pontuado, essa etapa é resultante de uma forte ruptura ou ameaça vivenciada pelo indivíduo, como a perda do emprego. A pesquisa do CFA mostrou que o desemprego é uma ameaça real para uma porcentagem significativa dos empregados na iniciativa privada, uma vez que 36,5% dos abordados afirmaram temer ficar sem emprego nos dois primeiros meses de pandemia. Tal temor mostrava-se plenamente compreensível naquele momento. Passados meses desde o início da crise, o Brasil registrou um recorde histórico de pessoas em busca de emprego. Entre os meses de

dezembro de 2020 e fevereiro de 2021, 14,4 milhões de brasileiros encontravam-se em situação de desemprego, representando um aumento de 2 milhões com relação ao mesmo período do ano anterior (AFP, 2021).

Ao serem perguntados sobre a existência de uma reserva financeira para fazer frente à crise, 25,4% dos empregados informaram não terem capacidade de se manterem por um mês sem sua atual fonte de renda. Tal dado é alarmante, pois o auxílio financeiro proporcionado pelo Governo Federal só passou a ser disponibilizado à população a partir de abril de 2020, sendo que muitos solicitantes tiveram problemas ao realizar o cadastro e passaram a receber a ajuda financeira com bastante atraso. Outro ponto a ser verificado com relação ao auxílio emergencial é o valor destinado aos beneficiados. A quantia paga para cada família cadastrada, que em 2020 variava entre R\$ 600,00 e R\$ 1.200,00, passou para R\$ 150,00 e R\$ 375,00 (para famílias de uma pessoa só e para mulheres que são a única provedora do lar, respectivamente), em 2021. Tal redução representa um impacto enorme na vida de milhões de pessoas. De acordo com levantamento da Fundação Procon de São Paulo feito em parceria com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), o custo da cesta básica na capital paulista para uma família de quatro pessoas ficou em R\$ 1.014,63. Isso significa que famílias sendo a mulher a única provedora e que recebem R\$ 375,00 conseguem comprar apenas 40% da cesta de alimentos. Se for levado em consideração apenas o quesito limpeza, as famílias beneficiadas com o auxílio de R\$ 150,00 terão recursos somente para fazer frente às despesas com as cestas de higiene pessoal (R\$ 76,26) e limpeza da casa (R\$ 46,81), sobrando muito pouco para as outras demandas (AGÊNCIA ESTADO, 2021).

Assim, tal situação desfavorável leva muitos profissionais ao desestímulo. Entretanto, outros conseguem enxergar oportunidades que servem de estímulo na busca da superação, formando neste momento uma consciência para agir em prol de mudanças positivas. Segundo o estudo do CFA, 80,5% dos participantes asseguram ter um conhecimento sobre planejamento financeiro familiar. Esse fato pode ser considerado bastante positivo, pois ter uma preparação financeira resguarda o indivíduo de possíveis agravantes relacionados ao revés econômico. Estar bem preparado em um momento de crise fará o profissional sair em vantagem na busca da superação. O contrário gerará mais desgastes, uma vez que, quanto mais desfavorável o contexto, mais dificuldade ele terá para alterar a situação em virtude do seu limitado acesso a novas redes.

Empresários

Ao analisar os dados da pesquisa, verifica-se que a primeira etapa do processo de empoderamento também está presente na vida dos empresários. O restrito acesso às informações (por carências de oportunidades ou opção própria) pode contribuir para a identificação de viabilidades que resultarão em saídas menos traumáticas num contexto de crise.

Segundo dados da pesquisa, 52,1% dos empresários não possui qualquer metodologia da Gestão de Riscos na sua organização. A proposta da Gestão de Riscos é auxiliar as empresas a tomarem atitudes acertadas em relação aos riscos que devem enfrentar, aqueles que devem ignorar, os perigos que precisam ser reduzidos ou eliminados e, por fim, quais devem ser explorados com o objetivo de gerar ganhos para a organização (DAMODARAN, 2009). Reconhecendo a importância de tal ferramenta e o incipiente domínio sobre a mesma, 61% dos empresários sinalizaram que pretendem buscar mais informações. Todavia, apenas 12% dos respondentes confirmaram que têm a intenção de contratar, mesmo que temporariamente, um profissional da área para auxiliar na sua organização nesse quesito.

Com base em tais dados é possível concluir que o contexto desfavorável provocado pela pandemia fez o empresariado nacional repensar suas estratégias relacionadas ao risco, reconhecendo que “o planejamento estratégico de modo geral, aliado ao planejamento de riscos é essencial para que as empresas passem por momentos de dificuldade e crises” (CFA, 2020, p. 29).

Após um ano de pandemia o cenário ainda não é favorável. Pesquisa recente elaborada pelo Sebrae em parceria com o Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade aponta que quase 10 milhões de brasileiros deixam de ser empreendedores, fechando seus negócios de maneira precoce. A pesquisa mostra ainda que a taxa de empreendedorismo caiu de 16,2% para 8,7%, sendo a menor em 17 anos (SEBRAE, 2021). Outro dado preocupante é a taxa de desemprego. Passados 12 meses após os primeiros casos de coronavírus no Brasil, o país registra taxa de desocupação recorde, com 14,7% da população ativa desempregada (IBGE, 2021). Segundo especialistas, tais dados podem ser justificados pelo encerramento das medidas de socorro aos empresários. Com dificuldades para equilibrar as contas, elevadas cargas fiscais e elevação dos custos provocada pelo desabastecimento, a saída encontrada por muitas empresas foi a redução no quadro de pessoal. Desse modo, apesar dos avanços na vacinação da população em geral, estima-se que o país leve décadas para retomar o crescimento econômico vivenciado no período pré-pandemia.

Conclusão

Após associar a primeira das cinco categorias de empoderamento apresentadas por Kieffer (1984) com a pesquisa elaborada pelo CFA com os grupos empregados privados e empresários, foi possível identificar que a crise provocada pelo coronavírus tem proporcionado situações desafiadoras para ambos os grupos, exigindo a busca de alternativas capazes de reverter as adversidades postas. Conforme observado, o momento “contexto” é caracterizado por sentimentos de inconformismo, revolta e não aceitação da marginalidade, sendo identificado pelo sujeito ao verificar que está em desvantagem no cenário que o cerca. Assim, quanto mais desfavorável o contexto em que se encontra o indivíduo, mais dificuldade ele terá para mudar tal situação em virtude do seu escasso acesso a novas redes.

Com a pesquisa, foi possível verificar ainda que o desemprego é o maior temor vivenciado pelos trabalhadores da iniciativa privada. Os números recentemente divulgados dão uma dimensão do tamanho da crise e demonstram quão longo será o caminho a percorrer para que haja uma normalização desse cenário num âmbito global, principalmente para as nações em desenvolvimento, como o Brasil.

Estar bem preparado certamente é um grande diferencial em situações de adversidade. Observou-se que o planejamento relacionado a Gestão de Riscos é encarado como fundamental pela maioria dos empresários atuantes na pesquisa. Reconhecer a relevância de tal ferramenta administrativa é um passo importante na busca por conhecimentos mais abrangentes e, conseqüentemente, o fortalecimento do empoderamento dos atores envolvidos.

Apesar de não ter a ambição de explorar todos os momentos do empoderamento propostos por Kieffer (1984), a análise da primeira etapa foi capaz de revelar aspectos bastante pertinentes que demonstram os temores vivenciados por empresários e empregados nos primeiros meses de pandemia e que estratégias podem ser colocadas em prática com a finalidade de transformar um contexto adverso em situações promissoras.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA ESTADO. **Auxílio emergencial não paga nem um terço da comida básica**. 20 mar. 2021. Disponível em < <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/03/4913029-auxilio-emergencial-nao-paga-nem-um-terco-da-comida-basica.html> > Acesso em 23 jul 2021.
- AFP. Agence France-Presse. **Após um ano de pandemia, Brasil tem recorde de desempregados**. 30 abr. 2021. Disponível em < <https://www.msn.com/pt-br/noticias/brasil/ap%C3%B3s-um-ano-de-pandemia-brasil-tem-recorde-de-desempregados/ar-BB1gdRnW> > Acesso em 23 jul 2021.
- BANDEIRA, P. **Participação, articulação de atores sociais e desenvolvimento regional**. Texto para discussão No. 630. Brasília: IPEA, 1999.
- BAQUERO, M. Reinventando a sociedade na América Latina: cultura política, gênero, exclusão e capital social. In: WENDHAUSEN, Águeda L. P.; BARBOSA, Tatiane Muniz and BORBA, Maria Clara de. **Empowerment and resources for participation in management councils**. *Saude soc.*, vol.15, no.3, p.131-144, Sept./Dec. 2006.
- BROSE, M. **Fortalecendo a democracia e o desenvolvimento local**: 103 experiências inovadoras no meio rural gaúcho. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.
- CABANILLAS, M. C. El modelo de potenciación: empowerment. In: **El marco de lanueva ley de infancia y aplicación de los programas de protección** (módulo II). Plan de formación 2004, 2004.
- CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CFA. Conselho Federal de Administração. **Pesquisa de Opinião sobre os impactos da pandemia do coronavírus na sociedade brasileira**. Brasília, 2020. Disponível em < <https://cfa.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Relatorio-CFA-pesquisa.pdf> > Acesso em 14 jul 2021.
- DAMODARAN, A. **Gestão Estratégica do Risco**. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- DOWBOR, L. **O que é Poder Local**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo:Brasiliense, 1999.
- FRIEDMAN, J. **Empowerment** - uma política de desenvolvimento alternativo. Oeiras, Celta, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IBGE. **Desemprego**. Disponível em < <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php> > Acesso em 30 ago 2021.

KIEFFER, C. H. **Citizen empowerment: A development perspective**. Prevention in Human Services (pp. 9–36). New York: Haworth, 1984.

LISBOA, T. K. Empoderamento de mulheres e participação na gestão de políticas públicas. In: **Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia**. UFSC, Florianópolis, 2007.

LISBOA, T. K. O empoderamento como estratégia de inclusão das mulheres nas políticas sociais. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 8, 2008, Florianópolis. **Seminário Internacional fazendo Gênero 8**. Florianópolis, 2008.

ROMANO, J. O. Empoderamento: recuperando a questão do poder no combate à pobreza. In: **Empoderamento e direitos no combate à pobreza**. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2002.

ROMANO, J. O.; ANTUNES, M. Introdução ao debate sobre empoderamento e direitos no combate à pobreza. In: **Empoderamento e direitos no combate à pobreza**. Rio de Janeiro: ActionAid Brasil, 2002.

SEBRAE. **Relatório da Global Entrepreneurship Monitor 2020**. Disponível em < <https://www.agenciasebrae.com.br/asn/Estados/NA/Anexos/GEM-sebrae-poder360.pdf> > Acesso em 30 ago 2021.

VASCONCELOS, E. **O poder que brota da dor e da opressão: empowerment, sua história, teorias e estratégias**. Rio de Janeiro: Paulus, 2003.

Qualidade de vida no trabalho em tempos de pandemia: um estudo de caso em uma unidade básica de saúde do município de Arapiraca/AL

Quality of work life in times of pandemic: a case study in a basic health unit in the municipality of Arapiraca/AL

Johny Michael Lima do Nascimento⁽¹⁾; Fabiano Santana dos Santos⁽²⁾

⁽¹⁾  0000-0002-1722-6554. Universidade Federal de Alagoas (UFAL), graduado em Administração, Brazil. E-mail: johnymichaellima@gmail.com.

⁽²⁾  0000-0002-7344-6973. Universidade Federal de Alagoas (UFAL), professor, Alagoas, Brazil. E-mail: fsantana@arapiraca.ufal.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: A proposta da pesquisa apresentada aqui é verificar se houve alguma consequência sobre a qualidade de vida no trabalho entre os profissionais de saúde lotados na UBS Dr. Edler Lins - Zélia Barbosa Rocha, localizada no município de Arapiraca/AL, em decorrência da pandemia desencadeada pela Covid-19. O estudo, de caráter exploratório, foi realizado por meio de pesquisa documental e bibliográfica e utilizou como ferramenta metodológica um questionário semiestruturado aplicado com 27 colaboradores. Após a análise dos resultados, foi possível verificar que, em virtude da pandemia, ocorreram impactos negativos sobre a qualidade de vida no trabalho dos funcionários pesquisados, causando a sua deterioração, especialmente na sua saúde física e mental.

Palavras-chave: Qualidade de vida no trabalho; Covid-19; Trabalhadores da saúde.

Abstract: The research proposal presented here is to verify if there was any consequence on the quality of life at work among health professionals working at UBS Dr. Edler Lins - Zélia Barbosa Rocha, located in the city of Arapiraca/AL, due to the pandemic triggered by the Covid-19. The exploratory study was carried out through documentary and bibliographic research and used a semi-structured questionnaire applied with 27 employees as a methodological tool. After analyzing the results, it was possible to verify that, due to the pandemic, there were negative impacts on the quality of life at work of the employees surveyed, causing its deterioration, especially in their physical and mental health.

Keywords: Quality of life at work; Covid-19; health workers.

Introdução

Qualidade de vida no trabalho (QVT) é objeto de estudo de inúmeras pesquisas voltadas para área de Ciências Sociais Aplicadas. Há muito, a busca por mecanismos capazes de proporcionar um ambiente prazeroso e ao mesmo tempo produtivo, tem se tornado o foco de cada vez mais trabalhos e estudos na Gestão de Pessoas. Não é pra menos, os ganhos de produtividade resultantes de tais pesquisas têm um impacto significativo para as empresas num mercado cada vez mais competitivo. Assim, um dos grandes pilares organizacionais continua sendo a participação e o comprometimento dos seus colaboradores.

A QVT, ao resguardar o bem-estar dos colaboradores, se torna uma ferramenta eficiente na mobilização dos mesmos e, conseqüentemente, no alcance das metas, envolvendo ações que incluem melhorias em nível tecnológico, gerencial e estrutural. Para que seus benefícios sejam plenamente aproveitados é fundamental a garantia da integridade física e mental das pessoas em seus afazeres profissionais. Tal segurança, apesar de amparada por lei, nem sempre é efetivamente contemplada, principalmente quando fatores externos alteram toda a rotina organizacional. Assim, a atual situação atípica proporcionada pela pandemia da Covid-19 mostra-se um desafio para as organizações de forma geral, em especial aquelas ligadas à área de Saúde.

Identificada inicialmente na província chinesa de Hubei, a Covid-19, causada por uma variante de coronavírus, evoluiu rapidamente do status de epidemia local para uma pandemia, oficializada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 12 de março de 2020. Desde então, o vírus vem contaminando e matando pessoas em todo o mundo. No Brasil, onde a transmissão comunitária foi declarada em 20 de março de 2020 (DAUMAS et al., 2020), a situação (até a finalização deste artigo) permanece caótica, superando a marca de 430 mil óbitos e mais de 15 milhões de contaminações.

Diante desse cenário, os profissionais que atuam na área da saúde tiveram que se deparar com desafios imensos no seu ofício, fato que fica evidenciado por terem havido em 2020 no mundo ao menos 17 mil mortes dos mesmos em decorrência da doença, contabilizando um profissional a cada 30 minutos.

A pandemia impôs mudanças significativas na forma de atuação dos trabalhadores da área de saúde em seus respectivos locais de serviço. Tal circunstância implica em alterações na QVT desses indivíduos, podendo influenciar não só a eles como também a qualidade dos atendimentos ofertados aos pacientes e a situação sanitária como um todo, com enfoque especial na atuação da atenção básica de saúde no enfrentamento ao vírus, uma vez que 80% dos casos leves e muitos moderados procuram Unidades Básicas de Saúde (UBS) para receber cuidados no Brasil (SARTI et al., 2020).

Assim, com base no que foi exposto, o presente trabalho tem por objetivo responder a seguinte problemática: houve alguma consequência sobre a QVT dos profissionais de saúde lotados na UBS Dr. Edler Lins - Zélia Barbosa Rocha em decorrência da pandemia da Covid-19?

Em relação à metodologia utilizada no presente trabalho, a mesma se constitui de uma pesquisa de caráter exploratório e abordagem quantitativa/qualitativa realizada por meio de um questionário

semiestruturado seguindo a escala Likert. O mesmo foi aplicado presencialmente aos trabalhadores da UBS Dr. Edler Lins - Zélia Barbosa Rocha entre os dias 1 e 4 de dezembro de 2020. O objetivo foi avaliar os reflexos sobre tais profissionais na qualidade de vida no trabalho ocasionados pela pandemia do coronavírus. Também foram adotadas pesquisas bibliográficas e documentais por meio de artigos e fontes oficiais de informação acerca da Covid-19, objetivando compreender sua trajetória e outras informações relevantes para o desenvolvimento da pesquisa em questão.

A UBS Dr. Édler Lins, inaugurada em Arapiraca em 12 de novembro de 2004, recebeu esse nome em homenagem ao médico Edler Tenório D'Almeida Lins, fundador da Casa de Saúde e Maternidade Nossa Senhora de Fátima, na década de 1960. A unidade conta com 33 funcionários (2 médicos, 2 enfermeiros, 2 técnicos de enfermagem, 1 dentista, 1 auxiliar de saúde bucal, 16 agentes comunitários de saúde, 2 encarregadas dos serviços gerais, 1 vigia, 2 auxiliares de farmácia e 5 assistentes administrativos) e atende aos moradores da região onde ela está localizada por meio de serviços médicos, de enfermagem e odontológico à crianças, adultos e idosos, acompanhamento de gestantes, pacientes hipertensos e diabéticos, vacinação, curativos, exame Papanicolau e marcação de exames e consultas com profissionais especializados.

O questionário foi respondido por 27 profissionais¹ e os resultados foram interpretados por meio de categorias de análise organizadas de acordo com o modelo de Walton (1973), sendo selecionadas as mais relevantes para o cenário da pandemia no contexto da atenção básica. Este modelo, apesar de já poder ser considerado antigo, foi escolhido por ser referência em diversos outros trabalhos ao longo do tempo, bem como por apresentar categorias de análise que se adequaram ao tema proposto neste artigo, podendo, dessa forma, ser considerado ainda uma referência bastante atual para a investigação da QVT. Os resultados foram comentados de duas formas: por meio do cálculo do nível médio dos *feedbacks* (variando de 1 até 5 pontos²) e pela distribuição dos percentuais das respostas individualmente por meio dos seus percentuais gráficos.

O presente artigo foi, ainda, dividido em alguns tópicos, a fim de melhor organizá-lo e facilitar sua leitura, sendo eles: referencial teórico, que visou conferir embasamento teórico à pesquisa por meio da reunião de conceitos trazidos por trabalhos e pesquisas prévias de diversos autores relacionados ao tema aqui proposto; análise dos resultados, no qual buscou-se, por meio dos conhecimentos reunidos no tópico anterior analisar os dados colhidos por meio da pesquisa de campo, e, por fim, as considerações finais, onde foi feito apresentado o resultado geral do trabalho e se buscou responder ao objetivo do artigo, bem como apresentar propostas de intervenção na UBS estudada.

¹ Os outros trabalhadores da UBS estavam de férias ou afastados por apresentarem sintomas da Covid-19.

² Sendo 1 correspondendo a "muito baixo/nada", 2 "baixo", 3 "médio", 4 "alto" e 5 "muito alto".

Referencial Teórico

Aqui será abordado o referencial que dá sustentação teórica a esta pesquisa, com foco na qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho. Além disso, será exposta brevemente alguns aspectos relacionados à covid-19.

Qualidade de Vida

O termo qualidade de vida (QV) apareceu na literatura médica por volta da década de 1930, porém foi apenas na década de 1990 que houve um grande avanço nas pesquisas científicas relacionadas ao tema. Buscando ampliar os conhecimentos sobre o tema, foram desenvolvidas pesquisas pela OMS para ampliação do conhecimento científico nessa área, promovendo o desenvolvimento de ferramentas de avaliação da qualidade de vida em qualquer contexto sociocultural (GORDIA et al, 2011).

Segundo Nobre (1995), qualidade de vida pode ser definida como uma sensação íntima de conforto, bem-estar ou felicidade no desempenho de funções físicas, intelectuais e psíquicas experienciadas por alguém em meio a sua família e trabalho, sob influência dos valores socialmente aceitos no meio onde se encontra inserido e que reside em uma série de aspectos do seu dia-a-dia. Dentre as situações do cotidiano, podem ser citadas: programas de qualidade total nas empresas, o tempo gasto se deslocando no trânsito entre a residência e a firma, a qualidade dos serviços médico-hospitalares aos quais tem acesso, a presença de áreas verdes na cidade, os índices de criminalidade, a realização profissional e financeira, o acesso ao lazer, cultura, educação e conforto. Assim, o conceito de qualidade de vida é algo sujeito a percepções individuais dos seres humanos.

De acordo com Minayo (2000), qualidade de vida foi incorporada pela área médica dentro de um referencial clínico para se referir à técnicas que melhorem as condições de vida de doentes que passaram por alguma lesão (física ou biológica). Segundo a autora, indicadores usados para aferi-la desconsideram aspectos culturais, sociais e vivências dos pacientes, baseando-se apenas em critérios bioestatísticos, psicométricos e econômicos. Essa definição, entretanto, não corresponde à visão da autora, pois

Qualidade de vida é uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial. Pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar. O termo abrange muitos significados, que refletem conhecimentos, experiências e valores de indivíduos e coletividades que a ele se reportam em variadas épocas, espaços e histórias diferentes, sendo portanto uma construção social com a marca da relatividade cultural (MINAYO, 2000, p. 09).

A QV, assim, pode ser compreendida como um conceito cuja definição varia conforme o contexto no qual ele é pensado e que é determinado por múltiplos fatores que, de alguma forma, tem influência no bem estar individual ou coletivo, seja ele mental ou físico.

Qualidade de vida no trabalho

Forno e Finger (2015) explicam que o termo qualidade de vida no trabalho passou a ser utilizado inicialmente por Eric Trist e o Tavistock Institute na Inglaterra nos anos 1950. O início se deu a partir de estudos feitos em torno das relações entre o indivíduo, o seu trabalho e a organização a qual ele pertence, abordando de forma sócio-técnica a organização do ofício, reorganizando suas tarefas visando aliviar os problemas infringidos à vida dos trabalhadores em consequência do seu emprego. Todavia, apenas na década seguinte foram realizados estudos focando na saúde e no bem-estar geral dos trabalhadores. O interesse das empresas em torno da QVT foi ampliado a partir da década de 1970, quando foram destinados mais investimentos por parte de grandes corporações que precisavam encontrar novas alternativas ao modelo taylorista-fordista que estava em crise. Com isso, ganharam mais importância os aspectos relacionados ao aumento da produtividade, aspirações e necessidades pessoais.

Para Albuquerque e França (1997) QVT é um conceito que está sujeito a uma quantidade considerável de interpretações que se diferenciam, dentre outras coisas, em virtude do enfoque que pode ser dado em uma miríade de fatores distintos, tais como doenças, exigência de recursos, procedimentos e demais coisas que possam compor um programa que atenda coletivamente as pessoas em situações específicas a fim de melhorar a qualidade de vida experimentada pelas mesmas no ambiente no qual trabalham. Em complemento, os autores informam que trata-se de um conjunto de práticas realizadas em vista da criação de condições para que os seres humanos se desenvolvam durante sua laboração, a partir do diagnóstico e instituição de inovações visando melhorias nas práticas gerenciais, nos recursos tecnológicos e estruturais, interna e externamente ao local de ofício.

QVT também pode ser entendida como um modelo de gestão dinâmica e contingencial de fatores físicos, tecnológicos e sócio-psicológicos que afetam à cultura e renovam o clima organizacional, levando sempre em conta o contexto e o caráter mutável inerente à cada uma das pessoas e empresas envolvidas, que reflete no bem-estar do trabalhador, partindo de melhorias nas condições físicas, redução da jornada de trabalho e aumentos nos salários, priorizando reformulações do processo de trabalho, com ganhos de eficácia, produtividade e atendimento das necessidades básicas (FERNANDES, 1996).

Na atenção básica de saúde, a QVT busca criar condições adequadas para o local de trabalho, melhorando para isso a disponibilidade de recursos humanos, materiais e ambientais, pelos processos organizacionais, os métodos de cuidado, o resultado e o reconhecimento obtido pelo profissional (DAUBERMANN; TONETE, 2011), abordagem semelhante ao que se faz em outros ambientes, mas que exige mudanças na elaboração de estratégias que sejam mais adequadas à essa realidade em particular.

Para Walton (1973), a QVT deve atender as necessidades e aspirações dos profissionais e, para isso, ele desenvolveu um modelo com oito categorias de avaliação, abordando conceitos relativos à motivação e satisfação, saúde e segurança e plano de cargos e salários que se encontram expostas a seguir:

1. Compensação justa e adequada - diz respeito ao salário recebido em função do desempenho de cada um de forma equânime;
2. Condições de trabalho - avalia segurança, saúde, jornada de trabalho, limite de idade adequada para certos trabalhos, etc.
3. Utilização e desenvolvimento da capacidade humana - envolve, autonomia, habilidades, informação, etc.
4. Oportunidade para crescimento e segurança - envolve progresso na carreira, segurança no emprego.
5. Integração social à organização - quando o trabalhador tem um bom relacionamento interpessoal e está integrado com os demais integrantes da equipe num ambiente sem preconceitos.
6. Constitucionalismo - direitos e deveres normatizados como privacidade, justiça e liberdade, etc.
7. Trabalho e espaço total de vida - relação equilibrada do tempo gasto no trabalho e no restante da vida;
8. Relevância social da vida no trabalho - valorização do próprio trabalho e carreira, à responsabilidade social do mesmo e à imagem que ele tem da organização.

O modelo proposto avalia de forma abrangente a percepção individual que cada pessoa nutre em relação ao seu trabalho, abordando dimensões como: o pagamento recebido (que envolve a valorização e subsistência); avaliar se as condições do ambiente de trabalho são adequadas; se o funcionário entende que suas atividades contribuem para que ele se desenvolva enquanto ser humano; se sua carreira progride; se o ambiente social da organização lhe parece saudável; se seus direitos estão assegurados; se o tempo trabalhando não se sobrepõe ao restante da sua vida e à importância que o trabalho tem para a sociedade. Tudo isso o torna uma ferramenta bastante útil e completa para qualquer pesquisador que venha a se interessar por investigar o tema.

Análise dos resultados

Conforme já comentado, as categorias de análise foram criadas segundo o modelo estabelecido por Walton (1973). Por ser inviável abordar aqui todas as 8 categorias sugeridas pelo autor, esse estudo concentrou suas análises em 3 delas: 1) Compensação justa e adequada; 2) Condições de trabalho e 3) Trabalho e espaço total da vida.

Compensação justa e adequada

Esta categoria diz respeito à remuneração do trabalhador e aos benefícios que incrementam a sua renda, que é necessária para que o mesmo possa satisfazer as necessidades pessoais. Os benefícios buscam atender as necessidades do funcionário a fim de lhe proporcionar uma vida tranquila e produtiva (SIQUEIRA *et al.* 2017). Com as suas necessidades pessoais atendidas, é de se esperar que o trabalhador se encontre mais motivado para trabalhar por se sentir recompensado pelo seu esforço. Entretanto, nenhum dos entrevistados recebeu qualquer bonificação ou incremento salarial durante o período da pandemia, não tendo havido, portanto, qualquer estímulo financeiro aos funcionários da organização

diante da realidade sanitária instaurada pelo novo coronavírus ou ajuda diante de possíveis impactos econômicos negativos que porventura os mesmos precisassem enfrentar, comprometendo a sua seguridade social e, conseqüentemente sua qualidade de vida.

Condições de trabalho

Esta categoria de análise envolve variáveis como carga horária e volume de trabalho, condições físicas do trabalho para que o indivíduo possa desenvolver suas atividades e que minimizem riscos ao contágio de doenças e acidentes de trabalho e que promovam o bem-estar do funcionário (FREITAS; SOUZA, 2009).

De forma geral, um treinamento visa preparar as pessoas para a execução das suas atividades organizacionais, promovendo também o seu desenvolvimento pessoal, tendo como resultado a elevação da motivação e tornando-as mais abertas a adotar técnicas de supervisão e gestão (LEANDRO; BRANCO, 2011). Dessa forma, ao receberem treinamento para lidar com a Covid-19, a capacidade de cada indivíduo em lidar com as mudanças nas rotinas organizacionais seria melhorada, promovendo conhecimentos que o ajudariam a moldar seus comportamentos e, conseqüentemente, preservar à sua saúde física, minimizando qualquer consequência negativa da pandemia sobre a sua QVT. Todavia, apesar de sua visível importância, apenas uma pequena parcela dos funcionários entrevistados (18,52%) recebeu algum treinamento para lidar com o vírus. Conclui-se com tal dado que a maior parte da equipe da UBS encontrava-se despreparada para lidar com o coronavírus, implicando num maior risco à saúde dos mesmos, bem como na dificuldade para elaborar e seguir procedimentos de prevenção e orientação aos usuários da unidade. Tal receio é corroborado ao identificar que 25% dos respondentes³ afirmaram já ter contraído o vírus recentemente.

Ao serem questionados sobre a exposição ao coronavírus, a maioria dos colaboradores (59,3%) afirmaram estar trabalhando sob um nível muito alto de uma possível contaminação. A média observada foi de 5, a mais alta possível. Dessa forma, a unidade foi considerada pelos funcionários como um ambiente altamente perigoso para se trabalhar em vista do contato direto com os pacientes, o que transforma a saúde em um bem muito ameaçado e que demanda urgentemente protocolos de prevenção da doença muito assertivos para poder resguardá-los e garantir a continuidade do trabalho e preservação da qualidade de vida.

³ Conforme já mencionado, esse dado pode ser ainda maior, uma vez que parte da equipe estava afastada por apresentar sintomas do coronavírus. Ainda, outros respondentes podem ter sido contaminados e apresentaram sintomas leves, ficando de fora das estatísticas oficiais por não terem realizado testes.

Para evitar que o adoecimento por conta do novo coronavírus ocorra e, em decorrência disso, a QVT do trabalhador seja prejudicada, é imperativo que, durante a pandemia, hajam ações rotineiras de prevenção, incorporando protocolos de segurança como manuseio correto de máscara, adaptações nos espaços comuns (transporte público, salas de trabalho e locais de atendimento) para evitar a disseminação do vírus em tais locais (CEARÁ, 2020). Apesar de ser um ambiente avaliado pelos funcionários como altamente exposto à doença, a qualidade das medidas de prevenção em relação ao contágio obteve uma avaliação média (3 pontos). Entretanto, a quantidade de respostas classificando as medidas como de baixa qualidade (34,6%) indica a existência de problemas que comprometem seriamente esta questão. Tais podem estar relacionados à dificuldade na organização do espaço da UBS para garantir o cumprimento de medidas de distanciamento social ou o dimensionamento inadequado na quantidade de atendimentos diários para evitar aglomerações por parte dos usuários da unidade.

Outro ponto relevante nessa categoria está relacionado ao uso de equipamentos de proteção individuais (EPI). Tais itens são essenciais para garantir a QVT por proporcionarem segurança contra qualquer risco físico e contaminante biológico no ambiente laboral. Com a chegada do coronavírus e o consequente agravamento do risco de contágio, a adoção frequente desse recurso de proteção ganhou ainda mais importância na área. Porém, apesar de sua relevância, a disponibilidade de EPIs parece não corresponder às necessidades da unidade, a qual foi classificada com média 3, tendo em vista que ela foi apontada como estando de um nível mediano (63%), tendendo para baixo (29,6%), indicando assim que não há equipamentos suficientes para todos o tempo todo, resultando em prejuízos sérios para a qualidade de vida.

Apesar das conhecidas dificuldades enfrentadas pelos profissionais de saúde de forma geral, na UBS estudada identificou-se uma redução do volume de trabalho durante a pandemia dos colaboradores lotados ali, cujo índice médio caiu de 4 para 3 entre os dois períodos (antes e durante a pandemia). O percentual de respostas "alto" teve uma redução significativa de mais de 10%, com o valor antigo de 46,15% e caindo para 33,33%. Uma possível razão para essa queda foi a redução na quantidade de atendimentos disponíveis na escala dos médicos, enfermeiros e dentista para evitar aglomeração de usuários na unidade de saúde. Apesar de não ser a realidade da UBS em questão, o excesso de trabalho entre profissionais da área da saúde favorece o adoecimento mental e físico, o absenteísmo, acidentes, erros de medicação, exaustão, sobrecarga laboral e ausência de lazer (DARLI *et al.* 2014), tornando-se de tal forma um fator que pode trazer prejuízos severos à QVT.

Outro ponto que merece destaque é o cansaço resultante do trabalho dos profissionais de saúde. Oliveira et al. (2010) informam que o cansaço é um esgotamento físico e mental atribuído a atividade física ou a uma enfermidade diagnosticável que possui diversas denominações, como astenia ou fadiga (impossibilidade de manter esforço). Para eles, as consequências do cansaço no trabalho são:

baixo rendimento, altos índices de absenteísmo, risco elevado de se envolver em acidentes de trabalho ou cometer erros na atividade desenvolvida, desenvolvimento de lesões de esforço, entre outros. Soma-se a isso o fato que em determinadas ocupações, como a de enfermeiros e motoristas, erros e acidentes de trabalho são inadmissíveis, pois envolvem riscos ao trabalhador e à vida de terceiros (OLIVEIRA *et al.* 2010, p. 636)

Assim, o cansaço é um indicador útil na mensuração da QVT para os profissionais da unidade de saúde estudada. Com base nos dados coletados, foi possível verificar que o cansaço médio dos funcionários da UBS se manteve alto, com 4 pontos nos dois períodos avaliados. Entretanto é de se destacar que o percentual de respondentes que selecionaram a opção “muito alto” para descrever a sua fadiga subiu de 11,54% para 33,33%. Este quadro pode ter ligação com fatores como sobrecarga, demandas conflitantes, falta de autonomia e de apoio social, regras de operação e recursos disponíveis, que são alguns determinantes da Síndrome de Burnout, resultando no aumento do risco cardiovascular, diabetes tipo 2, distúrbios musculoesqueléticos e depressão (ZORZANELLI *et al.*, 2016).

O estresse é um fator de risco à saúde do indivíduo e conseqüentemente à sua qualidade de vida por dificultar que o organismo responda de forma eficiente à infecções, fato esse que ganha importância por conta da pandemia de COVID-19. A influência do estresse se dá, de acordo com Bauer (2002, p. 25), da seguinte forma:

Várias pesquisas têm relacionado o estresse crônico com uma diminuição das defesas do organismo, levando ao desenvolvimento de doenças (câncer e outras) e de reações alérgicas e ao aumento da susceptibilidade a infecções como herpes, gripe e resfriado. Pesquisas do psicólogo norte-americano Sheldon Cohen, da Universidade Carnegie Mellon, empregando voluntários que receberam uma dose padrão do vírus do resfriado, comprovaram que pessoas expostas ao estresse simultaneamente à infecção tinham mais partículas virais na circulação e secretavam mais muco que os indivíduos não estressados.

O nível médio de estresse no trabalho dos funcionários da UBS se manteve em 4 antes e depois da pandemia, índice considerado alto nos dois momentos. As principais diferenças observadas estão na distribuição dos resultados de cada alternativa respondida ao longo do gráfico, tendo a opção “muito alto”, sofrido um aumento expressivo, saindo de 23,08% antes da pandemia para 48,15% durante a mesma. Assim, o novo coronavírus foi capaz de alterar de forma bastante significativa os níveis de estresse de boa parte dos funcionários lotados na unidade. De acordo com Prado (2016), os índices de estresse ocupacional podem ser agravados por diversos fatores, como condições precárias de organização do trabalho, que podem incluir a realização das tarefas em desacordo com o que havia sido determinado, a escassez severa de recursos e má infraestrutura. Deficiências organizacionais nesses fatores podem ter contribuído para a mudança na percepção do estresse na unidade. Outro possível agravante de dimensão psicológica é o significativo sentimento de medo experienciado pelos

trabalhadores devido ao risco de se contaminar e transmitir à doença para os entes queridos e a dificuldade de adaptação às medidas de prevenção na unidade.

Trabalho e espaço total de vida

A proposta dessa categoria é entender como a experiência no trabalho influencia a vida pessoal e as relações familiares do trabalhador (FREITAS; SOUZA, 2009). Inicialmente, analisou-se a frequência média que os funcionários da UBS trabalham além do horário normal, índice que se manteve regular (nível 3), tanto antes quanto durante a pandemia. Os dados apontam, porém, um salto entre as pessoas que responderam a opção “alto” (saindo de 15,38% para 40,74% nos períodos antes e durante a pandemia). O mesmo ocorre com a resposta “muito alto”, saltando de 3,85% para 7,41%.

A Covid-19, portanto, impõe mudanças significativas na jornada de trabalho de grande parte dos funcionários da unidade, uma vez que o período regular de atendimento se torna constantemente insuficiente para que os mesmos sejam capazes de concluir seus afazeres. Esse cenário pode ter sua origem em várias frentes, como uma possível mudança no comportamento dos pacientes em resposta à pandemia, consultas mais longas em função da necessidade um maior detalhamento do seu conteúdo como meio de garantir um diagnóstico mais preciso e cuidadoso para evitar erros de diagnóstico relacionados à Covid-19 e um apoio deficiente para realização dos afazeres profissionais no novo contexto sanitário. Como consequência disso, o indivíduo acaba dispondo de menos tempo para se dedicar ao convívio familiar e participar de outras atividades fora do ambiente profissional, como esporte e lazer, implicando em comprometimento da sua qualidade de vida.

Com a pesquisa foi possível verificar ainda com que frequência o colaborador leva o seu trabalho para casa. A frequência com a qual isso ocorre com os integrantes da equipe da UBS se manteve mediana (3 pontos) em ambos os períodos (pré e durante pandemia), com uma distribuição semelhante nos percentuais de resposta dadas nos diferentes momentos, o que significa que o novo coronavírus não foi capaz de trazer mudanças significativas neste quesito. Contudo, por se tratar de um momento atípico, o fato de levar trabalho ou pequenos equipamentos (*notebooks, tablets* e outros dispositivos eletrônicos) para continuar atividades laborais em casa pode representar um risco para os demais membros da família.

Segundo informações colhidas, a maioria (51,85%) dos respondentes afirmaram residir com pessoas que fazem parte do grupo de risco. Assim, com um possível contágio no local de trabalho, o funcionário estaria propagando o vírus para seus entes queridos e elevando a curva de contaminação.

Portanto, observa-se, de forma geral, uma piora na maioria dos indicadores de QVT estudados ao se contrapor às métricas dos dois momentos aferidos, levando a deterioração da qualidade de vida no trabalho da equipe da UBS em função das circunstâncias impostas pelo vírus⁴.

Considerações Finais

Por meio desta pesquisa foi possível identificar que a qualidade de vida no trabalho possui um importante papel para os funcionários lotados na UBS Dr. Édler Lins durante a pandemia de Covid-19. Isso se deve aos novos desafios impostos pelo atual momento sobre os profissionais da saúde que impôs a necessidade de uma adaptação rápida dos mesmos para garantir a continuidade do funcionamento do Sistema Único de Saúde (SUS) e a preservação da própria higidez, sob o risco, inclusive, de serem levados a óbito caso desenvolvam sintomas mais severos da doença. Contudo, as unidades básicas não possuem mecanismos que avaliem a percepção da QVT entre os seus colaboradores, como a estudada aqui.

Os dados obtidos com a pesquisa atestam que ocorreram impactos negativos sobre a QVT dos trabalhadores da UBS, causando a sua deterioração, em especial no que se refere a sua saúde física e mental. Foi possível constatar ainda que, apesar da situação de crise financeira atual e o seu agravamento devido à pandemia, não foi oferecido aos colaboradores da unidade qualquer auxílio de ordem financeira que pudesse ajudá-los a superar os problemas econômicos, podendo comprometer as suas condições de subsistência e motivação.

O tema qualidade de vida no trabalho é bastante amplo e permite um grande escopo de análise. Desse modo, como forma de incentivar novos estudos relacionados à QVT em unidades básicas de saúde e contribuir para a melhoria dos serviços nas mesmas, algumas propostas poderiam ser levadas em consideração:

- Realização periódica de um levantamento entre os funcionários a respeito de suas opiniões e sugestões quanto aos resultados das medidas preventivas tomadas na unidade com o intuito de aprimorá-las e promover um nível crescente de segurança no ambiente de trabalho;
- Melhorar a disponibilidade e qualidade dos EPIs visando reduzir o contato dos funcionários com agentes infecciosos no trato com o público;
- Melhorias estruturais na unidade por meio de uma reforma em suas instalações com a finalidade de aumentar o espaço interno para comportar os usuários de forma a garantir o distanciamento social e evitar aglomerações, além de oferecer um ambiente mais adequado para o exercício das atividades laborais;
- Oferecer suporte financeiro para que os funcionários da UBS possam lidar mais facilmente com os impactos econômicos da pandemia.

⁴ Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), considera-se como grupo de risco: bebês e crianças menores de seis anos, gestantes, mulheres que deram à luz há menos de quarenta dias, maiores de sessenta anos e pessoas portadoras de comorbidades, como diabetes, hipertensão arterial, doenças do coração, pulmão e rins, portadores de imunossupressão e pacientes em tratamento contra o câncer.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, L. G. de, LIMONGI-FRANÇA, A. C. Estratégias de recursos humanos e gestão da qualidade de vida no trabalho: o stress e a expansão do conceito de qualidade total. **Revista de Administração**, v. 33, n. 2, p. 40-51, 1997.
- BAUER, Moisés Evandro. Estresse: como ele abala as defesas do corpo. **Ciência Hoje**. v. 30, n. 179, p. 21-25, jan./fev. de 2002. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=estresse+bauer&btnG=#d=gs_qabs&u=%23p%3D1ucUlm6_SIYJ. Acesso em: 24 mar. 2021.
- CEARÁ. **Infectologistas reforçam a importância de medidas de prevenção à Covid-19**. Disponível em: <https://www.saude.ce.gov.br/2020/10/27/infectologistas-reforcaram-importancia-de-medidas-de-prevencao-a-covid-19/>. Acesso em: 13 abr. 2021.
- DALRI et al. Carga horária de trabalho dos enfermeiros e sua relação com as reações fisiológicas do estresse. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Piracicaba, v. 22, n. 6, p. 959-965, dez./2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=So104-11692014000600959&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 4 abr. 2021.
- DAUBERMANN, A. C.; TONETE, V. L. P. Qualidade de vida no trabalho do enfermeiro da Atenção Básica à Saúde. **Acta Paulista de Enfermagem**, Botucatu, jun. de 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ape/2012nahead/ape1019.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- DAUMAS et al. O papel da atenção primária na rede de atenção à saúde no Brasil: limites e possibilidades no enfrentamento da COVID-19. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 6, p. 1-7, jun. de 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-311X2020000600503&tlng=pt Acesso em: 27 de março de 2021.
- FERNANDES, E. **Qualidade de Vida No Trabalho: Como Medir Para Melhorar**. Salvador: Casa da Qualidade Editora Ltda. 1996.
- FORNO, C. D.; FINGER, I. D. R. Qualidade de vida no trabalho: conceito, histórico e relevância para a gestão de pessoas. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 103-112, jun. de 2015. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rbqv/article/viewFile/3015/2089>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- FREITAS, A. L. P.; SOUZA, R. G. B. D. Um modelo para avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho em universidades públicas. **Revista Eletrônica Sistemas & Gestão**, Campos dos Goytacazes, v. 4, n. 2, p. 136-154, ago. de 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/USURIO~2/AppData/Local/Temp/82-Texto%20do%20artigo-395-2-10-20131025.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- GORDIA, A. P. et al. Qualidade de vida: contexto histórico, definição, avaliação e fatores associados. **Revista Brasileira de Qualidade de Vida**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 40-52, jun. de 2011. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbqv/article/view/812>. Acesso em: 7 mar. 2021.
- LEANDRO, A. I. P.; BRANCO, E. S. Importância do treinamento e desenvolvimento nos serviços de saúde. **Revista de Administração Hospitalar e Inovação em Saúde**, São Paulo, v. 6, n. 6, p. 64-69, set. de 2011.
- MINAYO, M. C. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 7-18, jan. de 2000. Disponível em: https://adm.online.unip.br/img_ead_dp/35428.pdf. Acesso em: 25 dez. 2020.
- NOBRE, M. R. C. Qualidade de Vida. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, São Paulo, v. 64, n. 4, p. 299-300, 1995.
- OLIVEIRA, J. R. D. S. et al. Fadiga no trabalho: como o psicólogo pode atuar? **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 3, p. 633-638, jul. de 2010.
- PRADO, C. E. P. D. Estresse ocupacional: causas e consequências. **Revista Brasileira de Medicina no Trabalho**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 285-289, jan./2016. Disponível em: http://www.anamt.org.br/site/upload_arquivos/revista_brasileira_de_medicina_do_trabalho_volume_14_n%C2%BA_3_131220161657237055475.pdf#page=107. Acesso em: 30 mar. 2021.

SARTI *et al.* Qual o papel da Atenção Primária à Saúde diante da pandemia provocada pela COVID-19?. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 29, n. 2, abr. de 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-96222020000200903&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 28 de março de 2021.

SIQUEIRA, Jessyka Garcia et al. **Qualidade de Vida no Trabalho Segundo o Modelo de Walton**: Um Estudo de Caso. In: MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 18., 2017, Rio Grande do Sul. Qualidade de vida no trabalho segundo o modelo de walton. Caxias do Sul: UCS, 2017, p. 1-13.

WALTON, Richard E. Quality of working life: what is it? USA: *Slow Management Review*, v.15, n.1, p.11-21, 1973.

ZORZANELLI, Rafaela; VIEIRA, Isabela; RUSSO, Jane Araujo. Diversos nomes para o cansaço: categorias emergentes e sua relação com o mundo do trabalho. **Comunicação Saúde Educação**, Botucatu, v. 20, n. 56, p. 77-88, jan. de 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/icse/2016.v20n56/77-88/pt>>. Acesso em: 6 abr. 2021.

Utilização de microscópio artesanal como ferramenta de apoio ao ensino de citologia no nível fundamental

Use of handcrafted microscope as a tool to support the teaching of cytology at the elementary level

José Cicero dos Santos Souza⁽¹⁾; Rosineide Nascimento da Silva⁽²⁾

⁽¹⁾  0000-0002-3432-9547; Graduado em Licenciatura Plena (Ciências Biológicas), pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Brazil. E-mail: jcsjosecicero@hotmail.com.

⁽²⁾  0000-0002-0197-2309, professora do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), mestra em Ecologia em Conservação, Brazil, E-mail: rosineide.silva@uneal.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Sabe-se que o ensino de Ciências padece com deficiências, as quais dificultam a sua concretização da forma pretendida em documentos que orientam a execução do mesmo em sala de aula. Por outro lado, diversas iniciativas de pesquisadores da área se esforçam para minimizar as carências e dificuldades na tarefa de promover a alfabetização científica dos alunos. Este estudo apresenta uma experiência do uso de uma ferramenta alternativa, desenvolvida no intuito de ter avaliada a sua aplicabilidade como um microscópio alternativo de baixo custo, em aulas práticas de Ciências em turmas do nível fundamental, com ênfase no conteúdo programático "Teoria Celular". O método utilizado para desenvolver este estudo foi o quali-quantitativo, comparativo e bibliográfico. Os dados foram obtidos a partir da aplicação de questionários pré-teste e pós-teste, além de registros fotográficos feitos pelos alunos durante uma aula prática, na qual ocorreu o uso da ferramenta alternativa. Os resultados demonstraram ser viável a aplicação da ferramenta alternativa (microscópio alternativo) e que a utilização da mesma em sala de aula contribuiu para diminuir a passividade dos educandos, aumentando o interesse nos processos de aprendizagem e melhorando as interações durante a aula.

Palavras-chave: Alternativas didáticas. Atividades práticas em sala de aula. Microscópio artesanal.

Abstract: It is known that the teaching of Science suffers from deficiencies, which make it difficult to implement it as intended in documents that guide its execution in the classroom. On the other hand, several initiatives by researchers in the area strive to minimize the needs and difficulties in the task of promoting students' scientific literacy. This study presents an experience of using an alternative tool, developed with the aim of evaluating its applicability as a low-cost alternative microscope, in practical Science classes in elementary-level classes, with an emphasis on the syllabus "Cell Theory". The method used to develop this study was qualitative-quantitative, comparative and bibliographic. Data were obtained from the application of pre-test and post-test questionnaires, in addition to photographic records taken by students during a practical class, in which the alternative tool was used. The results showed that the application of the alternative tool (alternative microscope) is viable and that its use in the classroom contributed to reduce the passivity of students, increasing interest in learning processes and improving interactions during the classroom.

Keywords: Didactic alternatives. Practical activities in the classroom. Handmade microscope.

Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Ciências apontam que: “A despeito de sua importância, do interesse que possa despertar e da variedade de temas que envolve, o ensino de Ciências Naturais tem sido frequentemente conduzido de forma desinteressada e pouco compreensível” (BRASIL, 1998, p. 26). É um consenso entre vários autores (FABRI; SILVEIRA, 2013; SANTOS et al., 2015; SOUZA; MESSEDER, 2017), que o ensino de Ciências tem, entre outros objetivos, promover a aprendizagem de conhecimentos que possam contribuir para uma melhor compreensão dos fenômenos naturais que fazem parte da realidade dos alunos e capacitá-los a serem críticos e responsáveis por suas ações com relação aos mesmos fenômenos.

Ainda nesse sentido, o Ensino de Ciências destaca-se pela importância que assume, ao orientar a promoção da cidadania, permitindo o desenvolvimento dos indivíduos enquanto cidadãos ativos, consumidores e usuários responsáveis da tecnologia existente (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013).

Por outro lado, observa-se que o ensino tradicional tem se caracterizado principalmente pela utilização de aulas expositivas, onde o professor é o sujeito ativo nos processos de ensino-aprendizagem, enquanto a posição do aluno costuma ser a de receptor de informações, fazendo com que os mesmos se sintam desinteressados e desmotivados a aprender o que está sendo abordado em sala de aula (SANTANA; SANTOS, 2019). Percebe-se que na maioria das escolas públicas, frequentemente não ocorrem aulas práticas associadas às teóricas, nas disciplinas de Ciências e Biologia, o que decorre em parte, da falta de laboratórios que pudessem subsidiar essas aulas (FURTADO-JUNIOR; SABINO, 2017).

Conforme observam Gomes, Cavalli e Bonifácio (2008): “Embora a ciência tenha surgido para resolver problemas, na escola apresenta-se de forma abstrata e só se ensinam os resultados, e não os processos que conduziram a tais resultados”. De acordo com os autores Luz, Oliveira e Oliveira (2018), apesar de muito se discutir sobre a necessidade de utilizar diferentes instrumentos, ou recursos pedagógicos, para o desenvolvimento das aulas, o que se verifica na prática, é que grande parte dos professores da Educação Básica ainda utilizam o livro didático como principal recurso.

Inserido no panorama anteriormente descrito, um dos conteúdos mais difíceis de ser compreendido pelos alunos no nível fundamental é o que integra a temática da Teoria Celular/Célula, do qual, conforme avaliam Gregório, Oliveira e Matos (2016, p. 102) se diz que: “os processos de ensino e aprendizagem de conceitos microscópicos são complexos, uma vez que estes estão distantes do que é concreto e, frequentemente, os estudantes não conseguem construir uma visão do que está sendo ensinado”. Por outro lado, a construção do conhecimento pode ser estimulada por meio de aulas experimentais, já que estas diminuem a passividade dos alunos diante do processo de aprendizagem, levando os mesmos a refletir sobre a relação entre os conteúdos apresentados na teoria, de maneira mais prática (SILVA; BALTAR; BEZERRA, 2019). Neste sentido, sabe-se que o interesse e a aprendizagem

referentes a Ciências e à Biologia sofrem influência direta de práticas que envolvem investigação, curiosidade e o uso de novos materiais (PAGLIARINI, 2016).

Ainda sobre essa perspectiva, Carlan, Sepel e Loreto (2013), também reconhecem a necessidade da busca e utilização de diferentes estratégias em sala de aula, que possam tornar o ensino da célula mais atrativo, envolvente e concreto. Ao que os autores Mayer et al. (2013, p. 232) defendem, afirmando que: "...é importante que o professor de Ciências Naturais traga métodos alternativos para que haja maior interação do aluno com as aulas".

É, pois, partindo dessas considerações, que o presente estudo aborda e discute a possibilidade de considerar o uso de ferramentas alternativas no ensino de Ciências no nível fundamental, mais especificamente uma ferramenta idealizada com o intuito de servir como um modelo de microscópio alternativo, em aulas cuja temática seja a Teoria Celular/Célula em uma turma de oitavo ano do nível Fundamental.

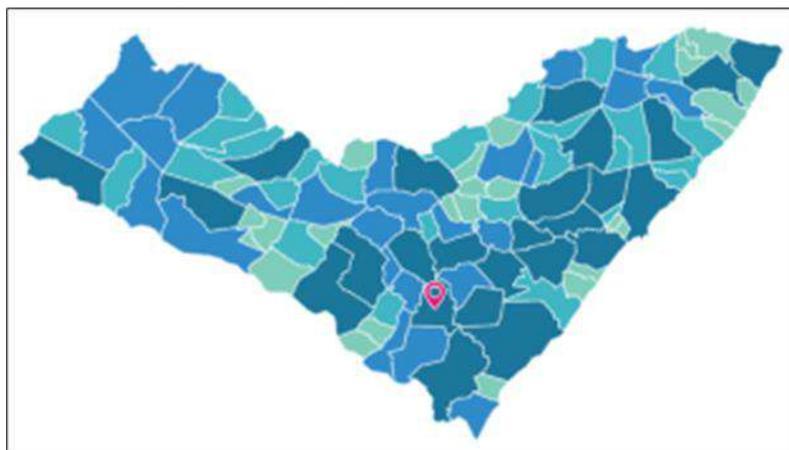
Materiais e Métodos

Caracterização do local da pesquisa: escola e turmas

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso, cujo método utilizado em seu desenvolvimento foi o quali-quantitativo, comparativo e bibliográfico. O mesmo foi realizado em uma escola de ensino fundamental pertencente à rede pública municipal de São Sebastião - AL.

O município está localizado na microrregião agreste do Estado de Alagoas (figura 1), e conta com uma população estimada em de 34.152 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019). Ainda de acordo com dados divulgados no site desse órgão, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município para os anos finais do Ensino Fundamental da rede pública, em 2017, foi de 3,0, ficando abaixo da meta projetada de 3,8 para o referido ano, conforme dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Figura 1: Localização do município de São Sebastião no Estado de Alagoas



Fonte: IBGE, 2020

Localizada na zona rural, no Povoado Lagoa Seca, a escola possui 19 turmas, desde a educação infantil até o nono ano do Ensino Fundamental, segundo as informações passadas pela equipe gestora da escola. Desse total, doze turmas funcionam no horário matutino e sete no horário vespertino, atendendo a quantidade, aproximada, de 580 alunos anualmente, vindos de 14 localidades circunvizinhas.

Para a realização da pesquisa, foi selecionada uma turma de oitavo ano, no horário vespertino, com trinta alunos e idades entre doze e dezesseis anos. A escolha dessa turma está relacionada com o conteúdo programático “Teoria Celular/Célula”, uma vez que o mesmo se relaciona com a ferramenta alternativa aqui apresentada.

A quantidade de alunos citados se refere ao número informado pela professora regente da disciplina de Ciências, quando foi convidada a colaborar com a pesquisa, sendo esse, o número dos alunos regularmente matriculados nessa turma. Contudo, devido ao fato recorrente de alguns educandos faltarem às aulas, o número de participantes variou entre vinte e quatro e, vinte alunos durante as etapas da pesquisa.

Em geral, foram necessários quatro momentos de intervenção do pesquisador para a aplicação da metodologia proposta para este estudo, como se resume no quadro abaixo (quadro 1).

Quadro 1. Distribuição das atividades de campo da pesquisa

Data	26/08/2019	02/09/2019	09/09/2019	23/09/2019
Atividade desenvolvida.	Aplicação do pré-teste.	Ministração de uma aula sobre a invenção do microscópio.	Aplicação de uma aula prática com o uso da ferramenta alternativa.	Aplicação do pós-teste.
Número de alunos participantes	24	23	12	20

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Coleta e análise dos dados

Inicialmente, para avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema Teoria Celular/Célula, utilizou-se um pré-teste contendo 10 questões (Apêndice A), adotando a metodologia de Silva, Filha e Freitas (2016), adaptada aos objetivos deste estudo. Em um primeiro momento, os alunos responderam ao pré-teste, durante trinta minutos e sob a supervisão do pesquisador e da professora da disciplina. Na ocasião, participaram vinte e quatro alunos. Vale ressaltar que, no momento da aplicação do pré-teste, os educandos já tinham visto o conteúdo programático supracitado, no decorrer do ano letivo.

Em outro momento, oito dias após o pré-teste, foi realizada pelo pesquisador, uma exposição teórica sobre as principais características e contribuições da Teoria Celular para a Ciência, atrelada a

invenção do microscópio, tendo em vista a relevância desse instrumento para a elucidação dessa teoria. Na mesma aula, foi apresentada aos alunos a proposta de preparação de um microscópio alternativo para que eles pudessem visualizar, posteriormente, alguns materiais celulares, como uma perna de inseto e um epitélio de cebola. A seleção desses materiais para visualização ao microscópio segue as recomendações de Wallau et al. (2008) e Soga et al. (2017).

Como forma de otimizar o tempo disponível para a preparação do microscópio alternativo em sala, os modelos já foram levados para a mesma pré-montados. Assim sendo, quinze dias após a aplicação do pré-teste, os alunos organizados em pequenos grupos, participaram da preparação final dos mesmos e, em seguida, iniciaram as observações. Previamente orientados, os grupos seguiram um pequeno roteiro de aula prática, o qual continha algumas instruções de uso do microscópio, e a sugestão de uma pequena lista de observações para que cada grupo anotasse o que achou mais interessante nas amostras.

Após essas etapas, quinze dias após a aula prática, foi aplicado o pós-teste (Apêndice B), que também seguiu as recomendações de Silva, Filha e Freitas (2016), para avaliar o desempenho do modelo de microscópio alternativo criado para melhorar a compreensão da Teoria Celular. O pós-teste continha quatorze questões, das quais nove já tinham aparecido no pré-teste, e cinco se referiam à opinião dos alunos sobre a aula prática na qual eles usaram o modelo de microscópio alternativo. A aplicação do pós-teste contou com a participação de vinte alunos.

Devido à falta de muitos alunos no dia da aula prática, optou-se por considerar os alunos faltosos, mas que responderam ao pós-teste, como uma amostra observável à parte nos resultados, visto que esses alunos não tiveram contato com a ferramenta alternativa utilizada. Diante desse imprevisto, foi adotada uma terminologia semelhante à que foi utilizada por Carlan, Sepel e Loreto (2013), para facilitar a distinção entre os alunos que tiveram contato com a ferramenta alternativa e os que não tiveram esse contato, para fins de apresentação e comparação desses resultados. Assim, chamaremos os primeiros de "amostra de referência" (AR), e o segundo grupo chamaremos de "amostra à parte" (AAP).

Partindo dessa peculiaridade, tornou-se, portanto, mais conveniente estabelecer uma comparação entre os dados obtidos para esses dois grupos entre si, visto que seria numericamente desproporcional uma comparação dos mesmos, com os percentuais obtidos no cenário do pré-teste, no qual, o número de alunos com a mesma premissa, ou seja, de ainda não terem utilizado a ferramenta alternativa ter sido maior.

Os resultados obtidos neste estudo foram tabulados e representados em forma de gráficos, quando pertinentes, considerando-se o método de comparação entre os perfis de respostas obtidas no momento do pré-teste e pós-teste.

Preparação do modelo de microscópio alternativo pelos alunos

A preparação e o uso dos modelos de microscópio alternativo ocorreram no dia 09/09/2019, correspondendo à terceira aula, conforme a grade de horários da escola. A atividade teve a participação de doze alunos. Dezoito alunos não compareceram, devido à falta de um dos ônibus que faziam o transporte escolar naquele dia. O material levado para a escola na referida data consistia de dez protótipos da ferramenta alternativa, um pequeno frasco de plástico na cor âmbar, contendo uma amostra de água, proveniente de um pequeno riacho, palitos de dente, uma lâmina de barbear (não manuseada pelos alunos) e recortes de plástico transparente, os quais serviram como lâminas para microscopia convencionais. Algumas dessas lâminas já continham uma amostra de tecido vegetal morto, para otimizar o tempo durante a prática.

Resultados e Discussão

Percepção prévia dos alunos sobre a Teoria Celular: pré-teste

Inicialmente, foi perguntado aos alunos se eles conseguiam entender o que são as células, tendo como referência o que foi estudado a partir do livro didático de Ciências usado na escola, e em caso afirmativo, que complementassem a resposta.

Dessa forma, o percentual de respostas afirmativas sobre o entendimento das células foi razoavelmente elevado, sendo que 62,5% responderam que entendiam e, 37,5% responderam que não o entendiam. Todavia, apenas três, dentre os alunos que complementaram a resposta, conseguiram formular uma ideia coerente com o que era esperado de que as células são as unidades básicas que formam os seres vivos (AMABIS; MARTHO, 2004). Exemplificando outras definições de células, dadas pelos alunos, os mesmos diziam que estas "são as que ficam no nosso sangue obtendo energia para o nosso corpo", ou "bactérias que causam doenças".

As definições de "célula", dadas por alguns alunos, revelam uma concepção muito equivocada, o que se torna preocupante, tendo em vista a necessidade desse conhecimento básico/essencial como um componente fundamental para a compreensão dos conteúdos relativos a Ciências. Para Theodoro, Costa e Almeida (2015), essa situação decorre que, sob o ponto de vista dos alunos, frequentemente, muitos conceitos são de difícil compreensão, sendo representados por exemplos invisíveis a olho nu, o que os torna muito abstratos e de difícil assimilação.

Quando perguntados sobre terem uma noção do real tamanho das células, 66,7% responderam que tinham noção do tamanho celular, mas 33,3% responderam que não tinham.

Os alunos também foram questionados acerca do conceito de "seres unicelulares" e "seres pluricelulares", por meio de uma questão (nº 3, quadro 2) na qual eles tinham de reconhecer como

“verdadeira” ou “falsa”, dentre quatro afirmações, onde esses conceitos eram citados de modo afirmativo, ou associado a alguns seres vivos.

Quadro 2. Afirmações exibidas na 3ª questão do pré-teste

Sobre seres unicelulares e pluricelulares, julgue:		
Opções	Verdadeiro (V)	Falso (F)
A: Seres pluricelulares são aqueles formados por uma única célula.		
B: Seres unicelulares são formados por mais de uma célula.		
C: As bactérias são seres vivos unicelulares.		
D: As plantas são seres vivos pluricelulares.		

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Desta forma, foram obtidas as porcentagens de 44% de afirmações tidas como “verdadeira” para a letra “A” e 56% para “falsa”. Esses mesmos percentuais mantiveram-se iguais para as letras “B” e “C”. Para a letra “D” dessa mesma questão, foi verificado que 68% dos alunos responderam como “verdadeira” e 32% como sendo uma afirmativa “falsa”.

Observa-se, portanto, que os percentuais obtidos para as afirmações em “A”, “B” e “D” denotam uma discreta habilidade ao interpretar os conceitos investigados, por boa parte dos educandos. Contudo, infere-se que a dificuldade que parte dos alunos tiveram em responder adequadamente, possa ser explicada pela falta de um contato entre estes com a realidade microscópica, própria da maioria das células, a qual, quando apresentada nos termos de “seres unicelulares e seres pluricelulares”, deixa margem para que os alunos se confundam ao compreender/interpretar esses termos.

A quarta questão indagava se os alunos sabiam o que é e para que serve um microscópio. Assim, 79,2% responderam que sim e, 20,8% responderam não saber o que é e para que serve este equipamento.

Os resultados obtidos no pré-teste também revelaram a opinião dos alunos sobre a importância da invenção do microscópio para a descoberta das células e, em caso afirmativo, por qual motivo. Logo, o percentual de indivíduos que reconheceu essa importância foi de 75%, contra 25% dos que opinaram como algo sem importância.

A partir dos dados supracitados, é possível afirmar que a maioria dos alunos abordados, reconhece a importância da invenção do microscópio para a descoberta das células, o que, em contrapartida, permite considerar o uso desse equipamento como útil, relevante, senão imprescindível, no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo célula.

Perguntados sobre já terem visto células em alguma aula prática de Ciências e, em caso afirmativo, de que forma, 100% responderam que não tinham visto. A partir desses dados, infere-se que parte do processo de ensino-aprendizagem da temática "Teoria Celular/Célula" fica defasado, tornando-se menos significativo, uma vez que o próprio livro didático utilizado na escola considerava a realização de uma prática envolvendo o uso de microscópios que, no entanto, os alunos ainda não tinham tido oportunidade de utilizar.

Os alunos também foram perguntados se sabiam quais as diferenças entre as células animais e vegetais. Assim sendo, 73,9% responderam que sabiam, contra 26,1% dos que responderam não saber. Contudo, quando foram questionados acerca das três partes principais de uma célula eucarionte, foram obtidas cinco respostas, sendo que quatro estavam corretas e, uma incompleta.

Com relação à nona questão do pré-teste, que perguntava se todas as células são invisíveis a olho nu, o percentual que respondeu "sim" foi 58,3%, enquanto 41,7% dos alunos responderam que "não". Apesar de esses dados parecerem irrelevantes, eles sugerem que a forma com que o assunto "célula" é exposto em sala de aula ainda é pouco explorado, detalhadamente, os quais, poderiam aguçar a curiosidade dos estudantes, ficando, por vezes, limitado às informações comumente mais difundidas acerca desse tema.

A décima questão perguntava se os alunos consideravam o estudo das células como sendo algo importante e, em caso afirmativo, dissessem por qual motivo. Sendo assim, obteve-se a porcentagem de 87% para alternativa "sim" e 13% para a alternativa "não". Sendo que os alunos que responderam "sim" deram como justificativas respostas como: "entender mais sobre elas, e como cada célula funciona" e "porque você considera e desenvolve a aprender um pouco mais de cada coisa". A partir desses dados, nota-se que havia, na maioria dos alunos, um bom nível de interesse pelo tema "célula", o que constitui um ponto positivo para que o professor possa direcionar adequadamente esse assunto, tendo em vista questões relevantes para a cidadania e o cotidiano dos alunos, tais como higiene e cuidados com a saúde, por exemplo.

A partir das informações obtidas no pré-teste, como um todo, é possível afirmar que os alunos apresentaram um singelo nível de assimilação e compreensão acerca da temática "Teoria Celular/Célula", quando essa temática foi abordada de maneira dita "mais tradicional", ou seja, tendo o livro didático e a explanação oral da professora como principais recursos de ensino-aprendizagem.

Esse fato pode ser constatado por meio das poucas definições corretas, apresentadas como resposta à primeira questão do pré-teste; por meio das falas dos próprios alunos em algumas respostas, tais como "não consigo entender quase nada sobre as células", "porque eu não presto atenção" e "não muito".

Além dessas observações, pôde-se notar a confusão dos alunos em torno dos conceitos de "seres vivos unicelulares e pluricelulares", os quais, a despeito da simplicidade, ainda desafiam a habilidade dos

alunos em compreendê-los. Também foi observado que muitos alunos marcaram inicialmente a alternativa "sim" na primeira questão, porém após esboçar alguma resposta, eles apagaram a mesma e marcaram a alternativa "não". Infere-se que esse comportamento se deva tanto à dificuldade que os alunos tiveram em compreender o conceito de célula, quanto à dificuldade dos mesmos em elaborar uma definição em termos satisfatórios.

Para França e Sovierzoski (2018), tais dificuldades decorrem do fato de que, embora a célula tenha seu significado, para os alunos a mesma aparece como algo fora da realidade. Pensando de modo semelhante a esses autores, Silveira (2013) observa que a citologia é um conteúdo abstrato, sendo difícil de estabelecer uma aproximação com o cotidiano dos estudantes. Com efeito, ao lidar com o ensino desse conteúdo, percebe-se nos estudantes um esforço em imaginar e compreender muitos dos termos científicos, por vezes complexos, apresentados nas aulas expositivas, o que nem sempre é possível. Como consequência, ocorre o distanciamento entre ensino de Ciências e a aquisição de saberes científicos, imprescindíveis na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade (CARLAN; SEPEL; LORETO, 2013).

As demais respostas obtidas no pré-teste, sugerem que, mais da metade dos alunos demonstraram interesse ao responder as questões. Contudo, nota-se que a falta de uma abordagem em sala de aula que contemplasse os aspectos microscópicos da temática "Teoria Celular/Célula", fez com que prevalecessem ideias de senso comum e pouco aprofundadas, nas respostas fornecidas pelos alunos.

Sobre essa situação, Souza e Messeder (2017) recordam que a escola, frequentemente, não possui recursos que viabilizem um ensino mais adequado sobre a célula e, ressaltam a insuficiência dos livros didáticos, na medida em que estes apresentam limitações. Assim, reconstituir ou representar, mentalmente, a ideia de célula, a partir de figuras planas, acaba sendo uma grande dificuldade para os alunos (KRASILCHIK, 2008). Nesse cenário, Vasconcelos e Souto (2003) apontam como a organização das atividades docentes geradas a partir dos livros didáticos, favorecem uma prática de ensino fundamentada na memorização e com poucas possibilidades de serem contextualizadas.

Portanto, os resultados obtidos no pré-teste reforçam os argumentos já apresentados por outros autores, abrindo espaço para discutir sobre práticas que venham a auxiliar professores e alunos nos processos de ensino-aprendizagem em Ciências.

Uso do modelo de microscópio alternativo pelos alunos

A aula na qual foram usados os microscópios alternativos teve início quando os alunos foram orientados pela professora regente da disciplina de Ciências, e pelo pesquisador, a se organizarem em pequenos grupos de 4 alunos, para procederem ao preparo dos microscópios, e assim realizar a observação das amostras.

Foram formados quatro grupos de três alunos, os quais, com o auxílio da professora e do pesquisador, montaram um microscópio em cada grupo. Previamente orientados, os alunos trouxeram aparelhos celulares no dia previsto para a aula prática, sendo que, cada grupo colocou um celular no interior do microscópio, já com o aplicativo *Simple White Screen* instalado, para servir de fonte luminosa, e em outro aparelho foi acoplado o cartão contendo a lente de aumento. Em seguida os alunos deram início às visualizações ao microscópio alternativo (figura 2).

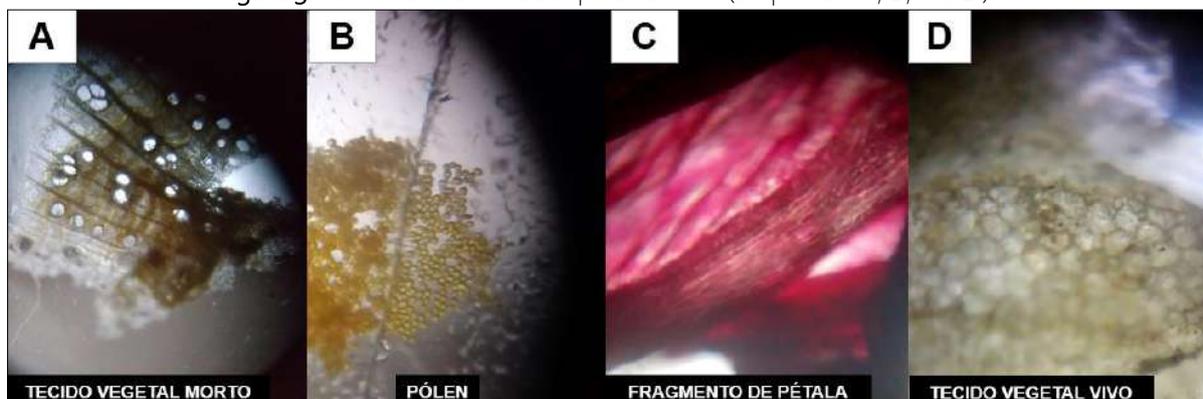
Figura 2. Alunos do oitavo ano utilizando o microscópio durante aula prática (sequência A e B).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Durante as observações, os alunos manusearam com certa atenção e curiosidade, os mecanismos que permitem ajustar o foco da imagem, na tela do celular colocado sobre a plataforma. A primeira amostra observada pelos alunos foi um corte histológico de tecido vegetal morto (figura 3A). Em seguida, eles observaram uma amostra de pólen (figura 3B), colhido entre as flores plantadas na escola, bem como o fragmento de uma pétala (figura 3C) e também um corte histológico de uma planta viva (figura 3D).

Figura 3. Amostras observadas pelos alunos (sequência A, B, C e D).



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Além de observarem as amostras, os alunos também foram orientados a fotografar os espécimes contidos nas lâminas, para fins de comprovação da eficiência da ferramenta testada por eles. Ainda durante a aula os alunos foram orientados a registrar o que os integrantes do grupo acharam mais interessante, porém, dada a empolgação dos alunos, a professora da disciplina sugeriu que eles poderiam entregar essas anotações para ela, em um segundo momento, ao que foi consentido sem nenhum impedimento.

Durante a aula, os alunos fizeram muitas perguntas, além de alguns comentários, tais como: "ah, se toda aula de Ciências fosse assim!, homi!"; "professor, onde consegue essas lentes para fazer o microscópio?", denotando empolgação e curiosidade ao manusear o microscópio e as amostras. Desta forma, os alunos demonstraram gosto pela aula prática, um comportamento que Bartzik e Zander (2016), apontam como um ponto relevante para se obter um melhor aprendizado.

Porém, notou-se por parte do pesquisador, que houve um pouco de dificuldade com relação a equilibrar a atenção dos alunos entre o uso da ferramenta alternativa e a atividade proposta no roteiro da aula prática, a qual ficou, claramente, em segundo plano na atenção dos mesmos. Com efeito, tal como observam Andrade e Costa (2016), o professor precisa ter claros quais objetivos pretende alcançar ao propor a realização de uma aula prática, sendo importante harmonizar da melhor forma possível as informações a nível teórico e experimental, a fim de que os alunos integrem da melhor maneira esses conhecimentos.

Percepção dos alunos sobre a Teoria Celular: pós-teste

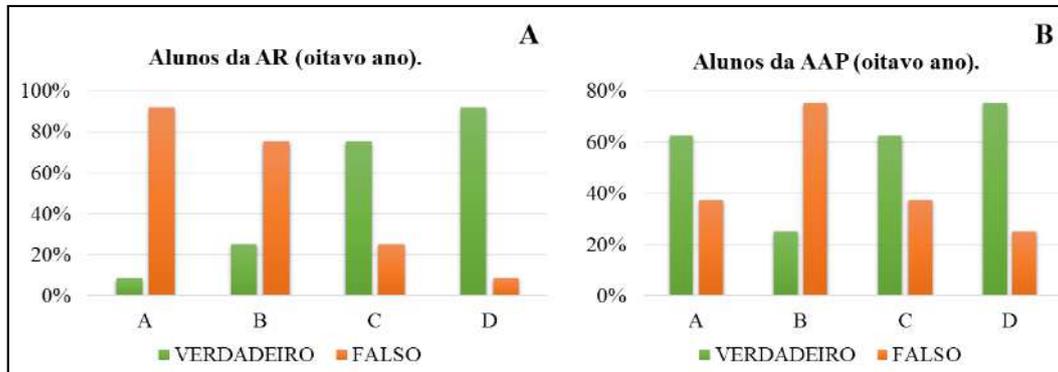
A aplicação do pós-teste a fim de verificar se houve mudanças na compreensão dos alunos acerca da temática "Teoria Celular/Célula e também sobre a opinião que os mesmos tiveram sobre a ferramenta alternativa, ocorreu quinze dias após a realização da aula prática, em consequência de ter ocorrido um feriado no dia, inicialmente, previsto para a aplicação do mesmo.

Assim, ao serem questionados sobre a noção que tinham sobre o tamanho das células, 72,7% na AR, responderam que tinham e 27,3% responderam que não tinham a noção do tamanho celular. Já entre os alunos da AAP 87,5% responderam que tinham e 12,5% responderam que não tinham essa noção.

Com relação à segunda questão do pós-teste, a mesma trazia os enunciados sobre os conceitos de "seres vivos unicelulares" e "seres vivos pluricelulares", tal como apareciam na terceira questão do pré-teste. Assim, 8,3% dos alunos da AR responderam como verdadeira a afirmativa da letra "A", enquanto 91,7% responderam como sendo uma afirmativa falsa; na afirmativa da letra "B" os percentuais foram de 25% para verdadeiro e 75% para falso; na letra "C", 75% dos alunos responderam como verdadeira e 25% como sendo uma afirmativa falsa; e para o enunciado presente em "D" os percentuais foram de 91,7% para verdadeiro e 8,3% para falso (figura 4A). Entre os alunos da AAP os percentuais para a letra "A" foram

62,5% para verdadeiro e 37,5% falso; na letra "B" 25% e 75%, respectivamente; na letra "C" 62,5% e 37,5% sucessivamente e na letra "D" 75% e 25% respectivamente (figura 4B).

Figura 4. Percentuais para a segunda questão do pós-teste entre os alunos do oitavo ano, conforme alunos AR (A) e AAP (B)



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Percebe-se, portanto, que os alunos da AR, responderam mais acertadamente as alternativas apresentadas, tendo reconhecido mais significativamente onde os conceitos de seres vivos "unicelulares e pluricelulares" eram apresentados como verdadeiros ou falsos, em comparação com os alunos da AAP, que por sua vez apresentaram um padrão de respostas semelhante às exibidas no pré-teste. Daí, infere-se que a utilização do modelo de microscópio alternativo contribuiu para que os alunos da AR compreendessem melhor esses conceitos. Tais resultados corroboram a afirmação de Nicola e Paniz (2016), ao defenderem que a utilização de diferentes recursos didáticos torna os alunos mais confiantes e interessados em novas situações de aprendizagem.

Sobre saber o que é e para que serve um microscópio, os percentuais para essa questão foram de 100% que sim, que sabiam.

Quando novamente questionados sobre considerar importante a invenção do microscópio para a descoberta das células e porque, 100% dos alunos responderam que "sim". Já na AAP, os percentuais foram de 71,4% para "sim", com alguns esboços de justificativas e, 28,6% responderam "não".

Sobre já terem visto células em alguma aula prática de Ciências, e em caso afirmativo, como, 100% dos alunos da AR responderam que viram e 100% dos alunos da AAP respondeu que não viram. Assim sendo, entre os alunos que responderam "sim", alguns explicaram que, "pelo microscópio feito de recicláveis" e outro "pelo microscópio alternativo". Nota-se, portanto, que entre os alunos da AR, houve uma postura mais participativa do que os alunos da AAP, ao responderem essa questão, fato decorrente das observações feitas com o microscópio alternativo. Com efeito, tal como defendem Hohemberger, Bilar e Coutinho (2017), ao participar de atividades investigativas, os alunos deixam de ser meros receptores de informações e passam a interagir com mais interesse, oportunizando a criação de suas próprias concepções.

Com relação a saber as diferenças entre as células animais e células vegetais, 91,7% dos alunos da AR responderam que sabiam e 8,3% responderam não sabiam. Entre os alunos da AAP, os percentuais foram de 85,7% para os que sabiam e 14,3% para os que não sabiam.

Quanto à questão sobre as três partes principais de uma célula eucarionte, obteve-se cinco respostas na AR, todas corretas e na AAP, apenas uma resposta, e, incompleta. Sobre essa questão, observou-se que os alunos sequer sabiam o significado do termo "eucarionte", fato que os limitou, predominantemente, na elaboração de uma resposta.

Com relação à pergunta se todas as células são invisíveis a olho nu, 25% dos alunos da AR responderam que são, e 75% responderam que não são. Esses mesmos percentuais foram idênticos entre os alunos da AAP. Uma possível explicação para a semelhança nesses percentuais, é que os mesmos correspondam ao nível de atenção dos educandos durante a segunda etapa deste estudo, na qual a informação alinhada ao maior percentual exibido foi exposta e explicada por meio de alguns exemplos, por meio de fotografias em *Datashow*.

Sobre considerar o estudo das células como algo importante e, em caso afirmativo, por qual motivo, 100% dos alunos da AR responderam que considerava o estudo das células como algo importante e apenas um aluno não complementou sua resposta. Entre os alunos que complementaram suas respostas, deram como argumento: "porque nos faz ter uma ideia de como somos formados e como funcionamos" e outro aluno afirmou: "porque as células faz parte do nosso corpo, e devemos saber do que elas são capazes".

Entre os alunos da AAP, 71,4% responderam que consideravam o estudo das células como algo importante, dentre os quais, cinco alunos complementaram suas respostas, apresentando argumentos como: "elas são importante", "a pessoa entende muita coisa" e "porque é importante sim, nós fica sabendo quais são as células"; e 28,6% responderam que não consideravam o estudo das células como algo importante.

Observa-se que, para a referida questão, entre os alunos da AR, o número de respostas obtidas foi maior, bem como o teor das mesmas foi melhor elaborado, em comparação com as respostas obtidas entre os alunos da AAP. Em um estudo semelhante a este, Hohemberger, Bilar e Coutinho (2017) puderam constatar que o uso de atividades práticas contribui favoravelmente para o desenvolvimento pessoal dos alunos, na medida em que este se baseia na própria vontade e interesse dos mesmos. Ao que, Rocha (2016) concorda, pontuando como o uso das atividades práticas estimula o aluno a desenvolver uma postura reflexiva, favorecendo a melhoria no aprendizado, contanto que siga uma ordem de execução alinhada e com objetivos claros e bem planejados.

Cabe citar também que, a realização de aulas práticas favorece a interação entre o professor e os alunos, concorrendo, positivamente, para a eficiência desta, enquanto estratégia pedagógica e, para o ensino dos conceitos científicos, quando bem exploradas, tal como ponderam Leão et al. (2018).

Com relação as demais questões do pós-teste, as quais indagavam sobre a opinião dos alunos acerca da ferramenta alternativa que eles manusearam na aula prática, foram consideradas somente as respostas dos que fizeram uso da mesma.

Desta forma, 75% dos alunos responderam que o modelo de microscópio alternativo utilizado na aula prática ajudou a entender o que são as células e 25% responderam que “não”. Sobre a avaliação do microscópio em si, 58,3% o avaliaram como ótimo, 33,3% como bom e 8,3% como regular.

Soube-se também que 100% dos alunos que participaram da aula prática concordaram que a realização desse tipo de aula facilita o entendimento do assunto estudado. Com relação ao custo dos materiais empregados na construção do modelo de microscópio alternativo ser baixo, 50% dos alunos responderam que “sim”, 16,7% responderam que “não” e 33,3% responderam que eram “mais ou menos” baixo. Questionados sobre a facilidade na construção do modelo de microscópio alternativo, 33,3% responderam “sim”, dentre os quais um aluno afirmou no pós-teste: “eu fiz um em casa”, 25% responderam “não” e 41,7% responderam que era “mais ou menos” fácil a construção.

A partir dos dados supracitados, pode-se afirmar que a ferramenta alternativa foi bem aceita na turma, tendo contribuído para despertar a curiosidade dos alunos, diminuindo assim a passividade dos mesmos acerca do conteúdo estudado. A apreciação de estudos semelhantes, nos quais foi feito o uso de estratégias diversificadas para trabalhar o tema “célula”, tais como, modelos didáticos (SILVA; FILHA; FREITAS, 2016; SOUZA; MESSEDER, 2017; FRANÇA; SOVIERZOSKI, 2018;), analogia com frutas (HOHEMBERGER; BILAR; COUTINHO, 2017) ou o uso de microscópios simples (PAGLIARINI, 2016; SILVA, ROQUE, 2020; SOGA et al. 2017), tem demonstrado essa mesma tendência.

Considerações Finais

Com a conclusão das atividades propostas neste estudo, sugere-se, a partir dos resultados obtidos, que a utilização do microscópio alternativo em sala de aula é viável, considerando-o como ferramenta de apoio no ensino do tema “Teoria Celular/Célula”, tanto sob aspectos didático-pedagógicos e econômicos, quanto da complexidade de sua utilização.

Observou-se que, a utilização desta ferramenta contribuiu, positivamente, para reduzir a passividade dos educandos e, assim, oportunizar um maior intercâmbio de informações entre o professor e os alunos participantes no estudo. Desse modo, a realização de uma aula prática, mesmo em contexto que não fosse o de um laboratório convencional, confirmou-se como uma proveitosa estratégia pedagógica, tendo despertado o interesse e a curiosidade dos alunos, ao passo que também estimulou os mesmos a participarem da aula de forma mais ativa e entusiasmada, já que o microscópio permitiu a observação de células e estruturas microscópicas de insetos.

Vale destacar, entretanto, que o uso desta ferramenta didática em aulas práticas, por si só, não garante resultados satisfatórios, automaticamente, pois antes, exige planejamento e organização para

ser posta em prática e, assim, facilitar a contextualização dos conteúdos da melhor maneira possível, em função de objetivos pré-estabelecidos tornando-se, desta forma, mais eficiente para os educandos.

No que tange aos níveis de assimilação/compreensão de conceitos sob investigação neste estudo, antes e depois do uso da ferramenta alternativa, pondera-se que foram ligeiramente melhores entre os alunos da chamada AR, os quais participaram da aula prática com a ferramenta utilizada.

Por fim, sugere-se que, a este, somem-se outros estudos, os quais possam verificar/validar a aplicabilidade da ferramenta aqui discutida, seja em torno da mesma temática, ou para a elaboração de práticas específicas, ou em outros contextos a serem delineados por outros pesquisadores e cuja finalidade última possa ser a de contribuir com a melhoria do ensino de Ciências nas escolas, bem como despertar o interesse de crianças e jovens pelo conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, T. Y. I.; COSTA, M. B. O Laboratório de Ciências e a Realidade dos Docentes das Escolas Estaduais de São Carlos-SP. **Química. Nova Escola**. vol. 38, n 3, p. 208-214, ago. 2016.
- AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. **Biologia das células**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- BARTZIK, F.; ZANDER, L. D. A Importância Das Aulas Práticas De Ciências No Ensino Fundamental. **Revista arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v.4, n. 8, maio-ago, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARLAN, F. A.; SEPEL, L. M. N.; LORETO, E. L. S. Explorando diferentes recursos didáticos no Ensino Fundamental: uma proposta para o ensino de célula. **Acta Scientiae**. Canoas, v15. n.2. p.338-353, maio/ago. 2013.
- FABRI, F.; SILVEIRA, R. M. C. F. O Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a ótica cts: uma proposta de trabalho diante dos artefatos tecnológicos que norteiam o cotidiano dos alunos. **Investigações em Ensino de Ciências** – v18(1), p. 77-105, 2013.
- FRANÇA, J. P. R.; SOVIERZOSKI, H. H. Uso de modelo didático como ferramenta de ensino em citologia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 2, 2018.
- FURTADO-JUNIOR, M. A. C.; SABINO, C. V. S. **Manual com sequências didáticas para o ensino de microbiologia no ensino fundamental utilizando laboratório alternativo**. 2017. 64 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://www1.pucminas.br/imagdb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20170613111800.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.
- IBGE. **Brasil/Alagoas/São Sebastião**. 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/sao-sebastiao/panorama>>. Acesso em: 13 jul. 2019.
- IBGE. **Brasil/Alagoas/São Sebastião**. 2020. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/sao-sebastiao/panorama>>. Acesso em: 29 set. 2020.
- IBGE. **Brasil/Alagoas/São Sebastião**. 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/sao-sebastiao/panorama>>. Acesso em: 13 jul. 2019.
- GOMES, F. C.; CAVALLI, W. L.; BONIFÁCIO, C. F. **Os problemas e as soluções no ensino de Ciências e Biologia**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1.nov. 2008, Cascavel, PR.

- GREGÓRIO, E. A.; OLIVEIRA, L. G.; MATOS, S. A. Uso de simuladores como ferramenta no ensino de conceitos abstratos de biologia: uma proposição investigativa para o ensino de síntese proteica. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, v. 11, n. 1, p.101-125, abr. 2016.
- HOHEMBERGER, R.; BILAR, J. G.; COUTINHO, r. X. Práticas no ensino de Ciências: O uso das frutas para contextualizar o ensino de citologia. **Experiências em Ensino de Ciências**. v. 12, n. 6, p. 231-242, 2017.
- KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo, Edusp, 2008.
- LEÃO, M. F. et al. **Estratégias didáticas voltadas para o ensino de ciências: experiências pedagógicas na formação inicial de professores**. Uberlândia: Edibrás, 2018.
- LUZ, M. R. B.; OLIVEIRA, C. M.; OLIVEIRA, A. L. A HISTÓRIA DA CÉLULA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS: um olhar Crítico e reflexivo sobre a temática. **Revista Valore**. (Edição Especial): 630-641, 2018
- MAYER, K. C. M.; et al. Dificuldades encontradas na disciplina de ciências naturais por alunos do ensino fundamental de escola pública da cidade de Redenção-PA. **Lugares de Educação**, Bananeiras, PB, v. 3, p. 230-241, jul - dez 2013.
- NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de ciências e biologia. **Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.
- PAGLIARINI, D. S. **Atividades práticas com microscopia e o desenvolvimento de habilidades no Ensino Fundamental**. Tese de dissertação (Mestrado), Santa Maria, RS, 2016.
- ROCHA, L. B. A importância das práticas de ciências para o processo ensino aprendizagem. **Revista Científica Intellecto**. v.1, n.3, p.38-46, 2016.
- SANTANA, J. M.; SANTOS, C. B. O uso de Modelos Didáticos de Células Eucarióticas como instrumentos facilitadores nas aulas de Citologia do Ensino Fundamental. **Id on Line Revista Multidisciplinar de Psicologia**. v.13, n. 45 1, p. 141-152, 2019.
- SANTOS, C. J. S.; et. al. Ensino de Ciências: Novas abordagens metodológicas para o ensino fundamental. **REMOA** - v.14, Ed. Especial UFMT, p. 217-227, 2015.
- SILVA, A. A.; FILHA, R. T. S.; FREITAS, S. R. S. Utilização de modelo didático como metodologia complementar ao ensino da anatomia celular. **Biota Amazônia**. Macapá, v. 6, n. 3, p. 17-21, 2016.
- SILVA, J. J.; BALTAR, S. L. S. M. A.; BEZERRA, M. L. M. B. Experimentação em ciências com o uso de um microscópio artesanal e corante alternativo. **Experiências em Ensino de Ciências**.v.14, n.1. p. 344-352, 2019.
- SILVA, R.G.S., ROQUE, F. Aprimoramento de um microscópio caseiro e sua eficácia para ensinar citologia básica. **Holos**, 36(4), 1-12, 2020.
- SILVEIRA, M. L. **Dificuldades de aprendizagem e concepções alternativas em Biologia: a visão de professores em formação sobre o conteúdo de citologia**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte. 197p.
- SOGA, D.; et. al. Um microscópio caseiro simplificado. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 39, n. 4, 2017.
- SOUZA, E. M.; MESSEDER, J. C. Citologia em sala de aula: um modelo celular pensado para todos. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC –3 a 6 de julho de 2017.
- THEODORO, F. C. M.; COSTA, J. B. S. ALMEIDA, L. M. Modalidades e recursos didáticos mais utilizados no ensino de Ciências e Biologia. **Estação Científica (UNIFAP)**. Macapá, v. 5, n. 1, p. 127-139, jan./jun. 2015.
- VASCONCELOS, S. D.; SOUTO, E. O livro didático de ciências no ensino fundamental – proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Ciência & Educação**, v.9, n.1, p.93-104, 2003.
- VIECHENESKI, J. P.; CARLETTTO, M. Por que e para quê ensinar ciências para crianças. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, v. 6, n. 2, maio-ago.2013.
- WALLAU, G. L.; et. al. Construindo um microscópio, de baixo custo, que permite observações semelhantes às dos primeiros microscopistas. **Revista Genética na Escola**. 03: 1-3, 2008.

Políticas educacionais da rede municipal de Uberlândia: investimentos do terceiro setor

Educational politics of the municipal network of Uberlândia: third sector financial investments

Érica Giaretta Biase⁽¹⁾; Edivânio B. Ferreira Ávila⁽²⁾

⁽¹⁾  0000-0002-8909-1783; Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Diretora Escolar, Doutoranda do Grupo de Pesquisa de Estudos em Política e Cidadania/GEPOC, Brazil, E-mail: ericabiase@gmail.com.

⁽²⁾  0000-0003-0445-6657; Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Inspeção Escolar da rede municipal de Ensino, Brazil, E-mail: edivanioavila@yahoo.com.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: A proposta analisa o financiamento público na Educação Pública Municipal de Uberlândia e contribuição das políticas públicas para a qualidade da Educação Básica, por meio dos Recursos recebidos ou não do Governo Federal, Estadual e/ou do Próprio Município, assegurando o Direito à Educação prevista na Constituição Federal/88 e reforçada do PME (2015-2025). Nesse sentido, apresenta-se a indagação da pesquisa: como os investimentos financeiros da rede municipal de Uberlândia são organizados na garantia do direito à educação? Como os investimentos financeiros da educação são utilizados para assegurar a qualidade da educação no município de Uberlândia? Para atender os objetivos, pretende-se realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica e documental. Observa-se que os recursos financeiros nas instituições terceirizadas intensificaram nos últimos anos, sendo a Prefeitura Municipal de Uberlândia, como a principal Mantenedora do Sistema Público. O debate ressalta o direito à educação de qualidade no município de Uberlândia. Portanto, a realidade atual induz perceber que as políticas educacionais e sociais precisam ser redimensionadas na busca de uma sociedade igualitária.

Palavras-chave: Educação, Direito, Terceirização.

Abstract: The proposal analyzes public funding in Municipal Public Education in Uberlândia and the contribution of public policies to the quality of Basic Education, through the resources received or not from the Federal, State and/or Municipal Government, ensuring the Right to Education provided for in Federal Constitution/88 and reinforced of the PME (2015-2025). In this sense, the research question is presented: How are the financial investments of the municipal network of Uberlândia organized to guarantee the right to education? How are financial investments in education used to ensure the quality of education in the municipality of Uberlândia? To meet the objectives, it is intended to carry out research with a qualitative approach, through bibliographic and documentary research. It is observed that the financial resources in outsourced institutions have intensified in recent years, with the Municipality of Uberlândia being the main Maintainer of the Public System. It is observed that the financial resources in outsourced institutions have intensified in recent years, with the Municipality of Uberlândia being the main Maintainer of the Public System. The discussion highlights the right to quality education in the municipality of Uberlândia. Therefore, the current reality leads to realize that educational and social politics need to be resized in the search for an egalitarian society.

Keywords: Education, Law, Outsourcing.

Introdução

O tema “Políticas Educacionais e investimentos financeiros na rede pública municipal de Uberlândia” propõe uma discussão pautada em âmbito político e social, buscando contribuir para a educação municipal de Uberlândia, em um contexto de reflexões na área do financiamento na educação pública, que podem contribuir para a qualidade do sistema de ensino da rede pública.

A proposta investigativa possui como objetivo analisar o financiamento público na Educação Pública Municipal de Uberlândia e a contribuição das políticas públicas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, por meio dos Recursos recebidos ou não do Governo Federal, Estadual e/ou do Próprio Município, assegurando o Direito à Educação prevista na Constituição Federal/88 e reforçada do PME (2015-2025).

Também, tem-se observado que os recursos financeiros nas instituições terceirizadas intensificaram nos últimos anos, pois têm aumentado, em detrimento ao Universo da quantidade de Unidades Escolares da própria Rede Pública, sendo a Prefeitura Municipal de Uberlândia, como a principal Mantenedora do Sistema Público.

Neste sentido, as Instituições Públicas da Prefeitura Municipal de Uberlândia podem perder seus recursos. Neste caso, suspeita-se que o processo de terceirização do sistema de Ensino pode ser facilitado, caso o interesse público diminua seus benefícios na valorização das Escolas Públicas.

Então, diante da conjuntura política e educacional brasileira e da rede municipal de Uberlândia, tem como proposta analisar e avaliar os investimentos financeiros direcionados à rede municipal de educação do município de Uberlândia na garantia do direito à educação.

Nesse sentido, apresenta-se a seguinte indagação que norteará a pesquisa: como os investimentos financeiros da rede municipal de Uberlândia têm sido organizados na garantia do direito à educação? Como os investimentos financeiros da educação são utilizados para assegurar a qualidade da educação no município de Uberlândia?

Para atender os objetivos propostos, pretende-se realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental. O pesquisador deve compreender e observar as características, organizações ou exemplos de ideais e intenções velados nas políticas públicas.

Nessa ideia, Ribeiro (2008) defende que o estudo qualitativo é rico em dados significativos e se desenvolve numa situação natural, desse modo, retrata a perspectiva dos participantes, de modo que focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Para o autor, a pesquisa bibliográfica está intrinsecamente vinculada à pesquisa qualitativa, pois o “[...] investigador atua no meio onde o objeto de estudo desenvolve-se, bem diferente das dimensões e características de um laboratório” (RIBEIRO, 2008, p. 134).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a investigação qualitativa "exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo". Assim, diz:

O investigador é o elemento principal sendo o ambiente natural, a fonte de dados para a pesquisa; trata-se de uma abordagem descritiva; os investigadores se interessam pelo processo e não pelos resultados ou produtos; os dados tendem a ser analisados de forma indutiva; o significado é de importância vital para a pesquisa (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

A despolitização desmobiliza e causa negligência para negar a política social nos espaços de transformação. A comunicação torna-se mais frágil e não atinge a reflexão popular por não haver a formação adequada, a altura favorável para promover a discussão inteligente, no meio social. Portanto, a abordagem e o processo de pesquisa são fundamentais neste processo de estudo.

Dessa forma, o desenvolvimento teórico do estudo compreende num primeiro momento trazer apontamentos referentes ao direito e a qualidade da educação no cenário brasileiro e logo adentrar nas políticas educacionais, compreendendo as questões do discurso neoliberal, pautadas na mercantilização da educação, na perspectiva do financiamento público-privado, numa análise da rede pública municipal de ensino de Uberlândia.

Desenvolvimento

Acreditamos que, com essa pesquisa, será possível verificar as principais contradições da nova política que surge com a criação do terceiro setor e as limitações da ação do poder público, que ocorrem tanto pela resistência dos responsáveis comunitários quanto pelo distanciamento da assessoria do Estado.

Nessa perspectiva, pretendemos analisar o direito e a qualidade da educação diante da imersão de uma política de desresponsabilização do município e do Estado com as classes sociais desprovidas e pela ausência de políticas públicas, conforme tem apresentado os dados com o surgimento e o atendimento da educação com instituições do terceiro setor.

Nesse contexto, a iniciativa pública sofre pressões políticas para diminuir seus "gastos" e em sequência dificultar o acesso da sociedade ao patrimônio público. Assim, o patrimônio público não necessitará investir seus recursos no Sistema Educacional de qualidade.

Neste sentido, a Constituição Federal nos garante os benefícios na Educação que começam ser expressas desde o capítulo II: Dos Direitos Sociais, no seu Artigo 6º que diz: "Art. 6º São direitos sociais **a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição". (BRASIL 1988 – grifo nosso)

Nessa perspectiva, é preciso esclarecer o que entendemos por direito à educação de qualidade no processo de ensino construído em nosso país, pois ao pesquisarmos e revermos a história da educação brasileira verifica-se um cenário de lutas e mobilizações em prol de uma educação de qualidade.

Dessa forma, quando nos referimos à qualidade de educação entende-se que se trata de uma complexidade de questões que envolvem uma perspectiva polissêmica com significações múltiplas. Isso revela que a qualidade da educação está permeada por fatores de ordem ampla e nacional e também interna no espaço escolar (SILVA, 2009; DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, CURY, 2010).

Conforme apresentado nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009), a qualidade é compreendida por uma diversidade de formas, pois está relacionada ao momento histórico, cultural, social e da realidade local em que está sendo referenciada a qualidade desejada. E assinala que o “processo de definir e avaliar a qualidade de uma instituição educativa deve ser participativo e aberto, sendo importante por si mesmo, pois possibilita a reflexão e a definição de um caminho próprio para aperfeiçoar o trabalho pedagógico e social das instituições” (BRASIL, 2009, p. 12).

Quando se analisa o Plano Municipal de Educação, observa-se que o termo “qualidade” é reiterado no texto, ora referindo-se à educação de qualidade e à qualidade da educação, ora a qualidade social, qualidade do ensino, qualidade do trabalho, padrões de qualidade, entre outros termos, sempre enfatizando que a qualidade é prioridade no texto do documento.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) revelam que em documento publicado pela Unesco (2003) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apresenta-se como referência para acesso da Qualidade da Educação, a descrição dos recursos materiais e humanos, o desenvolvimento e o produto final.

Isso nos leva a refletir que a qualidade da educação engloba os movimentos realizados no interior do espaço escolar, que vão além da sala de aula e ampliam os processos de ensino aprendizagem, a formação dos docentes, a gestão escolar, o envolvimento das famílias e serão avaliados no desempenho dos estudantes como resultados educativos.

Cury (2010), ao discutir a temática qualidade da educação a partir das dimensões filosófica e legal, comenta que a relação qualidade e avaliação conduz a resultados perturbadores, pois nesse percurso avaliativo existem distanciamentos de realidades, privações, lacunas e alterações de conteúdos no processo ensino aprendizagem. O autor acredita que para o sucesso do trabalho é preciso explorar a questão do direito à educação, a responsabilidade dos docentes e também o financiamento da educação, no qual defende a importância de uma Lei de Responsabilidade Educacional.

Desse modo, Silva (2009) explica que a qualidade social da educação não deve ser sintetizada a modelos matemáticos, muito menos a soluções ajustadas por pressuposições e a um padrão sequencial descontextualizado. Portanto, a qualidade social da educação pública pode ser compreendida como uma prática social é um ato político, posto que não se restringe unicamente aos interesses do sistema

econômico e partidários. É um processo constituído por vários determinantes externos (fatores socioeconômicos, culturais, financiamento e gestão) que almejam aproximar as classes sociais a partir de concepções políticas e econômicas de privilégio para todos, resultando em um processo de alargamento constante da inclusão social para a maioria dos cidadãos.

Nessa dinâmica, Cury (2010) expõe que a qualidade, em sentido compreensível ao público, é definida como um agrupamento de questões que elevam o valor de um bem, que pode ser um trabalho ou um ser humano. Ainda, conceitua a qualidade como um privilégio na realização de uma ação ou obtenção de um objetivo.

Dourado, Oliveira e Silva (2007) colaboram nessa discussão, trazendo contribuições dos documentos da Unesco, Banco Mundial, Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal) e OCDE, os quais reportam que a avaliação é imprescindível para o acompanhamento das políticas e para nortear as ações no campo educativo a partir dos resultados avaliativos formalizados no desempenho dos estudantes.

Silva (2009) complementa a ideia apresentada anteriormente, de que os fatores internos e externos do espaço escolar são reveladores e expressivos no processo da qualidade educacional e enfatiza quatro desses fatores significativos, são eles: fatores socioeconômicos (envolvem questões financeiras da família); fatores socioculturais (relacionados aos hábitos e recursos que as famílias usufruem para ampliar seus conhecimentos); financiamento público adequado (engloba recursos e ações coletivas com administração transparente) e compromisso dos gestores centrais (abrange formação, comprometimento e conhecimentos do processo educativo).

Além desses aspectos enfatizados, ainda descreve outros fatores que interferem na qualidade social da educação e que estão relacionados ao planejamento do trabalho pedagógico e administração da instituição; projetos escolares; diálogo com a família; ambiente favorável; parcerias; respeito às diferenças e a diversidade étnico-social-cultural; ações democráticas e participativas (SILVA, 2009).

Corroborando com o exposto, Dourado, Oliveira e Silva (2007), a partir dos apontamentos da Unesco, trazem quatro dimensões que definem a qualidade da educação: Pedagógica, que direciona para o planejamento curricular; Cultural, destacando que os conhecimentos devem estar articulados com os interesses dos indivíduos para os quais se direcionam; Social, que deve se preocupar com a equidade; e Financeira, cujo enfoque está na eficácia dos recursos direcionados à educação.

Silva (2009) salienta em seus estudos que o trabalho pedagógico no interior das instituições e as demais ações fundamentais no desenvolvimento da aprendizagem são caminhos para garantir a qualidade da educação. No entanto, reforça a necessidade de se assegurar a redistribuição da riqueza e dos bens culturais com igualdade a todos os cidadãos, para que de fato tenhamos uma educação de qualidade social.

Nessa ótica, Peixoto e Araújo (2017) revelam que o direito à educação, em uma perspectiva relacionada à qualidade, vai além de questões internas das instituições, pois implicam em aspectos que exigem a mudança da matriz referencial do Custo-Aluno-Anual, ou seja, um quantitativo superior de recursos financeiros destinados à educação. E ainda alertam, que caso os valores não sejam alterados, as metas do PNE 2014-2024, que propõem a expansão das matrículas, resultarão em mais acesso e recursos insuficientes para garantir a qualidade.

Silva (2009) evidencia que a educação escolar, que visa à qualidade social, não deve restringir limites, quantitativos e estatísticos que são determinados para apontar resultados de processos amplos e subjetivos, direcionados pelos dirigentes, como apresentam os setores empresariais influenciados pelas políticas neoliberais, transformando a escola num campo empresarial com a formação de trabalhadores e consumidores apáticos e submissos. Portanto, a escola de qualidade que defendemos tem outra dinâmica, como aponta Silva (2009):

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p. 225)

Infere-se, nesse sentido, que a educação de qualidade é constituída por um conjunto de fatores que envolvem reflexões críticas frente aos movimentos neoliberais, que estão sendo apresentados ao sistema educacional com ilusões ideológicas de uma qualidade que não garantem o direito à educação de todos. Dessa forma, os documentos, o Plano Nacional de Educação (2014-2024), os Indicadores (2009), os Parâmetros (2006), o ECA (1990) e a CF/1988 destacam em seus textos o direito e a qualidade da educação. No entanto, é preciso ir além da teoria e dos discursos. É preciso concretizar e vivenciar a prática com recursos disponíveis e investimentos.

Sabemos que embora os documentos e leis se referem, em seus debates, à importância da garantia do direito à educação e sua qualidade, reconhece-se que as políticas públicas têm investido financeiramente cada dia menos na educação pública. Isso fortalece a implantação de uma nova política capitalista, em que o Estado vai se distanciando do compromisso com a educação pública de qualidade. Nesse sentido, a expansão da educação, a partir dos Convênios estabelecidos pelas Sociedades Cívicas e o Município, e o descaso com as Escolas Públicas, é visível. O que exige ações e movimentos para impedir que esse cenário avance e a educação de Uberlândia sofra as consequências.

Nessa perspectiva, compreendemos que o direito à educação de qualidade, destacada por Teixeira (1996) e garantida na Constituição, não tem considerado as condições sociais e econômicas dos

sujeitos envolvidos no processo de ensino. Isso reflete a tese de que o direito à educação não tem sido garantido a todos de forma inclusiva e com igualdade de condições

Neste caso, ao longo da História os Sistemas de Nacionais de Educação no Brasil, nos municípios principalmente, vem enfrentando obstáculos que permeiam a econômica, política, filosofia, ideologias... e entre outras tantas dificuldades de altos e baixos da educação a Constituição Federal de 1988, estabeleceu limites mínimos dos investimentos e podemos enumerá-los em muitos aspectos, como bem diz Saviani (2017):

A atual Constituição, promulgada em 1988, restabeleceu a vinculação ficando 18% para a união e 25% para estados e municípios. E, como o texto constitucional estabelece esses percentuais mínimos em relação à "receita resultante de impostos", além do desrespeito contumaz à norma estabelecida na Carta Magna, encontrou-se outro mecanismo de burlar essa exigência. Foram criadas novas fontes de receitas nomeando-as, porém, não com a palavra "imposto", mas utilizando o termo "contribuição", como são os casos da Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS), Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF) e Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico (CIDE). (SAVIANI, 2017, p.29)

Esta é uma referência sobre o obstáculo econômico, no qual a resistência histórica à manutenção pública tem dificuldade para os acessos escolares. Segundo Saviani (2017), a descontinuidade nas políticas educativas é outra característica estrutural importante que torna a construção de um Sistema de Educação inviável, como um movimento pendular e "zigue-zague" que dificulta a continuidade e o crescimento do Sistema, que mostra o seguinte:

Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do zigue-zague ou do pêndulo. A metáfora do zigue-zague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas as reformas; o movimento pendular mostra o vaivém de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional. (SAVIANI, 2017, p. 30)

É também, nesse viés que, o Direito à Educação de Qualidade pode ficar comprometido; haja vista que o interesse político está longe de estabelecer uma relação de proximidade sociabilidade, diante dos avanços e retrocessos e o interesse da terceirização da educação em assumir esta fatia no mercado Empresarial da Educação.

Por isso, passa-se a entender que o Direito à Educação de Qualidade adquiriu novos entendimentos jurídicos para compreender os novos rumos do Sistema Educacional, que é um Direito Subjetivo, com garantia de qualidade, conforme expressa os parágrafo, do Artigo 208 que diz:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
[...]

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.
(BRASIL, 1988)

Apesar disso, com o “zigue-zague”, no qual Saviani (2017) reflete, acontece que neste Artigo 208, que trata da Garantia da Educação de Qualidade, conforme mostra no parágrafo 1º, por ser inerente, direito público subjetivo, ainda responsabilizar a autoridade competente, caso não cumpra a determinação legal. Inclusive, determina que se faça o levantamento dos alunos, recenseamento. Por isso, todos os anos a iniciativa Pública realiza o Cadastramento Escolar para verificar o quantitativo de alunos em idade obrigatória para iniciar seus estudos na Escola.

Juntamente ao artigo 208, a atual Carta Magna Brasileira apresentou o artigo 209, que possibilita o ensino para a livre iniciativa privada. É o que nos leva a entender, com o entendimento Liberdade e Democracia, que o ensino privado é uma possibilidade, desde que acompanhada pelos poderes públicos, como se observa, o este artigo e seus incisos: “Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 1988).

Com essa possibilidade, o Sistema Público de Educação pode perder sua importância, pois quem autoriza e avalia as Instituições de Ensino será a autoridade competente que está representada por uma maioria de interesses privados. Ou melhor, o representante político com interesse Neoliberal pode contribuir com um maior estímulo para aumentar os incentivos e recursos voltados à iniciativa a terceirização e diminuir a manutenção da Educação Pública; como mostra a discussão a seguir:

Com fundamento na abertura conferida pela norma do artigo 209 da Constituição Federal, a educação do país encontra-se, de modo dificilmente reversível, inserida na roda do moinho satânico que fala. Na sociedade da informação, à medida que o mercado cria relações de dependência cada vez maiores com o conhecimento, tal como ocorreu com o trabalho, a terra e o dinheiro em outra ocasião, também a educação vai ganhando a categorização de mercadoria fictícia. (POLANYI, 2000, apud ERNESEN, 2009, p.163)

Esse pensamento de Polanyi (2000,) apud Ernesen (2009), coaduna às ideias de Saviani (2017), cujas preocupações de encaminhamento públicos no terceiro setor convergem ao interesse ideológico da autoridade competente. Assim, os interesses da iniciativa privada podem confundir as autoridades, que não compreendem os aspectos pedagógicos de Ensino e Educação. Mudar as políticas de qualidade para uma nova visão somente carregada de informação, mercadológica, pode prejudicar o acesso escolar do trabalhador.

Nesta direção, os pensamentos neoliberais podem compreender a lógica de mercado que penaliza o acesso à educação da classe trabalhadora. Por isso, Apple (2015) acrescenta mais dúvidas sobre o pensamento Empresarial da Educação que na verdade nos sugerem possibilidades afirmativas, que mostra o seguinte:

Será que também podemos agir como secretárias para alguns de nossos colegas no campo da educação e para ativistas em múltiplas comunidades, divulgando sua resistência parcial, mas bem-sucedida, ao regime de regulamentação que atualmente estamos enfrentando? As narrativas das suas (nossas) vidas políticas/pedagógicas podem confirmar a possibilidade de avançar para construir uma esfera pública reconstituída nos espaços em que vivemos e trabalhamos. E será que podemos manter, constantemente, um escrutínio crítico e minucioso de quais são nossas definições de "nós", para que isso se torne uma unidade mais descentralizada, que constrói múltiplos movimentos que desafiam os impulsos neoliberais, neoconservadores e neo gerenciais que estão por trás da NCLB e várias outras "reformas" semelhantes que vêm sendo realizadas em nações mundo afora? (APPLE, 2005, p. 89)

Nestes questionamentos, a expressão "nenhuma criança será deixada pra trás"(No ChildrenLeftBehind – NCLB) é um exemplo de indício de ideologias mercadológicas, pois, significa que os avanços sistemáticos das crianças que ainda não aprenderam, avançam para a próxima etapa do conhecimento, causando prejuízos ao processo de Aprendizagem e facilita a ampliação para mão de obra; ou seja, o acesso do trabalhador aos níveis de conhecimentos mais elevados serão mais difícil pelo pouco recurso no Sistema de Ensino. E, cria a sensação e expectativas frustradas ao trabalhador ao acesso ao conhecimento, apenas com informações. Daí o questionamento nos leva a refletir sobre a qualidade da educação.

Assim, no assunto Neoliberal, Laval (2019) retrata claramente a contradição ideológica do dogmatismo liberal neste contexto de mercado preocupado com a "eficiência" do sistema educacional, que revela o seguinte:

Quer transformar a escola numa organização eficiente, a serviço da economia, pressupõe admitir a necessidade e a importância dos investimentos em educação para que não sejam confundidos com despesas improdutivas. Se, ao mesmo tempo por uma aplicação dogmática o liberalismo, todas as despesas do Estado forem consideradas improdutivas e a primeira das prioridades for diminuir a ação pública e dar preferência à despesas e ao consumo privados, a lógica do "capital humano" que justifica tanto o crescimento quanto a dependência dos sistemas educacionais não terão mais sentido. Quem vai pagar pela "economia do saber", senão os contribuintes? (LAVAL, 2019, p. 279)

Assim sendo, o conhecimento não pode ser mensurado como mercado, há menos que transforme o profissional em "capital humano", como é o desejo Neoliberal. Assim, também, o sistema Educacional deve ser, neste pensamento mercadológico, economizar os benefícios Públicos para que o setor Privado assuma a responsabilidade a serviço da economia e otimização de recursos públicos. Neste

entendimento, "economia do saber" é difícil de compreender, pois a iniciativa privada critica os recursos públicos, mas sempre deseja se beneficiar dos bens públicos para a terceirização.

Além disso, as políticas públicas pautadas nos princípios do Neoliberalismo fortalecem um novo sistema educacional que, ideologicamente, constroem uma ideia de avanços no processo educacional, a partir da criação e ampliação da oferta de vagas, como acontece com a expansão do terceiro setor em Uberlândia. Com essa nova realidade, as Escolas Municipais de Ensino Básica (EMEI) e as escolas do ensino fundamental- também sofrem as consequências e a qualidade da educação é comprometida nos espaços educacionais. Diante disso, o poder público tem a responsabilidade de garantir a universalização de direitos, principalmente dessa modalidade de ensino no município, assim como a sistematização e a presença autônoma dos conselhos na avaliação e no acompanhamento, com o propósito de garantir os direitos sociais e a educação de qualidade. Esses direitos destacados são considerados ações fundamentais para a qualidade da educação, bem como a concepção de que esta deve continuar sendo responsabilidade do Estado. Diante disso, Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) compartilham a ideia que:

As teorias neoliberal e terceira via têm em comum o diagnóstico de que o culpado pela crise é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação: o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização e a terceira via, a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor. Ocorre que, tendo o mesmo diagnóstico de que a crise está no Estado, nas duas teorias, este não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: o primeiro a repassa para o mercado e o segundo, para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p.763).

Analizamos essa realidade como uma divisão entre o poder econômico e o político. Consequentemente, presenciamos a ausência da democracia que enfraquece a luta pelos direitos e pelas políticas sociais, que são caminhos para a concretização dos direitos sociais.

Esse cenário é reafirmado com os dados apresentados pela Secretaria de Educação de Uberlândia, em que o Município possui 67 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e 44 Organizações Sociais Civis (OSCs) que atendem a educação infantil. No ensino fundamental, o município possui 55 instituições para atendimento às crianças e adolescentes do 1º ao 9º ano e 2 OSCs. Conforme a criação do decreto 17.415/2017, com a regularização OSCs, percebe-se que houve um aumento acelerado de OSCs no atendimento do público infantil no município de Uberlândia, ao considerar o ano de regulamentação dessa modalidade de instituição no cenário das políticas públicas, quando comparadas ao número de EMEI do Município (UBERLÂNDIA, 2020).

Silveira e Galvão (2020) comentam que, historicamente, tem persistido no cenário das políticas públicas a realidade público-privada. Atualmente, a inserção das instituições privadas com cunho assistencialista no atendimento das crianças e das famílias desprovidas economicamente, com a regulação do setor público, têm sido fortalecidas no cenário de vários municípios brasileiros.

Robertson e Vergen (2012) também anunciam aspectos que afetam a democracia a partir da realidade entre o público e o privado e destacam essa relação como “parcerias e redes de regulamentação tendem a reduzir a democracia à democratização no seio da sociedade civil entre atores extremamente desiguais ou simplesmente a mobilização coletiva” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1137-8)

Peroni *et al.* (2013) reforçam que a relação público e privado no contexto educacional, em que o Estado reorienta seu papel perante as políticas sociais. Com isso, o conceito de igualdade recebe outras conotações influenciadas pelas políticas neoliberais. Isso significa dar ênfase às políticas individualizadas, direcionadas ao desenvolvimento de habilidades e capacidades, responsabilizando o sucesso e o fracasso somente aos indivíduos. Temos nessa perspectiva a volta da meritocracia e da teoria do capital humano.

Susin (2005), em sua dissertação de mestrado sobre a temática, verifica que o convênio com creches comunitárias dificulta o controle social exercido pela comunidade. Isso porque a administração responsável pelas instituições de educação infantil impossibilita o acesso às informações significativas para o acompanhamento das atividades, tanto nos aspectos administrativos quanto pedagógicos. Muitos assuntos são mencionados em reuniões, porém a discussão e a transparência do processo não são esclarecidas. Dessa forma, a pesquisa desenvolvida conclui que o controle social das creches conveniadas pesquisadas não é realizado.

Conforme Peroni (2006), a redefinição do papel do Estado com relação às políticas sociais são estratégias de superação influenciadas pelo neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via, nas quais o capitalismo influencia o período de crise para modificar as fronteiras entre o público e o privado. A partir disso,

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos). (PERONI, 2006, p. 14).

Nesse processo, esclarecemos que o Estado mantém uma parte do financiamento às instituições que são de propriedade pública não-estatais e retira a sua responsabilidade de execução. No entanto, essa propriedade do Estado apresenta-se com princípios e a lógica do mercado capitalista.

Laval (2019) enfatiza que a mercantilização, nos últimos tempos, tem sido explorada de várias formas. E na educação essa mercantilização acontece de diversas maneiras: a que influencia a escola no fornecimento de mão de obra ajustada às necessidades da economia; a que direciona o setor empresarial na pedagogia, oferecendo conteúdos escolares e pacotes curriculares, certificados, além de induzir as escolas à filosofia de mercado. Há também empresas assumindo escolas e modificando o processo

educativo. Ainda, presenciemos as influências empresariais na área de propaganda, financiamento e o comércio de grades curriculares.

Silveira e Galvão (2020) apresentam um estudo realizado com a proposta de analisar a organização das instituições realizadas entre o poder público municipal de Goiânia e as instituições privadas no processo educacional da educação infantil. Esse cenário da pesquisa possibilitou a reflexão das concepções de infância, criança, direitos sociais e educação infantil com relação às instituições conveniadas/parceiras sobre questões relacionadas ao direito social à educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

As pesquisadoras deste estudo, ao relacionar o público-privado na educação brasileira no atendimento às crianças de zero a seis anos de idade e analisar a educação infantil no município de Goiânia, concluíram que as políticas de privatização são características do mundo capitalista, perdura a história das nações e atingem as concepções e estruturas diversas (econômica, política, social, cultural), que vão além das legislações. Desse modo, as políticas neoliberais incentivam a privatização das instituições públicas e nesse modelo, o individualismo e a competitividade são pontos de vista que abrangem o trabalho pedagógico e os sistemas educacionais. Assim, percebem que as medidas do assistencialismo acabam atingindo os grupos que defendem e lutam por uma concepção de educação infantil de qualidade integrada. Dessa forma, as reivindicações por uma educação infantil pública, gratuita, integral e de qualidade social continuam sendo lutas por ações pedagógicas emancipatórias (SILVA e GALVÃO, 2020).

Peroni, Caetano e Lima (2017) destacam que a democratização da educação e das instituições de ensino correm sério risco de retroceder a partir da naturalização do privado no público. Neste cenário, vivenciado pelo sistema capitalista e comandado pelas políticas neoliberais, presenciemos um esvaziamento das práticas democráticas como participação, transparência dos sistemas e autonomia. Além disso, as políticas educacionais passam a ser direcionadas de cima para baixo e externamente para o interior dos espaços escolares.

Silveira e Galvão (2020) acrescentam alguns pontos sobre os modelos de privatização que constituem a história brasileira e exoneram o Estado de sua responsabilidade política e social. A privatização/terceirização do público se constitui como referência do sistema capitalista, que emaranhado nas concepções e estruturas políticas, sociais, econômicas e culturais, avançam e passam a perdurar e consolidar a divisão de classe, na qual uma minoria detém o poder, enquanto as classes populares são desumanizadas. Diante disso, resta a conscientização dessa política social complexa e busca do fortalecimento da resistência ao modelo neoliberal que investe na exclusão dos direitos adquiridos, historicamente. Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) salientam que:

Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise. Para a corrente neoliberal, caberá ao mercado superar as falhas do Estado. Portanto, a lógica deste deve prevalecer inclusive em si mesmo, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. O diagnóstico é que o Estado entrou em crise porque gastou mais do que podia para se legitimar, pois tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal. E, também, porque, ao regulamentar a economia, restringe a livre iniciativa. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 764).

Os argumentos destacados pela política neoliberal na implementação da terceirização do sistema educacional são pautados numa ideologia do mercado privado, colocando a responsabilidade da crise do Estado nas questões sociais. Dessa maneira, o Estado se desresponsabiliza do seu papel perante o investimento na educação pública e passa a investir os bens públicos e a financiar o setor privado.

Robertson e Vergen (2012) relatam que a acelerada expansão das Parcerias Público Privadas na Educação (PPPE) motiva esses setores a assumirem compromissos de atividades com o setor público, no qual os espaços tradicionais de responsabilidades dos sistemas públicos de ensino são repassados aos atores privados como: oferta da educação, gestão escolar, definição de políticas e fiscalização. Essa política PPPEs contribui para o distanciamento do Estado no acompanhamento direto da educação, garantindo o financiamento ao setor privado por meio dos subsídios e participando no processo de regulação e avaliação das atividades educacionais. Ainda salientam que:

Os defensores das PPPEs salientam seu papel promissor na resolução dos problemas de qualidade pela via da reestruturação das condições de trabalho dos professores (revisão de contratos, adoção da concorrência e de incentivos) e da remoção do Estado na condução da educação, tendo em vista a caracterização de que é ele o principal responsável pela falta de qualidade, e sua substituição na gestão educacional por setores privados, compostos inclusive por atores internos ao sistema educacional, como professores, pais e alunos. Essas versões de PPPEs também reestruturam a administração das condições de trabalho dos professores, como o contrato de trabalho, incentivos e prêmios. (ROBERTSON; VERGEN, 2012, p. 1114).

Verifica-se que os argumentos a favor do distanciamento do Estado com as questões educacionais conduzem a uma cultura organizacional com base no gerenciamento, no qual o setor privado impõe estruturas do mercado ao processo de ensino, no qual a flexibilidade, os incentivos à inovação e à eficiência são priorizados no processo das instituições educacionais.

Susin (2009) descreve que a abrangência das OSCs, ou do chamado terceiro setor, com preocupações voltadas às demandas sociais, é motivada pelos interesses do capital que priorizam um Estado com menos responsabilidades frente à sociedade para investir recursos no mercado financeiro, favorecendo uma minoria da população.

Nessa nova realidade de política pública de responsabilidade municipal, na qual estão os convênios com instituições do terceiro setor, surge uma nova modalidade de entidades denominadas de públicas não-estatais, conforme menciona Pereira (1995). Isto significa que essas entidades do terceiro

setor são públicas por beneficiarem-se do interesse público e não buscarem lucro, ao mesmo tempo, não-estatal pelo fato de não fazer parte do aparelho do Estado.

Assim, ao longo da década de 1990 e início do século XXI, as escolas de educação básica tiveram seu foco voltado para o debate da qualidade e a busca de melhorias no processo educacional, com os olhares voltados ao currículo, formação de profissionais, ampliação da oferta e acesso, melhorias na estrutura física e recursos pedagógicos. Mas com a disposição do Decreto nº 17.415/2017, que estabelece as regras e procedimentos do regime jurídico das parcerias realizadas entre a administração pública municipal e as organizações da sociedade civil, esse cenário começa a fazer parte das políticas públicas do município de Uberlândia (UBERLÂNDIA, 2017).

O Decreto celebrado entre a administração pública municipal e as organizações da sociedade civil/OSCs, organizado pelo município de Uberlândia, tem relação direta com o disposto na lei Federal nº 13.019/2014 que regulariza as parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração (BRASIL, 2014).

Observamos, a partir dessa política de expansão, na qual existe a junção entre o poder público e a sociedade civil na oferta da educação infantil, que consiste na primeira etapa da educação básica e em vários municípios brasileiros, um direcionamento para uma reflexão a partir do debate público não-estatal, que de forma natural, vai caminhando para o processo de privatização e distanciamento do Estado na obrigação com a Educação de qualidade, como ressalta Freitas (2018).

Freitas (2018) menciona que a distinção dos termos privatização e publicização surgiram no projeto de reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso. Entende-se que com isso as instituições escolares são transferidas à iniciativa privada (também denominadas OSCs), permanecendo como posse do Estado, não ocorrendo a venda do patrimônio. Dessa forma, há uma formatação híbrida entre o "privado puro e o público estatal". Sendo assim, conforme os interesses políticos nesse processo, não existe a privatização.

Laval (2019) pontua que a privatização da educação está presente nos discursos do neoliberalismo, no qual o enfraquecimento do Estado e dos poderes públicos locais, movidos por interesses e lógicas próprias, estimulam a descentralização, a flexibilidade e a autonomia das instituições na constituição de um mercado escolar.

Apple (2005) denuncia em seu discurso o processo de imposição e expansão do projeto neoliberal que está presente nos debates das políticas nacionais e internacionais. E que repercute na estrutura e organização das instituições escolares, distanciando-se da prática pedagógica da educação pela emancipação.

Freitas (2018), ao analisar esse cenário das políticas neoliberais, esclarece que a terceirização da educação traz enormes prejuízos à educação pública e transforma o ensino e as escolhas num mercado competitivo, no qual os recursos públicos são transferidos para as escolas privadas, transformando-as em organizações empresariais com controle político e ideológico das mantenedoras ou confessionais, excluindo as escolas do controle público.

Percebe-se, que estamos vivendo um cenário educacional permeado por interesses políticos neoliberais que desejam a destruição do sistema público. Diante disso, introduzem "objetivos e processos das organizações empresariais no interior das instituições públicas". Com isso, a escola passa a ser uma 'empresa' educacional, com procedimentos operacionais e não mais procedimentos típicos de uma instituição pública" (FREITAS, 2018, p. 55).

Nessa lógica, a responsabilidade das políticas públicas na garantia do direito à educação de qualidade no município de Uberlândia, assim como a análise e avaliação do Plano Municipal de Educação, na busca de efetivar os direitos e a qualidade social da educação infantil, se constituem ações fomentadoras da qualidade dessa etapa da educação básica e ensino para segurar a educação básica como responsabilidade do Estado.

Dessa forma, o Plano Municipal de Educação (2015-2025) e os Indicadores de Qualidade (2009) são referências para que a análise da qualidade na educação no município de Uberlândia possa ser conduzida com segurança e êxito na verificação das dimensões selecionadas para o estudo do direito e a qualidade da educação nessa modalidade de ensino.

Considerações

Nesse sentido, a educação, ofertada nas instituições, é compreendida como processo complementar às atividades da família. A partir disso, ao se analisar o contexto da educação no município de Uberlândia, verifica-se que a expansão das instituições, desse ciclo de ensino, tem sido intensificada nos últimos anos justamente pelo terceiro setor, tornando-se motivo de preocupação, ao apresentar a seguinte dúvida: Como o direito e a qualidade no ensino têm sido garantidos às crianças nesse novo modelo administrativo de ensino? Diante disso, é bom entender que o Plano Municipal de Educação, que norteia e direciona a educação do município, busca efetivar as metas estabelecidas e a garantia ao direito à educação de qualidade.

Constatou-se, a partir da análise documental priorizados, que o convênio de entidades assistencialistas no atendimento à educação direciona um deslocamento das práticas pedagógicas com concepção política e visões de mundo peculiares ao processo histórico, construído a partir dos direitos das crianças, referenciando-se em modismos que estão distantes do ensino para a transformação social.

De modo direto, acredita-se que esta pesquisa trará contribuições importantes no que se refere à construção de espaços reflexivos, para que os profissionais possam ampliar seus conhecimentos quanto

à perspectiva metodológica para a construção e efetivação de uma educação que priorize os direitos educacionais, garantidos por lei. Além disso, possibilitará que os profissionais envolvidos reflitam sobre as concepções e crenças que sustentam as práticas pedagógicas, podendo construir, entre pares, novas possibilidades de atuação efetivas em relação às políticas educacionais implementadas no cenário do município.

Portanto, essa situação nos leva a perceber que as políticas educacionais e sociais precisam ser redimensionadas na busca de uma sociedade mais igualitária e a construção de uma educação digna e de qualidade com investimentos nos diferentes setores da sociedade, com prioridade no processo educacional do país, na busca de uma escola única e para todos.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado**: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- ARNESSI, E. S. Direito à Educação de Qualidade na perspectiva Neoconstitucionalista. In: RANIERI, Nina B. Stocco; RIGHETTI, Sabine. **Direito à Educação**: aspectos institucionais. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p. 145-66.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 25 de novembro de 2020.
- BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica - Brasília. DF, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 13.019**, de 31 de julho 2014,, estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13019.htm> acesso em 24 de outubro de 2020.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**–ECA, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF,1990.
- BRASIL. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, 2009.
- CURY, C. R. J. Qualidade em Educação. **Nuances**: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010
- DOURADO, F; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- PEREIRA, L. C. B. Crise **Econômica e Reforma do Estado no Brasil para uma nova interpretação da América Latina**. São Paulo: Editora 34, 1995
- PEIXOTO, E. M.; ARAÚJO, V. C. de. **Educação de qualidade na educação infantil**: quanto custará aos municípios capixabas esse direito a partir do PNE 2014-2014. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 33, n.1, p. 241 -259, jan./abr. 2017.

- PERONI, V. M. V. et all. Relações entre o público e o privado na educação básica brasileira: implicações para processos de democratização. **Políticas Educativas**. Porto Alegre, v. 7, n. 1, 2013, p. 92-109.
- PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>
- PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de; FERNANDES, M. D. E. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009, Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>
- PERONI, V. M. V. Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 111-132, jan./jun. 2006.
- ROBERTSON, S.; VERGER, A. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 121, out/dez. 2012, p. 1133-1156. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- RIBEIRO, E. A. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. In: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá. Disponível em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/328/310>>. Acesso em: 10 de março de 2018.
- SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. 2. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2017.
- SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago, 2009, p. 216 -226.
- SILVEIRA, T. A. T. M.; GALVÃO, P.K. A. A relação público/privado na educação infantil: aspectos históricos e sociais. **Tecnia**, v. 5, n. 2, 2020, p. 90-111.
- SUSIM, M. O. K. **A educação infantil em Porto Alegre**: um estudo das creches comunitárias. Dissertação de Mestrado: UFRGS, Porto Alegre, 2005.
- TEIXEIRA, A. **Educação é um Direito**. Apresentação de Clarice Nunes; posfácio de Marlos B. Mendes da Rocha. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- UBERLÂNDIA. **Lei nº 12.209**, de 26 de junho de 2015 que aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Uberlândia, MG, 26 de jun. de 2015.
- UBERLÂNDIA. **Decreto nº 17.415**, de 28 de dezembro de 2017 dispõe sobre as regras e procedimentos do regime jurídico das parcerias celebradas entre a administração pública municipal e as organizações da sociedade Civil e dá outras providências. Disponível em <www.LeisMunicipais.com.br> acesso em 25 de outubro de 2020.
- UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. **Escolas municipais**. Disponível em <<https://www.uberlandia.mg.gov.br>>

Abrindo a cortina do tempo: um retrato histórico da cultura alagoana nos 205 anos de Maceió

Opening the curtain of time: a historical portrait of alagoana culture in the 205 years of Maceió

Roselito de Oliveira Santos⁽¹⁾

⁽¹⁾  0000-0003-2602-2606; Bibliotecário da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Alagoas, Brazil. E-mail: oliroselito@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O Gabinete de Leitura de Maceió foi uma ação dos intelectuais positivistas do século XIX, com objetivo de civilizar o povo pelas letras, onda em voga na Europa naquele período histórico. A pesquisa tomou como teórico-base Norbert Elias, com o trabalho *O processo civilizador* [02 vol.]. Utilizou-se o método histórico com observação direta das fontes, e trouxemos algumas respostas às questões propostas, bem como suscitaram-se outras tantas interrogações a serem respondidas em futuras pesquisas. A principal conclusão foi de que a iniciativa daqueles cidadãos foi louvável, porém improfícua, devido aos vícios culturais elitistas da época.

Palavras-chave: Gabinete de Leitura, Maceió século XIX, Processo civilizatório em Alagoas.

Abstract: The Maceio Reading Office was an action of the positivist intellectuals of the 19th century, with the objective of civilizing the people through the letters, a wave in vogue in Europe at that historical period. The research was based on Norbert Elias, with the work *The Civilizing Process* [02 vol.]. The historical method was used with direct observation of the sources, and we brought some answers to the proposed questions, as well as raised other questions to be answered in future research. The main conclusion was that the initiative of those citizens was commendable, but unhelpful, due to the elitist cultural vices of the time.

Keywords: Reading Cabinet, Maceió nineteenth century, Civilization process in Alagoas.

Introdução

De Melo e Povoas à Renan Filho¹, temos momentos que precisam ser regatados, de tentativas e construção de fatos que elevam a nossa condição no caminhar histórico e humano. Fatos que nos orgulham, construtos históricos que, apesar de toda a realidade social, são dignos de ser lembrados e registrados nos anais da nossa história. O presente artigo tem como objeto o advento do Gabinete de Leitura de Maceió, situado no século XIX, mais precisamente no período entre 1857 e 1865. A breve existência do Gabinete de Leitura de Maceió é uma história bonita de ser lembrada, enquanto esforço de intelectuais que idealizavam, já no século XIX, uma Alagoas mais letrada em consonância com o progresso da ciência de então.

Trazemos à lume um momento da História da Cultura em Alagoas, tomando como referencial teórico principal o Processo Civilizador abordado por Norbert Elias [1897/1990], tema esse que serviu de base para a análise do processo cultural de Alagoas, através da reflexão sobre as condições que possibilitaram a instalação do Gabinete de Leitura de Maceió na então província, moldada em modelos europeus.

As figuras que atuaram como entusiastas iniciais dessa empreitada foram os intelectuais Alexandre José de Melo Moraes, José Correia da Silva Titara e Thomaz do Bomfim Espíndola. O primeiro citado foi o estimulador inicial, doando um certo número de livros para a instalação de uma biblioteca pública². Os eméritos cidadãos eram adeptos do Positivismo, e entendiam que a província carecia de movimento cultural que a alçasse do atraso, propondo então a instalação de um Gabinete de Leitura, que fosse um instrumento que auxiliasse a população no processo de civilização tão em voga nos países tidos como evoluídos.

O modelo era calcado nas *boutiques a lire* da França revolucionária, e configuravam-se como espaços em que pessoas letradas podiam conforme suas posses, alugar livros. A ideia era subvencionar um gabinete com caráter de biblioteca pública, em razão da situação social de Alagoas. E foi esse projeto que os intelectuais protagonistas tentaram levar a termo, com o objetivo de alcançar a 'civilização pelas letras', lema que soprava na Europa da daquele momento histórico. No processo da pesquisa nos propomos a responder as questões:

- Como se formou o Gabinete de Leitura em terras alagoanas?
- De que modo o império brasileiro oitocentista difundiu a construção dos Gabinetes de Leitura nas províncias?
- De que forma o processo de hegemonia da cultura letrada foi se consolidando a partir do desenvolvimento da tecnologia gráfica?

¹ Francisco de Melo Sebastião e Póvoas, foi o primeiro governador de Alagoas emancipada. José Renan Vasconcelos Calheiros Filho é governador de Alagoas desde 2014, até os dias atuais.

² A lista dos livros doados pelo citado personagem, foi a primeira pista estimuladora da pesquisa em questão e encontra-se descrita na íntegra no Anexo do livro *Fragmentos memoriográficos do Gabinete de Leitura de Maceió*. Maceió.

As inquietações propostas foram respondidas ao longo do estudo, que suscitaram outras tantas, que ficarão para futuras incursões científicas. Elias (1993, 1994), foi o teórico-chave abordado através da lente do processo civilizador, uma vez que as sociedades letradas do período entendiam que estavam em pleno processo de evolução civilizatória, imersas na prática da leitura, cuja expressão tácita é o livro, e o acesso a ele denota o grau de valorização que uma sociedade imprime, à prática da leitura.

A abordagem metodológica deste estudo perpassou pelo materialismo histórico, compreendendo as contradições que constituíram a existência do Gabinete de Leitura de Maceió, até chegar à Biblioteca Pública Estadual. No contexto dos procedimentos, os métodos histórico e comparativo foram importantes aliados instrumentais. No aspecto operacional concreto das ações de coleta de dados, adotamos técnicas de documentação indireta e observação direta intensiva. Nas ações adotadas para documentação indireta, utilizamos a pesquisa documental, bibliográfica e a internet.

Em meio à busca pelos vestígios históricos que comporiam as lacunas abertas na construção pretendida, eis que a peça-chave em termos de fonte de pesquisa, foi o jornal *Diário das Alagoas*, em suas edições de 1859, que trouxe subsídios para o fechamento das questões, quando encontramos em suas páginas algumas notícias sobre o Gabinete de Leitura de Maceió, que ilustraram, enriqueceram, e deram substância ao estudo ora relatado.

Na observação intensiva, utilizamos nossos sentidos, associando-os à observação atenta, quando estivemos em visitas ao Arquivo Público de Alagoas, e ao Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, de forma a coletar dados.

O livro como veículo para o processo civilizatório

Há todo um processo histórico da invenção da escrita e do papiro, que desencadeou na invenção do papel, e vários suportes para a escrita foram sendo moldados até se chegar a um formato parecido com o livro. Nesse intervalo de tempo até chegarmos ao século XIX, que foi quando efetivamente a imprensa foi autorizada a entrar no Brasil em 1808, através da família Imperial; há muito a se contar sobre o percurso do livro, suas aventuras e desventuras; passando pela censura, uma vez que, em diversos momentos históricos, o objeto livro, foi considerado perigoso e subversivo.

O livro já era um instrumento aceito para a cultura civilizada, embora ainda de uso restrito, posto que eram necessários dois requisitos para se ter acesso ao livro e à leitura. Primeiro, naturalmente, a pessoa tinha que ser alfabetizada e segundo, deveria ter posses para poder adquirir livros, que nunca custaram pouco em todo o seu percurso histórico.

Com o incremento das tecnologias, o papel foi alcançando um preço mais acessível e foi alcançada a condição de se fabricar o livro de forma industrializada e cada vez mais mecânica e,

automaticamente, e ele foi entrando aos poucos em um processo de produção em massa. Nos dias atuais do Brasil ainda não podemos dizer que há um acesso majoritário ao livro no Brasil, até pelo fato de ainda termos um alto índice de analfabetos totais e funcionais. Dessa forma, ainda que tenhamos acesso às bibliotecas públicas, e diversos outros projetos e programas que subvencionam o acesso à livros e à leitura, como efetivar esse processo se temos muitos analfabetos, crianças fora da escola, sem aprender a ler, e os livros ainda com preço elevado no Brasil? E que dizer de Alagoas?

O processo civilizatório é um caminhar paulatino e histórico, Em um país tão grande como o Brasil – que acomoda em seu interior outros ‘brasis’ – não sabemos quando esse processo vai se integralizar – ou ele nunca tem fim, uma vez que a ciência e tecnologia têm desenvolvimento contínuo. A depender sempre das condições sócio-políticas que vão definir avanços ou recuos nesse caminhar ao encontro da cultura e civilidade. Talvez seja coerente dizer que uma nação só atinge certo grau de civilização quando não mais sofre da ‘chaga’ do analfabetismo. No caso do Brasil, ainda é um sonho que nos parece um tanto distante.

A educação na província alagoana no século XIX

Em 1819, dois anos após a emancipação política de Alagoas, do estado de Pernambuco, o neto do Marquês de Pombal, o tenente-coronel Sebastião Francisco de Melo e Póvoas, assumia o governo da província, este contava então com 28 anos. A partir de então instaurou-se um momento histórico de crescimento da província, instalando-se em 1831, o seu primeiro jornal, o *Íris Alagoense*, que algum tempo depois passou a chamar-se *Federalista Alagoano*. No período também ocorreu um certo desenvolvimento do comércio e foi implantado em Alagoas, o primeiro ramal ferroviário, de seis quilômetros de extensão, trilho esse muito significativo para o escoamento da produção canavieira.

Maceió vivia, então, dias de glória com ruas iluminadas a gás, calçamento nas ruas principais, rede telegráfica, casas bancárias, Repartição do Selo, Alfândega, Capitania do Porto e a construção do palacete Barão de Jaraguá, onde futuramente seria alocada a Biblioteca Pública Estadual (Enciclopédia dos Municípios Alagoanos, 2006). Mas, como se configurava a Educação pública naquele período?

O primeiro diretor da instrução pública era o renomado professor e advogado José Correia da Silva Titara, que já em tempo tão recuado, reclamava do descaso para com a máquina pública nas Alagoas, apontava o abandono da Instrução Pública, quando esta deveria ser “o farol de uma nação”; criticava a “negligência dos preceptores”; falta de inspeção nas escolas; o método de ensino, bem como “a mesquinha remuneração dos professores”.

Corroborando o contexto, Costa (1931), nos adverte, que D. João VI, cuidou do ensino público no Brasil, instituindo a obra educacional brasileira ‘de cima para baixo’. Em todo o país foram criados cursos

de Retórica, Filosofia, Latim, Francês, Matemática. Mas a base, que seria a escola primária, não foi fundada neste momento no Brasil. Ou seja, a preocupação era com a burguesia, que tinha acesso ao ensino – particular – de base e queria adentrar no ensino superior, privilégio dos abastados e dominantes da província. Imaginemos então como era a situação de acesso a livros e leitura em tal contexto.

Craveiro Costa (1931), também afirma que a população escolar nesse período chegava a apenas 10% do total da população em idade escolar, contando com cerca de 100 escolas no território. A discussão sobre o investimento em educação, estava relacionada à formação do cidadão-eleitor. Cogitava-se em formar o cidadão para que este aprendesse a votar e para que o ex-escravo aprendesse a 'amar' seu trabalho.

Quando de sua viagem pelas províncias do norte, em 1859. O Imperador D. Pedro II, passou também por Alagoas, e, visitando várias salas de aula, arguiu alunos e professores e relatou em seu diário de viagens 'muita irregularidade', alguns professores pouco preparados, e falhas nas escolhas dos livros utilizados; embora ao deparar-se com Titara, o mesmo lhe afirmou estar trabalhando em uma reforma da instrução pública, uma vez que era o diretor da pasta.

Referindo-nos especificamente à questão dos livros e da leitura, nesse período, já havia se instalado o Gabinete de Leitura, nas dependências do Lyceu Alagoano, onde Silva Titara atuava como diretor, dirigindo com mão de ferro aquela instituição e mantendo o Gabinete quase sempre fechado, sendo essa uma prática ainda comum nas Alagoas do século XXI, posto que o afilhadismo político ainda sobrevive, o arcaico se modernizou como analisa Verçosa (2006), e esse encontro de mazelas desmobilizam lutas que poderiam ter desfechos importantes para a cidadania dos alagoano.

No entanto, hoje, não podemos dizer que temos uma situação melhor no âmbito da educação, ainda padecemos dos antigos problemas, como grande evasão escolar, apesar do gradual aumento da oferta de matrículas e a crescente violência que altera negativamente a rotina das escolas, prejudicando também a atuação dos professores e atrasando o desenvolvimento da região.

O processo civilizatório no Brasil imperial e em Alagoas

Para um entendimento do conceito de 'civilização' para a época, nos reportamos à fala de Elias (1994), quando relata o aparecimento do primeiro registro em livro sobre o assunto:

O conceito de *civilité*, recebeu seu cunho no segundo quartel do século XVI. Deve ele o significado específico adotado pela sociedade a um curto tratado de autoria de Erasmo de Roterdam: *De civilitate morum puerilium* [Da civilidade das crianças], que veio à luz em 1530. A obra tratava de um tema que já estava maduro para discussão e teve imediata e imensa circulação através de sucessivas edições. Ao todo foram mais de 130 edições,

alcançando o século XVIII. O livro trata do comportamento de pessoas em sociedade, incluindo o 'decoro corporal externo'. (ELIAS, 1994, p. 68).

Considerando o enorme espaço temporal, no Brasil, os traços da civilização chegaram junto com a família Real em 1808, que se instalou no Rio de Janeiro, começando a impor um modo de vida dito mais civilizado à cidade que era atrasada com relação aos hábitos europeus trazidos por toda a comitiva imperial. Nesta época o Imperador implementou diversas benfeitorias à cidade, como a instalação da primeira Imprensa Oficial, construção do Jardim Botânico e com parte de acervo bibliográfico real trazido na fuga para o Brasil, instituiu a Biblioteca Nacional, tudo em prol da civilização, contra a barbárie.

Esse processo de civilização tem relação direta com o controle e moderação das emoções, para a conduta que se espera em sociedade. Isto só é possível mediante o processo de leitura e educação, para que se elaborem as lutas externas dos guerreiros, no interior do próprio homem, gerando no ser humano, um superego, que controle, transforme e suprima as emoções, em conformidade com a estrutura social. Assim forja-se uma civilização, à custa de algum trauma psíquico é claro, até causando um mal-estar, com o qual o ser humano passa a conviver, pelo fato de estar sempre podando suas pulsões naturais para ser aceito socialmente.

Neste sentido, Elias (1993) reforça o argumento de que o processo civilizador constitui uma mudança na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica. E que o processo aconteceu de maneira geral, sem planejamento algum, mas nem por isso sem um tipo específico de ordem. O controle efetuado através de terceiras pessoas é convertido, de vários aspectos, em autocontrole, e as atividades humanas mais animais são progressivamente excluídas do palco da vida comunal e investidas de sentimentos de vergonha, e a regulação de toda a vida instintiva e afetiva é agora cerceada por um firme autocontrole, tornando-se condição *sine qua non*, para a convivência em sociedade.

Contextualizando a história para Alagoas do século XIX; era pequena a população que tinha acesso à leitura e bibliotecas – ou seja, ao processo civilizador - bem como o número de matriculados em escolas regulares. Ainda vivia-se em uma realidade escravagista, o que denotava um 'barbarismo' para a nação, que mesmo assim queria passar uma imagem de civilizada, embora ainda nem houvesse o conceito de cidadania!

Os intelectuais positivistas e a criação do gabinete de leitura de Maceió

Le Goff (2006), esclarece que, 'intelectual' é o mestre das escolas, aquele cujo ofício é pensar e ensinar seu pensamento, fundindo a reflexão pessoal na sua prática de ensino. Por sua vez, Madeira (2008) reforça o dado histórico de que os representantes da intelectualidade alagoana da época eram de

formação enciclopédica e assumiam diversas atividades políticas e sociais; desde o parlamento, até a publicação de livros, e atuação no ensino e direção de escolas. Nesse contexto destacam-se os personagens Mello Morais, Silva Titara e Thomas Espíndola. Esses homens ainda guardavam um resquício da visão dos religiosos que foram pioneiros na educação brasileira, e dessa forma

Sacralizaram um modo de ver o mundo: católico, europeu ocidental, trabalhador, adulto, branco, masculino e letrado. Com este perfil humano os missionários estavam convencidos do estado de barbárie espiritual, cultural e material do povo [...], daí a busca pela promoção de um povo ordeiro, letrado, higienizado, trabalhador, cooperativo, honesto, cristianizado e caridoso. (MADEIRA; SAMPAIO, 2006).

Partindo de tal pressuposto, aventaram o projeto de um Gabinete de Leitura, que pudesse auxiliar a população a atingir aquele perfil tão almejado pelos letrados, ou seja, de **homem civilizado**. Como impulso inicial ao intento, Mello Morais doou 119 livros para que se iniciasse o acervo da casa pretendida, e em sua oferta já temos uma pista do homem que se queria formar. Entre os títulos que iniciaram o Gabinete de Leitura temos uma variedade de assuntos que vão de Agronomia à Medicina; Conhecimentos gerais a Política, passado pelo Direito, História, Militarismo, Religião, Sociologia, Discurso, Ciência e Ficção. Ou seja, um acervo variado, sugerindo o caráter enciclopédico do futuro leitor.

Titara ficou responsável pela guarda do Gabinete, e reza a história que não foi um dirigente democrático. Além de a biblioteca ser instalada inicialmente nas dependências do Liceu Alagoano, o que já reduzia o uso, ficando restrito apenas aos alunos do Liceu, aquele esmerado servidor público conduzia a rotina do gabinete com algumas limitações, permitindo a leitura de livros apenas didáticos para os alunos da instituição, descaracterizando a função inicial de 'acervo público' do gabinete, e ainda mantendo consigo a chave da instituição, quando o mesmo não estava presente.

Ou seja, monopolizando o público, tornando-o privado. Mas, fazendo-se justiça à figura de Titara, a história registra que este era um servidor público extremamente zeloso de suas atividades e funções, e há que se considerar que o 'cuidado' que tinha com o acervo do gabinete, era mais no sentido de preservá-lo do que proibir seu uso, ideia ainda muito em voga em nossas bibliotecas ditas públicas. Nos dias de hoje: fecha-se ao uso, com medo de se ter o acervo depredado. Ainda encontramos o registro, que o gabinete não funcionava mais correntemente, por também não haver funcionários designado; contando apenas com o porteiro, e a direção de Titara.

Lembramos aqui, que o objeto **livro**, já é considerado na máquina pública um bem de consumo e não mais um 'patrimônio'; se um exemplar for danificado, deve-se substituir por outro; embora sabemos que esse processo de substituição ainda é complexo, o que pode ir paulatinamente de fato, esvaziando os acervos, mas por outro lado, de que serve um livro na prateleira que nunca é usado? Mas essas são ideias

modernas que não condizem com a realidade dos idos de 1857, quando o Gabinete nasceu; posto que naquela época o livro era muito mais caro e os recursos públicos para adquiri-los, bem mais escassos.

Modernizando essas ideias, temos os princípios do bibliotecário indiano S. R. Ranganathan, cujo primeiro princípio reza que “Os livros são para serem usados”³, portanto não faz sentido se manter um acervo de livros fechados, com a falácia de que está se protegendo da destruição, desfalque, ou qualquer outra forma de depredação, se por fim, eles vão mofoar, sem terem sido jamais tocados. Mas estamos nos referindo a um momento histórico recuado, em que esses argumentos não têm ainda validade.

Seguindo o curso da história do Gabinete de Leitura de Maceió, por sua vez, Espíndola não concordava com a sistemática de controle do Gabinete imposta por Titara, embora também lamente a perda de materiais, e apela para o poder público para que se arranje meios de transformar o Gabinete em uma Biblioteca Pública de fato, argumentando que apenas um ou outro leitor ou estudante, tem comparecido àquela instituição.

Mesmo com o controle de Titara, com o uso mínimo do espaço, ainda há perda de materiais naquela instituição, o que é ainda um traço cultura de que padecemos, onde o público, por ser de todos, está à disposição de todas as nossas vontades. É um traço cultural do Brasil, ainda hoje o chamado cidadão, não entende o custo e a importância do bem público, tratando-o com desrespeito. Um traço cultural, que só a educação, através da leitura, do livro, do processo de civilização, irá se transformando na cabeça de nosso povo.

E para surpresa nossa, Espíndola senhor sugere – em uma discussão pública sobre o assunto - que suprima-se uma cadeira de Alfabetização, para investir-se na Biblioteca! (TITARA apud ALBUQUERQUE, 1856). Fala esta, que nos parece contraditória, mas revela a realidade da época, uma vez que, até hoje temos dificuldades em fomentar mais vagas para a alfabetização. Enquanto que em alguns municípios, os diretores escolares percorrem a cidade chamando as crianças para as matrículas, contrastando com o que ocorre na capital, Maceió, onde faltam vagas para as primeiras letras nas escolas públicas. São os muitos contrastes do Brasil, ou dos ‘brasis’. Sugere-se que se fechem vagas de alfabetização para se investir em uma biblioteca que beneficiaria os lentes, uma vez que o acervo do Gabinete já contava com cerca de 2.000 volumes. Mas a prioridade não deveria ser ‘criar’ novos leitores através do processo de alfabetização/civilização?

Os gabinetes de leitura no Brasil e em Maceió

No percurso da história da leitura, as pistas investigadas por Lajolo e Zilberman (1996), trazem o relato, de que foi por volta de 1840, no Rio de Janeiro, então sede de monarquia, que se começou a

³ Eis aqui os cinco princípios da Biblioteconomia segundo Ranganathan: 1) Os livros são para serem usados; 2) Todo leitor tem seu livro; 3) Todo livro tem seu leitor; 4) Poupe o tempo do leitor; 5) Uma biblioteca é um organismo em crescimento. Tais preceitos encerram uma ‘filosofia’ da prática biblioteconômica.

esboçar os traços necessários para a formação de uma sociedade leitora no Brasil: estavam presentes os mecanismos mínimos para a produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas.

A escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema, e o capitalismo ensaiava seus primeiros passos, graças à expansão da cafeicultura e dos interesses econômicos britânicos, que queriam um mercado cativo, mas em constante progresso. Foi nesse contexto que as associações literárias denominadas Gabinetes de Leitura, foram fundadas nas províncias do Brasil, uma vez que o aumento da demanda de livros numa sociedade é bom sinal de um avanço em seu processo de civilização, significando que as paixões estão sendo reguladas, e que está havendo uma transformação social através da leitura, pois esse processo é necessário tanto para ler, quanto para escrever o livro.

O Gabinete de Leitura foi, na verdade, uma criação livre da França revolucionária, e a partir de então, espalhou-se por toda a Europa, chegando em Portugal no século XIX, e deste, para o Brasil, copiado do modelo português; o formato foi sendo implantado nas províncias brasileiras, seguindo uma ideologia que preconizava a necessidade de **civilizar pelas letras**, para que o Estado também tivesse melhor controle das massas, através do disciplinamento de suas pulsões naturais, resgatando o povo da barbárie para a civilização.

O 'autocontrole' que Elias enfatiza em sua obra, diz respeito a um processo que se internaliza no ser humano a partir do acesso à leitura, a educação, aos livros; que ensinam como se comportar socialmente, moldando uma segunda natureza no homem, a uma racionalização de suas atividades. Naturalmente que o processo do verniz civilizatório causa em alguns momentos um 'mal estar' – tema abordado também por Freud -, posto que o ser humano vai sufocando as pulsões naturais, em troca de uma vida social pacífica, sendo este o preço a pagar pela civilização(?). Voltando ao olhar para nosso objeto específico, surge a questão: Como se regulou o funcionamento do Gabinete de Leitura de Maceió? Diante das notícias sobre o Gabinete publicadas no Jornal *Diário das Alagoas* daquele período, elaboramos algumas informações que permitiram as inferências:

- Os membros do Gabinete de leitura pertenciam a uma elite senhorial, intelectual e naturalmente o 'povo' não tinha acesso à Associação;
- Outro fator que dificultava o interesse popular era a cobrança da 'joia' para inscrição e cobrança de mensalidade com reajuste anual;
- A dita mensalidade deveria ser paga em dinheiro, o que elitizava ainda mais o acesso;
- Não havia uma rotina diária de uso do espaço do gabinete, e sim dias pré-determinados para leitura;
- Apesar de, aparentemente, o projeto do Gabinete, ser de interesse daquele grupo que o mantinha, não houve empenho em ter alguém gerenciando a Associação, além de um 'porteiro';

- A multa aplicada pelo atraso na devolução de livros tomados por empréstimo, podia funcionar com outra dificuldade para o uso, ao menos para os estudantes do Lyceu.

No decorrer da pesquisa, encontramos uma história dos Gabinetes de Leitura pelo Brasil afora, e vimos que, não foi só Maceió, que teve o privilégio de um Gabinete de Leitura naqueles idos do século XIX, o estudioso do tema Nelson Schapochnik (2008), nos traz a informação de que outros estados também tomaram o Gabinete de Leitura português como molde, e fundaram seu gabinete: Pernambuco (1841); Rio de Janeiro (1844); Rio Grande do Sul (1854); Goiás (1864); Maranhão (1867); São Paulo (1872); Bahia (1872); Ceará (1873); Pará (1874); Mato Grosso (1874); alguns tendo mais de um gabinete por estado. Todos eles foram estimulados por imigrantes que sentiam a necessidade de ter também acesso a material de leitura em sua língua pátria e contando sua história; por isso formaram a Associação, uma vez que a nova terra que habitavam não tinha uma cultura de leitura ou de preservação de memórias históricas.

Em Alagoas, após a dissolução do Gabinete de Leitura, o mesmo originou a atual Biblioteca Pública Estadual, chamada àquele tempo de Biblioteca Pública Provincial, que foi fundada no mesmo ano de 1865, visto que segundo Sant'anna (1965), aquele acervo já contava com mais de 3.000 volumes, além de cerca de 500 folhetos, e 1.600 estampas botânicas. Lamentavelmente não identificamos em nossa pesquisa, nenhum exemplar do antigo Gabinete na atual biblioteca pública, que após décadas de percalços, foi reinaugurada recentemente, com o nome Biblioteca Pública Estadual Graciliano Ramos, em homenagem ao nosso ilustre escritor, e hoje luta pela democratização de seu uso e crescimento dos serviços prestados, bem como divulga sua existência da forma o mais massiva possível, para cumprir a sua missão de integrar os cidadãos no processo inclusivo de civilização e educação através da leitura e acesso aos serviços prestados por aquela unidade de informação à população do estado de Alagoas.

Conclusões

No labor da pesquisa em fontes primárias para dar conta de uma pequena parte da história da cultura alagoana, que faz parte de um caudaloso 'caldo de cultura' do Brasil, houve momentos em que não sabíamos o que fazer com tantos personagens pululando nas fontes, parafraseando Farge (2009). Mas aqui trazemos algumas conclusões que fecham alguns pontos das questões iniciais da pesquisa.

Assim, a primeira conclusão é a de que, em sociedades arcaicas, o valor dado ao conhecimento e aos veículos de transmissão, produção e comunicação do mesmo é uma 'quimera'. Paradoxalmente, o livro figura como 'totem', isto é, tem uma força mágica. Destarte, fica a certeza da necessidade de se discutir a importância do livro e da leitura na constituição de uma civilização criativa e crítica.

A segunda conclusão diz respeito ao fato de que a Biblioteca Pública Estadual tem sua história intimamente ligada ao Gabinete de Leitura, que foi seu embrião. A primeira também passou por diversas mudanças de prédio, até ser instalada no Palacete Barão de Jaraguá, e nessas sucessivas mudanças, houve extravios de seu acervo mais antigo, posto que lá, não foi localizado nenhum volume pertencente ao antigo Gabinete de Leitura. Esse fato perpassa por um traço da cultura local (ou nacional?), onde as instituições públicas são desvalorizadas (e ao mesmo tempo desacreditadas), e, por isso, constantemente vilipendiadas, e até ocorrendo uma privatização do público em muitos casos.

A terceira conclusão caminha no sentido de que a população (em sua maioria), na sua - ainda - estreita mentalidade 'acha' que um órgão público está à disposição de qualquer vontade particular e assim depreda-se o patrimônio, sem a menor consciência de que nós mesmos é que pagamos o preço de tal prejuízo.

A quarta conclusão aponta que a cultura das letras era fortemente incentivada no interior da elite brasileira, entretanto tal cultura não conseguiu abranger a população nativa e pobre, pelo simples fato de que não existia acesso ou qualquer estímulo por parte dos agentes públicos para que tais parcelas da população atingissem tais bens culturais e educacionais a um só tempo. Deste modo, ser 'letrado' era um distintivo social, em que o detentor se destacava como 'ilustre' e o não detentor, como 'ignorante', seguindo na verdade, uma cultura eurocêntrica, que era modelo para o país na época.

O **livro** teve um difícil itinerário desde a sua invenção até aqui, perpassando por censura, elitização, alto preço; mas constituindo-se como **principal elemento civilizatório** desde os tempos mais antigos, até o contexto histórico do Gabinete de Leitura Alagoano, configurando um leitor elitizado, em detrimento de uma massa que não podia acessar tal bem cultural. Mas todo esse embate significa que o livro teve um papel importante no processo civilizatório alagoano oitocentista, apesar da sacralização imposta pelos 'arautos' do conhecimento, eles mesmos legitimam esta ideia com tais atitudes de repressão cultural.

Como última conclusão, entendemos que o Gabinete de Leitura de Maceió foi uma ação altruísta, porém 'viciada' pela cultura local, onde o monopólio era a palavra de ordem, servindo apenas aos propósitos civilizatórios da elite, em um cenário de não acesso aos menos favorecidos. E, sendo a história uma construção permanente, ficamos com a esperança de construção de dias melhores para nossa cultura regional e nacional.

Com o presente texto queremos registrar a importância da construção cultural dos intelectuais envolvidos na construção do Gabinete de Leitura. Deixar reafirmado o legado de Thomaz Espíndola, Silva Titara, Mello Moraes e tantos outros anônimos que vivenciaram esse momento histórico, do qual ainda temos como testemunho vivo a Biblioteca Pública Estadual Graciliano Ramos, que desde sua fundação

em 1865, tem dando continuidade àquele projeto que antevia a necessidade de ter uma casa que nos ofereça possibilidades de civilização contínua.

O processo é paulatino, a civilização não para, e as bibliotecas são instrumentos que tornam os seres humanos construtos sociais, sempre em busca da almejada cidadania; e estamos assim na constante busca do aperfeiçoamento do ser social, sempre como legado para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

- COSTA, C. **Instrução pública e instituições culturais de Alagoas**. Maceió: Imprensa Oficial, 1931.
- DOM PEDRO II, Imperador do Brasil. **Viagens pelo Brasil**: Bahia, Sergipe, Alagoas, 1859/1860. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2003.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v.2.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v.1.
- ENCICLOPÉDIA DOS MUNICÍPIOS DE ALAGOAS. Maceió: IAM, 2006.
- FARGE, A. **O sabor do arquivo**. São Paulo: EDUSP, 2009.
- FREUD, S. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Penguin, 2011.
- JORNAL DIÁRIO DE NOTÍCIAS – 1859 [várias edições].
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.
- LE GOFF, J. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- MADEIRA, M. das G. de L. Itinerários do educador alagoano Francisco Domingues da Silva. In: **Intelectuais e processos formativos em Alagoas**. (Séculos XIX-XX). Maceió: EDUFAL, 2008.
- MADEIRA, M. das G. de L.; SAMPAIO, W. C. Missões religiosas no Nordeste do século XIX – conflitos e flagelos: um exame sobre os aspectos formativos do povo. ANAIS DO VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Uberlândia: UFU, abril de 2006.
- RANGANATHAN, S. **Os cinco princípios da biblioteconomia**. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/viewFile/430/430>. Acesso em: 18 abr. 2017.
- SANTOS, R. de O.; DIÓGENES, E. **Fragmentos memóriográficos do gabinete de leitura de Maceió**. Maceió: EDUFAL, 2013.
- SCHAPOCHNICK, N. Distinção, instrução & prazer: uma tipologia dos gabinetes de leitura no Brasil oitocentista. In: CAVALCANTI, Maria J. Maia et al. (Orgs.). **História da educação**: vitrais da memória, lugares, imagens e práticas culturais. Fortaleza: UFC, 2008. p.165-205.
- TITARA, J. C. da S. Relatório da instrução pública e particular. In: ALBUQUERQUE, A. C. de S. e. **Falla dirigida à Assembléia Legislativa da província das Alagoas na abertura da sessão ordinária do anno de 1856**. Disponível em: www.crl.edu/brazil/provincial/alagoas. Acesso em 04 abr. 2012.

Educação infantil em questão: o educador e as políticas públicas na atualidade

Childhood education in question: the educator and public policies currently

Ana Raquel Rodrigues Uchôa⁽¹⁾; Lilian Lopes de Araujo⁽²⁾

⁽¹⁾  0000-0003-1080-9674; Universidade Estadual do Piauí (UESPI), graduanda do curso de Pedagogia, Brazil. E-mail: anauchoa@aluno.uespi.br.

⁽²⁾  0000-0003-4971-8753; Universidade Estadual do Piauí (UESPI), graduanda do curso de Pedagogia, Brazil. E-mail: lillyaraujo1810@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O presente trabalho é resultante de uma aproximação acerca dos desdobramentos das políticas públicas na atualidade, envolvendo os documentos: Constituição Federal de 1988, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Base Nacional Comum Curricular e o Plano Municipal de Educação de Teresina (2014-2024), bem como de que forma esses documentos legais dispõem e valorizam o ensino da Educação infantil, que visa o pleno desenvolvimento da criança. Nesse sentido, justificamos este trabalho pela boa construção e diálogo do tema no meio acadêmico, tendo em vista sua importância para a educação brasileira. O trabalho está dividido em duas etapas: a primeira diz do estudo bibliográfico, através de livros e documentos como A Constituição Federal de 1988 (CF/88), e o Plano Municipal de Educação de Teresina (2015-2025) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), e o Plano Municipal de Educação de Teresina (2015-2025). Além de autores que discorram sobre o tema, dentre eles Candau (2008), Civilleti (1991), Kramer (1995) e Oliveira (2011). O objetivo deste trabalho foi de levantar questionamentos e reflexões sobre o que promulgam os documentos legais sobre a Educação Infantil, no Brasil. E em como eles contribuem para a valorização desse nível de ensino e o desenvolvimento integral da criança menor de seis (06) anos.

Palavras-chave: Políticas públicas. Educação infantil. Desenvolvimento da criança.

Abstract: The present work is the result of an approximation about the developments of public policies today, involving the following documents: Federal Constitution of 1988, The Law of Guidelines and Bases of National Education of 1996, the Common National Curriculum Base and the Municipal Education Plan of Teresina (2014-2024), as well as how these legal documents provide and value the teaching of Early Childhood Education, which aims at the full development of the child. In this sense, we justify this work by the good construction and dialogue of the theme in the academic world, in view of its importance for Brazilian education. The work is divided into two stages: the first one says the bibliographical study, through books and documents such as The Federal Constitution of 1988 (CF/88), and the Municipal Education Plan of Teresina (2015-2025) and the Law of Directives and Bases of National Education 1996 (LDB/96), and the Municipal Education Plan of Teresina (2015-2025). In addition to authors who discuss the topic, including Candau (2008), Civilleti (1991), Kramer (1995) and Oliveira (2011). The objective of this work was to raise questions and reflections on what the legal documents on Early Childhood Education promulgate in Brazil. And how they contribute to the appreciation of this level of education and the integral development of children under six (06) years old.

Keywords: Public policy. Child education. Child development.

Introdução

O referido trabalho se propõe a lançar um olhar sobre os desdobramentos das políticas públicas na atualidade, envolvendo os documentos: Constituição Federal (CF/88), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) e o Plano Municipal de Educação de Teresina (2015-2025), bem como de que forma esses documentos valorizam o ensino da educação infantil, visando o pleno desenvolvimento da criança. Diante disso, identificamos no decorrer do estudo que é primordial a busca da emancipação humana visando o entendimento de que a melhoria da educação infantil no Brasil apenas ocorrerá, de fato, por meio de um currículo educacional que respeite os direitos da criança e a cultura ao qual elas estão inseridas.

O objetivo deste trabalho foi de levantar questionamentos e reflexões sobre as políticas públicas educacionais que envolvem a diversidade na educação infantil, quais suas dificuldades e qual o papel das políticas públicas num contexto atual. E não menos importante, identificar os meios para garantir uma educação de qualidade como direito assegurado por Lei. A elaboração deste trabalho ocorreu através de uma pesquisa bibliográfica, onde buscamos analisar os documentos legais voltados para a Educação Infantil, em caráter global como a Constituição Federal de (CF/88), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e no local o Plano Municipal de Educação de Teresina (2015-2025), além dos documentos analisados, também buscamos embasar as nossas pesquisas através de autores que abordam o referido tema de maneira objetiva e concisa como, Candau (2008), Civilleti (1991), Kramer (1995) e Oliveira (2011), a fim de nortear as indagações aqui levantadas.

Defende-se, portanto, que são necessárias mudanças significativas de valorização do processo de ensinar na educação infantil, como também responder algumas questões como: Qual é o papel das políticas públicas nesse contexto? Necessitamos, a partir deste resumo, frisar a importância de políticas públicas que exerçam a função educadora, pois, sabemos que não se trata meramente de novas abordagens, mas de milhares de alunos, professores e de uma sociedade que luta por mudanças educacionais. Ainda iremos refletir sobre as variadas adequações do estudo aqui propostos, quais os caminhos percorridos por ela, analisando e aprofundando o estudo para a história do surgimento das creches e pré-escolas, dando assim, condições de entendimento claro ao leitor.

Diante disso, a justificativa deste trabalho é pela importância desta discussão para o meio acadêmico e para a educação brasileira. Assim também, houve a percepção de que é necessário tomar consciência de que as políticas públicas educacionais são eventualmente exercidas função sobre as suas práticas na sala de aula, bem como a desvalorização das suas atividades e práticas pedagógicas, por isso, é de transcendência especificar esta discussão para o meio acadêmico, em especial para os alunos de licenciatura. Por este modo, de acordo com as análises prévias, constatamos que o ensino passado para

os alunos não diz respeito somente aos conteúdos dados, mas, as condições em que as políticas públicas proporcionam aos professores no qual esses estão sendo inseridos dentro da sala de aula.

A pertinência desta discussão se dá pela necessidade pungente de se referenciar sobre a relevância do atual cenário político e econômico em que vivemos, no qual a educação sofre também suas consequências, então, diante deste cenário, qual é o papel das políticas públicas nesse contexto? Como o professor de educação infantil atua de acordo com o que afirmam os documentos e as políticas públicas analisadas? Precisamos, a partir desta introdução, frisar a importância de políticas públicas que exerçam a função educadora, pois, sabemos que não se trata meramente de novas abordagens, mas da importância de milhares de alunos, professores e de uma sociedade que aguardarem e lutam ansiosamente por mudanças educacionais.

Políticas públicas e a educação infantil

Nos últimos anos houve uma grande discussão sobre as políticas públicas educacionais no Brasil e todo o deslançar deste debate, por isso, é de suma importância investir na base e responder este questionamento: O que é a política educacional para a primeira infância? A primeira infância deve ser foco de atenção e prioridade nas políticas públicas, uma vez que, há todo um desenvolvimento integral da criança nesta fase, e se pensamos nisso, necessita-se, então, promover políticas públicas articuladas à educação, cultura e assistência.

Para entendermos melhor, identificamos que as políticas públicas são um conjunto de fazeres e deveres, bem como, "(...) um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade (...)." (LOPES; AMARAL: 2008). Para valorizar ainda mais este conceito entende-se que:

Trata-se de uma política de caráter social que gera interpretações variadas dada a polissemia de cada termo, [...] as políticas públicas surgiram como instrumentos que evidenciam tanto as tensões e pressões da sociedade civil sobre o Estado, como estratégia de contenção estatal (FONTINELES, 2019, p. 70).

Assim, pode-se entender que todas as políticas públicas têm suas intencionalidades, no qual, essas intencionalidades mudam sempre que a legislação muda ou há a mudança de grupos no poder.

Dessa forma, em todas as etapas, é fundamental que as políticas públicas se articulem, pois somente a política educacional não consegue suprir todas as questões referentes à criança, principalmente porque vivemos em um país bastante desigual, que é o Brasil, então na primeira infância, isso é de sua importância; políticas educacionais que impulsionem a garantia de um desenvolvimento integral da criança nessa fase. No que diz respeito ao nível socioeconômico, quando ele é equivalente ao

mínimo, o impacto é muito grande na aprendizagem futura da criança, isso porque, em grande medida há uma lacuna de trabalho gerada pelas famílias no processo de ensino e aprendizagem da criança, então nos questionamos: como se trabalhar na primeira infância para garantir que elas consigam um aprendizado de qualidade? Há então, dois vieses imprescindíveis.

A primeira são políticas locucionadas e diferenciadas que atendam cada setor de uma população não “igual”. A segunda é em relação ao processo que a criança passa para se obter as habilidades necessárias colocadas pelos documentos já existentes. Precisamos pensar primeiro na educação infantil como perspectiva de direito da criança assegurada pela constituição de 1988 em seu artigo 205 afirma “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), e pela Lei de Diretrizes e bases em seu Art. 2º [...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando [...]” (BRASIL, 2012).

Diante disso, a educação infantil é essencial para o desenvolvimento de vários aspectos que perpassam pelas competências, habilidades e elementos diferentes, que possibilitam a criança uma familiaridade, interesse e conhecimento pela língua escrita, identificando seus usos e suas funções, como também quais seriam o intuito da leitura, da escrita e como os textos se organizam na sociedade, são conhecimentos condicionados para a educação da criança e não consequências dela.

No entanto, devemos pensar nesse processo dentro de sua especificidade e não como uma etapa preparatória, pois seria preocupante apenas imaginar a educação como um preparatório para os ensinamentos fundamentais. Por isso que, devem-se promover políticas públicas educacionais que considerem a criança como um ser curioso, que explora o mundo e que levanta hipóteses sobre objetos naturais e não naturais que as cercam, bem como sua interação que constrói nisso, conceitos, concepções e valores.

Quando falamos de Políticas Públicas, falamos também do direito à educação prevista nos direitos humanos. Dessa maneira, a professora Vera Maria Ferrão Candau (2012, p. 716), aborda:

No que diz respeito à interrelação entre direito à educação e educação em direitos humanos, num primeiro momento, as reflexões sobre estes campos se deram de modo independente. No entanto, foram se aproximando progressivamente e foi sendo assumida a perspectiva que considera a educação em direitos humanos como um componente do direito à educação e elemento fundamental da qualidade da educação que desejamos promover.

Ou seja, para se construir uma educação de qualidade é imprescindível que seja passado como conteúdo em sala de aula a educação em direitos humanos levando em consideração que esta deve estar

diretamente relacionada ao direito à educação. Desse modo, O educador necessita de formações específicas para se poder trabalhar com todas estas possibilidades. Continua Candau:

Sendo assim, estas duas preocupações se entrelaçam na busca da construção de uma educação comprometida com a formação de sujeitos de direito e a afirmação da democracia, da justiça e do reconhecimento da diversidade na sociedade brasileira. (CANDAU, 2012, p. 716).

Por isso, a construção dos conhecimentos se relaciona com uma educação voltada para a cidadania e, posteriormente, o convívio com as diversidades, Oliveira estabelece:

O que hoje pode ser entendido como marco maior de todo o processo de educação infantil é o trabalho de formação para a cidadania [...] a educação para a cidadania inclui aprender a tomar a perspectiva do outro [...] e ter consciência dos direitos e deveres próprios e alheios (OLIVEIRA, p. 54, 2011).

A problemática em questão faz com que pensemos sobre a articulação de um currículo novo. Ainda hoje, não se tem, em um currículo, a cultura como um conteúdo importante, e sim, como parte dos conteúdos. Portanto, havendo mudanças nesse quesito, sem dúvidas, iremos repensar sobre nossas políticas públicas e práticas pedagógicas em questão. Sendo assim, finalizamos a citação de Candau dizendo que os direitos humanos:

Constituem um foco central da problemática das sociedades contemporâneas. Afirmados e continuamente violados, são referência para a construção de sociedades humanas e democráticas. No entanto, podem ser concebidos a partir de diferentes marcos teórico políticos. Defendemos a perspectiva que considera que a articulação entre direitos da igualdade e direitos da diferença é uma exigência do momento atual. Somos conscientes da tensão que existe entre estes dois movimentos. Contudo, é nesta tensão que é importante trabalhar e a consideramos como geradora de criatividade, de buscas e novos compromissos. (CANDAU. 2012. p. 716).

Desse modo, os direitos à igualdade e o direito às diferenças são conceitos que exercem funções um sobre o outro, não podendo assim haver dicotomia entre eles e estes devem ser um fator importantíssimo no currículo escolar, uma vez que, segundo Zilma Oliveira “isso implica tomar consciência de problemas coletivos e relacionar a experiência da própria comunidade com o que ocorre em outros contextos” (OLIVEIRA, 2011). Portanto, a política educacional para a primeira infância deve ser marcada pela intersetorialidade, significa que esta mesma política irá promover induções de planejamentos conjuntos, visando à criança fora e dentro da escola. Então ações, programas integrados a essas políticas instigaria a programação territorial, ou seja, cada lugar seguindo uma política educacional

nacional, mas, modificando-as de acordo com as necessidades dos territórios, como por exemplo, políticas que integrem a família, espaços de lazer, cultura, de leitura, sem nos esquecermos da participação do Estado, pois a integração entre o Estado e família, bem como os aspectos supracitados são necessários de acontecer.

Pressupostos legais: avanços e desafios na política pública de Educação Infantil.

A respeito dos avanços e desafios na política pública de Educação Infantil, lançamos aqui algumas indagações: Qual a concepção de criança e infância? Onde e quando se deu a origem das creches? O que diz a legislação? Como deve ser a formação docente e a prática pedagógica na Educação Infantil? De acordo com o texto “Brincar e Aprender: dimensões indissociáveis no desenvolvimento da criança” de Adelaide Joia, em épocas passadas, a criança era vista como um adulto em miniatura, isso significa que elas e sua própria infância não tinham tanto valor assim. Ainda nessa época, havia o que a autora chama de abandono moral e afetivo.

Dessa maneira, logo após o nascimento da criança, horas ou até mesmo dias, a criança saía do convívio familiar e era entregue a uma ama, isso até meados do século XVII e XVIII. De tal modo, para a sociedade medieval não havia espaço para a criança no meio familiar, ela sequer tinha acesso a sua infância, visto que as principais preocupações da família se baseavam na preservação dos bens, sua honra e vida adulta (JOIA, 2018). Por isso, é importante estudar a história da infância da criança, pois, de fato, as obras representavam o que a realidade vivenciava: a criança e sua fase como algo insignificante, pessoas musculosas com físicos de adultos.

Com o passar dos tempos, o conceito de criança foi sendo adaptado de acordo com as necessidades e profissionalização do meio, ou seja, com as modificações do proletariado e da urbanização, com essas atribuições, o cuidado com a criança pequena passou a ser visto com mais cautela; é onde surge o primeiro contato com as creches, uma vez que, até o século XVII tinha o significado de manjedoura, pois muitas das vezes as senhoras religiosas com a piedade, misericórdia e caridade acabavam tendo o papel que a princípio deveria ser dos pais. Dessa forma, a creche surgiu dentro da necessidade e com o cenário de abandono das famílias para com suas crianças pequenas.

Diante dos fatos, houve uma indigência de remodelar o termo do que viria a ser uma creche, foi então que no Brasil, por volta de 1900, considerou que as creches passariam a ter um atendimento institucional de Roda (lugar onde eram deixadas crianças não desejadas). A primeira creche registrada foi em 1899, destinadas aos filhos de funcionários da Companhia FTC. Mudanças ocorrem, e somente no século XX que a creche passa a ser vista como um instrumento de assistência às famílias mais pobres, mas ainda não reconhecida como área da educação.

De acordo com Kramer (1995) o Brasil sofre uma oscilação, ora menor, ora maior no grau de importância sobre a valorização ao atendimento à infância. Seguindo a análoga dessa citação, o momento histórico é muito decisivo em toda e qualquer situação, e, se tratando das creches e do atendimento às crianças, os recursos financeiros, uma política de qualidade e a clareza da sua integração se tornam relevante para estes fatos. Outro discurso vem com as falas de Civiletti (1991) afirmando que a origem das creches se deu com os médicos. Isto nos faz pensar sobre os cuidados higienistas que eles tinham com as crianças pequenas e todo o apoio que eram dadas as mulheres burguesas daquela época, adiante, não somente com as mulheres da alta sociedade, mas, principalmente com as de baixa renda.

Outrossim, por volta de 1970 as creches eram vistas dentro de um ambiente de várias propostas, uma delas é a privação cultural, o que as levou a terem discursos pedagógicos compensatórios. Um dos objetivos na época era de preparar a criança para o ensino regular; acreditam ainda que o fracasso escolar era gerado pelo meio onde as crianças estavam inseridas, ou seja, as suas deficiências psicoculturais se baseavam pelo ambiente precário de suas vidas, por isso não davam bem no regime escolar.

O fim da era “creche sem significatividade” veio com os movimentos grandiosos que aconteceram ainda na década de 70. Isso aconteceu com a frente de mulheres unidas, mães e donas de casa, feministas, sociedade dos bairros, entre outros. O que nos chama a atenção para estes movimentos é que embora a luta fosse por todos, o movimento feminista lutava pela igualdade e equidade entre homens e mulheres, justamente porque com a valorização das creches dava-se abertura às mães que não apenas seriam donas de casas, mas mulheres abertamente dispostas ao mercado de trabalho, é a partir desses movimentos que abriremos espaços para o debate da legislação brasileira e a educação infantil.

Em 1988, foi promulgada pela Constituição Federal uma série de direitos e deveres no que diz respeito à educação infantil. A autora Adelaide Joia, cita o inciso IV que diz que é dever do estado promover a “educação infantil”. Dentre todos os incisos, artigos que ela cita, fica evidente o seguinte: a educação infantil passa a ser vista como uma das prioridades do governo, a criança tem o direito e total acesso à educação. Por este modo, a reflexão sobre esses fatos citados até aqui é de que a educação e o cuidado na primeira infância por muito tempo não foram tratados como prioridades, até o atual momento ainda precisa de mudanças urgentes, mas, não há como negar que as necessidades que antes não eram atendidas, hoje são. No Brasil, a Educação Infantil, isto é, o atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, e foi, a partir dela, que houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, em 1996. Por conta disso, a Educação Infantil passou a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica.

Não há como falar de educação infantil e não discutir a importância de uma prática e formação docente. Ainda sobre Adelaide Joia, “Há uma necessidade urgente no que diz respeito a formação inicial

e continuada do professor” (Joia, 2018). Redirecionando as palavras dela, o currículo das unidades se limita somente ao “porque” ensinar, deixando de lado e estudando pouco o “para que” e “como ensinar”. De fato, a maior parte dos pedagogos tem dificuldades em dar a criança outro ambiente de ensino que não seja a própria sala de aula, com inúmeras atividades de escrita e leitura, bem como trabalhar as diversidades dentro desse contexto. De certa forma, existe um medo de começar algo que esteja fora dos padrões, como por exemplo, trazer para as brincadeiras atividades vistas dentro da sala de aula, dando ao aluno diversas possibilidades de aprender com as diferenças.

Por meio disso, fica evidente a necessidade de uma nova política de formação inicial e continuada que dê acesso ao lúdico e a aprendizagem ao mesmo tempo, de modo que os educadores não se restringem somente ao básico, mas busque inovar, modificar e redirecionar os seus ensinamentos, favorecendo o acesso às práticas pedagógicas que envolvam o currículo multicultural.

A Educação Infantil a partir da Ldb/1996.

Durante a década de 1990, ocorreram importantes avanços no campo da Educação Infantil, sendo a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9394/96) a mais expressiva desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Na qual expressa que: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 29).

Isto é, as preposições pedagógicas das creches e pré-escolas devem compreender em suas práticas de educação a criança como um ser completo, cabendo à escola o papel colaborativo de construção da sua identidade. Esse processo deve se realizar, como afirma Oliveira (2011), em um cenário no qual a educação e o cuidado ocorram de forma concomitante e lúdica, incluído em uma atmosfera afetiva de relações diversificadas, na qual a aceitação de cada singularidade seja objeto de atenção.

Diante disso, o objetivo da LDB/96 é o de superar o modelo de “educação compensatória” exercida ao longo dos anos nos estabelecimentos de Educação Infantil, trazendo para esse campo novos princípios teórico-metodológicos que aliem as experiências que os estudantes trazem consigo para a sala de aula, ao conhecimento historicamente sistematizado que será, por sua vez, mediado pelo professor na sala de aula.

Posteriormente, a LDB/96, surgiu à necessidade de se implantar outros documentos norteadores para o processo de ensino-aprendizagem na primeira etapa da educação básica. Dentre eles, salienta-se, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010, que conceitua em seu texto, entre outras coisas, a definição de currículo para esta primeira etapa do ensino, sendo ele:

Os conjuntos de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, s/p).

Ou seja, as práticas desenvolvidas nas creches e pré-escolas além de respeitar a integridade do menor, deve buscar também valorizar os conhecimentos prévios que esses educandos adquiriram anteriormente no âmbito familiar. Não obstante, é preciso também compreender as políticas públicas que tornam esse processo orgânico no interior das escolas e fora delas.

Partindo do pressuposto que a educação infantil em sua totalidade visa um ensino que trabalhe de forma integral na construção de um currículo como identidade, a LDB/96 diferente das outras leis, apresenta uma democratização e universalização do ensino, proporcionando que, como base legislativa haja a oportunidade de que todas as classes sociais sejam beneficiadas com direitos e a busca por um ensino de qualidade.

Sobre isso, Maria Campos em seu texto "LDB de 1996 (vinte anos depois: projetos educacionais em disputa) traz quatro tópicos discutindo sobre a Educação Infantil e as suas mudanças de acordo com a LDB 1986", discute a inclusão da creche junto à pré-escola como etapa inicial da educação básica, que é exatamente a principal inovação da LDB comparado a outros países.

Nesse mesmo período a pré-escola começa a ser vista como uma das partes que formam a educação básica. Por outro lado, a creche não foi aceita facilmente dentro desses parâmetros, isso porque, cada novo projeto e prioridade que surgia tornava a realidade de inserção desses estabelecimentos bem mais distantes, como exemplo, o projeto de Darcy Ribeiro e as Conferências Brasileiras de Educação (CBE). Esta realidade de inclusão das creches pode ocorrer no papel, mas ainda é uma realidade distante, posto que o sistema ainda é muito frágil e descuidado quando se trata de instituições cujo o foco seja aliar a educação ao assistencialismo, a começar pela contratação de professores que, além de não possuírem uma formação adequada para este âmbito, acabam por não desempenhar o papel ao qual foram comprometidos junto à escola.

Campos em sua obra, ainda afirma que, a educação infantil, nas literaturas acadêmicas, ainda é retratada como um setor autônomo das outras etapas de ensino, sendo essa uma visão extremamente distorcida da realidade, haja vista que ela está comprometida em primeiro desenvolver o educando em seus aspectos físico, psicológico e cognitivo, para que assim ela esteja apta aos processos de aprendizagem mais complexos que exigem as demais etapas da educação básica.

Outrossim, destaca-se no texto o estudo que a autora fez sobre as metas do Plano Nacional de Educação, entre os anos de 2004 a 2024. Ela expõe as metas que estão sendo cumpridas e que estão

avanzando cada vez mais rápido, por exemplo, a escolaridade na faixa etária de 4 a 5 anos sobre a meta de universalizar o ensino de acordo com o PNE de 2014. Para Campos, há alguns problemas nas metas do PNE que precisam ser discutidas, como o fato de que este não se baseou em diagnósticos precisos e cuidadosos que retratasse a realidade educacional em cada período.

A autora ainda ressalta que apesar dos avanços quanto ao acesso às escolas, a meta de se conseguir universalizar a pré-escola até 2016 não foi cumprida. E sobre a creche, por todo avanço significativo, ainda está longe de se chegar aos 50% dos dados de acordo com o plano, isso porque, as crianças de baixa renda, negras e marginalizadas ainda sofrem com as desigualdades educacionais no país.

Com bases nos dados aferidos pela autora sobre a meta macro tal do PNE (2015/2025), é importante destacar as metas micro do Plano Municipal de Educação da cidade de Teresina, no Piauí, que também vigorará na mesma década. De acordo com o documento, o crescimento da oferta de vagas na rede municipal incidiu em um maior número de estabelecimentos de educação infantil aumentando "218% no âmbito municipal, atingindo 175 estabelecimentos, sendo 142 localizados na zona urbana e 33 na zona rural" (TERESINA, 2015, p. 31).

O que posteriormente ocasionou em um aumento no percentual de atendimento nos estabelecimentos de educação infantil do município, sendo em 2013 de 96% para pré-escolas e 29,5% para creches, o que faz com o que o município esteja próximo de atingir a meta nacional estabelecida pelo atual PNE, que é de 100% da cobertura para a faixa etária entre 04 a 05 anos até o final de 2024. A meta 01, do plano decenal do município, se propõe a universalizar, até 2016, estando ainda sendo necessário garantir o mínimo de 80% de oferta de vagas para a creche, até o final da vigência o seu plano, com isso, a educação infantil, entre as crianças de 04 e 05 anos deve ampliar a oferta de vagas para creches de forma a atender, no mínimo, 35% do alunado entre 0 e 03 anos de idade até o quinto ano de vigência do plano e garantir o mínimo de 80% até o final da década.

Para que esta meta realmente venha a se concretizar, o plano utiliza como estratégia, entre outras, o estímulo à participação familiar na gestão democrática da escola, bem como no acompanhamento do processo de aprendizagem dos educandos. Ventilando, dessa forma, uma proposta de educação multicultural que tem por objetivo aliar os conhecimentos dos familiares, e por consequência da criança, ao dos professores e do que se pretende ensinar nas creches e pré-escolas, a fim de elaborar um currículo que respeite as diversidades culturais nessas instituições, tema de suma importância que será tratado no tópico a seguir.

A Educação Infantil a partir da BNCC/2018.

Uma das questões bastante atuais é sobre o currículo da Educação Infantil e as políticas públicas voltadas para a diversidade a educação infantil, um diálogo em que os profissionais da educação se questionam como organizar este currículo a partir da Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, é importante analisar a dimensão de que a BNCC diz respeito à EI e como mudou os seus paradigmas, isso significa, que ela vai propor à criança como e no centro do planejamento do sistema curricular no qual, o(a) professor(a) olhará para seus alunos como uma forma de construir seus conteúdos e metodologias mediante o que a criança expressa.

Com isso, há a inversão de valores, como quando a priori, o(a) professor(a) construía seus currículos para aplicá-los a qualquer criança, ou seja, o mesmo conteúdo aplicado na região Sul do país, seria o mesmo passado na região nordeste. Então, com essa mudança de paradigma no que se refere a organização curricular, é necessário analisar que um dos primeiros desafios é a concepção de criança, entender e estudar como a criança aprende, como ela estabelece relação com o mundo e com o outro e como ela cria e produz conhecimento.

No mesmo momento em que a criança se relaciona com o conhecimento que já existe, ela vai ampliando com os conhecimentos do(a) professor(a). Dessa maneira, é importante o cuidado para não reduzir a organização do currículo de acordo com a base, mediante o quadro de objetivos de aprendizagem que a BNCC propõe, uma vez que, a base tem sua atenção na concepção da criança e nos direitos de aprender a conviver, brincar, participar e se expressar.

Destaca-se também o tempo de planejamento. Há a necessidade de separar o tempo o professor e o tempo da criança, pois o professor trabalha com o planejamento mediante seus conteúdos e realidade das crianças, quando elas apenas devem trabalhar com a sua própria realidade. Os temas propostos devem levar e consideração a própria vida das crianças, isso significa que todos os temas estão presentes na vida das crianças e devem ser trabalhados de maneira em que elas venham a compreender cada um deles. Quando não há o diálogo de todos os temas propostos pela BNCC é pelo motivo de que nem todos os professores estão preparados para fazer a mediação com essas questões, levando e consideração, claro, a pressão que ele enfrenta todos os dias.

É o que acontece do outro lado, existem crianças que precisa de um preparo para poder dialogar sobre determinados temas, como por exemplo, uma criança que vive dentro de uma família “tradicional” (termo dado pela sociedade), não está preparada para ouvir e aprender sobre os diversos conceitos de famílias que hoje existe. Diante disso, é imprescindível que esteja pronto para estas etapas, para assim, tratar e ensinar a criança com naturalidade e com um bom desenvolvimento, pois é a partir disso que se deve discutir a organização do currículo.

Tendo as políticas públicas na percepção de direitos e não de privilégios, no decorrer das construções e elaborações de tais, que garantem o funcionamento de uma educação que trabalha os diversos âmbitos culturais e de inclusão no Brasil, muitos foram os desafios enfrentados para que as políticas apresentadas tendem como base a Constituição Federal sejam ampliadas e desmistificadas, em uma linha tênue entre essas conquistas históricas de inclusão e as presentes leis e metas que trabalham a diversidade, diversas foram as conquistas nas quais são de suma importância no prosseguir da democratização do ensino:

A Lei n. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana nas escolas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução n.1, de 17/6/2004), instituídas pelo Conselho Nacional da Educação para regulamentar a lei anterior. Outras medidas aprovadas foram o Decreto n. 5.296/04, referente ao atendimento às pessoas portadoras de deficiência, e o Decreto n. 5.626/05, que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASI, 2018, s/p)

O enfoque nas leis sancionadas aqui apresentadas é de suma importância para a apresentação de algumas conquistas enfim estabelecidas, tendo como principal objetivo uma educação que procure a democratização e inclusão no ensino, onde assim vistas buscam uma desmistificação na concepção de educando como padrão medieval, garantindo o direitos das crianças na educação infantil em universalidade de culturas, etnias a se relacionarem em conjunto aos portadores de deficiência, sendo assim um marco na democratização e inclusão nas diversas modalidades em enfoque educação infantil.

Aos professores cabe em suas práticas pedagógicas o trabalho de exercer a visualização da compreensão do direito e a conscientização dos diferentes para os educandos, sendo os recursos dependentes das condições sociais de cada escola, ou seja o professor deve trabalhar mediante as condições sociais e compreensões culturais dos alunos, sendo ele o principal responsável pelo repasse dessas informações, trazendo como pratica a conscientização da normalidade em sua diversidade, para que nos ambientes de interação da criança, concretize assim a perca dos preconceitos historicamente construídos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, vem para orientar e auxiliar os educadores em seus desenvolvimentos em sala de aula, quase como um “manual”, que tem princípios como: Éticos: da autonomia; Político: dos direitos de cidadania; Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade. Tendo como suas condições que as crianças usufruam de seus direitos civis.

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da

instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (DCNEI, 2009, p. 21).

As DCNEIS (2009) em seus princípios a partir de suas orientações, acrescentam de forma significativa na formação do currículo infantil como identidade, sendo a identidade o parecer de pensamento e evolução humana, sendo assim ela garante um futuro em que haja uma compreensão vasta sobre inclusão e o respeito as diferenças, sendo o conhecimento o principal agente de desmistificações, assim garantidos a apresentação através de tal política pública, enfatizando o papel do professor na distribuição de tal conhecimento, onde em sala de aula, trabalhará através de métodos lúdicos e significativos o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação com as diversas culturas, religiões, raças e etnias. Incluindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, apresentando conhecimentos sobre sustentabilidade, ético racional e gênero.

As Propostas Pedagógicas, tanto da diversidade, das crianças do campo e crianças indígenas, têm como garantia, promover uma valorização e conhecimento de suas crenças e memórias do seu povo e reconhecimento dos seus medos de vida. Todas as Práticas Pedagógicas tem como eixo norteadores as interações e brincadeiras, garantindo experiências que provocam conhecimento de si e do mundo. As creches e pré-escola, na elaboração das suas propostas podem escolher as melhores atividades de acordo com suas realidades.

Algumas Considerações

Desta feita, tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, a BNCC como um dos documentos que propõe uma organização curricular que leva em consideração a maneira como bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas aprendem e se desenvolvem a partir de experiências cotidianas. Uma de suas competências é o "O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" (BRASIL, 2018), as políticas educacionais que envolve a educação infantil e trabalha as diversidades são propostas de discussão para a educação que busca construir um sistema educacional homogêneo para todos do país. Esperamos, portanto que a escola, como lugar de fala, contribua para que mesmo dentro de um contexto complexo e de lutas constantes, a realidade possa estar voltada para a valorização de políticas que deem lugar ao trabalho do currículo multicultural, bem como, compreendendo a criança dentro de suas particularidades e olhares, proporcionando para a própria escola, novas habilidades, mecanismos e práticas pedagógicas essenciais para os alunos

Verificamos que, o desafio de reformular as práticas docentes, bem como estender sua discussão para novas políticas, cujo objetivo é dar à criança o ambiente adequado para o seu desenvolvimento, faz com que apareça um sistema mais inclusivo para todos, nos referindo à valorização das creches e pré-escolas nas escolas públicas como espaços onde as crianças irão dar seus primeiros passos no processo de ensino-aprendizado.

Ademais, é nesta perspectiva de resistir contra o engessamento de políticas públicas educacionais que favoreçam a educação infantil e de suas concepções das possibilidades limitadas em se tratando de práticas pedagógicas no qual reafirmamos, que bons ensinamentos e práticas tem boa parte do seu valor atrelada a uma boa estrutura de um currículo multicultural. E mesmo que as soluções dos problemas relacionados à educação no país nunca estejam reservadas ao mal desenvolvimento das suas políticas públicas educacionais, não podemos deixar de lutar, uma vez que, a constante busca da qualidade e do trabalho ideal, começa quando decidimos ir à diante, em busca por melhorias em suas práticas pedagógicas, contribuindo para a condução de mais alunos a aprendizagens significativas, além de promover a inclusão dentro da sua sala de aula.

Esperamos que ao final da leitura deste artigo, as questões e os objetivos das políticas públicas e os documentos que os envolve sejam respondidas de forma com que gere um engajamento positivo tanto para os pesquisadores, quanto para os envolvidos no projeto, como os professores da educação infantil que serão entrevistados. Além disso espera-se que esse trabalho chegue à compreensão dos professores da educação básica.

Que eles entendam o processo e sejam protagonistas do entendimento e luta por uma melhor educação. Entretanto, consideramos alcançar e identificar os percalços aqui relatados para o desenvolvimento do trabalho, cujo meio nos permitiu compreender e entender que, por mais que um dos principais objetivos da LDB seja o melhor desenvolvimento da educação básica, em seu sentido completo da palavra, condição importante para a melhoria da qualidade do ensino, as políticas que devem ser desenvolvidas precisam ser suficientes para a referida valorização, significa que estas políticas perpassam por recursos dignos, currículo bem desenvolvido, atendimento especializado às creches e pré-escolas, dentre outras que expressam boas condições de ensino e práticas pedagógicas.

Posteriormente, daremos início a nossa pesquisa de campo onde pretendemos ampliar este trabalho através de entrevistas que realizaremos com cinco (05) professoras da Rede Municipal de Ensino de Teresina-PI.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Disponível em: <http://basenacional.mec.gov.br>. Acesso em: 23 mar. 2021.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 02 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular para a Educação Infantil**. 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2/2015**. Disponível em: http://portalmeec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-rescne-cp-002-030720722017&Itemid=30192. Acesso em: 22 mar. 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum**: arte. Brasília: MEC, 2018.
- CAMPOS, M. M. Educação Infantil: vinte anos de mudança desde a LDB-1996. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) **LDB 1996 vinte anos depois**: projetos em disputa. São Paulo: Cortez 2018.
- CANDAU, V. M. F. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, E. C. B. (Coord) **Educação e Metodologia para os Direitos Humanos**. São Paulo: Quartier, 2008.
- CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 76, p. 31-40, 1991.
- FONTINELES, I. C. da S. **Árteses de seu ofício**: a relação entre a formação e a remuneração dos professores das redes públicas piauienses (1996 – 2016). Teresina: EDUFPI, 2019.
- FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **BNCC na Educação Infantil**. Disponível em: https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/bncc-educacaoinfantil/?s=bncc&gclid=CjoKCOiAvP6ABhCjARIsAH37rbToz5RkGvPFDOycqHy2Bm88gPoH_uFB-wnokZl-Dw6ypJUcgSgalaAjw8EALw_wcB. Acesso em: 05 de fevereiro de 2021.
- KRAMER, S. **A política do Pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação infantil**: Fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

Os efeitos de sentido dos discursos oficiais e midiáticos sobre a chamada “ideologia de gênero”

The meaning effects of official and media discourses on the call “gender ideology”

Rafaela da Silva Mendonça Rêgo⁽¹⁾

⁽¹⁾  0000-0002-4087-850x; Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU), Professora e pesquisadora, Brazil, E-mail: professora.rafaela.mendonca@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O presente artigo tem como objetivo central realizar uma análise sobre os sentidos do discurso oficial do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), do Plano Estadual de Educação – PEE (2015-2025) e dos Planos Municipais de Educação – PME (2015 – 2025) do Estado de Alagoas - no que se refere à discussão a respeito das questões de Gênero e Diversidade na escola, buscando identificar as principais mudanças no sentido do discurso produzindo sobre a chamada “ideologia de gênero” ao longo dos anos. Para alcançar o objetivo proposto, considerou-se adequada à utilização de uma metodologia de pesquisa que se apoiará na Análise do Discurso para se debruçar sobre os documentos oficiais (PNE, PEE’s, PME’s e midiáticos), tal análise será feita por meio de uma ferramenta digital que mapeia dentro do texto as palavras indicadas, de modo a averiguar o aparecimento, a repetição e a recorrência de referências aos termos selecionados, tais como gênero, sexualidade, diversidade, ideologia etc. Deste modo, o que verificou-se foi o processo de silenciamento, da livre discussão das temáticas de relações de gênero e das sexualidades em instituições e nas políticas educacionais. Neste sentido, é inegável a necessidade de cada vez mais abordar as temáticas de relações de gênero e diversidade sexual, no campo educacional, uma vez que, a educação deve possuir um caráter emancipatório e capaz de servir de contrapeso ao avanço do conservadorismo, das desigualdades sociais provocados pelo capitalismo, pelo machismo e pelo patriarcalismo.

Palavras-chave: Ideologia de gênero, Gênero, Discurso.

Abstract: The main objective of this article is to analyze the meanings of the official discourse of the National Education Plan - PNE (2014-2024), the State Education Plan - PEE (2015-2025) and the Municipal Education Plans - PME (2015 – 2025) of the State of Alagoas - with regard to the discussion about the issues of Gender and Diversity at school, seeking to identify the main changes in the sense of discourse producing about the so-called “gender ideology” over the years. To achieve the proposed objective, it was considered appropriate to use a research methodology that will rely on Discourse Analysis to address official documents (PNE, PEE's, PME's and media), such analysis will be done through of a digital tool that maps the indicated words within the text, in order to verify the appearance, repetition and recurrence of references to selected terms, such as gender, sexuality, diversity, ideology, etc. Thus, what was found was the process of silencing, of free discussion of the themes of gender relations and sexualities in institutions and educational policies. In this sense, the need to increasingly address the issues of gender relations and sexual diversity in the educational field is undeniable, since education must have an emancipatory character and capable of serving as a counterweight to the advance of conservatism, of inequalities caused by capitalism, machismo and patriarchy.

Keywords: Gender ideology, Gender, Speech.

Introdução

Há algumas décadas, a evolução da noção do termo “gênero” e seu discurso ganhou importância crescente no debate intelectual, bem como, no âmbito da *práxis*. A origem da discussão a respeito do conceito de gênero é relativamente nova, nasceu no seio das lutas do movimento feminista dos anos 1960 e 1970 e de seus diálogos com pesquisadoras e intelectuais das mais diversas áreas do conhecimento. No campo da história intelectual do debate de gênero, reconhece-se o papel destacado da obra *O Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir, é dela a famosa máxima: “não se nasce mulher, torna-se mulher”.

A partir dessa afirmação, vemos uma das primeiras manifestações em torno do conceito de gênero. Ou seja, Beauvoir (1960) apontava que “é preciso aprender a ser mulher, uma vez que o feminino não é dado pela biologia, ou mais simplesmente pela anatomia, e sim construído pela sociedade”. Em outras palavras, de acordo com a autora fica claro que as determinações biológicas não são mais importantes do que as determinações sociais e políticas no processo de construção do gênero. Ou seja, os papéis de gênero não estão restritos à constituição anatômica da espécie humana, sendo, em verdade, socialmente construídos sobre uma base material dada – o corpo. Foram-nos necessários três decênios desde a primeira formulação do conceito de gênero para construir este acervo (SAFFIOTI, 1999).

Em um primeiro momento, o termo “gênero” foi utilizado no campo gramatical para diferenciar palavras masculinas, femininas ou neutras. A partir da segunda metade do século XX, esse vocábulo experimentou uma mudança conceitual devido a sua crescente utilização em outros âmbitos chegando de forma equivocada, em não poucas ocasiões, a substituir o clássico termo “sexo”, empregado para designar a dualidade sexual humana homem-mulher (NOVOA, 2012).

Contemporaneamente percebe-se que se tornou comum uma grande confusão entre as categorias *sexo* e *gênero*. Atualmente, essa compreensão equivocada tem servido de reforço para sustentar aquilo que passou a ser chamado de “*ideologia de gênero*”. O termo “*ideologia de gênero*” não é utilizado e não está presente no âmbito das teorias de gênero. Esse termo foi contemporaneamente (re)significado no interior de alguns discursos religiosos e apropriados pela mídia.

Portanto, trata-se de uma interpretação equivocada e confusa que não reflete o entendimento do conceito de gênero. Diante do exposto, atualmente verificou-se a eclosão do discurso sobre a chamada “*ideologia de gênero*”, motivado a partir dos debates sobre a inserção de temas como gênero e sexualidade nos planos de educação.

Afinal, o que a expressão “*ideologia de gênero*” significa e como ela vem se materializando nos discursos? De onde foi retomada ou ressignificada as expressões “gênero” e “ideologia”? Além disso, porque houve uma mudança significativa no discurso das diretrizes educacionais posta nos planos de educação? Qual o sentido do reforço dos discursos oficiais apresentados nos planos de educação nacional, estadual e municipais em promover um silenciamento de propostas relacionadas ao tema de gênero e diversidade? Houve uma negação estratégica e sistêmica da inserção de

conteúdos/disciplinas/formação docente sobre as questões de gênero e diversidade na Escola? Qual o sentido das emendas excludentes e proibitivas do debate/ensino/terminologia dos planos estaduais e municipais de educação? Por meio destas questões, buscar-se-á analisar aos discursos circulantes; desvelar os sentidos da enunciação, ou seja, os fios que compõem a tessitura discursiva.

Sabe-se que a partir de meados do século XX mudanças significativas têm alterando o cenário social no Brasil e no Mundo, transformações estruturais de todas as ordens, engendradas principalmente pela aceleração do processo de industrialização capitalista. Além destes fatores, foi possível perceber claramente a rápida ampliação dos meios de comunicação, sua diversificação e sofisticação se comparados ao que tínhamos há algumas décadas atrás. Agora nos encontramos interligados através de satélites em cadeias de transmissões televisas mundiais, de pontes e rodovias virtuais, cibernéticas, trazendo quase que imediatamente tudo a nós, inúmeras informações em questão de segundos.

Tais mudanças, tem se traduzido em transformações importantes no seio das relações sociais, principalmente das relações familiares e, conseqüentemente, nos padrões de organização doméstico-familiar, sobretudo no que diz respeito aos papéis de gênero. Neste contexto, em virtude da lógica de reprodução do capitalismo, surgem novas necessidades sociais, a intensificação de entrada das mulheres no mercado de trabalho, o uso da pílula anticoncepcional que retarda ou anula gestação, as lutas perpetradas pelo movimento feministas, as uniões homoafetivas, etc. aparecem no quadro de fatores que tem alterado significativamente as relações entre os sujeitos. Períodos de rápidas transformações na sociedade, de crise econômica, tensão política ou insatisfação e convulsão social, como os que vivemos atualmente, têm comumente dado margem a que se fale sobre uma 'crise da família' e a que segmentos da população se mobilizem em 'nome da família' para preservá-la. Não deve então causar espanto que, atualmente, soem outra vez alarmes sobre uma suposta 'crise da família', em virtude daquilo que passou a ser chamado de "*ideologia de gênero*", gerando assim, discursos que tentam demonizar e produzir efeitos de sentidos antagônicos em relação às questões de gênero e sexualidade.

Deste modo, um conjunto de questões norteou a escolha do pressuposto teórico e metodológico que orienta este artigo, em primeiro lugar, considera-se adequada à utilização de uma metodologia de pesquisa que se apoiará na Análise do Discurso, por meio dos documentos oficiais (PNE, PEE's, PME's e midiáticos) que será feita por meio de uma ferramenta digital que mapeia dentro do texto as palavras indicadas, de modo, a averiguar o aparecimento, a repetição e a recorrência de referências aos termos selecionados, tais como gênero, diversidade, etc. Em um segundo momento, partindo da materialidade discursiva, assinalando a interdiscursividade, isto é, buscando nas sequências linguísticas o que promove sentido.

Sabe-se da possibilidade de partir do léxico, entretanto, aqui não nos interessa a significação linguística dos termos ("*ideologia de gênero*" ou "*ideologia*" e "*gênero*"), mas a possibilidade que estas marcas possuem de serem atravessadas por interdiscursos, isto é, pela voz do outro que invariavelmente

incide sobre a intradiscursividade. Seguindo esta lógica, nomearemos os interdiscursos trazendo-os para participar do desvelamento do discurso, objeto de análise deste artigo, a saber: o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), o Plano Estadual de Educação (PEE/2015-2025) e os Planos Municipais de Educação (PME/2015 – 2025) de Alagoas - no que se refere à discussão a respeito das questões de gênero e diversidade na escola e a repercussão nas mídias. Após esta etapa, estaremos aptos a estabelecer a Formação Discursiva que domina o discurso e as demais formações discursivas que com ela dialogam. Deste modo, buscar-se-á elucidar a forma-sujeito do discurso e as contradições que dela decorrem, de modo a explicitar as condições de produção e os pré-construídos que possibilitam o discurso, contrapondo, as mediações necessárias à compreensão do discurso, objeto de análise (MAGALHÃES, 2012).

As teorias de gênero e o fundamento sócio histórico das desigualdades

O ensaio da antropóloga Gayle Rubin (1975), *The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex*, foi de grande importância para a consolidação dessa discussão, ao passo que, introduziu a categoria *gênero* no debate das causas da opressão/subordinação social da mulher. Embora a questão de gênero já tivesse sido tratada por Beauvoir (1960), apenas mais tarde é que Rubin apresentará uma definição do sistema de *sexo/gênero*, a partir do diálogo com a teoria marxista e com a psicanálise. Segundo Rubin (1975), "o sistema sexo/gênero diz respeito aos modos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produto da atividade humana, que se tornam convencionais e passam a ser vistas como 'naturais'" (RUBIN, 1975, p. 79). Nesse sentido, a distinção entre sexo e gênero mostrou-se bastante útil no questionamento de formulações teóricas que respaldavam a inferiorização da mulher com base em critérios biológicos.

A discussão teórica em torno dessa questão não é pacífica. De modo geral, duas grandes correntes, de matrizes antagônicas, buscam explicar as causas da diferenciação de gênero na sociedade. De um lado, a corrente *essencialista* defende que o gênero é inerente à constituição biológica dos indivíduos sendo apenas reforçado pela sociedade. Tal perspectiva propaga que as disposições de gênero fazem parte da "natureza" ou "essência", isto é, da constituição biológica. Do outro, apregoa-se que o gênero é construído socialmente, ou seja, as diferenças de gênero são um reflexo das diferentes posições ocupadas por homens e mulheres na sociedade. Nessa acepção, o gênero é "construído", por esse motivo ficou amplamente conhecida como *construtivismo social*.

Outro momento teórico importante na conceituação de gênero são as contribuições de Joan Scott (1995), apresentadas no artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. A autora compreende que a discussão em torno da categoria de gênero envolve três elementos essenciais: primeiro, o gênero é uma construção social; segundo, a noção gênero refere-se a uma categoria relacional; e por fim, as relações de gênero são relações de poder. Nesse sentido, Scott (1995) defende que gênero é "um

elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 16).

Analisar a questão de gênero como uma questão de poder foi um grande avanço na compreensão das formas como se constroem as desigualdades. Todavia, trilhando este caminho, as bases materiais da dominação de gênero ficam escamoteadas e pode se conduzir a uma naturalização da desigualdade, contra a qual não se pode lutar para extinguir, mas sempre avançar no seu abrandamento. Portanto, observa-se que majoritariamente as análises a respeito das relações de gênero (teorias feministas), enveredam para análises culturalistas, “não considerando as classes e a determinação econômica como momentos predominantes para explicar a gênese e a conservação das desigualdades e discriminações” (MAGALHÃES; SILVA, 2015, p. 214).

Por outro lado, as análises marxistas, embora localizem corretamente a predominância das relações de classe na produção do conjunto das desigualdades, por vezes situam as relações e discriminações advindas da divisão sexual do trabalho à margem do antagonismo capita x trabalho, principalmente no tocante à luta dos trabalhadores por melhores condições de vida [...] (MAGALHÃES; SILVA, 2015, p. 214).

Assim, percebe-se que as raízes materiais da desigualdade, encontram-se ancoradas nos papéis sociais divididos de maneira diferente, e, principalmente, desigual em categorias de sexo e que são determinados historicamente. Ou seja,

a reprodução dos seres humanos é integrante de um sistema que inclui produção e a reprodução da vida em geral. Na verdade, uma é condição da outra, isto é, há uma subordinação da reprodução à produção, que se apoia sempre em uma divisão sexual do trabalho, que terá variações diferentes, dependendo da lógica da produção com a divisão sexual do trabalho, não estamos dizendo que essa relação é a mesma, mas que sem essa imbricação, o entendimento da produção fica prejudicado. (MAGALHÃES, 2005b, p. 32).

A identidade social, tanto dos homens como a das mulheres, é historicamente construída, a partir da processualidade histórico-social do modo de produção, que estrutura a divisão sexual do trabalho necessária à reprodução do sistema capitalista. Assim sendo, como apontam Marx e Engels n’*A Ideologia Alemã* à relação entre homens e mulheres, é determinada pelas bases materiais, de forma histórico-social e “condiciona pelas necessidades e pelo modo de produção” (MARX; ENGELS, 1993, p. 42).

Com a divisão do trabalho, na qual todas estas contradições estão dadas e que repousa, por sua vez, na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostas umas às outras, dá-se ao mesmo tempo a *distribuição*, e, com efeito, a distribuição *desigual*, tanto quantitativa como qualitativamente, do trabalho e de seus produtos; ou seja, a propriedade, que já tem seu núcleo, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do marido. (MARX; ENGELS, 1993, p. 46).

A partir da constituição da propriedade privada, que a divisão sexual do trabalho passou a ter como essência a subjugação e exploração do sexo feminino. A divisão sexual do trabalho, não implicou necessariamente numa hierarquização entre os gêneros, tal fato, só se consubstanciou com o advento da propriedade privada. A submissão feminina se trata, antes de tudo, de um processo histórico-social fundado pela sociedade de classes¹.

A identidade social da mulher – assim como a do homem – passa a ser construída a partir da atribuição de papéis distintos e desiguais, papéis estes determinados pela divisão social do trabalho e desempenhados na produção e na reprodução das atividades cotidianas -, que a sociedade espera ver cumpridos pelos diferentes sexos. Saffioti (1987) afirma em *O poder do macho* que “a sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem” (SAFFIOTI, 1987, p. 8). Ao mesmo tempo, há uma naturalização de um aspecto social, que se baseia numa diversidade biológica entre homens e mulheres. As determinações da divisão sexual são fundantes, ao passo que, posiciona homens e mulheres numa determinada forma na produção, condicionando todas as outras relações sociais. Magalhães (2005), em *Trabalho, Gênero e Educação* acrescenta que

para cada forma de produzir será necessária uma forma de reprodução. [...] a composição físico-biológica das mulheres facilita a decisão social de serem elas a parcela da população que deverá ter, como prioridade, a preocupação com a reprodução. Há uma necessidade econômico-social que não tem como objetivo primeiro afastar as mulheres do campo sociopolítico, mas garantir um tipo de reprodução biológica. [...] Essas afirmações pretendem desautorizar as conclusões que se referem ao patriarcalismo como algo inerente à natureza sexual humana, isto é, como se o poder dos homens sobre as mulheres fosse inerente às relações entre eles (MAGALHÃES, 2005, p. 32-33 grifo nosso).

Por este motivo, é preciso estar atento/a para o processo inverso, que consiste em naturalizar os processos socioculturais. “Quando se afirma que é natural que a mulher, se ocupe do espaço doméstico, deixando livre para o homem o espaço público, está-se, rigorosamente, naturalizando um resultado da história”. (SAFFIOTI, 1987, p. 10) Portanto, só se pode falar de uma natureza feminina, ou masculina, tendo em vista, que é a própria sociedade que condiciona está “natureza”. O fato de conceber e dar à luz, por

¹ Nas comunidades primitivas a existência de uma divisão sexual do trabalho não determinava a subserviência da mulher ao homem. A diferença social residia basicamente na repartição de atividade, homens (caçadores) mulheres (coletoras). Havia uma construção social de diferenças a partir da divisão sexual do trabalho; mas as distinções socialmente produzidas não implicavam em desigualdade, em subordinação, em opressão. O modo como às comunidades primitivas produziam a vida e repartiam as atividades, através da propriedade coletiva, não gerava a exploração do trabalho, tampouco fazia necessária a opressão de gênero. Ou seja, era possível a reprodução da vida sem qualquer hierarquização entre os sexos. Portanto, nas comunidades primitivas - onde havia o predomínio da mulher na casa e nas atividades que proporcionavam o suporte as atividades desenvolvidas pelos homens – a diferenciação nas atividades não era necessariamente hierarquizada, por ser uma atividade histórico-social específica daquela sociabilidade. Somente, com o advento da propriedade privada, o que antes era uma simples separação de atividades, passa a ser usado como uma forma de explorar e oprimir as mulheres, correspondendo a uma nova necessidade social de produção/reprodução da existência humana. Com a dissolução das comunidades primitivas e com a consolidação da propriedade privada temos simultaneamente a redução da estrutura familiar. Portanto, a consolidação relações sociais de produção baseadas na exploração e na opressão (ENGELS, 2012).

exemplo, assume feições diferentes em cada sociedade, isto é, cada sociedade elabora distintos significados para o mesmo fenômeno natural. Portanto, observa-se que

a sociedade investe muito na naturalização deste processo. Isto é, tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico à mulher decorre de sua capacidade de ser mãe. De acordo com este pensamento, é natural que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, aí compreendida a socialização dos filhos, como é natural sua capacidade de conceber e dar à luz (SAFFIOTI, 1987, p. 9).

Esse processo, nada mais é que fruto de uma sociedade patriarcal que naturaliza a submissão da mulher e que reproduz cotidianamente discursos e práticas machistas que perpetuam essa situação. Portanto, a ideologia continua cumprindo “com uma de suas mais importantes finalidades, [...] a de mascarar a realidade” (SAFFIOTI, 1987, p. 11). Estes elementos têm suas bases calcadas em um modelo de divisão social e sexual do trabalho que relegou as mulheres determinadas posições na atual estrutura de sociabilidade. São apontados, como responsáveis pela *dominação masculina*, e pelas formas de violência que dela decorrem.

As posições ocupadas nas relações de trabalho – determinadas pela divisão social e sexual do trabalho e sustentadas pela lógica da ideologia patriarcal – são fundantes, ao passo que, determinam de maneira hierárquica o espaço que homens e mulheres podem e devem ocupar nas relações sociais. Embora alguns avanços e mudanças venham ocorrendo, a lógica da ideologia patriarcal que continua a sujeitar as mulheres.

Além disso, Estado e a família associam-se para produzir os suportes ideológicos que reforçam o “lugar de cada sexo” utilizando-se ideologicamente desta divisão, para fazer perdurar o modo de reprodução social submetido à lógica da propriedade privada e sua conjugação à ideologia patriarcal. Nas palavras de Magalhães (2005b) “na verdade, a família e o Estado estão associados para garantir a produção e a reprodução de determinada sociedade; [...] as relações de trabalho passam necessariamente pela constituição de uma determinada família, isto é, de relações de gênero específicas para cada realidade” (MAGALHÃES, 2005, p. 33). A família também é de forma indissociável, o resultado de um Estado – e, de forma mais geral, de um poder político onipresente – que produz os suportes ideológicos, morais e simbólicos (COMBES; HAICULT, 1986, p. 28 apud MAGALHÃES, 2005, p. 33).

Segundo Saffioti (2005) a ideologia do patriarcado, é uma forma de expressão do poder político, ao passo que, converte diferenças sexuais em diferenças políticas. Portanto, não se trata uma relação privada, mas civil, configurando assim, um tipo hierárquico de relação que invade todos os espaços da sociedade, que por sua vez “corporifica e representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência” (SAFFIOTI, 2005, p. 56-58).

A ideologia patriarcal possui força e eficácia política, funcionando como forte legitimador do sistema de exploração-dominação de gênero. “Todas estas questões estão no cerne do Estado através de

leis que instituem o que é uma família, quem é seu chefe, e como os seus membros devem se relacionar. Nada escapa ao poder político [...]” (MAGALHÃES, 2005, p. 36).

Assim, percebe-se que já existe uma ideologia socialmente predominante, e esta é a ideologia do patriarcado e do machismo que atuam sobre as diferentes categorias de gênero, fazendo com que sejam cumpridas as determinações impostas, seja por meio da ideologia ou da violência.

Os aportes teóricos da análise do discurso (ad) para compreender a chamada “ideologia de gênero”

A partir dos aportes teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD) foi possível perceber a (re)significação das categorias gênero e ideologia no discurso contemporâneo. Muito embora a palavra *gênero*, a priori, não possua uma conotação positiva ou negativa, as diferentes formas em que é enunciada por meio do discurso podem oferecer sentidos distintos e por vezes antagônicos. Segundo Pêcheux (1998), em *Semântica e discurso: Uma crítica a afirmação do óbvio* “o sentido das palavras [...] não é dado diretamente em sua relação com a literalidade do significante; ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio histórico no qual as palavras e expressões são produzidas” (PÊCHEUX, 1998 p. 160).

Ou seja, como “o discurso é de natureza tridimensional, sua produção acontece na história, por meio da linguagem, que é uma das instâncias por onde a ideologia se materializa” (CARNEIRO, 2007, p. 01) como afirma o autor em *Notas introdutórias sobre análise do discurso*. Todo discurso é uma prática dos sujeitos sobre o mundo. “Por isso sua aparição deve ser contextualizada como um acontecimento [...]. Quando pronunciamos um discurso agimos sobre o mundo, marcamos uma posição - ora selecionando sentidos, ora excluindo-os no processo interlocutório” (CARNEIRO, 2007, p. 01). Assim, percebemos que todo discurso emana de um lugar social e busca conferir um sentido, e “este lugar no discurso é governado por regras anônimas que definem o que pode e deve ser dito. Somente nesse lugar constituinte o discurso vai ter um dado efeito de sentido. Se for pronunciado em outra situação que remeta a outras condições de produção, seu sentido, conseqüentemente, será outro” (CARNEIRO, 2007, p. 01).

Por este motivo, o estudo da linguagem não pode estar descolado dos lastros sócio- históricos que o produziram, pois são essas condições que permitem a evidência do sentido. Pois, “como se sabe, a Análise do Discurso não toma o sentido em si mesmo, ou seja, em sua imanência. Não se acredita na existência de uma essência da palavra - um significado primeiro, original, imaculado e fixo capaz de ser localizado no interior do significante” (CARNEIRO, 2007, p. 02).

Diante disso, destacam-se duas interpretações com sentidos antagônicos sobre o debate em torno da questão de gênero: de um lado, as inúmeras “teorias de gênero” – algumas aqui expostas em suas linhas gerais – do outro, a chamada “ideologia de gênero”. A primeira, conforme vimos refere-se aos estudos já consagrados e institucionalização no âmbito acadêmico, e que desde então, têm norteado a ação dos movimentos sociais, em especial dos movimentos feministas, bem como, as políticas públicas

para garantia de igualdades constitucionais e que tem sido historicamente útil para que muitas pesquisas consigam identificar mecanismos de reprodução de desigualdades sociais entre os gêneros em vários setores da sociedade. Já a segunda, a denominada "*ideologia de gênero*," passou a ser enunciada após a publicação da versão preliminar do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014, que nasceu como fruto dos debates realizados na 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE²/2010). O PNE trata-se de um instrumento de planejamento do Estado que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Seu texto busca definir os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos (2014-2024)³.

O documento final do CONAE (2014)⁴, serve como referência para a elaboração do PNE, no eixo I que versa sobre "O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação, Organização e Regulação" o texto aponta no item IV a necessidade do

reconhecimento e valorização da diversidade, com vistas à superação da segregação das pessoas com deficiência, das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e de diversidade sexual, capacitando profissionais para atuarem nas diversidades existentes na educação, garantindo a inserção na organização curricular da educação básica, o ensino em língua brasileira de sinais (libras) e braille (CONAE, 2010, p. 14 grifo nosso).

No mesmo eixo, acrescenta

a consolidação de um SNE que articule os diversos níveis e esferas da educação nacional não pode ser realizada sem considerar os princípios assinalados, bem como a urgente necessidade de superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e relativas à diversidade sexual ainda presentes na sociedade e na escola. Isso só será possível por meio do debate público e da consonância entre Estado, instituições de educação básica e superior e movimentos sociais (CONAE, 2010, p. 17 grifo nosso).

Em consonância, o texto reitera em 46 passagens⁵ uma recorrência do mesmo discurso, isto é,

da necessidade de assegurar e garantir, em regime de colaboração, recursos necessários para a implementação de políticas de valorização da diversidade, superação das desigualdades religiosas, sexual, de identidade de gênero, indígenas, negros, quilombolas, LGBTQIA+, povos tradicionais, povos da floresta, povos das águas, povos do campo, pessoas com deficiência, prevenção às violências, mediação de conflito e inclusão escolar (CONAE, 2010, p. 17 grifo nosso).

² De acordo com a Lei 13.005/2014, no art. 6º, § 2º são nas conferências nacionais de educação realizadas com intervalos de até 4 (quatro) anos entre elas, cujo o objetivo é avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente (BRASIL, Lei 13.005, 2014).

³ Vale destacar que o PNE surgiu das discussões da CONAE (2010), o PL foi enviado pelo executivo ainda em 2010 e só foi aprovado no congresso em 2014 (junho).

⁴ Para acessar o documento na íntegra visitar o endereço <<http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>>

⁵ A análise dos documentos oficiais do (CONAE, PNE, PEE's e PME's) foi feita por meio de uma ferramenta digital que mapeia dentro do texto as palavras indicadas. Desde modo, averiguou-se o aparecimento 46 referências ao termo *gênero* no texto final do CONAE (2010).

Por sua vez, o PNE (2014-2024) em sua versão preliminar - elaborada com base nas resoluções do CONAE (2010), em seu art. 2º lê-se como diretrizes do PNE:

- I. Promoção da alfabetização;
- II. Universalização do atendimento escolar;
- III. Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, e na garantia de acessibilidade;
- IV. Melhoria da qualidade da educação;
- V. Formação para o trabalho e para a cidadania;
- VI. Promoção do princípio da gestão democrática da educação;
- VII. Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII. Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX. Valorização dos/as profissionais da educação;
- X. Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, Lei 13.005, 2014 Art. 2º grifos nossos).

Entretanto, na versão final do documento, votada na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, sancionada pela presidência da república, na forma da Lei 13.005/2014, percebem-se alterações significativas das diretrizes, e em todo o texto não aparece em nenhum momento referências à palavra *gênero*:

- Art. 2º
- I - Erradicação do analfabetismo;
 - II - Universalização do atendimento escolar;
 - III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da **cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação**;
 - IV - melhoria da qualidade da educação;
 - V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
 - VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
 - VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
 - VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
 - IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
 - X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, Lei 13.005, 2014, grifo nosso).

Assim, a mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da "igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual", expressão substituída por "cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" (BRASIL, Lei 13.005, 2014 Art. 2º). Portanto, no texto final do PNE (2014-2024), foi excluída toda e qualquer indicação aos termos *gênero*, *identidade de gênero*, *orientação sexual*, *diversidade sexual*, *sexualidade*, ou quaisquer outras expressões que façam referência ao debate sobre gênero.

A polêmica se aprofundou e tornou-se uma verdadeira histeria social, na ocasião em que o Ministério da Educação - MEC estabeleceu um prazo – julho de 2015 – para aprovação dos referidos planos de educação nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios, ocasião esta, que gerou uma enorme euforia entre os professores, pais e mães, estudantes, gestores educacionais, legisladores, líderes religiosos, etc. quando da necessidade de criação e aprovação dos Planos Estaduais de Educação - PEE e dos Planos Municipais de Educação (PME). Conforme previsto no art. Art. 8º do PNE (2014-2024).

Em Alagoas, a versão preliminar do texto do Plano Estadual de Educação - PEE para discussão junto à comunidade educacional e a sociedade civil, disponibilizada no site da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas – SEE-AL⁶, em 12/05/2015, acompanhou as dez diretrizes do PNE (2014-2014) da versão final do plano, já citadas acima. Contudo, o documento ressalta a necessidade do Estado, em virtude de suas peculiaridades regionais, definir metas e estratégias que reflitam a real situação alagoana, sendo necessária a elaboração de um diagnóstico que caracterizasse a realidade social, econômica e educacional (PME-AL, 2015-2024)⁷.

O Plano Estadual de Educação é composto por três capítulos: 1) Diagnóstico da realidade educacional de Alagoas no período de 2009 a 2013, evidenciando os níveis, etapas, modalidades e diversidade educacionais, a formação e valorização dos profissionais da educação, a gestão e financiamento da educação; 2) Metas e Estratégias do PEE em consonância com o Plano Nacional de Educação; e Acompanhamento e monitoramento do Plano Estadual de Educação (PEE – AL, 2015-2025).

Ainda na versão preliminar do PEE – AL (2015-2025) no eixo 1.1.1.4.8, que versa sobre a “Educação para a igualdade das Relações de Gênero e Diversidade Sexual”, o Estado assegura comprometer-se com a

educação para os Direitos Humanos, Relações de Gênero e Diversidade sexual significa ir de encontro a um modelo de sociedade androfalocêntrica e patriarcal e que o heterossexismo configura-se como alicerce do preconceito e da discriminação, sobretudo contra mulheres e Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. No contexto escolar, a percepção de gênero é percebida nas mais variadas formas de comportamento dos que fazem a comunidade escolar. Nesse turbilhão de identidades, a escola tem um grande desafio: como lidar com a alteridade e o respeito à dignidade de cada pessoa dentro de um respaldo moral e ético. Para garantir que todos os seres humanos tenham o direito de se expressar, de se relacionar, são fundamentais

⁶ Para ver aos documentos na íntegra acessar: <http://www.educacao.al.gov.br/espaco-do-servidor/plano-estadual-de-educacao-pee>

⁷ Matéria do portal de notícias g1.com.br/al "Secretaria conduziu Plano de Educação de AL e mantém referências a gênero. Estado afirma que plano deve ser encaminhado à Assembleia em julho. Mesmo polêmica, texto traz meta sobre educação para relações de gênero". Disponível em: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/06/secretaria-conclui-plano-de-educacao-de-al-e-mantem-referencias-genero.html>.

compreender o que são Direitos Humanos: direitos que todos os seres humanos possuem por serem seres humanos. (PEE –AL, 2015-2025 grifos nosso)

Ainda de acordo com o PEE – AL (2015-2025) “o preconceito e a discriminação são formas inaceitáveis de violação dos Direitos Humanos, geralmente motivadas pelo racismo, sexismo, homofobia, são perceptíveis nos espaços sociais e, sobretudo educacionais, estimulando à violência”.

Em seguida, o PEE – AL (2015-2025) foi encaminhado à Assembleia legislativa para apreciação e votação, fato que agravou ainda mais a confusão em torno daquilo que passou a se chamar “*ideologia de gênero*”. Logo surgiram incontáveis manifestações favoráveis e contrárias, nos mais variados meios de comunicação (redes sociais – *Facebook, WhatsApp*, etc. – jornais, – televisivos e impressos, revistas, etc.) cujos discursos repetiam: “diga não à *ideologia de gênero!*”, “educação com *ideologia de gênero* é opressão!”.

Por fim, uma falsa cartilha foi disseminada, cujo conteúdo reproduzia imagens jocosas sobre educação sexual, como sendo supostamente um material didático do Ministério da Educação (MEC).

Findadas as audiências públicas em que foram debatidas as diretrizes, objetivos e metas do plano de educação, ficaram de fora do projeto de lei, assim como no PNE (2014-2024), todas as referências aos termos *gênero, identidade de gênero, orientação sexual, diversidade sexual, sexualidade*, ou quaisquer outras expressões que façam referência à questão.

No Plano Municipal de Educação (PME) da cidade Arapiraca – AL, a possibilidade de debate sobre a questão de gênero e diversidade na escola não só foi excluída, como também foi criada uma legislação aditiva que proíbe o termo “**Ideologia de Gênero**” ou qualquer termo que indique orientação sexual.

Os vereadores discutiram, votaram e aprovaram o projeto que institui o Plano Municipal de Educação de Arapiraca, com Emenda Aditiva que de acordo com o projeto, **fica proibido no âmbito das unidades da rede oficial e da rede particular, a elaboração, produção, distribuição e utilização de materiais de referências de cunho sexual, afetivo ou de gênero**⁸ (JÁ É NOTÍCIA, 2014, s/p).

A cidade de Campo Alegre, no dia 23 de junho aprovou um texto em que foram retirados do PME os termos “ideologia de gênero” e “orientação sexual” para ser ensinado nas escolas. “Os vereadores foram categóricos em afirmar que esse tipo de ideologia caminha de forma contrária aos princípios da família”⁹. De acordo com o projeto, fica proibido no âmbito das unidades da rede oficial e da rede particular, a elaboração, produção, distribuição e utilização de materiais de referências de cunho sexual, afetivo ou de gênero.

⁸ Disponível: <<http://www.jaenoticia.com.br/noticia/18270/Vereadores-aprovam-Plano-Municipal-de-Educacao-sem-Ideologia-de-Genero>>

⁹ Disponível em: <http://www.camaracampoalegre.com.br/v2/exib_not.php?id=669>

Tal situação, não é uma particularidade do Estado de Alagoas, em todo Brasil – São Paulo – SP, Fortaleza – CE, entre outros - houve uma negação estratégica e sistêmica da inserção de conteúdos/disciplinas/formação docente sobre as questões de gênero e diversidade na Escola. Ou seja, houveram outros registros de emendas excludentes para a retirada do debate/ensino/terminologia dos Planos Estaduais e municipais de Educação em vários outros Estado e municípios.

No caso do Plano Municipal de Educação - PME da Cidade de Belo Monte, além de não pautar o debate sobre as questões de gênero no âmbito escolar, a câmara de vereadores votou e aprovou o projeto que também **“proíbe o termo Ideologia de Gênero ou qualquer termo que indique orientação sexual”**. Com isso, verifica-se o silenciamento, da livre discussão das temáticas de relações de gênero e das sexualidades em instituições e nas políticas educacionais. Sob este panorama, é perceptível a necessidade de abordar as temáticas de relações de gênero e diversidade sexual, no campo educacional, uma vez que, a educação deve possuir um caráter emancipatório e capaz de servir de contrapeso as desigualdades sociais provocadas pelo capitalismo, pelo machismo e pelo patriarcalismo.

Seguindo Cavalcante (2012, p. 216), e assumindo aqui a posição de que é impossível conceber a educação como uma atividade neutra, livre de interesses e da ideologia que atravessa o discurso do sujeito que o profere, uma vez que, “se dá sempre em função de uma concepção mundo e de sociedade”. Dessa forma, também é igualmente impossível acreditar ser neutra a valoração que se atribui ao enunciado discursivo “ideologia de gênero”, ao passo que, “valores são imputados e assumidos a partir de ângulos diferentes, em função de interesse de classe e grupos” (CAVALCANTE, 2012, p. 216).

Tal afirmação é respaldada por Bakhtin (1981, p. 46 apud CAVALCANTE, 2012, p. 216) ao afirmar que “em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes”.

A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter inatingível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que ai se trava, a fim de tornar o signo monovalente. [...] Na realidade, todo signo ideológico, vivo tem, duas faces. Toda critica pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras (BAKHTIN, 1981, p. 47 apud CAVALCANTE, 2012, p. 216).

Assim, entendido como práxis, como atividade de sujeitos, todo discurso é, como afirma Bakhtin e Volochinov “de certa maneira, parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde, a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc” (1981, p. 123 apud CAVALCANTE, 2012, p. 217). Isto é, o discurso passa a funcionar como um modo de se pôr formas específicas de ideologia, expressando os diferentes interesses de classes sociais, como por exemplo, a política, a religião, o direito, a Educação (CAVALCANTE, 2012).

Portanto, a expressão “ideologia de gênero” não pode ser interpretada como se possuísse um sentido singular. Além disso, vem servindo para a reprodução ideológica de manutenção de um *status*

quo, e de não possibilitar uma ruptura ante o processo de subjugação feminina e dos segmentos LGBTQIA+³⁰, onde o machismo e o patriarcalismo continuam a fazer vítimas.

Quando se trata do debate a respeito daquilo que passou a ser chamado de “*ideologia de gênero*” observamos a influência de alguns segmentos para consubstanciar um discurso contraditório sobre a questão de gênero e diversidade no âmbito da escola. Seguindo as indicações de Cavalcante (2012), sabe-se que

todo discurso dialoga com outros que o precederam, incorpora elementos produzidos em outros discursos, em outras épocas, que constituem uma *memória discursiva*. Na perspectiva da AD, a memória discursiva compreende um conjunto de formulações produzidas em outras épocas que constituem uma memória do saber discursivo. Essas formulações são retomadas em novos discursos, produzindo diferentes efeitos (de retificação, de redefinição, de ruptura, de negação) do “já dito”. (CAVALCANTE, 2012, p. 217)

Segundo Bakhtin; Volochinov (1992, p. 86), “o discurso é construído, na sua tessitura, por milhares de fios ideológicos” (apud CAVALCANTE, 2012, p. 218). Deste modo, é possível afirmar que

não há, pois discurso neutro ou inocente uma vez que, sendo socialmente produzido, em um determinado momento histórico para atender às necessidades postas nas relações sociais entre os homens para a produção e reprodução de sua existência, veicula os valores, as crenças, as visões de mundo que representam os lugares sociais, a conjuntura política e ideológica que possibilitam o surgimento dos referidos discursos (CAVALCANTE, 2012, p. 218).

Diante do exposto, atualmente verifica-se a eclosão do discurso sobre a chamada “*ideologia de gênero*”, propagado e assumido a partir dos debates sobre os planos de educação. Compreende-se que o discurso não é uma construção independente das relações sociais, mas, ao contrário, percebe o fazer discursivo como práxis humana que só pode ser compreendida a partir do entendimento das contradições sociais que possibilitam sua objetivação (MAGALHÃES, 2003; CAVALCANTE, 2012). Neste sentido, para a Análise do Discurso, o discurso é uma prática, trata-se da ação do sujeito sobre a objetividade. Quando pronunciamos um discurso agimos sobre o mundo, marcamos uma posição - ora selecionando sentidos, ora excluindo-os no processo interlocutório (CARNEIRO, 2007).

Fica claro, por exemplo, a partir das primeiras impressões sobre o texto do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2025), a chamada “*ideologia de gênero*” e sua repercussão nas mídias, a defesa de um lugar social, lugar este, que é governado pelas regras anônimas que definem o que pode e deve ser dito. Somente nesse lugar constituinte o discurso vai ter um dado efeito de sentido. Como afirma Carneiro (2007), se for pronunciado em outra situação que remeta a outras condições de produção, seu sentido,

³⁰ A sigla sofreu alterações ao longo dos anos, hoje inclui lésbicas, gays, bissexuais, transexuais ou travestis, *queer*, intersexo, assexual e o + corresponde as demais orientações sexuais e identidades de gênero.

consequentemente, será outro. Portanto, quando um discurso é proferido, ele já nasce filiado a uma rede tecida por outros discursos com semelhantes escolhas e exclusões. Segundo Carneiro (2007, p.01), "é por isso que o sentido do discurso não é dado a priori, pois a unidade é construída pela interação verbal, que é histórica e que mantém relação com uma ideologia. Somente nesse espaço o discurso consegue esconder sua polissemia".

O sentido está inscrito na Ordem do Discurso. E para isso, faz-se necessário descortinar as regras que regem sua formação para tornar evidentes as tessituras que fez dela um nó de significados. Ainda de acordo com Carneiro (2007, p.01), "a polissemia afronta os sentidos oficiais, àquele que é desejado e prestigiado, rasgando a máscara que esconde a heterogeneidade reinante. Por isso, todo sentido cristalizado deixa entrever um rastro da história do jogo de poder que o instaurou nas malhas da linguagem".

Por este motivo, o estudo da linguagem não pode estar apartado das condições sociais que a produziram, pois são essas condições que criam a evidência do sentido. A Análise do Discurso a que nos filiamos não toma o sentido do discurso em si mesmo, ou seja, em sua imanência. Não se acredita na existência de uma essência da palavra - um significado primeiro, original, imaculado e fixo capaz de ser localizado no interior do significant. E como afirma Carneiro (2007) podemos dizer que foi uma grande ilusão de Saussure achar que se poderia encontrar na palavra alguma pureza de sentido.

Aqui, há necessidade de ressaltar o poder da ideologia neste processo. Quando falamos de sujeito e sua relação com a processualidade histórica, "estamos falando do sujeito ideológico, produtor de efeitos de sentido. A ideologia constitui, então, o sujeito e os sentidos, em sua função de estabelecimento da relação necessária entre o linguístico e o social" (FLORÊNCIO, et al. 2009, p. 68).

Para Orlandi (2001) "é o gesto de interpretação que realiza essa relação com o sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Daí não podermos pensar na existência de discurso sem sujeito e de sujeito sem ideologia (2001, p.47 apud FLORÊNCIO, et al. 2009, p. 68).

Deste modo, fica claro que a ideologia, no seu sentido restrito, se constitui pelas contradições de classes, cujas visões de mundo em conflito se apresentam nas determinações materiais. Segundo Lukács (1981)

A ideologia é acima de tudo aquela forma de elaboração da realidade que serve para tornar a práxis social dos homens consciente e operativa [...] toda ideologia tem seu ser-precisamente-assim social: ela nasce direta e necessariamente do hic et nunc social dos homens que agem socialmente na sociedade (LUKÁCS, 1981, p. II apud FLORÊNCIO, et al. 2009, p. 68).

O sujeito, por sua vez, inserido neste processo, como aponta Florêncio (2009), se vê diante de duas situações – próprias de suas relações sociais – que apelam para a sua compreensão, pelo fato de que tal compreensão é imprescindível para a sua existência como ser social, como partícipe da formação e organização da sociedade. Ele (o sujeito) busca respostas, a partir do seu lugar social, assumindo posições

ideológicas que, em suas práticas sociais de relações de classe, produzem sentidos (FLORÊNCIO, et al. 2009, p. 69).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- CAVALCANTE, M. do S. A. de O. O discurso da Educação de qualidade produzindo efeitos de sentido antagônicos. In BERTOLDO, E. et al. **Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- CARNEIRO, E. de A. **Notas introdutórias sobre análise do discurso**, 2017. Disponível em www.duplipensar.net/.../notasintrodutórias, Acessado em: 04 de janeiro de 2016.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- FLORENCIO, A. M. do S. G. et al. **Análise do discurso: fundamentos e práticas**, Maceió: Edufal, 2009.
- RUBIN, G. The Traffic in Women: Notes on the 'political economy' of sex. In: REITER, R. (ed.), **Toward an Anthropology of Women**. New York: Monthly Review Press, 1975, p.:157-210.
- MAGALHÃES, B. O sujeito do discurso: Um diálogo possível e necessário. In Revista **Linguagem em (Dis)curso**. Programa de Pós-graduação em Ciências da linguagem Unisul. vol. 3 Especial. Santa Catarina, 2003.
- MAGALHÃES, B. Trabalho, Gênero e Educação. In: MAGALHÃES, B. e BERTOLDO, E. (Orgs.). **Trabalho, Educação e Formação Humana**. Maceió: Edufal, 2005.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- NOVOA, M. M. **Diferencia entre la perspectiva De género y la ideología De género**. Díkaion, Vol.21 Núm. 2 – Chía – Colombia: Diciembre, 2012.
- PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 3 ed. Campinas – SP: Pontes, 2002.
- SAFFIOTI, H. **O Poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.
- SCOTT, J. W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, n 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

Os modelos de qualificação da força de trabalho: do taylorismo-fordismo à reestruturação produtiva e o pronto atendimento aos imperativos do capital

The workforce qualification models: from Taylorism-Fordism to productive restructuring and prompt compliance with the imperatives of capital

Aline Soares Nomeriano⁽¹⁾

 0000-0002-0834-1649. Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus Arapiraca, professora, doutoranda em Serviço Social (UFAL), Brasil. E-mail: asnomeriano@arapiraca.ufal.br

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: A “universalização” da escolarização formal promovida pelo sistema do capital sempre foi baseada na restrição dos aspectos qualitativos do saber. Nas atuais circunstâncias de reprodução do capital, sob a teoria da empregabilidade (retorno da Teoria do Capital Humano), verifica-se uma expansão quantitativa de vagas, tanto no ensino básico quanto no superior. Já do ponto de vista qualitativo, assiste-se a uma regressão, isto é, por meio de uma formação aligeirada, fragmentada, esvaziada de conteúdo. Somado a isto, temos o sucateamento do ensino público em todos os níveis e o aprofundamento do processo de privatização da educação. Assim, este trabalho tem como objetivo discutir a relação entre educação e trabalho no contexto hodierno, por meio dos principais e mais recentes padrões de qualificação profissional, com vistas a entender em que medida os referidos padrões atendem aos imperativos do capital. Nesse sentido, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada na perspectiva marxista, a qual aponta que sem deixar de contribuir para a formação técnico-profissional, em tempos de crise estrutural do capital, o atual modelo educacional visa ajustar ideologicamente e preparar os indivíduos para a situação de desemprego.

Palavras-chave: Trabalho, Educação, Capital.

Abstract: The “universalization” of formal schooling promoted by the capital system has always been based on the restriction of the qualitative aspects of knowledge. In the current circumstances of capital reproduction, under the employability theory (return of the Theory of Human Capital), there is a quantitative expansion of vacancies, both in basic and higher education. From a qualitative point of view, however, there is a regression, that is, through a streamlined, fragmented, content-emptying formation. Added to this, we have the scrapping of public education at all levels and the deepening of the process of privatization of education. Thus, this work aims to discuss the relationship between education and work in today's context, through the main and most recent models of professional qualification, in order to understand to what extent these standards meet the imperatives of capital. In that regard, it is a bibliographical research, based on the Marxist perspective, which points out that while contributing to technical and professional training, in times of structural crisis of capital, the current educational model aims to ideologically adjust and prepare individuals for the unemployment situation.

Keywords: Work, Education, Capital.

Introdução

Sobretudo na sociedade regida pelo capital, de criador da riqueza material (a serviço do coletivo dos homens), o valor do trabalho passa a criador da riqueza apropriada privadamente (a serviço de uma parcela dos homens, detentores dos meios de produção). Nessas condições dadas, o desenvolvimento histórico (principalmente após o capitalismo) promoveu a desigualdade entre os próprios homens (NETTO; BRAZ, 2011).

A educação, enquanto mediação para a reprodução social, na sociedade capitalista, torna-se um *locus* privilegiado para a reprodução de tais relações sociais alienadas. Assim sendo, a classe dominante faz da educação – em seu sentido estrito – um espaço fecundo para a disseminação das suas ideias e interesses. Isto é, a educação continua transmitindo valores, comportamentos, conhecimentos, mas essa transmissão é feita de acordo com os interesses da classe que detém o capital. Diferentemente de uma educação no sentido amplo ou *lato sensu* (forma ineliminável da existência humana), a forma privilegiada de educação passa a se dar no sentido estrito, sobretudo escolar. Sendo justamente no modo de produção capitalista que se apresenta a possibilidade de acesso a esse tipo de educação pela classe trabalhadora.

Desse modo, em sua fase expansionista e “civilizatória”, o capitalismo pôde defender e promover a universalização formal da educação (ensino fundamental), porque assim exigiu a reprodução do referido sistema, dada sua necessidade de alargar a educação escolar à classe trabalhadora, antes restrita à elite econômica. Mas, essa universalização ofertada pela classe burguesa, sempre esteve marcada pela desigualdade educacional ou uma educação “mais sólida” para os filhos da elite e uma educação “mais simples” para os filhos dos trabalhadores.

Para tanto, a organização do presente artigo se dará da seguinte forma: inicialmente, relacionaremos as categorias Estado, capital e ideologia no contexto de crise estrutural do capital; na sequência, caracterizaremos a qualificação da força de trabalho nos séculos XX e XXI; e por fim, daremos destaque ao atual ajustamento dos trabalhadores à situação de desemprego.

Estado, capital e ideologia no contexto de crise estrutural do capital

Para se reproduzir, o sistema de acumulação do capital tem no Estado Burguês um complexo social cuja função é legislar em favor da manutenção da propriedade privada, do trabalho explorado. Para isto, cria um aparato jurídico-legal que tem como objetivo final assegurar a produtividade do próprio sistema.

Desse modo, é fundamental a função do Estado como um aparato de complementaridade à reprodução social atuando na tentativa de manter os conflitos entre as próprias unidades produtivas em níveis toleráveis pelo sistema, como também para salvaguardar os interesses dominantes contra prováveis ataques ao seu ordenamento socioeconômico.

Para Mézáros (2002), o Estado deve ser considerado uma estrutura, pois possui sua própria superestrutura na figura do direito e da política. “Como estrutura de comando político abrangente do sistema do capital, o Estado não pode ser autônomo, em nenhum sentido, em relação ao sistema do capital, pois ambos são um só e inseparáveis” (p. 119). De modo que o Estado não pode ser reduzido apenas às funções econômicas, pois comanda de forma imperativa a expansão do capital, que sob seu controle obriga os diversos órgãos sociais a reproduzir os valores e a ideologia dominante. A estrutura de comando político exercido pelo Estado possui a sua disposição um aparato ideológico abrangente que se estende para todos os complexos da sociedade, sendo a filosofia, a arte, a política, o direito e a educação, entre outros complexos, reflexos espirituais das necessidades materiais da classe que domina.

Ainda conforme Mézáros (2002, p. 800, grifo do autor): “[...] o desaparecimento ignominioso do Estado do bem-estar social expressa claramente a aceitação do fato de que *a crise estrutural de todas as instituições políticas* já vem fermentando sob a crosta da política do consenso há bem mais de duas décadas”; demonstrando o poder não somente repressivo, mas também ideológico do Estado, já que a política de consenso desenvolvida pós-Estado do bem-estar social obrigou o capital a impor com mais rigor suas políticas ideológicas a todos os complexos da sociedade.

Nesse contexto, a taxa de lucro¹ do capital começou a decrescer a partir da década de 1970, mais precisamente, em 1973. Esse decréscimo gerou uma crise sem precedentes na história do capitalismo, distinta de todas as demais, conforme Mézáros (2002). Como tentativa de sair da crise o capital vem implantando, desde então, outro modelo produtivo, denominado de acumulação flexível². Nesse ínterim, profundas mudanças ocorreram no mundo do trabalho, incluindo a intensificação da exploração sobre os trabalhadores. Com base nos estudos de Alves (2016):

A precarização estrutural do trabalho ou a precarização do trabalho na era do capitalismo global, o século XXI, caracteriza-se, num primeiro momento, pela constituição daquilo que denomino *nova precariedade salarial*, baseada na lógica do trabalho flexível [...] (contratação salarial precária, remuneração e jornada de trabalho flexíveis); mas também a organização do trabalho (gestão toyotista) e a base técnica da produção capitalista (novas tecnologias informacionais) [...] Não se trata apenas de um novo modo de regulação do trabalho capitalista adequado ao capitalismo flexível, mas uma situação-limite na forma de ser da exploração do trabalho humano pelo capital. (ALVES, 2016, p. 87, grifos do autor).

¹ Na base da crise estrutural está a tendência de queda da taxa de lucros do capital. Mesmo com a acumulação flexível e o neoliberalismo, ela não é reestabelecida (do ponto de vista relativo) nos patamares dos anos gloriosos, o que explica, em parte, o retrocesso das políticas sociais, sobretudo no seu financiamento.

² Cujo exemplo mais expressivo é o *Toyotismo*.

Nessas circunstâncias, o capital tem intensificado mais ainda a exploração do trabalhador sob uma ideologia que procura afastá-lo da possibilidade de superação desse tipo de sociedade. E como o referido sistema gera contradições que não podem ser solucionadas em seu próprio interior, tenta reduzi-las responsabilizando os próprios indivíduos por meio de mecanismos ideológicos:

Desse modo, a ideologia numa sociedade de classes torna-se elemento fundamental para justificar todas as contradições e incoerências de uma sociedade controlada por um grupo dominante específico [...] o modelo de sociabilidade capitalista necessita ainda mais desses fatores ideológicos, haja vista que os conflitos dos grupos historicamente antagônicos se acirram, à medida que o regime econômico burguês alarga o abismo que separa os trabalhadores do consumo dos bens materiais e intelectuais, básicos para a manutenção de uma existência que possa ser considerada humana. (SILVA, 2012, p. 106, grifos do autor).

A maneira encontrada pelo sistema capitalista para conter a classe trabalhadora é inculcar na subjetividade dessa classe os valores, comportamentos e ideias, indissolúvelmente associados à ideologia burguesa, numa perspectiva de não superação das contradições e conflitos desse tipo de sociabilidade. Nesse sentido, o capital consegue induzir ideologicamente os indivíduos a acreditarem que as oportunidades no mundo do trabalho estão postas; ou seja, que o sucesso nesse setor depende apenas da competência individual de cada um.

A qualificação da força de trabalho nos séculos XX e XXI

No regime de trabalho *taylorista-fordista*, as tarefas eram repetitivas, mecânicas e fragmentadas, havendo com isso, forte embrutecimento das atividades laborais desenvolvidas pelos operários. Com a perda da destreza e sem necessitar de qualificação, o trabalhador/operário passou a ser apenas um “apêndice” da máquina.

Para atender aos requisitos desse modelo produtivo hegemônico durante a maior parte do século XX, foi necessário um tipo de qualificação da força de trabalho correspondente, ou seja, que atendesse às exigências das indústrias e empresas da época (necessidades mais imediatas do capital). Nesse tipo de qualificação, a ênfase estava na separação entre teoria e prática, inclusive, sendo a prática/aplicação/experimentação, muito mais enaltecida que a teoria/conceito/reflexão. Aspecto que favoreceu ainda mais a divisão social do trabalho manual *versus* intelectual:

Por isso, o taylorismo-fordismo colocou como horizonte um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas ‘profissionalizantes’, cujo mote era formar os/as estudantes para o trabalho assalariado, ou melhor, formar a sua força de trabalho para o mercado. Toda mercadoria deve ter um valor de uso, portanto, os saberes-fazeres a serem formados estão, evidentemente, determinados já nos currículos a serem cumpridos nessas instituições. As grades curriculares e sua distribuição em cargas de horas/aula em si já explicitam a estrutura de comércio na qual será consumido esse

conhecimento pelas empresas como *capital variável*, como *trabalho concreto* urdido em *trabalho abstrato* (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 78-9, grifos dos autores).

Uma educação tipicamente utilitária, parcelar e hierarquizada, concepção da gerência “científica” *taylorista-fordista*, em que as instituições de ensino técnico (assim como as capacitações dentro das próprias empresas) formavam para reproduzir trabalhadores que ocupavam posições estratificadas, próprias do sistema capitalista; além de formarem também indivíduos subservientes ao capital. Assim, a educação, no interior desse modelo, foi direcionada para a formação técnico-profissional medida pela certificação de diplomas:

As ‘cargas horárias’, as ‘avaliações’, o conteúdo programático das ‘disciplinas’, moldam no ‘alunado’ (seres sem luz própria) uma subjetividade pré-formada e pré-disposta à divisão social do trabalho nas empresas e órgãos públicos, entre grupos distintos de ‘planejadores/as’ e ‘executantes’. Os diplomas e titulações obtidos, por sua vez, conferem reconhecimento social a esse processo e legitimam ética e politicamente, essa desigualdade como obra do mérito individual ou mesmo da técnica (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 85-6, grifos dos autores).

Por isso que o formato ideal dessas organizações era o burocrático, evidenciando as normas e técnicas de condução das decisões. Um outro aspecto a ser considerado no período em questão é que o discurso em defesa da relação direta entre educação formal e emprego alcançou seu auge nos países capitalistas com a Teoria do Capital Humano (TCH), como destacam os autores:

É nesse contexto que se desenvolve a ‘teoria do capital humano’, uma forma de reprodução ideológica que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista e neoliberal. Idealizada pelo economista Theodore Schultz, da Universidade de Chicago, ainda na década de 1960 [...] a teoria do capital humano concebe a força de trabalho como nada menos que ‘capital’ [...] (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 101, grifos dos autores).

A Teoria em questão constituiu-se num paradigma norte-americano segundo o qual escolarização e aumento do nível de instrução da classe trabalhadora seriam sinônimos de produtividade e desenvolvimento econômico; seu sentido original pautava-se numa lógica centrada no papel da educação como sendo o de formar/capacitar indivíduos eficientes, com o consequente aumento da capacidade produtiva dos países. Freres et al (2015) nos alertam para outro aspecto dessa Teoria: “Desse modo, a educação é tida, dentro dessa lógica, como um fator de produção que ampliaria o conceito de capital e superaria as diferenças entre capitalista e trabalhador, varrendo de uma vez por todas a luta de classes” (FRERES et al, 2015, p. 72). Nessa perspectiva, foi uma Teoria com forte apelo ideológico, passando a noção de que o investimento em educação garantiria um retorno econômico futuro, tanto para o desenvolvimento das nações (nas taxas de lucro do capital) quanto em termos individuais (na mobilidade social).

Com a crise de superprodução em fins da década de 1960/início dos anos 1970, esgota-se o padrão produtivo taylorista-fordista, por não mais servir à busca incessante de lucros do capital, iniciada sua crise de natureza estrutural³; surge, então, o modelo de acumulação flexível, trazendo muitas mudanças no mundo trabalho e com isso, os métodos de qualificação do *taylorismo-fordismo* começaram a ser contestados nos principais países industrializados. Passou-se, a partir dos anos 1980, a reivindicar a flexibilização da rígida hierarquização presente no modelo anterior, bem como um conhecimento mais dinâmico, menos conteudista e disciplinar.

Nesse tipo de qualificação, a ênfase deve estar numa formação geral adquirida por intermédio da educação formal via escolarização (educação básica), acrescida de uma formação técnico-profissional abrangente, complementada por experiências na própria prática profissional. Sob essa perspectiva, o sistema do capital passa a buscar e exigir trabalhadores/profissionais flexíveis e dinâmicos, com capacidade de aprender ao longo da vida (aspectos essenciais ao desenvolvimento e à reprodução capitalista):

Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais (KUENZER, 2016, p. 3).

A partir dessas exigências advindas da nova reestruturação produtiva e do regime de acumulação flexível, as instituições de ensino técnico, tanto públicas quanto privadas, assim como o empresariado (por meio do Sistema S⁴), procuraram se adaptar, é claro, no sentido de atender aos interesses do sistema do capital em sua crise estrutural. Por esse motivo, ressignifica-se a Teoria do Capital Humano:

Nesse bojo, a educação alçada a capital humano é fetichizada, pois foi posta como a atividade por meio da qual se tornaria possível o milagre da superação das desigualdades sociais. É com a missão divina de diminuir as desigualdades sociais que a educação foi organizada nas últimas décadas do século XX. É nesse contexto que a Teoria do Capital Humano foi rejuvenescida como uma teoria que articula trabalho e educação para o desenvolvimento econômico dos países e dos indivíduos (desde que sejam qualificados), ganhando nova configuração e jogando sobre a educação o peso da responsabilidade pela “solução” dos problemas gerados pelo capital (FRERES *et al*, 2015, p. 75, grifo da autora).

³ “A própria crise do fordismo e do keynesianismo, em si, constitui expressão fenomênica da grave crise estrutural que atinge o sistema do capital, em sua incapacidade de remunerar satisfatoriamente as enormes massas de capitais que se avolumam, tendo em vista, dentre vários fatores, as dificuldades de realização da mais-valia produzida, por conta principalmente da deteriorização do nível de remuneração da classe trabalhadora” (BASTOS, 2016, p. 93).

⁴ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: Agência Senado. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s> Acesso em 09/07/2021.

Ainda conforme Freres et al (2015), essa resignificação fez vir à tona uma nova teoria, a da empregabilidade:

Se a TCH, ao atrelar o processo de desenvolvimento à qualificação do humano, conforme informara Gentili (2005), guardara certa convergência com o pleno emprego, na quadra atual, o que emergia no cenário de crise estrutural do capital era o fato de que sua fórmula desenvolvimentista, além de potencializar os requisitos de qualificação, tornara insustentável a garantia de emprego para todos. Entre as novas competências e habilidades que o trabalhador deveria adquirir, via educação, estava a sua capacidade de lidar com um mundo em constante transformação e prenhe das incertezas da nova ordem mundial, inclusive aquelas trazidas pela competição globalizada. Estando, pois, o pleno emprego negado mesmo àqueles que detenham alguma qualificação, restaria o horizonte da **empregabilidade**, uma espécie de potência de atratividade que o trabalhador teria que adquirir para ser absorvido pelo mercado. O conhecimento por ele acumulado seria a chave desta potência. As escolas, assim, deveriam preparar os indivíduos tanto para os minguantes postos de trabalho assalariado – cada vez mais disputados à base dessas competências e habilidades – quanto para a ausência deles. A árdua tarefa alcançaria sua efetividade à medida que os Estados produzissem políticas de garantia ao acesso e permanência à educação básica (reduzida aqui ao que conhecemos no Brasil como Ensino Fundamental) (FRERES et al, 2015, p. 80, grifo nosso).

Percebe-se que essa concepção de qualificação dos indivíduos tem o sentido de eles (por conta própria) capacitarem-se mediante diversos cursos para terem apenas condições de empregabilidade, já que não há vaga para todos no mercado de trabalho. Outra questão é quanto ao tipo de emprego que esse trabalhador tem a possibilidade de conseguir, pois não se trata mais de contar com um emprego seguro. Isto é, os postos de trabalho estão concentrados cada vez mais na informalidade, no trabalho autônomo, muitas vezes terceirizado. Também é introjetado no trabalhador que é ele o único responsável por sua formação e consequente inclusão/permanência nesse mercado. E no caso de ficar desempregado,

[...] a culpa e a responsabilidade pelo infortúnio cabem unicamente ao indivíduo que não se 'qualificou' adequadamente, como requer o mercado de trabalho. Evidencia-se o caráter funcional dessa ideologia no escamoteamento das reais causas do desemprego estrutural, especialmente pelo prolongamento da escolaridade e o consequente retardamento do ingresso dos jovens no mercado de trabalho, efeitos que atenuam a pressão que o desemprego exerce sobre a estrutura socioeconômica (BASTOS, 2016, p. 171, grifo do autor).

Corroborando com a análise de Bastos (2016), Melo (2010) ressalta o seguinte:

Este modelo de formação é orgânico aos novos tempos de crise do capitalismo, em que o desemprego estrutural avassala as possibilidades de que os trabalhadores formados consigam seu 'lugar ao sol' no mercado de trabalho. E esta formação torna-se orgânica ao capitalismo em crise justamente porque flexibiliza o próprio trabalhador; a satisfação de seus anseios e expectativas lhe é de pura responsabilidade individual. E este viés ganha ainda mais vida porque, ideologicamente, os empresários insistem que estas relações a que são submetidos os trabalhadores não são mais relações de classe, de oposição entre capital e trabalho. O grande opositor do trabalhador passa a ser ele mesmo, ao não ser empregável, ao não se formar nos moldes que o mercado impõe.

O resultado somente pode ser a frustração pelo desemprego, a angústia de não conseguir seu lugar no mercado, e a eterna busca pela qualificação, numa ação individual e coletiva que legitima a exclusão como produto da incompetência individual, e não como resultado da perversidade do sistema excludente do capitalismo, nesta atual fase de crise (MELO, 2010, p. 77, grifo da autora).

Com efeito, no dizer de Saviani (2008), estamos diante de um “neoprodutivismo” (que tem no “neotecnicismo” uma de suas variantes), onde a garantia de racionalidade, eficiência e produtividade, será buscada pela avaliação dos resultados, função principal a ser exercida pelo Estado. Portanto, os atuais métodos de racionalização do processo de trabalho e a intensa exploração do trabalhador não se limitaram à esfera da produção e dos serviços privados, mas atingiram também - e com toda a força - as políticas sociais.

Ou seja, o processo de reestruturação da base produtiva vem sendo transferido do setor privado para diversos setores públicos, principalmente para a educação; a forma de gerir a instituição educacional pública deve ser a mesma da lógica privada, a começar pelos termos usados: ‘gestão’, ‘eficiência’, ‘produtividade’, ‘qualidade total’, ‘empreendedorismo’. O que se vê é a forma de conduzir as empresas sendo transposta para as instituições de ensino ou as políticas educacionais sendo regidas por fundamentos econômicos que mais se parecem estratégias empresariais.

Para além dos aspectos formais da nova qualificação demandada pelo regime *toyotista*, há ênfase também nos elementos comportamentais do trabalhador. Por esse motivo que, no plano do processo de trabalho, a flexibilização apresentou a ideia da necessidade de formar trabalhadores polivalentes/multifuncionais, ou que saibam trabalhar em equipe e resolver problemas práticos na empresa. As principais habilidades comportamentais ou informais seriam: criatividade, atualização constante, iniciativa, fácil adaptação a mudanças, autonomia, agilidade nas decisões e na resolução de complicações ou situações difíceis que venham a surgir no ambiente de trabalho. Conforme Souza (2011), sob essas habilidades subjetivas,

O controle aparece mistificado pela aparente autonomia e polivalência adquirida no processo de trabalho. A captura da subjetividade operária torna-se mais envolvente, por que não é apenas o saber e o fazer do trabalhador que são apropriados pelo capital, mas a sua disposição afetivo-intelectual. O trabalhador aceita as novas modificações gerenciais e é convencido de que detém domínio sobre o processo de trabalho. Eis, então, a alienação a que a força de trabalho se vê submetida (SOUZA, 2011, p. 97).

Essas características reuniriam o que o empresariado chama de funcionário proativo e que “veste a camisa” da empresa onde atua. Daí não ser mais chamado de empregado, mas sim de “colaborador” e até de “associado”, tendo subjacente a isso um outro nível de alienação do capital sobre o trabalho, algo que Antunes; Pinto (2017) nos chamam atenção:

É nesse novo universo produtivo que se (re)configura o fenômeno da alienação. Uma alienação que é mais interiorizada, ainda mais complexificada. O trabalhador e a trabalhadora têm que se envolver com os objetivos do capital. Ele e ela não são mais "trabalhador ou trabalhadora", mas definidos como "colaborador e colaboradora", "consultor e consultora". A alienação é aparentemente menor, mas intensamente mais interiorizada. Porque é assim que o toyotismo pode envolver [...] (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 74-5, grifo dos autores).

Se no período *taylorista-fordista* o operário era especialista em uma única função, no *toyotismo*, o conceito de polivalência corresponde a um processo de "desespecialização multifuncional", já que um único operário desempenha uma diversidade de atividades previamente racionalizadas. Mas dentro desses dois conceitos de qualificação, há um forte traço em comum: em ambos os modelos a classe trabalhadora é destituída do papel de conceber, planejar e controlar o processo de seu trabalho, estando sempre fortemente presente sua subserviência ao capital. No que se refere ao processo de "desqualificação funcional", Souza (2011), nos alerta para a seguinte questão:

Na nova linha de produção, recompõe-se a racionalização do trabalho - aceleração da produção - pela via da desespecialização flexível dos trabalhadores qualificados, pelo incremento da polivalência operária e pela plurifuncionalidade das máquinas. Introduce-se o trabalhador polivalente para atuar na execução, reparo, manutenção e controle de qualidade no próprio posto de trabalho. Procura-se modificar a dinâmica da produção a partir das tarefas múltiplas e, aparentemente, agradáveis do padrão flexível (SOUZA, 2011, p. 94-95).

Trata-se de uma educação imediatista, que sob a lógica da razão instrumental no final do século XX (e de modo ainda mais rebaixado, no século XXI), precisa formar indivíduos empreendedores, para no mínimo, serem responsáveis por sua própria empregabilidade, atendendo às expectativas de um mercado de trabalho cada vez mais diversos: "[...] uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho 'polivalente', 'multifuncional' e flexível [...]" (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 104, grifo dos autores). Isto é, um trabalhador assim qualificado, indica maior facilidade adaptativa às novas necessidades do mercado de trabalho, numa relação de absoluta instabilidade inserida na atual conjuntura de crise estrutural do capital.

O ajustamento dos trabalhadores à situação de desemprego

Segundo Mézáros, o desemprego é uma das expressões dos limites absolutos do capitalismo. Diante de sua crise estrutural, a reprodução do capital se realizou e se realiza à custa de um vertiginoso aumento desse fenômeno, que passou a assumir um caráter crônico. Isto é, não mais limitado a um "exército de reserva" como na época de sua ascensão, justamente porque

Agora a grave realidade do desumanizante desemprego assumiu um caráter *crônico*, reconhecido até mesmo pelos defensores mais acríticos do capital como 'desemprego estrutural', sob a forma de autojustificação, como se ela nada tivesse que ver com a natureza perversa do seu adorado sistema (MÉSZÁROS, 2003, p. 22, grifos do autor).

Outra característica dessa realidade catastrófica é que se trata de um problema que atinge o mundo do trabalho em todos os lugares, não sendo novidade o desemprego nos países de capitalismo avançado, por exemplo. Sobre as consequências decorrentes da ação contraditória do sistema do capital ter que expulsar uma grande maioria dos postos de trabalho, o teórico ainda chama atenção para o seguinte:

Como resultado dessa tendência, o problema não se restringe à difícil situação dos trabalhadores não-qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores *altamente qualificados*, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis. (MÉSZÁROS, 2003, p. 29, grifos do autor).

Isso demonstra que usar como justificativa para o desemprego em massa, a falta de qualificação profissional, não se sustenta. Uma vez que tanto os "qualificados" quanto os "não qualificados" podem se encontrar na mesma situação. Ademais,

[...] a produção flexível implica também a 'flexibilidade da contratação salarial', isto é, o afrouxamento das condições jurídicas (legais ou convencionais) que regem o contrato de trabalho [...] Nesse caso, o espírito do toyotismo incentiva a instabilidade salarial ou a constituição de uma nova precariedade do trabalho que permita, de forma ampla, a contratação de trabalho parcial ou trabalho temporário (ALVES, 2011, p. 51).

O fato é que não há vagas para todos no mercado de trabalho. No que se refere à relação qualificação *versus* emprego, o máximo que existe atualmente é uma polarização cada vez maior entre uma ínfima minoria "qualificada" (elite), dirigentes a serviço dos capitalistas, e a grande massa da população (trabalhadores) com uma formação cada vez mais aligeirada e superficial, ou seja, uma imensa maioria "subqualificada".

À esmagadora maioria resta se adaptar ao contexto marcado pelas incertezas e intempéries, resta o "aprender a empreender"⁵ para suprir suas necessidades de sobrevivência num mundo em constante transformação. Nessa perspectiva, o paradigma da empregabilidade pelo viés do empreendedorismo é utilizado como mecanismo ideológico na disseminação da ideia de responsabilização individual do desemprego pelo desempregado. Assim, Jimenez; Gomes (2010) afirmam:

⁵ Como literatura crítica, indicamos: GOES, Glória Maria Vasconcelos. **Empreendedorismo "inovador" nas escolas estaduais de educação profissional no contexto da crise estrutural do capital**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFC, Fortaleza-CE, 2016.

[...] o pressuposto de que o projeto de universalização da educação em voga, par a par com a corroboração do caráter classista da escola, corresponde a um flagrante esvaziamento do conhecimento. Agora, sob o pretexto de que a realidade é por demais mutante e incerta para deixar-se conhecer [...] (JIMENEZ; GOMES, 2010, p. 62)

Sem deixar de contribuir para a formação técnico-profissional, conclui-se que o atual modelo educacional visa ajustar ideologicamente e preparar os indivíduos para a situação de desemprego, à medida que sua função social se dirige às consciências, a fim de que os sujeitos ajam de forma socialmente desejada.

Desse modo, justifica-se o apelo ideológico para que o “senso de responsabilidade” individual⁶ crie suas próprias condições ou se ajuste a essa nova situação, pois emprego estável (público ou privado) seria algo do passado. Trata-se, portanto, de um modelo de formação necessário ao sistema do capital.

À guisa de conclusão

Em tempos de crise estrutural do capital, a educação tem assumido cada vez mais a condição de mercadoria. Neste sentido, seja no padrão formativo taylorista-fordista, seja no atual modelo da acumulação flexível, fica clara a tentativa de rebaixamento no processo formativo dos trabalhadores, bem como o velamento do caráter da luta de classes.

Tal reflexão nos leva a considerar que essa é mais uma ação do Estado burguês para atender aos imperativos da crise estrutural do capital, uma vez que a decadência da educação é parte da decadência da sociedade capitalista, do embotamento e da desumanização do homem sob o jugo do capital.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **A tragédia de prometeu:** a degradação da pessoa humana-que-trabalha na era do capitalismo manipulatório. Bauru: Canal 6, 2016.

ANTUNES, R.; PINTO, G. **A fábrica da educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção questões da nossa época, vol. 58).

BASTOS, P. P. Z. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Revista de Economia Contemporânea.** Número especial, p. 1-63, 2017.

FRERES, H.; GOMES, V. C.; BARBOSA, F. G. Teoria do capital humano e o reformismo pedagógico pós-1990: fundamentos da educação para o mercado globalizado. In RABELO, J.; JIMENEZ, S.; MENDES SEGUNDO, M. das D. (Orgs.) **O movimento de educação para todos e a crítica marxista.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015, p. 70-85.

⁶ Estes devem “fazer a sua parte”, ser voluntários e solidários, ter espírito de cooperação (trabalhar em equipe), cuidar da sua cidade, seu bairro, sua rua. Em junho de 2016, houve a aprovação da Lei do Serviço Voluntário (nº 13.297). Também no mesmo ano foi aprovado no Senado projeto que passa a incluir nos currículos da educação básica o estudo do empreendedorismo em meio à matemática e à história.

JIMENEZ, S. V.; GOMES, V. C. O conhecimento cativo da incerteza: Delors, Morin e as imposturas educacionais no contexto do capital em crise. In COSTA, G. M.; PRÉDES, R.; SOUZA, R. (Orgs). **Crise contemporânea e serviço social**. Maceió: EDUFAL, 2010.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Anais da XI Reunião Científica Regional da ANPED**, 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>>. Acesso em 20/12/2020.

MELO, A. de. **O projeto pedagógico da confederação nacional da indústria para a educação básica nos anos 2000**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2010.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, I. **Socialismo ou barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PAULO NETTO, J.; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, R. C. **Ideologia e educação na crise do capitalismo contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira), Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

SOUZA, R. M. de **Controle capitalista e reestruturação produtiva: programa brasileiro de qualidade e produtividade – PBQP**. Maceió: EDUFAL, 2011.

A literatura infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental: abordagens e reflexões

Children's literature in the early years of elementary school: approaches and reflections

Ademilson Marques da Silva⁽¹⁾; Andresa dos Santos Araújo⁽²⁾;
Ednaldo Oliveira dos Santos⁽³⁾

⁽¹⁾  0000-0002-0053-6062; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) Campus I, Arapiraca (AL), graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Brazil. E-mail: ademilsonmarques433@gmail.com.

⁽²⁾  0000-0002-5366-1959; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) Campus I, Arapiraca (AL), graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Brazil. E-mail: andresa_araujo2001@outlook.com.

⁽³⁾  0000-0003-2895-4167; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) Campus I, Arapiraca (AL), graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Brazil. E-mail: ednaldooliveirasantos4@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: A educação tem sido alvo de grandes preocupações por parte de educadores e pesquisadores devido aos índices negativos a respeito do aproveitamento em relação ao letramento em geral, como instrumento de compreensão não apenas da língua portuguesa, mas, também, das outras disciplinas e de mundo. Pensando nisso, o presente artigo discute a literatura infantil, analisando sua importância no ambiente educacional, com ênfase nos anos iniciais do Ensino fundamental. O objetivo geral é analisar a importância da literatura na formação da criança, ainda na fase de alfabetização, refletindo sobre as contribuições que essa ferramenta de ensino pode oportunizar. A metodologia utilizada centra-se em uma pesquisa bibliográfica acerca da temática. O resultado alcançado foi o aprofundamento de conhecimentos sobre a importância da literatura no ambiente educacional e qual o benefício do uso frequente desse recurso para a vida da criança.

Palavras-chave: Literatura, Criança, Educador.

Abstract: Education has been the target of great concerns on the part of educators and researchers due to negative indices regarding achievement in relation to literacy in general, as a tool for understanding not only the Portuguese language, but also other disciplines and the world. With this in mind, this article discusses children's literature, analyzing its importance in the educational environment, with emphasis on the early years of elementary school. The general objective is to analyze the importance of literature in the education of children, even in the literacy phase, reflecting on the contributions that this teaching tool can make. The methodology used is centered on a bibliographical research on the subject. The result achieved was the deepening of knowledge about the importance of literature in the educational environment and the benefit of the frequent use of this resource for the child's life.

Keywords: Literature, Child, Educator.

Introdução

É indiscutível que a educação e, mais especificamente, no caso abordado por nós aqui nesse trabalho, o letramento, o aprendizado mediante a aquisição da leitura, não só dos textos, como de mundo, faz toda a diferença na formação do cidadão. Isso está de acordo com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 quando menciona o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016).

Os índices negativos de aproveitamento dos alunos no cenário brasileiro é a preocupação que leva a nos debruçarmos sobre essas questões, imaginando poder contribuir no debate sobre o uso de ferramentas que visam a um melhor aproveitamento dos alunos em relação a tudo que envolve o letramento. Quando falamos em letramento, devemos lembrar que estamos assim elevando nosso estudo para além da simples questão do interesse pela leitura de textos literários e sim para o aproveitamento ampliado que os alunos terão em todas as outras disciplinas.

É, então, o objetivo deste artigo é falar sobre o uso da literatura infantil de forma didática, metódica, e com planejamento para que se possa vislumbrar um cenário diferente do que acontece na prática, no qual grande parte dos alunos que passam dos primeiros anos do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, não têm uma boa leitura e compreensão dos mais variados textos para poder ter um bom aproveitamento, tanto na língua portuguesa, quanto nas demais disciplinas. É isso que nos leva a desenvolver esse trabalho sobre o uso da literatura infantil nos anos iniciais, destacando a importância desse recurso para o letramento geral dos educandos.

Utilizamos como base teórica autores como Nelly Novaes Coelho (2000), Paulo Freire, Regina Zilberman (1994), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000), entre outros. No decorrer do trabalho, buscamos tratar a respeito de como o processo de alfabetização pode ser mais encantador e prazeroso para as crianças quando se tem a literatura infantil como aliada.

A literatura infantil pode marcar de forma muito positiva a vida das crianças, tendo isso em mente, abordaremos como é indispensável a relação afetiva entre o docente e a criança para que se possa obter resultados mais satisfatórios. Nesse sentido, deve-se destacar também o quão importante é que os livros destinados às crianças sejam atrativos, no sentido, por exemplo, de conter imagens trazendo o aspecto da ludicidade para a dimensão do visual da criança, ampliando a construção de quadros mentais. Dentre os tipos de literatura e as contribuições que proporcionam, citaremos os contos de fadas, o cordel entre outras. Trazer a literatura para a sala de aula é indispensável para ajudar no processo de aprendizagem das crianças. Nesse contexto, a literatura pode proporcionar à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutível. Esses são os benefícios que a literatura infantil proporciona às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e é com foco nessas questões que desenvolvemos este trabalho.

Metodologia

Para o referido trabalho foi utilizada a pesquisa de cunho bibliográfico sobre a temática de literatura no desenvolvimento educacional e interpessoal. Procurou-se a partir da leitura e reflexão de livros de especialistas na área da literatura e da educação relacionar as temáticas e sua importância para o desenvolvimento infantil. A análise foi feita basicamente de artigos científicos e livros que estão disponíveis na internet. Com isso buscamos refletir como a literatura para o público dos primeiros anos do Ensino Fundamental acontece e quais os benefícios desse tipo de literatura para a criança. Outrossim, analisamos o que os PCNs falam sobre o processo de leitura e formação de leitores para o mundo, como também citamos autores que estudam a importância da literatura no ambiente educacional e até fora dele.

A literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A criança inicia no ensino fundamental geralmente com 6 anos já conseguindo atribuir sentido a coisas relacionadas a leitura e a escrita, tendo a literatura infantil como uma aliada nesse processo de aquisição da leitura e escrita é uma ótima forma de se trabalhar a alfabetização e o letramento pelo educador. No Brasil, de acordo com Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, estipula que a criança seja alfabetizada até o 3º ano. A leitura de livros infantis é importante nessa formação da capacidade do professor de alfabetizar e formar leitores nas crianças. Desde o primeiro momento do contato do aluno com a alfabetização é recomendável o uso de livros que mostram as letras e palavras, sendo assim um ótimo recurso para o desenvolvimento da alfabetização, por conter recursos culturais nos livros ampliasse a consciência e imaginação dos educandos. Como aponta Oliveira (1996, p. 27): "A literatura infantil deveria estar presente na vida da criança como está o leite em sua mamadeira. Ambos contribuem para o seu desenvolvimento. Um, para o desenvolvimento biológico e o outro, para o desenvolvimento psicológico, nas suas dimensões afetivas e intelectuais".

As imagens contidas nos livros são estímulos visuais que pode proporcionar o incentivo da leitura da criança e no processo de reconhecimento das letras no ano ingresso do aluno nos anos iniciais do Ensino Fundamental; o livro é muito importante para que as crianças associem letras, palavras e coisas que elas conhecem. O tempo de vivência de momentos lúdicos na etapa onde a criança se encontra, ou seja, nos anos iniciais necessita de uma atenção especial; o uso do recurso do livro infantil junto com o lúdico pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, na proatividade, na autonomia e comunicação. Sendo assim, o professor pode otimizar o seu tempo melhorando o desenvolvimento do aluno utilizando os livros infantis, fazendo com que a criança tenha mais momentos de interação com o lúdico e a contação de histórias e se desenvolva mais rápido por meio da literatura. Paulo Freire (1997, p. 20) grande teórico da educação brasileira afirma sobre o ato da leitura, dizendo que:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. [...].

Uma questão também a ser abordada é o planejamento do professor que muitas vezes prioriza o currículo com as disciplinas fechadas sem dar tanta importância ao livro infantil. O uso de diferentes fontes literárias como: gibis, livros, jornais, entre outros enriquece o processo de alfabetização e letramento na criança. Muitos educadores acreditam que é preciso alfabetizar a criança primeiro para poder utilizar recursos literários, mas esse recurso pode ser um aliado durante o processo de alfabetização que é quando a criança inicia no ensino fundamental.

Tendo em mente que a criança pode estar em processo de letramento antes da alfabetização ela pode ter contato com livros até mesmo com os de textos antes de dar sentido as palavras, esse ato de estimular o contato com livro na criança enriquece o desenvolvimento cultural e cognitivo dela. Proporcionando esse contato feito pelos professores faz com que a literatura infantil seja de grande importância na formação integral da criança. Antes de aprender a ler e a escrever a criança tem a capacidade de contar uma história para outra pessoa, refletindo isso, ela entende e se encanta pelas histórias literárias expressas em livros e outras produções literárias, onde esse universo é vasto e pode ser utilizado de diferentes formas. O ato de ler desenvolve a imaginação e a criatividade como é definido por Leffa (1996. p.10). "A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. [...]".

Com a boa performance que os alunos apresentam nas atividades propostas eles se dedicam com mais ênfase nas mesmas e os professores ficam motivados a continuar com as propostas pedagógicas. Com isso, a literatura favorece os campos de experiência e fazem com que as crianças sejam educadas com sensibilidade e exercício da imaginação, para isso acontecer é necessário que as crianças tenham professores preparados para utilizarem recursos lúdicos de aprendizagem, e o abordado no momento é a literatura infantil que pode favorecer também um melhor desempenho do aluno em outras disciplinas da escola. A intencionalidade dos processos educativos nos anos iniciais foca no processo de aquisição da leitura e escrita, os livros e outros recursos literários utilizados pelos professores ajudam nesse processo.

O professor trazendo uma proposta metodológica aliado a uma organização curricular que favoreça o uso frequente da literatura infantil no ambiente educacional visa criar meios que gerem jovens leitores, curiosos em suas leituras de livros e posteriormente de mundo através do letramento que é uma consequência quando a criança se torna um leitor ativo. Ler facilita a capacidade de interpretação do ambiente que a criança se encontra, é através dos livros que ela enxerga um universo de formas de se explorar a realidade, com isso ajuda a criar na criança a descoberta de novos conhecimentos.

Pelo exposto, podemos notar também como aponta Coelho (2000), “[...] a literatura Infantil é, antes de tudo literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade”, a estimulação do ler e interpretar uma obra literária ajuda na formação de futuros adultos leitores e criativos. Por isso essa estimulação, onde os adultos fazem a leitura ou as crianças fazem a leitura sozinhas é tão importante desde muito cedo, porque é quando ela está começando a entrar em contato com o mundo letrado. É importante frisar que para chamar atenção da criança os livros precisam ser atrativos e de seu interesse.

A criança possui uma curiosidade natural e na fase de alfabetização surge vários questionamentos, nesse contexto a literatura pode ser uma ferramenta essencial no esclarecimento dessas dúvidas. A literatura infantil só traz benefícios para o desenvolvimento do aluno. Incentivar a leitura traz a perspectiva de formar um adulto que imagina, interpreta e dá sentido ao que lê e presencia no mundo, como é apontado por Zilberman:

A literatura sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor. (1994, p.22).

Esse contato da criança com a literatura nos anos iniciais do ensino fundamental depende do incentivo da escola, do educador e da família, em foco o papel do educador, o qual ele tem uma tarefa muito importante na questão de aquisição de conhecimentos estruturados através dos diversos gêneros literários.

Refletindo os tipos de literatura e sua importância educacional nos anos iniciais

Muito se tem procurado por qual o melhor jeito de ensinar a criança a ler e a escrever, até então o que se sabe de fato é que ao embarcar nos anos iniciais do ensino fundamental a criança já traz consigo seus traços de linguagens, conhecimentos que obteve no meio familiar, em sua comunidade na sua cultura. Diante disso, não podemos deixar de falar de um mundo contemporâneo em que vivemos, e que quando a criança nasce a própria família insere a criança nesse universo tecnológico, se observamos ao nosso redor não é difícil vemos crianças de 3 anos e 4 anos com o celular nas mãos. Nesse aspecto, o mundo das tecnologias já faz parte do universo da criança quando ela vai para a escola.

Tendo em vista que a criança já chega na escola com esses traços citados acima, a escola como instituição responsável por formar cidadãos tem o papel de promover ações que a contribua com o ensino aprendizagem dos educandos para que eles si sinta acolhidos em seu mundo. Dessa forma, dentro do contexto educacional a literatura infantil é fundamental para formação da pessoa porque contribui para

desenvolver sua capacidade intelectual e conseqüentemente para formação de cidadãos mais conscientes de suas realidades locais, regionais e de seu país.

Trabalhar histórias, contos de Fadas, Cordel, tudo isso faz com que o educando desenvolva a criticidade mais rápido, e de forma eficaz. Voltamos assim, para a necessidade da construção de práticas educativas nas quais o professor envolva a literatura infantil dentro de suas práticas pedagógicas. É pertinente a contação de histórias que envolve não apenas o emocional, mas desenvolve também o cognitivo dos seus alunos, excitando o processo de imaginação, de criatividade entre tantos outros. A partir das narrativas o seu pensamento é estimulado, sua memória ampliada, seu vocabulário e suas expressões corporais. Conforme ressalta Barbosa:

Para criança, ouvir histórias estimula a criatividade e formas de expressão corporal. Sendo um momento de aprendizagem rica em estímulos sensoriais, intelectuais, dá-lhe segurança emocional. Ouvir histórias também ajuda a criança a entrar em contato com suas emoções, supre dúvidas e angústias internas. Através da narrativa a criança começa a entender o mundo ao seu redor e estabelecer relações com o outro, a socialização. Conseqüentemente, são mais criativas, saem-se melhor no aprendizado e serão adultos mais felizes. (1999, p. 22).

Conforme Barbosa (1999), através da narrativa a criança começa entender o mundo ao seu redor e a estabelecer relações com o outro. O professor que utilizar as histórias como aliada no processo de ensino aprendizagem vai estimular as expressões corporais de seus alunos, promovendo a comunicação além de uma aproximação mais afetiva entre eles e conseqüentemente uma maior socialização com si própria e com mundo.

Vejamos agora os Contos de Fadas, narrativas voltadas geralmente para o universo infantil com histórias encantadoras que se passam em reinos distantes e envolvem príncipes, princesas, fadas, dentre muitos elementos mágicos é um rico instrumento para preparar a criança para ser leitora quando adulta, pois suas narrativas entre tantas, a Ciderela, a Bela adormecida, Chapeuzinho Vermelho, essas histórias mexem com imaginário do educando, e o diverte como como ressalta Bettelheim (2004, p.20): "Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança".

Conforme Bettelheim (2004) além de divertir a criança, o Conto de Fadas esclarece sobre si mesma e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Sendo assim, educar e diverte a criança com práticas prazerosas que contribuirão de forma divertida para o letramento da criança desenvolvendo assim um cidadão de forma completa.

O período de infância é propício para trabalhar com o lúdico. A ludicidade vai ajudar a trabalhar na criança seus aspectos mais gerais, inclusive o trabalho com as emoções, as fantasias e as brincadeiras,

isso tudo contribui para o aprendizado da criança. A leitura de poemas é um bom instrumento para se trabalhar em sala de aula, tem como características, o verso, a métrica, a estrofe, a rima e o ritmo, são textos literários que expressam sentimentos, emoções e pensamento. Para recitar a poesia a criança vai trabalhar a coordenação, a respiração, os movimentos da boca e outros gestos. Trabalhar a poesia irá permitir que as crianças brinquem com as palavras e percebam, por exemplo, a diferença entre ritmos e sonoridades, tornando assim um momento de aprendizado e de ludismo para o professor, e aluno como coloca Leo cunha:

Trabalhar com poemas em sala de aula pode ser um momento de ludismo e de grande prazer tanto para o professor como para seus alunos, além de ser um modo de acabar com os tabus que cercam esse gênero literário e preparar os pequenos leitores para se tornarem grandes “consumidores” de poesia quando adultos. (2012, p.16).

Trabalhar com poemas nos anos iniciais é louvável, uma vez que alarga mais o conhecimento sobre esse gênero literário, além de ser uma forma lúdica, no qual os alunos poderão brincar com palavras, rimas entre outros, tornando assim seu processo de ensino aprendizagem em momentos lúdicos.

Uma outra questão a ser abordada pelos professores em sala de aula como forma de ludicidade é o Cordel, com o intuito de enriquecer a prática educativa, são poemas rimados no qual as histórias são contadas de forma divertida, impactante e tem por objetivo estimular a imaginação da criança. O cordel tipicamente da Região nordeste brasileira serve para abordar conteúdos de diferentes áreas e diversos temas sociais. As poesias de Cordel, retratam a realidade do sertão nordestino com um certo tom de humor tem como característica a oralidade, sendo um incentivo no processo da falar do educando. No mais, o Cordel é umas das formas mais expressivas da cultura nordestina, além de ser um importante veículo de informação de diversas questões locais. Sendo assim, a escola que usa dessa literatura estará contribuindo para que o educando se aproxime de seus valores culturais.

Observa-se assim que, a literatura infantil nos seus mais variados tipos são fundamentais no processo de alfabetização e letramento da criança, sua função é educar de forma lúdica e prazerosa. Seus textos são ricos em fatos históricos que contribuirão para uma reflexão crítica do aluno. Nesse viés, a literatura se bem trabalhada trará contribuições imensas para o educando, por isso a escola tem como desafio formar um leitor crítico capaz de ler o mundo a sua volta, um ser atuante na sociedade capaz de ler não só o que está escrito. Conforme ressalta os PCN'S:

[...] formar um leitor competente supõe formar alguém que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (2000, p. 54)

Diante disso, fica explícito o quão é importante a leitura para além daquilo que está escrito, só assim os cidadãos poderão questionar, criticar e debater assuntos perante sociedade. Um leitor bem informado poderá usufruir de bens culturais, materiais e tecnológicos presentes na sociedade.

Abordagem em sala de aula

Como foi visto acima, a Literatura Infantil tem um papel importante na educação, pois ela proporciona conhecimentos e amplia a linguagem. Vale destacar também o desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança, ou seja, assim é possível viajar através de histórias conhecendo outros lugares, outros tempos, outros jeitos, enfim, é ampliar seu imaginário e desfrutar de tudo isso sem cobranças e sem medo de ser feliz e de sonhar. Com isso, é necessário refletir sua importância no âmbito educacional, uma vez que o uso das literaturas em sala de aula contribui para a formação da criança.

Diante de tantas contribuições que a Literatura Infantil pode trazer para as crianças, vale destacar o letramento, pois ele irá contribuir de maneira arrojada na formação completa do ser humano. Assim, mostra-se uma questão salutar nesse processo educacional pensarmos no desenvolvimento de nossa prática pedagógica como futuros professores.

Mediante a tudo isso, pensamos em como pode ser trabalhado a Literatura Infantil em sala de aula, uma vez que ela muito importante no processo educacional e é, a partir dela, que as crianças criam o hábito da leitura, a capacidade de interpretar mais textos diversos e a capacidade de entender melhor o mundo, como também, a facilidade de conhecer melhor a língua e grafia das palavras, ou seja, levar ao letramento, o qual já foi citado anteriormente. Com isso, o professor deve procurar estratégias que estimulem as crianças desde os anos iniciais para a leitura e escuta das leituras em sala de aula, considerando que o pleno desenvolvimento da escrita é, sem dúvidas, consequência de boas leituras, sem contar que, esses textos literários dão suporte e evidências que constroem uma fonte forte e rica de descobertas, princípios e valores que podem ajudar a alicerçar um senso crítico mais desenvolvido e aguçado das crianças.

Antes de mostrarmos uma sequência didática para ser usada em sala de aula, é necessário especificar o tipo de literatura para cada faixa etária em determinados anos, pois é a partir desta escolha que o professor poderá determinar a classificação da literatura. Diante disso, podemos citar, por exemplo: livros contendo somente ilustrações e com pequenos versinhos infantis para crianças de 2 a 6 anos; para crianças de 7 a 9 anos, que estão sendo alfabetizadas, costumam se interessar por contos de fadas; e a partir dos 9 anos entra em uma fase mais objetiva, ou seja, para elas, livros com algumas ilustrações, porém com textos mais longos.

Agora, se faz preciso mostrar uma forma sequencial para ser trabalhada na sala de aula, ou seja, etapas para desenvolver com melhor não só a leitura, como também tudo que já foi mencionado até aqui nas crianças.

1º Passo: escolher a história. É importante escolher essa história observando a faixa etária das crianças, pois pode haver um certo desinteresse por parte delas.

2º Passo: ler a história. Aqui é importante que os alunos possam fazer uma leitura inicial da história escolhida ou, no caso, visualizar as gravuras de acordo com o livro escolhido.

3º Passo: convidar para relatar a história. Neste ponto, as crianças poderão ser convidadas para narrar a história lida do seu modo e do jeito que entendeu, ou seja, usar a oralidade.

4º Passo: produção textual. Aqui o objetivo final que se pretende atingir com o uso dessa sequência é o letramento, que se confirma através da escrita, ou seja, o quarto passo neste sentido é a produção.

A partir dessas sugestões, as crianças tendem a dar mais importância aos textos que o professor vai propor em sala de aula para a leitura, como também vão ficar mais atentos aos detalhes do livro; e um exemplo disso é a identificação dos personagens centrais da história contada ou da história lida.

Assim, a Literatura Infantil é o primeiro meio pelo qual as crianças adentram no mundo da leitura, onde a imaginação e a fantasia fazem parte desse mundo e levam os pequenos leitores a viverem personagens de histórias contadas ou lidas, fazendo com que elas possam consolidar situações da sua vivência. Diante disso, para Cavalcanti (2009, p. 27) a literatura é uma porta aberta para a construção de um sujeito mais sensível. Assim, ele reitera que:

O importante é que se repense no lugar da Literatura, seja por meio da divulgação oral ou escrita, como espaço próprio para que se recrie novas sensibilidades. Tanto a narração de histórias por meio da oralidade, como pela escrita, podem facilitar a emergência de uma criança mais conhecedora de si e de outro, plenamente capaz de se reconhecer nos textos, como também criar universos a partir das portas que se abrem durante a escuta/leitura (p.32).

Dessa forma, a criança, no seu processo de aquisição do conhecimento, começa a penetrar no vasto campo da linguagem. Com isso, ela irá demonstrar formas individuais, irá demonstrar características quando ela tem esse primeiro contato com o mundo da literatura.

Outra forma de ser trabalhada a Literatura Infantil no ensino fundamental em sala de aula é a dramatização. Por exemplo: o conto "Branca de Neves e os sete anões", adaptado para dramatização, por Maria Alice Moura Bessa, irá fazer com que a criança tenha cada vez mais a vontade de ler a história. Assim, a dramatização vai ajudar a criança a desenvolver o fator emocional, como também incentiva o desenvolvimento da linguagem e promove a criatividade. Vale ressaltar também que a narrativa que acontece do bem contra o mal que acontece no conto quando, por variadas vezes, a madrasta tenta matar Branca de Neves, como mostra o trecho a seguir:

Rainha:

- Espelho meu, espelho meu, há alguém neste reino mais bela do que eu?

Espelho:

- Minha Rainha, só aqui entre nós: Branca de Neve é a mais bela.

Rainha: (Fica verde de inveja e vermelha de raiva. Chama um caçador à sua presença)

- Leve Branca de Neve para a floresta e mate-a. Quero que me traga a capa da menina como prova.

Nesta abordagem, vale destacar que professor pode abordar questões de caráter didático, pois os efeitos de sentidos do discurso são resultados de um processo de interação entre os signos linguísticos e ideográficos; sendo que nessa relação, os sinais de pontuação também têm papel relevante, ou seja, utilizar o discurso direto e indireto que estão nesse texto, isso através do sinal de pontuação.

É importante mencionar que, para essa dramatização de texto, o professor deve mostrar no texto aspectos como: tempo, narrador, personagem e linguagem adotada. Diante disso, Faria (2008, p. 132) acrescenta que devemos levar também em consideração, as formas e gêneros literários e até a intertextualidade, indo além da temática.

O objetivo de tudo isso é levar as crianças ao mundo da Literatura Infantil para que, a partir dela, os pequenos possam adentrar nesse mundo do conhecimento tendo ela como primeiro e, enriquecedor passo, para que se tornem leitores não só de livros, mas de mundo.

Considerações Finais

Diante dos fatos supracitados, através da pesquisa bibliográfica, ficou evidente o quão importante é este mundo que chamamos de literatura infantil, uma vez que ela deverá ser utilizada nos anos iniciais com intuito de propiciar as crianças a leitura como prática corriqueira e prática social, pois é através dela que será despertado um maior prazer para com a leitura, ou seja, ela é um grande aliado do professor no que diz respeito ao incentivo para a leitura, como também pode ser trabalhado de outras formas.

Assim, pode ser feito por meio de histórias em quadrinhos, contos de fadas e, entre outras formas, pode ser trabalhado com o cordel, uma vez que ele é mais utilizado na região Nordeste e pode trazer inúmeros benefícios para as crianças, sem deixar de lado um aspecto muito importante nessa construção, que é o lúdico como forma de apoiar como será contada essas histórias, pois isso irá despertar a curiosidade que toda criança tem dentro de si. Elas também podem ser recontadas e porque não dizer dramatizadas, utilizando as lendas, parlendas, entre outras coisas; assim, são variadas escolhas e possibilidades de atividades.

Diante disso, a leitura, de fato, será apresentada as crianças como algo lindo, prazeroso e belo, sem contar também o fator do brincar, que vai possibilitar que elas criem essa imagem bela que a leitura tem, fazendo com que cresça cada vez mais o ato de ler. Também vale destacar o esforço que a família deve ter nessa construção, pois será necessário e de grande importância nesse contexto. Somente assim, isto é, com o que foi apresentado até agora, as crianças criaram o gosto pelo ato de ler desde os anos

iniciais e, certamente, elas se tornaram adultos que tenham construído dentro de si esse ato que é deveras importante para seu desenvolvimento.

Por fim, vale mencionar que os resultados obtidos através deste trabalho não têm um ponto final ou estão totalmente completos, é necessário buscar, estudar e pesquisar mais sobre a literatura infantil e sua importância no ensino fundamental. Todavia, vale reforçar que este trabalho vem para mostrar que as práticas, o meio pelo qual ela será trabalhada e como ela será trabalhada é de fundamental importância nos anos iniciais do ensino fundamental, pois como já foi mencionado anteriormente, esse trabalho instigará adultos mais conscientes no que diz respeito à visão sobre a leitura como prática social em suas vidas.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, R. T. P. A leitura em dois pontos: ler e contar histórias. **Releitura**, n. 12, 22/03. Belo Horizonte, 1999.
- BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- CAVALCANTI, J. **Caminhos da Literatura Infantil e Juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Paulus, 2009.
- COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.
- CUNHA, L. **Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas**. Curitiba: Piá, 2012.
- FARIA, M. A. **Como usar a Literatura Infantil na sala de aula**. 4 Ed. São Paulo. Contexto, 2008.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- OLIVEIRA, M. A. de. **Leitura Prazer - Interação participativa da criança com a Literatura Infantil na escola**. São Paulo: Paulinas, 1996.
- ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 9. ed. São Paulo: Global, 1994.

Sites pesquisados

- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 04 de setembro de 2021.

O Programa Residência Pedagógica no ensino remoto e a adaptação da regência nas aulas de Geografia

The Pedagogical Residency Program in remote education and the adaptation of conducting in Geography classes

Ana Beatriz Pereira de Oliveira⁽¹⁾; Renata Tenório Cavalcante da Silva⁽²⁾; Ailton Feitosa⁽³⁾

⁽¹⁾  0000-0003-4467-0324; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) Campus III, acadêmica de Licenciatura em Geografia, bolsista CAPES, Alagoas, Brazil. E-mail: ana.oliveira2@alunos.uneal.edu.br.

⁽²⁾  0000-0002-0205-4534; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), Campus III, acadêmica de Licenciatura em Geografia, bolsista CAPES, Alagoas, Brazil. E-mail: renatasilva@alunos.uneal.edu.br.

⁽³⁾  0000-0002-5433-0465; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) Campus III, professor, Alagoas, Brazil. E-mail: ailton@uneal.edu.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar um estudo acerca do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), no núcleo de Geografia sobre as atividades vivenciadas na experiência do virtual. Engendrado com base no contexto da educação no ensino remoto, fomentada a partir de um processo implantado em decorrência das consequências geradas pela pandemia do COVID-19, que assola o Brasil desde março de 2020. As atividades remotas que foram adotadas na educação básica, suscitaram um processo de adaptação do ensino-aprendizagem, com vistas ao atendimento dos conteúdos curriculares com vistas a transferir e dar acesso às informações para os alunos. Sejam por ferramentas disponibilizadas nas plataformas digitais ou pelo uso de acesso por mídias sociais. Os resultados, que são observados, foram apurados a partir de informações e investigações em uma escola da rede pública estadual de Alagoas. Trazendo a discussão características da forma de ensino adotada pela escola-campo diante das suas experiências, suas perspectivas e desafios dentro das aulas ministradas pelo componente curricular Geografia, envolvendo as adaptações voltadas para o saber docente em atender aos alunos.

Palavras-chave: Inovações; Saber Docente; Pandemia; Ensino Remoto.

Abstract: This work aims to present a study about the Pedagogical Residency Program at the State University of Alagoas (UNEAL), in the Geography center, about the activities experienced in the virtual experience. Designed based on the context of education in remote education, fostered from a process implemented as a result of the consequences generated by the COVID-19 pandemic, which has ravaged Brazil since March 2020. The remote activities that were adopted in basic education, raised a process of adaptation of teaching-learning, with a view to meeting the curricular contents with a view to transferring and giving access to information for students. Either through tools made available on digital platforms or through the use of access via social media. The results, which are observed, were determined from information and investigations in a public school in the state of Alagoas. Bringing the discussion characteristics of the form of teaching adopted by the school-field in view of their experiences, perspectives and challenges within the classes taught by the curricular component Geography, involving adaptations aimed at teaching knowledge in serving students.

Keywords: Innovations; Teacher Knowledge; Pandemic; Remote Teaching.

Introdução

As temáticas que são trabalhadas no Programa Residência Pedagógica têm como finalidade principal, estimular a qualificação e fortalecimento da práxis docente nos cursos de licenciatura, para aguçar ainda mais a percepção do discente em relação a sua escolha profissional, agindo como um modelo de estágio supervisionado. A CAPES no Edital nº 06/2018 afirma que o Programa de Residência Pedagógica implica em uma “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica”.

Com isso, imergindo o aluno do curso de licenciatura a conhecer com mais afinco o contexto real em que se insere à docência, para que assim possa ser apresentado aos aspectos em que se passa a cultura escolar, conhecendo ainda como se comporta o processo de ensino aprendizagem, tudo com auxílio o professor orientador e da professora preceptora na escola campo. Sobre essa concepção de relação entre a escola e a universidade Tardif (2002, p. 280), nos mostra alguns objetivos que se dizem: “Estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e escolas. [...] As escolas tornam-se, assim, lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também, idealmente, lugares de pesquisa e de reflexão crítica”.

O residente por sua vez em contato com a escola campo, vai preparar atividades e participar de momentos de formação em consonância com a carga horária que deve ser cumprida, seguido de momentos de observação em sala de aula e regência, vinculadas ao processo de aprendizagem, situada na segunda metade de sua formação acadêmica, em uma aproximação do exercício profissional. Essa pesquisa busca relacionar o que está posto na teoria com a prática em torno da adaptação na regência, no modo como a Universidade enquanto espaço de formação direciona o licenciando ao aprender da docência na escola, num período onde muitos docentes em exercício profissional também estavam em aprendizado, na alteração de suas metodologias de ensino, abraçando a tecnologia.

Pensar no acesso do aluno de graduação na escola, neste atual modelo de ensino-aprendizagem, é colocá-lo no processo que irá gerar muitas dúvidas frente à participação e ao contato, com os docentes da educação básica e os alunos. Processo este que, necessitará de uma compreensão das formas de motivar o aluno ao ensino e de forma interativa por meio da *internet*. Assim, precisará ter a captação de que a sociedade contemporânea vive uma instantaneidade, permitindo a vivência de uma rede de relações em várias localizações em tempo real e, o professor nesse aspecto, surge como um mediador/conciliador, que vai consolidar os conteúdos curriculares das disciplinas requeridas, diante das interações dos assuntos da escola com os acontecimentos da vida cotidiana.

A partir desse discernimento, o ensino requer um regime de adaptações em tempos de crises, sejam econômicas, políticas, ideológicas ou sanitárias, como é o caso desse momento em questão, então percebe-se que, os desafios desse período são imensos para variados âmbitos da sociedade e da escola, sobretudo para o ensino em todos os níveis, a exemplo da Universidade, que precisou buscar meios de continuar aulas, atividades acadêmicas e projetos de forma integradora. Muitas dúvidas e perguntas surgiram, como fazer acontecer os programas de extensão, onde o universo da pesquisa é a escola? Escola essa que, buscava no início do período pandêmico se adequar a continuidade do ano letivo, desafiando a fase de regência nesses modos operantes.

Um fator preocupante na continuidade do ano letivo e início do próximo, sabendo do avanço de casos na pandemia e das medidas sanitárias e sociais aumentando, foi o acesso à *internet* por parte de alunos. A escola pública age de modo a amparar o seu aluno, com diversos programas de ordem social, mas fatores ligados a renda, não permitem que esse acesso à *internet* e a posse de um dispositivo eletrônico, como *smartphone* ou *notebook*, inclua todos nesse novo sistema de aulas remotas, sendo necessário o deslocamento de um responsável até o espaço escolar, para recolher material disponibilizado de maneira impressa pela escola.

Com isso, a adequação almeja do docente em exercício, o aluno da escola, o aluno de licenciatura ao aluno na condição de residente. Ao passo que os meses do segundo semestre do ano de 2020 foram passando, os diálogos aconteceram, por meio das ferramentas digitais, objetivando a interação e participação do maior número de educandos, tendo em vista que a totalidade não é parte dessa realidade. Em menos de um ano foi necessário que docentes e discentes adotassem aprendizagens no campo tecnológico que, em sua maioria não tinham no seu cotidiano, principalmente os educadores, passaram a planejar a sala de aula virtual.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo teve como base de observação e análise o uso da *internet* como uma ferramenta de acesso aos trabalhos e procedimentos metodológicos desenvolvidos no ensino, tendo como referência o processo implantado e seu funcionamento a partir da Universidade com algumas das suas particularidades acadêmicas. Assim, levando em consideração uma questão norteadora de como fazer esse uso de ensino remoto na Educação Básica, onde muitos alunos não são contemplados com um acesso de boa qualidade a *internet* ou mesmo, diante da sua existência.

Na escola-campo de atuação do Programa Residência, a solução encontrada pelos gestores foi a utilização de uma rede social do *WhatsApp*, visando ter o maior alcance possível para comunicação com

os alunos, como meio de interlocução entre professores e alunos e a interação por videoconferência. Essas metodologias foram observadas e utilizadas por este estudo, como uma das opções empregadas, ainda que houvesse a dúvida de a implementação não atingir o pleno sucesso devido à falta de uma boa *internet* e de qualidade necessária para suportar as aulas, desse modo a pesquisa foi exercida totalmente por meio da *internet*,

Análise e Discussão dos Resultados

No início do processo, em que o vírus se alastrava pelo país, a educação e os educadores precisavam se reinventar, alterando os moldes de ensino e se adequando às necessidades vigentes. Com isso o Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) acordou o parecer nº 5/2020 que tinha suas diretrizes ordenadas de maneira a promover uma reorganização dos calendários escolares para que a carga horária fosse cumprida e atividades pedagógicas não presenciais fossem realizadas durante o tempo de isolamento social, a fim de: “Minimizar a necessidade de reposição de dias letivos a fim de viabilizar minimamente a execução do calendário escolar deste ano e ao mesmo tempo permitir que seja mantido um fluxo de atividades escolares aos estudantes enquanto durar a situação de emergência”. (CNE/MEC, 2020, p. 7)

Nesse documento algumas decisões foram tomadas, dentre elas, a indicação de normas eminentes, em caráter emergencial o cumprimento de no mínimo 800 horas, na intenção de abrandar o retrocesso de aprendizagem e o encadeamento de uma eventual desvinculação com a escola para não provocar abandono ou evasão dos educandos. Sem fugir à regra das habilidades e competências que são de suma importância, visto que a aprendizagem é um processo que demanda cuidado e de indispensável consolidação.

Acompanhado pelo rápido acesso e pela facilidade da comunicação por mensagem de texto, o aplicativo já era muito utilizado no processo de ensino como forma de dinamicidade para melhor aproximação do discente. No ano de 2020 essa rede de comunicação se tornou um dos maiores aliados do processo educacional no contexto de adaptação ao momento de distanciamento social nas instituições de ensino, ganhando pódio na lista de aplicativos mais utilizados pela população mundial, ainda segundo a Forbes, o *WhatsApp* entrou no patamar dos mais instalados da empresa de Mark Zuckerberg, com isso, para os autores Bottentuit Jr. e Albuquerque (2016, p. 317) o aplicativo é caracterizado da seguinte forma: “O *WhatsApp* em si não é uma rede social, pois sua estrutura é compatível com a definição de mídia social, porém esse aplicativo tem a capacidade de gerar incontáveis redes sociais através da formação de

grupos em sua plataforma, fomentando de forma intensa a interação dos participantes, ou seja, os "atores sociais" envolvidos.

De início foi a ferramenta que melhor atendeu às necessidades vigentes, possibilitando a troca de imagens, áudios, arquivos, vídeos e mensagens, de maneira rápida e simplificada, o que auxiliou dando suporte para o envio de atividades e explicações sobre os conteúdos programados. Por meio de um grupo criado nesta plataforma, contando com a participação dos alunos que possuíam aparelho celular e professores da determinada turma que se encaixou ao final do período letivo no ano de 2020, na tentativa de proporcionar uma mitigação das lacunas que sucumbiam ao decorrer do período pandêmico.

O cenário de ensino a princípio através do *WhatsApp* se direcionava para algumas interrogações, apesar do contexto de adaptação, o Programa Residência Pedagógica iniciou suas atividades voltadas para a regência já no fim do segundo semestre de 2020. Com isso, após mais de seis meses de pandemia no país não foi possível observar um planejamento capaz de atender às necessidades educacionais dos alunos, por exemplo, de uma turma do 3º ano do ensino médio, haja vista o propósito de conclusão escolar e início da vida universitária e até mesmo inserção no mercado de trabalho.

As atividades elaboradas pelas residentes foram enviadas ao grupo, digitadas em arquivos ou por meio de formulários on-line, de acordo com o cronograma traçado pela professora supervisora, e o *feedback* por sua vez, se completava de forma manuscrita no caderno do aluno que, registrava a atividade por meio de uma foto dos escritos, enviada ao mesmo grupo. O contratempo avistado neste momento de devolutiva se fez à medida em que a capacidade de armazenamento dos *smartphones* de alguns professores e alunos não suportavam todas as atividades enviadas, causando uma sucinta confusão, visto que a tarefa tinha que ser enviada ao grupo e apagada da memória do celular.

A escola campo através de temas geradores aplicou quinzenalmente esses para o ensino das turmas da Educação Básica, na turma de 3º ano do Ensino Médio na qual parte os relatos dessa abordagem, com 25 alunos no ano de 2020 e média de nove alunos participando das atividades de modo simultâneo. A atuação dos residentes iniciou com o tema: "tecnologia e comunicação: o mundo interligado", proposto pelos Laboratórios de Aprendizagem, houve a elaboração de atividade contemplando questões que estivessem ligadas ao Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, de modo que os alunos pudessem ir revisando e estudando para o mesmo.

Ainda sobre as atividades, como mencionado, foram enviadas aos alunos por meio do único grupo, onde interagiam também professores dos demais componentes curriculares, seguindo o horário regular das aulas, com o tempo estimado de até uma semana após cada aula para o retorno destas com as respostas. A participação de toda a turma não ocorreu com frequência, muitos alunos justificaram o

não acesso à *internet*, problemas familiares e entre outros aspectos que comumente já levam ao afastamento de alguns jovens da sala de aula, que agravou mais com a situação de distanciamento social.

Pontuschka et. al. (2009, p. 262) versa que, “A possibilidade de acesso à informação e ao conhecimento pode acentuar as desigualdades sociais, pois aprofunda o distanciamento cognitivo entre os indivíduos, ampliando as diferenças entre os ricos e pobres.” A autora pontua ao tratar de tecnologia e informação o trecho citado, podendo ser interpretado na aplicabilidade do ensino remoto, a escola é a base de disseminação de informações para os educandos, mas apenas ela não é capaz de prover condições para o acesso a essas tecnologias, como resultado disso é possível observar a acentuação das disparidades sociais, onde muitos alunos sofrem uma exclusão tecnológica e cognitiva, já que os diálogos foram construídos de modo virtual.

O ano letivo de 2020 na escola campo de pesquisa foi encerrado somente em janeiro de 2021, de modo geral, apesar das adaptações impostas devido a pandemia por COVID-19 o ensino pôde ter a continuidade e encerramento, na educação básica. Porém, é imprescindível citar que, muitas lacunas não foram preenchidas, faltou um planejamento conciso não apenas da gestão escolar, mas também de políticas sociais voltadas para a carência tecnológica de alunos e professores, algo que não cabe neste debate, mas que requer a menção.

A cada dia desse período de adaptação mais possibilidades estão sendo postas em prática pelos professores que agora fazem o possível para se inserir no meio tecnológico, implicando na multiplicação do seu trabalho. Visto que, em muitos casos carecem de uma qualificação especializada, já que em sua formação não contou com a preparação para uma docência à distância, nesse ponto nota-se o quanto o fazer docente estar suscetível a inovações, mesmo que existem inúmeros métodos educacionais, a atualidade caminha para a busca incessante do novo.

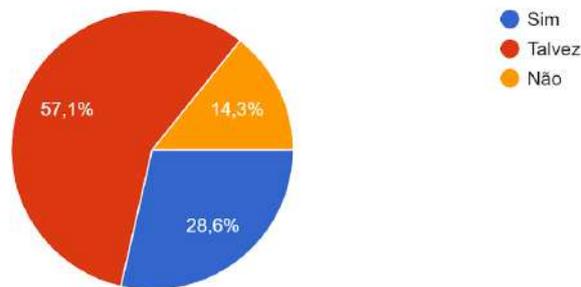
O ano letivo de 2021 iniciou no mês de março, a escola em questão objetivou o uso de ferramentas tecnológicas diferente da única que estava em uso durante 2020, além do *WhatsApp* o *Google Meet* foi empregado no uso das aulas. Ainda no âmbito do ensino médio, a partir desse momento a abordagem em relato é com o 1º ano, os encontros para o componente curricular Geografia se deram uma vez por semana com as videoconferências, onde os assuntos foram sendo disseminados, com auxílio de apresentações em *slides* e atividades.

Nessa nova abordagem com aulas expositivas ocorrendo de modo simultâneo, a problematização fica em torno do número de alunos no qual participam, em uma turma na qual a média é 30 alunos, o quantitativo se aproxima a dez alunos nas aulas síncronas. A justificativa obtida para esse déficit na participação é direcionada para a qualidade da *internet* ou ausência da mesma por parte dos

alunos, no primeiro momento de diálogo entre residentes e estudantes da turma no 1º ano do Ensino Médio, foi aplicado um questionário (gráfico 1) sobre a visão desses no atual modo de ensino.

Gráfico 1. Respostas de alunos sobre o ensino remoto, de uma escola estadual em AL

Está conseguindo aprender os conteúdos das aulas desse modo?
7 respostas



Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

O número de alunos que acessaram ao questionário foi muito baixo, somente os que estavam presentes na aula síncrona por *link* de transmissão responderam, a justificativa parte de não terem visualizado, mesmo sendo compartilhado no grupo da turma e *chat* da videoconferência, também alguns alunos que têm dificuldades no acesso, como já exposto. É desafiador para os residentes, entrar na regência de modo virtual, sem o chão da escola para identificar o fazer docente, porém, em um período de inovações e adaptações. Isso foi sendo compreendido por meio das relações virtuais entre os gestores, professores e os estudantes.

As aulas foram acontecendo de março a abril de 2021 com um encontro semanal de modo síncrono, onde a professora e residentes faziam as divisões da regência com a turma num período quinzenal. As temáticas das aulas seguiam a ordem de escolha pelos professores da escola do Componente Curricular Geografia em comum acordo, com o proposto para cada turma dentro do Referencial Curricular de Alagoas. A aula com duração de 50 minutos consistia na exposição do conteúdo através de imagens, textos e da oralidade, visualização e explicação da atividade do dia, disponibilizadas em arquivos para o *WhatsApp*.

Um embate imprescindível de citação nesse contexto se direciona para a participação dos alunos, como exposto também anteriormente, sempre atingia um número inferior a dez participantes nos momentos síncronos, o retorno das atividades poderia ser após a aula ou em até uma semana da próxima. No mês de maio de 2021, a gestão escolar mudou a estratégia de aulas síncronas, essas passaram a

ocorrer semana sim e não, na semana seguinte ao momento síncrono apenas atividades são enviadas, até o encerramento do primeiro semestre letivo em junho deste referido ano.

Essa mudança por parte da gestão escolar em ter menos encontros síncronos, levam os alunos a não seguir uma rotina, o que já é difícil por estar em casa todos os dias, sem o espaço da escola para aprender e desempenhar as relações cognitivas. O que não impede os objetivos de aprendizagem, mas de um modo geral, nota-se o afastamento de muitos adolescentes e jovens do cotidiano escolar, consideramos a indisciplina em cumprir prazos um agravante na formação do alunado da Educação Básica.

Considerações Finais

Partindo dos relatos que foram observados e analisados neste trabalho, tendo como referências as atividades desenvolvidas e relacionadas com a vivência do Programa Residência Pedagógica na Educação Básica, compreende-se que as ações para com a escola são extremamente necessárias na formação do licenciando enquanto futuro docente. Os desafios sempre estarão presentes no ato de ensinar, na troca de aprendizados, porém nessa nova modelagem em que o ensino passou a ser totalmente de modo virtual, o acadêmico tem a oportunidade de vivenciar o novo, juntamente ao professor que está em exercício podendo em conjunto buscar a resolução de algumas interrogações.

No tocante às novas tecnologias para o ensino, nota-se a discrepância ao acesso básico à *internet*, extremamente escasso para alunos que estão vinculados ao sistema público de ensino, políticas públicas eficientes precisam ser pensadas e exercidas, para que o aluno com essa carência seja contemplado. É a partir dessas experiências que medidas em torno da inclusão tecnológica vão ser de assistência positiva nos estudos de adolescentes e jovens, tendo em vista que, a tendência é a abrangência do uso dessas, além de aprendizagens voltadas para o uso de ferramentas digitais que venham a somar nos currículos escolares.

O termo “novo normal” vem ganhando espaço nesse contexto mundial vigente, principalmente com a inserção das tecnologias informacionais e comunicacionais no ensino público dentro de todas as áreas do conhecimento, não só da Geografia. Há um tempo é discutido sobre essa inserção, visto o contexto global onde as informações se abarcam com tanta fluidez e rapidez, embora a realidade que se posta à nossa frente é marcada principalmente pelas desigualdades, sobretudo perceptíveis nesse momento de pandemia levando em consideração questões sociais. Falando isso para expor o que foi vivenciado e observado acerca da média de participação do alunado nas aulas de Geografia.

Não se pode afirmar que o ensino remoto resolveu de fato a problemática obtida na ausência do ensino presencial, ele de forma parcial está mitigando frestas educacionais, em alguns casos, a afirmação que pode ser encontrada na Educação Básica é que a escola desde o início do contexto temporal de pandemia esteve e está em busca de alcançar as metas propostas nos currículos. Entretanto, por mais que os esforços estejam empenhados, as sequelas serão grandes, tais medidas precisam ser empregadas para que o ensino não fique estagnado em situações como a atual, decorrente da pandemia em curso desde março de 2020 no país, que levou muitos alunos à evasão escolar.

Com isso, nota-se a importância dos diálogos entre Escola e Universidade para que esse período do ensino com o afastamento social, seja amplamente investigado, pesquisado e disseminado. Buscando compreender os processos pelos quais estão passando os professores com a cobrança para ministrar as aulas, buscando atender as demandas desse novo modelo com práticas pedagógicas adaptadas, onde o mesmo fica engessado em como fazer um estudo profundo sem saber ao certo quem são os alunos e o que estão precisando, a compreensão sobretudo do processo familiar, onde tiveram suas casas transformadas em salas de aula e ainda os alunos que no início não levavam as aulas remotas com disciplina.

Em meio ao caos que a COVID-19 instaurou no mundo, também é possível considerar pontos positivos, a exemplo do uso muito mais acentuado do ciberespaço, e a possibilidade de trazer diversos professores pesquisadores para palestras, capacitando tanto educandos quanto educadores, quando outrora houve uma resistência a esse processo de comunicação. Ainda nesse viés, o isolamento trouxe para muitos a aproximação do seu lugar, do espaço de construção mais próximo que é o convívio com a espacialidade com os entes mais familiares, onde outrora não fosse tão valorizado e também a hiper valorização e a necessidade pela tecnologia.

Enriquecendo assim a caminhada em busca da formação docente, estar ligado à escola leva o acadêmico a perspectivas em torno do saber, o trabalho em equipe para formulação de atividades e pesquisas na residência é um importante elemento transformador para o exercício de ensinar, o chão da escola é formado por grupos e integrar a experiência acadêmica desse modo resulta em saber lidar com o outro e suas nuances. Contudo, a Universidade é um espaço que permite de modo facilitado a abertura no uso de novas ferramentas digitais, o residente deve ser um ator transformador para acrescentar sugestões positivas à prática escolar na qual integra, quando existem aberturas para que isso aconteça.

REFERÊNCIAS

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. B; ALBUQUERQUE, O. C. P. Possibilidades Pedagógicas para o WhatsApp na Educação: Análise de Casos e Estratégias. In: **Tecnologias na Educação**, v.18, n.1, 2016. Disponível em: < <https://www.academia.edu/30089309>> Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação** - Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997. Institui a criação do Programa Nacional de Informática na Educação. n. 69, Seção 1, p. 7. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22148> Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASÍLIA (DF). Edital CAPES nº 06/2018. Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992. Programa Residência Pedagógica. **Brasília**: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. n. 38, p. 20, 28 fev. 2018. Disponível em: < <http://www.residenciapedagogica.ufba.br/edital-capes-no-062018-programa-de-residencia-pedagogica-retificado>> Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação – Parecer nº 5/2020. p. 01-24. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 jul. 2021.

PONTHSUCKA, N. N. PAGANELLI, T. L. CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez. 3 ed. 2009.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: < <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18638>> Acesso em: 25 jul 2021.

O lúdico, os jogos e as brincadeiras: os saberes geográficos na Educação Infantil

The ludic, the games and play: geographic knowledge in Early Childhood Education

Lívia Thaysa Santos de Albuquerque Gama⁽¹⁾; Cirlene Jeane Santos e Santos⁽²⁾

⁽¹⁾  000-0001-8363-3724; SEMED/Arapiraca, professora da Educação Básica, membro do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRARIO), Alagoas, Brazil. E-mail: liviathaysasagama@gmail.com.

⁽²⁾  0000-0001-5713-0621; Universidade Federal de Alagoas (UFAL), professora e pesquisadora, coordenadora do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRARIO), Alagoas, Brazil. E-mail: cirlene@igdema.ufal.br.

Resumo: O presente trabalho pretende discutir sobre os saberes geográficos na Educação básica, com ênfase na Educação Infantil. Nesse sentido, serão elucidadas discussões acerca do uso de metodologias de ensino lúdicas que contemplem utilização de jogos e brincadeiras como forma de efetivar a aprendizagem das crianças. Os objetivos deste estudo estão centrados em apresentar metodologias de ensino que possam envolver as crianças da Educação Infantil com os saberes geográficos, a partir da utilização do lúdico através de jogos e brincadeiras, buscando um melhor aproveitamento no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. Como recursos metodológicos serão utilizados pesquisa bibliográfica, visita exploratória ao lócus da pesquisa, intervenção em uma turma de Educação Infantil para elaboração de jogos envolvendo os saberes geográficos e relato da experiência vivenciada. Como resultado, concluiu-se que o trabalho com metodologias de ensino lúdicas, a partir das intervenções realizadas se deu de forma satisfatória, por meio da produção de jogos pedagógicos educativos, atendendo aos objetivos propostos e desse modo, colaborando com a disseminação e práxis dos saberes geográficos na Educação Infantil.

Palavras-chave: Geografia, Educação Infantil, Ludicidade, Ensino-aprendizagem.

Abstract: The present work intends to discuss about geographic knowledge in Basic Education, with emphasis on Early Childhood Education. In this sense, discussions about the use of playful teaching methodologies that include the use of games and games as a way to effect children's learning will be elucidated. The objectives of this study are centered on presenting teaching methodologies that can involve children in Early Childhood Education with geographic knowledge, from the use of playfulness through games and games, seeking a better use of the teaching-learning process. . As methodological resources, bibliographic research will be used, an exploratory visit to the locus of the research, intervention in an Early Childhood Education class for the elaboration of games involving geographic knowledge and a report of the lived experience. As a result, it was concluded that the work with playful teaching methodologies, from the interventions carried out, took place in a satisfactory way, through the production of educational pedagogical games, meeting the proposed objectives and thus collaborating with the dissemination and praxis of the geographic knowledge in Early Childhood Education

Keywords: Geography, Child Education, Playfulness, Teaching-learning.

Introdução

O trabalho com os saberes geográficos é importante, logo, este artigo discute o modo pelo qual estes são apresentados na educação básica, com ênfase na Educação Infantil, nesse contexto, buscou elucidar a importância de trabalhar desde os primeiros anos escolares conteúdos voltados ao ensino de Geografia, a fim de que as crianças já desenvolvam desde cedo noções espaciais, bem como aprendam a ampliar sua visão de mundo.

Nesse sentido, este estudo objetiva apresentar metodologias de ensino que possam envolver as crianças da Educação Infantil com os saberes geográficos, a partir da utilização do lúdico através de jogos e brincadeiras, buscando um melhor aproveitamento no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

Compreende-se que a prática docente exige empenho e dedicação, assim como a busca por metodologias de ensino capazes de contemplar a demanda ofertada nos espaços escolares, todavia, este trabalho se torna importante por buscar elencar discussões voltadas a busca por estratégias metodológicas que visem atender o público infantil considerando-se o conhecimento geográfico, haja vista tratar-se de algo ainda pouco discutido nessa modalidade de ensino. Portanto, torna-se uma necessidade explicitar as discussões aqui contidas para melhor entendimento da temática proposta.

Os procedimentos utilizados para a elaboração deste trabalho pautam-se em revisão bibliográfica a fim de buscar embasamento teórico que fundamente as discussões postas no decorrer do texto; visita ao lócus da pesquisa, Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Mário César Fontes, no município de Arapiraca para conhecer como se dá o trabalho com os saberes geográficos; intervenção em uma turma de Educação Infantil, a partir de roda de diálogo com as crianças, tendo por objetivo tomar conhecimento sobre as reais necessidades da turma, para então dar início a elaboração de jogos envolvendo os saberes geográficos e relato da experiência vivenciada.

A importância dos saberes geográficos para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil

Compreende-se que a Geografia é uma ciência ampla e muito importante para o entendimento do mundo, assim como para o desenvolvimento das crianças é fundamental as noções de espacialidade, orientação e lateralidade. "Cabe destacar que ao longo da educação infantil, os alunos devem construir um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes, relacionados ao campo da renovada geografia e áreas afins". (VIDAL; GOMES; BERBAT, 2014, p. 9). Assim, a alfabetização geográfica se faz necessária desde os primeiros anos escolares das crianças. Logo, para Martins (2015, p. 168): "É importante que se tenha presente que a alfabetização geográfica se constitui numa etapa importante de ensino e aprendizagem nos anos iniciais. O preparo do aluno para a leitura e a representação do espaço, apropriação de conceitos importantes a sua vida, entendimento da dinâmica da sociedade lhe possibilitam a compreensão do mundo em que vive".

Dessa forma, entende-se que para que seja feita a alfabetização geográfica nos anos iniciais, em especial na educação infantil é essencial que o docente busque por estratégias metodológicas lúdicas que envolvam a criança e possibilitem a ela o entendimento dos conteúdos de forma divertida, tendo em vista que nessa fase estas não conseguem assimilar conceitos. Para Silva (2015, p. 2) "O importante é poder trabalhar, no momento da alfabetização, com a capacidade de ler o espaço, com o saber ler a aparência das paisagens e desenvolver a capacidade de ler os significados que elas expressam".

A busca por metodologias lúdicas é necessária nessa modalidade de ensino, bem como recursos que se utilizem da tecnologia. De acordo com Vasconcelos e Carvalho (2017, p. 346) "Na educação infantil os recursos audiovisuais são muito bem vindos [...] Além da tecnologia, o uso de jogos e atividades lúdicas como recurso pedagógico para as aulas de Geografia também é válido, pois a partir das brincadeiras as crianças desenvolvem noções básicas de orientação e espacialidade". É nesse contexto que se destaca que "A aproximação entre o cotidiano dos alunos e os jogos contribuem para uma aprendizagem mais significativa fazendo com que a criança aprenda com mais facilidade". (VASCONCELOS; CARVALHO 2017, p. 346). Nesse sentido, reafirma-se a importância de se trabalhar a partir de metodologias criativas que envolvam o concreto, a fim de que a partir dessas práticas a criança consiga ressignificar os conteúdos propostos em cada jogo/brincadeira. Segundo Martins (2015, p. 70.)

O início da escolarização é um período em que a criança precisa se ambientar no novo espaço, que é diferente do familiar. Ela passa a ficar em contato com um mundo novo e é preciso lhe oferecer o contato com inúmeras possibilidades de atividades lúdicas, práticas e afetivas que contribuam para o seu desenvolvimento.

Portanto, ainda de acordo com o autor supracitado "Para efetivar uma aprendizagem de Geografia é fundamental que as aulas tenham sentido com atividades interessantes e lúdicas, que mobilizem o interesse dos alunos". (MARTINS, 2015, p. 70). A Geografia é nesse sentido, elementar para o aprendizado das crianças tornando desse modo, segundo Vasconcelos e Carvalho (2017, p. 344) um "[...] elo entre o ensino e a aprendizagem da criança que permitirá que a mesma aprenda de maneira significativa em todos os aspectos da vida em sociedade, uma vez que essa ciência tem como objeto de estudo o espaço geográfico". Nos primeiros anos escolares a ciência geográfica enfatiza a importância que há em ensinar aos alunos a realizar a leitura do meio em que vivem, ou seja, do espaço produzido, desse modo estarão já iniciando uma leitura de mundo. "É na educação infantil o momento propício para uma abordagem da Geografia de maneira a proporcionar uma formação que vá além da sala de aula, projetar a criança para ler o mundo, a começar em seu entorno". (VASCONCELOS; CARVALHO, 2017, p. 349).

Silva (2015, p. 2) afirma "[...] a adoção de conteúdo geográfico na educação infantil, associado à motricidade e lateralidade são fundamentais para que os alunos iniciem à formação do conceito de

espaço e lugar, ainda que de forma inconsciente e associativa, permeada de percepção e mensuração do espaço [...]”. Tomando como base a afirmação feita pela autora podemos perceber a relevância que há em associar os conteúdos geográficos às brincadeiras e jogos no cotidiano escolar, haja vista esta prática possibilitar às crianças a compreensão de forma mais concreta dos fenômenos estudados. Silva (2015, p. 5) destaca ainda que: “Para refletir sobre o ensino de geografia, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial, o que confere importância ao ensino de geografia na escola”. Corroborando com a fala de Silva, Martins (2015, p. 67) destaca:

Refletir sobre a construção do conhecimento geográfico nas séries iniciais remete à compreensão de que é preciso superar a concepção de que a alfabetização é aquisição da leitura e da escrita. Isso pressupõe que o educador rompa com o “tradicional” e procure repensar sua prática e seus referenciais, no sentido de possibilitar aos educandos o acesso a um conhecimento que é fundamental para a compreensão do mundo que ele vive.

Nóbrega (2007, p. 51) destaca “As práticas pedagógicas do ensino fundamental e da educação infantil distinguem-se [...], mas as abordagens das questões metodológicas para o ensino dos conceitos geográficos são objeto de interesse de todos os níveis de ensino da educação básica”. O ensino dos saberes geográficos, no entanto, apresenta como essencial a formação dos sujeitos desde os primeiros anos escolares, sendo o processo de alfabetização geográfico também considerado importante nesse contexto, haja vista ser na infância que a criança desenvolve-se cognitivamente.

A utilização de jogos e brincadeiras como prática pedagógica lúdica para o ensino dos saberes geográficos na Educação Infantil

Na Educação Infantil é comum a utilização de brincadeiras e jogos que envolvam a ludicidade, no entanto, ainda em relação à alfabetização geográfica nota-se que existem dificuldades ao associar os saberes da geografia às brincadeiras e mesmo durante o cotidiano das aulas. Todavia, evidencia-se que “[...] o ensino de geografia se faz necessário nas primeiras fases da vida com vistas a promover o desenvolvimento cognitivo, corporal, social e cultural do indivíduo bem como contribuir para o entendimento das formas de relacionamento humano e suas ações no ambiente e vice-versa” (VASCONCELOS; CARVALHO, 2017, p. 343).

O professor, precisa estar atento a essa necessidade e buscar por estratégias que envolvam os conteúdos geográficos de forma lúdica, de modo que a criança seja envolvida através do brincar. Para tanto, Vasconcelos e Carvalho (2017, p. 344), afirma “faz-se necessário que o professor tenha uma formação crítica e reflexiva para uma atuação significativa na profissão docente buscando estratégias diversificadas favoráveis à aprendizagem da Geografia por parte dos alunos da educação infantil”. Nessa fase da infância as crianças ainda se utilizam bastante do movimento para comunicar-se, desse modo,

"[...] utiliza muito da linguagem corporal para expressar seus sentimentos, pois a linguagem oral e escrita se desenvolve mais tardiamente [...] Para isso, as atividades devem permitir um maior reconhecimento do uso do corpo da criança para situá-la no tempo e no espaço" (VASCONCELOS; CARVALHO, 2017, p. 347). Ainda de acordo com os autores Vasconcelos e Carvalho (2017, p. 344): "Para um adequado ensino de geografia o espaço escolar deve corroborar no processo de aprendizagem, por isso o ambiente deve ser atrativo de modo a permitir a adaptação da criança ao novo mundo, dando autonomia para a construção do desenvolvimento motor, psíquico e social da mesma".

Contudo, afirma-se que o ensino de Geografia não está associado apenas ao ensino fundamental II, mas os saberes geográficos já estão vinculados ao ensino desde os primeiros anos escolares, bem como na educação infantil. No entanto, faz-se necessário realizar algumas adaptações no que se refere a forma pelo qual estes são trabalhados pelo professor no espaço escolar. Para Souza (2017 p. 149) "[...] é função do professor perceber o significado e a amplitude do que fora ensinado". Desse modo, entende-se que "Ao adotar um recurso didático, o professor vê-se animado a articulá-lo a um conteúdo e a uma técnica que possa facilitar a compreensão do aluno. A geografia, por meio do seu objeto de estudo – o espaço - deixa disponível a articulação com métodos didáticos que introduzam o aluno no processo de aprendizagem e de ensino". (SOUZA, 2017, p. 159).

É nesse contexto que se afirma que por meio da utilização de estratégias metodológicas é possível inserir as experiências vivenciadas pelo aluno no cotidiano. Segundo Castrogiovanni (2011, p. 19) "A construção do conhecimento e o aprendizado ocorrem a partir do disponível, ou seja, das condições objetivas/subjetivas da vida social". O autor afirma ainda que "Ensinar a Geografia é, portanto, analisar historicamente o espaço geográfico, esse que é o espaço de existência, é compreender pela sua gênese e conteúdo, não apenas pela aparência ou forma. Quer dizer, é compreendermos o passado à luz do presente em função da transformação social, de um novo futuro". (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 19).

Caracterização de área da pesquisa

Para dar conta da proposta deste trabalho foram realizadas intervenções em uma turma da Educação Infantil em uma escola pública do município de Arapiraca. A Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Mário César Fontes, está localizada em um bairro populoso, Planalto, segundo censo do IBGE 2010 o mesmo possui (8.798 hab.).

A referida instituição, representada a partir da figura 1 e 2, é referência na educação pública do município por se tratar de uma escola de tempo integral, estar situada em um bairro populoso e conseguir atender uma grande demanda de alunos, desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, tendo no ano letivo de 2019 cerca de 1.100 crianças matriculadas. Possui uma infraestrutura de qualidade, possibilitando uma melhor qualidade nos serviços educacionais. Nos turnos matutino e vespertino a instituição atende 40 turmas do Ensino Fundamental I. No que se refere a Educação Infantil, no ano letivo

trabalhados e quais seriam os jogos a serem desenvolvidos. Em conversa com as crianças, buscou-se saber quais seriam os jogos que eles gostariam de jogar em sala com os colegas, e a partir desse diálogo foi possível descobrir o tipo de jogo que seria utilizado, partindo dessa informação os conteúdos que seriam trabalhados, fora os (Tipos de moradia – através do jogo Octothorpe, mais conhecido como jogo da velha, de origem latina, sendo o prefixo OCTO – referente aos oito espaços em branco que cercam o quadrado central ou as extremidades das retas que se cruzam; enquanto o sufixo THORPE – de Jim Thorpe, que foi um atleta norte americano de primeira metade do século XX, tendo sido considerado um dos maiores esportistas do século); (Meios de transporte – por meio do jogo da memória).

Para o desenvolvimento dessa atividade lúdica foram pensados em dois momentos, o primeiro seria uma roda de diálogo tratando da importância dos tipos de moradia para a sociedade, assim como os meios de transporte, sempre associando a realidade cotidiana das crianças. Para o segundo momento, sendo este operacional foi feito o levantamento dos recursos necessários para a elaboração dos referidos jogos. As figuras 3, 4 e 5 mostram a confecção do jogo da velha com os tipos de moradia.

Figuras 3, 4 e 5. Confecção do Octothorpe (jogo da velha) - Os tipos de moradia



Fonte: Acervo do autor, 2019.

Para a produção desse jogo foram utilizados recursos simples, muito comuns na utilização de atividades na Educação Infantil, a saber: papel A4, cola branca, cola para EVA, tesoura, lápis de cor e EVA. A confecção do material se deu por meio da produção coletiva das crianças, partindo inicialmente do recorte da pintura dos tipos de moradia, e posteriormente a colagem no material emborrachado. A produção do jogo da memória seguiu do mesmo modo, que o anterior, podendo sua elaboração ser visualizada através das figuras 6, 7 e 8 a seguir.

Figuras 6, 7 e 8. Produção do jogo da memória – Meios de transporte



Fonte: Acervo do autor, 2019.

As experiências obtidas com a confecção dos jogos pedagógicos educativos foram exitosas, na medida em que as crianças se realizavam durante a confecção de tais ferramentas, pois o processo de ensino-aprendizagem se dá durante todo o processo. Castrogiovanni (2011 p. 24) ressalta: “[...] a partir de procedimentos operacionais concretos, palpáveis é possível promovermos o salto qualitativo necessário à construção do saber”. Silva e Cabó (2014, p. 4) afirmam:

[...] as atividades lúdicas devem ter uma fundamentação pedagógica sobre um determinado assunto sistematizado, promovendo um conhecimento transmitido pelo brincar, pois é mais gratificante para a criança aprender brincando do que aprender de maneira tradicional, baseado na repetição do professor e na reprodução da criança.

O brincar na Educação Infantil representa o meio pelo qual a criança aprende os conteúdos de forma mais prazerosa, e a busca pelo lúdico neste processo é fundamental, haja vista ser uma necessidade sua adoção nas práticas de ensino cotidianas. “Pensar em utilizar o brincar como meio educacional é um avanço para a educação, por que tomamos consciência da importância de trazê-lo de volta para dentro da escola e de utilizá-lo como instrumento curricular, descobrindo nele uma fonte de desenvolvimento e aprendizagem”. (FRIEDMANN, apud. SOUZA, 2017, p. 160). A figura 9 apresentada adiante representa a culminância da intervenção realizada demonstrando a satisfação das crianças ao brincar com os jogos que elas mesmas produziram.

Figura 9. Crianças brincando com os jogos da memória e Octothorpe envolvendo os saberes geográficos



Fonte: Acervo do autor, 2019.

Segundo Souza (2017, p. 167) “Os jogos pedagógicos e as dinâmicas em sala permitem os alunos exercitarem o espírito cooperativo, na medida em que são convidados a interagir em grupos que buscam resultados comuns”. Souza afirma ainda: “O recurso lúdico, como um mediador da aprendizagem na sala de aula, constitui-se em um interessante elemento que permite tornar o processo de aprendizagem mais prazeroso, pois deixa o aluno ser o protagonista de seu conhecimento [...]”. (2017, p. 160). Nesse contexto, a utilização do lúdico representa uma possibilidade da melhor assimilação dos conteúdos trabalhados pela criança, haja vista ser através do contato direto com o concreto que ela aprende. Logo, entende-se que na infância a aprendizagem se dá por meio de formas distintas, no entanto, o brincar está associado às formas mais eficazes de aprendizado.

Considerações Finais

A Geografia é uma ciência que tem por seu objeto de estudo o espaço geográfico, torna-se indispensável o seu conhecimento desde as séries iniciais, e também na educação infantil. Nesse contexto, mesmo sendo está uma modalidade que possui eixos norteadores, os saberes geográficos podem ser trabalhados a partir de metodologias lúdicas por meio de jogos e brincadeiras. Nesse sentido, tanto o professor, quanto a escola precisam adaptar suas ações para que estes conteúdos possam ser trabalhados com maior êxito.

Portanto, a busca por estratégias metodológicas atrativas tornou-se necessária para que se tenha sucesso no processo de ensino-aprendizagem, e diante dessa afirmação destacam-se as contribuições que o lúdico possibilita por meio dos jogos para a efetivação do saber/conhecimento para a Educação Infantil. Logo, os objetivos deste trabalho foram alcançados, sendo as experiências vivenciadas a partir da

aplicação dessa proposta exitosas resultando em um rico processo de ensino e aprendizagem, contribuindo, desse modo, com a prática dos saberes geográficos na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- CASTROGIOVANNI, A. C. [org]. **Ensino da Geografia: caminhos e encantos**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011, 111p. Disponível em: <http://populacao.net.br/populacao-planalto_arapiraca_al.html>. Acesso em 10 de Novembro de 2020.
- MARTINS, R. E. M. W. O uso da literatura infantil no ensino da geografia nos anos iniciais. In: **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n.27, 2015, p. 64-79.
- NÓBREGA, M. L. S. **Geografia e Educação Infantil**: Os croquis de localização – Um estudo de caso. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-15102008-120233/pt-br.php>>. Acesso em 18 de Dezembro de 2019.
- SILVA, A. A. Uso de conteúdo geográfico na educação infantil, um subsídio à introdução de conceitos geográficos para as séries iniciais. In: **II CONEDU – Congresso Nacional de Educação**. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EVo45_MD1_SA17_ID6501_17082015141825.pdf>. Acesso em 25 de Agosto de 2019.
- SILVA, D. M. CABÓ, L. J. F. **As contribuições da Geografia na Educação Infantil: processo de ensino e aprendizagem utilizando o espaço geográfico**. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_14_11_2014_22_50_03_idinscrito_5365_cc376e11e396bfe014bdc65538dfc57.pdf>. Acesso em 18 de Dezembro de 2019.
- SOUZA, J. C. O. "Professor é pra copiar? "O recurso lúdico nas aulas de Geografia como mediador da aprendizagem na educação básica. In: ALMEIDA, J. P. et. al. [org]. **Ensinando Geografia na Educação Básica: práticas docentes na sala de aula**. Maceió, EDUFAL, 2017, 226p.
- VASCONCELOS, C. A. CARVALHO, D. M. Contextualizando o Ensino de Geografia na Educação Infantil. In: **IX Fórum Nacional NEPEG de formação de professores de geografia**. Disponível em: <http://nepeg.com/newnepeg/wp-content/uploads/2017/02/GT2_17_Contextualizando-o-ensino-de-Geografia-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil.pdf>. Acesso em 25 de Agosto de 2019.
- VIDAL, A. F. GOMES, V. M. BERBAT, M. da C. Refletindo sobre as crianças e a organização do espaço geográfico na escola. In: **Revista AlcanCead**, vol. 02 – n. 2, 2014.

O trabalho de campo como uma importante ferramenta pedagógica para a construção dos conhecimentos geográficos

Fieldwork as an important pedagogical tool for the construction of geographic knowledge

Leandro Matias dos Santos⁽¹⁾, Cirlene Jeane Santos e Santos⁽²⁾

⁽¹⁾  000-0001-8363-3724; Universidade Federal de Alagoas, graduando em Licenciatura em Geografia, membro do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRARIO), Alagoas. Brazil. E-mail: leandromatias123@hotmail.com.

⁽²⁾  0000-0001-5713-0621; Universidade Federal de Alagoas (UFAL), professora e pesquisadora, coordenadora do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRARIO), Alagoas Brazil. E-mail: cirlene@igdema.ufal.br.

Resumo: Neste artigo trabalhamos a contribuição do trabalho de campo na construção dos conhecimentos geográficos. Estruturalmente o texto está dividido em duas seções, a saber: realizamos uma conceituação das principais bases teóricas para a discussão, como ela é estruturada, como funciona, quais são as etapas e porque ela é uma importante metodologia para a construção dos conhecimentos nesse campo da ciência; na segunda, abordamos como o trabalho de campo potencializou a pesquisa sobre a Agricultura Urbana, no município de Maceió/AL, quais conteúdos geográficos foram trabalhados a partir dessa metodologia e quais contribuições para a construção de uma análise crítica das dinâmicas presentes no espaço urbano.

Palavras-chave: Trabalho de campo, Geografia, Construção do conhecimento.

Abstract: In this article we work on the contribution of field work in the construction of geographic knowledge. Structurally, the text is divided into two sections, namely: we carry out a conceptualization of the main theoretical bases for the discussion, how it is structured, how it works, what are the steps and why it is an important methodology for the construction of knowledge in this field of science; in the second one, we approach how the fieldwork enhanced the research on Urban Agriculture, in the city of Maceió-AL, which geographic contents were worked from this methodology and which contributions to the construction of a critical analysis of the dynamics present in the urban space.

Keywords: Fieldwork, Geography, Knowledge construction

Introdução

Este trabalho resulta das atividades desenvolvidas na pesquisa intitulada Agricultura Urbana e Peri-urbana em Maceió: mapeamento, diagnóstico e caracterização realizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

A investigação que resulta neste artigo processou-se em seis etapas, a saber: a primeira constituiu-se no levantamento bibliográfico e documental referente à temática Agricultura Urbana e Peri-urbana no município de Maceió; a segunda, englobou o levantamento cartográfico com delimitação espacial (utilizando o *SIG QGIS*¹ e imagens, em três dimensões, de satélite disponíveis no programa *Google Earth*); a terceira, empreendeu visita técnica exploratória com o auxílio dos dados e informações obtidas nas etapas anteriores; na quarta, foi elaborado um roteiro de perguntas semiestruturadas que foram aplicadas com os indivíduos praticantes da Agricultura Urbana nos bairros/conjuntos englobados; na quinta, foram realizados os trabalhos de campo, tendo como suporte os resultados das etapas já citadas; por fim, a sexta, contemplou a sistematização e organização dos dados.

Os trabalhos desenvolvidos no decorrer da pesquisa permitiram observar que os trabalhos de campo haviam desempenhado um papel para além da pura e simples coleta de dados, uma vez que possibilitaram o aprofundamento na construção dos saberes geográficos dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Tendo o cenário apresentado como ponto de partida, o presente estudo está dividido em duas seções.

Na primeira, realizamos uma conceituação das principais bases teóricas para a discussão, como ela é estruturada, como funciona, quais são as etapas e porque ela é uma importante metodologia para a construção dos conhecimentos nesse campo da ciência; na segunda, abordamos como o trabalho de campo potencializou a pesquisa sobre a Agricultura Urbana, no município de Maceió/AL, quais conteúdos geográficos foram trabalhados a partir dessa metodologia e quais contribuições para a construção de uma análise crítica das dinâmicas presentes no espaço urbano.

O trabalho de campo como importante ferramenta para a construção dos conhecimentos geográficos

Entendemos o trabalho de campo como uma ferramenta interdisciplinar que agrega formas, conteúdos, desenvolvimento da observação e da leitura do próprio espaço. O trabalho de campo é um grande desenvolvedor dos sentidos humanos, visão, audição, olfato, tato e paladar. Quanto a sua origem, Gil (2002, p. 53) apresenta que: "o estudo de campo constitui o modelo clássico de investigação no campo

¹ O QGIS é um Sistema de Informação Geográfica (SIG) de Código Aberto licenciado segundo a Licença Pública Geral GNU. O QGIS é um projeto oficial da *Open Source Geospatial Foundation* (OSGeo). Funciona em Linux, Unix, Mac OSX, Windows e *Android* e suporta inúmeros formatos de vetores, *rasters* e bases de dados e funcionalidades.

da Antropologia, onde se originou. Nos dias atuais, no entanto, sua utilização se dá em muitos outros domínios, como no da Sociologia, da Educação, da Saúde Pública e da Administração”.

O trabalho de campo, como um procedimento metodológico inserido na pesquisa Agricultura Urbana e Peri-urbana no município de Maceió: mapeamento, diagnóstico e caracterização, não só desempenhou um importante papel para o desenvolvimento desse estudo como para a construção de uma nova leitura da realidade. Além disso, teve uma grande contribuição para a formação do ser social e profissional.

Adiantamos que não negamos a eficiência de outras metodologias para a construção dos conhecimentos geográficos, que não somos avessos a sala de aula e as formas tradicionais de ensino desde que proporcionem aos indivíduos a construção do pensamento crítico, visto que a “[...] análise geográfica precisa ir para além das formas incluindo também a leitura dos processos e das funções”. (AZAMBUJA, 2012, p. 184,). A esse respeito, corrobora Cruz Neto (2001, p. 51) afirmando que: “[...] o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo”.

Com efeito, suas múltiplas possibilidades de leitura e análise, proporcionam a inserção do indivíduo em uma realidade prática, podendo, com isso, gerar um confronto de conceitos e teorias com a realidade ora vivenciada. Para a realização de um bom trabalho de campo se faz necessário, no entanto, seguir alguns procedimentos que darão um suporte para uma execução de forma significativa.

Definido o objeto com uma devida fundamentação teórica, construído instrumentos de pesquisa e delimitado o espaço a ser investigado, faz-se necessário concebermos a fase exploratória do campo para que possamos entrar no trabalho propriamente dito. (CRUZ NETO, p. 54, 2001).

[...] E [sic] no processo desse trabalho que são criados e fortalecidos os laços de amizade, bem como os compromissos firmados entre o investigador e a população investigada, propiciando o retomo dos resultados alcançados para essa população e a viabilidade de futuras pesquisas. (idem, p. 56, 2001).

Dessa forma, é necessário ter uma base mínima de conteúdos para só assim se lançar ao campo. Com isso, essa prática contribui para a realização de leituras prévias, de pesquisa quanto ao local a ser explorado e a construção de instrumentos de coleta de dados a serem utilizados durante a realização da atividade. Em suma, faz-se necessário a apropriação de conteúdos e conceitos que serão aplicados ou não de acordo com a realidade.

É importante compreender ainda que o trabalho de campo se diferencia de levantamento, posto que “[...] pode-se dizer que o levantamento tem maior alcance e o estudo de campo, maior profundidade” (GIL 2002, p. 52). Além disso, possui inúmeras formas de abordagens técnicas. Para Cruz Neto (2001):

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. (p. 57).

Quanto a classificação da entrevista, Minayo (2010) explicita cinco, sondagem de opinião, semiestruturada, aberta ou em profundidade, focalizada e a projetada. Foi empregada como técnica para obtenção de dados a entrevista semiestruturada a qual [...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. (Idem, 2010, p. 64).

Como apresentado acima o trabalho de campo pode potencializar a construção do conhecimento nas mais variadas áreas e em especial na educação, pois, proporciona uma maior interação com os conteúdos estudados em sala por meio da realidade observada durante a prática.

O trabalho de campo como potencializador do processo de ensino e aprendizagem

A busca pela aprendizagem é uma característica que pertence a todos nós, à medida que vamos crescendo, adquirindo experiências e conseqüentemente ocorrem mudanças em nosso comportamento, na maneira de nos relacionarmos com o meio no qual estamos inseridos, visto que cada experiência acrescenta novos saberes, e são justamente esses saberes que trazem mudanças de comportamento.

Essas transformações ocorrem por meio da observação, da identificação, da assimilação de determinados conteúdos que antes não se tinha domínio. Desse modo o trabalho de campo serve como ferramenta de desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional.

O trabalho de campo é uma metodologia que os alunos adoram e uma ótima oportunidade dos professores mostrarem na prática que a Geografia está no cotidiano,

O trabalho de campo possibilita uma maior aproximação com a realidade, pois o contato com os fenômenos apresentados no espaço conduz a uma reflexão em busca da essência, pois a mesma permite avistar características físicas e metafísicas obscuras visualmente e intelectualmente numa representação congelada da paisagem, seja ela materializada por mapas, fotos ou imagens aéreas e orbitais. Assim, não só a estrutura física dessas formas representacionais pode ser melhorada, uma vez que novos elementos poderão ser incorporados a elas, mas, sobretudo, seu valor de compreensão da realidade, pois as reflexões darão a elas vivacidade e dinamismo, alterando seu caráter meramente pictórico (OLIVEIRA et al. 2009, p. 2).

Assim, por meio dessa metodologia de ensino, o aprendizado se torna agradável, dinâmico e atrativo aos alunos, instigando a curiosidade em descobrir o novo e a buscar a formação do conhecimento.

Antes da ida a campo foi realizado no Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRARIO) o levantamento cartográfico com delimitação espacial das possíveis áreas com

Agricultura Urbana e Peri-urbana, utilizando as imagens em três dimensões de satélites disponíveis no programa *Google Earth*. Posteriormente foram elaborados planilhas, mapas e o roteiro de entrevista semiestruturada.

Além dos pesquisadores do NUAGRARIO o trabalho de campo contou com a participação dos discentes do 5º período da disciplina de Geografia Agrária do curso de Geografia Licenciatura e Geografia Bacharelado (figura 1) com o intuito de constatar se de fato as áreas selecionadas continham a prática da agricultura urbana.

Os pesquisadores foram responsáveis pelo gerenciamento das atividades e foram divididos em duplas, totalizando três duplas, cada dupla contou com a participação de 4 alunos matriculados na disciplina de Geografia Agrária.

Figura 1. Discentes do 5º período da disciplina de Geografia Agrária



Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Durante a realização dos trabalhos técnicos de campo houve o revezamento nas funções, pois além da entrevista semiestruturada, precisávamos de registros fotográficos e de áudios, dessa forma ocorreu uma aproximação maior entre os pesquisadores e os entrevistados. Os participantes responderam a questões relativas a variáveis socioeconômicas, de localização e dificuldades que afetam as atividades.

Essa alternância no decorrer do campo possibilitou o desenvolvimento de várias aptidões, de linguagem tanto escrita como falada de modo que muitos venceram a timidez, permitindo que os discentes compreendessem os conteúdos abordados e desenvolvessem competências que nem eles sabiam que possuíam.

Além de colocarem em prática e vivenciarem o que aprenderam em sala de aula, como a localização e representação das posições nos bairros visitados, leitura do mapa, elaboração e organização de legendas (quadro 1), e também constataram os usos do território, os processos e as relações que ocorrem.

O que vai de encontro com as palavras de Simielli (2010, p. 79) “[...] O sucesso do uso do mapa repousa na sua eficácia quanto à transmissão da informação espacial, sendo o ideal dessa transmissão a obtenção, pelo leitor, da totalidade da informação contida no mapa”.

Quadro 1. Atualização das áreas visitadas no bairro Santa Lúcia

ÁREA 46	Rua Nossa Senhora de Lourdes - terreno ao lado da casa de nº 12 e de uma casa com primeiro andar
ÁREA 47	Rua Nossa Senhora de Lourdes - casa quase em frente a área 46, ao lado da casa de nº 55
ÁREA 48	Av. Francisco Afonso de Melo - terreno ao lado da casa com primeiro andar, nº 284
ÁREA 49	Rua Professor Gilson Lucas - terreno ao lado da casa de nº 148
ÁREA 52	Rua Professor Gilson Lucas - casa de nº 148, ao lado da casa de nº 46
ÁREA 53	Rua Osvaldo Ramos - casa nº 36, quase em frente a área 54
ÁREA 54	Rua Osvaldo Ramos - terreno livre em frente a área 53
ÁREA 55	Rua Professor Gilson Lucas - ao lado do terreno nº 3
ÁREA 56	Rua Professor Gilson Lucas - casa nº 1.800
ÁREA 57	Rua Professor Gilson Lucas - Chácara Leyianne Cristine nº 77
ÁREA 58	Avenida Zacarias Fontan de Melo- casa nº 70
ÁREA 59	Avenida Josué Alves Marquês- casa grande de uma igreja de esquina
ÁREA 60	Avenida Josué Alves Marquês- ao lado de um condomínio de nº 2.340
ÁREA 61	Rua Santo Antônio- seis casas do Nº 14 à 66
ÁREA 62	Av. Zacarias Fontan de Melo- nº 15
ÁREA 63	Rua Elineirna Oliveira Santos- casa nº 1480
ÁREA 64	Rua Belmiro Amorim- chácara nº 256 A
ÁREA 65	Av. Francisco Afonso de Melo- casa de esquina nº 236
ÁREA 66	Rua Vicente Celestino-terreno ao lado da casa de esquina nº 620
ÁREA 67	Rua Belmiro Amorim- lote 002 em frente a casa nº 23
ÁREA 68	Rua Belmiro Amorim- chácara de esquina, próximo a área 67
ÁREA 69	Rua Nossa Senhora Aparecida- terreno ao lado da gráfica rápida nº 110
ÁREA 70	Rua Manoel Afonso de Melo- casa de nº 23 e próximo a residência Lima
ÁREA 71	Rua Manoel Afonso de Melo, casa em frente a R. 53 (COM AGRICULTURA)
ÁREA 72	R. 54, em frente a casa de nº 23, quase ao lado da Igreja Assembleia de Deus
ÁREA 73	R. 55, terreno em frente ao Bar João Neto (O REI DA COSTELA)
ÁREA 74	Final da R. 54, terreno margeando a mata ao lado da casa 75 e em frente a casa de nº 9.
ÁREA 84	Terreno após a área 59, travessa entre as ruas Jairo Marques Luiz e a Dep. Carlos de Gusmão.
ÁREA 85	Rua Manoel Afonso de Melo, casa em frente a R. 53
ÁREA 86	R. 55, casa em frente a área 73
	ÁREA NÃO LOCALIZADA
	NÃO HAVIAM PESSOAS PARA RECEBER OS PESQUISADORES
	ACESSO NEGADO PELOS RESPONSÁVEIS DA ÁREA
	NÃO POSSUEM AGRICULTURA URBANA
	ÁREAS COM AGRICULTURA URBANA
	*ÁREAS 85 E 86 FORAM ENCONTRADAS DURANTE A PESQUISA

Fonte: Dados obtidos após a pesquisa de campo, 2017.

Por meio da leitura, interpretação e construção de mapas os discentes compreendem melhor o espaço geográfico (figura 2). Pois sabemos que infelizmente muitos possuem dificuldades para a compreensão, o que é conhecido como analfabetismo cartográfico.

Figura 2. Alunos verificando a localização e a planilha com os pontos de referências



Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Passini (2007, p. 144) afirma que: "O avanço nos níveis de leitura de mapas e gráficos permite ao leitor tornar-se reflexivo e crítico: ver o problema, analisá-lo e investigar caminhos para sua solução. Criar circunstâncias desafiadoras para que ocorram avanços nos níveis de leitura é um dos objetivos da Alfabetização Cartográfica".

O trabalho de campo foi um momento riquíssimo e uma forma de alfabetização cartográfica, visto que muitos ainda não tinham vivenciado a prática, somente durante o campo que todos participaram das etapas previstas, e representaram diversos e variados tipos de dados e informações espaciais.

Para Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007, p. 99) "um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores de Geografia diz respeito à necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais, ou seja, aos mecanismos de transposição didática, que envolvem metodologias do ensinar a ensinar".

Assim por meio do trabalho de campo foi possível perceber como a Cartografia se apresenta como ferramenta de apoio importantíssima para a Geografia, permitindo a leitura, a interpretação e a espacialização dos mais variados tipos de representações da superfície terrestre. O que é essencial para os futuros docentes de Geografia, pois permite a aproximação do conhecimento da realidade espacial na qual os discentes estão inseridos, seja ela local regional ou global. Segue abaixo algumas fotos coletadas durante os trabalhos de campo (figuras 3, 4, 5 e 6):

Figuras 3 e 4. Cultivo de hortaliças e raízes no bairro Santa Lúcia



Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Figuras 5 e 6. Cultivo de hortaliças e criação de aves no bairro Santos Dumont



Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Temos visto que cada vez mais pessoas tem se preocupado com a qualidade de vida e buscado alimentação saudável (quadro2).

Quadro 2. Demonstrando o tipo de agricultura urbana encontrada nas áreas selecionadas

TIPO DE AGRICULTURA URBANA PRATICADA
Criação de aves
Cultivo de hortaliças, leguminosas e frutíferas
Criação de caprinos
Criação de equinos
Criação de quelônios
Cultivo de cereais, raízes e ervas
Criação de peixes
Criação de bovinos
Criação de coelhos

Fonte: Dados obtidos após a pesquisa de campo.

Dessa forma nos bairros visitados os entrevistados têm buscado melhores qualidades nos produtos consumidos e também estão contribuindo com a preservação ambiental, tendo em vista que a maior parte dos entrevistados não utiliza agrotóxicos e adubos químicos.

Desse modo percebe-se que mesmo com o passar dos anos a prática da Agricultura Urbana vem se destacando e ganhando espaço, e continua passando de geração a geração, visto que a maioria dos entrevistados, afirmaram que os pais cultivavam ou criavam animais. A atuação dos pesquisadores foi essencial para o bom andamento das atividades, foram os principais intermediadores no processo de aprendizagem. Os alunos participantes foram indispensáveis, tendo em vista que ocorreu a participação na construção dos conhecimentos e na promoção do desempenho do grupo.

Considerações Finais

É necessário romper com o mito do conceito de pesquisa, que muitas vezes está atrelado a uma minoria de pessoas, que possuem carreira acadêmica com características técnicas como o domínio das novas tecnologias e que possuem destaque no meio acadêmico. Ela deve ser introduzida desde as séries iniciais, pois a pesquisa estabelece uma tática considerável de compreensão, observação e reconhecimento da realidade. Por meio dela as pessoas são introduzidas no cenário acadêmico, que é fundamentado pela busca de repostas e pela análise dos dados, conseqüentemente se transformam, sendo participativos e críticos.

Podemos perceber que o trabalho de campo possibilita uma gama de conteúdos que podem ser abordados, desse modo o campo vai além da aquisição de conhecimentos, é também considerado como atitude política e que gera um grande debate, dessa forma o fator mais importante para a ciência é o debate gerado pelo trabalho de campo. Portanto o trabalho de campo deve ser compreendido como prática fundamental no processo de formação social tanto dos professores como dos alunos, e também para a existência da universidade, tendo em vista que a pesquisa é a chama para o ambiente acadêmico, pois é a descoberta da realidade.

REFERENCIAS

- AZAMBUJA, L. D. Trabalho de Campo e Ensino de Geografia. In: **Geosul**, Florianópolis, v. 27, n. 54, p. 181-195, jul/dez. 2002.
- CRUZ NETO, O. O trabalho de Campo como Descoberta e Criação. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas. 2002.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- OLIVEIRA, A. M. M.; et al. Uma Metodologia de Trabalho de Campo para o Ensino de Geografia nas séries iniciais da escola fundamental. In: **XII Encuentro de geógrafos de América Latina**, 2009, Montevideo. Caminando en una América Latina en transformación, 2009.
- PASSINI, E. Y. Alfabetização cartográfica. In: PASSINI, E. Y., PASSINI, R. MALYSZ. S. T. (Orgs.). **Práticas de ensino e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.
- PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. Y.; CACETE, H. C. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SIMIELLI, M. E. R. O mapa como meio de comunicação e alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, R. D. (Org.). **Cartografia Escolar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

A inserção da psicologia nas políticas assistenciais do semiárido alagoano:
reflexões sobre formas de fazer saúde a partir da prática interdisciplinar

The insertion of psychology in care policies in the semiarid region of Alagoas:
reflections on ways of providing health care based on interdisciplinary practice

Marcus Antonio Medeiros de Souza⁽¹⁾; Karen Lauren Monteiro Silva⁽²⁾;
Edvaldo Ribeiro Brandão⁽³⁾; Maryana Gomes Araújo⁽⁴⁾;
Saulo Luders Fernandes⁽⁵⁾; Flávia Regina Guedes Ribeiro⁽⁶⁾

⁽¹⁾  0000-0002-9732-1913; Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus Arapiraca, graduando em Psicologia, Palmeira dos Índios, Alagoas, Brazil. E-mail: marcus.souza@arapiraca.ufal.br.

⁽²⁾  0000-0001-7722-1045; Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus Arapiraca, graduanda em Psicologia, Palmeira dos Índios, Alagoas, Brazil. E-mail: karen.monteiro.a@outlook.com.

⁽³⁾  0000-0003-3309-8000, Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus Arapiraca, graduando em Psicologia, Palmeira dos Índios, Alagoas, Brazil. E-mail: edvaldorbrandao@hotmail.com.

⁽⁴⁾  0000-0001-9202-5413; Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus Arapiraca, graduanda em Psicologia, Palmeira dos Índios, Alagoas, Brazil. E-mail: maryanaaraujopsi@gmail.com.

⁽⁵⁾  0000-0003-2335-0030; Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus A. C. Simões, professor do curso de Psicologia Maceió, Alagoas, Brazil. E-mail: saupsico@gmail.com.

⁽⁶⁾  0000-0002-4704-4081; Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus Arapiraca, professora do curso de Psicologia, Arapiraca, Alagoas, Brazil. E-mail: frgribeiro@palmeira.ufal.br.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Este artigo discute a inserção da Psicologia nas políticas assistenciais como serviço de proteção social, e as complexidades que envolvem esse processo no contexto do semiárido alagoano. Foi realizada a análise de dois diários de campo elaborados em 2019 a partir de entrevistas com três psicólogas que atuavam no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS). As entrevistas foram parte de uma atividade de campo da disciplina Psicologia e Políticas Públicas, a partir delas foi possível conhecer as especificidades dos centros de proteção social situados no semiárido e adentrar à realidade enfrentada pelos/as profissionais da Psicologia atuantes nestes espaços. A análise realizada a partir das vivências acadêmicas e profissionais relatadas pelas psicólogas está dividida em dois eixos: a) O SUAS no semiárido; e b) A atuação da Psicologia na Assistência Social: resgatando e reconstruindo saberes em busca de uma prática contextualizada. Ambos expõem as dificuldades acerca da formação, do processo de adaptação às práticas contra-hegemônicas – que fogem da atuação clínica individualizada –, os obstáculos estruturais e a precarização do trabalho ocasionados pela tentativa de desmonte das políticas públicas.

Palavras-chave: Psicologia, Assistência social, Políticas públicas.

Abstract: This article discusses the insertion of Psychology in assistance policies as a social protection service, and the complexities that involve this process in the context of the semiarid region of Alagoas. Two field diaries were analyzed in 2019 based on interviews with three psychologists who worked at the Social Assistance Reference Center (CRAS) and at the Specialized Social Assistance Reference Center (CREAS). The interviews were part of a field activity in the Psychology and Public Policy discipline, from which it was possible to know the specificities of social protection centers located in the semiarid region and to enter into the reality faced by Psychology professionals working in these spaces. The analysis based on academic and professional experiences reported by psychologists is divided into two axes: a) SUAS in the semiarid region; and b) The role of Psychology in Social Assistance: rescuing and rebuilding knowledge in search of a contextualized practice. Both expose the difficulties regarding training, the process of adapting to counter-hegemonic practices – which escape individualized clinical action –, the structural obstacles and the precariousness of work caused by the attempt to dismantle public policies.

Keywords: Psychology, Social assistance, Public policy.

Introdução

A lei (nº. 4.119) que regulamenta a Psicologia como profissão no Brasil é datada de 27 de agosto de 1962, no entanto a história dessa ciência no país não se inicia somente a partir desse momento. A Psicologia esteve presente no território nacional como conhecimento e prática muito tempo antes; posto que, como afirma Baptista (2010), a regulamentação foi um marco histórico que pertence a um processo maior, iniciado ainda no final da década de 1940, com a estruturação dos primeiros cursos de especialização, e se encerrou na década de 1970, após a instalação dos Conselhos Profissionais e a aprovação do Código de Ética Profissional.

A década de 1980, conforme Santana, Silva e Silva (2013), teve um papel fundamental no campo dos Direitos Sociais, pois, neste período ocorreu um forte engajamento e pressão, no que diz respeito às pautas coletivas, por parte da sociedade civil. Além disso, houve grande articulação entre os Movimentos Sociais, especialmente aqueles vinculados ao campo da Saúde e da Assistência Social.

A Constituição Federal de 1988, a partir da sua vigência, passou a assegurar ao cidadão brasileiro “direitos sociais e individuais, liberdade, bem-estar, igualdade, desenvolvimento e justiça” (SILVA, CORGOZINHO, 2011, p. 12-13). Potencializando as esferas das Políticas Públicas que compõem a seguridade social, uma vez que Saúde e Assistência Social foram entendidas como direitos pertencentes a todos e não somente aos contribuintes da Previdência Social, como visto em períodos históricos anteriores a Constituição Cidadã (MONNERAT; SOUZA, 2011).

Segundo Souza (2002), não existe uma única maneira, nem tão pouco melhor, de descrever o que sejam Políticas Públicas, pois é um espaço vasto que traz inúmeros olhares. No entanto, na tentativa de explicar o conceito, essa mesma autora argumenta que elas podem ser compreendidas como uma área do conhecimento que visa produzir mudanças no mundo real, atribuindo ações ao governo e, também, verificando o desenvolvimento dessas mesmas ações. Nessa perspectiva, vale fazer breves considerações sobre o campo da Saúde e da Assistência Social para realizar interfaces entre essas áreas e a atuação do/a psicólogo/a no Semiárido alagoano.

O conceito de Saúde é composto pelas circunstâncias sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada época, nota-se que ao longo da história as bases religiosas, filosóficas e científicas mudaram a forma de se vislumbrar a Saúde e conseqüentemente a maneira de se relacionar com ela (SCLIAR, 2007). Santos e Westphal (1999), escrevem como a Saúde passou por mudanças paradigmáticas, saindo da concepção que a tratava como a mera ausência da doença para a noção de um estado de bem-estar físico e mental, e posteriormente ampliada com o entendimento da produção social da saúde.

No Brasil, a VIII Conferência Nacional da Saúde de 1986, a Constituição Federal de 1988 e as Leis 8.080/90 e 8.142/90, deram forma legal à produção social da Saúde, uma vez que ela passou a se estabelecer como um direito universal, de acesso igualitário, descentralizado e de ampla participação

popular, envolvendo práticas não só curativas, mas também de prevenção (JÚNIOR; JÚNIOR, 2006). Já a Assistência Social teve sua origem nas práticas de caridade, filantropia e solidariedade religiosa, mas com a promulgação da constituição de 1888 a Assistência Social foi concebida como um direito do cidadão, sendo dever do estado assegurá-la a todos/as que dela necessitem (XIMENES, PAULA, BARROS, 2009; SANTANA, SILVA, SILVA, 2013; CUNHA, 2017). Conforme Santana, Silva e Silva (2013)

tal direito é ratificado pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) nº 8.742 de 1993 e, pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS), 2005, que por meio de um sistema descentralizado e participativo contribuem na criação de medidas que assistem e defendem os cidadãos que se encontram em situação de vulnerabilidade social (p. 2)

Embora a política de Assistência Social tenha tido uma construção lenta, desde a sua regulamentação, quando saiu do campo do dever moral e performou-se em um direito, vem trazendo inúmeras contribuições para o meio social, especialmente nos aspectos pertinentes às populações mais vulneráveis (CUNHA, 2017; CARNEIRO; ARAÚJO, 2015).

A inserção da Psicologia no campo da Assistência Social, foi edificada pela implementação do SUAS; a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos (NOB-RH) desta política define como obrigatório a presença do/a psicólogo/a nas equipes dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) e também dos serviços de acolhimento (MOTTA; SCARPARO, 2013).

Relativo às atividades que os/as psicólogos/as efetuam nessas instituições de trabalho é observável, como apontado por Motta e Scarparo (2013) e Ximenes, Paula e Barros (2009), que a proposta de atuação é diferenciada daquela que comumente foi traçada na história do desenvolvimento da Psicologia em território nacional, na qual dizia respeito a um modelo individualista. Desse modo, entende-se que o trabalho do/a psicólogo/a na Assistência Social deve ser o de buscar não somente transformações sociais, como também gerar mudanças nas condições de vida da população; o/a psicólogo/a deve atuar criando condições sociais para o exercício da cidadania na medida que apoia e promove circunstâncias para o seu exercício, como afirma Afonso (2009), citado por Florentino e Melo (2017).

A inserção da Psicologia nesse contexto transforma tanto os direcionamentos da política de Assistência Social no país como a própria profissão (FLORENTINO; MELO, 2017). O/a profissional de Psicologia em sua atuação na Assistência Social tem a possibilidade de desenvolver práticas de cuidados, promovendo bem-estar aos assistidos, posto que lutar por direitos é um modo de promover saúde, ao passo que Saúde é entendida como uma produção social, além disso a variedade de espaços de atuação social conquistados pelos/as psicólogos/as na contemporaneidade, contrasta com a realidade de algumas décadas atrás.

Macedo e Dimenstein (2011) discutem como a Psicologia – historicamente constituída como uma área típica das capitais nacionais e dos grandes centros urbanos – passou a se expandir e adentrar a partir

das políticas públicas as cidades de pequeno e médio porte do país, inclusive as zonas rurais, interiorizando as práticas psicológicas, tensionando as teorias e possibilitando a acessibilidade da população a outras formas de cuidado.

Ainda de acordo com os mesmos autores, essa redefinição da Psicologia se deve em especial a dois fenômenos: a introdução dos/as psicólogos/as nas políticas públicas e a interiorização dos cursos de graduação. Os campos da Assistência Social e da Saúde oxigenaram a Psicologia, alavancando o número de postos de trabalho distantes das grandes cidades; somando a isso, a abertura de novos cursos de graduação, de instituições públicas e privadas, em variadas localidades do país, o que contribuiu para o aumento de profissionais nessas regiões (MACEDO; DIMENSTEIN, 2011).

Seguindo essa linha de pensamento, Ximenes, Paula e Barros (2009), afirmam que o deslocamento do/a profissional de Psicologia do seu espaço tradicional para os espaços comunitários não é fundamentado na continuidade do seu serviço, mas sim na necessidade de reconstrução dos arcabouços teórico-metodológicos tendo em vista que as comunidades estão atravessadas por um conjunto de redes, pautadas numa complexa construção de pessoas e grupos que ali vivem.

Dentre essas localidades de atuação, encontra-se o semiárido. Correspondendo, como escreve Silva (2006), a quase 90% de todo o Nordeste estando presente nos estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Piauí, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe, além de Minas Gerais no Sudeste. Trata-se de um território de uma realidade complexa que possui especificidades referente aos seus aspectos geopolíticos e da ocupação humana e por isso necessita de políticas públicas contextualizadas que deixem um pouco de lado a ideia de combate à seca e trabalhem no âmbito da convivência com o território (SILVA, 2006).

Percurso Metodológico

Para embasar a análise produzida neste artigo, estudamos elementos presentes na construção de dois diários de campo, denominados no decorrer do texto como Diário de Campo I e II, os quais foram utilizados como instrumento de registro e descrição da experiência acerca da prática de profissionais de Psicologia no contexto da Assistência Social, assim como as possíveis dificuldades atreladas a estes espaços e suas respectivas demandas. Aliado a este aparato metodológico, foi realizado um breve levantamento bibliográfico, buscando compreender as intervenções atribuídas à Psicologia neste contexto, além da dinâmica de funcionamento de centros como CRAS e CREAS.

Os diários de campo foram elaborados através de entrevistas abertas e informais com três psicólogas advindas de uma formação interiorizada e que no ano de 2019 atuavam na Assistência Social. As entrevistas foram realizadas por meio de visitas e sondagens no decorrer da disciplina de Psicologia e Políticas Públicas, no curso de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca* - Unidade Educacional Palmeira dos Índios, em 2019.

A análise deste trabalho foi dividida em dois eixos: a) O SUAS no semiárido; b) A atuação da psicologia na assistência: resgatando e reconstruindo saberes em busca de uma prática contextualizada. O primeiro eixo relata a efetivação da política de inserção de profissionais da Psicologia no âmbito da Assistência Social – em serviços de proteção social como CRAS e CREAS – e como se dá esse processo, com ênfase no contexto do semiárido alagoano. O segundo eixo aponta como a prática psicológica é exercida nestes centros, explanando seu caráter oposto à concepção clínico-terapêutica de cunho individualista e como esta atuação está diretamente atrelada à formação acadêmica.

O SUAS no Semiárido

A região semiárida é múltipla e repleta de singularidades; as suas especificidades exigem que os olhares para este espaço sejam atentos e engajados às diferentes demandas políticas, sociais e econômicas. Nesse sentido, embora a Psicologia tenha surgido a partir de direcionamentos individualizantes e universalizantes, vem se refazendo e repensando a sua função social, de forma mais engajada e posicionada com a realidade que está inserida. Assim, como afirma Moreira, Romagnoli e Neves (2007),

[...] o contexto social passou a adentrar os consultórios de forma a convocar os psicólogos a saírem dele, ou seja, para responder às novas formas de subjetivação e de adoecimento psíquico, o psicólogo deveria compreender a realidade local. A Psicologia “tradicional” é “obrigada” a se redesenhar, tornando-se mais crítica e engajada socialmente (p.615).

A consolidação do SUAS contribuiu para o estreitamento da relação da Psicologia com as demandas sociais brasileiras, passando a incluir psicólogas/os como integrantes de equipes dos CRAS, CREAS e nos serviços de acolhimento (SENRA E GUZZO, 2012). As atuações nesses Centros partem de demandas como as de violência na família, acesso a moradia e saneamento básico, abuso sexual, acolhimento de pessoas que se encontram em vulnerabilidade social — direcionando-as para o cadastramento no CADÚnico (Cadastro Único para Programas Sociais, do governo federal), o qual possibilita acessar os benefícios do BPC (Benefício de prestação continuada) e do Bolsa Família, entre outras funções (SHALDERS, 2020).

Na experiência vivenciada com psicólogas residentes no semiárido Alagoano e atuantes no CRAS e CREAS foi possível perceber a importância política e social de inserir-se nos âmbitos da Assistência, principalmente devido às precariedades e ausências presentes nas regiões interiorizadas onde os órgãos passam a situar-se, “[...] o percurso acadêmico na Unidade Educacional de Palmeira dos Índios, Campus UFAL Arapiraca, proporcionou a elaboração do compromisso sociopolítico com os espaços em que estão inseridas, o qual é marcado por desigualdades históricas” (Diário de campo II, 2019, n.p).

De acordo com Santos (2018), as insuficiências que permeiam Alagoas estão associadas a sua formação enquanto Capitania, visto que a região já refletia um atraso educacional, social e econômico

neste período, perdurando ainda nos dias atuais. Nesse sentido, faz-se necessário atuar em práticas comprometidas com a transformação da realidade social e com a emancipação dos sujeitos, contribuindo no reconhecimento dos seus direitos e possibilitando (re)pensar as formas de redimensionar as relações de desigualdades estabelecidas socialmente.

Os relatos dos diários também discorreram sobre a instabilidade dos recursos disponibilizados pelo Governo para os serviços de Assistência Social. Como registrado no diário de campo, "[...] no ano de 2019 a chegada desses recursos foi totalmente irregular, complementar a isso, há o número elevado de famílias que precisam ser acolhidas pela política e o déficit na quantidade de profissionais para suprir essa demanda" (Diário de campo I, 2019, n.p). Em reportagem da BBC News, André Shalders (2020) relata que

Uma portaria do Ministério da Cidadania lançada no fim de 2019 resultou em cortes nas verbas federais repassadas para os serviços de assistência social no país. Segundo gestores dos municípios, a decisão de Brasília põe em risco a continuidade do atendimento, especialmente em localidades menores e com menos recursos – as remessas foram até 40% menores que as anteriores (n.p).

Ainda segundo Shalders (2020), o impacto dos cortes em cada município, que variou entre 30 a 40%, ocorreu concomitantemente à diminuição na disponibilização do Bolsa Família, atingindo inúmeras famílias em situação de vulnerabilidade, as quais utilizam o auxílio principalmente para alimentação; as psicólogas relataram que "[...] as demandas mais frequentes recebidas pelo CRAS são as buscas pelos direitos de acesso a benefícios básicos tais como os de transferência de renda, políticas públicas de saúde, educação e trabalho [...]" (Diário de campo I, 2019, n.p).

A realidade complexa desse panorama exige atenção aos riscos à integridade física e psicológica das pessoas, geralmente acarretadas por tais vulnerabilidades, visando garantir o direito à Proteção Social Básica e o reivindicar das situações de desamparo do Estado.

Nesse sentido, as conversas que permearam a construção dos diários, participaram da percepção de que "[...] atuar nesses espaços – CRAS e CREAS – é, sobretudo, um ato de resistência e coragem [...]" (Diário de campo I, 2019, n.p), e que à Psicologia cabe uma visão subjetiva que não distancie os/as usuários/as das suas realidades, mas que transcorra sobre como cada um/uma reflete e significa as situações que vivenciam; complementar a isso, as formas de perceber os sujeitos devem partir da compreensão das múltiplas potencialidades que carregam consigo.

A atuação da Psicologia na Assistência Social: resgatando e reconstruindo saberes em busca de uma prática contextualizada

A inserção do/a psicólogo/a no âmbito da Assistência Social aconteceu nos últimos anos com a criação do Suas, por meio da atenção básica e especializada – respectivamente, CRAS e CREAS –, e é marcada pela alta demanda que parte, majoritariamente, das cidades interioranas. No decorrer deste

processo, as universidades passam a ocupar outras localidades para além dos grandes centros urbanos, o que, junto dos novos campos de atuação, impõe tensionamentos nas grades curriculares da formação em Psicologia. São nestes espaços que os profissionais estabelecem sua atuação em conjunto com assistentes sociais, compondo as equipes de Proteção Social, buscando uma atuação coletiva e interdisciplinar (MACEDO; DIMENSTEIN, 2011). As formas de atuação nos campos da saúde pública – e, principalmente, na assistência social – traz consigo provocações à categoria, pois caracterizam “[...] projetos contra-hegemônicos, mudanças paradigmáticas que interrogam os profissionais de Psicologia a respeito de seus referenciais teórico-metodológicos e de suas práticas” (OLIVEIRA; PAIVA, p.150)

Por meio do contato com profissionais de Psicologia atuantes na área das políticas sociais, foi possível adentrar a realidade do trabalho na assistência e perceber as diversas questões que atravessam o processo de inserção e as práticas estabelecidas por cada um/uma deles/as no campo em questão, bem como constituir o diálogo entre a formação acadêmica, seus déficits e potencialidades frente às demandas da Assistência Social. Por se tratar de profissionais atuantes no contexto do semiárido de Alagoas, através da interiorização da profissão, o exercício profissional acaba por ser perpassado pela tentativa de olhar para o espaço rural com a ótica urbano-centrada (LEITE et al., 2013; SILVA, 2017), o que acaba por exigir uma realocação epistemológica de acordo com as necessidades dos usuários da política pública em questão. Adaptar-se às demandas das políticas assistenciais demanda dos profissionais de Psicologia certa flexibilidade, pois a prática clínica-individual raramente se aplica neste âmbito. Logo, se faz necessário uma re-construção dos saberes provenientes da academia para fomentar práticas contextualizadas e guiadas pelos princípios do Suas.

Dentre as temáticas tratadas com os/as profissionais no decorrer das conversas, a lacuna presente na graduação de cada uma delas, *“Em um dado momento, a psicóloga relata um déficit na formação, o que acabou por dificultar sua atuação ao chegar no campo, pois, em sua época de faculdade, a temática das políticas públicas não eram recorrentes.”* (Diário de Campo II, 2019, n.p), o que evidencia o impacto da ausência de discussões que proponham práticas teórico-metodológicas voltadas ao campo da assistência. Mesmo sendo formadas em universidades interiorizadas e estabelecendo certa aproximação com as temáticas que tocam a Psicologia Social, a escassez de referências técnicas no decorrer da formação voltadas para a atuação no campo das políticas de assistência surge como dificuldade quando é necessário adentrar tais espaços. Como exposto por Silva (2017, p. 62), *“O que se verifica atualmente é uma tendência das atividades e dos modos de intervenção de psicólogos/os nos serviços de saúde serem basicamente os mesmos, não importando o local de atuação, a população atendida e as necessidades e demandas requeridas”.*

A formação acadêmica, historicamente, segue determinado modelo generalista, frequentemente voltado à prática individual e que toma como padrão questões ligadas ao sofrimento intrapsíquico dos sujeitos, ignorando seu meio social. Ao adentrar o campo das políticas sociais, onde o

foco do atendimento deve ser voltado para a atenção psicossocial, os profissionais acabam por encontrar dificuldades na rearticulação de suas práticas frente ao novo contexto. Se faz necessário a subversão da lógica individualista, pois, como exposto por Oliveira e Paiva (2016), a principal recomendação na atuação junto das políticas sociais é o não uso da psicoterapia individual e a priorização de propostas mais abrangentes na área da Saúde Mental, como a prática de clínica ampliada, tendo em vista a alta demanda e o curto tempo disponível para o profissional. Assim como direcionado por Leite et al. (2013),

[...] precisamos ter clareza de como operamos nosso fazer técnico, no sentido de quais posturas ético-políticas colocamos em prática ao ingressarmos no campo das políticas públicas. A depender de como realizamos nossas ações profissionais, podemos tanto exercer ações de garantia de direitos e cidadania, como foco de resistência à lógica neoliberal, ou como formas de controle da vida. (p.35)

No diário de campo elaborado a partir da conversa com as profissionais, uma das psicólogas

"[...] ressalta que a atuação da Psicologia no espaço da assistência é algo novo, então os profissionais que se inserem nestes espaços precisam realizar experimentações na tentativa de aproximar os saberes que trazem da academia da prática; a própria psicóloga relata estar participando da construção de uma referência técnica para auxiliar os profissionais que venham a ocupar este espaço." (Diário de Campo II, 2019, n.p)

A proposta busca otimizar o próprio trabalho e auxiliar os futuros profissionais que estão a adentrar o campo das políticas de Assistência Social. A respeito deste processo – que se faz recorrente no decorrer da inserção dos profissionais de Psicologia nas políticas públicas –, Silva (2017, p.67) expõe que "[...] o trabalho não é de uma simples adequação de conhecimento teórico-técnico, mas de criação de novos conhecimentos e mudança de postura.". É imprescindível que o/a profissional possa estar aberto a experimentações, adotando uma postura que esteja apta a se ajustar perante o campo e suas especificidades; como propõe Bock (1997), "É preciso formar psicólogos criativos no sentido de profissionais que sabem, frente a uma nova realidade, recorrer criativamente ao seu saber" (p.42).

Como descrito no material coletado, *"A psicóloga aponta que uma das bases do trabalho no campo em questão é a atuação interdisciplinar junto da assistente social, que divide o departamento com ela, ressaltando a importância do trabalho coletivo."* (Diário de Campo I, 2019, n.p). A partir do relato é possível compreender que o saber que emerge do campo das políticas públicas de assistência é fruto do trabalho interdisciplinar em conjunto dos/as assistentes sociais – que se fazem presente nestes espaços e, também, compõem a equipe principal. Mas, também dos usuários, no processo de ouvir as reivindicações que partem do campo, nos seus ditos e não-ditos, e introjetar tais questões na prática. Este processo parte do lugar da necessidade, marca posição contra-hegemônica por propor atuações que quebram com a lógica clínica-individual e ressalta a importância do debate, que atravessa os psicólogos em formação e os já formados.

De qualquer modo, para que epistemologias possam ser (re)construídas é necessário comprometimento ético-político por parte do/da profissional na busca de uma atuação que seja pertinente ao campo de trabalho em que se insere, visando elaborações socialmente referenciadas e que possam estar de acordo com as demandas dos sujeitos que vêm a usufruir de sua atuação. É por meio das experimentações que o profissional de Psicologia adentra o campo da assistência, visando construir saberes que, até então, não encontravam solo fértil para serem germinados. Sendo assim, o espaço das políticas públicas deixa de ser ambiente de reprodução de práticas hegemônicas e passa a ser lugar de produção de conhecimento – construído para os usuários e junto dos usuários.

Considerações Finais

A partir da compreensão e do exercício do compromisso social da Psicologia, o qual teve origem em meados da década de 1970 – período que acarretou o rompimento com o caráter elitista e exclusivamente clínico-terapêutico da Psicologia, a fim de torná-la acessível a outras camadas da população brasileira, (MIRON, 2017) – aliada à Seguridade social prevista na Constituição de 1988, é possível perceber a necessidade e a relevância da inserção da Psicologia enquanto parte constituinte dos serviços de proteção social ofertados em centros como CRAS e CREAS, espaços que antes eram ocupados, majoritariamente, por profissionais da assistência social e que atualmente contam com equipes multiprofissionais possibilitadas através do SUAS.

No contexto do semiárido alagoano, a inserção de psicólogos/as na Assistência Social perpassa por questões mais específicas que requerem atenção; para abarcar as demandas destes espaços, faz-se necessário a implantação de práticas psicológicas alinhadas às complexidades/especificidades territoriais. Dessa forma, nota-se a necessidade de uma Psicologia fundamentada nas políticas públicas e nos serviços de proteção social, visto que as demandas assistenciais trazem consigo uma dinâmica de funcionamento que requer uma bagagem epistemológica compatível que fuja do modelo de psicoterapia clínica individualizada. Neste contexto, é imprescindível que o atendimento seja direcionado à atenção psicossocial, sendo atribuição da equipe multiprofissional elaborar ações que considerem o meio social em que os sujeitos estão inseridos para que, assim, o acolhimento aconteça.

É notório que a formação interiorizada – com ênfase no estudo das ruralidades, nos processos grupais em comunidade e nos aspectos políticos e sociais acerca das territorialidades – experienciada por duas das psicólogas que colaboraram para a elaboração deste artigo, exerceu grande influência para a prática profissional no âmbito da assistência social. No entanto, uma das três profissionais, relata as dificuldades que enfrentou no processo de adaptação, devido à falta de referenciais teóricos em sua formação. Percebemos que, embora todas tenham frequentado a mesma instituição, o percurso acadêmico por elas traçado, tiveram rumos diferentes.

É através da imersão e da compreensão das singularidades do âmbito assistencial, que o psicólogo/a poderá exercer uma psicologia crítica, consciente acerca da desigualdade, do compromisso ético-político da Psicologia. Ou seja, como Macedo (2011) enfatiza, consciente do seu papel enquanto agente transformador no enfrentamento do desmonte das políticas públicas, realidade que traz diversos obstáculos para a manutenção dos serviços e, conseqüentemente, para seus usuários.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. T. D. da S. A regulamentação da profissão psicologia: documentos que explicitam o processo histórico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. (especial), p. 170-191, 2010.

BOCK, A. M. B. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 17, n. 2, p. 37-42, 1997.

CARNEIRO, A. M. F. ARAÚJO, C. C. Política de Assistência Social e Pobreza: contribuição ao debate. in: **jornada internacional de políticas públicas: para além da crise global, experiências e antecipações concretas**, 7., 2015, São Luís. **Anais...** São Luís: Cidade Universitária Federal do Maranhão, 2015.

CUNHA, W. A. da. Política de assistência social no Brasil: avanços e desafios no pós-constituição de 1988. **Qualitas Revista Eletrônica**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 98-113, 2017.

SANTOS, L. A. A UFAL e sua tardia expansão para o agreste alagoano: notas sobre o seu processo de interiorização. **Humanidades & Inovação**, v. 5, n. 9, p. 30-45, 2018.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Revisitando as psicologias**. Vozes, 1999.

FLORENTINO, B. R. B. MELO, W. A inserção da psicologia no sistema único de assistência social: notas introdutórias. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Minas Gerais, v. 10, n. 1, p. 3-12, 2017.

JÚNIOR, A. P.; CORDONI JÚNIOR, L. Políticas públicas de saúde no Brasil. **Revista Espaço para a Saúde**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 13-19, 2006.

LEITE, J. F.; MACEDO, J. P. S.; DIMENSTEIN, M.; DANTAS, C. A formação em Psicologia para a atuação em contextos rurais. In: **Psicologia e contextos rurais**. LEITE, J. F.; DIMENSTEIN, M. (org.). Natal, EDUFRN. p. 27-56. 2013.

MACEDO, J. P.; DIMENSTEIN, M. Expansão e interiorização da Psicologia: reorganização dos saberes e poderes na atualidade. *Psicol. cienc. prof.* Brasília, v. 31, n. 2, p. 296-313, 2011.

MACEDO, J. P. et al. O psicólogo brasileiro no SUAS: quantos somos e onde estamos? **Psicologia em estudo**, v. 16, p. 479-489, 2011.

MIRON, A. X.; GUARESCHI, N. M. de F. Compromisso social da psicologia e sistema único de assistência social: Possíveis articulações. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, p. 349-362, 2017.

MONNERAT, G. L.; SOUZA, R. G. Da Seguridade Social à intersetorialidade: reflexões sobre a integração das políticas sociais no Brasil. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 41-49. 2011.

MOREIRA, J. de O.; ROMAGNOLI, R. C.; NEVES, E. de O. O surgimento da clínica psicológica: da prática curativa aos dispositivos de promoção da saúde. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 27, p. 608-621, 2007.

MOTTA, R. F.; SCARPARO, H.B. K. A Psicologia na assistência social: transitar, travessia. **Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 230-239, 2013.

OLIVEIRA, I. F. de; PAIVA, I. L. de. Atuação do Psicólogo no campo das políticas sociais: mudanças e permanências. In: HUR, Domenico Uhng; LACERDA JÚNIOR, Fernando. (Org.) *Psicologia, políticas e movimentos sociais*. 1ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

- SANTANA, E. P. de; SILVA, J. A. dos S. da; SILVA, V. S. da. Histórico da Política de Assistência Social: uma construção lenta e desafiante, do âmbito das benesses ao campo dos direitos sociais. in: **Jornada internacional de políticas públicas: o desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação**, 6., 2013, São Luís. **Anais...** São Luís: Cidade Universitária Federal do Maranhão, 2013.
- SANTOS, J. L. F.; WESTPHAL, M. F. Práticas emergentes de um novo paradigma de saúde: o papel da universidade. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 71-88, 1999.
- SCLIAR, M. História do Conceito de Saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 29-41, 2007.
- SENA, C. M. G.; GUZZO, R. S. L. Assistência social e psicologia: sobre as tensões e conflitos do psicólogo no cotidiano do serviço público. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 293-299, 2012.
- SHALDERS, A. A decisão do Ministério da Cidadania põe em risco a assistência social nas cidades brasileiras. **BBC News Brasil**, Brasília, 11 de março de 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51819528>>. Acesso em: 15 de julho de 2021.
- SILVA, K. de B. **Psicologia nas políticas sociais e ruralidades: aproximações e desafios para a profissão**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí. Teresina, p.206. 2017.
- SILVA, J. V. da; CORGOZINHO, J. P. Atuação do psicólogo, SUAS/CRAS e psicologia social comunitária: possíveis articulações. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 23, n. (especial), p. 12-21, 2011.
- SILVA, R. M. A. da. **Entre o combate à seca e a convivência com o semiárido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília. Brasília, p. 298. 2006.
- SOUZA, C. **Políticas públicas: conceitos, tipologias e subáreas**. Disponível em: <<https://politica210.files.wordpress.com/2015/03/polc3adticaspc3bablicasconceitostipologiasesubc3a1reas.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2021.
- XIMENES, V. M.; PAULA, L. R. C. de; BARROS, J. P. P. Psicologia comunitária e política de assistência social: diálogos sobre atuações em comunidades. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 29, n. 4, p. 686-699, 2009.

Percepção Ambiental em Comunidades Rurais Sertanejas: proposições hodiernas para um diálogo de saberes

Environmental Perception in Sertaneja Rural Communities: modern propositions for a dialogue of knowledge

Cícero Bezerra da Silva⁽¹⁾

⁽¹⁾  0000-0001-6013-4797; Universidade Federal de Sergipe (UFS), Doutorando em Geografia, Professor da Rede Pública Municipal do Município de Rio Largo/AL, Brazil. E-mail: cicero geografiao16@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O artigo tem como escopo a discussão da percepção de condicionantes socioambientais em comunidades rurais sertanejas margeadas pelo rio São Francisco em Alagoas e Sergipe. Metodologicamente, a análise está aportada na pesquisa de abordagem qualitativa com enfoque na percepção e aplicação de entrevistas semiestruturadas. Como principais resultados, destaca-se o amplo conhecimento que os povos das referidas comunidades detêm sobre seus espaços de vida e sobre os problemas que às acometem no cotidiano do espaço rural. Além disso, na pesquisa, observou-se que a valorização desses conhecimentos se revela como fundamentais à compreensão da realidade vivida, constituindo a percepção um saber e instrumento necessário à tomada de decisões.

Palavras-chave: Percepção, Comunidades Rurais, Saberes, Metodologias.

Abstract: The article aims to discuss the perception of socio-environmental conditions in rural backcountry communities bordered by the São Francisco River in Alagoas and Sergipe. Methodologically, the analysis is supported by research with a qualitative approach, focusing on the perception and application of semi-structured interviews. As main results, there is ample knowledge that the peoples of the referred communities have about their living spaces and about the problems that affect them in the daily life of the rural space. In addition, in the research, it was observed that the valuation of this knowledge is fundamental to the understanding of the lived reality, with perception constituting a knowledge and a necessary instrument for decision-making.

Keywords: Perception, Rural Communities, Knowledge, Methodologies.

Introdução

Historicamente subjugada pelas leituras materiais das estruturas sociais que atribuem forma à ciência, a percepção, paradoxalmente a essa realidade, tem se afirmado como caminho metodológico delineador à compressão das dinâmicas espaciais de determinados ambientes e fenômenos em diferentes campos do conhecimento. Fundamentada nos pressuposto da interação do homem com o seu entorno, espaço de vivência, o próprio mundo vivido (MERLEAU-PONTY, 1996), a percepção é a oportunidade primeira de voltar às coisas mesmas, reunindo os sentidos humanos e, por extensão, às experiências sensoriais associadas às concepções espaciais individuais e coletivas.

A inserção e a afirmação do pensamento perceptivo no campo das ciências (TUAN 2012; 2013), sobretudo daquelas que se debruçam na investigação das relações humanas com a natureza associadas à produção do espaço, tem sido crescente desde os primeiros anos da década de 1970. A necessidade emergente de suplantar o nivelamento das experiências a partir de leis universais e de considerar o sujeito como ser perceptivo em seus espaços de vida, de lutas e de existência são alguns dos elementos característicos desse movimento.

Considerar as particularidades e a intersubjetividade humana sem, para tanto, desprezar as redes que entrelaçam o lugar ao mundo, esse é o embasamento perceptivo aqui adotado. O mundo, todo ele, se constitui por uma rede de lugares e os lugares, nos palavras de Maria Adélia de Sousa (SANTOS, 2002), são todos virtualmente mundiais. Há, para Michel Serres (1994), a expansão do ser aí para o ser alhures, ou seja, o lugar não é locacional e um não poderá ser entendido senão pela relação com o outro, uma relação que é do lugar ao mundo e do mundo ao lugar.

A consideração do que é particular, do íntimo do lugar, não se desdenha de relações maiores, pelo contrário, é o fundamento que desnuda aquilo que primeiro se apresenta ao sujeito, à comunidade, aos espaços de vida. Nesse contexto a percepção dos condicionantes sociais e ambientais é apresentada como possibilidade de leitura de realidades pouco consideradas, de valorização de conhecimentos historicamente marginalizados e de leituras de modos de vida e de espacialidades pelos próprios sujeitos, como conhecedores primeiros da realidade vivenciada.

Mediante o contexto apresentado, o escopo e objetivo do artigo é promover elementos que possam suscitar a discussão da percepção de condicionantes socioambientais em comunidades rurais sertanejas. Como espaço de referência e *locus* da apreensão toma-se o exemplo de comunidades e povoações rurais margeadas pelo rio São Francisco inseridas no domínio das terras semiáridas dos estados de Alagoas e Sergipe.

Para além do recorte espacial das comunidades rurais, espera-se suscitar inquietações que possam contribuir com processos de pesquisa que valorizem a percepção e o conhecimento local, sem, para tanto, se afastar dos fundamentos envoltos ao paradigma científico. Os conhecimentos e saberes do cotidiano, quando elevados à crítica de Martins (2020, p. 54), é [...] "um saber comum não porque seja

banal ou mero e exterior conhecimento. Mas, porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social. Nele o significado a precede, pois é condição de seu estabelecimento e ocorrência”.

Destarte, para atender ao objetivo proposto, o artigo está organizado em quatro momentos que seguem a essa introdução e às considerações finais. No primeiro momento, são discutidos alguns dos fundamentos teóricos necessários à leitura perceptiva; em seguida apresenta-se a metodologia e técnicas utilizadas no desenvolvimento das análises, sequencialmente é abordado o contexto da percepção socioambiental dos ribeirinhos no Sertão do Baixo rio Francisco e suas implicações na compreensão das espacialidades das comunidades rurais sertanejas. No artigo, apresemos de modo propositivo a possibilidade de um diálogo de saberes e, finalmente, se finda com as considerações finais.

Fundamentos da percepção - um diálogo

Ao desvelar o mundo percebido, Merleau-Ponty (1996, p. 279) chama atenção para o fato de que “o pensamento objetivo ignora o sujeito da percepção. Isso ocorre porque ele se dá ao mundo inteiramente pronto, como meio de todo acontecimento possível, e trata a percepção como um desses acontecimentos”. Todavia, o rebatimento a esse modelo de pensamento pode ser dado pela compreensão de que [...] “a percepção é um ato, um produto da história e do tempo” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 280), e não apenas uma casualidade observada.

Na filosofia francesa de Merleau-Ponty, a percepção atesta e renova no homem uma pré-história, ou seja, “não haveria o presente, quer dizer, o sensível com a sua espessura e sua riqueza inesgotável, se a percepção não conservasse um passado em sua profunda presente” (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 322). Por vez, para Oliveira (2002, p. 191), a percepção consiste em um conjunto de sistemas “nos quais é possível caracterizar as estruturas, não por decisões arbitrárias, mas procurando traduzir passo-a-passo em expressões precisas, as condutas dos sujeitos, das pessoas”.

O fundamento da percepção, nestas abordagens, consiste na valorização dos aspectos da consciência e da subjetividade associados aos sentidos humanos como possibilidade de leitura de mundo e do espaço envolvente. Pela percepção, o sujeito deve ser visto como ator do conhecimento de sua realidade que se aporta nas experiências vividas e nos vínculos com o lugar.

Desta feita, a noção de lugar ocupa centralidade nos debates e estudos que se propõem a valorização da percepção, fazendo-se necessária a consideração de que:

[...] no caso do conceito de lugar, não é a dimensão do poder que está em primeiro plano, ou que é aquela mais imediatamente perceptível, diferentemente com o que se passa com o conceito de território, mas sim a dimensão cultural-simbólica e, a partir daí, as questões envolvendo as identidades, a intersubjetividade e as trocas simbólicas por trás da construção de imagens e sentidos dos lugares enquanto espacialidades vividas e percebidas, dotadas de significados (SOUZA, 2013, p. 115).

A percepção se revela no lugar sob a influência, primeiro, de uma dimensão que é cultural-simbólica, é o espaço da intimidade, da experiência, é onde a vida se realiza. Ainda, sim, em um segundo momento, a percepção passa a ser revelada, também, pelas manifestações externas ao lugar e que, de alguma maneira, acarretam em implicações nas vivências circunscritas a determinada realidade.

O significado e a experiência constituem a preocupação central da percepção. O modo pela qual os grupos se organizam e produzem seus espaços de vida, o que pensam e fazem com e sobre determinados fenômenos ocorrentes, as possíveis causas e soluções, todos esses apontamentos são passíveis de interpretação pelos mecanismos da percepção e confluem na possibilidade de um diálogo de saberes.

O distanciamento entre a racionalidade do conhecimento moderno e aquele apresentado pelas experiências cotidianas aponta para a necessidade de um diálogo de saberes que possa entremear a relação dialética entre os sentidos da existência e os da racionalidade científica. Esse diálogo proposto por Leff (2012, p. 51) “reconhece as identidades dos povos, suas cosmologias e seus saberes tradicionais como parte das formas culturais de apropriação da natureza”.

O diálogo de saberes, conforme proposições de Leff (2012), associadas aos fundamentos da percepção, é uma proposta ao distanciamento de concepções filosóficas totalizadoras pautadas em modelos de racionalidades reveladas pela tentativa de nivelamento das experiências e pelo afastamento de sujeito e objeto. É a possibilidade de valorizar, ao contrário do modelo descrito, as relações de subjetividade, a percepção, o enraizamento e os sentidos que o homem atribui à sua terra e a seu lugar de vivência.

No contexto da tomada de decisões, os dados e informações levantados a partir da percepção individual ou coletiva poderá, pela definição concisa de objetivos, fundamentar melhorias para as populações envolvidas e para a infraestrutura do lugar, podendo sanar indicadores sociais negativos a partir da consideração de quem os vive e os experiência no cotidiano do lugar/comunidade.

Metodologia

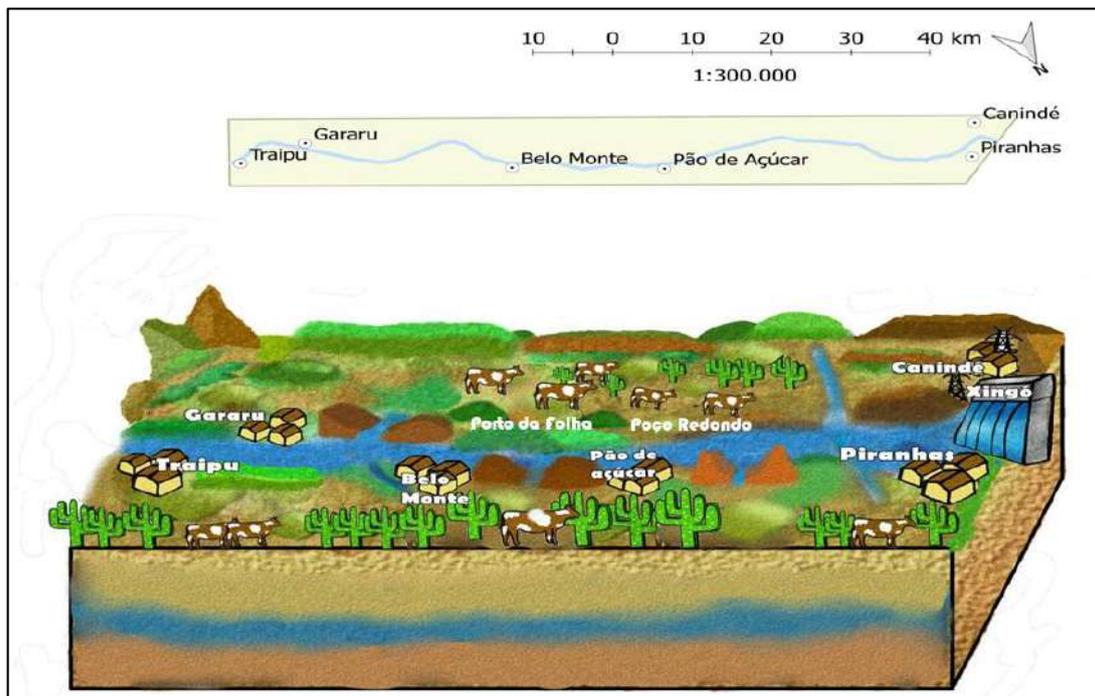
Lócus de análise e público envolvente

Para fins de representação, tomamos como amostra e referência empírica o conjunto de povoados e comunidades rurais inseridas no domínio das terras semiáridas à jusante do lago da Usina Hidroelétrica de Xingó, entre os estados de Alagoas e Sergipe. A justificativa para desenvolver as análises nas povoações e comunidades entre as duas margens do rio São Francisco se deu pelo entendimento de que muitos dos povos formadores das referidas comunidades mantêm vínculos familiares, de trabalho e culturais que suplantam os limites estaduais, seja de Alagoas ou Sergipe. Portanto, a escolha se pautou na

tentativa da não fragmentação dessas territorialidades entre as águas do “Velho Chico” e das terras adjacentes.

A apreensão dos sujeitos da amostra se deu, de modo mais específico, em povoados e comunidades rurais inseridas nos municípios alagoanos de Piranhas, Pão de Açúcar, Belo Monte e Traipu e, na margem sergipana, a apreensão se deu no espaço rural dos municípios de Canindé de São Francisco, Porto da Folha, Poço Redondo e Gararu, conforme representação esquemática (Figura 1), totalizando o conjunto de dez (10) localidades visitadas e trinta (30) entrevistas desenvolvidas.

Figura 1. Sertão do Baixo Rio São Francisco, Espaço Rural dos Municípios Visitados



Organização e Diagramação: SILVA, Cícero Bezerra da, 2020.

A denominação atribuída à área empírica da análise – Sertão do Baixo Rio São Francisco – se deve, sobretudo, por essas localidades estarem inseridas no domínio das terras semiáridas e serem margeadas em sua totalidade pelo rio São Francisco. Além disso, apresentam em ambas as margens um perfil fisiográfico, socioeconômico e cultural associado ao rio e ao domínio semiárido¹ das caatingas.

¹ O semiárido brasileiro compreende o domínio das terras semiáridas, secas e subúmidas inseridas em todos os estados da região Nordeste (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe) e Norte de Minas Gerais. Trata-se de um ambiente complexo, caracterizado pelos baixos níveis de precipitação e pela ocorrência do domínio das caatingas, vegetação endêmica que surge como resposta às adaptações climáticas e hidrogeomorfológicas da região, também como já mencionado, nomeada de Polígono das Secas

Coleta e sistematização dos dados

Para a definição dos sujeitos, buscou-se a amostragem por variedade de tipos, um “processo de seleção que se dá segundo o arbítrio e o interesse científico do pesquisador, cuja resolução, no entanto, embora definida como de livre eleição [...], deve vir acompanhada de suas justificativas junto ao projeto” (TURATO, 2003, p. 365). Esse tipo de amostragem deve apresentar como principal característica ao menos uma variável comum entre todos os sujeitos escolhidos, ou seja, “a característica-chave que os une é o próprio tema do trabalho” (TURATO, 2003, p. 365). Seguindo essa linha de raciocínio, o elemento ou característica definidora no processo de escolha foi a vivência com o rio São Francisco no domínio das terras semiáridas.

Quanto aos instrumentais de coleta de dados, destaca-se a aplicação de entrevistas semiestruturadas junto ao público alvo, observação dirigida por roteiro e diário de campo, bem como os registros fotográficos.

Para a análise dos dados levantados, realizou-se o uso da técnica da análise de conteúdo, que é possível de ser utilizada tanto em pesquisas de abordagens qualitativas quanto quantitativas, podendo ser adaptada a diferentes realidades de acordo com os objetivos da pesquisa e do pesquisador. Para isso, além da descrição das entrevistas semiestruturadas, tornou-se possível a elaboração de uma matriz cartográfica com as principais informações descritas no momento das entrevistas, associadas ao contexto da organização da paisagem local.

Perfil socioeconômico dos entrevistados

Os sujeitos componentes da amostra se caracterizam, sobretudo, por pescadores, barqueiros, pequenos agricultores – lavradores –, artesãos, donas de casa, proprietários de bares às margens do rio São Francisco, trabalhadores voltados ao público do turismo e do lazer que residem nos locais visitados. Em menor proporção, obtivemos acesso ainda a líderes de associação comunitária de moradores, presidente de colônia de pescadores, professores e estudantes locais.

O levantamento do perfil socioeconômico e da residência no local das entrevistas pode ser mais bem observado no quadro 1, em que consta de modo discricionário as localidades de entrevista e o gênero dos mesmos.

Quadro 1. Perfil dos Entrevistados

Nº do (a) Entrevista do	Gênero	Faixa Etária	Característica Social/Profissional	Localidade
1	Masculino	< de 20	Estudante/Militante	Mocambo/SE
2	Masculino	< de 20	Estudante	Bonsucesso/SE
3	Feminino	21 - 45	Serviços domésticos	Currallinho/SE
4	Feminino	21 - 45	Serviços domésticos	Jacobina/AL
5	Feminino	21 - 45	Serviços domésticos	Ilha do Ouro/SE
6	Feminino	21 - 45	Serviços domésticos	Bode/AL
7	Masculino	21 - 45	Pescador / Agricultor	Cajueiro/SE
8	Masculino	21 - 45	Pescador / Agricultor	B. do Ipanema/AL
9	Masculino	21 - 45	Pescador / Agricultor	Rabelo/AL
10	Masculino	21 - 45	Bicos/serviços diversos	Ilha do Ferro/AL
11	Masculino	21 - 45	Bicos/serviços diversos	Ilha do Ferro/AL
12	Masculino	21 - 45	Chacareiro/Veranista	Cajueiro/SE
13	Masculino	46 – 60	Pescador/agricultor	Currallinho/SE
14	Masculino	46 – 60	Pescador/agricultor	B. Ipanema/AL
15	Masculino	46 – 60	Pescador/agricultor	Escurial/SE
16	Feminino	46 – 60	Pescador/agricultor	Escurial/SE
17	Masculino	46 – 60	Pescador/agricultor	Rabelo/AL
18	Feminino	46 – 60	Pescador/agricultor	Bode/AL
19	Feminino	46 – 60	Serviços domésticos	Mocambo/SE
20	Masculino	46 – 60	Pescador/servidor público	Niterói/SE
21	Feminino	46 – 60	Serviços domésticos	Cajueiro/SE
22	Feminino	46 – 60	Servidor público	Bonsucesso/SE
23	Masculino	46 – 60	Professor/servidor público	Gararu/SE
24	Masculino	46 – 60	Bicos/serviços diversos	Cajueiro/SE
25	Masculino	> de 60	Serviços domésticos	Ilha do Ferro/AL
26	Feminino	> de 60	Serviços domésticos	Bode/AL
27	Feminino	> de 60	Serviços domésticos	Tambaú/AL
28	Masculino	> de 60	Pescador/agricultor	Mocambo/SE
29	Masculino	> de 60	Pescador/agricultor	Rabelo/AL
30	Masculino	> de 60	Agricultor	B. do Ipanema/AL

Organização: SILVA, Cícero Bezerra da, 2020.

Não obstante, ressaltamos que o quantitativo de entrevistas realizadas não está associado com a tentativa de elencar um número considerável de sujeitos, mas sim de buscar compreender as relações que se estabelecem em todo o recorte empírico da análise por intermédio da percepção. Por esse motivo, a aplicação das entrevistas não levou em consideração dados demográficos e estatísticos das localidades visitadas.

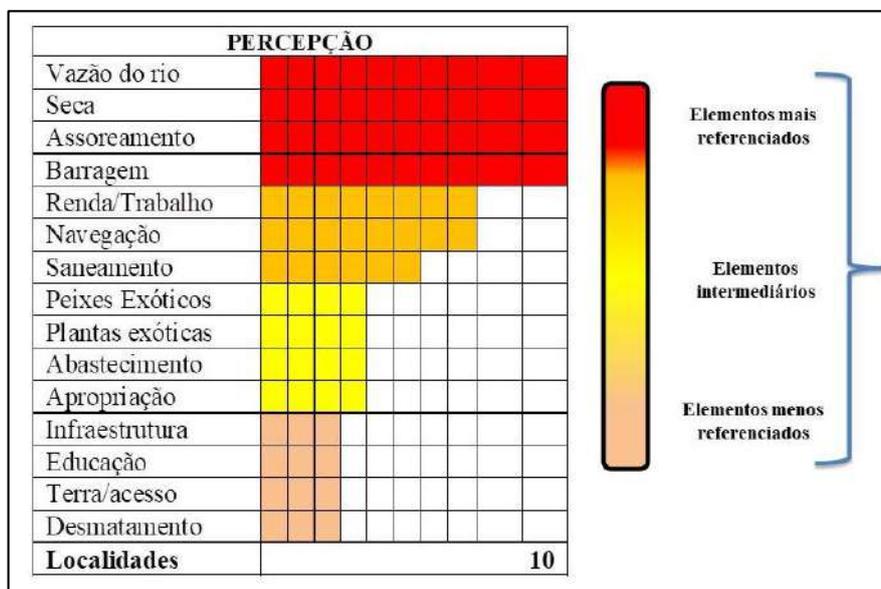
Resultados e Discussões

Percepção socioambiental em comunidades rurais sertanejas

As entrevistas semiestruturadas associadas aos demais instrumentais de coleta e análise do conteúdo levantados nas comunidades rurais do sertão do baixo rio São Francisco foram os fundamentos definidores da apreensão da percepção. Em que pese a realidade vivenciada nas comunidades rurais, ribeirinhos e sertanejos – ribeirinhos-sertanejos – são detentores de amplo conhecimento das especificidades de manuseio e usos da terra e acesso à água, levando em consideração as dinâmicas fisiográficas locais e regionais. Estes, do mesmo modo, apresentam a singularidade de conhecimento da natureza local e dos impactos ao qual está subordinada, refletindo diretamente nas relações socioculturais e ecológicas.

Os problemas e questões apontadas (Quadro 2) evidenciam a percepção da dimensão do cotidiano e, por extensão, a influência que estes mesmos problemas representam frente ao processo de reprodução social e manutenção das culturas do lugar. São, portanto, apontamentos que emanam das próprias vivências, uma interpretação da realidade pelos “de dentro”, ou seja, por quem é da comunidade.

Quadro 2. Percepção Socioambiental nas Localidades Visitadas



Organização e Elaboração: SILVA, Cícero Bezerra da, 2020.

O quadro permite a análise dos problemas mais comumente apontados no sertão do baixo rio São Francisco, entre Alagoas e Sergipe. De imediato, o que se apreende é a influência da construção das barragens no apontamento dos problemas, sobretudo a barragem da usina hidroelétrica de Xingó. Isso ocorre devido à função do lago da barragem no controle da vazão de todo o baixo rio São Francisco e seus impactos na pesca e na navegabilidade.

Em ambas as margens, a vazão do rio, a seca e o assoreamento são os elementos mais bem representados e apontados nas entrevistas. Os problemas relacionados ao assoreamento do rio São Francisco e à formação de ilhas fluviais, localmente chamadas de "croas", aparecem nas entrevistas sempre associados ao nível da vazão e às barragens. A navegação, embora menos representada, também está associada a essa mesma linha perceptiva em que o assoreamento tem impedido o fluxo de embarcações de maior porte.

Ao elencar os problemas vivenciados no cotidiano, os componentes dos povoados e comunidades rurais visitadas demonstram amplo conhecimento das especificidades do lugar. A ausência de saneamento nas cidades e nos povoados ribeirinhos, associado ao descarte de resíduos, aparece, nas entrevistas, contextualizada junto à preocupação com os usos e a contaminação das águas. Assim, também se dá com o abastecimento em que o baixo nível da vazão do rio São Francisco está associado aos poluentes locais, contribuindo para o uso deficitário do recurso hídrico.

O que se percebe nas localidades visitadas, ainda, é o frequente apontamento de questões associadas à posse e ao acesso à terra, além de apropriações do rio São Francisco, infraestrutura, emprego/renda e educação. Todos esses são elementos que não se dissociam da realidade geográfica vivenciada nas comunidades.

Embora com representatividade bem menor, a busca por melhores condições de vida também aparece nas entrevistas. Para além da influência do rio São Francisco no bem-estar da população, na dinamização das relações sociais e da renda local, os lugares de fala revelam a busca dos mais jovens por emprego (constatado em Piranhas e no sítio Bode/AL), por formação acadêmica (observado em Bonsucesso/SE e na comunidade Mocambo/SE) e por acesso à terra (comunidade Mocambo/SE), como bem descrito por Silva (2020), ao adentrar nas especificidades socioculturais das espacialidades ribeirinhas e sertaneja.

Conforme concebido, esses apontamentos desvelam o caráter político-social da vida dos povos e comunidades rurais no sertão do baixo rio São Francisco e acentua a necessidade de um olhar mais atento para essas demandas, uma tentativa de envolvimento da compreensão das relações sociais, da cultura e da natureza. Não há, pois, a possibilidade de compreensão de um desses fenômenos sem o envolvimento do outro.

Uma proposição metodológica para o diálogo de saberes

A compreensão das situações vivenciadas no cotidiano dos espaços e comunidades rurais semiáridas tem sido objeto de distintas investigações. No clássico texto *“Sertões e Sertanejos: uma geografia humana sofrida”*, o professor e pesquisador Aziz Nacib Ab’ Saber (1999), apresenta primorosamente o contexto da dinâmica dos viventes do sertão semiárido frente à dinâmica do domínio das caatingas e as condições sociais e territoriais historicamente estabelecidas nas vastas terras semiáridas.

Para Ab’ Saber (1999), um dos maiores equívocos ao referir-se ao contexto do homem sertanejo é a tentativa de ensiná-lo a conviver no semiárido, ambiente de sua origem. Estes, muito mais têm a ensinam do que aprendem. Todavia, nos cabe considerar que, historicamente, muito pouco se têm escutado os saberes destes povos.

A consideração da percepção, mediante o contexto descrito, representa a possibilidade de um diálogo de saberes que possa aproximar distintos conhecimentos, suplantando o modelo clássico de ciência (CAMARGO, 2005; MORIN, 2016) aportada em modelos e estruturas universais.

Valorizando o conhecimento local e a percepção, de natureza propositiva e fazendo uso do conteúdo das entrevistas aplicadas nas comunidades rurais, tornou-se possível o desenvolvimento de uma “nuvem de palavras” (Figura 2) cujo escopo fundamenta-se na possibilidade da promoção de diálogo com as comunidades apresentando os problemas e situações por seus componentes destacados.

Essa metodologia pode ser bastante útil para a apresentação em rodas de conversas, grupos focais, assembleias e reuniões em geral que versem sobre propostas de intervenção e solução de problemas da comunidade.

Figura 2. Nuvem de Palavras a Partir do Quadro da Percepção Socioambiental



Organização e Elaboração: SILVA Cícero bezerra da (2021).

Conforme observado, a nuvem de palavras atribui destaque aos condicionantes socioambientais mais citados pelos entrevistados tomando por referência o quadro 2. Simplificado e de linguagem acessível esse modelo pode ser editado de acordo com os anseios do público - comunidade – fazendo-os perceber a dimensão e intensidade dos condicionantes citados.

Para a tomada de decisões essa é uma estratégia que leva em consideração a percepção de quem vivencia a realidade do lugar abrindo espaço para intervenções sociais que sejam frutíferas e reverbere em resultados positivos para a comunidade e seus membros.

À guisa da conclusão

As rupturas epistemológicas observadas a partir da segunda metade do século XX contribuíram fortemente na aproximação entre sujeito e objeto e consequente suplantação das dualidades de um conhecimento que se pretenda ser inteiramente objetivo e/ou voltado às relações perceptivas e cognitivas. Ainda assim, passados mais de meio século destes eventos, os conhecimentos derivantes do cotidiano e das vivências ainda não são inteiramente considerados no contexto da ciência e da tomada de decisões frete às políticas de planejamento e (re)conhecimento da realidade de determinadas espacialidades.

Os levantamentos desenvolvidos nas comunidades rurais sertanejas do baixo rio São Francisco se mostram como fundamentos essenciais ao conhecimento da realidade sociocultural envolvente. Demonstra que o conhecimento advindo da percepção é uma importante fonte à compreensão de fatores circunscritos a ambientes pouco visíveis sob o ponto de vista da produção científica e das políticas de governo.

A percepção é um ato de retorno ao conhecimento do indivíduo no seu espaço. É um resgate daquilo que se apresenta de modo mais imediato frente ao vivido. Os fundamentos perceptivos, assim, podem ser tomados como conhecimento necessário à leitura do espaço que é vivido, experienciado e sentido.

De modo propositivo, a percepção associada a técnicas diversas pode fundamentar aproximações entre o universo científico e os conhecimentos compartilhados nas vivências individuais e coletivas. A técnica da nuvem de palavras pode ser, quiçá, a possibilidade do envolvimento e integração destes conhecimentos.

No contexto das comunidades rurais sertanejas a percepção e as técnicas, pelas experiências aqui delineadas, fundamentam um diálogo de saberes necessário à aproximação com as questões sociais, ambientais, econômicas e culturais com as comunidades. A percepção é, portanto, a ruptura dual entre o conhecimento de sujeito e objeto para um conhecimento que se pretenda dialógico e participativo.

REFERÊNCIAS

- AB'SABER, A. N. Sertões e Sertanejos: uma geografia humana sofrida. **Estudos avançados**, Dossiê Nordeste Seco, São Paulo, Centro de Estudos Avançados, v. 13, n. 36, p. 7-59, 1999.
- CAMARGO, L. H. R. de. **A Ruptura do meio ambiente**: conhecendo as mudanças ambientais do planeta através de uma nova percepção da ciência: A Geografia da Complexidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- LEFF, E. **Aventuras da epistemologia ambiental**: da articulação das ciências ao diálogo de saberes. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARTINS, J. de S. **A sociabilidade do homem simples**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MORIN, E. **O Método**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina 2016.
- OLIVEIRA, L de. Ainda Sobre Percepção, Cognição e Representação em Geografia. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (Orgs.). **Elementos de epistemologia de Geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.
- SANTOS, M. **A Natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 2002.
- SERRES, M. **Atlas**. Lisboa: Editions Juliard, 1994.
- SUDENE. Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste. **Delimitação do semiárido**. Disponível em: <http://www.sudene.gov.br/planejamento-regional/delimitacao-do-semiarido>. Acesso em: 9 jul. 2018.
- SILVA, C. B. da. **Entre margens, terras e gentes**: convivialidades e identidades no Sertão do Baixo Rio São Francisco. 2020. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE: UFS, 2020.
- SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- TUAN, Y. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2013.
- TUAN, Y. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 2012.
- TURATO, E. R. Decidindo Quais Indivíduos Estudar. In: _____. (Org.). **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2003.

A utilização de jogos no ensino remoto de Biologia

The use of games in remote Biology teaching

Yris Gabriela Nunes Silva⁽¹⁾; Keyth Daiann Felix Palmeira⁽²⁾; Maria Lusia de Moraes Belo Bezerra⁽³⁾

⁽¹⁾  0000-0003-3985-3548; Universidade Federal de Alagoas(UFAL) - Campus de Arapiraca, graduando em Ciências Biológica e bolsista PIBID, Alagoas, Brazil. E-mail:yrisgabriella65@gmail.com

⁽²⁾  0000-0001-9706-7436; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), professora da Educação Básica e pesquisadora, Alagoas, Brazil. E-mail: professorakeythbio@gmail.com.

⁽³⁾  0000-0003-0377-8793; Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Campus Arapiraca, professora, orientadora e coordenadora de área do PIBID/CAPES Subprojeto Biologia, Brazil. E-mail: lusia.bezerra@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: Esse artigo tem como objetivo relatar como o uso de jogos digitais podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para melhor fixação de conteúdos abordados em sala de aula. O jogo foi utilizado como ferramenta facilitadora para melhorar o desempenho dos alunos, o mesmo teve como função ser simples de maneira lúdica e divertida, auxiliando na aprendizagem, afetando várias áreas cognitivas, que serão descritas ao longo do trabalho. Como resultado foi obtido o aproveitamento através do uso de plataformas que possuem maneiras de criar atividades inteligentes descrevendo todo o processo de utilização dessas ferramentas, sua organização, aplicação e os resultados obtidos após todo o processo. Após todo o processo foi obtido um feedback muito positivo sobre o projeto desenvolvido, ressaltando a importância da gamificação no processo de ensino.

Palavras-chave: Gamificação, Ferramenta digital, Ensino-aprendizagem.

Abstract: This article aims to report how the use of digital games can favor the teaching-learning process, contributing to better content correction in the classroom. The game was used as a facilitating tool to improve student performance, it had the function of being simple in a playful and fun way, aiding in learning, affecting various cognitive areas, which will be the result of the work. As a result, the use was granted through the use of platforms that have ways to create intelligent activities describing the entire process of using these tools, their organization, application and the results obtained after the entire process. After the entire process, very positive feedback was included about the developed project, highlighting the importance of gamification in the teaching process.

Keywords: Gamification, Digital tool, Teaching-learning.

Introdução

A pandemia do Covid-19 representou um marco que afetou diversos setores da sociedade, incluindo a educação. Foi necessário que a escola, professores e alunos se habituassem as novas estratégias didático-pedagógicas possíveis de serem desenvolvidas e acessibilidade. Entretanto, essas modificações como uma forma adaptativa, evidenciaram grandes dificuldades no uso de estratégias e plataformas digitais, fato detectado mesmo antes do fenômeno pandêmico atual, desse modo, nota-se a necessidade da educação acompanhar os avanços tecnológicos e preparar melhor os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem (SOUZA; SILVA; MARIANO, 2021; SILVA; KALHIL, 2018).

Não é de hoje que convivemos com o mundo tecnológico, visto que, é algo muito comum no cotidiano das pessoas, porém essa rotina em sala de aula trouxe novos aprendizados e adequações irreversíveis para educação, vislumbrando um novo tipo de ensino (SILVA; KALHIL, 2018).

A maioria dos professores tem dificuldades em utilizar as plataformas digitais, muitas vezes por falta de ambientação, A fim de melhorar a aprendizagem, participação dos discentes nas aulas remotas são os jogos educacionais, visto que, além de contribuir no processo de ensino e favorecer a uma maior participação do aluno, promove o aumento da interação entre os próprios alunos e professor, contribuindo para melhoria da dinâmica do trabalho em equipe (LEMOS, 2016).

A utilização de jogos digitais é uma forma de contribuir na absorção do conteúdo, além disso abrange outras áreas cognitivas, tais como o uso da memória e do raciocínio lógico. O uso dos jogos didáticos em sala de aula é uma forma de abordagem pedagógica que busca incentivar a auto avaliação e o raciocínio lógico dos discentes, visto que, esse tipo de metodologia traz muitos benefícios pedagógicos principalmente durante o momento de aulas online onde o professor e o aluno não tem o contato direto como no presencial (KRAUSE; FELBER; VENQUIARUTO, 2018).

Dessa forma, esta produção tem como objetivo relatar a utilização de jogos digitais como método de ensino sobre o tema processos evolutivos e diversidade da vida abordado em turmas de ensino médio, durante o período de ensino remoto em uma escola Estadual de Ensino Básico de Arapiraca, Alagoas, como contribuição do PIBID - Biologia/ UFAL.

Referencial Teórico

Tecnologia e educação

De acordo com Oliveira (2011), a educação corresponde à relação entre um trabalho da produção e sua interferência social na existência humana. Não é de hoje que a tecnologia tornou-se um método de aprimoramento do ensino de qualidade, conforme Mercado (2002) a tecnologia permite uma troca de informações rápidas e acessíveis, as quais ofertam ferramentas didático-pedagógicas que estimulam o protagonismo do aluno num ambiente autônomo e com larga escala de interação social.

Na década de 1980, a fim de trazer o estudante ao contexto globalizado, deu-se início o uso de gravador de som, retroprojetor, filmadora, televisão, computadores, dentre outros, além disso, a ascensão da internet contribuiu para evolução da memorização de livros para a observação de ilustrações (TOSCHI, 2005).

Desse modo, Kenski (2012) defende que o professor é capaz de se reinventar e se adaptar as inúmeras possibilidades de ensino que surgem com a tecnologia. Sendo ainda mais necessário no momento pandêmico atual, no qual o professor não teve outra saída senão adaptar-se ao uso de jogos, vídeos e outras ferramentas educacionais tecnológicas, tornando o ensino remoto mais atrativo, divertido e produtivo, facilitando a vida do professor, a fim de colocá-lo como um facilitador do entendimento do conteúdo pelo aluno (KLEIN, D. R. et al., 2020).

Portanto, é incontestável que a tecnologia é importante para concepção do conhecimento do ser, pois de acordo com questionamentos trazidos por Löbler et al., (2010), ficou comprovado que escolas que possuem melhor infraestrutura e fácil acesso à tecnologia de informação apresentam melhor desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Jogos como proposta pedagógica

As abordagens pedagógicas têm buscado melhorar a educação e estimular o desenvolvimento cognitivo dos alunos sem que seja usada somente a forma verbal, ou seja, introduzindo recursos eletrônicos, imagens digitais ou eletronicamente produzidas e programadas para práticas pedagógicas, curriculares e interativas entre os alunos e a tecnologia (FIGUEIREDO; PAZ; JUNQUEIRA, 2015). Essa necessidade foi ainda mais necessária devido a pandemia provocada pelo novo coronavírus, dessa forma, a educação vem experimentando um processo de novas oportunidades para a reflexão sobre o uso das tecnologias digitais e educacionais na docência, que acabam favorecendo positiva no desenvolvimento das capacidades intelectuais dos discentes de forma dinâmica com o conteúdo (CHIOFI; OLIVEIRA, 2014).

A gamificação consiste no uso de elementos, da estética e das mecânicas baseadas em jogos em contextos que não são jogos, ou seja, usar elementos para motivar comportamentos, promover a aprendizagem e resolver problemas do mundo real. Esse método de ensino abrange materiais importantes para sua elaboração, sendo os principais, motivação, contribuição, retorno instantâneo entre outros. Dessa forma, é possível afirmar que o uso dos jogos reforça o desenvolvimento do conhecimento, pois é um potencial motivador da aprendizagem (TENÓRIO; SILVA; TENÓRIO, 2016).

Nesse contexto, Moita (2016) e Araújo et al. (2011) defendem que o *Quiz* é um tipo de atividade/jogo que desenvolve habilidade de raciocínio lógico e memorização, propiciando melhor assimilação do conhecimento de modo divertido, atraente e didático, além de ser de fácil aplicação nos espaços escolares através de equipamentos tecnológicos.

Souza e seus colaboradores (2021), desenvolveram instrumentos tecnológicos que tinham como objetivo aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Tais autores eram componentes do Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Conforme Rausch (2013) este programa pretende trazer a prática docente mais próxima do graduando, além de valorizar, enriquecer e aproximar profissionais em formação do contexto escolar, ofertando um contato prévio entre os futuros educadores e as salas de aula da rede pública, fato muito importante na formação dos futuros profissionais, principalmente na construção de abordagens metodológicas que se adequem ao ambiente escolar o qual os educandos da educação básica estão inseridos.

Assim como este artigo, Souza et al. (2021) buscaram aproximar os conteúdos estudados à aos jogos, ofertando aulas mais motivacionais e investigativas. Araújo e seus colaboradores (2011), por sua vez, já utilizavam jogos online como uma maneira de melhorar a fixação do conteúdo abordado durante as aulas, no contexto atual, surge como uma possibilidade de recurso adaptativo ao modo online de aula e da necessidade de utilizar novas maneiras de ensino, que não se limitem apenas a utilização de slides.

Nesse sentido, o *Quiz* constitui um tipo de atividade de múltipla realizadas no espaço escolar, podendo ser mediado através de ferramentas tecnológicas, que vão contribuir na construção de conhecimentos e no processo de avaliação do aluno, auxiliando a aprendizagem de maneira significativa e lúdica (ARAÚJO et al., 2011).

O *Quiz* pode ser considerado uma atividade complementar que tem o papel de auxiliar no processo de ensino aprendizagem de forma lúdica, facilitando a absorção do conteúdo e diversificando a maneira de ensino aprendizagem, constituindo um excelente recurso pedagógico que instiga a participação ativa dos alunos, possibilitando a utilização de recursos tecnológicos, além de poder ser utilizado pelo professor como um instrumento avaliativo (ALVES et al., 2015).

Processos evolutivos e diversidade da vida

Em uma primeira análise, é preciso compreender que os processos evolutivos e diversificação da vida são elos que permitem a compreensão de diversos aspectos da Evolução dos seres vivos. Existem dois processos evolutivos, a anagênese está relacionada com características que evoluíram ao longo do tempo em certa espécie, já a cladogênese refere-se à atividades funcionais que, influenciada pelos fatores do meio, geram duas ou mais populações a partir de uma original, podendo-se, assim, obter uma ramificação da árvore filogenética (AMABIS; MARTHO, 2016).

Somado a isso, há que se falar na Especiação – essa que compreende a origem e evolução das espécies. Nesse viés, quando ocorre o isolamento geográfico (separação espacial), novas espécies podem surgir através da seleção natural. Ambientes diferentes proporcionam pressões seletivas diferentes, conseqüentemente, características distintas são selecionadas em cada local. Como existe uma barreira

geográfica entre as populações, elas não se cruzam. Dessa forma, com o tempo, ocorrerão o isolamento reprodutivo e o surgimento de novas espécies (AMABIS; MARTHO, 2016).

Contudo, a especiação se diferencia do conceito de espécie, na medida em que o segundo termo concerne a um grupo de populações que podem realizar cruzamento entre seus indivíduos, gerando seres férteis. Dessa forma, a especiação abrange os modos alopátrico e simpátrico. A especiação alopátrica, sendo uma das mais comuns, abarca o elemento geográfico, sendo o isolamento espacial determinante para que, após uma barreira externa, tal como rio ou montanha, o cruzamento entre as populações seja dificultado (SANTOS, 2021).

Santos (2021) ainda afirma que os fenotípicos e genótipos se alteram com o tempo, de modo com que, ainda que a barreira não prevaleça no ambiente, a interação entre os seres formados seja dificultada. A especiação simpátrica, por sua vez, diz respeito às espécies que não são separadas pela barreira geográfica, convivendo no mesmo local, mas que não cruzam entre si.

Nessa perspectiva, há que se falar também nos processos evolutivos, é importante ressaltar a teoria da seleção natural, a qual é fruto da teoria de Darwin e defende que só sobrevivem no ambiente os seres que estão mais adaptados ao meio. Estes, por sua vez, transmitem suas características aos seus descendentes. Por conseguinte à deriva genética fixa ou desprende, de modo aleatório, os alelos de uma determinada população (AMABIS; MARTHO, 2016).

Por fim o fluxo gênico, fenômeno também conhecido como migração, corresponde ao deslocamento de genes de uma população para a outra, esse processo envolve vários tipos de eventos diferentes, como por exemplo o movimento de pólen sendo soprado a um novo ambiente, ou até mesmo a mudança de pessoas de uma cidade para outra. Esse transporte de genes propicia uma importante variação genética. Portanto, com base no exposto, nota-se que a diversificação da vida e os processos evolutivos estão, sobretudo, relacionados com o meio, de forma com que as características genéticas vão sofrendo mutações, se adaptando e sendo transmitidas aos seres descendentes desde o surgimento da Terra (LOPES; ROSSO, 2019).

Os processos evolutivos e diversidade da vida envolve diversas áreas de estudo, obtendo assim conhecimentos moleculares, físicos e químicos. Esse assunto abrange variados temas e estudiosos sendo os mais conhecidos por suas descobertas e teorias, o filósofo e pesquisador Aristóteles, Lamarck, Darwin, entre outros (CALDEIRA; SILVEIRA, 1998).

Aristóteles foi um dos filósofos que teceu um grande número de considerações biológicas, na área da evolução defendeu a teoria do Fixismo ou Criacionismo, a qual postula que a origem do Universo e da vida pode ser explicada através de contexto mítico-religiosas, as quais não estariam sujeitas às evoluções ou transformações ocorridas na evolução das espécies e sim de um Criador, portanto, o criacionismo destaca-se como oposta à ciência evolutiva, sendo discutido por diversas civilizações e gerando diversas hipóteses acerca da criação do mundo, sendo que cada religião o abordou de diferentes

maneiras. Além de Aristóteles, essa teoria também era apoiada por Lineu e Platão (AMABIS; MARTHO, 2016; CECCATTO; PONTE, 2015).

Já a teoria do Evolucionismo ou transformismo, postula que os seres vivos se modificam ao longo do tempo, com espécies originando outras. Ela não se baseia em dogmas e crenças, pois na ciência a única maneira de refutar fenômenos sobrenaturais é submetê-la a testes científicos rigorosos. Foi defendida por três principais estudiosos evolucionistas, Jean Baptiste Lamarck, Charles Darwin e Wallace, sendo Darwin reconhecido no meio científico como o primeiro pesquisador sobre a Evolução, na obra "Origem das Espécies" de 1859, nele o autor discorre sobre os processos evolutivos, as semelhanças entre espécies que habitam em regiões distantes, o funcionamento da vida, suas características, assim como suas adaptações e evolução (AMABIS; MARTHO, 2016; CECCATTO; PONTE, 2015).

Por isso, para que se possa entender as evoluções é necessário entender a diversidade da vida. A teoria da evolução é o pano de fundo para o entendimento da diversidade da vida. Na verdade, foi uma virada revolucionária no pensamento ocidental (CECCATTO; PONTE, 2015).

Procedimento Metodológico

O presente trabalho caracteriza-se por ser um relato de experiência, o qual consiste na elaboração textual que descreve precisamente uma determinada experiência que venha a contribuir de forma relevante para alguma área de atuação (CAMPOS; SILVA, 2019). Essa descrição foi realizada por uma equipe, a qual relata-se a vivência profissional trazendo contribuições e troca de ideias para construção de jogos digitais como material didático para apoio ao ensino de biologia em três turmas de terceira série vespertina do ensino médio de uma Escola Estadual de Ensino Básico, localizada na zona urbana da cidade de Arapiraca.

Este relato abrange os períodos de observação e intervenção, que ocorreram entre os meses de abril e junho de 2021, à qual foi vivenciado e acompanhado de forma remota; fazendo a utilização de mecanismos e plataformas digitais para o cumprimento da produção e aplicação dos jogos.

Como participantes do PIBID Biologia da Escola Estadual de Educação Básica Costa Rêgo, localizada na cidade de Arapiraca, município de Alagoas, foi apresentada a proposta de usar jogos como um meio de intervenção com os alunos. Esse processo de intervenção foi feito de forma completamente *online*, devido a pandemia. Desta forma, para os momentos síncronos foi utilizada a plataforma do *Google Meet*. Estes consistiram em observações da explicação do conteúdo pela professora supervisora de Biologia, após esses momentos deu-se início a intervenção pedagógica pelos pibidianos.

Escolha da escola

A Escola Estadual de Educação Básica Costa Rêgo foi selecionada por ser atendida pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual é custeado pela Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), concebido na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) *campus* Arapiraca. Esta escolha se deu por meio de aprovação/classificação do professor supervisor em edital de seleção.

A Escola fica localizada no bairro Alto do Cruzeiro da cidade de Arapiraca, Agreste de Alagoas, atendendo exclusivamente turmas de ensino médio regular. Entretanto, o jogo foi aplicado de modo síncrono em apenas três turmas que eram assistidas pelo PIBID, pertencentes ao turno vespertino, compostas cada uma por 43 alunos devidamente matriculados nos 3º T 01 e 02 e 42 alunos no 3º T 03.

O estudo do assunto

Inicialmente, os Pibidianos passaram por um período de observação das aulas, para que pudessem conhecer o funcionamento da aula e a dinâmica da realidade da sala de aula virtual. Logo após, iniciaram os estudos dos conteúdos e plataformas para a posteriormente iniciar a produção dos jogos propriamente ditos.

O conteúdo selecionado foi “Os Processos Evolutivos e Diversificação da Vida”, visto que era o assunto trabalhado nas turmas seguindo o planejamento da professora. O estudo do assunto foi feito por meio das aulas, análise do material disponibilizado pela professora supervisora, tais como apostilas, slides, livros online, artigos, entre outros. Após uma soma de pesquisas e leituras, foi possível elaborar as questões utilizadas no jogo.

Plataforma Wordwall

O desenvolvimento do estudo da plataforma, iniciou-se através de um minicurso de gamificação com o tema “Descomplicando a gamificação”, o mesmo foi divulgado através da supervisora do PIBID-Biologia. Ao decorrer do minicurso foram apresentados games que estariam dispostos na plataforma *WordWall*, com versões gratuitas e pagas. A plataforma é composta por dezoito games gratuitos, aprofundando-se de acordo com a necessidade dos conteúdos abordados. Trata-se de uma plataforma interativa utilizada para criação de diversas atividades, onde também é possível buscar por modelos e postar atividades produzidas (SIQUEIRA et al., 2021).

Montagem e aplicação do jogo

Para a montagem do jogo foi previamente necessário o estudo do assunto e a elaboração das questões sobre o conteúdo abordado na sala de aula virtual. Para dar seguimento à montagem do jogo foi necessário fazer um cadastro na plataforma *Wordwall* através do e-mail, após isso foi selecionado o formato *Quiz*, sendo escolhido o modelo metodológico chamado “abra a caixa”, no qual foram acrescentadas em 10 caixas, as 10 perguntas com 4 ou 6 alternativas cada.

O jogo foi aplicado de forma virtual e síncrona, utilizando a ferramenta *Google meet*, disponível na plataforma do *google*. O link da sala virtual era gerado pela professora supervisora e disponibilizado nos grupos de *WhatsApp* de cada turma onde os alunos dos três terceiros anos estavam reunidos. Na primeira parte da aula ocorria a explicação do assunto e logo em seguida o jogo era apresentado pelos pibidianos aos alunos. Para isso, uma guia da internet com o jogo foi compartilhada em tela para que todos pudessem acompanhar e ver as perguntas. Inicialmente, foi necessário selecionar uma representante por turma, totalizando três, estes ficaram encarregados de indicar a alternativa selecionada coletivamente no grupo individual de cada turma com os demais discentes.

Foram apresentadas as regras do jogo e determinado o tempo de 20 segundos para cada equipe dar a resposta de cada questão, sendo realizado um sorteio para ver qual turma começaria respondendo. Cada acerto contabilizava um ponto, em caso de erro da questão a caixa se fechava novamente dando oportunidade para outra equipe, já em caso de acerto a caixa não se fechava, contabilizando assim o acerto para uma determinada equipe.

Enquanto o jogo era conduzido, foram anotados todos os acertos de cada equipe e o resultado final foi divulgado para a turma, não atribuindo pontuações se baseando na equipe com mais pontos e sim na participação e trabalho em equipe de cada turma. O link do jogo foi disponibilizado para os alunos continuarem praticando logo após a aplicação em sala através do *padlet*, plataforma que utilizamos como mural de informações durante o processo, foi observado um total de 26 visualizações do jogo depois de disponibilizarmos o *link* no *padlet* e no grupo de *Whatsapp* da escola.

Resultados e Discussão

Experiências com o uso da Plataforma Wordwall

O aprofundamento do estudo sobre a plataforma utilizada ajudou e orientou caminhos para que houvesse a produção do jogo de forma descomplicada. Com o uso das informações fornecidas através do minicurso de gamificação e da própria plataforma da *Wordwall*, possibilitou o desenvolvimento do game de maneira que o público alvo fosse atraído de forma positiva e com poucas dúvidas em relação a aplicação e objetivo do jogo, semelhante ao relatado por Nunes (2020) em seu trabalho.

De acordo com a discussão apresentada por Almeida, Costa e Avelino (2012) é importante entender o contexto em que se vai atuar, buscar novas alternativas visando uma melhora no desempenho dos alunos, ser mais reflexivo.

Ressalta-se que houve melhora na participação e desempenho dos alunos mostra, foi observado um melhor aproveitamento e aprendizado, proporcionando uma melhor qualidade de ensino. Dessa forma, assim como Almeida, Costa e Avelino (2012) puderam observar que o PIBID agrega valores

experimentais no entendimento e resolução de problemas abordados em sala, trazendo conhecimento fundamental na formação docente.

Experiências no decurso da montagem e aplicação do jogo

O estudo, pesquisas e leituras do conteúdo programado, resultou em um vasto conhecimento sobre os processos evolutivos e a diversificação da vida, que se refletiram nas questões elaboradas para compor o *Quiz*, apresentadas no quadro 1.

Quadro 1. Relação das questões contidas no Quiz

Questão	Enunciado
01	O que é uma árvore filogenética?
02	O evento evolutivo em que duas populações se separam e se diferenciam em duas novas espécies é denominado?
03	São considerados processos evolutivos?
04	Seguimos com O _____ é o processo pelo qual os membros de duas populações são impedidos de, parcialmente ou totalmente, de se cruzarem ou de gerarem descendentes férteis, sendo este um dos principais fatores que estabelecem o surgimento de uma nova espécie.
05	Correto afirmar que "A diversidade da vida pode ser compreendida como a variedade de seres vivos que habitam a terra, possibilitando uma maior variedade de espécies, populações dentro de diversos ecossistemas"?
06	O processo de interferência em uma população através de isolamento geográfico é?
07	A seleção de bactérias resistentes a antibióticos é uma realidade que tem ocasionado o desenvolvimento de superbactérias, que são resistentes a vários tipos desse medicamento. O desenvolvimento de superbactérias é um bom exemplo do mecanismo de?
08	Na Antiguidade havia uma ideia bastante difundida de que as espécies que hoje habitam o planeta já o habitavam quando ele surgiu. De acordo com essa linha de raciocínio, as espécies não sofreram modificações através do tempo?
09	Uma das primeiras teorias evolucionistas afirmava que o uso de determinada parte do corpo estimulava o seu desenvolvimento, enquanto seu desuso poderia levar o órgão à atrofia. Além disso, dizia que as características adquiridas durante a vida podem ser passadas aos descendentes?
10	Podemos classificar a biodiversidade em três grandes níveis. Quando nos referimos às espécies de uma área, o papel ecológico dessas espécies e como as composições das espécies variam, estamos falando de?

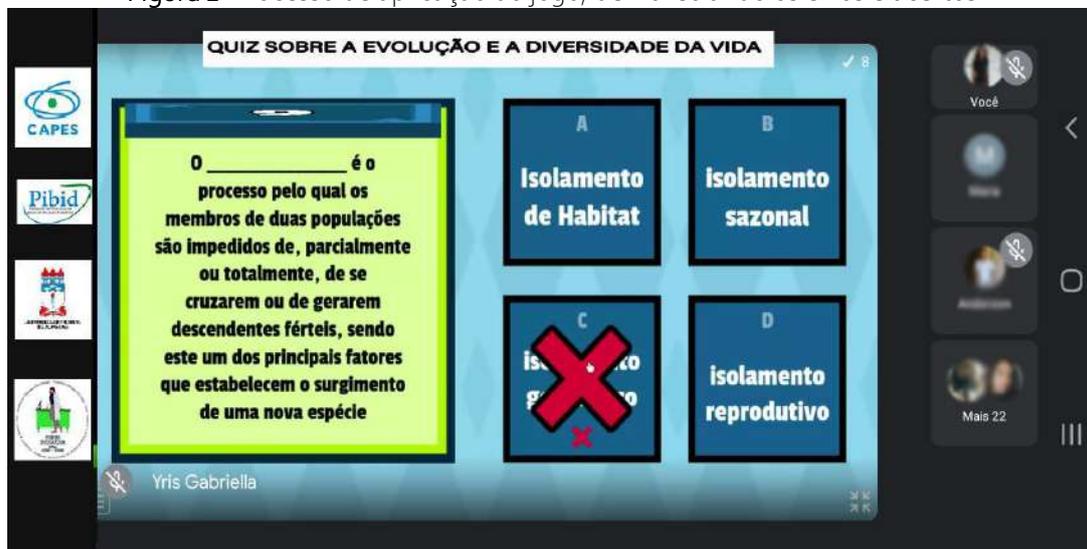
Fonte: Autores, 2021.

Em sala no *Google Meet* foi observado um total de 14 alunos participando da atividade, sendo 6 alunos do terceiro F, 4 alunos do terceiro G e 4 alunos do terceiro H. Os discentes foram divididos por turma e após a aplicação do jogo cada equipe teve seu placar contabilizando o número de acertos da equipe.

Durante a aplicação do *Quiz* foi possível observar um maior desempenho dos alunos, com a divisão dos grupos houve melhora na interação e colaboração no trabalho em equipe, estímulo do raciocínio lógico e domínio do conteúdo. De acordo com o pensamento de Grandó e Tarouco (2008), os jogos e brincadeiras são algo comum no dia a dia do homem, que se faz presente nas relações em sociedade, produzindo uma maior interação entre os mesmos. Usar dos jogos como ferramenta de ensino contribui para um ensino lúdico, trazendo uma atividade do dia a dia dos alunos para dentro da sala de aula, tornando o aprendizado muito mais proveitoso e facilitado, como aponta Fernandes (2010).

Foi possível avaliar o aluno em todo o processo de aplicação, visto que pelo número de erros e de acertos fica nítido onde se tem mais dificuldade nos assuntos apresentados, também qual é o nível de conhecimento dos mesmos e como eles trabalham em equipe (figura 1). Através desses resultados foi possível construir um feedback muito relevante para todo o processo de ensino, podendo verificar diretamente as dificuldades dos discentes de uma forma dinâmica.

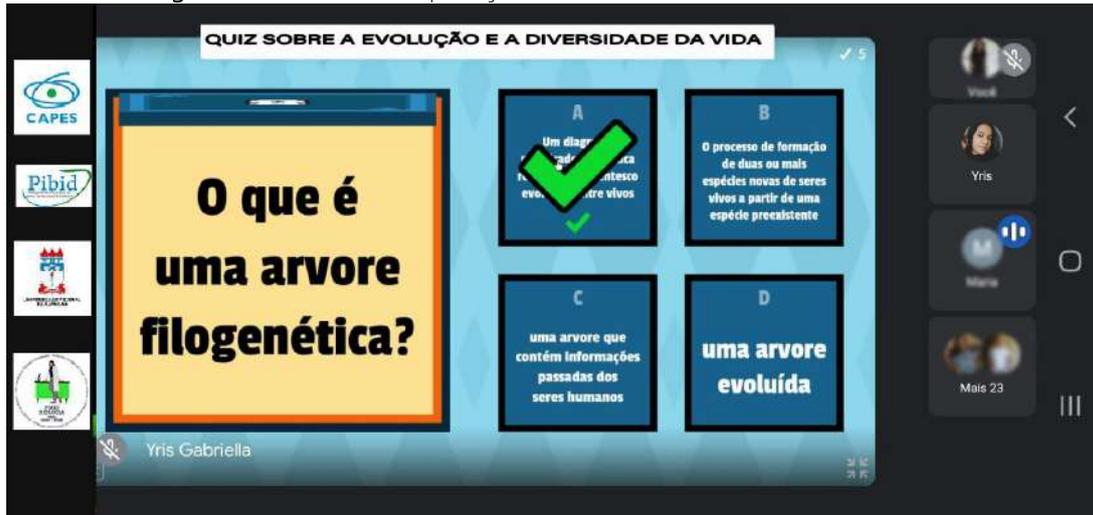
Figura 1: Processo de aplicação do jogo, demonstrando os erros e acertos



Fonte: Autores, 2021.

Como demonstrado na figura 2, notou-se que o *Quiz* promoveu uma interação mais ativa dos alunos e conseqüentemente uma maior motivação de maneira lúdica e divertida no processo de aprendizagem, semelhante ao trabalho de França et al. (2020) que aplicou o mesmo tipo de jogo para 23 alunos da disciplina Geologia Geral.

Figura 2. Momento da aplicação do *Quiz* nas turmas de ensino médio



Fonte: Autores, 2021.

Foi possível perceber que o *Quiz* contribuiu na construção de conhecimento dos alunos, assim como percebido por Pereira, Santos e Batista (2020) também utilizando o *Quiz* como ferramenta de aprendizagem com alunos do segundo ano do ensino médio. Os autores também perceberam uma satisfatória interação, diversão e aprendizado dos alunos diante da metodologia aplicada, analisando também alguns obstáculos na implementação desse game.

Além dos benefícios para a motivação e aprendizagem do aluno, constatou-se que a ferramenta *Quiz* também auxilia no estímulo das interações sociais dos alunos com seus colegas e com o professor, corroborando os resultados encontrados por Bastos e Oliveira (2020) que aplicaram *Quiz* como ferramenta motivacional e avaliativa na aprendizagem de Química Inorgânica do curso de Engenharia Química.

Considerações Finais

É indiscutível como o uso de abordagens diferenciadas podem ser produtivas na aprendizagem, além de tornar a absorção de conteúdo mais prazerosa e divertida, dessa forma, os jogos conseguem contemplar tais aspectos além de permitir que os alunos utilizem seu tempo para aprender de forma muito mais proveitosa.

Ressalta-se também que é de grande importância para a bagagem do pibidiano, aprender a utilizar as plataformas e ferramentas digitais que possam contribuir no processo de ensino-aprendizagem, visto que, é essencial, principalmente nesse momento de pandemia, além de servir como um instrumento de estímulo participativo, compreensão e avaliação da absorção dos conteúdos trabalhando em aula, permitindo uma troca de experiência entre professor, aluno e licenciando no trajeto da melhoria do ensino da educação básica.

Entretanto, é importante frisar que, apesar de ser considerada uma ferramenta positiva e desafiadora para uso em sala de aula, este recurso ainda apresenta limitações de utilização por meio dos professores de muitas áreas do conhecimento, pois requer uma aceitação da mesma e uma orientação sobre os mecanismos funcionais, exigindo uma capacitação, o que nem sempre é ofertado aos professores, e por isso as práticas docentes acabam se tornando defasadas e pouco atrativas. Por essa razão, enfatiza-se a inserção das tecnologias no espaço escolar por via dos docentes, de modo que se construa inovações no aprendizado.

REFERÊNCIAS

- AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. **Fundamentos da Biologia Moderna**. Editora Moderna, 1ª Edição. 2016.
- ALVES, R. M. M. et al. O Quiz como recurso pedagógico no processo educacional: apresentação de um objeto de aprendizagem. **XXII Congresso internacional de tecnologia na educação**, Recife, p. 1-12, mai./2015. Disponível em: http://sefarditas.net.br/ava/oficina_online/apren/Quiz1.pdf. Acesso em: 1 jul. 2021.
- ARAÚJO, G. H. M. et al. O Quiz como recurso didático no processo ensino-aprendizagem em genética. In: 63ª Reunião Anual da SBPC, nº 2176-1221, 2011. **Anais da 63ª Reunião Anual da SBPC**. Goiânia, 2011. Disponível em: < <http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/resumos/resumos/5166.htm> > Acesso em: julho de 2021.
- ALMEIDA, M. S. C.; COSTA, M. C. S.; AVELINO, Y. C. **Contribuições do PIBID para a formação docente: A perspectiva das bolsistas de licenciatura em pedagogia/UNEB**. São Cristóvão (SE), 2012.
- BASTOS, L. C. S.; OLIVEIRA, L. S. Quiz como ferramenta motivacional e avaliativa no ensino-aprendizagem de química. Universidade Católica do Salvador-BA. **Anais da 23ª Semana de Mobilização Científica- SEMOC**, 2020.
- BEZERRA, F. et al. **WORDWALL: Ferramenta Digital auxiliando Pedagogicamente a disciplina de ciências**. Dissertação de Mestrado. Repositório Digital do Instituto Federal da Paraíba, 2020.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: **PIBID apresentação**. 2013. Disponível em: Acesso em: 30 Julho 2021.
- CAMPOS, V. T. B.; SILVA, F. D. A. (Trans)Formação da Docência: Contribuições das experiências de vida à formação inicial de professores. **ETD- Educação Temática Digital**. Campinas, SP v.21 n.1 p.242-258 jan./mar. 2019.
- CARVALHO, G. R. **A importância dos jogos digitais na educação**. Trabalho de Conclusão de Curso. Niterói- Universidade Federal Fluminense, 2018.
- CALDEIRA, A. M. D. A.; SILVEIRA, L. F. B. O processo Evolutivo: Uma análise semiótica: Análise Semiótica da Biologia Evolutiva. **Revista Ciência & Educação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-7, set./1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/5nPBDX8JYzgpjwLHkhSxx7D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- CECCATTO, V. M.; PONTE, E. L. D. **Biologia Evolutiva: Ciências Biológicas**. 2. ed. Fortaleza – Ceará: Editora da Universidade Estadual do Ceará, p. 1-135. 2015.
- CHIOFI, L. C.; OLIVEIRA, M. R. F. **Uso das tecnologias educacionais como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem**. In: III JORNADA DE DIDÁTICA. DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA E II SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 2014, p. 329-337, ISBN 978-85-7846-276- 5.
- COSTA, C. P. F. **Ensino de Genética e Evolução para entendimento da diversidade**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte - MG Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.
- DALLABONA, S. R. O Lúdico na educação infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, Itajaí, v. 1, jan.-mar. 2004. Disponível em: Acesso em: 30 maio 2021.

- FERNANDES, N. **Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem.** Alegrete - RS, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141470/000990988.pdf?sequence=1> . Acesso em: 20 de Ago. 2021.
- FIGUEIREDO, M.; PAZ, T.; JUNQUEIRA, E. **Gamificação e educação: um estado da arte das pesquisas realizadas no Brasil.** Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação. (CBIE), 2015. DOI: 10.5753/cbie.wcbie.2015.1154
- FRANÇA, L. F. O. et al. Produção e aplicação de um jogo digital como ferramenta pedagógica para o ensino de Geologia. **Terra e Didática**, Campinas, SP, v. 16, p. e020040, 2020. DOI: 10.20396/td.v16io.8660015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/td/article/view/8660015>. Acesso em: 17 jul. 2021.
- GRANDO, A.; TAROUÇO, L. M. R. O uso dos jogos educacionais tipo RPG na Educação. **Revista Renote.** 2008.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas (SP): Papyrus, 2012.
- KLEIN, D. R. et al. Tecnologia na educação: evolução histórica e aplicação nos diferentes níveis de ensino. **EDUCERE - Revista da Educação, Umuarama**, v. 20, n. 2, p. 279-299, jul./dez. 2020.
- LEMOS, R. F. F. **O uso dos jogos digitais como atividades didáticas no 2º ano do Ensino Fundamental.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2016.
- LOPES, S. ROSSO, S. **Biologia, Volume 3.** Editora Saraiva. 3ª Edição. São Paulo, 2019.
- LÖBLER, M. L et al. Acesso e uso da Tecnologia da Informação em escolas públicas e privadas de ensino médio: o impacto nos resultados do ENEM. **Sistemas & Gestão**, v. 5, n. 2, p. 67-84, 2010.
- MERCADO, L. P. L. **Novas tecnologias na educação: Reflexões sobre a prática.** Maceió-AL. EDUFAL. 210p. 2002.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro-RJ, n. 18, p. 101-107, 2001.
- PEREIRA, A. A.; SANTOS, K. F.; BATISTA, V. L. R. KAHOOT como ferramenta de aprendizagem no ensino de Biologia: Um estudo de caso com alunos do programa institucional de bolsas de iniciação à docência. **Anais CONEDU.** Editora Realize. 2020.
- RAUSCH, R. B. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME**, v. 8, n. 2, p.620-641, mai./ago. 2013.
- SANTOS, V. S. "Conceito biológico de espécie"; **Brasil Escola.** São Paulo - SP, 12, junho, 2012. Disponível em: <https://brasilescuela.uol.com.br/biologia/conceito-biologico-especie.htm>. Acesso em 09 de julho de 2021.
- SIGNORELLI, G.; ANDRÉ, M. Contribuições do PIBID para a Escola Básica: A voz de professoras e gestoras. **IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação.** Disponível em:https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24447_12081.pdf. Acesso em: 6 Agosto. 2021.
- SIQUEIRA, M. L. G. et al. Plataformas Educativas nas aulas remotas durante a pandemia causada pelo COVID-19. **Anais da Noite Acadêmica**, 2021.
- SILVA, W. A.; KALHIL, J. B. Tecnologias digitais no ensino de ciências: reflexões e possibilidades na construção do conhecimento científico digital. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, 2 (1), 77-91.
- SOUZA, M. G.; SILVA, D. C.; MARIANO, W. S. Desafios da prática pedagógica em tempos de pandemia do Covid19 - Relato de Experiência de um docente da região Norte do Tocantins. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 7, jul. 2021.
- SOUZA, H. P.; COL, N. D.; PASINATO, G.; AZEVEDO FILHO, W. S. Utilização de jogo digital como instrumento avaliativo da aprendizagem do ensino de Biologia.
- TENÓRIO, T.; SILVA, A. R.; TENÓRIO, A. A influência da gamificação na Educação a Distância com base nas percepções de pesquisadores brasileiros. **Revista EDaPECI São Cristóvão (SE)** v.16. n. 2, p. 320-335 maio /ago. 2016.

TOSCHI, M. S. Tecnologia e educação: contribuições para o ensino. *Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande-MS, n. 19, p. 35-42, 2005.

VENQUIARUTO, J. C. K. D. F. L. D. O uso de jogos digitais como ferramenta de auxílio para o ensino de Física: The use of digital games as a tool to support the teaching of physics. *Revista Insignare Scientia*, Santa Rosa, v. 1, n. 2, p. 1-25, jul./2021.

Literatura infantil e o Letramento Científico: o saber e o saber fazer docente em tempos de aulas remotas

Children's Literature and Scientific Literature: o know and know-how teacher in remote classrooms

Liliane Oliveira de Brito⁽¹⁾

(1)  0000-0003-1436-2814; Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Técnica em Assuntos Educacionais, pesquisadora na área de Formação de professores e Ensino de Ciências, Alagoas, Brazil. E-mail: lilianeoliveirabrito@hotmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O presente trabalho de natureza qualitativa tem como objetivo discutir o saber e o saber fazer mobilizado por duas professoras do ensino fundamental para planejar uma trilha pedagógica sobre Literatura infantil e Letramento Científico em tempos de aulas remotas. O material didático foi construído para ser abordado com alunos do 5^a ano de uma escola municipal da cidade de Palmeira dos Índios. Por meio da pesquisa formação chegou-se a achados que indicam que as docentes mobilizaram saberes os quais não estavam habituadas a colocar em ação em suas aulas presenciais. Sendo assim, concluímos que na dinâmica das aulas remotas, as professoras mobilizaram saberes relacionados a aulas assíncronas, desenvolveram saberes interdisciplinares sobre a Alfabetização em Língua Portuguesa e o Letramento Científico, bem como apresentaram um papel de autoria, confeccionando materiais didáticos próprios.

Palavras-chave: Literatura Infantil, Letramento Científico, Aulas remotas em tempos de pandemia.

Abstract: This qualitative work aims to discuss the knowledge and know-how mobilized by two elementary school teachers to plan a pedagogical path on Children's Literature and Scientific Literature in times of remote classes. The teaching material was designed to be approached with 5th grade students at a municipal school in the city of Palmeira dos Índios. Through the training research, findings were reached that indicate that the teachers mobilized knowledge which they were not used to putting into action in their in-person classes. Therefore, we conclude that in the dynamics of remote classes, teachers mobilized knowledge related to asynchronous classes, developed interdisciplinary knowledge about Literacy in Portuguese and Scientific Literacy, as well as presented an authorship role, making their own teaching materials.

Keywords: Children's literature, Scientific Literacy, Remote classes in times of pandemic.

Introdução

Indubitavelmente, o ano de 2020 ficará marcado na história brasileira, isso porque não diferente de outros lugares do mundo, o país foi assolado pela maior crise sanitária do século, a pandemia de Covid-19 ou novo Coronavírus. Em virtude dessa situação de calamidade pública, a qual um país marcado pela desigualdade social não estava preparado para enfrentar, órgãos governamentais recomendaram o afastamento social.

A partir dessa orientação, o Ministério da Educação publicou a Medida Provisória 934 de 1 de abril de 2020¹, em que excepcionalmente dispensou a educação básica de cumprir o mínimo de dias de efetivo trabalho de forma presencial. Frente a esse contexto, as escolas municipais de Palmeira dos Índios-AL seguiram seus trabalhos com aulas remotas, o que demandou o desenvolvimento de saberes diferentes daquelas que os professores estavam habituados a colocar em atividade.

Com vistas a essa necessidade, a coordenação de uma escola municipal de Palmeira dos Índios-AL buscou parceria com Universidades e profissionais que pudessem contribuir com a formação das professoras nesse momento atípico. Nessa procura, a coordenação da escola fechou parceria com uma Técnica em assuntos educacionais da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que na oportunidade era pesquisadora e estava começando a desenvolver trabalhos sobre Literatura infantil e ensino de Ciências.

Nessa parceria montou-se um projeto de formação estruturado em oficinas a serem promovidas pelo *Google Meet*. As oficinas tinham como objetivo desenvolver junto as professoras saberes para trabalhar literatura na perspectiva do Letramento Científico em aulas remotas. Para tanto, a formadora propôs a construção de uma trilha pedagógica.

A partir da pesquisa formação, se chegou a resultados que revelam a mobilização de saberes os quais as professoras não estavam habituadas a colocar em ação em suas práticas didáticas presenciais.

Literatura infantil e o letramento científico: uma proposta para aulas remotas

Conforme Reis, Torres e Costa (2016) o acervo sobre a Literatura infantil no Brasil ganhou dimensões na segunda metade do século XX, momento em que passou a ter *status* de disciplina nos cursos de formação de professores. Ainda de acordo com os autores (2016) foi a partir da década de 70 com o advento e expansão dos cursos de pós-graduação que a Literatura infantil se expandiu no país.

É sabido que a literatura tem o potencial de despertar o interesse por temas diversos: racismo, *bullying*, gênero. Nesse sentido, Paiva (2008) destaca uma função da Literatura infantil bastante pertinente ao momento pandêmico o qual vivemos, qual seja: a função humanizadora e terapêutica desse gênero escrito.

¹ Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>.

No entendimento de Paiva (2008) a Literatura infantil é um excelente recurso para trabalhar conflitos emocionais da criança. Nesse sentido, Reis, Torres e Costa (2016, p. 190) entendem que a literatura: na educação infantil poderia ser utilizada no apoio a crises, como situações de morte, separação e conflitos com amigos, entre outras, contribuindo para a verbalização dos problemas e sua elaboração psíquica, além de promover maior socialização e aumento da autoestima

Atualmente, as crianças de nossas escolas públicas estão privadas da interação social e afetiva. Muitas dessas crianças enfrentam problemas decorrentes da pandemia, como mortes de pessoas queridas e dificuldades econômicas geradas pelo desemprego. Todas essas situações são propícias para o surgimento de problemas emocionais.

Além dessa questão de ordem emocional, atualmente assistimos a um movimento negacionista da Ciência. Nesse sentido, Gomes, Penna e Arroio (2019, p. 01) assinalam que [...] “A linha tênue que separa o fato da ficção está cada vez mais dissimulada, criando realidades paralelas que turvam a visão da sociedade”. Notícias envolvendo Ciências não são mais de exclusividade de artigos científicos, constantemente essas construções são veiculadas em jornais de televisão, *podcasts*, revistas e nas redes sociais.

Vivemos em uma era da democratização da informação, em que usuários das redes sociais curtem e compartilham conhecimentos com diversos públicos. Diante dessa realidade, Gomes, Penna e Arroio (2019) chegam a resultados que evidenciam que pessoas de escolaridade e renda familiar mais baixas são mais vulneráveis a *fake news* veiculadas nesses meios de comunicação.

A maioria das famílias da escola pública se enquadram justamente nessas condições. Somado a isso, atualmente se assiste a campanha da vacinação da Covid 19 sendo duramente atacada por *fake news*, que em massa desestimula a população a aderir a vacinação.

Diante desse impasse, entendemos que nunca foi tão necessário colocar em ação o processo de Letramento Científico de nossos alunos. Sobre essa perspectiva, recentemente recomendada pela BNCC (2017), Lorenzetti e Delizoicov (2001) destacam que se trata do desenvolvimento de faculdades as quais tornam o sujeito capaz de ler, compreender e formar opiniões sobre questões da Ciência.

Nas palavras de Marques e Marandino (2018, p. 6) a Alfabetização Científica [...] “deve possibilitar a ampliação do conhecimento de mundo, levando o sujeito a perceber-se como ser de opções com vistas à superação das condições de opressão a que se encontra submetido”. Na conjuntura da opressão das *fake news*, que conduzem os cidadãos a negar a Ciência, a negar a vacina e, portanto, negar a vida, urge, mesmo em aulas remotas, trabalhar o Letramento Científico com nossos alunos.

Sobre a literatura Zamboni e Fonseca (2010, p. 341) assinalam que [...] é arte: arte de contar, de pensar, de troca entre sujeitos, de compartilhar experiências, situações que conheceram e/ou viveram”. Em um momento em que a Ciência está muito presente na vida dos cidadãos, bem como em um momento

em que o processo educativo está limitado pela ausência física, convém utilizarmos o potencial da Literatura Infantil para letrar cientificamente nossos estudantes dentro das aulas remotas.

Aulas remotas: Implicações na atuação docente

Em virtude do afastamento social, imposto pela pandemia do Novo Corona vírus, o Ministério da educação desde o dia 18 de março de 2020 vem publicando Portarias para regular a Educação Básica e Superior. A exemplo das Portarias 343 e 473 (BRASIL², 2020), as aulas presenciais, em caráter emergencial, foram suspensas para dar lugar a aulas mediadas pelas tecnologias digitais.

Nesse contexto de excepcionalidade surge o ensino remoto, entendido por Alves (2020, p. 352) como [...] “práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o *Teams (Microsoft)*, *Google Class*, *Google Meet*, *Zoom*”. Para o autor (2020), nesse contexto de educação surge um problema, qual seja: a falta de capacitação dos professores para conduzir o processo de ensino por meio de recursos digitais.

Com o nível de Letramento digital precário, Alves (2020) destaca que os professores assumem uma relação bastante instrumental com as tecnologias, reproduzindo e transmitindo informações em formato *broadcasting*. Conforme o autor (2020), nesse modelo de ensino, os estudantes não compreendem e não conseguem acompanhar as aulas, o que transforma a “aprendizagem” em um processo ineficaz e desgastante.

Assinalamos que o *stress* nesse modelo de aula não é só uma particularidade dos alunos, como destaca Alves (2020), muitos docentes não tinham em sua rotina de trabalho o uso tão mediado pelas tecnologias digitais. Com isso, os professores se viram inseridos em uma corrida para aprender a operar esses recursos, o que não é um processo tranquilo diante de um cenário em que a rotina profissional e familiar foi completamente modificada.

Nessa perspectiva, convém destacar, a compreensão de Ferreira, Branchi e Sugahara (2020), quando destacam que: “o ensino remoto emergencial é um tipo de ensino mediado pela tecnologia de tal forma que as peculiaridades das aulas presenciais sejam realizadas por meio de tecnologias e plataformas digitais. Como experiência inovadora de ensino, *diferente das atividades conhecidas como Ensino a Distância, merece ser aprofundada (grifo nosso)*”.

Como bem pontuam os autores (2020), o ensino remoto é diferente da educação a distância. Porém, na conjuntura atual, o uso de tecnologias digitais nos processos educativos vem trazendo aspectos da modalidade de ensino a distância no fazer didático dos professores da educação básica. Um desses aspectos se relaciona a produção de materiais didáticos que, planejados para aulas síncronas ou assíncronas, recebem algumas características indispensáveis para a uma boa compreensão.

² Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>

Sobre os termos síncronas e assíncronas são pertencentes aos processos educativos da educação a distância, e que sendo assim, é um tipo de linguagem que carece de esclarecimentos, principalmente para professores que muito pouco tem contato com essa modalidade de ensino. Conforme Holanda, Pinheiro e Pagliuca (2012) as ferramentas assíncronas são aquelas em que as informações ficam disponíveis para um grupo acessar em qualquer tempo, a exemplo de correios eletrônicos, *blogs*, *wikis* e fóruns.

Sobre as ferramentas síncronas, Holanda, Pinheiro e Pagliuca (2012) esclarecem que se tratam de ferramentas que possibilitam a presença e a interação humana das pessoas em uma comunidade virtual. Em aulas síncronas a participação e discussão acontece em um mesmo local e horário, o que permite a participação, interação e afetividade dos participantes.

Ferreira, Branchi e Sugahara (2020) assinalam que as aulas remotas requerem cuidados redobrados, ao docente cabe muito planejamento e organização para com o tempo e conteúdo. Para os autores (2020), as aulas devem ser estruturadas considerando-se algumas questões, por exemplo: 1) Organização do conteúdo em módulos ou unidades; 2) Estímulo dos alunos via e-mails, chats, plataformas virtuais; 3) *Feedback* em tempo hábil das tarefas realizadas pelos estudantes.

Uma das características marcantes do ensino remoto é a autonomia e engajamento, para tanto o estudante precisa de materiais e orientações que não sejam confusas. Portanto, entendemos que organizar o conteúdo em módulos ou unidades é uma ação correspondente a essa pretensão.

Analisando o atual cenário, Bruscato e Baptista (2021) evidenciaram que estudantes do ensino superior consideram a aprendizagem no ensino a distância pior e mais estressante, nesse contexto o face a face do ensino presencial é o quesito que mais pesa. Com vistas a essa questão, entendemos que no ensino remoto é preciso zelar para que o estudante não se sinta só, sem pertencimento a um grupo com relações afetivas e sociais.

O estudante, principalmente aqueles da educação básica, necessita sentir a presença do seu professor e amigos. O acompanhamento, interação, diálogo, enfim, a presença do professor, mesmo que seja a presença digital, é singular para manter o engajamento do estudante nas atividades propostas.

Por esse motivo, julgamos, se possível, reservar um espaço para que as atividades realizadas de forma assíncronas (tarefas disponibilizadas via *WhatsApp* ou enviadas por e-mails) sejam socializadas em aulas síncronas (*Google Meet*, *Zoom* etc.). Entendemos que essa é uma estratégia para que o estudante e sua família tenham valorizadas suas produções e com isso se sintam motivados a sempre fazê-las.

Procedimentos Metodológicos

Na pesquisa formação, base do presente estudo, o pesquisador e a coletividade com a qual investiga um fenômeno são considerados sujeitos de ocorrência. Isso significa que esses agentes não apenas constatarem o que lhes ocorre; eles também atuam e praticam intervenções (SANTOS, 2012).

Na pesquisa formação não há dicotomias entre saber e fazer, a prática docente é considerada como prática de pesquisa (SANTOS, 2019). Essa ideia é bastante válida para conjuntura educativa atual, afinal, estamos em uma situação na qual nunca vivemos.

O momento pede por aprendizagens conjuntas. Portanto, é na ação e reflexão/reflexão e ação coletiva que conheceremos perspectivas possíveis para fazer o processo de ensino acontecer nas condições adversas que se tem atualmente.

Por esse motivo, desafiamos duas professoras dos anos iniciais a construir uma trilha pedagógica para trabalhar Literatura e Letramento Científico com alunos de um 5º ano do ensino fundamental. Sabemos que no momento a aula remota é uma realidade e que essa forma de trabalho demanda saberes docentes diferentes daqueles os quais muitos professores da educação básica estavam acostumados.

Por esse motivo, estruturamos a seguinte pergunta de pesquisa: Quais saberes duas professoras dos anos iniciais mobilizaram para planejar uma trilha pedagógica sobre Literatura Infantil e Letramento Científico em aulas remotas? Salientamos que a análise desses saberes ocorreu após as professoras terem participado de duas oficinas formativas para elaboração do material.

Essas oficinas aconteceram por meio do *Google Meet* e tiveram como objetivo trabalhar algumas orientações para elaboração da trilha pedagógica. Sobre esse tipo de material Lopes e Lima (2019, p. 167) entendem que: “podem ser entendidas como um conjunto sistemático e multimodal de unidades de aprendizagem, contendo diferentes esquemas de navegação, que podem ir desde modelos lineares, prescritivos, passando-se por modelos mais hierárquicos, e chegando-se a modelos em rede, cuja navegação é mais livre”.

Nas orientações das oficinas, juntamente com as professoras decidiu-se por adotar um modelo de trilha pedagógica hierárquica. Contudo, esse modelo de navegação pelo material não significou tolher a livre expressão e autonomia do estudante.

Esse formato de trilha pedagógica foi somente tomado no sentido de estruturar e organizar de forma mais compreensiva possível as etapas e conteúdos do material. Foi uma maneira de tornar assimilável os caminhos a serem percorridos pelo aluno.

Dada esse modelo de trilha pedagógica, apresentamos a seguir as diretrizes que foram discutidas com as docentes:

Quadro 1. Diretrizes seguidas no planejamento da trilha pedagógica

Estrutura das atividades	Orientação de como realizar as atividades	Conteúdo central	Objetivo	Material didático	Metodologia
Apresentadas por meio do avatar do professor; apresentadas por meio de etapas, momentos e ciclos avaliativos bastante demarcados	Informações claras, sem dubiedades, em tom de conversa	Pandemia do novo corona vírus/Covid 19	Promover o Letramento científico por meio da Literatura Infantil	Livro "Super protetores" ³ , vídeos e <i>podcast</i> , trilha pedagógica	Envio da trilha pedagógica por meio do <i>WhatsApp</i> ; explicação do conteúdo por meio de <i>podcast</i> e vídeos; encontros virtuais por meio do <i>Google Meet</i>

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Destacamos que nosso material de estudo foi a trilha pedagógica planejada pelas docentes. Ademais, salientamos que as diretrizes do quadro 1, discutidas no momento de formação, serviram de norte inicial (categorias *a priori*) para mapear os saberes que foram mobilizados pelas professoras para produzir o material em questão.

Nesses termos, foi com base nas diretrizes trabalhadas no momento formativo que olhamos para trilha pedagógica construída pelas professoras. Sendo assim, transcrevemos fragmentos do material e estruturamos categorias que nos possibilitaram chegar aos resultados da pesquisa.

Apresentando e discutindo os resultados

As categorias a seguir foram estruturadas a partir da análise da trilha pedagógica elaborada pelas professoras. Foi tomando como referência as diretrizes pautadas na formação que tais categorias foram organizadas.

Porém, acentuamos que assim como Tardif (2011) entendemos que os professores não são reprodutores de saberes; esses agentes (re)constróem e transformam saberes. É tanto, que a categoria 3 "Saber confeccionar materiais audiovisuais como estímulos visuais e auditivos" surgiu a partir da própria análise do material.

Isso significa que a produção de vídeos não fazia parte do *script* da formação, foi uma iniciativa das professoras, o que demonstra um papel ativo e transformador do ofício docente.

³ Disponível em: <https://www.euleioparaumacriana.com.br/estante-digital/super-protetores/>

Categoria 1: Saber da presença digital

Um dos primeiros objetivos da trilha pedagógica foi a produção de um avatar das professoras. Esse recurso foi produzido com a ajuda do aplicativo Bitmoji e teve o objetivo de favorecer a presença digital das professoras nas atividades planejadas.

A presença digital por meio do avatar das professoras teve a intenção de gerar valor as atividades, isso porque por meio desse recurso, que possui as características físicas das professoras, se buscou orientar o estudante em um tom de conversa.

Conforme se observa na figura 1 o avatar, por ser acompanhado de frases receptivas, demarcou a presença da professora, o que torna as atividades mais atrativas.

Figura 1. Avatar da professora para dialogar com os alunos



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Por meio da sua presença digital, o professor buscou engajar e acompanhar o aluno na atividade. Para tanto, por meio da imagem, o docente procurou atrair, motivar, interagir e esclarecer algumas dicas-chaves para a realização das tarefas propostas.

Categoria 2: Saber organizar o conteúdo em etapas bem definidas e com orientações claras

Outro objetivo da trilha pedagógica foi organizar as atividades em etapas bem definidas, bem como elaborar orientações claras e precisas. Para tanto, como se observa no excerto a seguir, em um tom cordial, as professoras expuseram como seria realizado o trabalho com o livro "Super protetores".

"Olá crianças !!!! Como vocês estão? Espero que estejam muito bemm. Estamos retornando para mais uma semana de atividades. Iremos fazer um estudo do livro, Super protetores, em 4 partes. Novos desafios estão chegando, vocês estão preparados ?? Vamos navegar em um laboratório de leitura muito especial, heróis salvam vidas. Vou precisar que vocês sigam as seguintes orientações:"

Esse trecho é referente a primeira parte da trilha pedagógica, nesse momento, em tom afetivo, a professora procurou informar sobre o material a ser trabalhado, bem como tratou de esclarecer em quantas etapas/partes as atividades seriam desenvolvidas. A seguir, as professoras, se colocando no papel do estudante, anteciparam perguntas e especificaram questões norteadoras, Vejamos:

"1º parte : Nessa atividade, você irá ler o livro "Super protetores" enviada para o grupo de WhatsApp da turma. Depois escreva um texto seguindo as seguintes questões: Para você o que é um SUPER-PROTETOR?; Os heróis que salvam vidas lutam contra o que ? Na vida real existem heróis de verdade? Para você qual a razão de eles serem heróis? E quem são esses heróis? Represente seu herói por meio de desenho ou se caracterize representando seu herói preferido.

A estratégia de elaborar perguntas em formato de questões revela a preocupação das professoras em se fazer presentes na atuação do estudante. Nesse sentido, se percebe a intenção de oferecer subsídios para que o aluno, em um processo autônomo de aprendizagem, desenvolva reflexões e teias de raciocínio que guinem repertórios de ideias para o aprender.

Dada essa forma de atuação docente, destacamos o pensamento de Guimarães (1996, p. 29-30): "O ensino a distância baseia-se no princípio de que qualquer pessoa é capaz de aprender por si só (autoaprendizagem) desde que tenha acesso a materiais de instrução de alta qualidade pedagógica e suficientemente compreensíveis e atrativos".

É notório que na perspectiva do ensino remoto (forma de trabalho proposta para trilha pedagógica, objeto desse estudo) os quesitos "instruções de alta qualidade, materiais compreensíveis e atrativos" estiveram presentes nos intentos operativos das professoras. Essa observação é decorrente das perguntas que foram especificadas ao longo do material didático.

Nessa forma de trabalho é perceptível uma interlocução em todo decorrer da atividade, o que é singular para propiciar o engajamento e a autonomia do aluno, mas sem deixá-lo disperso, à mercê do acaso.

Categoria 3: Saber confeccionar materiais audiovisuais como estímulos visuais e auditivos

Na organização de uma aula mediada por tecnologias digitais, Silva e Ghidini (2020) destacam que o professor pode fazer uso dos recursos audiovisuais para tornar as aulas mais dinâmicas, bem como para promover uma maior reflexão do conteúdo a ser abordado. Essas duas pretensões, operacionalmente falando, são percebidas nas ações didáticas das professoras.

Essa observação é decorrente da atitude dos professores em se lançarem em uma pesquisa na *internet* com a finalidade de procurar aplicativos que as ajudassem a construir vídeos. A seguir, apresentamos um fragmento de um vídeo construído para trilha pedagógica:

"Sabemos que o nosso país está recebendo uma visita muito indesejada: O viajante chamado corona vírus, conhecido também como Covid 19. Esse vírus malvado causa tosse seca, falta de ar, febre alta e outros sintomas, como cansaço muscular, nariz entupido, causando inúmeras mortes em nosso Brasil. Para combater esse vírus, temos os super protetores, que se dedicam a salvar vidas e se dedicam sem parar. Novos desafios estão chegando? Vocês estão preparados? Vamos navegar em um laboratório de leitura muito especial. Heróis

salvam vidas! Vou precisar que vocês sigam as seguintes orientações: O assunto abordado será a pandemia do corona. Covid 19, vamos nos informar e ficar prontos para informar a outras pessoas também. ”

Demo (2010) chama a atenção para o fato de que muitos professores se limitam a reproduzir aulas de apostilas e livros. Interessantemente, os vídeos elaborados pelas professoras demonstram que elas exerceram um papel de autoria. Fazendo uso de aplicativos, a exemplo do *videoweb*, as professoras produziram seus próprios materiais audiovisuais.

Apresentando um estímulo visual, as docentes utilizaram seus próprios avatares, bem como imagens diversas disponibilizadas na *internet* para construir as cenas dos vídeos. As falas das professoras foram o recurso para narrar as situações apresentadas em cada cena, o que demonstra a presença de um forte estímulo auditivo.

Categoria 4: saber interdisciplinar a Língua Portuguesa e a Ciência/ Letramento Científico

Sedano, Souza e Vaillant (2019) salientam que nos anos iniciais do ensino fundamental o processo de alfabetização é bastante intenso e que isso demanda o investimento em práticas de escrita e leitura que explorem a interpretação de diversos temas, inclusive os da Ciência. Nesse sentido, é dimensionado que as habilidades de Ciências devem ser desenvolvidas em contextos que propiciem as práticas de letramento.

Em pesquisa Brandi e Gurgel (2002) evidenciaram que no Brasil práticas de alfabetização alicerçadas em antigos hábitos de cópias mecânicas de textos são muito corriqueiras. Nesses termos, os autores (2002) acentuam que no país experiências alicerçadas na interdisciplinaridade da Língua Portuguesa com a Ciência ainda se constituem um desafio.

É com o olhar na interdisciplinaridade entre essas duas áreas que apresentamos o excerto retirado da quarta e última etapa da trilha pedagógica construída pelas docentes:

“Utilize as informações sobre o assunto trabalhado durante esses dias e elabore um poema sobre o mesmo, coronavírus. Use a criatividade e não se esqueça de deixar seu poema bem bonito e informativo. Lembre-se que um poema é um texto que pertence ao gênero da poesia, cuja apresentação pode surgir em forma de versos, estrofes ou prosa com afinidade de manifestar sentimentos e emoções.”

Nessa etapa da trilha pedagógica é notável a presença da interdisciplinaridade de aspectos do Letramento em Língua Portuguesa com aspectos do Letramento em Ciências. A partir da leitura da obra literária “Super protetores” as professoras alargaram horizontes, exploraram problemáticas sociais (caso essa da pandemia do novo corona vírus) bem como exploraram o conhecimento das características do gênero poema da Língua materna.

Além dessas questões, se observa que por meio do trabalho com poemas as professoras intentaram trabalhar aspectos emocionais. Sobre esse elemento, consideramos digno de espaço nos planejamentos de aula, pois em um momento em que o processo de ensino sofre ruídos pela falta de

interação física docente com os alunos, ainda mais, em um momento histórico marcado pelo *stress* do isolamento social e de tantas vidas perdidas, a atuação da escola não pode se limitar as questões cognitivas de ordem conceitual da aprendizagem.

Considerações Finais

A questão que norteou o presente estudo foi: Quais saberes duas professoras dos anos iniciais mobilizaram para planejar uma trilha pedagógica sobre Literatura Infantil e Letramento Científico em aulas remotas? Para tanto, por meio do *Google Meet* oferecemos duas oficinas sobre as temáticas e logo após, desafiamos as professoras a planejarem o material.

Por meio da análise do planejamento se percebeu que as professoras consideraram as orientações trabalhadas no momento formativo, como também ampliaram novas questões. Sendo assim, se percebe que esse tipo de material, na perspectiva de aulas remotas, demandou saberes os quais as professoras já eram desafiadas a mobilizar, bem como saberes que não estavam habituadas a trabalhar em suas aulas presenciais.

Para projetar a trilha pedagógica no contexto das aulas remotas as professoras tiveram que atuar dentro de um saber interdisciplinar, isso para contextualizar conhecimentos da Língua Portuguesa com o ensino de Ciências. Embora a ação interdisciplinar, trivialmente, seja uma questão tencionada no trabalho docente, nem sempre, se faz presente nos planejamentos de aulas presenciais.

Outra questão observada foi a mobilização de saberes relacionados ao planejamento de aulas assíncronas, característica típica das aulas da modalidade a distância. Inserindo-se em uma forma diferente de organização dos conteúdos, as professoras tiveram que aprender novas maneiras de comunicar, apresentar e explicar o conteúdo e tarefas a serem realizadas.

Entendendo que nas atividades remotas, junto aos seus pais, os alunos recebem o material e exercem a autonomia em sua aprendizagem, as professoras tomaram como linha de trabalho a estruturação do conteúdo em forma de dicas e perguntas. Essa forma de trabalho orienta o aluno na compreensão do conteúdo, pois serve de base para apoiar o raciocínio e desenrolar cadeias de pensamento.

Sem uma base organizativa clara, o material pode deixar margem para que o estudante se perca entre as tarefas a serem realizadas e perca prazos da realização das mesmas. Para evitar situações como essas, como forma de navegação na trilha as professoras estruturaram o conteúdo em etapas, momentos e ciclos bastante definidos.

Mostrando a preocupação de se fazer presente no decorrer das atividades realizadas pelos alunos, as professoras fizeram uso da sua presença digital. Por meio de seu avatar, as professoras estruturaram toda uma interlocução nas explicações e orientações das atividades, o que serve para não deixar o aluno sozinho, alheio a compreensão do que a ele é proposto.

Além dessas questões, percebeu-se que as professoras, diante das demandas das aulas remotas foram convidadas a produzir seus próprios materiais didáticos, a exemplo de *podcasts* e vídeos. Essa atitude revelou um espírito, o qual, Demo (2010) denomina de ação autoral docente para com suas próprias aulas.

Por meio desses materiais, as professoras buscaram imprimir repertórios de ideias sobre o conteúdo e as tarefas a serem realizadas. Essa ação é singular dentro do planejamento porque mantém o aluno estimulado para se envolver ativamente nas propostas.

Portanto, a pesquisa demonstra que nossos professores são resilientes, diante de situações adversas se reinventam, buscam por saberes que nunca lhes foram requisitados. A pesquisa demonstra que, mesmo em situações atípicas, diante do objetivo de fazer o processo de ensino e aprendizagem acontecer, nossos professores se mantêm abertos a novas aprendizagens.

Contudo, se sabe que entre o planejar e o implementar o planejamento podem se constituir instâncias diferentes. As aulas remotas requerem recursos tecnológicos e um ambiente tranquilo para se estudar. Essas duas questões, nem sempre, são possíveis na realidade das famílias da escola pública e até de muitos professores.

Dada essa questão, constituímos relevante investigar a seguinte situação: em aulas remotas, o que é possível implementar de uma trilha pedagógica sobre Literatura infantil e Letramento Científico planejada para um 5º ano do ensino fundamental? Essa indagação é digna de estudo, pois se trata de uma forma de avançarmos nas discussões sobre o processo de ensino que nos é possível no momento.

A partir desse conhecimento, se espera compreender a função da Literatura infantil no processo de letrar cientificamente crianças, mesmo diante de situações adversas. Julgamos que a arte do contar, do ler histórias estimula aprendizagens relacionadas à Ciência, a exemplo da criatividade, do raciocínio, do desenvolvimento cognitivo e o respeito por pensamentos diferentes.

Entendemos que as histórias fazem parte da vida das crianças, os pequenos contam e recontam enredos literários de forma bastante descontraída e natural. Sendo assim, pensamos que a Literatura infantil pode se constituir em um veículo para ampliar a visão do mundo dos nossos alunos, nos formatos de ensino que se tem atualmente. Esperamos avançarmos no estudo sobre o tema, o objetivo é experimentar novas situações e, se for o caso, recomeçarmos em novas direções, afinal, o momento é de descobertas de aprendizagens coletivas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces científicas*, v. 8, n. 3, p: 348 – 365, fluxo contínuo, 2020;
- BRUSCATO, A. M.; BAPTISTA, J. Modalidades de ensino nas universidades brasileiras e portuguesas: um estudo de caso sobre a percepção de alunos e professores em tempos de Covid-19. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, p: 1 – 25, 2020;

- Brasil. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília. 2017;
- BRANDI, A. T. E.; GURGEL, C. M. do A. A Alfabetização Científica e o processo de ler e escrever em séries iniciais: Emergências de um estudo de investigação-ação. **Ciência e Educação**, v. 8. n. 1, p: 113-125, 2002;
- DEMO, P. **Educação e alfabetização científica.** São Paulo: Papyrus, 2010;
- FERREIRA, D. H. L.; BRANCHI, B. A.; SUGAHARA, C. R. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Revista Práxis**, v. 2, n. 3, 1, p: 19 – 28, 2020;
- GOMES, S. F.; PENNA, J. C. B. de O., ARROIO, A. *Fake News Científicas: Percepção, Persuasão e Letramento.* **Ciência e educação**, v. 26, p: 165 – 196, abril-junho, 2019;
- GUIMARÃES, P. V. A contribuição do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância – BRASILEAD – para o desenvolvimento da educação nacional. **Em Aberto.** Brasília, v. 16, nº. 70, p: 28-33, abr-jun, 1996;
- HOLANDA, V. R. de; PINHEIRO, A. K. B.; PAGLIUCA, L. M. F. Aprendizagem na educação online: análise de conceito. *Revista brasileira de enfermagem*, v. 66, n. 3, p: 406 – 11, maio-junho, 2013;
- LOPES, P.; LIMA, G. A. Estratégias de Organização, Representação e Gestão de Trilhas de Aprendizagem: uma revisão sistemática de literatura. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 24, n. 2, p: 165 – 196, abril-junho, 2019;
- LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Revista Ensaio**, v. 03, n. 01, p: 45-61, jan -jun. 2001;
- MARQUES, A. C. T. L.; MARANDINO, M. Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p:1-19, set-dez. 2018;
- SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura.** Teresina: EDUFPI, 2019
- SEDANO, L.; SOUSA, C. B. S. de; VAILANT, F. A. R. Leitura e ensino de ciências nos anos iniciais: análise das pesquisas do ENPEC (1997-2017). **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 4, n. 3, p: 610-628, set-dez. 2019;
- SILVA, M. A. M. da; GHIDINI; A. R. A utilização de recursos audiovisuais no ensino de química na educação de jovens e adultos. **Scientia Naturalis**, v. 2, n. 1, p: 320 – 336, maio, 2020;
- REIS, M. P. dos; TORRES, E. P. P.; COSTA, B. H. R. da. Infância, escola e literatura infantil: livro para criança não precisa ser educativo. *Rev. Psicopedagogia*, v. 33, n. 101, p: 184 – 195, 2016;
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 12 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011;
- ZAMBONI, E. Contribuições da Literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: Leituras e indagações. **Centro de Estudos Educação e Sociedade-CEDES**, v. 30, n. 82, p: 339– 353, set-dez, 2010;

O estágio jurídico mediado por tecnologias digitais durante a pandemia

The legal stage mediated by digital technologies during the pandemic

Ana Paula Santos Duarte de Barros⁽¹⁾; Ernestina Iolanda Santos Carlos⁽²⁾;
Maria Izabel Ferreira dos Santos⁽³⁾; Orlando Rocha Filho⁽⁴⁾;
Priscila Vieira do Nascimento⁽⁵⁾; Valkiria Malta Gaia Ferreira⁽⁶⁾

- (1)  0000-0002-6858-1337; Faculdade Cesmac do Agreste, docente, Alagoas, Brazil. E-mail: anapauladebarros@hotmail.com.
(2)  0000-0001-5765-1005; Faculdade Cesmac do Agreste, docente, Alagoas, Brazil. E-mail: tinaiolanda@hotmail.com.
(3)  0000-0002-0203-8980; Faculdade Cesmac do Agreste, docente, Alagoas, Brazil. E-mail: m.izabeladv@gmail.com.
(4)  0000-0002-4556-3136; Faculdade Cesmac do Agreste, docente, Alagoas, Brazil. E-mail: o.rochafilho@gmail.com.
(5)  0000-0002-0121-2764; Faculdade Cesmac do Agreste, docente, Alagoas, Brazil. E-mail: privieiranascimento@gmail.com.
(6)  0000-0002-4097-2539; Faculdade Cesmac do Agreste, docente, Alagoas, Brazil. E-mail: valkiriamalta@hotmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O presente artigo tem o escopo de compartilhar experiências a respeito das atividades de estágio no curso de Direito mediadas por tecnologias digitais durante a pandemia, de uma faculdade privada no interior de Alagoas. A escolha da temática é atual e relevante do ponto de vista acadêmico e social, uma vez que está relacionada aos desafios enfrentados por diversas instituições brasileiras em ofertar atividades de estágio de forma não presencial, durante o período excepcional de pandemia. O desenvolvimento da pesquisa partiu de metodologia explicativa e ativa. E para uma melhor sistematização, estruturou-se o trabalho em três tópicos, dentre os quais serão demonstrados os resultados dos atendimentos advindos da utilização das tecnologias digitais como recurso capaz de assegurar o desenvolvimento das atividades práticas, no curso de Direito, durante a pandemia, dentre os quais foram protocoladas 150 petições no ano de 2020 e mais de 60 até o primeiro semestre de 2021.

Palavras-chave: Atividades, Estágio, Práticas Jurídicas, Processo.

Abstract: This article aims to share experiences about internship activities in the Law course mediated by digital technologies during the pandemic, at a private college in the interior of Alagoas. The choice of theme is current and relevant from an academic and social point of view, as it is related to the challenges faced by several Brazilian institutions in offering internship activities in a non-presential manner, during the exceptional period of the pandemic. The development of the research was based on an explanatory and active methodology. And for a better systematization, the work was structured in three topics, among which the results of the services arising from the use of digital technologies will be demonstrated as a resource capable of ensuring the development of practical activities, in the Law course, during the pandemic, among which 150 petitions were filed in 2020 and more than 60 by the first half of 2021.

Keywords: Activities, Internship, Legal Practices, Process.

Introdução

Os Núcleos de Práticas Jurídicas das faculdades de Direito do Brasil têm o objetivo de possibilitar o desenvolvimento das atividades de estágio relacionadas às práticas jurídicas, buscando a formação de profissionais éticos e competentes para atuarem no mercado de trabalho e contribuam para o alcance de uma sociedade cidadã, equânime, justa e igualitária.

Através das atividades desenvolvidas durante o período acadêmico, os alunos têm a possibilidade de unir a teoria à prática, desenvolvendo aptidões para a resolução de litígios, através dos meios judiciais e extrajudiciais de soluções de conflitos, despertando ainda a sensibilidade para os problemas sociais.

Acontece que com a descoberta dos primeiros casos de Covid-19 na cidade de Wuhan, na China, o mundo não foi/é mais o mesmo, uma vez que o isolamento social apontou ser um dos métodos mais eficazes para o combate à propagação do vírus e a tomada da referida ação fez emergir várias consequências, em especial, a suspensão das aulas e atividades presenciais em escolas e universidades.

Dessa forma, o assunto trazido neste artigo possui relevância e interesse acadêmico e social, pois visa compartilhar experiências quanto à retomada e ao desenvolvimento das atividades de estágio prático, no curso de Direito, de uma faculdade localizada no agreste de Alagoas, apresentando os desafios enfrentados por professores e alunos para dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem durante o período excepcional da pandemia, de forma não presencial, sob um triplo viés: 1) ofertar atividades práticas remotas aos discentes; 2) possibilitar a conclusão do ensino superior por meio do cumprimento da carga horária prevista para o curso; e, 3) continuar prestando assistência jurídica aos hipossuficientes assistidos pelo Núcleo de Práticas Jurídicas.

Para o desenvolvimento do presente artigo utilizamos como metodologia explicativa e ativa adequada a modalidade de estágio supervisionado desenvolvido.

Buscando estruturar de forma sistemática o trabalho, organizamos o artigo em três seções, na primeira trataremos das atividades acadêmicas e sociais desenvolvidas pelo Núcleo de Práticas Jurídicas, na segunda abordaremos o cenário da pandemia e as atividades desenvolvidas no regime remoto, e na terceira apresentaremos as atividades que foram desenvolvidas/realizadas na disciplina Estágio Curricular Supervisionado, durante o ano de 2020 e o primeiro semestre de 2021, trazendo-se informações de maneira concisa e acessível a respeito de como se deu o funcionamento do Núcleo de Práticas Jurídicas, especialmente, durante o período da pandemia.

Das atividades acadêmicas e sociais desenvolvidas pelo núcleo de práticas jurídicas

Desde abril de 2007 - época da inauguração do Escritório Modelo do Núcleo de Práticas Jurídicas da Faculdade Cesmac do Agreste – há a efetividade da prática jurídica no seio dos alunos do referido campus, tendo em vista que acompanhamos desde o atendimento inicial do assistido até conclusão final com a sentença processual transitada em julgada, disponibilizando toda a assistência necessária na tramitação do processo.

As atividades desenvolvidas pelo Escritório Modelo têm por objetivo o atendimento e a orientação aos moradores carentes da área de jurisdição de uma Comarca do agreste de Alagoas que compreende dois municípios (Arapiraca e Craíbas). Durante as atividades, os docentes estagiários podem acompanhar a insuficiência de assistência judiciária gratuita que permeia a cidade e a região agreste, ao mesmo tempo em que podem perceber a desigualdade social existente nos dois Municípios, oferecendo oportunidade de cidadania àquelas pessoas que se revelam com dificuldades jurídicas capazes de encontrar solução para seus conflitos.

Através das atividades realizadas durante o período de Estágio Supervisionado Obrigatório, os docentes têm a possibilidade de unir a teoria à prática, desenvolvendo aptidões para a resolução de litígios, através dos meios judiciais e extrajudiciais de soluções de conflitos, despertando ainda a sensibilidade para os problemas sociais, pois além das atividades diretamente relacionadas ao Escritório Modelo, são realizadas algumas ações sociais que visam à integração com a comunidade hipossuficiente e cumprindo com a responsabilidade social a que se propõe a Faculdade.

O Estágio Curricular Supervisionado em Práticas Jurídicas constitui importante instrumento de aprendizado para os alunos concluintes do Curso de Direito, através do qual há a aplicação da prática dos conhecimentos teóricos obtidos nas diversas disciplinas ministradas ao longo do curso, sendo requisito obrigatório para a integralização do curso.

Nesse aspecto, ressaltamos o teor da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação, através da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e ampliou as competências dos estudos de forma prática, estabelecendo a prática jurídica como “componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados” (Art. 6º, caput) ao tempo em que consolidou que: “§ 5º As práticas jurídicas podem incluir atividades simuladas e reais e estágios supervisionados, nos termos definidos pelo PPC” (BRASIL, 2018)

Assim, além de o aluno poder aliar os conhecimentos teóricos ao exercício prático da carreira jurídica, o Estágio Curricular Supervisionado possibilita a complementação do aprendizado, permitindo uma percepção real das atividades práticas desenvolvidas pelos profissionais da área jurídica, ampliando a visão sobre a importância das diversas carreiras jurídicas, tais como: Advocacia, Servidores e Auxiliares da Justiça, Magistratura, Ministério Público, Defensoria Pública, Polícia etc.

No Escritório Modelo os docentes recebem a incumbência de realizar o atendimento e redigir as petições, juntamente com o professor orientador, em todos os processos nos quais participaram ativamente.

Ressalta-se que as atividades compreendem: a triagem inicial (momento em que há a coleta dos documentos e dos dados necessários à propositura da ação), o comparecimento aos atos processuais decorrentes da demanda do atendimento realizado (a exemplo de participação em audiências ou diligências), o acompanhamento das publicações oficiais (consulta aos diários oficiais) e cumprimento das intimações que forem efetuadas nos processos (minuta de petições e requerimentos).

O cenário da pandemia e as atividades desenvolvidas em regime remoto

O atual cenário - mundial e nacional - decorrente dos efeitos da pandemia da COVID-19 vem refletindo diretamente na sociedade, especialmente, no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades acadêmicas, teóricas e, principalmente, das práticas nas instituições de ensino em todo o Brasil.

No sentido de minimizar os efeitos do isolamento social no desenvolvimento do aprendizado, diversas ações foram organizadas para viabilizar a retomada das atividades práticas em consonância com as regulamentações previstas em leis, decretos e portarias das esferas municipal, estadual e nacional.

A Portaria nº 544/2020 do MEC, que teve como base o Parecer CNE/CP nº 05/2020, regulamentou a realização de atividades práticas e laboratoriais de estágios nas Instituições de Ensino Superior enquanto durasse a pandemia da Covid-19, prorrogando até 31 de dezembro/2020 a autorização para que o ensino presencial fosse substituído pelas aulas remotas por meios tecnológicos e digitais. Depois houve a continuação disciplinada pela Portaria nº 1.096, de 30 de dezembro de 2020.

Em 11/12/2020 foi publicada do Diário Oficial da União a Resolução CNE/CP nº 02, de 10 de dezembro de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de parecer, autorizando, a oferta de atividades não presenciais em todas as etapas de ensino não englobando somente a autorização, em caráter excepcional, da substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação.

Nesse aspecto chamamos a atenção ao que foi disciplinado no caput, do Art. 26 da referida resolução, *in verbis*:

Art. 26. Podem ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos conteúdos curriculares de cada curso, por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária. (BRASIL, 2020)

Desse modo, o Núcleo de Práticas Jurídicas – no sentido de proporcionar e garantir um pleno desenvolvimento das atividades práticas aos alunos matriculados nas disciplinas de Estágio

Supervisionado, do Curso de Direito da Faculdade Cesmac do Agreste – apresentou à direção e à coordenação do Curso de Direito um plano de ação com sugestões de atividades a serem desenvolvidas remotamente na disciplina Estágio Supervisionado.

Referidas ações visaram assegurar aos discentes o cumprimento e o desenvolvimento das atividades de estágio, práticas laboratoriais e avaliações de desempenho de aprendizado, durante o período excepcional da pandemia, de forma não presencial.

Para as práticas remotas foram desenvolvidas as seguintes atividades:

- a. Realização de estágio em regime de *home office*, podendo o discente minutar petições, efetuar ligação para as partes para a obtenção de dados e/ou documentos, realizar consultas processuais, peticionamentos eletrônicos e demais atividades para o regular desenvolvimento do processo judicial sob sua responsabilidade;
- b. Disponibilização de equipe de professores orientadores para o efetivo acompanhamento das atividades dos estagiários, através de oferta de orientação *online* por meio da plataforma *Microsoft Teams*;
- c. Participação em audiências *online* (cível, penal e/ou trabalhista), através de comprovação de presença em ata de audiência, certidão cartorária ou certificado emitido pelo site ou órgãos competentes;
- d. Orientação para estudos de casos e pesquisas doutrinárias e/ou jurisprudenciais em ações complexas;
- e. Realização de mutirão para consultas processuais de ações em tramitação sob o patrocínio do Escritório Modelo, através do Sistema de Automação do Poder Judiciário (SAJ);
- f. Atendimento aos assistidos através de contato telefônico, WhatsApp, e-mail, skype, hangouts ou qualquer outra forma viável nesse momento de pandemia, evitando-se o contato físico.

Vale ressaltar que dessa forma o Núcleo de Práticas Jurídicas cumpriu seu objetivo de proporcionar aos discentes atividades prática/profissional no momento excepcional de pandemia causado pela Covid-19, bem como em conformidade com as normas e Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Das atividades de estágio no curso de direito mediadas por tecnologias digitais durante a pandemia

Com as inovações tecnológicas desenvolvidas nos últimos tempos, o direito cada vez mais congrega no seu cotidiano o uso desses conceitos, necessitando recorrer a modernidade para o desenvolvimento de seu mister com tecnologias capazes de se fazer um adequado trabalho, prestando ao jurisdicionado uma melhor solução aos casos em litígio. Tornando-se imprescindível relacionar o direito à tecnologia.

São várias as ferramentas disponíveis para os operadores do direito trabalharem no acompanhamento e cumprimento dos atos processuais, que são as atividades práticas no cotidiano de um escritório modelo. Cada vez mais se faz necessário realizar a pesquisa dos andamentos/movimentos, e para isso a tecnologia e programas nos auxiliam para receber todas essas atualizações processuais e intimações eletrônicas periodicamente por e-mail.

A modernização do sistema judiciário fez com que todos os tribunais investissem na virtualização de todo o acervo processual, visto que o processo eletrônico é regulado pela Lei nº 11.419/2006, possibilitando o acesso, a consulta e até o peticionamento de qualquer lugar do mundo, sem que haja a necessidade de se deslocar aos Fóruns, além do que se proporciona uma economia de tempo, cumprindo parâmetros de sustentabilidade com a economia de papel e energia, por exemplo, em Alagoas a Justiça Estadual utiliza o sistema eletrônico processual do E-Saj e a Justiça Federal o PJe, e, somente por meio desses sistemas são disponibilizadas as intimações eletrônicas.

Para a automatização do trabalho dos profissionais do direito na busca de informações bancárias, propriedade de veículo e/ou informações na Receita Federal sobre as pessoas tem-se os sistemas eletrônicos do SISBAJUD, RENAJUD, INFOSEG e INFOJUD, dentre outros, utilizados pelos membros do Poder Judiciário para auxiliar na solução das demandas.

Desta forma não se precisa praticar as atividades presenciais, até mesmo as audiências e os atendimento ao público que antes eram atividades essencialmente presenciais, pois o Poder Judiciário até o mês de julho de 2021 estava trabalhando com suas atividades jurisdicionais 100% online.

Para isso, se fez necessário o investimento pelo Tribunal de Justiça de Alagoas em tecnologias digitais tais como, aquisição de *smartphone* para os chefes de cada unidade jurisdicional participarem do "Balcão Virtual" de atendimento ao público e aos advogados para dirimir dúvidas e prestar informações pertinentes ao andamento processual. Adquiriram-se equipamentos de última geração para equipar sala especial nos presídios para audiência de custódia/instrução por vídeo conferência, bem como foi equipada uma sala para em casos excepcionais, e, seguindo todas as normas de segurança sanitária, o atendimento presencial para a parte participar da audiência quando não possuía meios de cumprir o ato processual em sua residência.

A utilização dos softwares como ferramentas para auxiliar o trabalho nos escritórios, autonomizam as atividades, com um controle maior do tempo e dos prazos com o armazenamento das informações dos assistidos e da gestão de tarefas pelo escritório.

Vê-se que as inovações tecnológicas se fazem presentes no âmbito jurídico, exigindo do profissional da área, aptidão e habilidades para operacionalizar as ferramentas digitais e, sobretudo, acompanhar a velocidade das transformações da sociedade. E nesse contexto, os escritórios modelos recebem a incumbência de desenvolver atividades que possibilitem o desenvolvimento dessas aptidões pelos estudantes de direito.

Trazendo-se para a realidade das faculdades de direito, desde o início da pandemia, quando as medidas de restrição de contato social foram impostas como estratégia para a diminuição do contágio, fora iniciado um processo de (re)construção e (re)organização das atividades práticas em todo o país.

As atividades de estágio tiveram que ser readaptadas a um novo cenário de incerteza, de modo que foram traçadas estratégias que possibilitasse a continuidade de um ensino prático de excelência assim que fosse permitido o retorno das atividades práticas pelas autoridades competentes.

Visando dar continuidade às atividades práticas do curso de Direito da Faculdade Cesmac do Agreste, o Núcleo de Práticas Jurídicas da instituição elaborou um plano de ações de modo a viabilizar o desenvolvimento do estágio aos alunos concluintes do curso de Direito e ao mesmo tempo para continuar prestando os serviços à sociedade, em especial àqueles que já eram assistidos pelo Escritório Modelo da instituição.

A primeira estratégia tomada foi estreitar o contato com os alunos e com os assistidos e para isso foram disponibilizados telefones para contato, tanto nas varas, quanto afixados na entrada do próprio NPJ, de modo que as pessoas que necessitassem de atendimento tivessem a oportunidade de nos contactar. E iniciamos os trabalhos de atendimento não-presencial, através de ligações e mensagens via *WhatsApp*. O semestre letivo iniciou com as atividades desenvolvidas normalmente de forma presencial, havendo a distribuição dos alunos por equipes, em dias pré-determinados na semana.

Durante as aulas práticas presenciais foram realizados os atendimentos aos munícipes hipossuficientes das cidades de Arapiraca e Craíbas, desenvolvendo-se triagens iniciais, consultas processuais de processos em andamento, elaboração de minutas, pesquisas jurisprudenciais e doutrinárias, acordos extrajudiciais, etc.

Todavia, a partir de meados de março de 2020, as atividades presenciais foram suspensas e desde então os atendimentos aos assistidos estão acontecendo de forma remota, através de contato telefônico ou pelos números de *WhatsApp* disponibilizados para os atendimentos.

Assim que foi autorizado pelos órgãos competentes, desenvolvemos as atividades do estágio em regime de *home office*, através da organização de uma escala e disponibilização de uma equipe de

professores orientadores para o efetivo acompanhamento das atividades de estágio, através de orientação remota, por meio da plataforma *Microsoft Teams*.

Foi organizada a escala da equipe de professores orientadores para o efetivo acompanhamento das atividades dos estudantes/estagiários para a oferta de orientação online por meio da plataforma *Microsoft Teams*.

No decorrer dos encontros remotos pela plataforma foram realizadas as consultas processuais relacionadas aos casos assumidos pelo NPJ em tramitação na Comarca de Arapiraca, apresentando-se para os alunos estudos de casos práticos dos assistidos pelo escritório modelo, instigando-lhes discussões, pesquisas doutrinárias e/ou jurisprudenciais para posterior elaboração da minuta correspondente.

Em cada encontro, os professores orientadores repassavam para os alunos os casos que seriam trabalhados no dia e comentavam os aspectos fáticos e legais que envolviam a situação a ser levada para a apreciação do Poder Judiciário. E em seguida os alunos iniciavam o processo de confecção/elaboração das respectivas peças processuais que posteriormente eram corrigidas pelos professores orientadores e peticionadas.

Iniciamos ainda os atendimentos conjuntos entre professores e alunos através de grupos de *WhatsApp*, desde então o cliente entra em contato com um dos números que são disponibilizados para atendimento e recebe a orientação a respeito das atividades e dos objetivos do núcleo e de que será criado um grupo para dar continuidade ao atendimento. Assim, é criado um grupo com um professor e dois alunos, pelo menos, que participam do momento de triagem, fazem as perguntas que entendem ser necessárias para o caso, dão as orientações jurídicas adequadas, elaboraram as procurações e declarações de hipossuficiência, colhem e organizam os documentos e confeccionam as petições.

Além disso, são realizadas as correções e os protocolos eletrônicos no horário dos encontros remotos, ampliando os conhecimentos dos alunos quanto o acesso ao sistema e- SAJ. Assim, buscando-se demonstrar alguns casos que estão sob a orientação jurídica do NPJ, trar-se-á uma relação dos dados básicos referentes às minutas de iniciais, requerimentos, manifestações e acordos extrajudiciais elaborados juntamente com os alunos durante o semestre letivo.

Importante ressaltar que entre os casos jurídicos analisados durante o semestre, os alunos tiveram a oportunidade de tratar a respeito da prisão civil do devedor de alimentos, em tempos de pandemia, assunto bastante recente, com questões polêmicas, controversas e não pacificadas. Durante o ano de 2020, protocolamos mais de 150 petições, dentre elas, trabalhamos com os alunos 40 (quarenta) novos atendimentos que geraram processos iniciais. Já, no primeiro semestre de 2021, protocolamos mais de 60 petições, feitas através de atendimento exclusivamente *online*.

Assim, a partir de casos concretos houve o estímulo por parte dos professores aos alunos, proporcionando um intenso debate sobre o assunto, com importantes reflexões para posterior

elaboração de minuta e peticionamento processual, oportunidade em que foram obtidos resultados positivos, para os assistidos com a revogação de duas prisões civis.

Das disposições finais

O presente artigo trouxe de forma sucinta algumas das atividades desenvolvidas durante o ano de 2020 e o primeiro semestre de 2021, pelo NPJ de uma faculdade de direito do agreste alagoano, demonstrando como houve a adequação das atividades práticas à atual conjuntura nacional, viabilizado a retomada das atividades de estágio supervisionado de forma remota, tudo eletronicamente pela plataforma *Teams*, pelo Sistema de Automação do Poder Judiciário (SAJ), pelo portal de audiências online, bem como pelos atendimentos através de celular e *WhatsApp*.

O assunto do presente artigo revelou-se atual, uma vez que tratou sobre as estratégias tomadas por uma instituição de ensino superior do interior do Alagoas para a retomada das atividades de estágio do curso de Direito durante a pandemia. Além de demonstrar-se importante diante dos desafios e das dificuldades enfrentadas para se garantir a oferta da prática jurídica durante o período de inseguranças e incertezas advindo do isolamento social, sendo relevante o compartilhamento de estratégias com a comunidade social e acadêmica.

Destaca-se que os trabalhos práticos apresentados foram desenvolvidos nos moldes dos atos normativos 4, 6 e 11 do Tribunal de Justiça de Alagoas, que trouxeram medidas de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus (covid-19), considerando a classificação de pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Vale salientar que do ponto de vista prático não houve prejuízo quanto ao desenvolvimento das atividades, tendo em vista a possibilidade de realização das atividades de prática na forma *online*, uma vez que todos os processos são eletrônicos e dispensam a presença pessoal das partes e dos advogados para que haja o seu regular trâmite, com a exceção das visitas orientadas.

Assim, apesar das dificuldades enfrentadas no cenário social e acadêmico pela necessidade das medidas de distanciamento social, destacamos que as atividades práticas de estágio foram ofertadas regularmente, com as devidas adaptações necessárias às restrições impostas pelos órgãos federais e estaduais, ao tempo em que houve igualmente a prestação dos serviços jurídicos aos munícipes hipossuficientes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020.** MEC. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/cne_par_cnecpn52020.pdf> Acesso em 25/03/2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.096, de 30 de dezembro de 2020.** MEC. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.096-de-30-de-dezembro-de-2020-297416148>> Acesso em 25/03/2021.

BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020.** MEC. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>> Acesso em 25/03/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020.** MEC. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>> Acesso em 25/03/2021.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018.** MEC. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/kujrwotzcc2mb/content/id/55640393/doi-2018-12-18-> Acesso em 25/03/2021.

Reflexos da pandemia no ensino: um recorte de percepção em nível básico e superior

Pandemic reflexes in teaching: a perception cut at basic and higher level

Jackeline Santos Vieira ⁽¹⁾; Livia Lara Almeida de Souza ⁽²⁾

⁽¹⁾  0000-0002-6920-7056; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), estudante de licenciatura em Ciências Biológicas, Santana do Ipanema, Alagoas, Brazil. E-mail: jackelinevieirasantos2017@gmail.com.

⁽²⁾  0000-0001-8329-5710; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), estudante de licenciatura em Ciências Biológicas, Santana do Ipanema, Alagoas, Brazil. E-mail: almeidaliv18@gmail.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: É importante observar o que as pessoas que realmente estão imersas na realidade do ensino remoto pensam e constataam, pois eles realmente estão vivenciando-a e se adaptando a ela em uma linha de equilíbrio entre aprendizado e adequação. Portanto, os objetivos deste estudo foram buscar compreender em um recorte breve, como os docentes, tanto do nível básico como do nível superior, se relacionam com o ensino remoto em tempos de pandemia e isolamento social, retratando as mudanças mais importantes relacionadas a práticas de cunho educacional, nessa transição entre aula presencial e remota, além de suas visões sobre esse período educacional. Este estudo é composto por uma amostra não probabilística, feita com 7 professores em formato exploratório. Todos estão exercendo ou já exerceram atividades na modalidade remota de ensino, no período da pandemia. Os dados foram coletados através de um questionário *online* (Google Formulários), elaborado especificamente para essa pesquisa. Diante das respostas dos professores e de suas considerações sobre o ensino remoto, é possível perceber que o esse processo significa algo que revela muita preocupação cotidiana desses profissionais. Evidencia-se que eles aprenderam muito com o período e sua criatividade foi aguçada. Neste estudo, torna-se claro o professor como um profissional de extrema importância social, já denotada e agora evidenciada e que trabalha constantemente para desempenhar o melhor processo de ensino e consequentemente de aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologia, Ensino Remoto, Adaptação.

Abstract: It is important to observe what people who are really immersed in the reality of remote teaching think and see, because they are really experiencing it and adapting to it in a balance between learning and adequacy. Therefore, the objectives of this study were to seek to understand in a brief clipping how teachers, both at the basic and higher levels, relate to remote education in times of pandemic and social isolation, portraying the most important changes related to educational practices in this transition between classroom and remote classes, in addition to their views on this educational period. This study is composed of a non-probabilistic sample, made with 7 teachers in exploratory format. All are exercising or have already worked in the remote modality of teaching, during the pandemic period. The data were collected through an online questionnaire (Google Forms), elaborated specifically for this research. Given the teachers' answers and their considerations about remote teaching, it is possible to perceive that this process means something that reveals a lot of daily concern of these professionals. It is evident that they learned a lot from the period and their creativity was sharpened. In this study, it becomes clear that the teacher as a professional of extreme social importance, already denoted and now evidenced and who works constantly to perform the best teaching process and consequently learning.

Key-words: Technology, Remote Teaching, Adaptation.

Introdução

Em 2020, é possível afirmar o mundo passou por grandes transformações, desde que um novo vírus que surgiu em Wuhan, na China, e se alastrou pelo planeta. Em 2021, mais de um ano após o início da pandemia do vírus Sars-Cov-2, quase todo o mundo ainda sofre com o agravamento e o surgimento de variantes da doença. Por isso, o isolamento social ainda é uma medida muito importante.

A partir desse pressuposto, muitos campos como a educação, sofreram e sofrem com os impactos relacionados a atividades remotas. Neste contexto, trazemos também como é inegável que as novas formas de se relacionar e viver, mudaram e mudam o mundo moderno, graças as novas ferramentas digitais compartilhadas nas telas de smartphones e notebooks que facilitam a comunicação. Este não é o foco deste estudo, mas é importante a ressalva.

Destarte, é importante dizer que a educação brasileira sempre passou por dificuldades ao longo da história (ALMEIDA et al., 2020), e saber disso é algo pertinente, neste trabalho. Para a pandemia em específico, esses mesmos autores enfatizam que esse é um novo cenário, “algo inimaginável”, onde os professores e os educandos habitam em espaços não compartilhados para o processo de ensino/aprendizagem.

Neste sentido, além da adaptação dos estudantes a esse tipo de metodologia de ensino, o professor também precisou ultrapassar esse processo e vivenciar essa nova forma de lecionar. Cordeiro (2020) diz que nesse tempo, muitos educadores adaptaram suas aulas a formas digitais e também se familiarizam com a tecnologia como uma aliada, neste período histórico, a nível mundial.

Com base nesse aspecto, é interessante ressaltar que esse campo merece atenção e tem que ser estudado, já que muitos conflitos de acordo com alguns estudos podem ser proeminentes neste período, como é o caso que afirma Cordeiro (2020):

Professores que tinham pouco ou nenhum contato com tecnologia precisaram começar a planejar aulas mediadas por telas junto a seus coordenadores pedagógicos, ao mesmo tempo em que descobrem sobre o funcionamento de ferramentas tecnológicas. Com aulas online, surgiram novos desafios que não eram comuns nos encontros presenciais como problemas de conexão e engajamento dos alunos à distância (CORDEIRO, 2020, p.7).

Dessa forma, visualiza-se no que concerne ao ensino, uma importância pautada na reflexão desse processo, pois as atividades de ensino precisam ocorrer, com ou sem empecilhos, e sobretudo, acima das dificuldades. De uma forma diferente, elas equivalem ao trabalho realizado normal da sala de aula presencial (SILVA; ANDRADE; SANTOS, 2020).

Portanto, os objetivos deste estudo foram buscar compreender em um recorte breve, como os docentes, tanto do nível básico como do nível superior, se relacionam com o ensino remoto em tempos de pandemia e isolamento social, retratando as mudanças mais importantes relacionadas a práticas de

cnho educacional, nessa transição entre aula presencial e remota, além de suas visões sobre esse período educacional.

Referencial Teórico

A prática educativa sempre representou um tema importante a ser discutido em sociedade e em espaços formativos, visto que, é o professor um dos profissionais mais importantes de todos. Porém, não é porque é pautada a importância que se tem a valorização da temática. Em benefício isto, neste período de pandemia, “nunca a educação esteve tão em alta, enquanto preocupação geral da sociedade mundial” (VALENTE, et al., 2020, p.4).

Pela presença do o que é novo e inesperado, com relação, principalmente, as novas formas de ensino, esses autores, falam sobre a necessidade de atualização constante dos educadores, já que estão sujeitos a enfrentar situações como esta, que necessitam de sua ação dinâmica. Por isso:

Faz-se necessário investir também na formação permanente dos professores, pois cabe a eles uma prática docente centrada cada vez mais na lógica do “aprender a aprender”, na investigação criativa e na pesquisa, tendo em vista as mudanças no contexto da educação no Brasil e no mundo. Talvez nunca, em nenhum outro momento de nossa história, os caminhos estiveram tão abertos à ação criativa dos próprios educadores. Estamos sendo “oficialmente” solicitados a construir nossos próprios projetos, sendo que nessa realidade, não há modelos pré-fixados, nem receitas prontas (VALENTE, et al., 2020, p. 5).

Em continuidade a esse mesmo pensamento, tem-se a questão das metodologias de ensino, que já eram grande questão da área educacional e agora ganham novos espaços, devido à expansão da era digital em grande escala para esse âmbito. Não obstante, “não se pode olhar apenas para a disponibilidade e qualidade das plataformas digitais, é preciso que os professores tenham algum conhecimento no uso de tecnologias durante a sua interação com seus estudantes” (NHANTUMBO, 2020, p.565). Isso que agrega valor à análise proposta, nesta pesquisa, partindo da premissa de mudanças ocorreram e precisam ser entendidas.

As novas maneiras de proporcionar o conhecimento foram feitas de forma ampla, e assim, adequação e ajustes foram ações que precisaram ser feitas rapidamente, necessitando de uma projeção imediata. “Mas, sabemos que a maior parte dos docentes não contavam com todo um preparo para encarar esse novo contexto que necessita de habilidades em relação aos meios tecnológicos” (ALMEIDA, et.al., 2020, não paginado – n.p.).

Conexão, interação, barulho, tempo ou mistura de tarefas em um único ambiente, são fatores que podem ser citados para procurar entender as dinâmicas do professor no ensino remoto. É possível pautar a importância de se discutir mesmo que de forma breve como propõe esse estudo - a fim de

contribuir para a área de pesquisa educacional - quando se observa que todo o processo de mudanças ocorreu de forma rápida, inesperada e abrupta.

Muitos desses profissionais, de um instante a outro se encontraram diante de um cenário totalmente novo e desconhecido, em que precisaram, mesmo assim, exercer a sua prática, aprendendo em cada nova situação. E nestas situações, muitas vezes, também estavam sob a conjuntura de medo ou ansiedade diante da nova perspectiva de vida e de todo o cenário, que se organizava pelo mundo rapidamente.

É importante observar o que as pessoas que realmente estão imersas nessa realidade pensam e constataam sobre o ensino remoto, pois eles estão vivenciando-a e se adaptando a ela em uma linha de equilíbrio entre aprendizado e adequação. Em seu estudo, Nhantumbo (2020, p.566) faz reflexões acerca desse assunto e em determinando momento, a autora nos traz uma contribuição muito significativa as perspectivas deste estudo, quando diz que: "Percebe-se que a pandemia de COVID-19 coloca os professores a administrar modelos de ensino pelos quais têm pouca experiência de trabalho, situação que lhes constrange". Vale ressaltar que essa é uma constatação do estudo em específico, mas que sem dúvidas, abre espaços para discussões a respeito do assunto, como propõe esta pesquisa.

Compreende-se o processo de adoção do ensino remoto como uma 'virtualização dos sistemas educativos' só que feita às pressas, consequência, sobretudo, da situação pandêmica, que obrigou assim o professor a assumir novos papéis e a lidar com formas de ensino que antes não estava habituado (MOREIRAS; HENRIQUE; BARROS, 2020).

Essa forma de ensino é importante para minimizar o impacto da falta de aulas presenciais, nesse momento. Entretanto, como está sendo pautado aqui, "ao mesmo tempo em que a proposta de educação digital e a tecnologia apresentam-se como propulsoras de novos fazeres pedagógicos, trazem efetivas implicações educacionais" (SAMPAIO, 2020, p.4).

Há possibilidade de pautar também uma linha de investigação que se encontra válida para as possibilidades de estudo dos professores na pandemia, quando se tem o pressuposto de que "[...] as mudanças organizacionais são muitas vezes difíceis, e surgem em contextos dolorosos, como é o caso, e implicam enormes desafios institucionais, pessoais e coletivos de adaptação, de mudança e de flexibilidade e inovação" (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p.362).

Em continuidade a esta linha, em um ponto muito válido, Almeida et al., (2020), trazem em seu estudo um tópico dedicado ao ensino pós pandemia, que elucida a perspectiva de mudança, nos fazendo refletir que essas práticas de ensino, uma vez utilizadas deixarão, consequentemente, 'marcas' no educação como um todo: "Como se sabe, o atual cenário de isolamento social incentivou os professores a se reinventar, modificar suas metodologias e formas de ensinar" (ALMEIDA, et al., 2020, n.p.). Assim, temos em resumo, o ensino remoto como um período que se resume em adequação e aprendizado.

Metodologia

Este estudo possui um caráter qualitativo, que conforme Alcântara e Vesce (2008, p.2209), “em linhas gerais, se procura compreender um determinado fenômeno em profundidade”, o que é importante, neste estudo, dado a quantidade reduzida de professores que participaram. Portanto, assim como remetido no título, este estudo é apenas um recorte de percepção, que compreende o nível básico e o superior, buscando entender quais as situações que os professores estão enfrentando durante a pandemia e suas opiniões sobre o ensino, neste período.

Este estudo é composto por uma amostra não probabilística, feita com 7 professores em formato exploratório. Todos estão exercendo ou já exerceram atividades na modalidade remota de ensino, no período da pandemia. Os dados foram coletados através de um questionário *online* (Google Formulários), elaborado especificamente para essa pesquisa que ficou disponível para as respostas e foi disponibilizado pela rede de comunicação com os mesmos.

Anteriormente a isso, foi realizado um convite em forma de mensagem de texto pela mesma rede de contato, que após o aceite, seguiu com a explicação no próprio cabeçalho do questionário, com o intuito de informá-los sobre a pesquisa:

“Esta pesquisa parte do esforço de acadêmicos em Ciências Biológicas (Universidade Estadual de Alagoas), interessados na área educacional, em tentar investigar como a pandemia causada pelo vírus Sars-Cov-2, e conseqüentemente, o isolamento social e o ensino remoto interagem com os professores. O presente estudo será submetido a eventos e/ou revistas científicas. Não serão solicitadas informações pessoais ou de cunho sigiloso. Gostaríamos apenas de sua contribuição voluntária enquanto profissional, para expandir o conhecimento científico”.

Convite para participação na pesquisa, 2021.

Após este seguimento, obteve-se a resposta a 6 questões (5 abertas e 1 fechada), dos professores que aceitaram participar. Portanto, um questionário de caráter semiestruturado, que solicitou informações relacionadas ao ensino remoto. Após isso, solicitou-se apenas a categoria de ensino o qual eles lecionavam para que as autoras pudessem identificar quantos eram de cada categoria, além de uma variável geral: o nível de escolaridade.

Após a coleta dos dados, foi feita uma análise das respostas a fim de entender a visão dos professores sobre questões ligadas ao ensino remoto. Nessa construção, temos que: Através da Análise do Discurso é possível realizarmos uma análise interna (o que este texto diz? como ele diz?) e uma análise externa (por que este texto diz o que ele diz?). Ao analisarmos o discurso, estaremos inevitavelmente diante da questão de como ele se relaciona com a situação que o criou (GREGOLIN, 1995, p.17).

Nessa análise, vale a pena frisar que é breve e sucinta, pois é apenas um recorte das percepções dos professores. O período pandêmico ainda não acabou e as adaptações e, conseqüentemente, mais aprendizados, ainda podem surgir, assim como, suas opiniões podem mudar em relação a certos fatores.

Porém, é importante fazer esse tipo de pesquisa a fim de visualizar como se dá essa percepção - pois os mesmos representam um dos profissionais mais notáveis - ao passo que contribuimos para a literatura acadêmica, neste sentido. Assim, temos a metodologia deste estudo pode ser simplificada em:

Figura 1. Descrição simplificada da metodologia



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Resultados e Discussões

Esse estudo busca analisar de forma breve, como já mencionado, a relação desses professores com o ensino neste período, bem como, suas visões em relação a isto, a fim de contribuir com o campo educacional de pesquisa referente ao ensino. As respostas desses professores foram transcritas na íntegra, ou seja, não sofreram nenhuma interferência, como correção gramatical ou substituição de termos normalmente usados na internet.

Essa não interferência visou preservar as respostas para que pudessem ser analisadas da forma mais coesa possível, de modo a elucidar aquilo que os participantes queriam transmitir. Como já relatado na metodologia, todos os participantes da pesquisa lecionaram ou ainda estão lecionando atividades *online* durante a pandemia. Destes representantes na pesquisa, 1 possuíam apenas a graduação como formação, 4 possuíam mestrado, nenhum possuía doutorado e 2 outro tipo de formação.

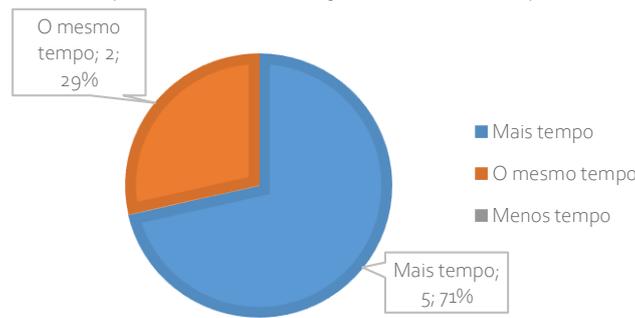
Tabela 1. Variáveis dos professores participantes na pesquisa

Variáveis	f	%
Escolaridade		
Graduação	1	14%
Mestrado	4	57%
Doutorado	0	0%
Outro	2	29%
Lecionam no nível básico	5	71%
Lecionam no nível superior	2	29%

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A primeira questão (Considerando todas as suas tarefas enquanto professor, depois do ensino remoto adotado devido a pandemia, a realização das atividades normais demanda: mais tempo, o mesmo tempo ou menos tempo? - tendo assim 3 opções de marcação como resposta) tinha viés analítico de forma mais exata a fim de estabelecer uma visualização daquilo que se buscava em números.

Gráfico 1. Demanda de tempo gasto pelos professores para planejamento e realização das atividades durante a pandemia em relação as atividades presenciais



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Neste sentido, pode-se visualizar que algo mudou drasticamente a rotina desses professores, ao passo que, a maioria deles (71%) utiliza mais tempo do que o normal na produção de atividades e conteúdo para seus discentes. 29% desses professores utilizam o mesmo tempo. Nenhum deles (0%) utiliza menos tempo.

Um ponto interessante de se observar surge com essa mudança de tempo apontada por grande parte desses profissionais. Isto foi denotado na segunda questão, despertando uma linha muito interessante de investigação, ao passo que se busca entender, porque isso aconteceu, mostrando ao mesmo tempo, que este estudo possui importância e seus indagamentos iniciais de possíveis mudanças se mostram válidos.

Na segunda questão, como já citado, este estudo procurou validações para possíveis mudanças na questão anterior (Com relação a essa questão, - quantidade de tempo gasta -se houver mudança, cite quais fatores explicariam isso). Foi possível observar que as causas dessa mudança variam desde a adequação com as tecnologias até a distribuição de atividades impressas para os alunos que não tem acesso à internet, episódio que comumente acontece na educação básica.

Tabela 2. Respostas dos professores a possíveis fatores que seriam a causa na mudança de tempo gasto nas atividades durante a pandemia

"As atividades precisam ser planejadas observando-se as condições do aluno, o nivelamento da turma e a ausência do professor no momento da resolução. Por todos estes motivos, o planejamento precisa ser mais minucioso".

"O tempo pra planejar uma aula demora mais, haja vista os alunos q recebem as tarefas impressas. Precisa estar muito clara. Além dos recursos q são utilizados na elaboração q requer mais tempo, etc."

"Adaptação de atividades para os diferentes níveis de acesso".

"Recurso didático, planejamento, organização".

"O tempo para os trabalhos são triplicado, devido a adaptação de todo conteúdo prático de sala de aula ter que ser moldado para o modelo virtual, e adaptar todas as aulas demandam muito mais trabalho".

"Não houveram mudanças significativa no tempo".

"O mesmo tempo".

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Ao visualizar as repostas, observar-se claramente que os professores passaram por um período de adaptação nas suas funções profissionais. A tecnologia já é parte do cotidiano das pessoas há algum tempo, mas nunca se precisou exclusivamente dela para se realizar tudo, salvo exceções como nos casos de professores especializados em *E-learning* ou que já ministravam aulas em cursos Educação a Distância (EaD).

Ensinar não é um ato simples e exige esforço e dedicação. Almeida et al., (2020, n.p.) ressaltam especificamente que nesse período, esses profissionais precisam buscar novas fontes de ensino para adequar-se a um bom desenvolvimento das atividades, e se deve aprender com o que as tecnologias tem a propiciar: “É necessário que o professor busque, procure estar sempre inovando sua metodologia com conteúdos atrativos através dos diversos gêneros digitais existentes e disponíveis ao seu favor, tornando a aprendizagem interativa e prazerosa”.

O que vale ressaltar é que a maioria dos professores foram pegos de surpresa e tiveram que se adequar rapidamente ou ainda estão se adequando. Os que já tinham uma relação maior com a tecnologia, evidentemente não mudaram o tempo gasto ou não necessitaram de uma adaptação tão drástica. Quando citado no parágrafo anterior que ensinar não é um ato simples e exige esforço e dedicação, estamos falando de toda a preparação necessária para que uma única aula aconteça. Barbosa; Viegas; Batista (2020) nos dizem que: Replicar conteúdos, experiências e/ou práticas a alguém, contempla visões diversificadas, seja de mundo, ou planejamento de ações. O trabalho destinado ao docente como instrumento de qualidade nesta relação, requer um planejamento e comprometimento do profissional de educação (p. 265).

A junção desses fatores e as mudanças de ambiente de trabalho, somado a tentativa de adequação para fazer o melhor ensino com as ferramentas tecnológicas que precisaram ser aprendidas por muitos, podem explicar esse aumento no tempo necessário para planejar e realizar atividades. Todos esses pontos foram diretos ou indiretamente mostrados nas respostas dos professores.

A terceira questão (Você acha que o ensino remoto pode deixar lacunas em algum momento, no que se refere ao ensino e/ou aprendizagem dos seus alunos? Fale sobre isso brevemente), tentou investigar também como o ensino impacta a relação de ensino/aprendizagem pela percepção dos professores.

Tabela 3. Opinião dos professores sobre possíveis lacunas que podem ser deixadas no processo de ensino/aprendizagem

<p>"Sim. Nunca sabemos se foi o aluno quem respondeu às atividades e nem se realmente ele assistiu e participou das aulas remotas ativamente".</p>
<p>"Sim. Nada substitui o chão da escola, o contato presencial. A lacuna será maior porque os alunos ainda não admitiram que esse meio é o possível nesse momento atípico e que eles deveriam aproveitar ao máximo, mas infelizmente muitos alunos não vêm assim".</p>
<p>"Com certeza. São muitos fatores, além dos já citados, como o próprio ritmo do estudante p acompanhar, que é muito diverso e muitos precisam de maior acompanhamento. O tempo do estudante também é preenchido com outras atividades domésticas e laborais. Tem questões emocionais, afetivas, motivacionais, pois nem sempre encaram a</p>

escola remota como "real". Em contrapartida, a formação continuada dos professores têm avançado muito para acompanhar essa demanda, mas existem também muitas dificuldades por parte de nós profissionais. Com esses e outros fatores, as lacunas vão se instalando".

"Sim, pois torna-se algo mais robotizado, o que implica em pouca interação e conseqüentemente fecha espaço pra discussões que poderiam ser enriquecedoras".

"Depende do profissional que está ministrando a disciplina e da priorização de conhecimento do discente, então se o docente adapta todas as suas disciplinas para o modelo remoto, bem como atividades e trabalhos, não muda praticamente em nada o que é visto em sala de aula, porém esse trabalho fica comprometido de acordo com vontade de aprender do discente".

"Claro que deixa o que eles estão recebendo é o mínimo".

"Sim. Muitos alunos não aprendem a disciplina. São aprovados por copiar as respostas de outros e nós, professores, não podemos fazer nada com relação a isso".

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Diante das respostas percebemos que a maior preocupação dos professores é o aprendizado significativo dos seus alunos. A transposição didática foi um ponto muito forte nesse período, porque absolutamente tudo, desde as reuniões de organização e planos educacionais das escolas até a avaliação dos alunos nos processos solicitados, precisou ser feita online. Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 362) ressaltam que é preciso que se desencadeiem processos destinados a melhorar a qualidade profissional dos professores, devido as características de fluidez dessa educação digital.

Além de tudo isso, destacamos que houve uma responsabilização de vários processos dentro do campo educacional foram feitos exclusivamente pelo professor. A transformação do espaço domiciliar em trabalho, as condições de adequação de materiais desde a infraestrutura à mobília e manutenção dessas tecnologias foram feitas somente pelo professor (SOUZA, et al., 2021), que claramente foram pegos de surpresa (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020). Segundo Sampaio (2020):

No período da quarentena, a adoção de políticas públicas que atendam ao imperativo de suprir a lacuna deixada pela ausência de aulas presenciais - com a simples transposição das tradicionais práticas pedagógicas para o universo digital - não constitui garantia de que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma efetiva (p.12).

Esses tópicos mostram o quanto esse é um profissional que precisa ter seu esforço e trabalho reconhecido, pois mesmo em meio as turbulências, ele ainda está preocupado, sobretudo em relação a qualidade daquilo que seus alunos irão receber.

A quarta questão visou inteirar-se de como e quais são os problemas, ou pelo menos, os principais, que existem no ensino remoto desprogramado, pela visão do profissional que tem mais contato e mais vivenciou esse contexto educacional. Assim, indagou-se "Você poderia citar possíveis problemas que identificou no ensino remoto desprogramado?".

A quinta questão perguntou sobre possíveis pontos positivos que poderiam ser identificados. Este estudo é uma análise e por isso não tem pretensão de alcançar determinados resultados, mas, entretanto, conhecer o que aconteceu e está acontecendo no ensino remoto, pela visão dos

professores. Assim, tem que se investigar se há também possíveis pontos positivos ou aprendizados deixados pelo período. As respostas dessas duas questões (5ª e 6ª) serão apresentadas juntas.

Tabela 4. Pontos positivos e negativos citados pelos professores em relação ao ensino remoto

PROBLEMAS	PONTOS POSITIVOS
"A não obrigatoriedade do aluno de participar das aulas on-line. O não acesso de alunos com baixa renda".	"A maior autonomia do aluno em sua própria aprendizagem. A maior capacidade de organização/gestão do tempo".
"A falta de conhecimento mesmo de como trabalhar nesse formato q até então era desconhecido para todos e que requer mudança significativa no processo de ensino e aprendizagem".	"Aprendizagem, principalmente a tecnológica".
"O remoto é diferente para os diferentes estudantes, para os diferentes professores e para diferentes instituições. Recursos, formação e estrutura organizacional têm sido catalisadores de desigualdade, pois são concentrados, centralizados, enquanto muitos estão tendo o mínimo, porque é o máximo que é possível ter".	"Acolhimento e pertencimento. As escolas estão lutando para manter os estudantes ativos e se sentindo ainda parte da instituição, para continuar estudando. Outro ponto é maior diálogo entre professores, que buscando atender melhor os estudantes, compartilham experiências, planejam atividades em conjunto e se ajudam. Assim são co-formadores, estabelecendo uma formação em exercício que muito provavelmente servirá para aperfeiçoamento da atividade docente".
"Acesso limitado".	"Nenhum"
"Adesão inicial e organização de algumas plataformas".	"Flexibilidade".
"O acesso chega primeiro pra os mais favorecidos".	"As professores passaram a usar outros métodos utilizar mais as tecnologias".
"Falta de compromisso de muitos alunos";	"O uso das ferramentas descobertas no ensino remoto são úteis mesmo quando voltarmos ao normal. A comunicação com os alunos através da plataforma <i>Google</i> é bem proveitosa".
"Muitos não assistiam à aula";	
"Falta de maior controle na aplicação de provas".	

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

É interessante perceber que os professores também podem destacar pontos positivos no ensino remoto, como a flexibilidade que implica em poder ministrar aula em qualquer lugar, por exemplo. São experiências que estão sendo adquiridas e que talvez não fossem se constituir em nenhum outro momento.

Em contrapartida, muitos problemas se constituem, concomitantemente, nos dias atuais, e que serão discutidos em tópicos adiante. De forma geral, completamos esse raciocínio com Barbosa; Viegas; Batista (2020, p.262) que nos dizem que: "No presente momento, esses profissionais estão a vivenciar novas experiências das suas atividades laborais, com um pouco mais de complexidade".

Ainda em relação aos pontos positivos, é interessante observar que esse tópico divide opiniões. Um dos participantes relatou que não existe nenhum ponto positivo, ao mesmo tempo que outro citou vários, dentre eles, um maior diálogo entre professores, que buscando entender os alunos, tendem a comunicar-se e ajudar-se.

Cordeiro (2020) destaca a criatividade dos professores brasileiros em se adaptar a atual situação e fazer o uso de recursos midiáticos. Refletimos, neste contexto que muitas das situações de sucesso, atualmente, advém do compartilhamento de saberes entre colegas de profissão. Esse mesmo autor, fala

sobre como muitos professores se tornaram parceiros e inspiração no desenvolvimento de recursos tecnológicos pedagógicos no ensino remoto.

Os aspectos ressaltados anteriormente, nos mostram a evidência da fala de um dos participantes sobre união escolar. Entretanto, defendemos aqui que não pode existir uma romantização desse processo árduo de adaptação, mas sem dúvidas, é interessante que se retire coisas boas e aprendizados de toda situação, inclusive das atípicas, como é o caso do ensino remoto na pandemia.

Sobre os possíveis problemas, foi possível observar que eles vão desde a dificuldade do acesso as atividades pelos alunos até as mudanças que a forma tecnológica de ensinar e aprender provocam. São características e situações muito amplas, mas que de alguma forma se conectam, ao passo que tem a ver com o processo de ensino/aprendizagem diante desse contexto pandêmico.

As características dos problemas citados pelos professores, evidenciam suas dificuldades diárias e seus desafios para construir uma estrutura de organização educacional que seja a melhor nesse momento. Segundo Valente et al., (2020, p.8): A crise sanitária que atravessamos, e que potencializa uma crise econômica, tanto conjunturalmente como estruturalmente, nos deixa em meio a indagações sobre quais as melhores estratégias para superar situações que nos limitam em nossas atividades didáticas e pedagógicas.

Portanto, é observável que limitação da atividade pedagógica é um problema recorrente. Os professores alegam que não tem controle nas respostas das atividades ou na participação das aulas. Souza, et al., (2021) comentam que as circunstâncias da pandemia aumentaram alguns problemas, e com eles a extensão da jornada de trabalho, evidenciada por este estudo na questão 1, que tende a aparecer como uma tentativa de muitas vezes, organizar e gerir certas situações. Ainda segundo Souza, et al., (2021, p.5): "Há que se considerar que essa reestruturação do trabalho docente, em circunstâncias de pandemia, aprofundou a intensificação e a precarização das condições de trabalho de professoras e professores".

Por fim, a última questão solicitou para que os participantes definissem o ensino remoto em uma palavra. Essa questão foi uma forma para validar e resumir todas as falas dos professores até o momento. Não foram colocadas alternativas prévias, pois o intuito foi conhecer o real sentimento no momento, algo que descrevessem e sobretudo, nomeasse e caracterizasse o ensino remoto.

Gráfico 2. Definição dos professores sobre o ensino remoto em uma palavra



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Dos professores que participaram da pesquisa, mais da metade (57%) respondeu uma única palavra (*desafiador*), o que é surpreendente, quando consideramos a característica supracitada, de que não existiam palavras a serem selecionadas. As palavras escolhidas foram denominadas a definição livre deles e sem concepção das palavras dos demais. Também apareceram as palavras maravilhoso, re-existência e desigualdade.

A única palavra positiva quanto esse período, é interessante de se observar. Porém, ela necessitaria de um conhecimento mais denso para ser entendida que infelizmente, não será pontuado por este estudo. Todas as demais palavras seguiram o padrão de adaptabilidade e reflexão sobre tal desafio, o que é compreensível dado a responsabilidade deles nesse processo. Podemos apoiar essa visão em Souza et al., (2020), por exemplo, em que os autores afirmam os docentes como os principais responsáveis pelo processo de redefinição da atividade de trabalho.

Conclusão

Diante das respostas dos professores e de suas considerações sobre o ensino remoto, é possível perceber que o esse processo significa algo que revela muita da preocupação cotidiana desses profissionais. Destaca-se que todo o processo de adaptação, mediação e comunicação com os alunos foi pensado para que esse período seja o mais aproveitado e próximo da realidade presencial possível.

Observa-se também que toda a atividade planejada demanda engajamento total e toda ação precisa ser pensada detalhadamente. Evidencia-se que eles aprenderam muito com o período e sua criatividade foi aguçada. Neste estudo, torna-se claro o professor como um profissional de extrema importância social, já denotada e agora evidenciada e que trabalha, constantemente, para desempenhar o melhor processo de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, A. M.; VESCE, G. E. P. As representações sociais no discurso do sujeito coletivo no âmbito da pesquisa qualitativa. In: **Congresso Nacional de Educação**. 2008. p. 2208-2220.
- ALMEIDA, E. G. de; LEITE, K. L. de F.; FERREIRA, L. de S.; FARIAS, M. S. de. Ensino remoto e tecnologia: uma nova postura docente na educação pós-pandemia. **Conedu: VII Congresso Nacional de Educação**. 2020.
- BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020.
- CORDEIRO, K. M. de A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020.
- SOUZA, K. R. de; et al Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021.
- GREGOLIN, M. do R. V. A análise do discurso: conceitos e aplicações. ALFA: **Revista de Linguística**, 1995. 1 Departamento de Linguística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP -14800-901 – Araraquara – SP. Alfa, São Paulo, 39: 13 – 21, 1995.
- MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. M. V. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, p. 351-364, 2020.
- NHANTUMBO, T. L. Capacidade de resposta das instituições educacionais no processo de ensino-aprendizagem face à pandemia de Covid-19: impasses e desafios. **Educamazônia - Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 25, n. 2, jul-dez, p. 556-571, 2020.
- SAMPAIO, R. M. Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e519974430-e519974430, 2020.
- SILVA, D.; ANDRADE, L. A. P.; SANTOS, S. M. P. Alternativas de ensino em tempo de pandemia. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e424997177-e424997177, 2020.
- VALENTE, G. S. C. et al. O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e843998153-e843998153, 2020.

A EJA na concepção Freiriana: formação docente e práticas pedagógicas, com enfoque numa inserção humanista e igualitária no meio societário

EJA in the Freirian conception: teacher education and pedagogical practices, with a focus on a humanist and equal insertion in the societal environment

Sandoval Dias Duarte⁽¹⁾; Fabiana dos Santos Dias Duarte⁽²⁾

⁽¹⁾  0000-0002-4292-440X. SEMED/Arapiraca, professor da Rede Municipal do Município de Arapiraca, Alagoas, Brazil. E-mail: sandovalgeografia@hotmail.com.

⁽²⁾  0000-0002-1410-3460; Instituição Êxito, professora, Palmeira dos Índios, Alagoas, Brazil. E-mail: fabbyana@outlook.com.

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: O presente estudo traz uma pesquisa bibliográfica, a qual resulta de um recorte de um projeto de tese de Doutorado, cuja abordagem trata sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade educacional contemporânea relevante, face aos diversos segmentos educacionais, cujo mecanismo propõe a redução de desigualdades sociais, intrínsecas aos fulcros legais, com vistas a garantir o direito à educação pública de qualidade. Nesse sentido, EJA é considerada uma modalidade relevante na vida de muitas pessoas, cuja proposta é elucidada a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN). Dessa forma, a compreensão dos múltiplos enfoques e desdobramentos didáticos, se fazem necessários, os quais embutidos na formação pedagógica e permeados no aparato social e econômico, pressupõem a inserção equitativa desses discentes no âmbito societário com êxito e sem: discriminação, estereótipos e sem prejuízos concernentes a aprendizagem. Novas técnicas de ensino obtidas nas formações continuadas, enquanto premissa, com enfoque teórico-metodológico, a ser consolidada mediante novas técnicas, pautadas na consecução de resultados significativos serão preponderantes, com vistas a potencializar métodos inovadores, os quais se fazem necessários na formação docente, pautadas na compreensão de práticas, de saberes contemporâneos e consistentes à realidade sociocultural dos discentes da EJA. Tal percepção à luz de métodos inovadores na acepção Freireana se fazem relevantes, os quais pressupõem adequações atinentes ao público-alvo, com vistas a aprimorar o conhecimento dos professores, sobretudo quanto às concepções teórico-metodológicas, apropriadas à realidade: cultural, histórica, política, econômica dos discentes da EJA, perspectiva crucial à construção e maximização do nível de conhecimento e aperfeiçoamento didático obtido na formação dos profissionais atuantes nessa modalidade. Nesse sentido, tal estudo permite identificar algumas das principais características dos discentes da EJA, pontuando concepções, em termos de: metodologia, entraves, percalços encontrados nesse processo e, sobretudo, da práxis pedagógica na EJA.

Palavras-chave: formação, docência, sociedade.

Abstract: This study brings a bibliographical research, which is the result of an excerpt from a Doctoral thesis project, whose approach deals with the Education of Youth and Adults-EJA, as a relevant contemporary educational modality, given the different educational segments, whose mechanism it proposes the reduction of social inequalities, intrinsic to legal fulcrums, with a view to guaranteeing the right to quality public education. In this sense, Youth and Adult Education -EJA is considered a relevant modality in the lives of many people, whose proposal is elucidated from the Law of Guidelines and Base of National Education-LDBEN. Thus, understanding the multiple focuses and didactic developments, which are embedded in the pedagogical training and permeated in the social and economic apparatus, presuppose the equitable insertion of these students in the societal sphere, with success, without discrimination, stereotypes and without prejudice concerning learning. New teaching techniques obtained in continuing education, as a premise, with a theoretical-methodological focus, to be consolidated through new techniques based on the achievement of significant results will be preponderant, with a view to potentializing innovative methods, which are necessary in teacher training, based on in the understanding of contemporary practices and knowledge that are consistent with the sociocultural reality of EJA students. Such perception in the light of innovative methods in the Freirean sense are relevant, which presuppose adaptations pertaining to the target audience, with a view to improving the knowledge of teachers, especially with regard to theoretical-methodological conceptions, appropriate to reality: cultural, historical, political, economic of EJA students, a crucial perspective for the construction and maximization of the level of knowledge and didactic improvement obtained in the training of professionals working in this modality. In this sense, this study allows us to identify the main characteristics of EJA students, punctuating conceptions, in terms of: methodology, obstacles, obstacles found in this process and, above all, the pedagogical praxis in EJA.

Keywords: Training, Teaching, Society.

Introdução

O presente artigo traz uma percepção relevante a despeito da formação docente e da formação continuada no âmbito do ensino de Jovens e Adultos (EJA), de modo a elucidar sobre técnicas que contemplem e possibilitem uma inserção justa e igualitária no meio social, cujas percepções metodológicas, fazem jus a mecanismos teórico-metodológico à luz de Paulo Freire, enquanto mentor de uma educação humanizante, justa e igualitária, capaz de promover um ensino humanizador e, conseqüentemente, despertem avanços na vida destes discentes. Acredita-se que, o abandono dos estudos suscita danos à vida dos discentes, sobretudo no âmbito profissional e pessoal, devido à descontinuidade nos estudos ou de outros aspectos de: ordem pessoal, familiar, imersão no mundo das drogas, dificuldades de ordem financeira; são aspectos relevantes a serem elucidados à luz da perspectiva Freireana.

O direito à educação de jovens e adultos, concernente à continuidade na vida escolar de muitos destes discentes se fazem relevantes, de modo a fomentar perfis de sujeitos ativos e reflexivos no contexto social, numa perspectiva humanizadora e emancipatória, como propõe o ensino pautado na concepção de Freire (1997).

Uma formação docente com práticas pedagógicas à luz de um ensino inovador na perspectiva Freireana, condicionada a efetivar ações crítico-reflexivas se fazem relevantes, cuja pretensão teórico-didática promova uma educação com uma caracterização: humanizadora, humanista e emancipatória.

Uma formação continuada, enquanto subsídio pedagógico, consiste em proposições metodológicas coerentes e contextualizadas à realidade destes discentes, de forma a permitir melhorias e, minimizar conseqüentemente os índices de analfabetismo, possibilitando dessa forma uma formação de cidadãos críticos-reflexivos no meio social do qual fazem parte, com vistas a amenizar os impactos e disparidades socioeconômicas, suscitadas pela sociedade contemporânea, em detrimento da competitividade e exigências quanto a escolaridade, inerentes sobretudo a oferta de trabalho, como preconiza a LDBEN.

Materiais e Métodos

O presente estudo à consecução da tese terá como metodologia a pesquisa qualitativa, obtida mediante, leituras de: artigos, documentos legais, dissertações e teses que tratam da formação docente e de perspectivas da práxis pedagógica, centrada na EJA, tais como: Arroyo (2006), Brasil (1996), Almeida (2011), Silva (2010), Melo (2015), entre outros estudiosos mais contemporâneos sobre a formação docente e continuada sobre EJA, a exemplo de: Xisto (2020).

Para tanto, a pesquisa de ordem qualitativa, como mencionado anteriormente, pretende tecer análises e comparações sobre concepções de ensino da EJA nos documentos legais, a exemplo da LDBEN. O trabalho também faz menção a escolaridade média ou formação pedagógica dos professores

dessa modalidade, a ser entendida em contraponto às pesquisas abordadas, enquanto pressupostos teórico-metodológico, nas quais há elucidações pertinente à modalidade, em tela. A pesquisa qualitativa, se faz necessária, nesse campo de estudo. Nesse sentido, Minayo (2010), reforça que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2010, p. 21-22).

Nesse contexto, alguns dados se fazem necessários, enquanto instrumentos de análise e comprovação da qualidade do ensino da EJA, elucidados no âmbito educacional, tais como: repetência, aprovação, abandono, índice de escolarização quanto à: leitura, interpretação textual e escrita. Esta modalidade à luz da LDBEN e, a partir de outros decretos e prerrogativas legais, como também de leitura de trabalhos científicos, se fazem indispensáveis à compreensão da pretensão de estudo proposto e da dimensão na qual as pesquisas sobre formação docente e continuada possuem no âmbito da educação contemporânea.

O método abordado, ao meu ver, proporciona uma investigação científica, pautada na interpretação técnico-científica dos fatos, cujo método dialético e materialismo histórico é entendido enquanto uma interpretação coerente da realidade, fundamentados nos princípios de Engels (1974), tais como: a unidade dos opostos, quantidade e qualidade e negação da negação, conforme Gil (2008), ao elucidar que:

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim, as pesquisas fundamentadas no método dialético distinguem-se bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos. (GIL, 2008, p.33)

Esse método confrontado a uma pesquisa mais aprofundada sobre o tema, proporcionará uma análise mais acurada acerca do objeto pesquisado e proporcionará, a posteriori, considerações mais centradas na veracidade dos fatos analisados, diante de uma percepção investigativa dos fatos, à luz da realidade. Quanto ao método de abordagem será o descritivo e analítico na acepção de Minayo (2010) e Gil (2008). Neste sentido, Gil, aponta:

A ciência tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos. Neste sentido não se distingue de outras formas de conhecimento. O que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade. Para que um conhecimento possa ser considerado

científico, torna-se necessário identificar as operações mentais e técnicas que possibilitam a sua verificação. Ou, em outras palavras, determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. (GIL, 2008, p.27)

Nesse sentido, a presente pesquisa trará como proposta teórico-metodológica a relevância sobre a formação docente e continuada de professores atuantes na EJA, tecendo análises de situações que permeiam a sociedade, em termos de melhorias no âmbito socioeconômico, enquanto mecanismo redutor das desigualdades sociais das quais os discentes fazem parte. Nesse sentido, a pesquisa tecerá análises a partir da verificabilidade, cujos instrumentos adotados e descritos, como mencionado anteriormente, mediante leitura de: artigos, documentos legais, dissertações, teses e obras sobre a formação docente e práxis pedagógica na EJA à luz de Paulo Freire, numa perspectiva humanizadora e societária.

Desenvolvimento

A prática pedagógica da EJA, constitui na contemporaneidade um grande desafio à luz de uma educação de qualidade, centrada nos ideais de respeito à cidadania e de valores sociais, os quais são regidos a partir da legislação e de um enfoque sistêmico, cujas necessidades desses jovens e adultos, e a tudo que lhe é relevante. Lira *et al.*, (2015) afirma que esse tipo de ensino é planejado e ofertado de forma aligeirada sob o discurso de inclusão, o qual não impede que o professor exerça o seu trabalho de forma consciente, como um formador de sujeitos críticos/reflexivos e, dessa forma, rompa com essa lógica excludente e elitista, configurada, portanto, a partir dessa educação escolar.

Essa modalidade de educação, à luz das concepções Freireanas, cuja relações humanas, permeiam toda ação pedagógica no âmbito escolar, de forma a promover um ensino qualitativo e, simultaneamente entenda a dimensão social, histórica e humanitária, pertinente à formação humana, defendida por Freire (1997), no sentido de uma educação humanizadora e emancipatória. Essa concepção pauta-se nas relações humanas contemporâneas, na qual busca uma práxis pedagógica na acepção de Souza (2012). Essa relação, por sua vez, caracteriza-se por sua intencionalidade, enquanto objeto de estudo da Pedagogia na formação humana do sujeito a ser refletida na prática pedagógica e admitida numa conjuntura coletiva e, basicamente, direcionada por concepções de afetos (ódio e amor) e outros sentimentos motivados nessas relações, os quais são inerentes ao cotidiano. Segundo Souza, prática pedagógica ou práxis pedagógicas são:

processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados, de forma intencional, por instituições socialmente para isso designadas implicando práticas de todos e de cada um de seus sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica (SOUZA, 2012, p. 28).

Essa afirmação nos conduz às reflexões sobre os processos educativos, os quais são historicamente organizados de forma intencional a ser instituído por instituições, cujos sujeitos sejam motivados a construir uma base sólida de conhecimentos, pautados no cerne social, com vistas a aquisição de um padrão de inserção social satisfatório. As tecnologias, por sua vez, aliadas às técnicas pedagógicas e de uma formação docente apropriada ao público-alvo se fazem relevantes, uma vez que estas implicam em meios indispensáveis à consolidação de um perfil societário humanista e emancipatório na acepção Freireana.

Esse ensino emancipatório, por sua vez, na concepção Freireana deve possibilitar meios e instrumentos baseados na práxis pedagógica, rompendo com a lógica elitista no meio social, de modo a minimizar as disparidades socioeconômicas, nas quais diversas situações, conflitos, problemas, resoluções previamente repensadas, a partir de uma ótica emancipatória a ser efetivada e, simultaneamente, promovam melhorias na vida destes, por meio de uma educação de qualidade, como preconiza os documentos legais da EJA.

Por outro lado, repensar uma prática pedagógica pautada na humanização defendida por Freire (1996), Souza (2012), em suas acepções de processos educativos, numa conjuntura específica, conduz a uma análise mais acurada sobre os diversos segmentos dos quais a EJA pertence e, conseqüentemente, estabelecem compreensões das necessárias intervenções pedagógicas, tanto no âmbito da formação docente, quanto de uma formação continuada adequada à luz de uma perspectiva: integradora, humanizadora e identitária.

Deste modo, há preocupações sobre os altos índices de analfabetismo e de reprovações elucidadas, a partir das características desastrosas e da forma como naturalizam os índices de repetência inerente a esse público, cuja historicidade, atribui-se a um acesso educacional limitado, face às condições ofertadas na sua idade regular, inerente aos fatores de desistência destes. A desistência é um dos fatores preocupantes referentes à descontinuidade dos estudos por parte desses jovens e adultos.

Para Silva (2010), o tema das escolas eficazes possui duas dimensões: qualidade (bons níveis de aprendizagem dos alunos) e equidade (as escolas diminuem o impacto do nível socioeconômico dos alunos sobre sua aprendizagem). Assim, uma escola eficaz é aquela promotora de uma maneira duradoura, cujo desenvolvimento integral de todos os discentes, para além do que seria previsível, de modo a considerar seu rendimento inicial e sua situação social, cultural e econômica.

Dessa forma, a EJA não deve servir apenas para reforçar as estruturas socioeconômicas de exclusão, mas sim, ser caracterizada pela qualidade socialmente referenciada e pela valorização da educação, de fato, voltada ao resgate cognitivo e da autoestima de jovens e adultos, os quais tiveram acesso à educação negado na sua época regular ou na idade própria quanto ao conhecimento sistematizado.

Para Sammos (2008), um descobrimento comum das pesquisas em escolas eficazes se refere a um ganho substancial e relevante quando a autoestima dos alunos é levantada, quando eles têm um papel ativo na vida escolar e quando lhes é dada a eles uma parte da responsabilidade por sua própria aprendizagem. Nessa perspectiva, o ensino da EJA, além de ser considerado um ensino resgatador de valores, sonhos e aprendizagens, cujo papel é crucial na autoestima de pessoas, com vistas a busca em potencializar novas aprendizagens, conforme suas pretensões na ótica humanizadora, com ideais de características humanizante, emancipatória com uma inserção societária digna, justa e de êxito.

O saber, portanto, construído na relação dialógica defendida por Freire (1997), nas percepções atuais, com enfoque na construção identitária, pauta-se em atribuir valores, concepções e no fazer pedagógico e instiga reflexões nas ações cotidianas, resignificando o conhecimento apreendido e, de modo sistemático fazer jus a ele, sobretudo quanto à: leitura, interpretação e escrita numa perspectiva de alfabetização, nas quais os professores, sintam-se importantes nesse processo, tal como preconiza Vygotsky:

[...]O ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem [necessárias aos alunos]. [...]Uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma nova forma e complexa de linguagem (VYGOTSKY, 2000, p.155-156)

Nesse contexto, a leitura e a escrita são habilidades a serem potencializadas, conforme a percepção dos discentes, enquanto tarefa elementar, condicionada à promoção de melhorias no âmbito escolar, face a aquisição de conhecimentos, como pano de fundo na vida escolar e no âmbito de outras esferas sociais, de modo a necessitar de um padrão de leitura e escrita satisfatórios à luz da sociedade contemporânea ou de outras exigências sociais, embutidas enquanto pré-requisitos no mercado de trabalho e de pretensões: sociais, econômicas e identitárias, obtidas nesse processo de ensino aprendizagem.

Segundo Almeida (2011) na concepção citada por Charlot (2006), a EJA enquanto política pública educacional a ser priorizada na relação pedagógica, centra-se na compreensão de múltiplos enfoques, os quais encontram-se imbricados nas relações consigo mesmo e com o outro, uma vez que, ao aprender sobre algo, o sujeito passa a conceber um saber o que nem todo mundo sabe, a promoção de um mundo que é partilhado com alguns, mas, não com todos, a participar de uma comunidade das inteligências.

Outro discurso relevante se refere a forma pela qual os professores dessa modalidade enfrentam quanto à construção de sua identidade profissional, relacionados ao saber e ao aprender de professores da EJA. Tais discursos elucidam quanto à competência e dos efeitos provenientes das dificuldades, oriundas dos percalços aferidos à prática pedagógica e inerentes a esse campo de trabalho, com vistas a garantir uma inserção social, igualitária e justa concernente à busca de emprego e de avanços

conseguidos no âmbito educativo por parte dos discentes, a partir de um ensino qualitativo. Nesse sentido, Frigotto (1998), pontua:

O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão de qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco de reservas de competência que lhe assegure empregabilidade. (FRIGOTTO, 1998, p. 34)

Conforme Frigotto (1998), essa apreensão de conhecimentos favorece a aquisição de aspectos produtivistas, os quais possibilitam a inserção no mercado de trabalho e, simultaneamente, promovem em seu perfil um banco de reservas de competências, as quais lhes assegurem uma empregabilidade, capaz de superar desafios à luz da modernidade e das exigências capitalistas.

Bases legais da EJA: percepções entre avanços e diretrizes à formação docente e prática pedagógica de relevância societária

A educação de Jovens e Adultos é aquela cuja promoção destina-se a um público que não teve acesso a uma educação sistematizada na sua idade regular, em função de motivos que, outrora, os impediram de ter acesso à escolarização ou a continuidade nos estudos, de modo que, tal modalidade permite a sequência e valorização destes de forma: digna, eficaz, eficiente e satisfatória à condução de uma nova vida de êxito e de conquistas no âmbito societário, sobretudo na aquisição e fortalecimento de vínculos socioeconômicos, capazes de ofertar mudanças e, concomitantemente, permitir novas percepções, em detrimento da realidade que os permeiam.

Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96 Nacional, preconizada nos fulcros do artigo 37, a saber: "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria". Esta, por sua vez, enquanto pano de fundo educacional, diante de múltiplas alterações no campo educacional, mediante a lei supracitada, lança ênfase na forma pela qual sua constituição, via de regra, pretendem lançar novas perspectivas na vida de muitos jovens e adultos, os quais buscam novas oportunidades e, conseqüentemente, uma retomada na vida escolar.

De acordo com os aspectos legais, o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, o qual estabelece as diretrizes curriculares nacionais voltadas a educação de jovens e adultos, de modo a orientar sobre o resgate da dívida social, concebida como uma dívida acumulada com uma parcela significativa dos jovens e adultos, os quais não tiveram acesso à escolarização na idade considerada adequada e, ao ser ofertada possibilitará o acesso, viabilizando conquistas quanto à terminalidade do ensino fundamental ou médio, enquanto um direito público subjetivo para todas as pessoas, independentemente de sua faixa etária. De acordo, com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o qual estabelece, a saber:

A nova formulação legal da EJA no interior da educação básica, como modalidade do ensino fundamental e sua inclusão na ótica do direito, como direito público subjetivo, é uma conquista e um avanço cuja efetivação representa um caminho no âmbito da colaboração recíproca e na necessidade de políticas integradas (BRASIL, 2000, p. 53).

Essa percepção sobre a EJA representa um avanço louvável na garantia dos direitos à uma educação qualitativa, frente aos desafios sociais contemporâneos numa nova perspectiva de inclusão social, capaz de promover avanços no âmbito social mediante o acesso ao conhecimento, efetivado através de uma colaboração mútua, relacionadas ao campo de políticas públicas integradas e seu devido cumprimento na esfera pública, enquanto promotora de direitos e de percepção itinerária, pautada na vida de muitos jovens e adultos.

Cumprido salientar que, a educação de jovens e adultos, enquanto direito subjetivo, deve estar vinculada a uma formação continuada, cujas propostas possibilitem aos educadores dessa modalidade implementar um trabalho de êxito, dadas às condições na qual a educação de jovens e adultos se apresenta na contemporaneidade, com vistas ao alcance de resultados eficientes, aferido ao campo de atuação pedagógica e de êxito na percepção legal, enquanto instrumento de aprimoramento das qualidades de um sujeito em processo de consolidação profissional e formação humana, por meio da instrução escolar.

De acordo com Carvalho e Perez (2001), na contemporaneidade estes saberes estão apontados em cinco eixos, os quais integram a chamada base comum nacional dos cursos de formação de professores, a saber: sólida formação teórica; unidade entre teoria e prática, com sentido dinâmico de produção do conhecimento; compromisso social e democratização da escola; trabalho coletivo; e articulação entre formação inicial e formação continuada.

Carvalho e Perez (2001), também destacam os saberes necessários a uma sólida formação teórica, enquanto premissa para a concretização da relação entre teoria e prática, a qual proporciona meios para o saber-fazer dos professores, os quais irão ensinar determinada disciplina e/ou determinado conteúdo. Para Melo (2015), tais saberes, são fundantes: os saberes conceituais e metodológicos da área na qual irá ensinar; os saberes integradores, que são relativos ao ensino dessa área; e, os saberes pedagógicos.

Nesse sentido, Cardoso (2010) nos assegura que os estudos históricos, apesar de inúmeros, aborda a formação de professores, instituições, saberes e atividades e até mesmo a organização da categoria do magistério, os quais, muito recentemente, incorporaram o termo "história da profissão docente". De fato, não há como falar de "história da profissão docente" sem refletir acerca da própria formação e sobre o exercício profissional concernente ao magistério, sob o prisma das aplicações conceituais, metodológicas, políticas e de suas implicações para os sujeitos cognoscíveis e cognoscentes.

Vale salientar quanto aos planos metodológicos articulados ao modo no qual o ensino nessa modalidade é conduzido à luz das percepções societárias, condicionadas ao plano de inserção social, diga-se de passagem; digno, favorável e satisfatório na acepção de Perrenoud (2002), o qual elucida sobre a relevância de considerar os aspectos básicos e didáticos que permeiam a relação pedagógica, em função dessas práticas e de suas transformações pautadas no cerne social, promovido pela análise da práxis educativa.

Perrenoud (2002), ainda traz algumas orientações básicas concernente à formação de professores, à guisa de interpretações e de questionamentos, de modo que elenca dez critérios considerados basilares: transposição didática calcada na análise das práticas e de suas transformações; um referencial de competências identificados a partir dos saberes e capacidades necessárias à aprendizagem; plano de formação aparelhado em torno das competências; uma aprendizagem por problemas, como num procedimento clínico; uma autêntica articulação entre teoria e prática; organização modular e diferenciada; avaliação formativa baseada na análise do trabalho; tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições; parceria negociada com os profissionais; e, divisão de saberes favoráveis à sua mobilização no trabalho.

De acordo com Melo (2015), os jovens e adultos, conforme preconizados por pesquisas empíricas de autores que discutem a EJA, são rejeitados geograficamente nas mazelas das regiões periféricas das grandes cidades; com baixo nível de formação concernente à escolaridade; pelos elevados índices de desemprego referente ao perfil profissional; e socialmente com grandes dificuldades quanto ao acesso de serviços, sendo também difícil tecer considerações acerca de uma transição saudável a uma inserção na vida social e produtiva.

No âmbito jurídico, concernente ao papel que as Diretrizes Curriculares exercem na consolidação de um subsídio à Formação de Professores da Educação Básica nessa envergadura de compreensão, as quais são regulamentadas pelo Parecer CNE/CP 009/2001, enfatizando percalços quanto à melhoria da Educação Básica, algumas delas, basicamente associadas à prática e ao despreparo docente, cuja formação esteve conectada ao modelo tradicional, o qual outrora era estabelecido de modo que, reforça-se requisições contemporâneas, ao exigir um professor que esteja disposto a:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL/CNE, 2001, p. 04).

Por meio do disposto legal, concebe uma análise de que a prática docente, mediante as pressuposições contemporâneas, requer uma atividade pedagógica comprometida com as

especificidades dos discentes, sobretudo aquelas condizentes com a: diversidade, enriquecimento cultural, inovação metodológica voltada à consolidação de uma práxis pedagógica de êxito, referente a uma aprendizagem efetiva desses discentes à luz das exigências societárias, adjacentes à sua realidade, conforme preconizadas nos fulcros do decreto acima.

Arroyo (2006) pontua que, o perfil do profissional de jovens e adultos e sua respectiva formação, ainda se deparam em constituição, dadas às condições nas quais se verificam num modelo generalista e universal de formação de professores em nosso país, o que elucida não existir um esboço representativo para a EJA. Tal autor, aponta como segundo aspecto, quanto à formação do educador, o qual deve estar aberto ao incorporar herança acumulada na percepção histórica, uma vez que, a EJA, enquanto modalidade educacional, constitui parte de uma dinâmica societária, eminentemente emancipadora do que propriamente reguladora, desenvolvida em muitos espaços e, em muitas análises, não somente ao espaço formal, centrado no âmbito escolar, tal como é sistematizada e da ação reflexiva, embutida nessa análise.

Nesse sentido, Moura (2005), adverte que, na formação docente para a EJA algumas questões necessitam ser priorizadas, como o conhecimento acerca dessa formação, face à historicidade da educação brasileira, bem como referente à: oferta de cursos de nível médio, de graduação e pós-graduação, a otimização dos saberes advindos das experiências apreendidas em formações continuada, as quais são originadas no âmbito das escolas e das instituições não-formais, as especificidades discentes que movimentam os professores, a partir das exigências cotidianas e, sobretudo, dos conteúdos apropriados, mobilizados e integrados à formação inicial, nos cursos de pedagogia e de licenciaturas.

Nesse contexto, Paiva (2012), citado por Melo (2015) nos profere que, modificar as formas de fazer a formação, acrescentando o que os professores já vivenciaram em outros projetos, valorizar e confrontar as ideologias privilegiadas em suas práticas diárias em sala de aula e as correntes aos quais se filiam, constituem as bases metodológica da formação e do trabalho em rede.

Esses saberes, por sua vez, são essenciais quando se concebe a educação como práxis, nas quais o respeito ao saber desses professores, constitui o princípio para qualquer formação continuada, onde cada professor se sinta atraído a socializar experiências e compartilhar saberes, numa espécie de formação recíproca, onde cada professor desempenhe, *pari passu*, o papel de formador e formando (PAIVA, 2012).

Logo, pensar o planejamento e avaliação em EJA, modelando-os a partir de seus sujeitos e com eles, e as implicações das opções políticas e teóricas assumidas, compõem o saber docente quanto ao que é ensinar e aprender. (MOURA, 2015). Para Soares (2003), há pouco conhecimento acerca dos processos de formação referente ao campo da EJA, uma vez que, a maioria dos estudos assumem um caráter mais descritivo do que analítico quanto ao perfil do professor que atua na EJA. O artigo 37, da LDB, parágrafo 1º e 2º, elucida que:

Art. 37º.

[...]

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996, p. 15).

Dessa maneira, se faz necessário considerar que o caput legal acima traz como pressuposto assegurar a permanência na escola, cuja pretensão esteja voltada à consolidação de garantir o acesso à escolarização, na acepção de Moura (2015), o qual aborda em seu artigo que a formação esteja embutida em promover a inclusão social pedagógica, na qual o professor abra mão de uma educação bancária, nos padrões sinalizados por Freire (1983), e adote uma postura dialética de pensar/fazer coletivamente, tomando como parâmetro a própria prática sobre a qual se teoriza, de modo a considerar os saberes trazidos para a sala de aula pelos discentes da EJA.

Formação continuada na EJA: percepções sobre aprendizagem e emancipação: embates sociais e perspectivas democráticas à reflexão curricular docente

Nesse sentido, a formação continuada, enquanto mecanismo pressupõe novas técnicas e didáticas, de modo a enfatizar a potencialização dos aspectos pedagógicos, a serem desenvolvidos em sala de aula, a depender da contextualização social e dos aspectos: sociais, políticos, culturais e de suas vivências na acepção de Freire (1997), se fazem relevantes e, sua conjuntura, inegavelmente, associa-se ao modo de vida pelos quais muitos jovens e adultos perpassam na contemporaneidade, sobretudo das implicações provenientes de situações vivenciadas quanto à aquisição de emprego e de outros mecanismos basilares, os quais são contribuintes para uma inserção: digna, responsável, igualitária e, simultaneamente satisfatória na vida dessas pessoas no meio societário.

O educador democrático é aquele cuja função perpassa os sentidos em termos de aproximação dos educandos, concernente a implementação de novos métodos e didáticas, as quais são centradas na inserção social, de modo: satisfatório, próspero, eficiente e eficaz; condizente com a realidade sociocultural, na qual os discentes fazem parte. Nesse sentido, Freire (1997), elucida:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso "bancário" meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições

implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 1997, p.13)

De acordo com Freire (1997), a tarefa pela qual os docentes se submetem a uma rigorosidade metódica, cuja pretensão pedagógica é prioritariamente motivada por questões cognitivas, nas quais o educador, nessa perspectiva exerce um papel; mediador, humanizador, dadas as condições: sociais, políticas e culturais, implícitas na relação de ensino-aprendizagem com viés: social, humano e ético-pedagógico, transcendente às relações pedagógico-didática em sala de aula.

Essas transformações, por sua vez, partem do pressuposto de que, a realidade pode ser alterada a partir de intervenções educativas, centradas na construção de um perfil crítico- reflexivo com enfoque na promoção de uma educação próspera, de modo a resgatar os valores essenciais, com vistas numa inserção de êxito no âmbito social, alçada nos valores éticos, provenientes de uma relação harmoniosa, pautada na concepção Freiriana num enfoque humanizador, capaz de satisfazer as especificidades dos educandos, cujos papéis sejam ativos no âmbito social, sobretudo ao êxito no âmbito profissional e escolar.

Percebe-se que a formação docente mediante a práxis pedagógica ,calcada na promoção igualitária e justa no âmbito social deve ser efetivada, cujos debates promovem reflexões e um novo repensar acerca dessa formação docente, com vistas a minimizar a: repetência, o abandono dos estudos e altos índices de analfabetismo concernente ao cenário da modalidade mencionada e, de outros aspectos fidedignos à realidade sociocultural, característicos do perfil dos discentes da EJA, das práticas à luz de mudanças no campo socioeconômico, de modo a melhorar habilidades, tais como: o nível de leitura, interpretação textual e escrita, como pano de fundo, a esse estudo proposto.

Apesar dos avanços concernentes à implementação de políticas públicas, com vistas a garantir a EJA nas escolas públicas, enquanto garantia do término da educação básica, enquanto um direito à educação nos fulcros e caput da lei, ainda existem muitas disparidades e lacunas a serem preenchidas e melhoradas nessa relevante modalidade. Tais necessidades perpassam sob novas percepções, diálogos acerca de ações públicas efetivas, potencializando-a e internalizando novas concepções de ensino e pesquisa, de modo a vigorar entre as principais modalidades no âmbito educacional, como preconiza a legislação vigente, uma vez que ,dada as condições de ensino contemporâneas ,métodos e trabalhos pedagógicos bem direcionados à luz das concepções Freireanas, são capazes de transformar vidas e, simultaneamente, traçar um novo patamar de êxito na vida desses sujeitos.

A proposta Freiriana, perpassa além do simples ato de ler e escrever ,de modo a enfatizar a adesão de métodos capazes de promover uma alfabetização contextualizada, frente aos anseios sociais, de modo que, tais sujeitos, além de serem críticos-reflexivos, sejam partícipes das principais ações sócias, em termos de: crescimento, avanço socioeconômico, partindo de situações concretas de seu cotidiano, pautando-se em acepções contemporâneas de ensino e, necessariamente, condizentes com o êxito no

meio social e vinculado às percepções de Tardif (2002), Sacristã (1999), os quais destacam a relevância exercida pelo educador na formação humana desses sujeitos. Conforme pontua Freire (1997), além de fazer esse papel mediador do conhecimento, o educador deve ensinar a pensar certo.

Por meio do estudo de Mauro Silva, é possível acessar os resultados do censo do IBGE de 2000 a 2013, os quais demonstram um quantitativo de 58 milhões de pessoas no Brasil com faixa etária entre 18 anos ou mais que não têm o ensino fundamental completo (nove anos de estudo) e 81 milhões não possuem o ensino médio; dados preocupantes no que se refere à escolaridade em termos oficiais (LIRA; SILVA; SANTIAGO, 2015).

O currículo escolar da EJA, de modo geral, se resume a adequação do ensino fundamental e de uma formação docente inadequada dos professores e, muitas vezes, a uma percepção pedagógica na qual foge da necessária formação, uma vez que existe a convocação de voluntários ou de professores, sem a formação específica, pois como pronuncia Freire (1997): "Ensinar exige rigorosidade metódica", esta deve ser pautada numa construção de uma identidade sociocultural humanizadora, voltada para um pensamento crítico- reflexivo, diante das percepções sociais contemporâneas à luz de uma construção identitária.

Considerações Finais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), constitui uma modalidade relevante, cuja promoção de ordem escolar necessita de uma nova ótica, na qual sua proposição escolar e teórico-metodológica seja efetivada, a qual seja capaz de amenizar as disparidades quanto ao analfabetismo, sobretudo referentes ao processo de alfabetização e letramento nessa modalidade, considerado de extrema relevância e, dessa forma, requer uma análise mais acurada, num enfoque pedagógico, diante dos percalços concernentes aos métodos propostos e de uma formação continuada deficitária.

Nesse interim, vale destacar que, muitas vezes, a modalidade acima mencionada apresenta lacunas a serem preenchidas em termos de apropriação metodológica, formação continuada, e de um ensino qualitativo, preconizado nos caputs da LDB e sob o plano nacional de Educação (PNE). Essa modalidade educacional, por sua vez, necessita de um repensar vinculado às tendências contemporâneas, tais como :métodos inovadores, uma formação continuada mais centrada nas aprendizagens mais relevantes, respeitando a diversidade e contextualizada aos aspectos socioculturais destes discentes.

Em linhas gerais, a EJA deve trazer uma segurança para os discentes nas quais sua formação escolar seja próspera, de modo a superar a dicotomia de uma educação compensatória, via de regra, denominada numa percepção arcaica e, muitas vezes, estereotipada.

Em linhas gerais, essa educação no âmbito de ensino da EJA na concepção Freireana, enquanto emancipadora e libertária na percepção social, econômica e cultural, deve ter como primazia a reflexão

sobre a práxis pedagógica, com enfoque na promoção de uma educação mais qualitativa, cujos anseios voltem-se à permanência dos discentes no meio escolar ,minimizando os índices de: reprovação, desinteresse ,evasão escolar, ao contemplar os aspectos preconizados a partir da legislação vigente, pontuada anteriormente e, conseqüentemente, proponha instrumentos metodológicos, capaz de suprir essas deficiências anteriormente mencionadas, com vistas a assegurar uma educação qualitativa, pautada numa inserção social de êxito, sobretudo no âmbito socioeconômico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. R. de. **O saber e o aprender de professores da Educação de Jovens e Adultos de Assú, Rio Grande do Norte**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, Natal, 2011.
- ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Educativa, n 11, ano 2006.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1998.
- BRASIL. **Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo/Brasília: editora, 1997a.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2000.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB n 11/2000, de 07 de junho de 2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação/ CNE, 2000. Disponível em<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 13 out.2020.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP 009/2001**. Dispõe sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Disponível em<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 11 out.2020.
- BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007.
- CARDOSO, T. F. L. Notas sobre a história da profissão docente no mundo luso-brasileiro. In: OLIVEIRA, L. E. (Org.). **A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na Educação brasileira (1757-1827)**. Maceió: EDUFAL, 2010.p. 103-113.
- CARVALHO, A. M. P de; PEREZ, D. G. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de (orgs). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage Learning, 2001, p. 107-124.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios a uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP: Autores Associados/ANPED, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **A educação como pratica da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FRIGOTTO, G. A educação e a formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In SILVA, L. H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

- GARCIA, W. E. **Visão teórica e prática pedagógica**. McGraw-Hill, 1981
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo:Atlas,2008.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- LIRA, K. C.G.; SILVA, M. S.; SANTIAGO, E. **A prática pedagógica docente na EJA**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2015. Disponível em: <http://www.ufpe.br/documents/39399/2405255/lira%3b+silva%3b+santiago>. Acesso em: 18 out.2020.
- MELO, F. S. Formação de Professores e Prática Docente Na EJA: Saberes Conceituais, Metodológicos e Políticos. **Revista Formação de professores, complexidade e trabalho docente**, Curitiba, v.3, n.9, p.18324-18337, out.2015.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MOURA, T. M. de M. A formação dos alfabetizadores de jovens e adultos: ainda um silêncio permitido? In: MOURA, Tania Maria de Melo (org.). **A formação dos professores de Educação de Jovens e Adultos em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005.
- PAIVA, J. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. In: Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores. **Revista da FAEEDBA Educação e Contemporaneidade**. v. 21, nº 37. Salvador: UNEB, 2012. p. 83-96.
- PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-33.
- SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- SILVA, J. L. da. **Permanência e desempenho na EJA: um estudo sobre eficácia escolar no Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PUC RIO, Rio de Janeiro,2010.
- SOARES, L. J. G. (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOUZA, J. F. de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes,2000.
- XISTO, L. P. **Educação Financeira na Educação de Jovens e Adultos (EJA) buscando uma visão empreendedora para estudantes adultos no município de Irupi - ES**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora,2020.

A identidade cultural dos docentes da educação de jovens e adultos: reconstruindo este perfil

The cultural identity of youth and adult education teachers: reconstructing this profile

Susanne Messias de Farias⁽¹⁾, Janaice Israel Ferro⁽²⁾,
Carla Emanuele Messias de Farias Costa⁽³⁾

⁽¹⁾  0000-0001-9836-5021; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), mestranda em Dinâmicas Territoriais e Cultura (PRODIC/UNEAL), Alagoas, Brazil. E-mail: susanne.m.farias@gmail.com.

⁽²⁾  0000-0002-2397-3724; Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), docente permanente do Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Cultura do Programa de Pós - Graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura (PRODIC/UNEAL), Alagoas, Brazil. E-mail: jenaiceferrouneal@gmail.com.

⁽³⁾  0000-0001-9852-4598; SEDUC/AL e SEMED/Arapiraca, professora de Língua Portuguesa Presidente da Academia Arapiraquense de Letras e Artes - Acala. Presidente da União Brasileira de Escritores - UBE Núcleo Arapiraca, Alagoas, Brazil. Email: carlaextraordinaria@gmail.com

Todo o conteúdo expresso neste resumo é de inteira responsabilidade dos seus autores.

Resumo: A Educação de Jovens e Adultos (EJA), atualmente é uma modalidade de ensino, parte da Educação Básica, conforme o estabelecido pelo Sistema Educacional Brasileiro, que está organizado em Educação Básica e Educação Superior. Esta presente pesquisa cujo objetivo geral é investigar a identidade cultural dos professores da EJA. Os objetivos específicos são: identificar a formação dos professores que atuam na EJA Modular suas práticas pedagógicas; investigar o contexto sócio-histórico da realidade da formação dos professores da EJA Modular na formação de cada professor que atua na Escola Adriano Jorge; compreender de maneira significativa as representações que denominam as culturas, os sujeitos e os espaços docente nesta modalidade de ensino; conhecer a posição social e pedagógica do professor recomendada para trabalhar na EJA Modular. Este trabalho estabelecerá uma linha de investigação pela qual será levantada todo o material necessário, através de revisão bibliográfica, tais como: livros e artigos científicos por meio de indexadores, como *Scielo*. Após a aplicação do instrumento da coleta de dados e da análise dos mesmos, diante das respostas obtidas pelos sujeitos pesquisados, esperasse que a pesquisa apresente importantes contribuições para compreender a identidade cultural dos docentes da EJA. Os termos utilizados para as buscas foram: EJA, EJA Modular, perfil do professor da EJA, identidade do professor da EJA. Nesta pesquisa, a identidade cultural do docente é desencadeada no exercício da docência em um processo dinâmico, aberto, negociado e em mudança, que implica a atualização do ser profissional, relacionada aos valores morais e éticos da profissão.

Palavras-chave: Cultura, Educação de Jovens e Adultos, Escola.

Abstract: Youth and Adult Education (EJA) is currently a teaching modality, part of Basic Education, as established by the Brazilian Educational System, which is organized in Basic Education and Higher Education. This present research whose general objective is to investigate the cultural identity of EJA teachers. The specific objectives are: to identify the training of teachers who work in EJA Modular their pedagogical practices; investigate the socio-historical context of the reality of the training of teachers at EJA Modular in the training of each teacher who works at Escola Adriano Jorge; understand in a meaningful way the representations that denominate cultures, subjects and teaching spaces in this teaching modality; know the social and pedagogical position of the teacher recommended to work at EJA Modular. This work will establish a line of investigation through which all the necessary material will be raised, through bibliographic review, such as: books and scientific articles through indexers such as Scielo. After applying the data collection instrument and analyzing them, given the responses obtained by the researched subjects, it was expected that the research would present important contributions to understanding the cultural identity of the EJA teachers. The terms used for the searches were: EJA, EJA Modular, EJA teacher profile, EJA teacher identity. In this research, the cultural identity of the teacher is triggered in the exercise of teaching in a dynamic, open, negotiated and changing process, which implies the updating of the professional being, related to the profession's moral and ethical values.

Keywords: Culture, Youth and Adult Education, School.

Introdução

Vivemos em um mundo em crise, quer seja pelo sistema de produção hegemônico ou pelo sistema educacional, onde este último em tudo tem a ver com o primeiro. Em todas as sociedades existem problemáticas, contudo não há aquela sociedade que não tenha resolvido seus problemas sociais e econômicos, ou pelo menos parte deles, sem antes sequer, devidamente, tenha encarado os problemas de Educação com compromisso e responsabilidade. Vale destacar que dentro da perspectiva educacional, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a alfabetização são aspectos primordiais nesse processo de resolução de conflitos e desenvolvimento humano (GADOTTI, 2014).

Muito mais do que apenas instruir as pessoas com as operações básicas de matemática, uso mínimo da linguagem e algumas “pinceladas” de outros conhecimentos, o que de fato deve ocorrer, para se alcançar a formação de um ser social dotado de habilidades e conhecimentos, é uma educação para além do capital, ou seja, um sistema bem elaborado que leve em consideração as reais necessidades das pessoas para o fortalecimento de suas culturas e a condução de suas vidas para uma situação de bem estar social, presente na obra “A educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2004).

Em sinergia com esta perspectiva de sociedade, Gadotti (2004, p 20). Afirma que: “a questão não é apenas a de um crescimento econômico. Estamos diante de uma questão de direito.” Este direito não deve-se restringir apenas às pessoas dos países centrais e nem tampouco às pessoas na chamada “idade certa”, na realidade este direito diz respeito ao ser humano em sua plenitude, quer seja sua idade ou onde viva (GADOTTI, 2004).

Há cinco séculos atrás, Paracelso, um grande expoente de sua época, já levantava essa discussão afirmando que “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até morrer, ninguém passa dez horas sem nada aprender” MÉSZÁROS, (2004, p 22). Desta forma, desde os tempos de Paracelso, o ensino e aprendizagem são interpretados como processos inerentes ao ser humano. E contemporaneamente, cada vez mais se faz necessária para todos os indivíduos quer sejam crianças, jovens, adultos ou idosos. Vale ressaltar que a educação de jovens e adultos faz parte da educação básica. Está na base de uma sociedade reparadora das desigualdades e promotora de oportunidades.

Corroborando com Mézáros (2004), quando faz menção a Paracelso, para otimizar e garantir bom êxito no processo de ensino e aprendizagem, a mesma deve ocorrer de forma que estabeleça conexões entre o conhecimento formal e o não formal. Aliás, o conhecimento é um produto da construção social e não apenas uma transferência de informações para quem nada sabe. Segundo Gadotti (2004) o pensamento Freireano discorre que, “a conscientização precede a alfabetização, a leitura do mundo precede a leitura da palavra.” Isso não significa restringir o conhecimento aos saberes da comunidade, mas reconhecer a legitimidade do saber popular, da cultura do povo, de suas crenças (GADOTTI, 2004, p.18).

Portanto, o presente estudo justifica-se pela necessidade de analisar a identidade cultural dos docentes e sua influência para uma nova Educação de Jovens e Adultos, para que assim seja possível reconstruir o perfil docente na perspectiva de promover novas políticas públicas para esta modalidade. Sendo assim, tendo como benefícios gerados para os estudantes um ensino de qualidade e contextualizado. Para os docentes, os ganhos são de ordem da responsabilidade social com os educandos e uma potencialização na sua atuação junto à comunidade escolar e a contribuição para uma nova EJA. Diante destes pretextos a referida pesquisa vincula-se à Linha I Território, Cultura e Saberes Locais do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Dinâmicas Territoriais e Cultura da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

Por isso, procura-se responder: como os aspectos políticos e culturais tem influenciado na reconstrução do perfil docente na Educação de Jovens e Adultos?

Reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; reconhecer a importância da EJA para a cidadania, o trabalho, a renda e o desenvolvimento; reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem do adulto; e resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e pela justiça social (GADOTTI, 2011).

Postulou-se como hipótese desta pesquisa a seguinte: os aspectos políticos e culturais possibilitam as práticas da formação docente da EJA e possibilita a promoção de novas políticas públicas para esta modalidade. Bem como, teve-se como objetivo geral: analisar a identidade cultural dos docentes e sua influência para um nova Educação de Jovens e Adultos. E como objetivos específicos: identificar a formação dos professores que atuam na EJA e as suas práticas pedagógicas; investigar o contexto sócio-histórico da realidade da formação dos professores da EJA; descrever a EJA e EJA Modular enquanto espaço de construção da identidade cultural do professor; apresentar os aspectos políticos na formação do perfil docente da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos é um campo do conhecimento pedagógico que demanda bastante atenção e pesquisa. Neste contexto está o enfoque para a prática docente da EJA, a qual representa um importante fator para a garantia da qualidade de ensino para este público. Podemos citar como relevantes estudos recentes sobre este tema os artigos publicados nos anais de dois eventos focados na temática.

Anais do XXI Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire – Democracia e lutas sociais: denúncias e anúncios (2019). O presente evento foi organizado e programado como uma oportunidade de reflexão e discussão sobre temáticas relevantes no campo da educação popular Freireana, na perspectiva de atualização e aprofundamento de investigações mediante diferentes espaços de socialização de produções intelectuais, de trabalhos de pesquisa, de relatos de experiências e vivências (KAODOINSKI et al., 2019).

Anais do VI Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos,(UNEB) – 2019O VI Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos teve como objetivos, entre outros, o de promover e ampliar o debate e a difusão do conhecimento sobre a alfabetização e educação de jovens e adultos, com foco nas discussões contemporâneas, enfatizando os direitos humanos, inclusão e igualdade social, bem como, ampliar e potencializar redes de conhecimento e pesquisa sobre a educação com ênfase na alfabetização e educação de jovens e adultos (Anais do VI Encontro Internacional e Alfabetização de Jovens e Adultos, 2019). A perspectiva da educação multicultural na formação docente uma possível proposta curricular para a EJA; Estrela e Andrade (2019) Alfabetização de Jovens e Adultos e os saberes docentes: notas para o debate;

Ainda neste mesmo evento, tiveram outras publicações pertinentes ao objeto de estudo desta pesquisa, tais como: França (2019) Experiência de professores: diálogo com a Educação de Jovens e Adultos e a diversidade; Souza et al. (2019) Experiência, formação docente inclusiva e cotidianos didáticos na Educação de Jovens e Adultos; Andrade e Estrela (2019) Formação de professores alfabetizadores da EJA(I): os saberes implicados; Souza e Frota (2019) Formação de professores na Educação de Jovens e Adultos: que formação?; Santos e Araújo (2019) Formação e prática docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA): reflexões a partir de um trabalho de campo na cidade de Bom Jesus da Lapa – BA; Silva et al. (2019) Identidade docente na perspectiva sartreana no ser-sendo e na concepção Freiriana do inacabamento.

Desta forma, evidenciamos que o escopo desta pesquisa é tanto importante quanto atual, ratificado com uma correlação direta entre as linhas de pesquisas traçadas por vários pesquisadores, supracitados, em diversas realidades e perspectivas presentes nestes anais.

Fundamentação teórica

As abordagens utilizadas neste fundamentação trás, como base os itens 2.1 a política educacional da EJA, desde a constituição da EJA em 1934 a estabelecimento a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em seguida no subitem 2.2 abordam a perspectiva Freiriana da Educação Popular, no item 2.3 a identidade cultura, referenciando como autor principal nas discussões Bauman, 2007. E por fim no subitem 2.4 faz abordagem sobre o perfil do educador de Jovens e Adultos.

A Política Educacional da EJA

As primeiras experiências de Educação de Jovens e Adultos surgiram ainda na época do Brasil Colônia, através da presença dos Jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759, predominando a cultura da oralidade, onde eram trabalhados os ritos religiosos e a prática da memorização (TELLES, 2011). Com a Constituição de 1934, pela primeira vez a EJA passa a receber tratamento reservado, destinado a mesma. A nova Constituição propôs um Plano Nacional de Educação. É desse período a

Criação do INEP, do Fundo Nacional de Ensino Primário e a regulamentação do fundo com 25% dos recursos destinados a Adolescentes e Adultos. A campanha para Educação de Jovens e Adultos só vem ganhar força mesmo no cenário político em 1940 (ARANHA, 1992; GALVÃO; SOARES, 2004; HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O golpe militar de 1964 instaurou a repressão aos movimentos de educação e cultura populares. Seus fundamentos de educação popular sofreram várias consequências, pois nessa época era proibido pensar, falar e agir. Nesse período, Paulo Freire é exilado do Brasil, acusado de subversão. A ditadura militar foi caracterizada pela repressão conduzida pelo Estado autoritário, que, entre outras atrocidades, tentou acabar com as práticas educativas comprometidas com os interesses populares. Em contrapartida, os governos autoritários do regime militar instituíram a fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e, mais adiante, a implantação do ensino supletivo, em 1971, com a promulgação da Lei Federal 5.692.

O MOBRAL foi implantado de forma paralela aos demais programas de educação, a organização operacional descentralizada e a centralização de direção do processo educativo. Para Paulo Freire, o MOBRAL nasceu para negar o seu método e silenciar seu discurso. As principais características do MOBRAL eram as seguintes: paralelismo aos demais programas; organização operacional descentralizada através de Comissões Municipais; centralização da direção no processo educativo através da gerência pedagógica. Com o método do MOBRAL, o aluno só tinha que aprender a ler e escrever de forma totalmente mecânica. Isto contribuiu para o aumento do analfabetismo funcional, pois o aluno aprendia a ler, mas não conseguia interpretar (ARANHA, 1992; GALVÃO e SOARES, 2004).

A constituição brasileira de 1988 define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, e, no artigo 208, aponta a garantia pelo Estado do "ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria". A Lei de Diretrizes e Bases complementa e garante a jovens e adultos esse direito à educação ao estabelecer, no artigo 4, inciso VI, "oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando" e, no inciso VII, "oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola".

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000, p.10), "[...] a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas e de todas as idades". Para tanto é necessário repensar a posição de ser professor. Isso porque, a função qualificadora pressupõe a flexibilidade no sentido de possibilitar ao cidadão adaptar-se às transformações constantes do mundo moderno, o que implica fornecer uma formação integral como ferramenta que possibilite saber como buscar informações dirigidas a perseguidos e seus ideais censurados, as experiências e utilizá-las no cotidiano, ampliando, assim, suas possibilidades de inserção social (BRASIL, 2000).

À luz da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) está inserida no contexto da educação básica, justamente por ser compreendida como um aspecto básico na estruturação de um sistema de educação. Em seu art. 37, consta que: a EJA “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na ‘idade própria’” (grifo nosso) (LDB, 1996), embora, como o próprio Paracelso afirmava, “a aprendizagem é a nossa própria vida”.

Em termos de organização desta modalidade de ensino, é comum ocorrerem variações nesta definição, contudo está variação oscila entre etapas ou fases. De modo geral, a EJA possui duas etapas: Etapa I – Ensino Fundamental; e Etapa II – Ensino Médio. Outra classificação comum é separar os anos do Ensino Fundamental, uma etapa entre o 1º e o 5º, e a segunda etapa entre o 6º e o 9º ano, e, por fim, a terceira etapa correspondendo ao Ensino Médio. Nesta última, o estudante é preparado para o mercado de trabalho e o ingresso na universidade (SILVA, 2018) ou simplesmente limitado ao primeiro, e de forma arcaica, pois o segundo direito é negado. Os cursos EJA são inseridos em etapas ou fases, que facilitam a organização da modalidade. É comum ocorrer variações na definição das etapas do EJA (SILVA, 2018).

No entanto, de modo geral, a Educação para Jovens e Adultos possui duas etapas. Etapa I – Ensino Fundamental: destinada a jovens a partir de 15 anos, essa etapa compreende do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. São necessários ao menos dois anos para concluir essa fase. Esse momento leva o estudante a iniciar o processo de aprendizado, adquirindo novas formas de aprender e pensar. Etapa II – Ensino Médio: a idade mínima para EJA do Ensino Médio é de 18 anos. Com duração média de 18 meses, a etapa representa a conclusão da educação básica. Nela, o (a) estudante é preparado (a) para o mercado de trabalho e o ingresso na universidade através do vestibular tradicional ou Enem (SILVA, 2018).

Outra classificação comum do EJA é separar os anos do ensino fundamental, criando a seguinte categorização: Etapa I: Abrange do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no ensino regular. Etapa II: Corresponde do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental no ensino regular (SILVA, 2018).

A EJA tem como funções sociais reparar, equalizar e qualificar os jovens e adultos do nosso país. Possui como objetivo garantir à esta população o acesso e permanência com qualidade na Educação Básica. Diz-se que a EJA tem como função reparadora não apenas ao direito a uma escola de qualidade, mas sim pelo fato de ser reconhecido o direito subjetivo de igualdade para todos e que a negação deste direito resultou na perda do acesso a um bem real, social e simbólico, uma verdadeira dívida geracional. Já a função equalizadora pretende-se oportunizar a reentrada no sistema educacional aqueles que forçadamente tiveram uma interrupção dos estudos pela repetência ou evasão (ex.: trabalhadores, migrantes, privados de liberdade etc.), consequência das desigualdades sociais. Por fim a função qualificadora, também chamada de permanente, propicia a todos a atualização de conhecimentos de tal forma que os produtos gerados tenham caráter permanente (Parecer CEB/CNE, n 11/2000).

A função equalizadora atende aos trabalhadores e a outros segmentos sociais, tais como: donas de casa, migrantes, aposentado/a(s) e privado/a(s) de liberdade. A reentrada no sistema educacional dos

que forçadamente tiveram uma interrupção dos estudos pela repetência ou evasão, resultado de desigualdades sociais, deve ser reparada, mesmo que tardiamente, possibilitando novas oportunidades no mundo do trabalho e na vida social. A função permanente ou qualificadora da EJA propicia a todos a atualização de conhecimentos. Essa função é o próprio sentido da EJA, pois compreende o caráter incompleto do ser humano como um potencial para o desenvolvimento, a adequação e a atualização em espaços escolares ou não (Parecer CEB/CNE, n 11/2000).

Para que a EJA alcance tais funções é necessário que todos os elos estejam conectados para que uma política nacional se desenvolva de forma que realmente atenda aos interesses deste público (Parecer CEB/CNE, n 11/2000), para além desta necessidade básica, para viabilizar a implementação de uma política nacional eficiente, há também a necessidade de uma qualificação adequada tanto por parte dos docentes quanto do sistema educacional para poder proporcionar o empoderamento social/emancipação humana conforme preconiza a legislação que estabelece essa responsabilidade do Estado.

Forte instrumento do sistema educacional, a LDB (5.692/71), no ato de sua promulgação, incorporou a necessidade de uma formação diferenciada desse educador. Contudo, o mesmo é ratificado pela nova LDB (9.394/96), a qual enfatiza a necessidade de uma preparação adequada ao educador de jovens e adultos. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, também propõem um importante movimento no que se refere à formação do educador desse campo de ação educativa, ao destacar as especificidades exigidas desse profissional (Parecer CEB/CNE, n 11/2000).

Entretanto, fazendo uma breve análise das políticas públicas em vigor nas últimas décadas, notamos que a EJA, apesar de vir adquirindo uma nova identidade, não apresenta um perfil muito motivador, pois a escassa qualificação profissional para atuação dedicada no segmento, tais como a formação destes profissionais de forma "aligeirada", de curta duração, e, em sua maioria, na própria formação estes profissionais são seduzidos a trabalhar com os grupos "favorecidos/majoritários" (DI PIERRO, 2005), ratifica a reprodução da lógica do modelo de acumulação do capital. Esse contexto nos conduz a perceber a trajetória da EJA no Brasil com avanços e recuos no processo de contradições da sociedade capitalista, impregnada pelas marcas da dualidade estrutural. (ALMEIDA; CORSO, 2015).

Tendo como base a análise das políticas públicas em vigor nos últimos dez anos, apreende-se que a EJA vem adquirindo uma nova identidade, marcada pela qualificação profissional, em alguns casos, pela oferta de cursos aligeirados, de curta duração e centralizados nos segmentos mais vitimados pelo atual modelo de acumulação do capital (DI PIERRO, 2005). Esse contexto nos conduz a perceber a trajetória da EJA no Brasil com avanços e recuos no processo de contradições da sociedade capitalista, impregnada pelas marcas da dualidade estrutural. (ALMEIDA; CORSO, 2015).

Nesta perspectiva, vale afirmar que o sonho de Darcy Ribeiro dorme em cada brasileiro, ora pois em seu poema "Fracassei em tudo na vida" ele transmite a sensação de indignação em que grande parte

da população brasileira sente. Nas palavras daquele que foi responsável pela criação e efetivação de políticas sociais e educacionais, tais como: os Centros Integrados de Ensino Público (CIEP); a Universidade de Brasília (UnB); a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF); autoria do projeto de lei que deu origem à LDB, isso sem contar seu legado aos povos indígenas, segue a Reflexão:

Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui. Tentei salvar os índios, não consegui. Tentei fazer uma universidade séria e fracassei. Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei. Mas os fracassos são minhas vitórias. Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu. (RIBEIRO, 1995).

De forma análoga, aquele que é o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, que foi contemporâneo de Darcy Ribeiro, também sonhou e lutou por uma política educacional séria e estruturada, com um olhar clínico sobre a realidade brasileira com foco nas reais necessidades dos cidadãos, sobretudo aqueles marginalizados, contudo o mesmo também foi impedido de materializar este sonho coletivo.

Além destes impedimentos, outro gargalo foi, e continua sendo, ocasionado pela deficiência na formação dos educadores para este público. Outro problema estrutural é a necessidade dos estudantes, em sua maioria, de conciliar a dupla jornada de estudos e trabalho. Mesmo que geralmente a EJA seja empregada no período noturno, e com horário reduzido, estes estudantes-trabalhadores, pelo que apontam os dados pertinentes, não conseguem progredir com o desenvolvimento de seus estudos, por consequência de sua condição de cidadão marginalizado e trabalhador superexplorado. Fato este que o sistema educacional deve ter a sensibilidade e o compromisso de se adequar a realidade deste aluno para conseguir cumprir com duas funções, que devem ser para além de ministrar as mesmas disciplinas estudadas na escola regular (SILVA, 2018).

Por se tratar de jovens e adultos que, em sua maioria, precisam conciliar trabalho e estudo, os cursos EJA geralmente ocorrem no período noturno e possuem uma carga horária menor se comparada ao ensino regular. As matérias do EJA são correspondentes ao estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, os estudantes do EJA têm acesso as mesmas disciplinas estudadas na escola regular. (SILVA, 2018).

Em se tratando sobre o currículo escolar, segundo Gadotti (2004, p.17): "é uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida (GADOTTI, 2004). O mesmo autor enfatiza que os jovens e adultos, que estão no processo de alfabetização, já tiveram seu direito à educação negado. Segundo o mesmo Gadotti (2004) "não podem, ao retomar seu processo educacional, serem humilhados, mais uma vez, por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura" (GADOTTI, 2004 p.17).

Educação Popular

O acesso ao direito à educação é uma necessidade básica do ser social para que ele possa desfrutar dos benefícios oportunizados por ela. Contudo, sabemos das limitações do sistema de ensino formal, o qual não se dá, de forma efetiva, inclusiva, participativa e democrática. Segundo Mészáros (2014) “a educação formal só reproduz as desigualdades sociais secularmente estabelecidas” (MÉSZÁROS, 2014). Desta forma, são diversos os desafios à Educação Popular, a dominação ideológica do capital, o individualismo, a concorrência desleal, compõem as dificuldades estruturais que coíbem a organização política da classe popular bem como a emancipação dos sujeitos de sua situação de opressão. (PACHECO JUNIOR; TORRES, 2009).

Esta proposta de inserção do sujeitos em sua realidade, chamada de Educação Popular, definida como a prática pedagógica que contribui para a transformação social promovendo aprendizados a partir de sua própria política, e a leitura da sua própria história (BRANDÃO, 1986).

Para Paulo Freire, a Educação popular é um projeto político de construção do poder popular. Para ele a educação popular se delinea como um esforço no sentido da mobilização e da organização das classes populares com vistas à criação de um poder popular (TORRES, 1987 p. 74).

Na perspectiva Freiriana da Educação Popular o conhecimento tem um papel crítico e transformador. Uma política de Educação popular de jovens e de adultos, nessa perspectiva, precisa assegurar que a construção e a socialização do conhecimento promovam o diálogo entre o saber popular e o conhecimento científico (GADOTTI, 2004 p.19-20). Em sinergia com os postulados de Paulo Freire, Brandão (1995) corroborou com seu pensamento com enfoque às classes populares: “Educação Popular é educação das classes populares. É uma prática pedagógica politicamente a serviço das classes populares. Isto porque a operários, camponeses, lavradores sem-terra e trabalhadores sem emprego, é atribuída a tarefa histórica de realização das transformações sociais a que deve servir a educação” (BRANDÃO, 1995, p. 27).

Mesmo sabendo dos desafios existentes no escopo da educação popular, a realidade da educação formal é bastante preocupante, pois de acordo com Gadotti (2004) “é inaceitável que apenas 3% dos educandos adultos que se alfabetizam encontrem oportunidades de continuar os seus estudos no sistema regular de ensino” (GADOTTI, 2004 p.7).

Deste modo, frente à atual conjuntura composta de dinâmicas neoliberais, a Educação Popular apresenta possibilidades para que sejam desenvolvidas ações pragmáticas e comprometidas com as causas populares, que segundo Pacheco Junior e Torres (corroboem com “o processo de conscientização e participação, com sua libertação, emancipação e participação enquanto sujeitos no processo, que estabeleça relações para contestar o sistema político e a ordem econômica vigente” (PACHECO JUNIOR; TORRES, 2009).

Avaliamos que uma nova política de EJA é necessária, sobretudo, apoiada nos princípios da Educação Popular. A gestão democrática, a organização popular, a participação cidadã, a conscientização, o diálogo, o respeito à diversidade, à cultura popular, ao conhecimento crítico e uma perspectiva emancipatória da Educação e do ser social em sua totalidade (GADOTTI, 2014).

Corroborando com Pacheco Junior e Torres (2009) "Em tempos de capitalismo financeiro global, reinventar o legado de Paulo Freire coloca a importante tarefa para a Educação Popular de reconstruir relações, construir e implantar um projeto político popular para o Brasil." Nesta perspectiva, o Projeto EJA Modular surge da necessidade de atender o público da Educação de Jovens e Adultos, num prazo menor, porém com eficiência e eficácia. Sua implementação justifica-se por ser mais uma forma de atender às necessidades dos jovens, adultos e idosos, de modo que possa complementar sua formação educacional tendo como base sua vivência pessoal, conhecimentos prévios, o tempo comunidade e do mundo do trabalho. (ALAGOAS, 2017).

Identidade e Cultura

Segundo Figueiredo (2009) a relação entre educação e sociedade é pautada por um processo dialético de "interconexão ideológica entre os valores sociais pretendidos pelas classes sociais em conflito e as práticas educativas necessárias para a sedimentação desses valores." Ratificando-se a existência, e prevalência, de uma identidade cultural resultante relações sociais existentes e reproduzidas de acordo com os interesses das classes hegemônicas, as quais apoiam-se no arcabouço da educação para garantir a continuidade desta.

Sendo a escola, muito além de um mero espaço físico, é de fato um aparelho ideológico do Estado que desempenha o papel dominante. Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais, desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais 'vulnerável', os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações entre explorados e exploradores" (ALTHUSSER, 1987).

Para o filósofo Louis Althusser, a sociedade está organizada, planejada e definida pelo Estado através de seus "tentáculos", chamados de Aparelhos Ideológicos do Estado, constituídos por diversos, tais como a Família, a Igreja, os Meios de Comunicação e, não diferente destes, a Educação, entre outros. Na perspectiva de território e territorialidade, ainda sobre as formas de dominação das classes hegemônicas, corroborando com o pensamento lefebvreano, Haesbaert (2007) ratifica que o espaço, "além de ser uma tríplice constituição (enquanto espaço concebido, percebido e vivido), é sempre

socialmente produzido. Por isso, trata-se de um espaço-processo, um espaço socialmente construído." Desta forma, a escola compõe esse contexto social.

De acordo com Veyne (1998) a cultura, como toda a história, é feita de acontecimentos particulares, e não se pode prever a estrutura explicativa que cada um deles requer, enfatiza que é por isso que não se pode fazer teoria da cultura ou da história, nem erigir em categoria o que o senso comum ou, antes, as línguas modernas denominam "a cultura". É mesmo um traço característico da vida social, e uma fonte de discussões sem fim, esse estado semifluido onde nada é sempre verdadeiro, onde nada é decisivo, onde tudo depende de tudo, como tantos provérbios o exprimem: "O dinheiro não faz a felicidade, mas ajuda", "um assunto de romance não é, em si, bom nem mau", "meio culpado e meio vítima, como todo mundo", "a superestrutura reage sobre a infra- estrutura."

Carr (1996) afirma que a história exige a seleção e ordenação de fatos sobre o passado à luz de algum princípio ou norma de objetividade aceito pelo historiador, que necessariamente inclui elementos de interpretação. Sem isso, o passado se dissolve em uma confusão de inumeráveis incidentes isolados e insignificantes, e a história não pode ser escrita de modo algum (CARR, 1996).

Na perspectiva dialética da construção da cultura de um povo, segundo Bauman

(2007):a "agricultura" é a visão do milharal na perspectiva do agricultor, a ideia de 'cultura' aplicada metaforicamente aos seres humanos era a visão do mundo social pelos olhos dos 'agricultores de pessoas': os administradores. O postulado ou pressuposto do gerenciamento não foi um acréscimo posterior nem uma interferência externa: desde o início e ao longo de sua história, tem sido parte integrante do conceito de cultura humana" (BAUMAN, 2007),

A partir disso, Bauman (2007) exprime em seu pensamento que, mesmo sendo produto de um processo em construção, a cultura é moldada pelos administradores, os quais realizam, de fato, o gerenciamento. Gerenciar, seguindo o pensamento deste mesmo autor, significa: "a manipulação de probabilidades: tornar a ocorrência de certas condutas (iniciais ou reativas) de 'pessoas, animais etc.', mais provável do que seria de outro modo, tornando menos provável ou, de preferência, totalmente improvável a ocorrência de outros movimentos. Em última instância, 'gerenciar' significa limitar a liberdade do gerenciado" (BAUMAN, 2007).

Desta forma, na perspectiva ontológica, Bauman (2007), corroborando com Althusser (1987), afirma que, quando as possibilidades naturais do ser social são determinadas por manipulações, essa ação acaba resultando em um produto cultural no qual foi moldado aos interesses das classes hegemônicas, a qual apropria-se da cultura e a utiliza como um Aparelho Ideológico do Estado. O mesmo autor cita que:

A palavra "cultura" não nasceu como um termo descritivo, um nome resumido para as já alcançadas, observadas e registradas regras de conduta de toda uma população. Só cerca de um século mais tarde, quando os gerentes da cultura olharam em retrospecto para aquilo que tinham passado a ver como sua criação e, seguindo o exemplo de Deus na criação do mundo, declarado ser bom, é que "cultura"

veio a significar a forma como um tipo regular e "normativamente regulado" de conduta humana diferia de um outro, sob outro gerenciamento. A ideia de cultura nasceu com uma declaração de intenções (BAUMAN, 2007).

Antes mesmo de existir o ser social, existe o ser biológico, dotado de suas características congênicas, contudo, como Laraia (2001) afirma: "os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais." O exemplo citado na obra "Cultura – um conceito antropológico" é o caso de uma criança, nascida em determinado local, e que, ainda bem precocemente, é levada a viver sobre as condições de aprendizagem de uma outra cultura. Outro fato refutado, nessa mesma obra, é o determinismo geográfico, o qual não se sustenta pelo fato de que mesmo em ambientes semelhantes, os seres humanos empregam variadas formas de utilização do espaço, como o exemplo dos lapões e dos esquimós (LARAIA, 2001). Desta forma, podemos aferir que, frente ao determinismo biológico e geográfico, quem de fato exerce forte controle na reprodução social da cultura, são os aspectos sócio-políticos.

O perfil do educador de Jovens e Adultos

Assim, Moreira (2019), explana que houve um grande avanço o fato dos órgãos governamentais trabalharem ações relacionadas à educação deste público e salienta que ainda será necessária uma dedicação maior para a formação dos professores da EJA. E além dos percalços a serem enfrentados na formulação de políticas públicas encontra-se a profissionalização dos educadores. Outro ponto que deve ser observado é a escassez de concurso público específico à EJA que contribui a reprodução do amadorismo e do imprevisto no enfrentamento de suas questões (SOARES, 2011, p.315).

Nesta linha de raciocínio, Moreira (2019) observou-se que as políticas envolvendo a formação de professores da EJA está na fase de construção, na qual necessita ser desenvolvido de forma imediata, com objetivo de adequar uma formação que considere as especificidades deste trabalho na busca por melhorias no processo de aprendizagem para educadores e educandos.

Portanto, as Instituições de Ensino Superior (IES) são protagonistas em fornecer condições para que os futuros educadores sejam sujeitos autônomos e reflexivos, capazes de elaborar e compreender sua própria prática, para que eles possam pensar em outros caminhos quando necessário (MOREIRA, 2019). Além disso, vale a pena ressaltar não apenas as IES devem colaborar com a formação, mas, cabe também ao professor ter iniciativa de buscar aperfeiçoamento por meio da participação em eventos, fóruns, grupos de estudo, especializações, cursos, dentre outros que promovam a discussão e reflexão sobre a EJA (MOREIRA, 2019).

Considerações Finais

Numa perspectiva sociológica da profissão, a identidade docente, conforme ratifica Nóvoa (2000), "é sustentada por um processo identitário dos professores, onde estes aderem a princípios e valores que dão sustentação a um projeto educativo." Desta forma, as subjetividades são equacionadas oportunizando um projeto em comum do processo de ensino-aprendizagem, também oportunizando escolhas no campo das individualidades que ressoam a autonomia em sala de aula e a autoconsciência de agir na profissão (NÓVOA, 2000).

Segundo o mesmo autor, a identidade docente é uma construção que acontece a partir do livre exercício da docência, seja o nível de ensino de seus educandos ou, até mesmo, a natureza da formação dos docentes, quer sejam bacharéis ou licenciados, o que de fato é mais determinante é do status quo do fazer do professor, ou seja, "não basta ser docente, é necessário estar docente, no verdadeiro sentido da profissão" (NÓVOA, 2000).

Portanto espera-se que está complexa conjunção de fatores que culminam na formação da identidade e reconstruir o perfil docente, dificilmente será encontrado um perfil homogêneo. Pois, além de toda a pluralidade de subjetividades, existe também uma grande diversidade de histórias de vida e responsabilidades. Desta forma, ao analisar a imagem social do magistério, não existe uma imagem única.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A; CORSO, A. M. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. Curitiba: **XII Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, nov/2015.
- ALAGOAS. **Resolução Nº 050/2017**. Dispõe sobre a Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas e dá outras providências. Conselho Estadual de Educação, 2017.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Graal. 1987.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1992
- BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2007.
- BRANDÃO, C. R. Em campo aberto: **escritos sobre educação e a cultura popular**. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRANDÃO, C. R. **Saber e ensinar: três estudos de educação popular**. Campinas: Papirus, 1986.
- BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.1996. Disponível em:<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/lbd_5ed.pdf>. Acesso em: 16 set. de 2019. Referenciar Brasil PARECER CEB/CNE Nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Fiuza, 2010.
- CARR, E. H. **O que é história?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 3ª ed. 1982
- DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

- ESTRELA, S. C.; ANDRADE, M. E. B. de. Alfabetizar jovens e adultos: um estudo sobre o processo de construção da escrita. **EDUCON**, Aracaju, v. 13, n. 1, p. 1-14, set./2019.
- FIGUEIREDO, D. A. de. **História da educação popular: uma leitura crítica**. In: ASSUMPÇÃO, R. (org) Educação popular na perspectiva Freireana, São Paulo, 2009.
- GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.
- GADOTTI, Moacir. **Fichamento pedagógico brasileiro**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2004.
- GALVÃO, A.; SOARES, L. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (Org.) **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- HAESBAERT, R. **Território e multiterritorialidade**. Geographia, ano 11 nº 17. 2007.
- LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MOREIRA; X. T. **A formação do professor da EJA: instituições e políticas**. Universidade Federal de Ouro Preto . EdUECE, 2014.
- PACHECO JUNIOR, I.; TORRES, M. M. Atualidade do pensamento de Paulo Freire na Educação Popular. In: ASSUMPÇÃO, R. (Org.) **Educação popular na perspectiva Freiriana**. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRASIL. **Parecer CEB/CNE n 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000.
- RIBEIRO, V. M (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Ação Educativa, 1995.
- SILVA, J. L. D.; BONAMINO, A. M. C. D.; RIBEIRO, V. M. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. **Educação em Revista**, v. 28, n. 02, p. 367-392 2018.
- SILVA, A. F. G. da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2018.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- SOUSA, et al. Reflexões sobre a educação de jovens e adultos, a BNCC e a necessidade de uma construção curricular. In: **VI Seminário Nacional e II Seminário Internacional. Vitória da Conquista – Bahia – Brasil**, v. 6, n. 6, 2019.
- TORRES, R. M. (Org.). **Educação Popular: um encontro com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1987.
- VEYNE, P. M. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. Editora Universidade de Brasília. Brasília-DF, 1998.