


Carlos Everaldo Silva da Costa
Elyrouse Cavalcante de Oliveira
Érica Xavier de Souza
Rodrigo César Reis de Oliveira
(Org.)



**ENSINO, PESQUISA E
EXTENSÃO POR MEIO DA
INTERDISCIPLINARIDADE E
MULTIDIMENSIONALIDADE**


EDuneal

Carlos Everaldo Silva da Costa
Elyrouse Cavalcante de Oliveira
Érica Xavier de Souza
Rodrigo César Reis de Oliveira
(Org.)

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO POR MEIO DA INTERDISCIPLINARIDADE E MULTIDIMENSIONALIDADE



Arapiraca/AL
2024



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS

Reitor: Odilon Máximo de Moraes

Vice-Reitor: Anderson de Almeida Barros

Diretor da Eduneal: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL

Presidente: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

Titulares

Professores:

José Lidemberg de Sousa Lopes

João Ferreira da Silva Neto

Luciano Henrique Gonçalves da Silva

Natan Messias de Almeida

Maria Francisca Oliveira Santos

Márcia Janaína Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Suplentes

José Adelson Lopes Peixoto

Edel Guilherme Silva Pontes

Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão

Ariane Loudemila Silva de Albuquerque

Ahiranie Sales dos Santos Manzoní

Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)



COORDENAÇÃO GERAL DO XIII ENCCULT

Dr. José Crisólogo de Sales Silva

COMITÊ CIENTIFICO

Coordenadores do grupo de Trabalho

Carlos Everaldo Silva da Costa

Elyrouse Cavalcante de Oliveira

Érica Xavier de Souza

Rodrigo César Reis de Oliveira

Revisores Científicos

Carlos Everaldo Silva da Costa

Érica Xavier de Souza

Revisão ortográfica

Jonatas Barbosa Campos

Assistente de Editoração

Débora Gabrielle Rosa da Silva Pereira

Samuel Nunes da Silva

Capa

JDMM Edições

Diagramação

JDMM Edições

Imagem da Capa

Freepik

Catálogo na Fonte

E59 Ensino, pesquisa e extensão por meio da interdisciplinaridade e multidimensionalidade / Carlos Everaldo Silva da Costa ... [et al.] (Org.). – Arapiraca : Eduneal, 2024. 112 p. : il. : color (e-book).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-6061-026-2

DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt26>

E-book: <https://www.eduneal.com.br/produto/eepe/>

1. Ensino. 2. Pesquisa. 3. Extensão. 4. Interdisciplinaridade. 5. Multidimensionalidade
I. Costa, Carlos Everaldo Silva da, org. II. Oliveira, Elyrouse Cavalcante de, org. III. Souza, Érica Xavier de, org. IV. Oliveira, Rodrigo César Reis de, org. V. Encontro Científico Cultural.

CDU: 378

Elaborada por Fernanda Lins de Lima – CRB – 4/1717

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| PREFÁCIO..... | 7 |
| 1. HISTÓRIA & ENSINO: REFLEXÕES ACERCA DA TEORIA E PRÁTICA | 9 |
| <i>Sheylla Jayane Tavares Lins</i> | |
| 2. MOVIMENTAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE A UNIVERSIDADE E O CAPS AD POR MEIO DA CULTURA POPULAR..... | 21 |
| <i>Ingrydy Lara Araújo Silva</i> | |
| <i>Lidiane dos Santos Barbosa</i> | |
| <i>Anidayê Angelo Amorim</i> | |
| <i>Ranielli Oliveira Barbosa</i> | |
| <i>Celenice Moraes de Souza</i> | |
| 3. ATUAÇÃO DO FARMACÊUTICO COMO RESIDENTE NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE: O CUIDADO CENTRADO NA PESSOA | 34 |
| <i>Jamilly Fernanda Brito Rodrigues</i> | |
| <i>Karina Perrelli Randau</i> | |
| 4. PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA: ASSISTENTES SOCIAIS NA ARTICULAÇÃO ENTRE AS REDES DE SAÚDE E EDUCAÇÃO | 46 |
| <i>Gleyce Rafaella Barbosa de Lima</i> | |
| <i>Vitória da Silva</i> | |
| <i>Martha Daniella Tenório de Oliveira</i> | |
| 5. O PROJETO “CONSTRUINDO A IDENTIDADE AFRODESCENDENTE” DA ESCOLA PROFESSOR LUIZ ALBERTO DE MELO EM ARAPIRACA..... | 57 |
| <i>Pedro Henrique Soares Pereira</i> | |
| 6. O BRINCAR EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA..... | 69 |
| <i>Ana Letícia Batista Sampaio</i> | |
| <i>Maria Eduarda da Silva</i> | |
| <i>Maria Vitória Alexandre da Silva</i> | |
| <i>Maria Izadora Maurício Silva</i> | |



**7. DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DE UM JOGO DE TABULEIRO DIGITAL
PARA O ENSINO DE ANATOMIA HUMANA 82**

Daryelle de Melo Nascimento

**8. ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PÓS-POLÍTICA: AS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS DO ENSINO SUPERIOR E A PÓS-MODERNIDADE 89**

Antônio José Rodrigues Xavier

Rafaella Silvino Cavalcante Beserra

Marleide Martins Moreira

Birajara Abraão do Nascimento

Maria Cristiana da Silva Santos


**9. ANÁLISE DE MEMES SOB A ÓTICA DA REFERENCIAÇÃO E DA
ARGUMENTATIVIDADE 100**

Geicilayne Tavares Pelayes

Cássia Fernanda de Oliveira Costa

SOBRE OS ORGANIZADORES 110





Se faz importante e essencial uma outra perspectiva ao diálogo sobre os procedimentos de pesquisa, pois os mesmos devem e podem captar a diversidade de fatos, dados, informações, experiências da realidade, próprios de uma multidimensionalidade dos fenômenos, capaz de preencher lacunas que surgem entre a teoria e o mundo empírico/ a realidade em questão, sempre singular. Isto pressupõe a interação entre indivíduos/participantes inseridos, se comunicando, refletindo nas - e sobre as - ações, ressignificando durante o próprio processo, para entender como e por que tais participantes constroem significados e ações em contextos com situações específicas. As sequências desses processos são temporais e não estáticas, ou seja, o presente é resultado do passado, mas nunca é a mesma coisa, cíclico, já que sempre sofre modificações locais.

(CHARMAZ, Kathy. A Construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.)

PREFÁCIO

Em 2023, mais uma vez, o consolidado Encontro Científico Cultural (ENC-CULT), já em sua 13ª edição, proporciona o enriquecimento e a democratização da ciência e, por meio do Grupo de Trabalho (GT) 26 - Ensino, pesquisa e extensão aproximando interdisciplinaridade e multidimensionalidade, apresentamos este e-book com 9 estudos capazes de instigar trocas entre as mais diversas áreas do conhecimento e os saberes populares.

Os estudos que compõem este e-book mesclam os olhares da saúde, cultura, da pessoa humana, da didática, do quantitativo ao qualitativo, da etnografia, da análise do discurso. Vinculam diálogos com a cultura popular, entre a teoria e a prática, sobre o cuidado centrado na pessoa, a identidade afrodescendente e a escola, o brincar e o espaço escolar, o jogo de tabuleiro e a anatomia humana, o estágio e a pós-política, assim como a argumentatividade por meio de memes.

Com todas essas áreas do conhecimento envolvidas - nessa tal de multidimensionalidade - e os desdobramentos (im)possíveis - nessa tal de interdisciplinaridade - desvinculamos a tríade ensino, pesquisa e extensão e apresentamos a postura unificadora ensino-pesquisa-extensão.

Este saber vinculado aproxima, de modo horizontalizado, áreas como História, Administração, Contabilidade, Letras, Enfermagem, Pedagogia, Farmácia, Sociologia, Serviço Social, Psicologia, Matemática entre outras, já que o foco está centrado na sociedade e em suas problemáticas, sempre contextualizadas pela curiosidade do(a) pesquisador(a), nesta contingencialidade e complexidade próprias do diversificado mundo socioeconômico-político, operacionalizadas por projetos de pesquisa vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), relatos de experiências, trabalhos de conclusão de curso (TCCs), componentes curriculares da pós-graduação *stricto sensu*, relató-



rios de estágio e de monitoria, que aproximam docentes, discentes e comunidade externa às universidades.

A leitura deste e-book (sempre se colocando como participante em cada um dos estudos), seu debate e o pensar sobre seu conteúdo podem e devem ser realizados com participantes e integrantes de mais de uma área do conhecimento, para que suas potencialidades, unidas, enriqueçam os olhares sobre os temas, objetos e problemas, ao mesmo tempo que instiguem novos estudos e caminhos.

Para os capítulos 1, 2 e 3, há o convite multidimensional para o debate, respectivamente, da Psicologia, da Farmácia e do Serviço Social, com os estudos “Movimentações dialógicas entre a Universidade e o CAPS AD por meio da cultura popular”, “Atuação do farmacêutico como residente na atenção primária à saúde: o cuidado centrado na pessoa” e “Programa saúde na escola: assistentes sociais na articulação entre as redes de saúde e educação”.

Em seguida, para os capítulos 4 e 5, o olhar da área do conhecimento História comunica, respectivamente e de modo complementar, os estudos “História & Ensino: reflexões acerca da teoria e prática” e “O Projeto Construindo a Identidade Afrodescendente da Escola Professor Luiz Alberto de Melo em Arapiraca”.

Os capítulos 6 e 7, nesta sequência, “Estágio supervisionado e a pós-política: as políticas educacionais do ensino superior e a pós-modernidade” e “Análise de memes sob a ótica da referenciação e da argumentatividade”, refletem a questão política, tanto vinculada ao ensino superior por meio de uma atividade extracurricular, o estágio, quanto ao sentido linguístico-sociocognitivo a partir de parâmetros discursivos, em que ambos se complementam em relação às ações sociais, à cultura e ao processamento mental como instâncias constitutivamente interligadas.

E, para os capítulos 8 e 9, “O Brincar em espaços escolares e não escolares: Uma experiência de extensão universitária” e “Desenvolvimento e aplicação de um jogo de tabuleiro digital para o ensino de anatomia humana”, o brincar e a ludicidade são pontos de partida para as práticas pedagógica e da anatomia humana associadas às metodologias ativas.



1

HISTÓRIA & ENSINO: REFLEXÕES ACERCA DA TEORIA E PRÁTICA¹

Sheyla Jayane Tavares Lins ⁽¹⁾

⁽¹⁾ 0009-0006-3238-4485; Mestranda do programa de pós-graduação em História da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Bolsista de Mestrado da Fundação de Amparo à Pesquisa de Alagoas (FAPEAL), pesquisadora da área de Ensino de História; Formação de professores e Estágio Supervisionado, Brasil, E-mail: jayanesheyla@gmail.com.

APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa busca trazer, de forma geral, algumas definições sobre a ciência histórica, trabalhando com questões que perpassam o historiador, com foco em entender a subjetividade das escolhas. Muitos trabalhos visam concluir essas questões e apresentar a definição mais correta, mas esse não é nosso objetivo. Apesar de abordarmos nossa escolha subjetiva e metodológica do que entendemos por História, a intenção é apenas marcar o ponto inicial de nossa jornada, sem definir ou problematizar outras opções historiográficas, embora as mencionemos.

A jornada que trilharemos busca entender os caminhos tomados pela História e seus impactos no Ensino de História, incluindo o contexto de seu surgimento como área e esboçando os principais debates sobre a cientificidade desse campo de pesquisa. Assim, partimos para nosso principal objeto: compreender as relações estabelecidas entre as questões historiográficas e o Ensino de História a partir de seu local de produção.

Seguindo o proposto por Michel de Certeau (2010), a escrita da História é uma operação, e nessa operação, muitos fatores precisam ser pensados e discutidos para entender a estrutura na qual a escrita se insere. Pensamos em

1 DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt26cap1>



algumas perguntas: O que fabrica a História? Quem são seus autores? Em que condições ela é criada? É objetiva? Qual o papel do historiador nesse processo? E qual é o papel da instituição que fabrica o historiador?

Algumas dessas questões, já trabalhadas por Certeau (2010) e por Proust (2013), serão trazidas aqui para repensar como a instituição UFAL tem contribuído na formação de historiadores do Ensino, como esse Ensino é entendido dentro da instituição e problematizar a importância que esta área tem ganhado dentro da instituição nos últimos anos.

Tendo em mente essas questões, iniciaremos nossa jornada.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Refletir sobre o que é História, seus objetos, objetivos, o papel do historiador, as relações estabelecidas entre passado, presente e futuro, além da questão da associação com a memória, não é uma tarefa nova. Inúmeros pesquisadores já se empenharam em compreender a fundo a epistemologia da História, o desafio historiográfico e seus paradigmas. A intenção deste artigo não é redefinir a História, mostrar novos caminhos ou fazer uma crítica aprofundada de suas correntes historiográficas. O que pretendemos é refletir sobre as relações que podemos estabelecer entre a História, o historiador, suas questões e o ensino.

A História foi concebida de diversas formas ao longo de sua trajetória, aproximando-se em alguns momentos da arte, em outros se cientificando e tornando-se ciência. Atualmente, não negamos a cientificidade dela, contudo, ainda há debates acerca de seus objetos e métodos. De acordo com Reis (2010, p. 26), “o desafio historiográfico é infinitamente aberto, abrangente, flexível, fascinante! Tudo é história, inclusive a própria historiografia”, assim entendemos que essas conceituações acerca da História são variáveis e que não há um consenso em sua interpretação, a própria história se insere em sua historicidade.

Partindo da definição de Marc Bloch (2001, p. 55), entenderemos a história como uma “ciência que estuda os homens no tempo”, assim tendo como objeto de pesquisa aquilo que foi fabricado pelo ser humano, tudo no qual possamos entender a dimensão da presença humana. Partindo dessa definição, busca-se o historiador. O que ele faz? Como ele escolhe suas questões? Como define o que deveria ser pensado ou posto em estudo?



De acordo com Proust, “Não existem fatos, nem história, sem um questionamento; neste caso, na construção da história, as questões ocupam uma posição decisiva” (2020, p. 75), assim, a História se faz a partir da questão, e essas questões são levantadas pelos historiadores. Ao problematizar essa questão, Proust (2020) aponta que não há ingenuidade na escolha do historiador, pois, quando questiona, o historiador traz em seu bojo as possibilidades documentais e de metodologia, já trazendo complexidade para a questão. Assim, o autor traz uma visão acerca do historiador, que trabalha os documentos com objetividade, mas que ao mesmo tempo é subjetivo e escolhe sua pesquisa de acordo com, além das questões dos pares e da historiografia, suas paixões.

A ideia da parcialidade na pesquisa histórica já não é tão recente, contudo, na primeira versão de história científica criada, a partir da Escola positivista, a imparcialidade era um pré-requisito para o historiador,² onde o documento era a fonte de todo o saber e o historiador era apenas o escritor manipulado neste ventriloquismo, que expressava as verdades expressas nesses documentos e tornava público aquilo que estava esperando para ser encontrado.

Com a chegada de novas escolas historiográficas, o historiador ganha vida no processo de escrita da História, sendo considerado dentro da perspectiva dos Annales como o protagonista da escolha historiográfica. Ao criticar a ideia de Ranke acerca da imparcialidade do historiador, Le Goff (2013) aponta que

Se a imparcialidade só exige do historiador honestidade, a objetividade supõe mais. Se a memória faz parte do jogo do poder, se autoriza manipulações conscientes e inconscientes, se obedece aos interesses individuais ou coletivos, a história, como todas as ciências têm como norma a verdade (Le Goff, 2013, p. 35).

Desta forma, o autor propõe que, apesar de não conter a imparcialidade, uma das leis da história consiste na verdade, neste caso, a verdade histórica, que é apoiada nesses documentos e naquilo que consideramos fato, mas que não contém uma verdade universal. Sendo assim, o historiador, apesar de poder livremente escolher suas questões, métodos e documentos, precisa se manter atento a essa lei.

² Vide BENTIVOGLIO, Julio. Leopold Von Ranke. IN: MALERBA, Jurandir. **Lições de história: o caminho da ciência ao longo do século XIX.** Rio de Janeiro: FGV, 2010, p. 53.



Todavia, apesar de compreendermos as leis que perpassam o historiador, suas vontades e escolhas, Certeau (2010) nos aponta que a pesquisa estabelece relações com seu local de fabricação ao pontuar que

ela está [a pesquisa historiográfica] submetida a imposições, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função deste lugar que se instauramos métodos, que se delinea uma topografia de interesses, que os documentos e as questões que lhes são propostas se organizam (Certeau, 2010, p. 67).

Assim, entendemos que as instituições que formam e nas quais se circunscrevem as pesquisas históricas, em algum nível, moldam essas questões, para além da subjetividade do historiador.

Tendo em vista o entendimento da participação das instituições na pesquisa histórica e a subjetividade que perpassa o historiador, podemos entender que a História, enquanto ciência e como disciplina, não é um produto pronto e acabado e, por isso, assim como o mundo, passa por redefinições, além de ser modificada por seu local de produção. Dessa feita, em seu percurso, a História recebeu diversas definições, com objetos de pesquisa, métodos e fontes diversas, que assim a reinventaram partindo dos interesses do presente, é pensado nesses passados-presentes que buscamos entender como surge a área de pesquisa de Ensino de História, e as relações estabelecidas entre a UFAL e as pesquisas em ensino desenvolvidas na instituição.

O Ensino de História é um campo de pesquisa que nos últimos 30 anos tem crescido no Brasil. De acordo com Martins (2002, p. 200), no final dos anos 1970, se constrói esse “campo de estudo dentro das pesquisas históricas”, e como demonstrado através de outras investigações, a exemplo da pesquisa de Gonçalves (2019, p. 119), esse campo tem apresentado aumento de forma mais significativa a partir dos anos 2000.

Pensando no percurso do Ensino de História, é importante destacar que este se relaciona de forma muito íntima com os percalços vivenciados pela disciplina História, principalmente em momentos de retorno à ciência de referência, como é o caso do período de sua construção enquanto campo, que ocorre no momento em que a disciplina História está dissolvida nos chamados Estudos Sociais, que como aponta Santos (2014, p. 60), surgiu no Brasil enquanto ideia “no final da década de 1920, no bojo do movimento conhecido por Escola



Nova”, seguindo um modelo norte-americano de alterações metodológicas e pragmáticas dentro da educação. Contudo, esse modelo de junção de História e Geografia em Estudos Sociais acontece apenas durante a ditadura civil-militar (1964-1985), de forma mais exata, sua implementação ocorre na Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus de número 5.692/71,³ o que movimenta os pesquisadores da área das humanidades.

Ao pensarmos o Ensino de História, é importante destacar que este é um campo entendido por alguns pesquisadores como um “lugar de fronteira” (Monteiro et al., 2014, p. 9), uma vez que tem sido disputado pelo campo da Educação e da História. Neste trabalho, entendemos este campo enquanto esse lugar que engloba o melhor desses dois mundos, e não pode e nem deve ser visto como menor em nenhuma das duas áreas. Como coloca Miranda (2019)

Ao investigar o Ensino de História, não só é essencial evocar referentes compreensivos do universo dos saberes, políticas e práticas que afetam a cultura escolar, mas também chamar e dominar os elementos conceituais próprios da epistemologia da História (Miranda, 2019, p. 95).

Dessa forma, este campo de olhar tão múltiplo engloba mais do que linguagens de sala de aula, mas também pesquisa conceitos e questões próprias da ciência de referência, a História. Assim, entendemos o lugar trabalhado pela didática da história, que traz em seu conteúdo reflexões e pesquisas que refletem além das formas de ensinar, mas também os objetivos do ensino e as características epistemológicas no campo da consciência a ser trabalhada nas salas de aula pelos historiador-professores, de forma que não haja um rompimento identitário do professor com sua ciência de referência.

Partindo dessa relação entre o pesquisador e a pesquisa em Ensino, muito tem sido discutido acerca de como se estabelece essa relação, em quais pontos os professores mobilizam saberes históricos dentro de suas aulas e de suas pesquisas, uma vez que esse campo foi visto durante as primeiras décadas como pesquisa em educação, de forma a desqualificar sua cientificidade e o lugar historiográfico ocupado por seus pesquisadores. Assim, pesquisadores como Sobanski e Caraméz (2018), dentro da perspectiva de pesquisa da Educação

³ BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de Agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <L5692 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 01/06/2023.



Histórica (campo da área de Ensino de História que tem crescido no Brasil nos últimos anos), utilizaram o conceito de historiador-professor, uma vez que, segundo as autoras, “os professores devem ser entendidos enquanto sujeitos que produzem conhecimento histórico em sala de aula, num processo em que a relação entre o ensino-aprendizagem demonstra o contato com a epistemologia da História e seus métodos de investigação” (Sobanski; Caraméz, 2018, p. 120). Além de historiador-professor, alguns autores, como Oliveira (2020), propõem o uso do termo historiador-docente, também partindo da premissa de que o trabalho em sala de aula não exclui o processo do trabalho histórico.

Ao refletir acerca da cientificidade da área de pesquisa em questão, autoras como Caimi e Mistura (2019) trabalham com a interseccionalidade na qual se inclui o Ensino de História, colocando sua característica essencial de interação com outros campos e com a relação de seus objetos com esses campos.

A especificidade do Ensino de História é justamente essa mobilidade entre um saber de referência que, diferentemente de outros saberes disciplinares, não possui estabilidade paradigmática - é, sim, um espaço dinâmico de interpretação, formulação e explicações provisórias - e os espaços institucionais exigem e normatizam uma estabilização, como o currículo, por exemplo (Caimi e Mistura, 2019, p. 194).

É importante ressaltar que a História também possui esse caráter de explicações provisórias e de interdisciplinaridade com outras áreas de pesquisa, principalmente após a abertura trazida pela Escola dos Annales, e a amplitude de documentos e metodologias que podem ser utilizadas, assim como o surgimento de novas perspectivas para a escrita da História.

Assim como a História passou por um processo de cientificação, de construção do método, com mudança de objetos, fontes e ótica, o Ensino de História também passa por um processo de aceitação no âmbito acadêmico e de defesa de sua cientificidade, principalmente a partir de pesquisas de cunho histórico que se relacionam com as diversas campanhas que compõem a prática de sala de aula e a construção de novas teorias.

Pensando na outra face do Ensino de História, a Educação, é importante delinear as práticas de pesquisa em educação dentro da complexidade que lhes é inerente, assim compreendendo o que Beillerot (2014, p. 85) afirma ao dizer



que “as prática sociais complexas, como a educação, não poderiam ser conhecidas somente pela utilização sistemática das ciências existentes; uma terceira via deveria ser inventada”, entendemos que essa terceira via deve se dar dentro de associações da ciência de referência com a área da Educação que crie novos campos de pesquisa que partam da realidade educacional, e que sejam aceitos enquanto ciência.

Voltando-nos à questão da construção do Ensino de História enquanto campo de pesquisa, e sua cientificidade, frisamos que apesar de surgir nos anos 1970, o reconhecimento dessa área enquanto ciência, assim como o crescimento enquanto campo demora duas décadas, e apenas se desenvolve dentro do contexto de profissionalização da classe docente que ocorre nos anos 1990, como demonstra Guimarães (2012)

Desde os anos 90, como afirmamos anteriormente, houve não apenas um crescimento da pesquisa científica na área do ensino e da aprendizagem em História, mas também uma valorização cada vez maior da cultura escolar, dos saberes e das práticas educativas, desenvolvidos em diferentes lugares por docentes e outros autores do processo educativo. Essa foi uma conquista importante porque reafirmou, entre nós, a concepção de que ensinar História não é apenas repetir, reproduzir conhecimentos eruditos produzidos em outros espaços: existe também uma produção escolar (Guimarães, 2012, p. 35).

Partindo do que foi abordado pela autora, compreendemos que o Ensino de História, enquanto área, possui um processo demorado de aceitação científica e de relevância dentro da academia, o que pode acabar influenciando e/ou criando interferências na produção desta área de pesquisa, principalmente no recorte de 2000 a 2020, que carrega em si as resoluções das discussões dos anos 1990 e as práticas que buscam reverter o quadro, e criar uma curricularização do ensino superior que possibilite a formação de profissionais para a pesquisa atrelada à educação e também à História.

Pensar a pesquisa em Ensino de História na Universidade Federal de Alagoas é uma tarefa ainda em andamento, contudo, aqui cabe algumas reflexões iniciais. O curso de História da UFAL teve seu decreto de reconhecimento em 1954, e em seu documento aponta que um de seus objetivos era “realizar a integração ensino e pesquisa qualquer que seja o grau de ensino em que atue”



(Decreto 36.657/54, p. 1).⁴ Assim, compreendemos que o curso de licenciatura surge buscando a articulação entre o ensinar e o pesquisar em qualquer âmbito, uma vez que o documento ainda aponta que o campo de trabalho no qual será direcionado o seu egresso seriam os órgãos do governo federal, estadual ou municipal na condição de professor e pesquisador, atuando nas esferas de ensino públicas ou privadas.

Em sua grade curricular, além das disciplinas mais atuais de educação, como didática e psicologia da educação, o curso traz a disciplina de práticas de Ensino de História, já se preocupando com o campo do ensino, mas não com a pesquisa na área. Autores como Porto (2010), ao analisar o processo de consolidação desse curso, aponta a falta de articulação entre o curso e os egressos produzidos por ele, principalmente por privilegiar as pesquisas associando-as ao Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas (IHGAL), que tinha a maior parte dos professores do curso como sócios. Segundo a autora

Alagoas, mesmo tendo, desde o início dos anos de 1950, uma instituição de educação superior que formava profissionais da História, passou ao largo dessa revolução, dialogando com as inovações teórico-metodológicas de maneira marginal, sem fazer ressoar, de fato, uma outra formação, tendo o novo, no campo da História, quando produzido, sendo feito regularmente por intelectuais não historiadores, estando nesse meio um ou outro profissional originariamente formado no campo (Porto, 2010, p. 82).

Assim, a autora destaca o distanciamento criado entre os professores formados pela Universidade e a pesquisa histórica, essa realizada quase exclusivamente no IHGAL, ao menos até o contexto de 1979.

O afastamento do curso em questão da área do Ensino de História enquanto pesquisa, pode ter suas raízes marcadas por seu processo de consolidação e por suas reformulações, uma vez que a característica principal dos professores fundadores. Ainda segundo Porto (2010, p. 74) era “o caráter de autodidatismo dos seus docentes, os quais, sequer conheciam, por formação, o saber docente”. Todavia, é possível visualizar em seus documentos curriculares a mudança cria-

4 BRASIL. **Decreto n. 36.657, de 24 de dezembro de 1954.** Concede reconhecimento dos cursos Letras Clássicas, Neolatinas, anglo-germânicas de Filosofia, Geografia e História, da Faculdade de Filosofia de Alagoas. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de dez. 1954. Acesso em: 25/05/2023.

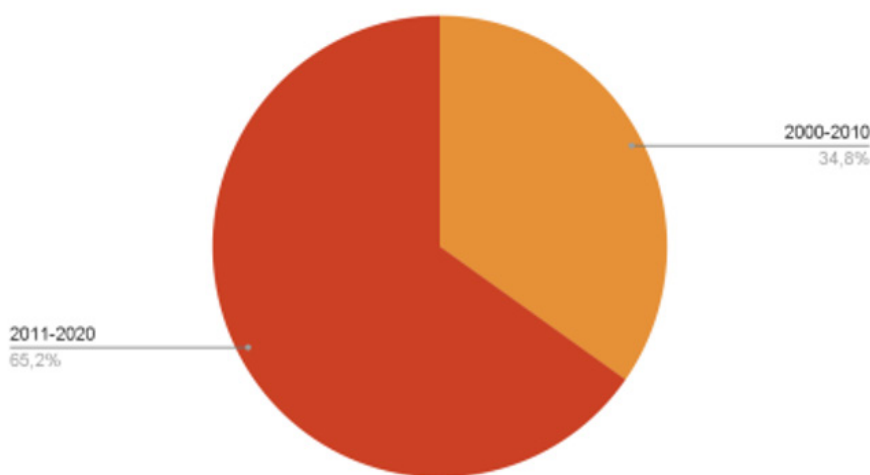


da no entendimento dessa área a partir do Projeto Político Pedagógico de Curso (PPC) de 2006, sendo o primeiro a apontar as condições de pesquisa dentro da área de educação, com a disciplina de pesquisa educacional, ainda que não trouxesse clareza no objetivo para o graduando egresso no sentido de fomentar pesquisas em educação. E no PPC de 2012, que é o primeiro a abordar o estágio supervisionado enquanto um campo de pesquisa e articulação do tripé ensino-pesquisa-extensão, o que anteriormente não se encontrava disposto nos PPC's, possivelmente pelas definições gerais dos cursos de graduação. Ainda que nesses PPC's se tenha a indicação da busca do curso em formar profissionais que pudessem ser pesquisadores, nestes documentos não se delimitava espaço para o Ensino de História em seu bojo.

Assim sendo, as pesquisas em Ensino de História na primeira década do século XXI, dentro do curso de Licenciatura em História, demonstram-se de forma muito tímida, contando apenas com 1,9% da produção do período, enquanto na segunda década sofre um aumento para 30,4%, como demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 1. Produção historiográfica com a temática Ensino de História entre 2000 e 2020.

Produção em ensino de História na UFAL



Fonte: Levantamento realizado pela autora, 2022.

Tendo em vista a distribuição da produção, surge a seguinte pergunta: O que fez com que crescesse a prática da pesquisa em Ensino de História no curso?



Muitos fatores estão em processo de análise em busca de resolver essa questão. Contudo, em um pequeno recorte deste tempo analisado no gráfico, a autora Lins (2022) aponta que o aumento da produção entre 2016 e 2018 se deu devido às alterações curriculares do curso, ao incentivo da pesquisa na prática de estágio supervisionado obrigatório e pelo crescimento das políticas públicas, como o Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID). Isso acabou refletindo na maior concentração de trabalhos dentro do recorte, o que pode nos dar uma pista sobre o que pode influenciar esse aumento ainda em processo de análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as questões apresentadas, compreendemos que a articulação entre História e Ensino passou por diversos processos ao longo do período de presença da disciplina História no currículo oficial. Assim, entendemos que conceituar História, problematizar o papel do historiador, analisar como se dão suas questões e o que os motiva a escolher cada área de produção é uma tarefa complexa que atravessa os densos bosques do subjetivo. Portanto, reconhece-se a complexidade de trabalhar com tais questões.

O trabalho aqui exposto buscou trazer alguns pontos de articulação entre a História e a pesquisa em Ensino de História, o que nos possibilitou refletir sobre o trajeto percorrido por essa área fronteira da pesquisa histórica e compreender os contextos de surgimento da área, seus objetos e possibilidades, bem como seus desafios epistemológicos. Isso leva a um debate subjetivo, além do que é exposto ao tratar de sua cientificidade.

Pensando na questão curricular no âmbito do curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Alagoas, entendemos os danos e os ganhos trazidos por sua organização curricular, ainda que de forma breve. Entendemos que a possibilidade curricular de associação da prática de sala de aula com a pesquisa educacional, perpassando pela episteme histórica, pode contribuir não apenas para uma melhor formação para o profissional docente, mas também para evitar a quebra de identidades entre o historiador e o professor, que, nesta perspectiva, são uno.



Assim, finalizamos com muitas questões ainda a serem respondidas, mas com a consciência de que a pesquisa em Ensino de História vem avançando em Alagoas. Contudo, muito ainda precisa ser feito para que o Ensino abandone de uma vez por todas a ideia enraizada de professor enquanto reprodutor do saber histórico, e para que cresça o entendimento de que professores também são construtores do saber histórico.

REFERÊNCIAS

BEILLEROT, J. A “PESQUISA”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2012, p.71-90.

BLOCH, M. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <L5692 (planalto.gov.br)>. Acesso em: 01/06/2023.

BRASIL. **Decreto n. 36.657, de 24 de dezembro de 1954**. Concede reconhecimento dos cursos Letras Clássicas, neolatinas, anglo-germânicas de Filosofia, Geografia e História, da Faculdade de Filosofia de Alagoas. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 de dez. 1954. Acesso em: 25/05/2023.

CAIMI, F. E; MISTURA, L. Investigar em Ensino de História: entre fronteiras e limites epistemológicos. In: MONTEIRO, A. M. RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, v. 1, p. 184-198.

CERTEAU, M. de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GONÇALVES, N. G. Produção em ensino de História em periódicos acadêmicos brasileiros (1970 - 2016). MONTEIRO, A. M. RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.



GUIMARÃES, S. **Didática e prática de ensino em História:** Experiências, reflexões e aprendizados. São Paulo: Papiros, 2012.

LINS, S. J. T. **História/UFAL:** influências na produção de TCCs e Monografias com a temática Ensino de História no Campus A.C. Simões (2016-2018). Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Curso de História, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

MARTINS, M. C. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares:** quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MIRANDA, S. R. A pesquisa em Ensino de História no Brasil: potência e vicissitudes de uma comunidade disciplinar. MONTEIRO, A. M. RALEJO, A. (Org.). **Cartografias da pesquisa em Ensino de História.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, 63-84.

MONTEIRO, A. M. et al. (orgs.) Apresentação. In: _____. **Pesquisa em ensino de História:** entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2014.

PORTO, A. L. A. O Curso de História na Universidade Federal de Alagoas: dos Primórdios à sua Consolidação (1952-1979). **Revista Crítica Histórica.** Ano I, nº 1, dez/2010, p.72-85.

PROST, A. **Doze lições sobre a História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

OLIVEIRA, T. A. D. de. Pressupostos da pesquisa e da formação continuada de historiadores docentes: uma contribuição da Educação Histórica. **Roteiro,** v. 45, p. 1-24, 2020.

REIS, J. C. **O desafio historiográfico.** Rio de Janeiro: FGV, 2010.

SANTOS, B. B. M. dos. A História e os estudos sociais, entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: O colégio Pedro II e a reforma educacional da década de 1970. In: MONTEIRO, A. M. et al. (orgs). **Pesquisa em ensino de História:** entre desafios epistemológicos e apostas políticas. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2014.

SOBANSKI, A. de Q.; CARAMÉZ, C. S. Educação histórica e o professor como investigador social. In: SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. (Org.). **O que é educação histórica?** Curitiba: W.S. Editora, 2018, p.9-21.



2

MOVIMENTAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE A UNIVERSIDADE E O CAPS AD POR MEIO DA CULTURA POPULAR⁵

Celenice Moraes de Souza ⁽¹⁾

Ingrydy Lara Araújo Silva ⁽²⁾

Anidayê Angelo Amorim ⁽³⁾

Lidiane dos Santos Barbosa ⁽⁴⁾

Ranielli Oliveira Barbosa ⁽⁵⁾

⁽¹⁾0009-0004-3869-2740; Universidade Federal de Alagoas, discente, pesquisadora no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, Brasil, E-mail: celenice.souza@arapiraca.ufal.br.

⁽²⁾0000-0003-2441-7014; Universidade Federal de Alagoas, discente, pesquisadora no Laboratório de Pesquisa e Extensão em Psicologia Escolar e no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, Brasil, E-mail: ingrydy.silva@arapiraca.ufal.br.

⁽³⁾0009-0002-1902-2069; Universidade Federal de Alagoas, discente, pesquisadora no PET-NE-SAL (Programa de Educação Tutorial - Núcleo de Estudos do Seminário Alagoano), Brasil, E-mail: anidayeangelo@gmail.com.

⁽⁴⁾0000-0003-1244-0719; Universidade Federal de Alagoas, docente, mestra em Educação, especialista em Psicologia e Ação Psicossocial, Brasil, E-mail: lidiane.barbosa@palmeira.ufal.br.

⁽⁵⁾0000-0002-5173-5985; Universidade Federal de Alagoas, discente, pesquisadora no PET-NE-SAL (Programa de Educação Tutorial - Núcleo de Estudos do Seminário Alagoano), Brasil, E-mail: ranielli.barbosa@arapiraca.ufal.br.



INTRODUÇÃO

A discussão presentificada neste trabalho tem origem a partir de vivências acadêmico-ativas em meio a efetivação das Atividades Curriculares de Extensão 1 - A.C.E 1, Fase 1 e Fase 2, componentes curriculares obrigatórios do Curso de Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, Unidade Palmeira dos Índios, em que surge o projeto intitulado de Subjetivarte.

⁵ DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt26cap2>

Elaborado com o intuito de relacionar os conteúdos programáticos da disciplina de Concepções Ontológicas da Psicologia, através de uma práxis interdisciplinar, que busque a integração entre objetos de conhecimento e de intervenção, que propiciarão o estabelecimento de novas relações entre os conteúdos e efetivarão novas ações através de reflexões, mudanças e interações (PREZIBÉLLA, 2008), com as expressões subjetivas dos sujeitos frequentadores de instituições - instituições no plural, pois cada equipe teve a liberdade de escolher com qual instituição queria trabalhar. Para facilitar sua execução, o projeto foi dividido em dois momentos.

No primeiro momento, ocorreu a formação teórica e artística, na qual, as equipes buscaram estudar conteúdos transversais, tais como: questões de gênero, raça e classe e seu possível envolvimento com a arte ao mesmo tempo em que ocorriam visitas nas instituições para que fosse possível conhecer as demandas. Em contrapartida, no segundo momento, houve a execução do projeto com a realização de ações que tinham como objetivo promover a expressividade e a subjetividade através da união da arte com as demandas que foram averiguadas na Fase 1.

Indo em direção ao que é defendido por Martin-Baró (2011), através de sua teoria, a Psicologia da Libertação, escolheu-se trabalhar com os usuários do Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Outras Drogas - CAPS AD de Palmeira dos Índios, semiárido alagoano, através de uma práxis de Psicologia Crítica que considera as dimensões sociais e históricas e que pretende construir um fazer/ser do psicólogo e estudante de Psicologia que se destitui da falsa neutralidade hegemônica e que se compromete em potencializar o protagonismo das maiorias populares.

Entendeu-se que o CAPS AD seria o local ideal para efetivar esta práxis, tendo em vista que as pessoas participantes, em sua maioria homens, negros, de classe mais baixa, eram ex-usuários de drogas e de substâncias psicoativas, geralmente silenciadas, marginalizadas e excluídas em diversos âmbitos da sociedade. Dessa forma, não são considerados enquanto sujeitos ativos e protagonistas de suas próprias histórias, sendo realocados a esse lugar subalternizado.

Dessa maneira, buscando resgatar as vozes desses sujeitos, que conforme Silva, Moura e Santos (2021, p. 3), “tem o direito de definir suas próprias



realidades, estabelecer suas próprias identidades, nomear suas histórias” (*apud* HOOKS, 1984, p. 42.), e, ao mesmo tempo, utilizando a arte como artifício mediador de potencialidade foram realizadas as seguintes atividades: a primeira delas, a dinâmica do espelho, teve como objetivo conhecer e iniciar vínculos com as pessoas participantes e também apresentar a equipe extensionista.

Já a segunda ação, de criação poética-musical, visou estreitar laços de confiança, acolhimento e afeto através das lembranças que as músicas despertam nos participantes do grupo. Enquanto a terceira, criação a partir de referências nordestinas, a qual trabalhou a territorialidade e o pertencimento por meio da música. Sob este cenário, as duas últimas ações, desenho com referências musicais e teia de partilha de experiências, tiveram, respectivamente, como foco, compreender como os usuários se envolvem em atividades voltadas para a expressão de sentimentos, emoções e necessidades, e, por fim, realizar um momento de integração entre ambas as partes, contando com devolutivas de experiências.

Dessa forma, notou-se, que o cuidado em planejar as atividades em uma construção conjunta com os frequentadores do serviço, de forma dialógica e horizontalizada, foi um aspecto fundamental para que este projeto de produções criativas alcançasse os objetivos estabelecidos, tendo em vista que os participantes se sentiram bem em se envolver das atividades propostas e lamentaram o fim das práticas, indicando, assim, um estreitamento de vínculo com o grupo extensionista. Ainda se observou a ampliação da experiência universitária para a equipe, seja em conhecimento ou vivências, uma vez que a extensão permite a relação da teoria com a prática.

OBJETIVOS

Tivemos como objetivo geral analisar a expressão subjetiva de grupos comunitários por meio da arte e da escuta de suas demandas e necessidades. Quanto aos objetivos específicos, foram: identificar a territorialidade através da música; compreender como as pessoas participantes do CAPS AD se envolvem em atividades individuais e contemplativas com a arte e estreitar os vínculos comunitários entre si.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para tanto, a metodologia escolhida consistiu na pesquisa bibliográfica, tendo como referencial teórico, os estudos de Paulo Freire (1983), referência indispensável quando se pensa em efetuar uma práxis dialógica e coletiva ao invés de simplesmente expandir o conhecimento para outro lugar de forma descuidada. Além disso, a atuação da equipe guiou-se por meio dos preceitos de Martín-Baró (2011) a partir do momento em que nós, discentes de Psicologia nos comprometemos ética e politicamente em amplificar a voz das maiorias populares, tendo em vista que, os usuários do CAPS AD são majoritariamente homens negros periféricos em situação de vulnerabilidade e, além do mais, ex-usuários de álcool e outras drogas, sendo assim, amplamente silenciados por diversos setores da sociedade.

Ademais, considerando que o grupo do CAPS AD é composto por sujeitos ativos, autônomos e sociais em constante movimento, que, segundo Silva, Moura e Santos (2021, p.3), “têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, nomear suas histórias.” (apud HOOKS, 1984, p. 42). Foi se estabelecendo a partir das conversas com o grupo, sobre como a equipe iria organizar suas intervenções no espaço, visando sempre, construir de forma coletiva.

Neste sentido, os usuários trouxeram a partir de suas falas, suas vivências ambientadas no território nordestino interiorano de Alagoas. Comentavam sobre vaquejada, forró, cordéis e toadas. E, assim, valorizando o protagonismo dos participantes, as atividades começaram a ser estruturadas. À vista disso, foram realizados um total de quatro encontros interventivos, que versaram desde a criação de poemas e poesias através de músicas sobre o cotidiano nordestino, até oficina de produção de desenho com referências musicais e territoriais.

DESENVOLVIMENTO

Baseando-se nos estudos de Freire (1983) e no que ele defendia, a intervenção no CAPS AD, em articulação com o grupo Educação e Saúde da própria instituição, envolvendo a arte deu-se a partir de uma atuação dialógica, comprometida em promover o diálogo dentro do espaço cedido pela instituição, no lugar de simplesmente invadi-lo e manipulá-lo de acordo com interesses próprios.



Nesse sentido, a equipe levou em consideração também a crítica da construção histórica da Psicologia, que retroalimentou ao decorrer da sua existência o poder dominante da ideologia das elites (BOCK, 2000), para assim, a construção das atividades se darem de forma conjunta. Além disso, o exercício de construir em conjunto o cronograma de atividades desenvolvidas tornou-se não só uma ferramenta de fortalecimento de uma Psicologia contra-hegemônica, que esta ética e politicamente comprometida com as maiorias populares e seus múltiplos contextos, mas também considerou os sujeitos enquanto seres ativos, históricos e protagonistas das suas próprias histórias.

Assim, a equipe priorizou um espaço de troca para que as demandas envolvendo a arte e a subjetividade dos indivíduos que frequentavam o grupo Educação e Saúde fossem contempladas, levando em consideração os interesses e dificuldades envolvendo o SubjetivArte. Primeiramente, ao constatarmos que a maioria dos usuários do serviço era do gênero masculino, percebemos a dificuldade que seria trabalhar com sua(s) subjetividade(s) de forma profunda e honesta, tendo em vista os limites impostos pela concepção de masculinidade, explorada por Moniz (2020) *apud* Maciel Junior (2006) como:

Na perspectiva do senso comum, [...] um atributo ‘natural’ do homem, frequentemente associada a características como competição, exibição de agressividade, sexualidade predadora, afastamento dos afetos, capacidade de domínio [...]” (Macial Junior, 2006, p.1)

Essa suspeita foi confirmada ainda no primeiro encontro, quando, durante a dinâmica do espelho, a equipe se deparou com a resistência de alguns homens em se autodescrever e desabafar a respeito de seus sentimentos. Em contrapartida, outros confessaram não ter apreço pela face que o encarava de volta, fosse pelas consequências físicas do uso de substâncias psicoativas ou por expressões que declaravam a fraqueza e a falta de disposição presente em seus olhares.

Depois de conversar com a equipe multiprofissional que já trabalhava na instituição, percebeu-se que a determinação para lutar contra a dependência química não era uma constante, e que por isso eles trabalham com redução de danos: além de disponibilizar aconselhamento psicológico, buscavam encorajá-los a partir de atividades que estivessem de acordo com seus interesses. Diante



disso, seguindo a proposta do projeto SubjetivArte e inspirados na perspectiva de intervenção terapêutica praticada pela Nise da Silveira desde os anos 1940, optamos por trabalhar com música, tanto com forró quanto com produção de cordéis e toadas, supondo que eles ficariam empolgados para participar (Castro e Lima, 2007).

No segundo encontro, optou-se por levar músicas de forró que retratavam a superação dos obstáculos diários, apesar das dificuldades que fugiam do controle individual, de modo que pudessem inspirá-los e talvez lembrá-los sobre acontecimentos de suas vidas que fossem semelhantes aos recitados pelos cantores. Através do resgate das memórias de cada pessoa, foi possível compor poemas. Cada um(a) contribuía com alguma palavra ou frase, relacionando-a ao seu passado, que eram anotadas em um quadro, para em seguida acontecer a construção coletiva da poesia.

A música “Natureza das Coisas” de Flávio José foi a primeira a ser passada e proporcionou um envolvimento muito rápido do grupo. O fato de Flávio José cantar em algumas estrofes “*Ô, coisa boa é namorar*” rendeu algumas risadas e participação imediata da assistente social e equipe de enfermagem que trabalha no CAPS AD, principalmente na interação com aqueles que riram.

Criando-se assim, uma poesia com versos nostálgicos acerca da juventude dos usuários quando aproveitavam a festa de São João e de como, atualmente, sentiam falta do acalento e afeto que só essa celebração era capaz de proporcionar, como, por exemplo, a quadrilha de bairro, o namoro e a paquera trazida pela música. Assim, inspirados na canção “Pedras de Cantam” de Dominginhos, inicialmente os usuários, juntamente com as equipes extensionista e multidisciplinar, discutiram sobre desigualdade e outras questões atravessadas pelas configurações das classes sociais. Nesta conversa, a praia aparece como um lugar seguro (e até mesmo idílico) em que essa desigualdade social é esquecida momentaneamente.

Por fim, destacamos a criação com a última música: “Meio dia” de Mastruz com Leite. Essa foi a escolha que mais houve interação inicialmente, o que levou a maior sugestão de palavras para a posterior construção da narrativa. Uma das participantes, inclusive, citou um ocorrido pessoal enfrentado por ela e pelo resto de sua família quando era criança e que foi bastante emblemático. Aqui



foi um momento importante para a equipe extensionista entender as limitações enquanto estudantes de Psicologia, uma vez que não possuem as condições teóricas para aprofundar as temáticas sensíveis presentes nessas recordações trazidas, mesmo não tendo esse aprofundamento como objetivo do Projeto.

Na criação da poesia, houve um momento de debate em torno das dificuldades que cada pessoa enfrenta diariamente no contexto familiar e como às vezes essas dificuldades são tão desgastantes que parecem impossíveis de serem superadas. A lembrança de superação dessas problemáticas foi sugerida através de atividades vistas como terapêuticas pelos usuários do serviço, tais como, como a dança e a música, gerando a conversa que esse pensamento representava não baixar a cabeça perante as dificuldades.

Portanto, a atividade de criação Poética-Musical foi um pilar importante para gerar uma aproximação maior das pessoas do CAPS AD com as extensionistas. Oportunizou o debate em temáticas que envolvem lembranças, adolescência, amores passados, dificuldades enfrentadas e entre outros elencados acima. Apesar de revelar as dificuldades de algumas pessoas para propor sugestões que contribuíssem para a criação, foi muito significativa para mediar a escuta ativa de queixas relacionadas ao passado que o grupo possui, o que, conseqüentemente, foi adiante dos objetivos previstos por proporcionar uma boa forma de se ter contato com a ida a campo através da extensão. Por fim, ela foi crucial para o grupo conseguir situar-se na temática proposta inicialmente, ou seja, a compreensão das demandas dos sujeitos tendo como ponto de partida a música.

Na terceira ação, pensando numa dinâmica parecida com a do encontro anterior, a equipe planejou trabalhar a territorialidade através da música, produzindo cordéis, toadas e repentes que retratassem um pouco da cultura alagoana, e conseqüentemente, aspectos que perpassavam a(s) concepção(ões) de masculinidade(s). Após a explicação breve dessa proposta, foi passado o vídeo de Paulo e Jarim recitando “Visitando o sertão” e Leonardo Bastião declamando a “Resposta de Matuto”.

Além disso, para exemplificar, as extensionistas declaram o repente criado para facilitar esse momento: *“A gente chegou aqui/ Com esse povo animado/ Pedindo o envolvimento/ Pra criar algo arretado; Agora vamos nos dividir/ Não*



precisa confusão/ Cada um tem um número/ E com seu igual, junte sem complicação; A intenção é criar/ Algo que venha do seu vivenciar/ Pode ser uma toada, um repente/ Ou qualquer coisa animada; Não precisa se esquentar/ Para essa produção/ Parabéns todos vão ganhar/ Pela excelente participação”.

A partir disso, o grupo foi dividido em pequenos subgrupos com os integrantes da equipe profissional do CAPS AD. E, assim, com base em suas vivências e memórias do passado, poderiam conversar para produzir coletivamente toadas e repentes. Por fim, o último momento foi uma roda de compartilhamento do que foi escrito, onde permitiu a cada um aprofundar o que colocou no papel, como também identificar-se com o que foi criado pelos outros subgrupos.

Nesta leva de produções, as temáticas foram extremamente variadas. Em um dos repentes constituídos pelos usuários, por exemplo, teve como tema a permanência na instituição e o cuidado que a mesma proporciona; eles destacaram que iam para lá com alegria, implicando que a partir das ações das equipes - extensionista e servidores -, o CAPS AD passa a ser um território de acolhimento. Em contrapartida, em outra produção, estes usuários escreveram sobre a relação divina entre o destino e as características humanas, em que, alguns sujeitos nascem já predestinados a serem fortes e outros, a serem fracos. Nesse momento da atividade, deu para perceber a forte conexão que os participantes possuem com o âmbito religioso.

Essas foram as criações de um dos grupos, nele estava o participante que logo no primeiro dia nos animou recitando uma toada. Por isso, com seu auxílio, a escrita fluiu bastante. Além disso, cabe ressaltar como as temáticas foram variadas, passando por questões de valorização individual, os sentidos figurados acerca da luta do dia-a-dia ressaltando a valentia e, até, o processo diário em estar participando dos encontros do CAPS AD, ressaltando os motivos que fazem cada pessoa retornar diariamente.

De maneira similar, nas toadas, os participantes também construíram suas narrativas a partir de suas experiências vivenciais. Em uma delas, por exemplo, alguns sujeitos salientaram seu processo migratório em direção a região alagoana; como se sentiram estranhos em um território novo e com saudades de onde moravam, mas, apesar disso, conseguiram sentir-se acolhidos e felizes em ocupar um novo espaço.



Ainda acerca da relação entre as experiências vivenciadas e a influência das mesmas na construção das produções narrativas, a temática da vaquejada apareceu de forma significativa. Muitos participantes relembrou de momentos marcantes da infância e da juventude situados principalmente no sertão alagoano em que não só cavalgavam, mas, também, acompanhavam torneios de “pega de boi no mato” utilizando o acessório indispensável do chapéu de couro. A partir da criação desse segundo subgrupo, percebe-se os estereótipos relacionados ao homem nordestino que, frequentemente se vê necessitando da:

“[...] provação constante de ser “macho”, ao mesmo tempo em que estimula violência, homofobia, abafamento emocional e obsessões por sexo e poder, perpassando todos os tipos de homens, sejam eles brancos, pardos, negros, gays, heteros, trans, deficientes, etc (Moniz, 2020 *apud* Valadares, 2015)”.

para ser validado como homem mediante a sociedade. O debate foi riquíssimo, pois, além de explorar as especificidades culturais presentes em cada vivência compartilhada, possibilitou destacar quanto sofrimento psíquico e emocional pode ser suscitado por esse ideal fechado e ultrapassado de “masculinidade”.

Nesse subgrupo, estava presente uma das únicas mulheres que participou da maioria dos encontros, além das que já trabalhavam no CAPS AD. Ela se envolveu individualmente e colocou muito de si através da escrita, retrando também a questão da autoestima, mas principalmente como isso atinge corpos femininos que são atravessados, ainda mais, por um padrão de beleza - e também, como esse padrão é reafirmado dentro do espaço da sua família. Em seu relato, ela também desabafou sobre como seus familiares a enxergam após ela ter passado a frequentar o CAPS AD e a participar das atividades organizadas não só pelo serviço, mas, também em outras ações estruturadas em parceria com outros órgãos.

No geral, percebe-se que a divisão em subgrupos foi muito importante para que cada pessoa pudesse ter abertura para desenvolver algo individualmente ou, até mesmo, incentivar os colegas. Durante não só a atividade da escrita, como também no momento de compartilhar para o grupo geral, a participação dos usuários foi com muita animação. Isso porque o recorte centrado no repente e na toada é algo já presente em seus contextos sociais fora da instituição.



A quarta atividade acrescentou desenho à proposta artística que visava estimular a subjetividade dos usuários. A equipe selecionou algumas músicas instrumentais e pediu que eles fechassem os olhos, se atentando para as sensações que eram despertadas e tentando traduzi-las através de rabiscos e desenhos no papel, ao passo que as canções eram reproduzidas em uma caixinha eletrônica como plano sonoro. Alguns expressaram através do desenho pessoas importantes que fazem parte do seu convívio e também o amor através do símbolo do coração, enquanto outros ilustraram paisagens e locais que lhes transmitiam alguma ideia ou sensação significativa, fosse de paz, alegria ou mesmo de saudades.

Após realizadas todas as ações, a equipe planejou um momento de encerramento para discutir como cada pessoa tinha se sentido ao decorrer da intervenção, e simultaneamente, para expor toda a produção músico-literária e artística que eles tinham construído coletivamente. O corpo de funcionários do CAPS demonstrou gratidão pela presença das extensionistas naquele ambiente e se mostraram com disposição para futuras parcerias; já os usuários do serviço apresentaram admiração quanto ao que haviam conseguido expressar e se sentiram encorajados a libertar seu potencial artístico, seja em atividades da instituição ou na vida cotidiana.

CONCLUSÃO

Derrocada dos impérios europeus. Revanchismo alemão, que mais tarde culmina no surgimento do nazifascismo. Reestruturação do mapa global. 10 milhões de mortes. Esse cenário do Pós Primeira Guerra Mundial, que durou cerca de 8 anos durante o início do século XX, é o contexto que escancarou a necessidade de estruturar os estudos referente aos fenômenos psicossociais que atingiam os sujeitos da época, marcando, assim, o surgimento da Psicologia Social nos Estados Unidos (LANE, 1994).

Em uma tentativa de alcançar um novo normal o quanto antes, a Psicologia norte-americana possuía como finalidade encontrar novos formatos de moldar as atitudes e comportamentos pessoais frente a esse contexto social (LANE, 1994). Essa forma de posicionamento em relação a realidade vivida pela população, distanciou a Psicologia das demandas reais da sociedade,



criando uma ciência ideológica desviada dos problemas sociais concretos (FERREIRA, 2010).

À vista disso, a Psicologia no Brasil, assim como na América Latina, é gestada tendo como plano de fundo a importação da essência desse modelo. Isso implica toda uma tradição em seu desenvolvimento enquanto ciência e profissão: a do compromisso histórico com as elites. Reproduzindo também as heranças coloniais, marcadas por diversos tipos de violências e explorações, assim, a Psicologia não buscou contribuir para mudar as condições sociais tão desiguais enfrentadas pelo povo (BOCK, 2003).

Contrapondo-se a esse formato de controle, categorização e diferenciação, a execução deste trabalho prezou-se, sobretudo, pela criação de vínculos confortáveis ao ponto de serem mantidos após o encerramento das ações desenvolvidas toda semana. Inicialmente, através das atividades que pudessem, a partir da música e partilha em conjunto, retomar memórias e lembranças do passado, valorizando sua contribuição para a luta diária e permanência na instituição. Posteriormente, a partir das relações “onde são possíveis as visões e o sonho” (KRENAK, 2019, p. 65), um habitar futuro que parte de um lugar comum vivenciado pelo grupo.

O caminho que é dado pela construção da amizade política para se pensar essa outra artesanaria de afetos e relações, torna a herança norte-americana e colonial, marcada pela subjugação dos corpos, em uma aproximação de não dominação, que construiu uma rede afetiva de cuidado com a vivência individual e do outro (PELLIZARRO, 2015). A realidade do CAPS AD, onde desenvolveu-se este trabalho, torna possível vislumbrar - em certo grau - o horizonte de uma política da amizade, tendo em vista que é uma realidade comunitária composta por trabalhadores e trabalhadoras que partem de um ponto em comum: o desejo de construir uma realidade livre de dependências psicoativas. Seja enquanto pessoa que busca essa autonomia ou posição de aliadas e aliados, ocupada por nós e outras pessoas do corpo de funcionário da instituição.

Ao contrário de se reproduzir a aproximação violenta que não considera a vivência e as afetações individuais dos sujeitos, projeta-se uma descolonização que “no puede ser sólo un pensamiento o una retórica, porque las palabras suelen desentenderse de las prácticas.” (CUSICANQUI, 2010, p.6).



Criando, assim, para a equipe a experiência prática com a intencionalidade de uma Psicologia com um projeto ético-político atrelada às demandas sociais do povo. Uma Psicologia a serviço do povo na contramão do compromisso histórico com as elites brasileiras.

REFERÊNCIAS

BOCK, A.M. B. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In: BOCK, A. M. B. (org.). **Psicologia e o Compromisso Social**. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-28.

CASTRO, E. D. de; LIMA, E. M. F. de A. Resistência, inovação e clínica no pensar e no agir de Nise da Silveira. **Revista Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.11, n.22, p.365-76, mai/ago 2007.

CUSICANQUI, S. R. **Ch'ixinakax utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

GONÇALVES, R. M. de P.; YAMAMOTO, O. H. Fundamentos teórico-práticos da psicologia social: um debate histórico e necessário. **Revista Psicologia Política**, v. 15, n. 32, p. 17-31, 2015.

FERREIRA, M. C. A psicologia social contemporânea: principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 26 (especial), 51-64, 2010.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

LANE, S. T. M. Psicologia social e uma nova concepção do homem para a psicologia. In: Lane, S. T. M. & Codo, W. (Org.) **Psicologia social**: o homem em movimento, p. 10-19. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MACIAL JUNIOR, P. de A. **Tornar-se Homem** - O projeto masculino na perspectiva de gênero, 2006. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.



MARTÍN-BARÓ, I. Para uma Psicologia da Libertação. In: GUZZO, R. de S. L.; LACERDA JÚNIOR, F. (org.). **Psicologia Social para a América Latina**: O resgate da Psicologia da Libertação. Campinas: Editora Alínea, 2011. p. 181-197.

PELLIZZARO, N. A amizade na perspectiva de M. Foucault. **Argumentos: Revista de Filosofia**, v. 14, p. 113-126, 2015.

PREZIBÉLLA, P. R. M. **Interdisciplinaridade**: Mais do que uma ação, uma concepção. Curitiba: Secretaria do Estado do Paraná, 2008.

SILVA, M. A. S. da; SALSA, R. A.. **Reivindicar por uma amizade política**: uma experimentação plural do companheirismo em um assentamento rural no interior de Alagoas. 2021.

SILVA, R. A. da; MOURA, R. P. dos S.; SANTOS, A. C. de H. Narrativas (des)construídas como tarefa política da pesquisa participativa decolonial. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v.12, n. 2, p. 147-160. jul./dez. 2021.

VALADARES, G. N. Masculinidade tóxica: comportamentos que matam os homens. **Papo de Homem**, 2015. Disponível em <https://papodehomem.com.br/masculinidade-toxica-comportamentos-que-matam-os-homens>. Acesso em: 23/07/2023.



3

ATUAÇÃO DO FARMACÊUTICO COMO RESIDENTE NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE: O CUIDADO CENTRADO NA PESSOA⁶

Jamilyly Fernanda Brito Rodrigues⁽¹⁾

Karina Perrelli Randau⁽²⁾

⁽¹⁾0000-0002-6355-7397; Universidade Federal de Pernambuco, Mestre em Inovação Terapêutica, Brasil, E-mail: jamilylyfernanda_@hotmail.com.

⁽²⁾0000-0002-4486-4420; Universidade Federal de Pernambuco, docente, Brasil, E-mail: karina.prandau@ufpe.br

APRESENTAÇÃO

A saúde, antes definida como ausência de doenças, tem seu conceito ampliado pela Organização Mundial da Saúde, que passa a englobar, além do aspecto físico, os fatores sociais e mentais como essenciais para um estado completo de bem-estar, caracterizado pelo olhar biopsicossocial e não apenas biomédico (Borges; Jesus; Schneider, 2018; Silva; Schraiber; Mota, 2019). Em contrapartida, a prática deste conceito na saúde é considerada complexa e de baixa acessibilidade (Cabral et al., 2008; Teles; Nascimento, 2019). Um dos aspectos que podem dificultar a transformação da atenção em saúde é a forma de atuação dos profissionais de saúde (Cabral et al., 2008; Teles; Nascimento, 2019).

O formato de atuação atualmente apresenta uma relação direta com o modelo biomédico, no qual há uma supervalorização das práticas assistenciais e com caráter tecnicista, tornando o cuidado fragmentado e especializado (Silva; Santana, 2014; Recine Et Al., 2018; Teles; Nascimento, 2019). Tais características refletem no processo de trabalho, de modo que dificultam a atenção integral em saúde (Silva; Santana, 2014; Teles; Nascimento, 2019). Desta forma, é fundamen-

⁶ DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt26cap3>



tal que este modelo ceda espaço para um modelo de assistência cujo propósito englobe a busca pela qualidade de vida e a promoção da saúde, com ênfase no coletivo e nos diversos aspectos que compõem o ser (Rosa; Labate, 2005; Melo *et al.*, 2009; Brasil, 2019; Teles; Nascimento, 2019).

A fim de reorientar o modelo vigente, o Sistema Único de Saúde (SUS) utiliza como estratégia a Atenção Primária à Saúde (APS), que possui como ação estruturante a Estratégia Saúde da Família (ESF), cujas práticas têm como finalidade uma assistência que promova o bem-estar familiar, de acordo com a realidade vivida (BRASIL, 2019). Com o intuito de tornar a APS mais resolutiva e dinâmica, o Ministério da Saúde (MS) criou, em 2008, o Núcleo de apoio à Saúde da Família (NASF), reformulado como Núcleo Ampliado de Saúde da Família e Atenção Básica (NASF-AB) (Brasil, 2014). O NASF-AB tem a finalidade de proporcionar a longitudinalidade do cuidado e é composto por uma equipe multiprofissional, na qual o farmacêutico pode estar incluso, executando atividades tanto gerenciais quanto clínicas (Carvalho *et al.*, 2016; Araujo *et al.*, 2017; Brasil, 2017).

Assim, a presença do farmacêutico na APS e sua atuação no NASF-AB, tanto como educador em saúde quanto como profissional da saúde que tem como foco o paciente e não o medicamento em si, podem ser descritos como algo recente e incomum neste cenário (Melo *et al.*, 2009; Teles; Nascimento, 2019). Tal situação contribui para que não haja um entendimento claro sobre o papel do farmacêutico por outros profissionais de saúde (Barberato, 2017). Deste modo, é essencial o investimento em métodos que assegurem a presença e a interação do farmacêutico com diferentes profissionais da saúde, a fim de enriquecer o processo de trabalho em equipe na APS (Miai, 2013; Alvares *et al.*, 2017; Araujo *et al.*, 2017).

Ressalta-se que foram criadas, na década de 70, as Residências Multiprofissionais em Saúde, que passam a ser definidas, a partir da lei nº 11.129, como uma pós-graduação lato sensu que tem como objetivo promover a educação em serviço para os profissionais da área da saúde (Brito, 2017). Em 2002, surge a Residência Multiprofissional em Saúde da Família (RMSF), com a prática de ações voltadas para a saúde pública e para APS, que possibilitam a integração entre diferentes saberes e práticas, sendo um meio facilitador da prática inter-



profissional, e que tem como campo de vivência a ESF e o NASF-AB (Melo et al., 2009; Brito, 2017).

Diante da escassez na literatura de estudos sobre a atuação do farmacêutico na APS e a possibilidade de sua atuação dentro dos programas de RMSF (Barberato, 2017), este trabalho busca descrever, em forma de relato de experiência, a atuação do farmacêutico como residente no Programa de Residência Multiprofissional em Atenção Básica e Saúde da Família (PRMABSF), do município de Jaboatão dos Guararapes, PE.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

O estudo consistiu em um relato de experiência da atuação do profissional farmacêutico no PRMABSF, entre março de 2019 e agosto de 2020, em três Unidades de Saúde da Família (USF).

A coleta dos dados foi dividida em duas fases: pesquisa documental e estruturação das atividades desempenhadas. A etapa documental utilizou como pergunta norteadora: “Há documentos que regulamentam e norteiam a atuação do profissional farmacêutico na APS?”. A busca foi realizada através da Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde, no período de 2007 a 2019. Os descritores utilizados foram: “Assistência Farmacêutica” e “Atenção Primária à Saúde”, ambos presentes nos Descritores em Ciências da Saúde, e utilizado o descritor booleano “AND”. A pesquisa teve como critérios de inclusão trabalhos disponíveis em sua versão completa e gratuita e de exclusão trabalhos duplicados, resumos para anais em congressos e estudos que fugiam à temática.

Com relação à estruturação das atividades desempenhadas, os dados foram coletados a partir do portfólio elaborado pela residente e pela agenda de registros semanais das atividades. A análise dos dados ocorreu a partir de reflexões apoiadas em análises qualitativas da vivência, e todas as atividades foram divididas em três eixos: técnico-pedagógicos, clínico-assistenciais e administrativo-institucionais (Melo; Galindo, 2018).

Resultados e discussões

Na pesquisa documental foram encontradas 91 publicações. Após a leitura dos resumos e análise, foram incluídos 10 trabalhos no estudo, dispostos na Tabela 1.



Tabela 1. Documentos e trabalhos que mencionam o farmacêutico e sua atuação na Atenção Primária à Saúde

| Ano | Autores | Título | Resumo |
|------|-----------------------------|---|---|
| 1990 | Brasil | Lei 8080 | Dispõe sobre o direito de todos os cidadãos à assistência terapêutica integral, inclusive farmacêutica. |
| 1998 | Brasil | Política Nacional de Medicamentos | Dispõe sobre o estabelecimento da relação de medicamentos essenciais, a reorientação da assistência farmacêutica, o estímulo à produção de medicamentos e a sua regulamentação sanitária. |
| 2004 | Brasil | Política Nacional de Assistência Farmacêutica | Define o conceito de Assistência Farmacêutica (AF) e sua forma operante no Sistema Único de Saúde (SUS). |
| 2007 | Brasil | Portaria Nº 204 | Regulamenta o financiamento e a transferência de recursos federais para a assistência farmacêutica, e contribui para a presença do profissional nesse nível de atenção. |
| 2008 | Brasil | Portaria Nº 154 | Cria o NASF e insere o farmacêutico como membro em uma equipe multiprofissional. |
| 2010 | Brasil | Caderno de Atenção Básica | Dispõe sobre as diretrizes do NASF-AB. |
| 2017 | Brasil | Política Nacional de Atenção Básica | Dispõe sobre as profissões que podem compor o NASF-AB, incluindo o farmacêutico. |
| 2017 | Leite et al., | Infraestrutura das farmácias da atenção básica no Sistema Único de Saúde: Análise dos dados da PNAUM-Serviços | O artigo aborda as diretrizes para a estruturação das farmácias no âmbito do SUS. |
| 2019 | Barberato; Scherer; Acourt, | O farmacêutico na atenção primária no Brasil: uma inserção em construção | O artigo, em forma de revisão de literatura, analisa a inserção do trabalho do farmacêutico na atenção primária no Brasil. |
| 2019 | Brasil | Gestão do Cuidado Farmacêutico na Atenção Básica | Dispõe sobre os serviços farmacêuticos na AB e como implantar o Cuidado Farmacêutico na AB. |

Fonte: autoria própria.



Através da pesquisa documental, foi possível verificar a presença de mais documentos normativos do que artigos oriundos de pesquisa ou vivência. Portanto, há uma lacuna quanto ao desenvolvimento e publicação de trabalhos que descrevam a experiência do farmacêutico na APS. Isso reforça a importância de estudos que relatem a atuação, de acordo com a prática, deste profissional. O trabalho elucidou as atividades realizadas pela residente, a partir de três eixos. O eixo clínico-assistencial refere-se às práticas realizadas diretamente com os usuários; o eixo técnico-pedagógico envolveu ações de apoio executadas com a equipe Saúde da Família (eSF); e o eixo administrativo-institucional faz referência às atividades próprias do NASF-AB e do processo de trabalho dos residentes (Melo; Galindo, 2018).

EIXO CLÍNICO-ASSISTENCIAL

A atuação da residente farmacêutica com os usuários deu-se através dos atendimentos individuais, da Atenção Domiciliar (AD) e do acolhimento. Durante os atendimentos individuais, foram realizadas as consultas farmacêuticas, que ocorriam a partir da checagem de interações medicamentosas, do ajuste do aprazamento, com a conciliação medicamentosa, e a partir das orientações farmacêuticas. Achados na literatura validam a importância e a necessidade da realização da consulta farmacêutica, uma vez que é possível racionalizar o uso de medicamentos, prevenir falhas no tratamento, minimizar as dúvidas referentes à farmacoterapia e contribuir para a qualidade de vida dos usuários e para a redução dos custos de saúde (Caldas; Sá; Filho, 2020).

Com relação à AD, foi realizada a avaliação de como os usuários armazenavam seus medicamentos, como estavam organizados, se compreendiam o esquema terapêutico e se contavam com uma rede de apoio. Além da verificação de interações medicamentosas, do acompanhamento de usuários acamados que administravam medicamentos via sonda, e do recolhimento de medicamentos vencidos. De acordo com Diel *et al.* (2019), existem diferentes situações de saúde que podem e devem ser encaminhadas ao profissional farmacêutico para AD. Todavia, algumas eSF se ainda não percebem o papel deste profissional neste âmbito de atuação.



Já o acolhimento permitiu identificar as necessidades dos usuários através da escuta qualificada e prestar as devidas orientações. Durante a realização do acolhimento, ficou evidente que essa prática é facilmente confundida com a triagem, não sendo, portanto, uma prática estruturada no processo de trabalho das equipes. O acolhimento é um dos espaços de atuação do farmacêutico que facilita a construção de vínculos e estabelece uma aproximação com os usuários. O que corrobora com o descrito na literatura, que descreve o acolhimento como uma das competências-chave do profissional (Brasil, 2019).

EIXO TÉCNICO PEDAGÓGICO

As atividades envolveram desde a participação em reuniões entre a equipe do NASF-AB e eSF, entre a equipe de residentes e eSF, até a realização de ações coletivas, como salas de espera, grupos e a criação de podcasts. As reuniões foram espaços de trocas e construção coletiva. Entretanto, nesses espaços, as demandas eram repassadas sem informações sobre o âmbito social e familiar, o acesso ao prontuário dos usuários era restrito e a discussão dos casos ocorria de forma simples e em curto tempo. Semelhante ao discutido por Melo e Galindo (2018).

Neste sentido, a farmacêutica contribuiu a partir do levantamento de questionamentos sobre o processo de trabalho, da discussão dos casos, e da participação na organização das ações e dos grupos. Como percepção da farmacêutica, foi detectada uma dificuldade pela ESF em identificar e apontar demandas para tal categoria por não conhecer as atribuições deste profissional na APS. A dificuldade em identificar demandas para o farmacêutico, exposta em relato, vai de encontro com o descrito por Soares, Brito e Galato (2020), que afirmam que não há divulgação dos serviços farmacêuticos, e que os mesmos não ocorrem de modo uniforme.

Estudos reforçam a importância da presença continuada do farmacêutico nas equipes multiprofissionais, no âmbito da Atenção Primária, como sendo um meio para caracterizar o perfil de atuação deste profissional e disseminar o seu papel e os benefícios entre as demais categorias profissionais e os usuários (Zuluaga, 2013; Nascimento *et al.*, 2017; Souza *et al.*, 2017; Silva *et al.*, 2018). Pôde-se identificar nas reuniões momentos dedicados à estruturação de dois grupos



(saúde mental e escuta terapêutica). A residente participou de forma a acolher os usuários do grupo, dialogar com os usuários sobre medicamentos e demais assuntos de interesse dos usuários, na condução de encontros e na criação de vínculos com a comunidade.

Já os grupos são espaços de cuidado coletivo e empoderamento social, onde é possível trocar experiências, socializar e realizar a promoção da saúde e prevenção de novos agravos (Melo; Galindo, 2018). As contribuições realizadas pela farmacêutica corroboram, em nível de importância, com o descrito na literatura, que descreve como vantajosa a presença deste profissional nestes espaços (Diel et al., 2019).

As atividades coletivas também ocorreram através de salas de espera. A residente contribuiu de forma específica, abordando as orientações farmacêuticas sobre as medicações referentes aos temas, assim como, de forma geral, falando sobre a promoção e a prevenção de novos agravos.

De acordo com Barros, Silva e Leite (2020), são escassos os estudos que citam a educação em saúde como sendo uma das atribuições do farmacêutico na APS, como pode ser notado também no levantamento documental realizado neste trabalho. Foram desenvolvidos podcasts como prática de educação em saúde. Durante o início da pandemia do novo coronavírus, as atividades que envolviam aglomerados nas unidades foram suspensas por tempo indeterminado (Cardona; Andrade; Caldas, 2020). Com isso, houve a criação do podcast “Papo Saúde”.

Os temas foram direcionados tanto para a covid-19 e as medidas de prevenção, como para a área farmacêutica (farmácia em casa: potencializando o cuidado; crianças em casa: medicamento não é brinquedo; não desista: tuberculose tem cura). Estes foram escolhidos de acordo com a identificação da necessidade, pela residente.

A divulgação se deu a partir da formação de um grupo no WhatsApp “Papo Saúde”, divulgado pelos ACS e pela rádio comunitária. Experiência semelhante foi relatada por Cardona, Andrade e Caldas (2020), no sertão pernambucano. Ferreira (2019) destaca que a inclusão do podcast como estratégia educacional em saúde é imprescindível quando analisados seus benefícios.



EIXO ADMINISTRATIVO-INSTITUCIONAL

As atividades ocorreram em formato de reuniões. Ainda houve um momento intersetorial com a equipe do Centro de Atenção Psicossocial (Caps).

Os encontros com a equipe do NASF-AB não aconteciam com regularidade definida. As reuniões serviram como espaço de troca entre as equipes sobre o processo de trabalho, a organização da agenda, e o planejamento de algumas ações realizadas de forma conjunta.

A priorização das reuniões, em agenda de trabalho, entre a equipe NASF-AB e a equipe de residentes foi descrita por Melo e Galindo (2018) como algo positivo e necessário para a qualificação profissional. Segundo Melo e Galindo (2018), as reuniões se constituem como espaço de comunicação de extrema importância para o trabalho multiprofissional e possibilitam o conhecimento de diferentes políticas da AB. Já nas reuniões entre a equipe de residentes, foram realizadas a organização de ações, construção de materiais educativos, discussão do processo de trabalho e de casos clínicos.

O encontro intersetorial entre os residentes e os integrantes da equipe do Caps ocorreu com o objetivo de apresentar uma peça sobre o acolhimento e setembro amarelo.

A realização de encontros intersetoriais viabiliza a formação dos profissionais, o aprimoramento da rede e o conhecimento acerca dos outros níveis de assistência (Melo; Galindo, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há documentos e trabalhos na literatura que regulamentam e descrevem o papel do farmacêutico na APS. No entanto, identificou-se que não havia compreensão acerca do processo de trabalho do farmacêutico por parte da ESF, dos próprios residentes e pelos usuários.

Em relação à atuação da residente farmacêutica no NASF-AB, facilitou o acesso da população a essa especialidade da saúde. Destacando-se a consulta farmacêutica, a AD e o Cuidado Farmacêutico realizado através das práticas de educação em saúde.



É necessário que o farmacêutico reivindique e assuma o seu papel como profissional de saúde junto aos usuários na APS. Ao final do período de atuação, as práticas farmacêuticas realizadas foram reconhecidas positivamente pelos profissionais de saúde e pelos usuários. Espera-se que o trabalho do farmacêutico seja cada vez mais aprimorado na APS.

E uma das formas que viabilizam essa valorização são as Residências em Atenção Básica e Saúde da Família.

REFERÊNCIAS

ALVARES, J.; GUERRA JUNIOR, A. A. G.; ARAUJO, V. E.; ALMEIDA, A. M.; DIAS, C. Z.; ASCEF, B. O.; COSTA, E. A.; GUIBU, I. A.; SOEIRO, O. M.; LEITE, S. N.; KARNIKOWSKI, M. G. O.; COSTA, K. S.; ACURCIO, F. A. Acesso aos medicamentos pelos usuários da atenção primária no Sistema Único de Saúde. **Revista Saúde Pública**, v. 51, n.02, p. 1-10, 2017.

ARAÚJO, S. Q.; COSTA, K. S.; LUIZA, V. L.; LAVRAS, C.; SANTANA, E. A.; TAVARES, N. U. L. Organização dos serviços farmacêuticos no Sistema Único de Saúde em regiões de saúde. **Ciências Saúde Coletiva**, v. 22, n.04, p. 1181- 1191, 2017.

BARBERATO, L. C. **Análise da atividade de trabalho do farmacêutico na atenção primária no distrito federal**, Brasil. [Dissertação]. Universidade de Brasília; Brasília: 2017.

BARBERATO, L. C.; SCHERER, M. D. A.; LACOURT, R. M. C. O farmacêutico na atenção primária no Brasil: uma inserção em construção. **Ciências Saúde Coletiva**, v. 24, n. 10, p. 3717-3726. 2019.

BARROS, D. S. L.; SILVA, D. L. M.; LEITE, S. N. Serviços farmacêuticos clínicos na Atenção Primária à Saúde do Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 01, p. 01-17, 2020.

BORGES, C. D.; JESUS, L. O.; SCHNEIDER, D. R. Prevenção e promoção da saúde: revisão integrativa de pesquisas sobre drogas. **Psicologia em Pesquisa**, v. 12, n. 02, p. 01-09, 2018.



BRASIL. Ministério da saúde (MS). Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Diário Oficial da União, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Cadernos de Atenção Básica: Núcleo de Apoio à Saúde da Família. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da saúde (MS). Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Saúde da Família. Gestão do Cuidado Farmacêutico na Atenção Básica. Brasília, 2019.

BRITO, J. S. S. **Análise da educação interprofissional em saúde através da experiência da Residência Multiprofissional em Saúde da Família.** [Dissertação]. Instituto Aggeu Magalhães – Fundação Oswaldo Cruz, Recife, 2017.

CABRAL, P. E.; MACHADO, J. L. M.; MACHADO, V. M. P, POMPÍLIO, L. A, VINHA, J. M, AYACH, W.; MATTOS, M. C. I. Serviço e comunidade, vetores para a formação em saúde: o curso de medicina da Uniderp. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 32, n. 03, p. 374-382, 2008.

CALDAS, A. L. L.; SÁ, S.P. C, FILHO, V. C. O. Perceptions of pharmaceutical services among elderly people on polymedication. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 73, n. 05, p. 01-08, 2020.

CARDONA JUNIOR, A. H. S.; ANDRADE, C. W. Q, CALDAS, L. M. N. Educação em saúde: programa e canal de comunicação via WhatsApp da unidade básica de saúde do N6 para comunidade rural do sertão pernambucano. **APS em Revista**, v. 02, n. 02, p. 137-141, 2020.

CARVALHO, M. N.; COSTA, E. M. O. D.; SAKAI, M. H.; GIL, C. R. R.; LEITE, S. N. Expansão e diversificação da força de trabalho de nível superior nas unidades básicas de saúde no Brasil, 2008-2013. **Saúde em Debate**, v. 40, n.109, p. 154-162, 2016.

DIEL, A. C. L.; CAVINATTO, A. W.; BISOGNIN, E.; OLIVEIRA, K. R. Atuação do farmacêutico na Atenção Primária em Saúde: experiências a partir da residên-



cia multiprofissional em saúde da família. **Revista de Educação Popular**, v. 18, n. 02, p. 297-311, 2019.

FERREIRA, M. C. **Intervenção educativa utilizando um podcast educacional sobre Hanseníase**. [Dissertação]. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

LEITE, S.N.; MANZINI, F.; ÁLVARES, J.; GUERRA JUNIOR, A. A.; COSTA, E. A.; ACURCIO, F. A.; GUIBU, I. A, COSTA, K.S.; KARNIKOWSKI, M. G. O.; SOEIRO, O. M.; FARIAS, M. R. Infraestrutura das farmácias da atenção básica no Sistema Único de Saúde: Análise dos dados da PNAUM-Serviços. **Revista Saúde Pública**, v. 51, n. 02, p. 01-11, 2017.

MELO, M. I. S.; GALINDO, W. C. M. O trabalho como residente de psicologia em equipe de do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF). **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 13, n. 04, p. 01-16, 2018.

MELO, O. F.; ALMAGRO, M. B.; ALVES, P. N. N.; FALCÃO, A. M. V.; BALREIRA, K.S.; SANTOS, M. L. R. Conhecimentos e práticas do farmacêutico na Residência Multiprofissional em Saúde da Família, Sobral- CE. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 08, n. 02, p. 01-10, 2009.

MIAI, E. T. **Farmacêuticos na Atenção Básica: um estudo na Coordenadoria Regional de Saúde Leste da Secretaria Municipal da Saúde de São Paulo**, SP [Dissertação]. Secretaria de Estado da Saúde; São Paulo, 2013.

NASCIMENTO, R. C. R. M.; ÁLVARES, J.; GUERRA JUNIOR, A. F.; GOMES, I. C.; COSTA, E. A.; LEITE, S. N.; COSTA, K. S.; SOEIRO, O. M.; GUIBU, I. A.; KARNIKOWSKI, M. G. O.; ACURCIO, F. A. Disponibilidade de medicamentos essenciais na atenção primária do Sistema Único de Saúde. **Revista Saúde Pública**, v. 51, n.02, p. 01-12, 2017.

RECINE, E.; ALVES, K.P.S.; MONEGO, E.; SUGAI, A.; MELO, A. C. M. Formação profissional para o SUS: análise de reformas curriculares em cursos de graduação em nutrição. Avaliação: **Revista da avaliação da educação superior**, v. 23, n. 03, p. 679-697, 2018.



ROSA, W. A. G.; LABATE, R. C. Programa saúde da família: a construção de um novo modelo de assistência. **Revista Latina Americana de Enfermagem**, v. 13, n. 06, p. 1027-1034, 2005.

SILVA, D. A.; MENDONÇA, S. A. M, OLIVEIRA, D. R.; CHEMELLO, C. A. prática clínica do farmacêutico no núcleo de apoio à saúde da família. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 16, n. 02, p. 659-682, 2018.

SILVA, M. J. S.; SCHRAIBER, L. B.; MOTA, A. O conceito de saúde na Saúde Coletiva: contribuições a partir da crítica social e histórica da produção científica. **Physis**, v. 20, n 01, p. 01-19, 2019.

SILVA, V. O.; SANTANA, P. M. M. A. Conteúdos curriculares e o Sistema Único de Saúde (SUS): categorias analíticas, lacunas e desafios. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 19, n. 01, p. 121-132, 2014.

SOARES, L. S. S.; BRITO, E. S.; GALATO, S. Percepções de atores sociais sobre Assistência Farmacêutica na atenção primária: a lacuna do Cuidado Farmacêutico. **Saúde em Debate**, v. 44, n. 125, p. 411-426, 2020.

SOUZA, G. S.; COSTA, E. A.; BARROS, R. D.; PEREIRA, M. T.; BARRETO, J. L.; GUERRA JUNIOR, A. A.; ACURCIO, F.A.; GUIBU, I. A, ÁLVARES, J.; COSTA, K. S.; KARNIKOWSKII, M. G. O.; SOEIRO, O. M.; LEITE, S. N. Caracterização da institucionalização da assistência farmacêutica na atenção básica no Brasil. **Revista Saúde Pública**, v. 51, n. 02, p. 01-12, 2017.

TELES, D. C. S.; NASCIMENTO, E. D. **O pet-saúde e sua contribuição na formação do farmacêutico: um relato de caso**. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Universidade Federal de Sergipe; São Cristóvão, Sergipe, 2019.

ZULUAGA, G. C. R. **A Assistência Farmacêutica e a Atenção Primária à Saúde: coordenação, integralidade e continuidade do cuidado na dispensação e atenção farmacêutica no Brasil**. [Dissertação]. Fundação Oswaldo Cruz, Recife, 2013.



4

PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA: ASSISTENTES SOCIAIS NA ARTICULAÇÃO ENTRE AS REDES DE SAÚDE E EDUCAÇÃO⁷

Gleyce Rafaella Barbosa de Lima ⁽¹⁾

Vitória da Silva ⁽²⁾

Martha Daniella Tenório de Oliveira ⁽³⁾

⁽¹⁾0009-0003-6700-695X; Universidade Federal de Alagoas (UFAL), discente, Alagoas, Brasil, E-mail: gleyce.lima@arapiraca.ufal.br.

⁽²⁾ 0009-0006-7101-5244; Universidade Federal de Alagoas (UFAL), discente, Alagoas, Brasil, E-mail: vitoria.silva1@arapiraca.ufal.br.

⁽³⁾ 0009-0004-0113-5617; Universidade Federal de Alagoas (UFAL), docente, Alagoas, Brasil, E-mail: martha@palmeira.ufal.br.



APRESENTAÇÃO

O Programa Saúde na Escola (PSE) é uma política intersetorial da Saúde e da Educação, instituída pelo Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, e orienta-se pelo princípio de que, para uma educação de qualidade, é necessário que os indivíduos que frequentam o ambiente escolar estejam com sua saúde equilibrada, considerando que a mesma é definida pela Organização Mundial da Saúde (1946) “não apenas como a ausência de doenças, mas como um estado de bem-estar físico, mental e social” (Brasil, 2020).

A aproximação com o tema surgiu a partir da Atividade Curricular de Extensão (ACE) na graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Alagoas, unidade educacional Palmeira dos Índios, Campus Arapiraca, quando objetivamos tratar sobre o PSE e a importância dos/as assistentes sociais na ar-

⁷ DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt26cap4>

ticulação de ações intersetoriais entre as redes de saúde e educação, com base em pesquisas bibliográficas.

As escolas são locais onde ocorrem muitos acidentes e violências, que podem ir desde um pequeno machucado ou agressão na aula de educação física até um engasgo na hora do intervalo, processos esses que são propícios a acontecerem nesses ambientes, tanto pelo alto número de crianças quanto pela falta de investimento do poder público e do compromisso com estes espaços. Contudo, o que buscamos trazer aqui são alguns percalços que permeiam o processo de intersetorialidade, como a falta de repasse de informações sobre esses acidentes entre as redes de saúde e educação.

Observamos que a relação entre saúde e educação deve ser entendida como um tema transversal. Nesse sentido, “colocou a necessidade de serem realizadas, dentro do espaço escolar, diversas atividades que favorecessem a promoção da saúde, e não somente o trabalho de transmissão de conhecimentos sobre aspectos relacionados à saúde” (Organização Mundial da Saúde, 1954 apud Gonçalves et al., 2008). Com os objetivos de:

fomentar a saúde e o aprendizado em todos os momentos; integrar profissionais de saúde, educação, pais, alunos e membros da comunidade, no esforço de transformar a escola em um ambiente saudável; implementar práticas que respeitem o bem-estar e a dignidade individuais e implementar políticas que garantam o bem-estar individual e coletivo, oferecendo oportunidades de crescimento e desenvolvimento em um ambiente saudável, com a participação dos setores da saúde e educação, família e comunidade. Assim, o desenvolvimento do trabalho com as Escolas Promotoras de Saúde, que já era um movimento internacional, começa a ter força também no Brasil (Brasil, 1997 apud Gonçalves et al., 2008).

OBJETIVOS

Discorrer sobre as informações da pesquisa sobre a funcionalidade do Programa de Saúde na Escola no município de Palmeira dos Índios - AL, compreendendo a realidade a partir das notificações de acidentes/violência no âmbito escolar, ao mesmo tempo que trazemos sobre a importância da rede inter-



setorial e como o debate e ações acerca da prevenção e da promoção da saúde escolar estão aliados à atuação do(a) assistente social.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O referido capítulo é fruto de pesquisa de campo, bibliográfica e documental, com o objetivo de apresentar os resultados encontrados pelo projeto da Atividade Curricular de Extensão (ACE) 2 parte 2, realizado pela turma do 8º período de Serviço Social da Unidade Educacional Palmeira dos Índios - Campus Arapiraca - Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e desenvolvido no Município de Palmeira dos Índios - AL, considerada a quarta cidade mais populosa do Estado com cerca de 73.452 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010).

Durante a ACE, o projeto efetivou-se em 3 etapas: a elaboração de questionário e divisão de grupos, realização de visitas às instituições de saúde e educação, e a realização do projeto em uma escola do município.

Primeiramente, formulou-se um questionário, assim como a divisão da turma em 5 grupos, tendo como objetivo a realização de visitas de campo nas seguintes instituições: Unidade de Pronto Atendimento, Secretaria Municipal de Saúde, Serviço de Atendimento Móvel de Urgência, Corpo de Bombeiros Militar, Centro de Educação em Saúde de Práticas Integrativas e, posteriormente, na Escola Municipal Dr. Gerson Jatobá Leite e na Escola Estadual Humberto Mendes, com o intuito de levantamento de informações acerca das demandas recebidas em relação a acidentes/violência nos espaços escolares.

A segunda etapa objetivou a realização de encontros com os profissionais da Escola Estadual Humberto Mendes, Escola Municipal Dr. Gerson Jatobá Leite, Secretaria Municipal de Educação, CREAS, Secretaria Municipal de Saúde, com o apoio do SAMU, CBM, como forma de discutir os resultados das etapas realizadas, para alinhar e confirmar as presenças no dia do projeto.

A terceira etapa configurou-se na realização do projeto na Escola Estadual Humberto Mendes, por meio de palestras dos representantes do SAMU, CREAS, CBM, com demonstrações de Atendimento Pré-Hospitalar (APH) e primeiros socorros, além do corpo docente e discente da Universidade Federal de Alagoas, campus Arapiraca, unidade Palmeira dos Índios, debatendo sobre acidentes



e violência nas escolas, como a importância da rede intersetorial e a presença do Serviço Social na política educacional. Somente após o período letivo em que ocorreu a atividade, as autoras do presente texto idealizaram apresentar os resultados aqui abordados para publicação, para isso, fizemos uso de textos bibliográficos e documentais.

PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA E A INTERSETORIALIDADE ENTRE AS REDES DE SAÚDE E EDUCAÇÃO

Em 2007, foi instituído o Decreto nº 6.286 que cria o Programa Saúde na Escola (PSE) pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Nesse sentido, o PSE é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e é considerado um:

Programa estratégico, em nível nacional, intersetorial, executado pelos Ministério da Saúde e da Educação, convertendo o equipamento escolar em espaço privilegiado para práticas de promoção de saúde e prevenção de agravos à saúde e de doenças, por meio da articulação entre equipe escolar e equipe de saúde. O Programa tem como princípios balizadores – a Intersetorialidade, a Territorialidade e a Integralidade (Brasil, 2022).

Posto isso, o PSE é um importante mecanismo que adentra na saúde dos indivíduos que frequentam a escola e para trabalhar na realidade social das instituições em que está inserido, possuindo os seguintes objetivos:

I - promover a saúde e a cultura da paz, reforçando a prevenção de agravos à saúde, bem como fortalecer a relação entre as redes públicas de saúde e de educação; II - articular as ações do Sistema Único de Saúde - SUS às ações das redes de educação básica pública, de forma a ampliar o alcance e o impacto de suas ações relativas aos estudantes e suas famílias, otimizando a utilização dos espaços, equipamentos e recursos disponíveis; III - contribuir para a constituição de condições para a formação integral de educandos; IV - contribuir para a construção de sistema de atenção social, com foco na promoção da cidadania e nos direitos humanos; V - fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades, no campo da saúde, que possam comprometer o pleno desenvolvimento escolar; VI - promover a comunicação entre escolas e unidades de saúde, assegurando a troca de informações sobre as condições de saúde dos estudantes; e VII - fortalecer a participação comunitária nas políticas de educação básica e saúde, nos três níveis de governo (Brasil, 2022).



Pode-se compreender que é necessário que ocorra o processo de interseccionalidade como um mecanismo que integre o conhecimento de determinada área, no caso aqui referido, a educação e saúde, cabendo perceber os problemas sociais em comum entre esses âmbitos e buscar meios para gerar oportunidades e processos que permitam a realização de ações que promovam “a integração de diversos setores governamentais e não-governamentais com vistas à solução de problemas complexos cuja característica fundamental é a multidimensionalidade” (Fiocruz, 2020).

É nesse sentido que se percebe a importância da interseccionalidade entre as redes de saúde e educação, tendo em vista a necessidade de existir articulação entre ambas, compreendendo que esse processo demonstra “a complexidade dos problemas sociais” exigindo “vários olhares, diversas maneiras de abordá-los, aglutinando saberes e práticas para o entendimento e a construção integrada de soluções que garantam à população uma vida com qualidade”. Desse modo, a interseccionalidade é um processo novo que busca inovar nas políticas e fortalecê-las, vinculando-se com os demais setores para estruturar as redes sociais (Junqueira, 2004, p. 25-26).

Para tanto, é necessário que ocorra articulação entre as redes para disseminar informações inerentes ao PSE. Com isso, no próximo item, debateremos sobre a importância dos/as assistentes sociais no processo de interseccionalidade.

ACIDENTES E VIOLÊNCIAS NA ESCOLA: OS/AS ASSISTENTES SOCIAIS NA ARTICULAÇÃO DE INFORMAÇÕES ENTRE AS REDES DE SAÚDE E EDUCAÇÃO

No ambiente escolar, os acidentes e a violência muitas vezes estão ligados às não intencionalidades das ações. Isso ocorre porque, na infância, as ações imprevisíveis derivadas da inquietude se manifestam de maneira mais contínua, além do grande número de crianças no mesmo local, em um processo de interação e desenvolvimento, que por vezes o educador não consegue controlar. Com isso, no que concerne à segurança no espaço escolar, a preocupação de responsáveis, professores e da direção da escola deve sempre estar aliada às redes interseccionais de saúde e educação. Com isso,

A escola, além de transmitir conhecimentos sobre a saúde, organizados em disciplinas, deve, também, educar e desenvolver



valores e posturas críticas relacionadas à realidade social e aos estilos de vida, em processos de aquisição de competências que sustentem as aprendizagens ao longo da vida e que favoreçam a autonomia e o empoderamento para a Promoção da Saúde (PS) (Lopes; Nogueira; Rocha, 2018, p. 774).

Pensando na articulação de informações como forma de orientar sobre a importância da rede intersetorial e de debater sobre o programa Saúde na Escola, destacamos a importância da presença do assistente social neste ambiente. Compreendemos a relevância de socializar informações, o que faz parte das ações profissionais nesses espaços, e que o assistente social tem o compromisso, segundo o Código de Ética de 1993, “com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional” (Brasil, 2012). Estamos alinhados ao que orienta o Conselho Federal de Serviço Social quanto ao exercício profissional do assistente social, a saber:

Enfatizar os determinantes sociais da saúde dos usuários, familiares e acompanhantes por meio das abordagens individual e/ou grupal; democratizar as informações por meio de orientações (individuais e coletivas) e /ou encaminhamentos quanto aos direitos sociais da população usuária; fortalecer os vínculos familiares, na perspectiva de incentivar o usuário e sua família a se tornarem sujeitos do processo de promoção, proteção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde (Cfess, 2010, p. 44-45).

Para tanto, tal exercício profissional esbarra nas dificuldades que a rede intersetorial de educação e saúde enfrenta. Com isso, a tentativa de orientar sobre os direitos sociais que incluem saúde e educação ainda é escassa. A rede intersetorial de saúde e educação, por meio dos mecanismos de notificação, deve se aliar ao repasse e orientação de informações relacionadas à temática do PSE, conforme o código de ética e a lei que regulamentam a profissão, nas quais o/a assistente social se baseará para concretizar suas atribuições e competências.

Nessa direção, procuramos entrevistar e fazer visitas nos órgãos públicos, como Unidade de Pronto Atendimento, Secretaria Municipal de Saúde, Serviço de Atendimento Móvel de Urgência, Corpo de Bombeiros Militar, Centro de Educação em Saúde de Práticas Integrativas e, posteriormente, na Escola Municipal Dr. Gerson Jatobá Leite e na Escola Estadual Humberto Mendes. O



objetivo foi levantar informações sobre as demandas relacionadas a acidentes/violência nos espaços escolares em Palmeira dos Índios - AL, para observar a funcionalidade do Programa Saúde na Escola, especialmente em relação às notificações oficiais e aos instrumentos adotados.

Nesse processo, detectamos que as informações relacionadas às notificações de acidentes e violência no ambiente escolar são escassas. Levando em consideração que atividades diárias, como brincar com os colegas no pátio da escola ou até mesmo durante o intervalo ao comer um lanche na cantina, podem resultar em acidentes pequenos ou graves, como quedas, fraturas e asfixia por engasgos, percebe-se a importância de alinhar mecanismos a essa rede intersetorial. Por exemplo, notificações de acidentes e violências poderiam ser inseridas em um sistema virtual de informações, unindo as redes e diminuindo a falta de comunicação que se apresenta no cotidiano. Podemos citar o observatório criado pela Secretaria da Segurança Pública de Alagoas (SSP), com o objetivo de “possibilitar o levantamento de dados e o planejamento de ações de combate e prevenção de forma direcionada” (Globo, 2023).

Um dos motivos para ter notificações seria contribuir com a rede interseccional, tendo em vista a recorrência de acidentes e violências nas escolas. Além disso, os acidentes são resultantes de ações ou omissões humanas e de condicionantes técnicos e sociais, podendo ocasionar danos físicos, emocionais, entre outros, a si próprio ou a outros. Nesse sentido, há diferentes formas de expressão da violência, como agressão física, abuso sexual, violência psicológica, violência institucional e acidentes, como quedas, engasgos, acidentes de trânsito no âmbito escolar etc. Os acidentes e a violência serão configurados, segundo (Brasil, 2005, p.7-8), como:

um problema de saúde pública de grande magnitude e transcendência, que tem provocado forte impacto na morbidade e na mortalidade da população, [...] evento não intencional e evitável, causador de lesões físicas e/ou emocionais no âmbito doméstico ou nos outros ambientes sociais, como o do trabalho, do trânsito, da escola, de esportes e o de lazer.

Os resultados encontrados na pesquisa foram, em sua maioria, negativos em relação às notificações. Os locais que mantiveram um diálogo positivo foram o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência e a Unidade de Pronto Aten-



dimento. Na UPA, o escolar é direcionado para a UPA a partir do quadro clínico e, caso o problema possa ser resolvido na própria instituição de ensino, isso é feito, não sendo direcionado para a rede de saúde. Todos os casos são notificados e protocolados na central de regulação do SAMU.

Os com respostas negativas ou sem respostas relacionadas ao projeto foram a Secretaria Municipal de Saúde, o Centro de Educação em Saúde de Práticas Integrativas e a UBS São Cristóvão I. Informaram que não são notificados os casos de acidentes e/ou violência nesses locais e que provavelmente iriam diretamente para a UPA. Por consequência, não sabiam informar quais escolas tinham mais acidentes com crianças e adolescentes.

Em seguida, os/as discentes realizaram visitas em duas redes de educação, na Escola Municipal Dr. Gerson Jatobá Leite e na Escola Estadual Humberto Mendes. Ambas foram bem receptivas para com os/as discentes e gostaram do projeto. Em relação aos acidentes e violências nas escolas em Palmeira dos Índios - AL, percebe-se a falta de comunicação entre as redes de saúde e educação ou a tentativa de resolver as situações no próprio local, sem informar a rede de saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de repassar informações e conhecimento aos profissionais é indiscutível, uma vez que essas habilidades são fundamentais em momentos de urgência e emergência. Contudo, a capacitação da comunidade escolar também pode contribuir para fortalecer os vínculos familiares e democratizar as informações sobre os direitos sociais da população. Diante do exposto, este capítulo se alinha com as orientações do Conselho Federal de Serviço Social, que enfatiza a importância de abordar os determinantes sociais da saúde dos/as usuários/as e fortalecer os vínculos familiares, para promover a promoção, proteção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde (CFESS, 2010).

Visualizando o PSE, o processo da intersetorialidade se materializa na relação entre a escola e a saúde, visando à convivência social e à promoção da saúde e da educação de forma transversal. Vale salientar que ter a intersetorialidade em aplicação representa mais do que um setor se apoiando em outro para a concretude de seus objetivos, e sim,



refere-se uma mudança de cultura e de forma de organizar políticas públicas para que estas ultrapassem as segmentações dos atuais processos decisórios. Requer integração e coordenação de tais processos de maneira que se garanta à eleição partilhada dos problemas a serem enfrentados, garantia de orçamento, definição de estratégias e objetivos construídos conjuntamente (Casemiro, Fonseca, Secco, 2014, p. 837).

Com isso, a efetivação do Programa Saúde na Escola engloba mecanismos que determinam condições para tornar o ambiente escolar um local seguro e possibilitar a efetivação de uma educação com qualidade. Para isso, a interseccionalidade é um dos seus eixos. Nesse sentido, percebem-se dificuldades de repasse de informações entre um setor e outro no município pesquisado. No entanto, acreditamos que esse não é um problema isolado, o qual acaba resultando em impasses para propagar a transparência e a agilidade na resolução das demandas de forma rápida, segura e eficaz. Isso se materializa na redução de ações de prevenção e promoção da saúde e da educação relacionadas ao desenvolvimento dos estudantes, ao direito de acesso às informações e à ampliação da vulnerabilidade social.



REFERÊNCIAS

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: 31 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA (PSE)**. 30 dez. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/programa-saude-na-escola-pse#:~:text=Atualmente%20no%20MEC%2C%20o%20PSE%20está%20sob%20a,articulação%20entre%20equipe%20escolar%20e%20equipe%20de%20saúde>. Acesso em: 31 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação de Saúde. **Política nacional de redução da mortalidade por acidentes e violências: Portaria MS/GM n.º 737 de 16/5/01**, publicada no DOU n.º 96 seção 1E de 18/5/01 / Ministério da Saúde, Secretaria

de Vigilância em Saúde, Departamento de Análise de Situação de Saúde. – 2. ed. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005. 64 p. – (Série E. Legislação de Saúde). Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_reducao_morbimortalidade_acidentes_2ed.pdf. Acesso em: 01 de jun. de 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **O que significa ter saúde?** 07 ago. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/eu-quero-me-exercitar/noticias/2021/o-que-significa-ter-saude>. Acesso em: 31 de maio de 2023.

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social**. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10^a. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, [2012]. Acesso em: 25 de jul. de 2023.

CASEMIRO, Juliana; FONSECA, Alexandre; SECCO, Fabio. **Promover saúde na escola: reflexões a partir de uma revisão sobre saúde escolar na América Latina** [on-line]. Revisão • Ciênc. saúde coletiva, 2014. Ed: SciELO, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/HKhpbcMjGmyjkhsKgwxcx83F/?lang=pt.,p.829-840>.

CFESS - Conselho Federal de Serviço Social. **Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Saúde**. Série: Trabalho e projeto profissional nas políticas sociais. Brasília, 81 p., 2010. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/Parametros_para_a_Atuacao_de_Assistentes_Sociais_na_Saude.pdf. Acesso em: 31 de maio de 2023.

FIOCRUZ. **Intersetorialidade**. Determinantes Sociais da Saúde. 04 dez. 2020. Disponível em: <https://dssbr.ensp.fiocruz.br/glossary/intersetorialidade/>. Acesso em: 01 de jun. de 2023.

GLOBO. **SSP-AL cria observatório para combater violência nas escolas**. 25 abr. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2023/04/25/ssp-al-cria-observatorio-para-combater-violencia-nas-escolas.ghtml>. Acesso em: 17 de jul. de 2023.

GONÇALVES, Fernanda; CATRIB, Ana Maria; VIEIRA, Neiva; VIEIRA, Luiza. **A promoção da saúde na educação infantil** [on-line]. Artigos: Interface (Botucatu) Mar 2008. Ed SciELO, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/>



5

O PROJETO “CONSTRUINDO A IDENTIDADE AFRODESCENDENTE” DA ESCOLA PROFESSOR LUIZ ALBERTO DE MELO EM ARAPIRACA⁸

Pedro Henrique Soares Pereira ⁽¹⁾

⁽¹⁾ 0000-0001-8920-4437; Mestrando em Ensino de História pela Universidade Federal de Sergipe e Professor de História na Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca, Brasil, E-mail: pedrohistory.br@gmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho aborda a educação quilombola na Vila Pau D’Arco, em Arapiraca, Alagoas, focando no Projeto Construindo a Identidade Afrodescendente da Escola Municipal Professor Luiz Alberto de Melo, que destaca a identidade, cultura e história comunitária considerando as relações étnico-raciais e a valorização da identidade negra.

Tive contato com a comunidade como bolsista do PIBIC de 2018 a 2020, financiado pela FAPEAL e coordenado pelo Núcleo de Estudos Afrobrasileiros da Universidade Estadual de Alagoas, sob a coordenação do Prof. Dr. Clébio Correia de Araújo.

Participando dos projetos, notei a singularidade da comunidade Pau d’Arco, diferenciando-se de outras comunidades quilombolas. A comunidade escolar investiu em discussões sobre memória e identidade coletiva, focando em questões de racismo e identidade negro-quilombola. Isso resultou no projeto “Construindo a Identidade Afrodescendente”⁹, com atividades como cursos, palestras e workshops sobre culturas afro-brasileiras e africanidades.

8 DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt26cap5>

9 Para facilitar, abreviarei o referido Projeto com a sigla PCIAD



Diante disso, considerando o nítido contraste dessa ambiência escolar rica em iniciativas educacionais voltadas para a desconstrução do racismo, bem como da capacidade de envolvimento mais amplo da comunidade e, no seu amadurecimento, também de setores dos movimentos negros e da sociedade envolvente, suscita-se a reflexão sobre as condições de formulação e construção do Projeto Construindo a Identidade Afrodescendente na comunidade, no tocante à sua evolução e desdobramentos no alcance de seus objetivos, bem como acerca das condições para sua continuidade.¹⁰

Ao longo deste artigo, tentarei, ao narrar a trajetória de luta da comunidade e a construção do referido projeto, identificar os principais aspectos que, sob nossa observação, nos parecem ser aqueles que proporcionaram as condições para a construção do cenário acima descrito. Espero, assim, poder contribuir para o aprimoramento da crítica sobre os limites e desafios da educação escolar quilombola em Alagoas, bem como favorecer outras comunidades no enriquecimento de suas próprias experiências por meio do acesso às reflexões aqui apresentadas.

METODOLOGIA

O presente artigo é resultado das nossas impressões acerca dos resultados colhidos nos projetos de pesquisa aqui referidos, e seus resultados foram obtidos mediante a adoção de uma abordagem etnográfica. Segundo André (1995), “a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente, etnografia significa ‘descrição cultural’”. Com base nessa concepção, pude adentrar ao universo de Pau d’Arco e fazer diversas observações, valendo-nos da observação-participante enquanto abordagem, que assim é chamada porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (André, 1995 *apud* Araújo, Farias e Pereira, 2018, p. 1456).

Os dados foram obtidos de 46 entrevistas realizadas durante os 03 projetos de PIBIC, envolvendo diversos membros da comunidade. As entrevistas utilizaram um questionário semiestruturado, permitindo adaptações nas per-

¹⁰ A esse respeito tratamos no artigo Educação e identidade negra em Arapiraca: uma análise comparada entre duas escolas quilombolas (ARAÚJO; FARIAS; PEREIRA, 2018, p. 1456).



guntas conforme a conversa progredia. Com base em Lüdke e André (1986), este método mais livre é o mais adequado para trabalho de pesquisa na área da educação, pois com um roteiro flexível é possível interagir mais espontaneamente com os entrevistados, fazendo fluir melhor as narrativas e, ainda, possibilitando o estabelecimento de um clima de reciprocidade e cumplicidade entre pesquisador e pesquisado, no qual ambos são sujeitos ativos da produção do saber. Após a realização das entrevistas, foi realizada a transcrição, respeitando a linguagem dos informantes e a preservação da totalidade das informações relatadas nas mesmas. As entrevistas foram realizadas mediante a assinatura, pelos entrevistados, do termo de consentimento de uso de conteúdo, imagem e voz, para fins acadêmicos.

O PROJETO CONSTRUINDO A IDENTIDADE AFRODESCENDENTE

O PCIAD é um projeto da Escola Professor Luiz Alberto de Melo. Anualmente, em novembro, os resultados são apresentados, com eventos ao longo do ano, destacando-se as apresentações do grupo de dança Pérolas Negras e do afoxé Quilombatuque.

O PCIAD começou em 2004¹¹ por iniciativa da Prefeitura de Arapiraca, sob a gestão do Prefeito Luciano Barbosa, e não foi concebido pela EPLAM. A escola evoluiu o projeto gradualmente, conforme relatado pelo professor Ivan Jorge em uma entrevista que realizei.

Pesquisador: Primeiramente, professor, eu gostaria de começar pedindo para o senhor contar a história do Projeto Construindo a Identidade Afrodescendente.

Ivan Jorge: O Projeto teve [...] suas origens numa proposta feita pela Secretaria da Educação Municipal de a gente desenvolver não só aqui na escola Luiz Alberto de Melo, mas em todas as escolas da rede. Desenvolver quatro ações pedagógicas que envolvia a preservação do patrimônio público, envolvia um projeto [...] de meio ambiente [...], como cuidados com o lixo e relacionados com higiene, coleta de lixo... nesse sentido. Uma outra proposta era sobre alimentação, merenda escolar... enfim, uma proposta de recursos e riqueza alimentar [...] e uma outra temática, [...] as Relações, estudo, ensino das relações étnico-

¹¹ Ou seja, três anos antes de Pau D'arco conseguir sua titulação de comunidade remanescente de quilombo.



raciais, e então a gente se dividiu aqui grupos de professores, e como o professor Israel optou por trabalhar o meio ambiente, a professora Laurinete e a minha pessoa, professor Ivan, a gente ficou na responsabilidade de desenvolver essa atividade de educação das relações étnico-raciais até por uma justificativa muito forte que sempre foi a de que a comunidade Pau d'Arco tem origens negras quilombola.¹²

De acordo com o professor Ivan, antes da proposta da SEMED¹³ de Arapiraca, a comunidade do Pau d'Arco ainda não tinha um profundo conhecimento e vínculo com a temática “Educação das relações étnico-raciais”. A maioria dos professores da EPLAM, mesmo habitando na comunidade, não tinha uma unidade voltada para o trabalho daquele modelo de Educação, uma vez que estavam fragmentados em diferentes temáticas.

Mesmo sendo variadas as temáticas, prevalecia o trabalho das relações étnico-raciais, já que o povo de Pau d'Arco tinha conhecimento de sua ancestralidade negra - tanto é que futuramente a comunidade viria a ser certificada como comunidade remanescente de quilombo, já que a maioria dos moradores da comunidade são descendentes de Manoel Tomás da Silva, considerado o fundador da comunidade.¹⁴

O professor Ivan também afirma que o início do trabalho das relações étnico-raciais ficou sob sua responsabilidade juntamente com a então professora de História, Laurinete Basílio dos Santos. Logo após, os outros professores viriam a se engajar com a referida temática.

De acordo com a professora Laurinete Basílio (2019), o Projeto foi executado no ano de 2005, encontrando motivação na “carga” de preconceito muito grande que recaía sobre os jovens de Pau d'Arco. Laurinete relata que muitos alunos desistiam dos estudos porque não aguentavam tanta violência psicológica devido à cor preta de suas peles.¹⁵ Assim, pensou-se nas primeiras ações voltadas para o fortalecimento da identidade negra dos alunos da EPLAM.

12 Entrevista realizada com o professor Ivan Jorge de Oliveira, 68 anos, no dia 09 de maio de 2019.

13 Secretaria Municipal de Educação.

14 Sobre Manoel Tomás da Silva e a história da comunidade Vila Pau D'arco, recomendo a leitura da dissertação de mestrado da antropóloga alagoana Anna Kelmany da Silva Araújo (2018).

15 Não quero que aqui fique subentendido que os povos remanescentes de quilombo necessariamente têm a cor de pele preta. Mas sim que em Pau D'arco a população de pele preta predomina, uma vez que, hegemonicamente, os antigos escravizados passavam pela escravidão por causa de sua cor, entrando nesse contexto o referido Manoel Tomás da Silva.



Realizei uma entrevista com a referida professora, por meio da qual perguntei sobre os primeiros momentos do PCIAD e obtive a seguinte resposta:

Laurinete: Isso foi em 2005 [...] o primeiro momento. Nós víamos o que? A escola, na época, [...] tinha muitos alunos, [...] a gente motivando mais os meninos da noite, tarde, que eram os menores, mais os da noite que era a juventude mesmo. Então, assim, foi lindo mesmo. Foi lindo. A comunidade ficou maravilhada. Então, a gente sentou pensou... a Comunidade ficou maravilhada. Aí a gente sentou e pensou: poxa, a gente não pode deixar, a gente não pode parar por aí, né, tem que se ter uma continuidade desse evento. Aí culminou no trabalho da sala de aula e nas ações do projeto. Até então a gente fazia o que, nesse momento?! Não tínhamos material nenhum, [...] Aí, pronto, no segundo ano nós fizemos isso também [...]. Nesses dois primeiros anos, a gente fez... escolheu as Pérolas Negras e foi feito uma seleção. No momento a gente não tinha aquela questão de fazer aquela inclusão de outras... de meninas com pardos ou brancos, até porque nós tínhamos poucos, na época. Aí, foi assim, a Beleza Negra.¹⁶

Com base no relato da professora Laurinete, percebi que o PCIAD não contou com material específico voltado para o trabalho da temática proposta para o evento em pauta, fazendo com que os professores da EPLAM fizessem todo o planejamento do PCIAD em todas as suas etapas e temáticas. Inicialmente, houve uma apresentação do recém-formado grupo de dança Pérolas Negras; posteriormente, foi criado um desfile que visava valorizar - como diz o próprio nome da atividade - a Beleza Negra. Tendo como referência os relatos de meus interlocutores que por muitos anos foram componentes do corpo docente da EPLAM, há um denominador comum na fala de todos: a unanimidade de usar o PCIAD como um instrumento de fortalecimento da identidade negra dos estudantes da referida escola.

O PCIAD foi sendo desenvolvido de forma lenta e gradual, passando por reinvenções ao passo que os atores envolvidos em sua produção iam adquirindo conhecimento sobre a temática negra. Inicialmente, havia um filtro na escolha das componentes do grupo Pérolas Negras.

¹⁶ Entrevista realizada com a professora Laurinete Basílio dos Santos, 59 anos, no dia 05 de setembro de 2019.



Foi obtido um avanço em relação aos “filtros”, uma vez que o fenótipo - recente - mostra novos elementos - componentes de pele branca e do sexo masculino, por exemplo - que contrastam com o modelo anteriormente imposto.

Desde seu início em 2005, o PCIAD distribuiu características, principalmente em sua estrutura. O projeto é liderado por uma comissão que inclui direção, coordenação, professores e algumas aulas da EPLAM. A comissão busca parceria com a associação comunitária para ampliar e democratizar as ações do PCIAD.

Desde o início (primeiros dez anos), o grupo Pérolas Negras realizou suas apresentações dançantes com o auxílio de gravadores, caixas de som e/ou semelhantes, variando de acordo com o período. O grupo sempre realizou suas apresentações todos os anos na EPLAM, no mês de novembro, e em todos os eventos que sejam convidados, independentemente do mês.

A partir de 2014, a escola vai conseguindo auxílio financeiro do governo municipal para o aperfeiçoamento de suas atividades. Merece destaque, a partir de então, a mobilização para a formação de um novo grupo que complementasse as Pérolas Negras. É criado, então, o afoxé Quilombatuque. O nome dado ao grupo tem um grande peso em termos de representatividade, uma vez que une as palavras “quilombo” e “batuque”, sendo que a primeira se refere à condição de Pau d’Arco já enquanto comunidade remanescente de quilombo.

O Quilombatuque é composto, principalmente, pelos alunos da EPLAM. Mas não se resume a eles, pois muitos alunos permanecem no grupo após concluir a etapa dos anos finais do Ensino Fundamental. Ademais, os envolvidos atuam produzindo músicas através de instrumentos de percussão como o agogô, o ganzá, o atabaque e os tambores. Essas músicas servem de base para as performances das Pérolas Negras.

Os ensaios do Afoxé tradicionalmente ocorrem no pátio da EPLAM, regidos por um maestro. Até o ano de 2018, a regência ficava sob responsabilidade do maestro Sandro, que vinha da cidade alagoana de Maceió. Todavia, percebe-se que, nas apresentações, o maestro pouco se faz presente nos momentos, uma vez que os membros do Quilombatuque possuem habilidade suficiente para se apresentarem sem a presença de seu maestro, sendo este necessário nos momentos de introdução de novas músicas no repertório do Afoxé.



Quando iniciado o Projeto, as pessoas de Pau d'Arco começaram a desenvolver a curiosidade sobre suas origens. Isso ocorreu porque houve a coincidência entre o projeto abordar as relações étnico-raciais e o povo de Pau d'Arco saber que são descendentes de pessoas que foram escravizadas no período escravista do Brasil.

As pessoas de Pau D'arco, especialmente os professores Israel Medeiros e Laurinete Basílio, buscaram mais informações sobre a história da comunidade. Em 2005, ambos iniciaram uma especialização em Geo-História na Universidade Estadual de Alagoas, onde aprenderam sobre a certificação de comunidades quilombolas.

Um resultado marcante dessa especialização foi o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Comunidades Remanescentes em Alagoas na Atualidade”, escrito por SILVA e SANTOS (2006). Nesse TCC¹⁷ buscaram apresentar a História de Pau d'Arco, mostrando, através da escrita acadêmica, que a comunidade atende aos critérios necessários para a certificação enquanto comunidade remanescente de quilombo.

A referida certificação ocorreu no ano de 2007 pela Fundação Cultural Palmares, fazendo com que Pau D'arco integrasse o quantitativo, em 2019, de 69 comunidades remanescentes de quilombo no Estado de Alagoas, segundo dados da própria FCP¹⁸. A partir da certificação, Pau D'arco passou a gozar de todos os direitos pertencentes às populações quilombolas.

O PCIAD impactou significativamente os alunos participantes. Observações e entrevistas com alunos e ex-alunos da EPLAM mostraram que muitos fortaleceram sua identidade negro-quilombola ao longo dos anos treinados.

Além da integrante das Pérolas Negras, consegui entrevistar alguns adolescentes integrantes do Quilombatuque. Vejamos:

Pesquisador: o que é o Projeto para vocês?

José¹⁹: Como o próprio nome diz né, construindo a identidade afrodescendente, é uma forma de nós expandir a cultura afrodescendente que está no Brasil hoje em dia. A única forma

17 Trabalho de Conclusão de Curso.

18 Fundação Cultural Palmares.

19 Utilizarei a palavra “José” como codinome para o entrevistado, pois ele pediu para não ter sua identidade revelada.



de nós expandir não é só essa, tem várias outras culturas que tá encoberta, como o maculelê, dentre outros esportes também. Capoeira, temos a quadrilha né, temos aqui na comunidade, também. Mas essa foi a única forma mais forte de nós chamar atenção para as culturas afrodescendentes. A partir do Quilombatuque nós podemos mostrar o canto africano, que veio da África pra cá. Muitos e muitas histórias pra contar, na verdade né, que essa não é só... esse é só uma base de alicerce da cultura, que nós temos várias culturas, nós temos em cerca de duzentas e poucas culturas espalhadas no país. Essa é só uma forma de expandir um pedaço da nossa cultura afrodescendente.²⁰

Nota-se, portanto, que o Projeto obteve êxito durante a maior parte de sua existência no período aqui abordado. Isso é perceptível graças ao alcance que o PCIAD conseguiu. O grupo, todos os anos, realizou muitas apresentações em diversos espaços. Em 2019, eu presenciei apresentações do Quilombatuque juntamente com as Pérolas Negras em muitos locais de Arapiraca, AL, como o Colégio Particular Multivisão e na Praça Luís Pereira Lima, localizada no Centro da Cidade.

Mesmo sendo evidentes os bons resultados, não se pode desconsiderar que o PCIAD precisa de incentivos – financeiros, por exemplo – para continuar desenvolvendo suas ações. Todavia, existem impasses que dificultam a evolução do Projeto.

Pude observar que o PCIAD, a partir do ano de 2018, aproximadamente, passa por dificuldades para a sua continuidade por diversos motivos reconhecidos pelos próprios habitantes envolvidos no Projeto e por nós, enquanto pesquisadores presentes em Pau d’Arco.

O primeiro impasse está relacionado à diminuição da participação das pessoas de Pau D’arco no Projeto. Vejamos um trecho da minha entrevista com o professor Ivan Jorge:

Ivan Jorge: Então, o andamento vai ficando cada vez mais lento, mas a comunidade, hoje, eu diria, o empreendimento, que eu diria... a gente se acostumou a chamar de projeto, ele ainda continua existindo, mas a gente sabe que um dia ele pode ser que ele adormeça um pouco, ele vá ali para a geladeira, ele fique ali congelado, agora o que foi construído está preservado, vai continuar existindo, assim como uma forma documental

²⁰ Entrevista realizada no dia 28 de abril de 2019.



de informar. [...] Agora, a colocação em atividade, a gente tem enfrentado muita dificuldade, e isso é uma preocupação porque isso foi... é muito esforço pra se construir o que se tem hoje e [...] não se perde. Vai sempre existir as informações, mas aquelas edições que a gente costumava culminar nos fins de ano, a tendência é ir se acabando aos poucos e parar.²¹

O professor manifesta preocupação quanto à continuidade do PCIAD a longo prazo, caso permaneça na forma como se encontra no ano de 2019. Sua fala demonstra a necessidade de sujeitos mais ativos dentro da EPLAM e da própria comunidade. Isso também é perceptível na fala de uma adolescente integrante do grupo Pérolas Negras em uma entrevista.

Pesquisador: Pra você, qual é a importância de ele ser mantido?

Maria²²: A importância, eu acho que é... os que tão vindo agora, né, fazer com que eles vejam e que os outros aprenderam. E eu acho muito importante. Só que o único problema é que a escola... como mudou... lá o diretor, e eles não tão... não abraça o projeto “construindo a identidade afrodescendente” como era antigamente.

Pesquisador: Então, o que que você acha que deveria estar acontecendo?

Maria: Porque antigamente a gente tinha um apoio. Da escola. E hoje e a associação e a escola não tá mais envolvida. Como se o pessoal da escola ainda tivesse o preconceito de antigamente. Eles não abraçam (a escola) as Pérolas Negras como antigamente.

Pesquisador: Você acha que tá acontecendo isso?

Maria: Eu acho. É muito diferente de antigamente. E até porque o pessoal mais que incentivava saiu da escola. Aí hoje...

Pesquisador: Quem é esse pessoal que saiu?

Maria: A Laura, o Ivan Jorge se aposentou. Aí era eles quem puxavam mais. A gente ensaiava, tinha várias apresentações. Hoje em dia é difícil ter uma apresentação. E antigamente, se você vir como a gente apresentava! Saia pra canto, saia pra o outro. Era pra União dos Palmares, pra Serra da Barriga, e... E hoje não é essa mesma coisa.²³

21 Entrevista realizada com o professor Ivan Jorge de Oliveira, 68 anos, no dia 09 de maio de 2019.

22 Nome utilizado conforme mencionado na nota 22.

23 Entrevista realizada no dia 10 de junho de 2019.



A fala da interlocutora reivindica sujeitos mais ativos dentro da EPLAM. Mas, para isso, é preciso profissionais preparados para atender às diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola (Resolução CNE Nº 8, de 20 de novembro de 2012), uma vez que aqueles que tanto lutaram há alguns anos antes já estão aposentados ou perto de se aposentarem.²⁴

No contexto mais recente de Pau d'Arco, pouco existe a presença de professores oriundos da própria comunidade, mediante a oferta de concursos públicos para servidor público municipal efetivo. Em 2019, a maior parte do corpo pedagógico da EPLAM era composta por professores brancos, habitantes de outros bairros e ingressos no cargo que ocupavam mediante processo seletivo seriado com rotatividade anual.²⁵

Por fim, o impasse mais recente no contexto aqui abordado foi a eleição do presidente da república, Jair Messias Bolsonaro. Desde a sua campanha para as eleições, sempre deixou muito claro que perseguiria os povos quilombolas, diminuindo seus direitos. Isso fica evidente após o período eleitoral e sua vitória, pois ele extinguiu ministérios e secretarias que auxiliavam, direta ou indiretamente, os povos remanescentes.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A iniciativa do governo municipal favoreceu a criação do PCIAD no ano de 2005, sendo isso reforçado pela ancestralidade negro-quilombola²⁶ do povo de Pau D'arco, que os professores – e habitantes da comunidade – da EPLAM passaram a ter ainda mais conhecimento sobre suas origens.

O PCIAD, no período aqui abordado, influenciou positivamente na realidade de muitas pessoas, sobretudo os jovens estudantes da referida escola. É coerente que isso gerou o fortalecimento da identidade negra, primeiramente, e a identidade negro-quilombola, após a titulação, em 2007, de Pau d'Arco.

²⁴Em 2019 encontravam-se aposentados os professores Ivan Jorge e Laurinete Basílio, permanecendo, esta, com uma pequena parte de sua carga horária, que resulta de outro concurso público. O Professor Israel Medeiros estava com sua aposentadoria prevista para o ano de 2020.

²⁵Pude constatar isso através da realização do Estágio Curricular Supervisionado obrigatório do curso de História da UNEAL, realizado na EPLAM, no segundo semestre do ano letivo de 2019.

²⁶De acordo com ARAÚJO (2018, p. 131), isso ocorre em 1885 com a chegada dos primeiros habitantes que trouxeram a ancestralidade negra para Pau d'Arco.

O Projeto elevou a autoestima do povo de Pau d'Arco, combatendo o preconceito histórico étnico-racial. Na EPLAM, foram promovidas palestras e eventos com alunos, professores e comunidade. A Associação dos Remanescentes de Quilombo em Pau d'Arco também colaborou ativamente com a escola.

Pau D'arco se destaca no cumprimento da Resolução CNE Nº 8 de 2012 devido às ações do PCIAD. Segundo relatos encontrados em nossa pesquisa acadêmica, outras comunidades precisam intensificar o trabalho em educação escolar quilombola.

O PCIAD, apesar de suas conquistas, enfrenta desafios devido à falta de investimentos governamentais e à comunidade que não consegue sustentá-lo sozinha. A frequente troca de professores, que não recebem formação específica sobre educação quilombola antes de ensinar em Pau d'Arco²⁷, também complica a situação.

A aposentadoria dos antigos professores é um problema evidente para a EPLAM e o PCIAD, pois em seus lugares não foram adicionados outros com o mesmo perfil: graduados, servidores públicos municipais efetivos e habitantes da Comunidade Pau d'Arco.

É preciso realizar um novo concurso público pela Prefeitura Municipal de Arapiraca, com vistas a efetivar novos professores no serviço público municipal, oportunizando o ingresso de professores quilombolas de Pau d'Arco. Em seguida, é necessária a formação continuada dos profissionais da Educação lotados na EPLAM, para que não haja um constante declínio em relação ao que já foi alcançado até 2019.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ALVES, Cynthia Cristina de Souza. **O racismo na escola e o combate com ações pedagógicas**. Guarabira: UEPB, 2012.

²⁷ Nos últimos anos muitos habitantes de Pau d'Arco se graduaram em muitas áreas do conhecimento, através da UNEAL e da UFAL e faculdades particulares.



ARAÚJO, Clébio Correia de, FARIAS, Luana da Silva, PEREIRA, Pedro Henrique Soares Pereira. **Educação e identidade negra em Arapiraca:** uma análise comparada entre duas escolas quilombolas. In: Anais do VIII Encontro Científico Cultural (ENCCULT). Santana do Ipanema, 2018.

ARAÚJO, Anna Kelmamy da Silva. **Em Pau D'arco, muitas flores: memória, território de parentesco e fronteira étnica. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social** (UFAL). Maceió, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Parecer CNE/CEB nº 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020 - **Diretrizes Nacionais** Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas **Quilombolas**.

JOSÉ. Entrevista oral realizada no dia 28 de abril de 2019.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MARIA. Entrevista oral realizada no dia 10 de junho de 2019.

OLIVEIRA, Ivan Jorge de. Entrevista oral realizada no dia 09 de maio de 2019.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecilia Manzoli; CARVALHO, Maria Celi-
na Pereira de. 2002. **A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas.** Ambiente & Sociedade, ano V, n. 10, p.1-10, 2002.

SILVA, Israel Medeiros da. SANTOS, Laurinete Basílio dos. *Comunidade remanescentes em Alagoas na atualidade.* Trabalho de Conclusão de Curso em Geo-
-História. Arapiraca-AL: Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), 2006.

SILVA, Israel Medeiros da. Entrevista oral realizada no dia 05 de setembro de 2019.

SANTOS, Laurinete Basílio dos. Entrevista oral realizada no dia 05 de setembro de 2019.



6

O BRINCAR EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA²⁸

Ana Letícia Batista Sampaio⁽¹⁾

Maria Izadora Maurício Silva⁽²⁾

Maria Eduarda da Silva⁽³⁾

Maria Vitória Alexandre da Silva⁽⁴⁾

⁽¹⁾ 0009-0006-1478-192; Universidade Estadual de Alagoas, discente do curso de licenciatura em pedagogia, Brasil, E-mail: leticiabsampaios@gmail.com.

⁽²⁾ 0009-0005-4085-6983; Universidade Estadual de Alagoas, discente do curso de licenciatura em pedagogia, Brasil, E-mail: izadora.silva.20222@alunos.uneal.edu.br

⁽³⁾ 0009-0004-9144-6864; Universidade Estadual de Alagoas, discente do curso de licenciatura em pedagogia, Brasil, E-mail: mariadudasilva178@gmail.com.

⁽⁴⁾ 0000-0002-5002-0558; Universidade Estadual de Alagoas, discente do curso de pedagogia e bolsista do Programa Institucional de Bolsas Científica - PIBIC, Brasil, E-mail: maria.silva114@alunos.uneal.edu.br.



APRESENTAÇÃO

O presente trabalho visa apresentar as experiências vivenciadas na monitoria da Semana Mundial do Brincar, realizada em maio de 2023, pelo curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. A Semana do Brincar é uma ação extensionista do Programa de Formação para Planejamento e Organização de Tempos e Espaços para Brincar – Probrincar, vinculado à Brinquedoteca do Campus. O evento integra uma campanha mundial de sensibilização da população para a importância do brincar da criança.

Estudos indicam que as mudanças urbanísticas, sociais, educacionais, econômicas e políticas ocorridas ao longo da história alteram significativamente os tempos e espaços de brincar em ambientes escolares e não escolares

²⁸ DOI: <https://doi.org/10.48016/xiienccultgt26cap6>

(Almeida, 2017). Ou seja, as crianças com as quais os pedagogos podem interagir para obter conhecimento e confirmar hipóteses não estão mais apenas na sala de aula, na qual, em algum momento após sua formação, ele será responsável. Esse infante brinca em diversos lugares e ensina o futuro professor em todos eles:

Assim, cada dia constitui -se como uma nova oportunidade para entrar em contato com o inesperado, com a sutileza, com o encantamento e a curiosidade envolvente das crianças que nos ajudam a usar a lupa da sensibilidade e simplicidade para superarmos os grandes desafios que se apresentam na nossa vida cotidiana. (Monteiro, 2022, p.10).

Nesse contexto, a relevância desse estudo reside em demonstrar as possibilidades de articulação entre a formação de futuros professores com ações na comunidade que contribuam para a experimentação, socialização, valorização e reconhecimento da importância do brincar. Dessa forma, Rodrigues *et al.* (2013) pontuam que a extensão universitária utilizada nessa vivência apresenta diversos pontos positivos do que pode ser feito pela sociedade, como será colocado em prática aquilo que foi aprendido em sala de aula para ser desenvolvido fora dela. Nesse contato, ambos os lados saem beneficiados, mas principalmente o graduando que está aprendendo, pois é permitido a ele tornar sua teoria em algo prático.

O estudo trata-se de uma pesquisa descritiva, detalhada em um relato de experiência organizado por quatro discentes monitoras do projeto de extensão que fizeram parte da dinâmica apresentada. Ao longo do artigo, serão apresentadas as fases que compuseram a Semana do Brincar do ano de 2023 e seus benefícios tanto para a população externa da universidade quanto para os estudantes que estão se formando no curso de pedagogia.

A primeira fase consistiu em envolver os monitores em atividades de sensibilização desenvolvidas, tais como: palestras, rodas de conversa, socialização de pesquisas nas atividades de ensino e distribuição de panfletos com temáticas sobre o brincar. Na segunda fase, os monitores promoveram oficinas de construção de jogos, brinquedos e brincadeiras. Na terceira fase, foram realizadas atividades de contação de histórias para as crianças de duas escolas visitantes. A quarta e última fase da Semana do Brincar envolveu os monitores em uma



ação na segunda edição do projeto Governo Trabalhando, onde, na arena do programa Mundo Cria, foram realizadas oficinas de arte plástica, jogos, brincadeiras tradicionais e confecção de brinquedos com materiais alternativos.

Considera-se que a ação relatada pôde contribuir para maior participação e estímulo ao pensamento crítico dos monitores e, da sociedade em geral, para as especificidades e necessidades das crianças, cujo brincar é uma necessidade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de analisar o assunto em questão, esta pesquisa se baseia no estudo em conformidade com o tema mencionado, por meio de observação dos momentos vivenciados. Trata-se de um estudo descritivo, utilizando relatos de experiência e adotando uma abordagem qualitativa, que explora a complexidade de um tema específico, examina as relações entre diferentes variáveis, compreende e estabelece conexões de aprendizado, permitindo uma melhor compreensão do comportamento dos indivíduos dentro de determinados contextos:

Em princípio, a pesquisa qualitativa pode ser entendida como aquela que produz achados não provenientes de quaisquer procedimentos ou formas de quantificação. Por meio desta modalidade de pesquisa é possível compreender sobre o universo simbólico e particular das experiências, comportamentos, emoções e sentimentos vividos, ou ainda, compreender sobre o funcionamento organizacional, os movimentos sociais, os fenômenos culturais e as interações entre as pessoas, seus grupos sociais e as instituições. (Medeiros, 2012, p.1).

Como já mencionado, os sujeitos deste estudo são quatro monitoras do projeto responsável por executar a extensão universitária. Ao prestarem funções, baseadas em planejamentos específicos ao longo da Semana do Brincar, adquirimos uma bagagem prática que decidimos unir a uma revisão bibliográfica baseada nas teorias conhecidas por nós através da matriz curricular que tínhamos acessado até esse momento do curso. Esse método, segundo Marconi e Lakatos (2008), consiste no exame da literatura científica para levantamento e análise sobre o que já se produziu sobre determinado tema.

A partir desse ponto, um relato de experiência foi criado, apresentando sequências pedagógicas elaboradas e com execução, dando detalhes do acon-



tecimento, apresentando as estratégias utilizadas, e os desafios, conjuntamente com os ganhos conquistados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A temática do brincar é recorrente na graduação em pedagogia, principalmente em componentes curriculares ligados à Educação Infantil. Durante a formação inicial desse professor atuante em diversas modalidades, há uma ênfase em como essa ação é um contribuinte ativo para que a criança se desenvolva física, cognitiva, cultural e socialmente. Contudo, na sociedade contemporânea ainda vivemos em uma realidade em que o direito da criança de brincar não é garantido por completo a ela; há um desconhecimento que infelizmente só é atravessado na Universidade. Por essa razão, os discentes da academia querem passar seus conhecimentos para fora dos muros da IES. Ambicionam que haja uma compreensão sobre a concepção correta do brincar.

Basicamente, o brincar não é apenas um ato inferior a qualquer outra ação educacional, como ler, escrever e fazer operações matemáticas. O brincar apresenta uma bagagem com inúmeros pontos positivos. “[...] define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas” (Wajskop, 1995, p. 66). Por meio do brincar, as crianças experimentam o mundo adulto, sem de fato adquirir as suas responsabilidades.

O tema do ano de 2023 da Semana do Brincar foi “O brincar na natureza”. Apenas com essa premissa torna-se explícito como brincar faz parte do cotidiano e está intrínseco no existir e ser do infante. A natureza se encontra ao seu redor, para que possa manipular, desvendar e transformar. Os galhos se tornam varas de pescar, as flores enfeites de cabelo, a terra uma mistura de bolo, as árvores uma casa e assim por diante; as possibilidades são infinitas para a mente infantil e criativa. As fases nas quais ocorreram a semana do brincar se destrincharam a fim de reverenciar essa conexão que as crianças têm com o meio ambiente do qual elas também são membros pertencentes, cujas intenções foram:

Por meio de uma escuta atenta e um olhar sensível para os interesses e necessidades das crianças, optou-se pelas sugestões e caminhos fornecidos pelas meninas e meninos, que foi adentrar no universo do encantamento e da curiosidade pela



natureza circundante: as flores, as plantas, os bichinhos e as interações humanas estabelecidas, ou seja, das coisas pequenas e supostamente consideradas de pouca relevância para a vida adulta. (Monteiro, 2022, p.2)

Os discentes monitores foram preparados para mostrar às crianças que ainda não sabiam desse fato que a elas estavam abertas infinitas possibilidades para o brincar, para suas famílias também que essa ideia é o contexto ideal para um crescimento saudável, ao passo que eles também foram em busca de conhecimento, já que existem tesouros das brincadeiras que as crianças contam nas entrelinhas. As perspectivas que elas sugerem alteram a visão limitada do adulto, porque essas apresentam clareza sobre que papel ocupam no lugar em que vivem.

A criança tem capacidades ainda subestimadas, com intenção ou não, ela desvenda camadas sobre a criatividade que nem mesmo pesquisadores renomados conseguem, descobre uma pluralidade de métodos de como realizar o brincar e ativa seus próprios desenvolvimentos:

A criança vive na brincadeira experiências raras na vida do homem, como a de confrontar-se com a complexidade do mundo. Ela, vive com toda sua curiosidade, com tudo o que sabe e pode fazer, e com tudo o que não sabe e quer saber, na frente do mundo com todos os seus estímulos, suas novidades, seu charme. E brincar significa esculpir um pedaço deste mundo o tempo todo: uma peça que incluirá um amigo, objetos, regras, um espaço para ocupar, um tempo a ser administrado, riscos a tomar e com total liberdade, porque o que você não pode fazer, você pode inventar (Tonucci, 2020, p.241).

Planejada em quatro fases, a Semana do Brincar dividiu-se da seguinte forma: A primeira fase consistiu em envolver os monitores em atividades de sensibilização desenvolvidas diretamente com a comunidade universitária, tais como: palestras, rodas de conversa, socialização de pesquisas nas atividades de ensino e distribuição de panfletos com temáticas sobre o brincar. Afinal, a base do êxito de qualquer experiência é saber do que ela se trata, todas as diretrizes e legislação ligadas a ações que envolvem crianças estão conectadas ao planejamento e à preparação teórica. Nesta fase, dúvidas puderam ser esclarecidas, e conceitos anteriormente vistos lembrados.



Essa etapa possuía o ideal de mostrar aos alunos a importância do brincar nos mais diversos contextos aos quais a criança se encontra, com uma vasta opção de metodologias sobre como as crianças podem realizar as brincadeiras e o impacto delas em sua construção humana, que envolve suas áreas motoras, cognitivas e sociais. Afinal, se o discente pretende repassar esses dizeres necessita se aprofundar sobre eles primeiro.

Os pontos abordados estão diretamente ligados à maneira como o aluno, enquanto professor em sala de aula, pode articular suas propostas pedagógicas. Através dos conhecimentos adquiridos no percurso de sua instrução acadêmica, tendo em vista que os momentos de aprofundamento do saber se dão através da socialização com os demais entes da área em questão, há o foco no compartilhamento de diferentes ideias e fontes de conhecimento que detêm algum referencial teórico. Com o objetivo de garantir, aos graduandos, uma formação mais efetiva.

Na segunda fase, nós, monitores, promovemos oficinas de construção de jogos, brinquedos e brincadeiras direcionadas para estudantes de Pedagogia e para as crianças, filhas de estudantes e servidores da UNEAL, cadastradas na Brinquedoteca. Os graduandos tiveram a oportunidade de poder produzir de maneira criativa e com objetivos elementos reutilizáveis como folhas, galhos, garrafas pet. Partindo da perspectiva de que tudo pode ser transformado e, permitindo uma nova oportunidade para que o seu desenvolvimento cognitivo intelectual ocorra de forma exitosa, sendo necessário a estimulação de diferentes ferramentas a partir de suas próprias ideias. Para essa fase, foram utilizados conhecimentos interdisciplinares, já que a brinquedoteca citada, polo dos estudos que nortearam a Semana do Brincar, tem uma parceria com o curso de Ciências Biológicas da Universidade e ocasionalmente os membros deste prestam serviços voluntários auxiliando os futuros pedagogos com cursos sobre a criação de brinquedos com materiais sustentáveis e a preservação da natureza durante o consumo de outros com qualquer origem, e seu descarte.

Mas elaborar os brinquedos que seriam disponibilizados para essas crianças não significa decidir por elas, a autonomia tratou-se de um princípio posto à frente de qualquer outro nessa experiência, as opções foram criadas para que elas pudessem brincar de tudo, mas se elas não tivessem preferência por nada



que foi disponibilizado, nós, monitoras, fomos preparadas para entrar e participar de suas próprias invenções de brincadeira, afinal:

O brincar é uma atividade natural, espontânea e necessária; para brincar é preciso que as crianças tenham certa independência para escolher seus companheiros, os papéis que assumirão no decorrer da brincadeira, o tema, o enredo, todos dependendo unicamente da vontade de quem brinca (Teixeira, 2014, p.83).

Quando se fala em jogos, brinquedos e brincadeiras, existe um contexto histórico presente, no qual as páginas deste artigo por completo ainda assim não conseguiriam comportar. Tais conteúdos são conhecidos por nosso arsenal de formação, como já mencionado; eles obviamente foram úteis para nossas novas concepções. Mas, se pudéssemos resumir ao menos a definição deles, pensaríamos nesta:

Outros povos possuem diferentes vocábulos para definir tais atividades, porém, podemos afirmar que há quase um consenso entre os estudiosos: a definição do que é jogo e/ou brincadeira é feita por quem joga e/ou brinca, ou seja, está diretamente ligada à ação do indivíduo ou grupo de indivíduos que a realiza. Com o termo brinquedo ocorre o mesmo, no entanto, verificamos seu uso mais comumente ligado a um objeto, industrializado ou não, mas que dê suporte à ação de jogar e/ou brincar (Crepaldi, 2011, p.11).

O saber sobre jogos, brinquedos e brincadeiras está presente com constância na rotina do curso de pedagogia, justamente pela existência da brinquedoteca nele. Nesse espaço concentrado para fins específicos, não é raro que oficinas, minicursos e palestras, além das próprias horas práticas passadas na monitoria como brinquedistas, façam com que essas aprendizagens sejam exercidas e ampliadas. Os discentes do curso são incentivados a construir seus próprios materiais, a inventar novas formas de brincar, a criar regras diferenciadas para jogos com manuais já estabelecidos. A improvisar, adaptar-se, em resumo, a aceitar novidades também usando o tradicional.

Ao nos unirmos com as crianças na Semana do Brincar, para experimentarmos essas ornamentações, se apresenta uma chance de comprovarmos se conseguimos ou não pensar em práticas que atendam às suas especificidades e de concluirmos se respeitamos a independência das crianças, que às vezes concordam em brincar do jeito estabelecido, outras vezes exibem suas próprias



maneiras. É algo diferente do estágio que aparece na formação com uma lista de expectativas sobre o que será aprendido nele. Nessa investigação, quase todo repertório auferido torna-se uma surpresa.

Na terceira fase, foram realizadas atividades de contação de histórias para as crianças de duas escolas visitantes. Os discentes participantes da ação organizaram um espaço onde pôde-se proporcionar às crianças uma maior integração aos contos, através da multiplicidade de formas que foram abordadas. Posto isso, pudemos colocar em evidência um dos momentos em que a história foi contada com a utilização de fundos sonoros e olhos vendados, para despertar a imaginação dos ouvintes, proporcionando habilidades que auxiliam na percepção sonora, estimulando atividades essenciais para a educação socioemocional e contribuindo amplamente no processo de desenvolvimento da criança. Esse processo estimula sua imaginação, dinamiza suas emoções e desenvolve diferentes habilidades, sendo dessa forma, de exímia contribuição para o seu progresso.

Contar histórias, lê-las e dramatizá-las por meio de teatro, fantoche, álbum seriado, desenhos etc., são atitudes típicas no curso de pedagogia. Trata-se de uma coletânea de saberes essenciais para os pedagogos. Os processos são diversos, envolvendo a transmissão de uma narrativa ficcional. Para que ela se torne uma atividade exitosa que atinja todos os objetivos aos quais se propõe, é preciso um treinamento excessivo do professor, esse que durante seus anos no curso de graduação compreende que repassar o enredo de um livro é totalmente distinto de interpretá-lo para si mesmo. Quando a Semana do Brincar se propõe a atravessar um processo de contação de histórias, conosco, monitores, executando essa tarefa, nos incita a praticar aprendizados postos na universidade, com o melhor público, as crianças. Executamos esse ato e vemos, diante de nossos olhos, os benefícios que futuramente as atingirão:

A contação de história ajuda na formação psicológica e cognitiva da criança, por proporcionar uma viagem pelo mundo do faz de conta, além de encantar, contribui de maneira eficaz, tanto na construção do imaginário da criança quanto no processo de formação da fala, da leitura e da escrita, pois dá asas a sua imaginação, distinguindo o real do irreal, e estabilizando afetos conflitantes (Dantas, 2019, p.2).



Toda teoria que nós, discentes que participamos da Semana do Brincar, tínhamos se torna algo concreto e objetivo. Passamos para a fase de testar os conteúdos que nos foram direcionados, confirmamos hipóteses e despertamos novas que fundamentam qualquer processo de aprendizagem. As crianças que participaram desse ato de extensão são do campo do real, não de uma idealização que poderíamos ter no chão da graduação. Esse é o poder que a união da comunidade com a universidade possui. “O ensino rompe as barreiras da sala de aula e sai do ambiente fechado da Universidade, para que haja a troca de informações provenientes do ambiente primordial. Assim, o conteúdo passa a ser multi, inter e transdisciplinar.” (Rodrigues et al, 2013, p.143).

A quarta e última fase da Semana do Brincar envolveu os monitores em uma ação na segunda edição do projeto Governo Trabalhando, onde na arena do programa Mundo Cria, foram realizadas oficinas de arte plástica, jogos, brincadeiras tradicionais e confecção de brinquedos com materiais alternativos. Participaram da última fase da Semana do Brincar duzentas crianças pertencentes à Rede Municipal de Educação. Essa foi a culminância final do projeto, o evento contava com ações que envolviam o oferecimento de serviços voltados para a educação, saúde e assistência social.

No que concerne à participação da Universidade nesse meio, houve a elaboração de atividades lúdicas com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento psicológico, motor e social das crianças. Cada parte da sociedade contribuiu com o que tinha a oferecer para as crianças, esse foi outro lucro que acessamos nesta semana. Pudemos compreender que direitos estão entrelaçados ao brincar da criança. Afinal, ela não brinca se não tiver uma saúde adequada, uma assistência para problemas sociais, ou se tiver preocupações que um infante supostamente não deveria ter.

Destacamos a quantidade de crianças que foram públicos dessas fases, obviamente os ganhos são diferentes da presença delas em nossas salas de aula porque o número é extremamente maior. Tivemos uma diversidade de crianças a nos serem apresentadas, diversos gostos para brincadeiras, distintas formas de brincar o mesmo jogo, nada semelhantes às recepções a nossa monitoria, apegos particulares já que em alguns casos só as veremos naquele dia, o que não é fato quando são nossos próprios alunos. Contudo, o que se destaca é que



nesse relato só conseguimos pensar o quanto essa experiência acrescentou em nossa formação. Não houve dificuldades.

Reafirmando, a experiência do contato da Universidade com a comunidade possibilitou a construção de conhecimentos e revelou saberes de formas diferenciadas sobre a importância do brincar em diversos contextos. Participaram da ação cinquenta estudantes do curso de Pedagogia, treze crianças, filhas de servidores da UNEAL, vinte crianças da escola voluntária Maria das Neves em atividades de brincadeiras livres e dirigidas no espaço da brinquedoteca. No evento Mundo Cria, participaram cinco monitores e duzentas crianças. O que é novo, é um número bastante relevante.

Quando se fala em brincar para um público que não faz parte do curso de Pedagogia, a palavra lembra um estado de liberdade de certa forma, sem regras, sem formas, e nem manuais. Os futuros pedagogos têm contato com legislações, livros teóricos, diretrizes e bases educacionais que os levam a sistematizar o processo com mais facilidade. Na monitoria e no estágio (como já pontuamos), sabemos que em nosso cronograma deve haver um horário de brincadeiras livres e outro delas guiadas. Na monitoria da brinquedoteca também possuem essa noção. O manuseio do brincar pensado antes para atingir determinada meta já é uma ideia pré-estabelecida. Quando participamos de uma experiência como a Semana do Brincar, podemos entender também quando ele ocorre em ambientes fora da escola:

O brincar em espaços não escolares auxilia na maior interação do público-alvo, pois é trabalhado de uma maneira diferente dos espaços escolares, de uma forma mais livre e espontânea, nos espaços não escolares temos a diversidade de temáticas sociais que garantem uma maior valorização da cultura local e evidencia a participação das crianças com temáticas relevantes (Silva; Carvalho; Parente, 2021, p.4)

Algumas crianças que participaram da extensão sabiam as mesmas brincadeiras da nossa infância, há mais ou menos uma década atrás; outras as viam como novidades em um mundo em que jogos tecnológicos agora fazem parte do cenário infantil. Na verdade, foi interessante observar como brinquedos que eram comuns em nossa visão eram objetos novos para eles, como o boliche, tapete de pegadas, jogos de memória, quebra-cabeças e outros. O choque de



gerações também foi uma descoberta nessa experiência, tanto para nós quanto para eles. Notamos que, mesmo podendo apresentar a eles itens tradicionais, também temos que nos adaptar aos novos tempos. Para as crianças, foi uma descoberta de que poderiam se distrair com diversões que ocorrem longe de uma tela e com a interação presencial com outra pessoa.

As fases, em suma, foram um percurso repleto de contribuições. Os discentes, a universidade, as crianças e toda a comunidade local saíram beneficiados. O projeto foi executado totalmente conforme o planejado. A Semana do Brincar permanecerá em nossas memórias como uma experiência construtiva no curso de Pedagogia e, para as crianças, provavelmente como uma oportunidade de garantir seu direito de brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito da criança de brincar é reafirmado ao longo de todo este relato, com a intenção de socializar e solidificar essa ideia na visão da universidade, dos discentes do curso de Pedagogia, da comunidade local e das próprias crianças para as quais a Semana do Brincar foi criada. Dividida em fases, de forma alguma, seus conhecimentos foram fragmentados. Os conteúdos aprendidos durante a formação inicial desses graduandos foram testados e reavaliados, a fim de criar a partir da experiência vivenciada nessa atividade de extensão. A teoria e a prática se entrelaçaram durante essa semana e conseguiram fazer com que os estudantes participantes compreendessem como executar o que foi aprendido na sala de aula do ambiente acadêmico.

Finalmente, considera-se que a ação relatada pode contribuir para maior participação e estímulo ao pensamento crítico dos monitores e da sociedade em geral, para as especificidades e necessidades das crianças, para as quais o brincar é uma necessidade. Assim, algumas aprendizagens podem ser destacadas: organizar brincadeiras dirigidas; selecionar brinquedos de acordo com a faixa etária; organizar espaços para o brincar das crianças; explorar diversas linguagens a partir de uma mesma brincadeira; reconhecer a importância dos espaços e materiais para o brincar das crianças; ver a natureza como a essência das brincadeiras; entender que a criança é protagonista de sua infância.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. O brincar, a criança e o espaço escolar. In: **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola** / Luciane Maria Schlindwein, Ilana Laterman, Leila Peters (Organizadoras). - Florianópolis : NUP, 2017, p. 39-56.

CREPALDI, Roselene. Jogos, brinquedos e brincadeiras. Curitiba: **IESDE Brasil SA**, 2010. Disponível em: http://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO_jogos_brinquedos_e_brincadeiras.pdf. Acesso em: 17 de julho de 2023.

DANTAS, Eva Lorena Azevedo. A contação de história na Educação Infantil e a formação de leitores. **Revista Caparaó**, v. 1, n. 2, p. e12-e12, 2019. Disponível em: <https://www.revistacaparao.org/caparao/article/view/12/16>. Acesso em: 17 de julho de 2023.

DO NASCIMENTO SILVA, Cristina Herculana; DE CARVALHO, Maria Orilene Portela; PARENTE, José Reginaldo Feijão. O brincar e as brincadeiras populares em espaços não escolares. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-7, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6279/5296>. Acesso em: 17 de julho de 2023.

MARCONI, Marina de Andradade, LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7ª ed. São Paulo: Atlas; 2008.

Medeiros M. Pesquisas de abordagem qualitativa. *Rev Eletr Enfermagem*. 2014;14(2):224-5. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/08/582343/13628-83429-1-pb.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2023.

MELONI, A.; MARIN, F. A. D. G. A cidade e o brincar: análise de espaços públicos de brincar de Assis-SP. **Geosp**, v. 25, n. 1, p. 1-18, e-170767, 2021. ISSN 2179-0892. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/geosp/workflow/index/175193/4>. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geosp.2021.170767>. Acesso em: 17 de julho de 2023.

MONTEIRO, Diana Silva. Os espaços para as crianças e as grandes ideias infantis. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-12, 2022. Disponível em: <https://re->



vistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/9074/7865 Acesso em: 17 de julho de 2023.

RODRIGUES, Andréia Lilian Lima et al. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-SERGIPE**, v. 1, n. 2, p. 141-148, 2013. Disponível: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/494/254> Acesso em: 17/07/2023.

TEIXEIRA, Hélita Carla. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. 2014. Disponível em: http://repositorio.unifafibe.com.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/473/2014_HCT.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 20 de julho de 2023.

TONUCCI, Francesco. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 40, p. 234-257, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/download/6897/4804/13223>. Acesso em: 17 de julho de 2023.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, n. 92, p. 62-69, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/859>. Acesso em: 20 de julho de 2023.



7

DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DE UM JOGO DE TABULEIRO DIGITAL PARA O ENSINO DE ANATOMIA HUMANA²⁹

Daryelle de Melo Nascimento ⁽¹⁾

⁽¹⁾0000-0002-6160-6247; Licencianda em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas daryelle.nascimento@icbs.ufal.br

APRESENTAÇÃO

Considerando que a Anatomia Humana é uma área do conhecimento que pode ser vista como desafiadora ou desinteressante por alunos da Educação Básica, é necessário buscar estratégias que contribuam para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, de modo a superar essas barreiras. Na literatura, como em Miranda (2002), os jogos educacionais são reconhecidos por sua capacidade intrínseca de estimular a motivação e a curiosidade de crianças e adolescentes, promovendo atenção, interesse e participação nas aulas. Nesse contexto, o presente trabalho é um relato de experiência sobre o desenvolvimento e a aplicação de um jogo de tabuleiro digital acerca do sistema esquelético, elaborado no âmbito de um projeto de extensão sobre Anatomia Humana. Para o desenvolvimento do jogo, utilizou-se a plataforma de criação de conteúdos interativos Genially, e sua aplicação ocorreu com uma turma do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual no interior de Alagoas, em março de 2023. Com o jogo, esperava-se que os alunos se mostrassem mais atentos, interessados e participativos, em comparação com a parte da ação de extensão dedicada a uma aula expositiva dialogada e à exibição de modelos didáticos. Correlacionado a isso, também se esperava tornar o momento de ex-

²⁹ DOI: <https://doi.org/10.48016/xiienccultgt26cap7>



tensão uma experiência positiva para os estudantes, de forma a demonstrar que o estudo de Anatomia e outras áreas relacionadas às Ciências Biológicas pode ser agradável e prazeroso.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

A anatomia humana é uma área do conhecimento sobre a qual alunos do Ensino Médio relatam saber pouco e apresentam dificuldades em compreender como esse conhecimento pode ser utilizado em suas vidas, demonstrando também baixo interesse em estudar essa área (Baptista *et al.*, 2015). Segundo Castro *et al.* (2021), é necessária a busca por métodos de ensino que tornem a construção do conhecimento de anatomia humana prazerosa e que despertem a curiosidade dos alunos. De acordo com Anastasiou e Alves (2004), os professores devem procurar estratégias de aprendizagem que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais para que os alunos se apropriem do conhecimento, de modo a realizar observações, comparações, classificações, interpretações, críticas etc.

Os jogos educacionais são reconhecidos na literatura como uma metodologia ativa de ensino que proporciona prazer e vontade de participar das atividades, diminuindo possíveis bloqueios que os alunos possam ter em relação aos conteúdos estudados (Lemos, 2016). Conforme Kishimoto (1996), os jogos educacionais constituem um recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, ao possibilitar a integração entre afetividade, cognição, físico e social. As habilidades cognitivas que os jogos auxiliam a desenvolver incluem resolução de problemas, tomada de decisões, reconhecimento de padrões, processamento de informações, criatividade e pensamento crítico (Savi e Ulbricht, 2008). Segundo Sena *et al.* (2026), como uma aprendizagem efetiva deve ser adequada às demandas de seu tempo e de seu público, bem como ao momento de desenvolvimento dos estudantes, os jogos educacionais digitais representam uma estratégia de aprendizagem mais alinhada à realidade das novas gerações, acostumadas a utilizar jogos digitais com frequência.

Em vista dos fatores citados anteriormente, o presente trabalho é um relato de experiência sobre o desenvolvimento e a aplicação de um jogo de tabuleiro digital sobre o sistema esquelético, elaborado na disciplina Atividade

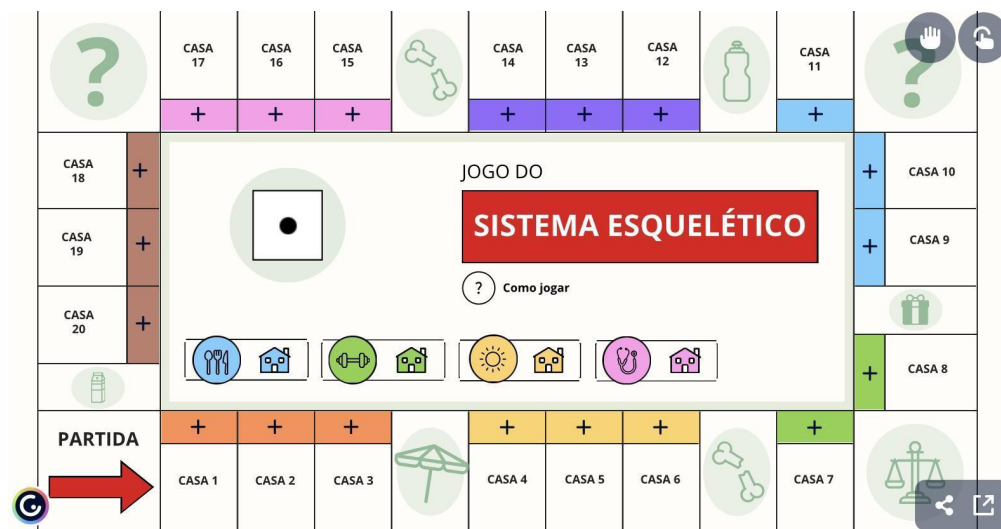


Curricular de Extensão do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas. Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento que aborda uma vivência acadêmica em um dos pilares da formação universitária, cuja principal característica é a descrição da intervenção com embasamento científico e reflexão crítica. Assim, o conhecimento científico proveniente do relato de experiência pode beneficiar o meio acadêmico ao contribuir para a melhoria das intervenções (Mussi, Flores e Almeida, 2021).

O jogo foi desenvolvido na plataforma de conteúdo interativo Genially, com base em um dos modelos de jogos de tabuleiro disponíveis na seção de gamificação da referida plataforma, no contexto de um projeto de extensão sobre anatomia humana. O tabuleiro foi personalizado esteticamente para abordar o sistema esquelético, e vinte questões foram elaboradas de forma a corresponder a cada casa do tabuleiro (Figura 1). Foram elaboradas questões objetivas de múltipla escolha e de verdadeiro ou falso, bem como questões dissertativas. As questões abordaram temas como tipos e nomes de ossos, funções que o sistema esquelético desempenha, doenças que acometem os ossos e meios de cuidar da saúde dos ossos. Além das questões objetivas e dissertativas, desafios e pegadinhas foram elaborados para casas especiais do tabuleiro.



Figura 1 - Jogo de tabuleiro digital sobre o sistema esquelético



Fonte: Nascimento (2023). Captura de tela. Disponível em: <<https://view.genial.ly/63f-f57a22093240019002e95/interactive-content-sistema-esqueletico>>. Acesso em: 27 jul. 2023.

O jogo foi aplicado em uma escola estadual do município de Cajueiro, Alagoas, no dia 22 de março de 2023, após a realização de uma aula expositiva dialogada sobre o sistema esquelético e a apresentação de modelos didáticos da coluna vertebral e do fêmur, confeccionados em biscuit. O público-alvo foi uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, e trinta e cinco estudantes participaram da ação de extensão, supervisionados por um professor de Educação Física da referida escola. Para a aplicação do jogo, foram utilizados um notebook, um projetor e um quadro-branco.

Para dar início à dinâmica, solicitou-se aos alunos que formassem quatro equipes, que competiriam entre si. Com o objetivo de organizar as respostas e permitir que os alunos interagissem com o tabuleiro digital clicando no notebook, posicionado sobre uma mesa, um representante foi selecionado por cada grupo para ficar ao lado do quadro-branco, onde o jogo estava sendo projetado. A ordem de jogada das equipes foi decidida por “zerinho ou um” e “ímpar ou par”. Cada representante pressionava o dado interativo na sua vez, avançando o ícone de seu grupo no tabuleiro, e os integrantes da equipe tinham trinta segundos para chegar a um consenso sobre a resposta da questão ou do desafio, que seria anunciada em voz alta para todos pelo representante do grupo. Ao acertar uma resposta, o grupo conquistava um ícone de casa para ocupar a casa da questão respondida corretamente. Por sugestão do professor da escola que acompanhou a ação, o jogo terminou apenas quando todas as casas foram ocupadas. A aplicação do jogo durou aproximadamente cinquenta minutos, e durante esse tempo foi realizada a observação qualitativa do comportamento dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a aplicação do jogo, a maioria dos alunos mostrou-se interessada e envolvida na atividade, de modo que nenhum grupo deixou de responder a uma questão ou um desafio que lhes foi proposto. De acordo com Pereira, Fiuza e Lemos (2019), os jogos educacionais são importantes aliados no ensino de áreas consideradas desafiadoras, como a anatomia, por estimularem a motivação dos estudantes. Segundo Flemming (2004), até mesmo alunos tristes e introvertidos podem se tornar alegres e expansivos durante um jogo, e para Miranda



(2002), os jogos promovem um maior estímulo e interesse na participação da aula, injetando alegria, ânimo e entusiasmo nos alunos. O jogo possui, portanto, a capacidade de potencializar a exploração e a construção do conhecimento devido à motivação interna característica do lúdico (Kishimoto, 1996), fator especialmente importante no que se refere ao ensino de anatomia humana, uma área que pode despertar pouco interesse nos estudantes. No entanto, alguns alunos permaneceram tímidos durante a atividade, possivelmente por ser o primeiro contato deles com a pessoa que ministrou a aula.

Outro fator que colabora para a adesão e para a continuidade do envolvimento na atividade é o espírito de competição, conforme Miranda (2002). Como foi explicado aos estudantes as etapas das quais a ação de extensão seria composta durante a apresentação do projeto, eles podem ter prestado mais atenção durante a aula expositiva dialogada, cientes de que posteriormente seria realizado um jogo com os conteúdos abordados sobre o sistema esquelético. Para Flemming (2004), a competição incentiva o interesse e a atenção em jogos educativos porque os alunos não querem correr o risco de prejudicar suas equipes ou mostrar-se despreparados. De fato, os alunos apresentaram-se competitivos durante o jogo, e as equipes interagiram entre si, de forma que, em alguns momentos, foi feito mais barulho do que o aceitável. No entanto, o respeito mútuo foi mantido, e a questão do barulho foi contornada com o auxílio do professor da escola que acompanhou a atividade. Nesse contexto, os jogos educacionais podem constituir um instrumento para aprimorar atitudes relativas à disciplina, pois, segundo Flemming (2004), ao jogar, o aluno habitua-se a respeitar as solicitações feitas pelo professor e pelos colegas, assim como a agir dentro de determinadas normas e a reprimir impulsos prejudiciais.

Além das equipes interagirem umas com as outras, os integrantes de cada equipe interagiram entre si, evidenciando o fator socializador dos jogos educacionais. Para Freitas e Spiegel (2022), os jogos educacionais possibilitam uma melhor aprendizagem de anatomia ao proporcionar não apenas diversão e engajamento, mas também a interação entre os alunos. Segundo Miranda (2002), o jogo pode ser um recurso para a formação de alunos críticos e criativos ao exercitar habilidades como integração grupal, confiança mútua, espírito de liderança, cooperação, decisão, iniciativa e autoconhecimento. Por fim, ao conversar com os alunos após a finalização do jogo, foi possível ouvir frases como: “Gosta-



ria de ter mais aulas assim.”; “Quando você (licencianda) vai voltar?”; “Não gosto de Biologia, mas gostei muito da aula.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jogos educacionais digitais, como o jogo de tabuleiro digital sobre o sistema esquelético apresentado neste trabalho, revelam-se instrumentos promissores para fomentar a atenção, o interesse e a participação dos estudantes nas aulas, estimulando a curiosidade deles por assuntos relacionados à Anatomia Humana.

Realizados em equipes, os jogos educacionais digitais contribuem também para a interação e integração dos estudantes.

Nos tempos atuais, em que crianças e adolescentes estão acostumados aos variados e rápidos estímulos proporcionados pela Internet, o uso de estratégias como os jogos digitais constitui uma ferramenta relevante para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 3 ed. Joinville: Univille, 2004.

BAPTISTA, V. I. de A. *et al.* Concepções sobre anatomia humana de alunos do ensino médio da cidade de Cuité-PB: funções e relações com o cotidiano. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 15, n. 1, jan./abr. p. 59-78, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4302>.

CASTRO, K. S. *et al.* O ensino da anatomia humana através de metodologias ativas de aprendizagem: um relato de experiência. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. e6176, fev. 2021. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/6176>.

FLEMMING, D. M. Criatividade e jogos didáticos. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, VIII, 2004, Recife. **Anais [...]** p. 1-11. Recife: Sociedade Brasi-



leira de Educação Matemática, 2004. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/02/MC39923274934.pdf>.

FREITAS, E. C. B. de; SPIEGEL, C. N. Canastra Anatômica: um jogo pedagógico para o ensino de anatomia humana. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 10, n. 00, p. 1-21. nov. 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663947>.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Revista Pro-Posições**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 46-64, jun. 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/download/8644269/11695/0>.

MIRANDA, S. de. No fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 23-34 jan./jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2989>.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez., 2021. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Pressupostos-para-a-elabora%C3%A7%C3%A3o-de-relato-de-como-Mussi-Flores/4adfeede2442c6cbb8722e2e8aefa01c43730a25>.

PEREIRA, P. F. de Oliveira; FIUZA, P. J.; LEMOS, R. R. Aprendizado baseado em jogos digitais no ensino de anatomia utilizando gamificação: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 8, p. 1-11, n. 1, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/5012>.

SENA, S. de. *et al.* Aprendizagem baseada em jogos digitais: a contribuição dos jogos epistêmicos na geração de novos conhecimentos. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 1-11, jul. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/67323>.

SAVI, R.; ULBRICHT, V. R. Jogos digitais educacionais: benefícios e desafios. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-10, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14405>



8

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PÓS-POLÍTICA: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO SUPERIOR E A PÓS-MODERNIDADE³⁰

Antônio José Rodrigues Xavier ⁽¹⁾

Rafaela Silvino Cavalcante Bezerra ⁽²⁾

Marleide Martins Moreira ⁽³⁾

Birajara Abrãao do Nascimento ⁽⁴⁾

Maria Cristina da Silva Santos ⁽⁵⁾

⁽¹⁾ 0000-0003-0788-4796; Uneal, docente, pesquisador, Brasil. E-mail: xavier@uneal.edu.br

⁽²⁾ 0009-0007-7990-1432; Uneal, discente, pesquisadora. Brasil. E-mail: rafaellabeserra@alunos.uneal.edu.br

⁽³⁾ 0000-0003-2174-1134; Uneal, discente, pesquisadora. Brasil. E-mail: marleidemoreira@alunos.uneal.edu.br

⁽⁴⁾ 0000-0001-8796-6761; Uneal, discente, pesquisador. Brasil. E-mail: birajara.nascimento@alunos.uneal.edu.br

⁽⁵⁾ 0009-0002-9614-7551; Uneal, discente, pesquisadora. Brasil. E-mail: maria.santos3@alunos.uneal.edu.br



PARA INÍCIO DE CONVERSA

O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular regulamentado pela Lei de Estágio 11.788/2008, uma lei ordinária. Alterações foram realizadas ao longo dos anos, mas as tradições impedem uma “revolução paradigmática para a *práxis*”: rigidez e resistência oportunista às políticas neocolonialistas. Perguntamos: por que tanto as licenciaturas quanto os bacharelados resistem à quebra paradigmática pós-moderna diante da ascensão inescapável do capital? Não há nada de novo no horizonte, apenas uma retomada da supremacia do colonialismo: o (neo)colonialismo “dando as cartas do jogo”.

³⁰ DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt26cap8>

A cultura pós-moderna cria uma imagem de novidade, quando, na verdade, renova a resistência colonial: uma pós-política. As tradições necessitam dessa cultura de resistência entre as classes subalternizadas para manter suas relações de poder, ou seja, o *empowerment*. É preciso considerar que, mesmo com o uso do termo “contemporaneidade”, a crise das temporalidades, dividida entre o real e o virtual, gerou um estilhaçamento nas identidades: a identidade pós-moderna.

Perguntas recorrentes tornam-se necessárias para sistematizar nossa problemática, a saber:

1. Quais políticas de memória sustentam nossas posições em relação ao Estágio (Curricular?) Supervisionado, seja ele Obrigatório ou Não-obrigatório?
2. Quais atitudes de *empowerment* das classes dominantes sobre os subalternizados, por nós referidas como espacialidades, promovem a *práxis* como fundamento do ato educativo no Estágio Curricular Supervisionado, seja Obrigatório ou Não-obrigatório?
3. Que deslocamentos as subjetividades promovem em relação às localidades de um sujeito fragmentado, entendendo “localidades” como adesão às políticas para as identidades?

Devemos delimitar nosso lugar de fala para apresentar parte dos resultados de nossa pesquisa. Tais problematizações nos conduzem à tríade “posicionalidade-espacialidade-localidade”, cujo olhar metodológico qualitativo nos remete à “pesquisa colaborativa” ou “pesquisa-ação”, nos termos de Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (2008) e, nesta perspectiva, à construção de seus corpora. Esses corpora demandam uma coexistência conceitual que integra as categorias de identidade e diferença.

O Estágio Supervisionado, seja Obrigatório ou Não-obrigatório, tem reativado, do ponto de vista semântico, a adesão a “modelos”, relegando ao segundo plano o *lócus* dos “paradigmas”. As tradições precisam manter seus laços identitários para não se descaracterizarem no processo neocolonialista. O que nos identifica está resolvido, mas o que nos diferencia demanda mais energia para forjar um suposto controle na cadeia produtiva. Nossa hipótese, ainda que carente de reflexões multifacetadas, correlaciona o Estágio Supervisionado,



Obrigatório e Não-obrigatório, a uma espacialidade fundamental para a precarização do ato formativo, sob o domínio do mundo do trabalho, para o performativo, sob o domínio do mercado de trabalho.

As tradições precisam ser (re)visitadas para compreendermos a resistência cultural da intervenção na realidade: a *práxis*. A *práxis* diante do sistema neocolonialista é sustentada por práticas “travestidas” com as cores de uma modernização não revolucionada pelas classes subalternas. Isso justifica nossa inquietude e demanda para a pesquisa que tem sido desenvolvida e que nos coloca à prova. Não mais utilizaremos os termos “curricular”, “obrigatório e “não-obrigatório”, com base nesse entendimento.

O Estágio Supervisionado, dessa forma, resiste seguindo o modelo disciplinar nas instituições de ensino superior, traduzindo as culturas vivenciadas pelos subalternizados sob as classes dominantes. Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2009), embora defendam o “estágio como pesquisa da prática e a prática da pesquisa no estágio”, dividem o Estágio Supervisionado em três perspectivas paradigmáticas, a saber:

- 1. A prática no estágio como imitação de modelos;** “perspectiva da imitação”;
- 2. A prática do estágio como instrumentação técnica;** “o exercício de qualquer profissional é necessário a utilização de técnicas para executar as operações laborais, ou seja, você manda e eu obedeço (grosso modo)”;
- 3. O estágio como pesquisa da prática e a prática da pesquisa no estágio;** “a pesquisa no estágio, como método de formação de futuros [profissionais], se traduz de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos, onde os estágios se realizam; por outro e especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.”

Usamos uma metáfora desgastada (uma catacrese?) para afirmar que, se o futuro não existe mais, como existência e domínio do capital, somos obrigados a resistir com as formulações de um passado fraturado com o presente, tornan-



do-as uma presença no futuro (um futuro do pretérito?) rompido com o passado: uma encenação das tradições. Como pensar na modernidade, nos termos de Néstor Garcia Canclini (2008, p. 25), como sendo “uma máscara”? Cremos que passamos diretamente da pré-modernidade para a pós-modernidade, sem ter vivenciado a modernidade em si, e tal fato garantiu nosso pós-colonialismo para as classes dominantes.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A PÓS-POLÍTICA: UMA RESISTÊNCIA (NEO)COLONIALISTA

Não acreditamos que seja novidade alguma reconhecer o estágio como uma circularidade na formação profissional, abrangendo todas as demandas curriculares teórico-práticas na construção da *práxis* e na (re)configuração das relações de poder. Já eliminamos a palavra “curricular” do Estágio Supervisionado, cuja compreensão nos leva a concluir (mesmo que provisoriamente) que a *práxis* deixa de ser um movimento dialético e histórico para se tornar a prática pela prática: uma pós-política. Silva (2007) afirma que o currículo é “pós-humano”.

Este currículo pós-político mantém esse princípio? O círculo, nos termos de Freire (2001) e Bosi (2000), salvaguardando os olhares de diferentes áreas do conhecimento, não deve ser compreendido como um movimento que nos retorna ao ponto de partida, mas sim ao (re)conhecimento de um movimento de construção da “realidade” como circularidade: “re-conhecimento”. Melhor dizendo, o currículo envolve o “(re)conhecimento das múltiplas e diversas realidades”. Consideremos Sacristán e Gómez e seu conceito de “realidade”:

O mundo não é um contexto fixo, não é apenas nem principalmente o universo fixo. O mundo que rodeia [nosso] desenvolvimento é hoje, mais do que nunca, uma clara construção social em que as pessoas, os objetos, os espaços e as [identidades] políticas ou [sócio-culturais] adquirem um sentido peculiar [...]. Existem múltiplas realidades como existem múltiplas formas de viver e dar sentido à vida desde as peculiaridades espaciais e temporais que rodeiam a vida de cada indivíduo e cada grupo. Enfim, existem tantas realidades como versões da realidade, quantas representações subjetivas que se elaboram sobre as múltiplas formas de viver. (2000, p. 59)



A modernidade tentou oferecer soluções para as múltiplas quebras paradigmáticas às quais as tradições resistiam, no contexto da colonização. Tal resistência cultural implicava alterações tanto na modernidade, dominada pelas elites, quanto nas classes subalternas, que sustentavam as identidades locais. O processo de *empowerment*, motivado por traços culturais (neo)colonialistas, tornou a realidade virtual e, por diversas razões, o projeto pós-moderno passou a dominar a cena e as formas organizacionais de seus atores sociais.

Passamos da pré-modernidade para a pós-modernidade sem ter vivido a modernidade em si. Quem? Os subalternizados emergentes do processo (neo)colonialista. Melhor dizendo, os subalternizados construíram suas identidades nesta dimensão forjada pelas relações de poder, mas tornou-se inescapável o (re)conhecimento de que havia diferenças tensionando as classes. O espírito reformista passou a dominar a cena por meio dos subalternizados.

A modernidade não foi visível para as classes subalternizadas pelas elites, e apenas estas tiveram acesso ao projeto moderno. Ambas as classes se modificaram (Rama, 2001), no entanto, de formas distintas. Resíduos históricos das diferenças transformaram-se em indústrias culturais. A ascensão das políticas hierarquizadoras do capital e a respectiva concentração de poder pelas classes dominantes não permitiram um avanço na práxis ambicionada pelo estágio como curricularização do mundo do trabalho e mantiveram-no no mercado de trabalho. O que havia de insurgente na mobilização das revoluções culturais e científicas tornou o estágio um jogo de interesses, portanto, alienado do mundo do trabalho pelo mercado de trabalho: do pós-político ao pós-humano.

A *práxis* pedagógica adotada no Ensino Superior nas universidades brasileiras (com exceções) tem mantido o paradigma disciplinar, quando carecemos de uma conquista na direção da transdisciplinaridade. Percebemos uma forte resistência à mudança, decorrente da marcante influência (neo)colonial na mobilização das políticas estruturantes e das demandas socioeconômicas.

O processo de gestão, pelo que observamos na universidade, tem mantido a própria matriz curricular como disciplina, tanto na inserção no horário acadêmico quanto na infraestrutura de atendimento às demandas pedagógicas. A relação entre os atores sociais que integram o processo do “estágio como pesquisa da prática e a prática da pesquisa no estágio”, ou seja, orientadores



de estágio, estagiários e supervisores de estágio, não reconhecem o lugar e a demanda da *práxis*.

Observamos com acuidade de sentidos, junto aos participantes do PIBIC de 2022/2023, graves lacunas reacionárias entre os representantes da instituição de ensino e o campo de estágio. Queremos afirmar que o viés administrativo está míope para as demandas da orientação de estágio e a relação com o campo de estágio, onde atuam de forma incisiva os estagiários e os supervisores de estágio. Esta perspectiva tem desconsiderado o direito institucional de tecer laços pedagógicos fundamentais com o mundo do trabalho.

O Fórum de Estágio Curricular Supervisionado da Universidade Estadual de Alagoas (FOPECUS) e sua mesa diretora têm questionado frequentemente essas lacunas. Não podemos negar que houve avanços, a saber:

1. O grupo conquistou a exclusividade em atuar com Estágio Curricular Supervisionado;
2. As licenciaturas conseguiram uma aproximação política e institucional equilibrada com o campo de estágio, apesar dos eventuais descaminhos;
3. As trocas culturais entre os campi têm se apresentado (in)tensas, apesar das dificuldades estruturais e estruturantes.

A construção dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) tem sido, por vezes, omissa no que diz respeito à gestão democrática, fundamentalmente devido aos princípios (neo)colonialistas e ao assédio político-partidário. Isso se torna mais evidente nos bacharelados do que nas licenciaturas, apesar de estas manterem as amarras com tradições tecnicistas e padronizadoras. A experiência política das licenciaturas diverge, de alguma forma, dos bacharelados: isto não é novidade. Inclusive, foi por conta dessas demandas, a partir dos cursos de medicina e direito, que os NDEs foram criados.

A limitada experiência pedagógica dos cursos de bacharelado foi o principal argumento para a criação dos NDEs, mas estes não têm reconhecido seu lugar no processo de gestão pedagógica. Gostaríamos de aproveitar a oportunidade para citar a seguinte observação de Pimenta e Lima :

A complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso num



sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado. Uma organização curricular propiciadora dessa compreensão parte da análise do real com o recurso das teorias, da cultura pedagógica, para propor e gestar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade. [...] O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimento do curso [...] (2009, p. 54 e 55).

O fato é que, nem como integrante do currículo, nem como componente intercalar entre a formação dos sujeitos aprendentes, o Estágio Supervisionado tem sido considerado. Na verdade, tem sido visto como uma “simulação do fazer”: um simulacro da e na prática. As demandas pós-políticas interrompem, mesmo que parcialmente, a dinâmica da formação. Assim sendo, torna-se extremamente delicado entender a relação orientador-estagiário-supervisor como desprovida de diferenças. Imaginemos (metaforicamente) “uma taça de cristal com um lado sujo de batom e o outro translúcido, ambos estilhaçados no chão”: os cacos são metáforas de complexos fraturados. Existe a possibilidade de distinguirmos e recuperarmos sua função, forma e conteúdo originais? Tal metáfora nos aproxima do conceito de pós-política, pois, como afirma o poeta Caetano Veloso (<https://www.letras.mus.br>) em seu texto “Americanos”: “algo se quebrou, está se quebrando”.

O estágio, de acordo com a Lei de Estágio 11.788 de 2008, deve ocupar um espaço intercalar entre a instituição de ensino e o campo de trabalho. Essa complexidade se acentuou por não reconhecer as “regiões culturais” (Rama, 2001) e compreender as “massas” como “povo”, portanto, desconhecendo a “complexidade da educação como prática social” (Pimenta & Lima, 2009). Os orientadores de estágio mal conhecem as instituições que acolhem os estagiários e participam pouco ativamente do processo.

Perguntamos: como atravessamos diretamente da pré-modernidade para a pós-modernidade sem ter vivido a modernidade? Entendemos que a resposta está no processo de dominação (neo)colonial: o império desterritorializado das tradições. O processo colonizador nos deixou uma perspectiva intransponível pela modernidade. Não vivenciamos uma experiência aprendente de libertação da dominação. Cabe lembrar Libâneo, Oliveira e Toschi com referência às concepções da organização e gestão educacional que, por analogia, se aplica ao estágio:



1. Técnico-científica:

- a. Prescrição detalhada de função e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho [...];
- b. Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros;
- c. Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), descuidando-se, às vezes, dos objetivos específicos da instituição[...];
- d. Comunicação linear (de cima para baixo), baseado em normas e regras;
- e. Mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas.

[...]

2. Democrático-participativa:

- a. Definição explícita, por parte da equipe [institucional], de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da [instituição];
- b. Articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da [instituição] e das que se relacionam com ela;
- c. Qualificação e competência profissional;
- d. Busca de objetividade no trato da organização e da gestão, mediante coleta de informações reais;
- d. Acompanhamento e avaliação sistemática com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões;
- e. Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados;
- f. Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações. (2012, p. 449)

Almejávamos avançar na perspectiva da gestão democrático-participativa e, por conseguinte, provocar uma revolução científica na construção de práxis. A resistência cultural sedimentou um endurecimento tão intenso que o que deveria ser revolucionado tornou-se revisionista.

As relações que, no âmbito do estágio, deveriam estar entrelaçadas por uma atitude intermediária entre a formação e a profissionalização, cuja transição demanda a construção de uma política de intervenção no mundo do traba-



lho, continuaram seguindo a manutenção das tradições sem oferecer respostas atualizadas para a sociedade. A isso estamos chamando de pós-política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dimensão institucional não tem efetivado os princípios da gestão democrática e participativa, tampouco compreende o enfrentamento político às posições corporativistas no interior do espaço acadêmico. O FOPECUS e os colegiados têm investido no avanço, mas resta-nos construir uma resposta à demanda da perspectiva pós-política.

Defendemos que nossas posicionalidades, as “políticas de memória”, encontram-se marcadas pela exploração da classe subalterna e, assim, estamos marcados por um (neo)colonialismo historicamente instalado em nossa cultura. Tais políticas de memória, mesmo que provisoriamente, favoreceram a uma diminuta classe privilegiada com formas de dominação pautadas pelo capital e seu exercício de dominação transnacional, cujos efeitos legitimaram uma consciência hospedeira do poder opressor nos termos “freireanos”. Nessa medida, a práxis alcançada através do Estágio Supervisionado, Obrigatório e Não-obrigatório, não mais contendo o adjetivo “curricular”, organiza-se em torno de “modelos”, resistindo fortemente à quebra de paradigmas.

Ampliamos nossa perspectiva analítica a partir de uma espacialidade pós-crítica, atendendo às demandas do empowerment sobre os subalternizados: dominação atitudinal e material. O Estágio Supervisionado, como “pesquisa da prática e a prática da pesquisa”, adquire uma modalidade e transição conceitual recorrente à imitação de modelos e à reprodução técnica conforme a demanda epistemológica. Os diálogos epistemológicos entre a pesquisa e a prática vão orbitar conforme as demandas do *empowerment* na construção de uma espacialidade para a manutenção dos subalternizados em sua posição (neo)colonialista: uma *práxis* comprometida com a manutenção dos sujeitos subjugados.

A localidade que abriga o sujeito pós-moderno, fragmentado e móvel, é constituída a partir da capacidade de construir soluções para as diferenças, já que aquilo que os identifica está sob a influência do *establishment*. Seu poder de mobilidade encontra-se condicionado ao poder do capital. O Estágio Supervisionado está submetido às demandas do domínio empresarial e do espaço



público-privado. Não mais políticas públicas para as demandas do estado, mas parcerias público-privadas para as articulações neoliberais de governo. A polarização política entre a direita e a esquerda sobrevive no imaginário das massas, porém se torna distópica quando pensamos no círculo identitário do “povo”. O “povo” detém fluxos identitários, as “massas”, não.

Estamos muito distantes, com o neocolonialismo pós-moderno, de uma resposta efetiva para nossa pergunta inicial. A proliferação de políticas público-privadas para a práxis pedagógica nos deixa longe de uma proposta para o Estágio Supervisionado que, se curricular, faz com que o currículo seja “pós-humano”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Estágio 11.788/2008**. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Às 14 h e 30 min, do dia 24 de julho de 2023.
BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. 6ª edição. São Paulo (SP): Companhia das Letras, 2000.

BAUMAN, Zigmund. **Modernidade Líquida**. <http://mundoeducação.uol.com.br>, aos 24 de julho de 2023, às 13 h e 55 min.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloisa Pezza Cintrão. Tradução da introdução de Gênese Andrade. 4ª edição. São Paulo (SP): Editora da Universidade de São Paulo, 2008. (Ensaio Latino-americanos, v. 1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo (SP): Unesp, 2001.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília (DF): Liber, 2008. Série Pesquisa v. 17.

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. Revisão Técnica José Cerchi Fusari. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência e Formação. Série Saberes Pedagógicos).



RAMA, Ángel (Organizadores Flávio Aguiar & Sandra Guardini). **Ángel Rama: Literatura e Cultura**. Tradução de Raquel la Corte dos Santos & Elza Gasparo. São Paulo: Edusp, 2001.

SACRISTÁN, J. Giméno & GÓMEZ, A. L. Pérez. **Para compreender o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Consultoria, supervisão e revisão técnica de Maria da Graça Souza Horn. 4ª edição. Porto Alegre (RS): arTmed Editora, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Tradução dos textos de Tomaz Tadeu da Silva dos textos contidos no livro de Stuar Hall e Kathry Woodward. 15ª edição. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Porto Alegre: Autêntica, 2007.

VELOSO, Caetano. **Circuladô de Fulô**. <https://www.letras.mus.br> . 22 de julho de 2023, às 00 h e 56 min.



9

ANÁLISE DE MEMES SOB A ÓTICA DA REFERENCIAÇÃO E DA ARGUMENTATIVIDADE³¹

Geicilayne Tavares Pelayes⁽¹⁾

Cássia Fernanda de Oliveira Costa⁽²⁾

⁽¹⁾0000-0002-2121-4070; Doutoranda em Letras (PPGLL - UFAL); E-mail: geicilayne.pelayes@fale.ufal.br

⁽²⁾0009-0006-4305-9522; Doutoranda em Letras (PPGL - UFPE); E-mail: cassia.fernanda@ufpe.br

APRESENTAÇÃO

Desde que foi inaugurado por Mondada e Dubois (2003), o conceito de “referenciação” tem sido amplamente repercutido nos estudos da Linguística de Texto (LT). No Brasil, os trabalhos mais recentes dedicados a esse tema têm abordado-o sob uma perspectiva sociocognitiva-discursiva e demonstrado que a referenciação se constitui como um processo dinâmico e não linear, que reelabora a realidade por meio da construção textual-discursiva dos referentes (cf. Matos, 2018). Nessa perspectiva, a LT tem assumido que os referentes podem ser apresentados no contexto por meio de diversas semioses (cf. Custódio Filho, 2011) e que a referenciação é um dos parâmetros textuais atuantes na dimensão argumentativa dos textos (cf. Cavalcante, 2016; Cavalcante *et al.*, 2020).

Assumimos o texto como um objeto dinâmico e multifacetado, resultante de uma atividade linguístico-sociocognitiva, na qual se incluem parâmetros discursivos. Assim, o texto é visto como resultado de uma ação social e de uma ação cognitiva. A perspectiva assumida pela LT, na atualidade, considera que cultura e processamento mental são duas instâncias constitutivamente interligadas. Tal abordagem traz a necessidade de investigação atenta aos sistemas de

31DOI: <https://doi.org/10.48016/xiiienccultgt26cap9>



conhecimento acionados/construídos durante a produção e interpretação, bem como ao contexto sócio-histórico envolvido em cada situação de comunicação.

A noção de argumentatividade adotada pela LT como constitutiva do texto, de acordo com Cavalcante et al. (2019), é proveniente do diálogo interdisciplinar com a análise do discurso praticada por Amossy (2018, 2020). A partir desse diálogo, a relação entre argumentatividade e referenciação, já indicada nos anos 90 por autores como Koch e Marcuschi, tem sido redimensionada e aprofundada.

Neste trabalho, pretendemos mobilizar os fundamentos teóricos mencionados até aqui - sobretudo as contribuições de Cavalcante *et al.* (2019, 2020), Matos (2018) e Custódio Filho (2011) - com o objetivo de analisar, em dois memes verbo-visuais publicados no Instagram, como processos referenciais de ordem multissemiótica atuam na construção da argumentatividade.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

As análises que propomos neste trabalho estão situadas teoricamente na Linguística Textual; importa-nos, portanto, apresentar inicialmente a concepção de texto que adotamos. Tal como propõem Cavalcante e Custódio Filho (2010) e Cavalcante *et al.* (2019), concebemos o texto sob uma perspectiva sociocognitiva-discursiva, considerando-o não como um produto acabado, mas como um evento dinâmico e multifacetado, que se constrói.

em incessante negociação, pela atividade interativa dos interlocutores na situação enunciativa particular, pelos indícios cotextuais integrados ao contexto sociocultural, pelas determinações do gênero discursivo, pelas ligações intertextuais e pela contenda argumentativa que orienta essa negociação (Cavalcante et al, 2019, p.27)

Também corroboramos com os autores ao considerarmos a natureza multissemiótica ou multimodal do texto, uma vez que os sentidos se realizam não apenas verbalmente, mas também nas relações diversas entre os modos de linguagem (cf. Custódio Filho, 2011).

A partir dos pressupostos bakhtinianos, acreditamos que nenhum texto é neutro, porque todo locutor enuncia em relação às crenças e valores de uma sociedade, a partir dos quais se posiciona. Dessa forma, todo texto supõe pontos de vista, em função dos quais as estratégias argumentativas são negociadas.



Assim como a multimodalidade, para a concepção sociocognitiva-discursiva, a argumentatividade é tomada como traço constitutivo de todos os textos. Essa compreensão advém dos estudos de Amossy, que defende uma visão ampla da argumentação: “É possível conceber a argumentação de um ponto de vista mais amplo e entendê-la como um processo que visa intervir na opinião, na atitude, ou mesmo, no comportamento de alguém” (Amossy, 2020, p.73). A autora distingue, então, as noções de dimensão argumentativa e visada argumentativa. A dimensão argumentativa, presente em todos os textos, refere-se inclusive às formas mais sutis e menos sistematizadas de argumentação, correspondendo, assim, a todas as maneiras de persuasão ou tentativa de influência na opinião do interlocutor.

Já a visada argumentativa refere-se às formas explícitas e sistematizadas de argumentação, que podemos observar em gêneros classicamente considerados como argumentativos, como a redação de vestibular e o artigo de opinião, por exemplo. Dessa maneira, podemos dizer que todo texto possui dimensão argumentativa, mas nem todo texto apresenta visada argumentativa.

Como expõem Cavalcante *et al.* (2020), a argumentatividade pode ser flagrada na espessura dos textos a partir da análise de diversos parâmetros textuais, tais como a intertextualidade, o tópico, a referenciação etc. Entre esses parâmetros, destacamos em nossa análise a referenciação, entendida como um processo de ordem sociocognitivo-discursiva pelo qual se constroem entidades (objetos do discurso) e se (re)elabora a realidade por meio da interação entre os sujeitos (cf. Cavalcante *et al.*, 2019; Cavalcante *et al.*, 2020; Matos, 2018). Tal perspectiva acerca dos processos referenciais tornou-se possível a partir da proposta de Mondada (2015, apud Cavalcante *et al.*, 2020), que inaugura o uso do termo “referenciação”, posteriormente aprofundada e ampliada por teóricos como Koch e Marcuschi e, mais recentemente, redimensionada por trabalhos como os de Custódio Filho (2011) e Matos (2018).

Os processos referenciais constituem, portanto, um recurso linguístico que não se limita a contribuir para a coesão, mas também é mobilizado para fins persuasivos nas interações.

A referenciação desponta, assim, como um recurso textual que deve ser analisado inteiramente integrado às motivações argumentativas, às restrições contratuais da interação e à



responsividade dos discursos que conversam entre si (Cavalcante et al, 2020, p.151).

A referenciação tem sido analisada nas pesquisas mais recentes da Linguística Textual brasileira a partir de três categorias principais: introdução referencial, anáfora e dêixis, as quais passamos a conceituar brevemente. Chama-se de introdução referencial a primeira aparição do referente no texto, seja ela realizada verbalmente ou por outra semiose, como a imagem ou o gesto. À retomada direta ou indireta dos referentes já introduzidos no texto, com ou sem o uso de expressões referenciais, chama-se anáfora.

As anáforas diretas são correferenciais, ou seja, correspondem à retomada explícita de um referente já introduzido; as indiretas funcionam como retomadas “implícitas”, pois constituem “o tipo de relação anafórica na qual um referente não retoma outro anteriormente homologado, mas remete a uma série de referentes ou informações dispostas – ou que podem ser inferidas – no contexto” (Silva; Cortez, 2020, p. 396). Há ainda o encapsulamento, um tipo específico de anáfora direta que ocorre quando uma só expressão retoma mais de um referente. Para Cavalcante e Brito (2016, apud Cavalcante et al., 2020), as anáforas são intrinsecamente recategorizadoras, sendo a recategorização “um movimento funcional de manutenção e progressão referencial, que se daria por acréscimos, mas também por confirmações e (como proporia Matos em 2018) por desconfirmações” (Cavalcante et al., 2020, p. 138).

A dêixis, por fim, se caracteriza por situar o referente no espaço-tempo em relação a determinada situação enunciativa. Trata-se, assim, de “uma entidade cuja imagem deve ser dividida no tempo/espaço real de fala, ou na pressuposição de quem seja o enunciador e quando ou onde ele se localiza” (Matos, 2018, p.100).

Uma importante e recente ampliação nos estudos sobre a referenciação foi realizada pela tese de Matos (2018), com a proposição do conceito de redes referenciais, que consistem em “entrelaçamentos de sentidos na construção dos referentes, os quais mantêm uma diversidade de relações entre si e que se adaptam, funcionalmente, aos modos de constituição dos textos” (Matos, 2018, p. 93). Como apontam Silva e Cortez (2020, p.398), esse é um conceito muito relevante, sobretudo para a análise de textos curtos e multissemióticos, como são boa parte dos que circulam na internet, uma vez que “além de considerar o contexto como fator importante para a interpretação dos referentes, possibilita



situar o arranjo dos elementos contextuais verbais e imagéticos dispostos num plano de texto relativamente curto”.

A noção de redes referenciais se faz, então, fundamental para a análise que realizaremos neste trabalho, voltada a memes verbo-visuais. Tendo em vista essa noção e os demais aportes teóricos que apresentamos até aqui, na próxima seção procederemos às análises.

A fim de observar como o fenômeno da referenciação contribui para a tessitura da argumentatividade, propomos uma análise qualitativa de dois memes verbo-visuais publicados nas páginas Recife Ordinário e Maceió Ordinário, da rede social Instagram. As duas páginas compartilham de uma proposta semelhante: suas publicações são majoritariamente memes de humor e crítica relacionados ao contexto regional das cidades de Recife e Maceió.

Denominamos os textos selecionados como memes verbo-visuais com base na definição de Silva e Cortez (2020). Como explicam os autores, ainda não existe na Linguística de Texto um consenso sobre a natureza dos memes; portanto, assim como eles, optamos por não definir o meme como um gênero textual nem aprofundar as discussões acerca dessa prática languageira. O primeiro meme verbo-visual que analisaremos é uma publicação da página Recife Ordinário.



Texto 1 - Meme verbo-visual Recife Ordinário



Fonte: https://www.instagram.com/p/CRTylcCr6aI/?utm_medium=copy_link. Acesso em 20/07/2021.

Este meme verbo-visual aponta criticamente para uma situação amplamente repercutida nos noticiários de Recife em julho de 2021, quando foi pro-

posta para aprovação na Câmara Municipal a compra de celulares luxuosos, totalizando dois milhões de reais, para os vereadores do município e seus assessores. No primeiro quadro, observamos a introdução do referente “vereadores de Recife” realizada verbalmente e concomitantemente recategorizada na semiose imagética pela representação de uma pessoa que adentra um ambiente em chamas com a expressão facial de quem se depara com uma cena aterradora. No segundo quadro, essa cena é apresentada: as vítimas do incêndio, que introduzem os referentes “ruas esburacadas” e “escolas sucateadas” - já recategorizados pela imbricação das semioses - agonizam nas chamas.

Conforme aponta Custódio Filho (2011), os objetos de discurso não precisam ser homologados verbalmente para produzir sentidos no texto, por isso, no meme em análise, as relações estabelecidas entre os referentes nos permitem inferir que a casa em chamas homologa “cidade de Recife”. Tal inferência torna-se possível graças ao funcionamento em rede dos processos referenciais (cf. Matos, 2018), isto é, as relações de interdependência e influência que se estabelecem no texto entre os objetos de discurso. Somente considerando os referentes “vereadores de Recife”, “ruas esburacadas” e “escolas sucateadas” é que se consegue compreender a casa incendiada como “cidade de Recife”.

As recategorizações pelos quais os referentes introduzidos no texto passam reconstroem a cidade como um ambiente caótico, o que indica a orientação argumentativa direcionada pelo locutor, para a qual os processos referenciais desempenham um papel fundamental. Esse direcionamento argumentativo avança no terceiro quadro, em que vemos a retomada do referente “vereadores de Recife”, já introduzido/recategorizado no primeiro quadro, por meio de uma anáfora direta que se concretiza por meio da semiose imagética. Associado ao referente “vereadores do Recife”, é introduzido um novo referente pela semiose imagética: um telefone celular de luxo. Essa introdução referencial é determinante para a recategorização de “vereadores do Recife”, pois, em associação ao celular, que ocupa o lugar de resgate de um dos problemas da cidade, os vereadores adquirem o rótulo de pessoas que prezam por benefícios próprios em vez de beneficiar a população em suas escolhas.

Dessa forma, os processos referenciais em rede no meme proporcionam a observação de como é trilhada a dimensão argumentativa, que ocorre nesse texto como uma “argumentação sem argumentos”, conforme define Amossy



(2018, 2020), já que o ponto de vista defendido pelo locutor fica evidente, apesar de não haver a elaboração formal de uma tese ou de argumentos.

De acordo com Bentes e Rezende (2017, p. 273), um dos pressupostos da Sociolinguística é o de que a diversidade linguística é estruturada a partir de um conjunto de recursos capazes de produzir, ao mesmo tempo, significado social e indicar relações sociais. Tal pressuposto também está na base das discussões no campo dos estudos textuais. Nesse viés, os fenômenos da referenciação e da categorização social funcionam como índices de construção de significado social e de estabelecimento de determinados tipos de relações sociais.

A contribuição dos processos referenciais para a construção da dimensão argumentativa também pode ser vista no segundo meme verbo-visual que analisaremos, publicado na página Maceió Ordinário.

Texto 2 - Meme verbo-visual Maceió Ordinário



Fonte: https://www.instagram.com/p/CPBvvMIAd8F/?utm_medium=copy_link. Acesso em 20/07/2021.

O meme verbo-visual acima trata, de forma humorística/crítica, da disputa entre o turismo nacional e internacional. No primeiro quadro, observamos a introdução referencial de “Caribe” e “Maldivas” realizada verbalmente e, em seguida, recategorizada pelas imagens de Kong e Godzilla, personagens que protagonizaram o filme Kong versus Godzilla (2021). As redes referenciais que se entrelaçam nesse meme conduzem o leitor a inferir que a disputa retratada



entre “Caribe” e “Maldivas” está relacionada aos atrativos turísticos comuns a esses lugares. Como aponta Custódio Filho (2011, p. 120), “o conhecimento social é relevante para a interpretação do referente”; assim, além da relação em rede entre os objetos de discurso, essa inferência está atrelada ao conhecimento de mundo do leitor.

Ainda no primeiro quadro, a introdução dos referentes “Caribe” e “Maldivas”, já recategorizados pelas figuras monstruosas de Kong e Godzilla, sinaliza o ponto de vista de que os dois são “fortes competidores” em relação aos atrativos que têm em comum.

No segundo quadro, a introdução do referente “Maragogi”, realizada verbalmente e simultaneamente recategorizada pela imagem de um cachorro viralata, é fundamental para identificarmos a orientação argumentativa adotada no texto.

De acordo com Koch, todo texto inclui uma dimensão compartilhada, ou seja, o conhecimento compartilhado é essencial para decidir sobre que tipo de informação é explicitada, quais posturas devem ser tomadas para que o outro reaja apropriadamente ao que está sendo comunicado, assim como uma certa divisão de responsabilidade na atividade interpretativa. Nesse sentido, essa prática de linguagem, ou seja, a análise de memes, apresentada aqui, inclui essa dimensão compartilhada que permite constantes avaliações das ações da linguagem por parte dos interlocutores no curso de suas interações sociais e com o texto.

Segundo Bentes e Rezende (2017, p. 266), Gumperz traz a noção de pistas de contextualização, que serve como meio para os linguistas compreenderem como os sujeitos interagem com e/ou reagem aos textos e perseguem seus próprios propósitos comunicativos. A partir dessas pistas, o interlocutor é induzido a construir conhecimento por meio de um conjunto de operações de natureza sociocognitiva e textual.

Nesse sentido, o ato de referir é tomado como um ato social por excelência, um ato que faz reconhecer as relações sociais que estão na base de um determinado tipo de interação ou produção textual. A análise das estratégias referenciais constitui um meio importante para compreender as relações entre o contexto micro e o macro, por exemplo.



A representação de “Maragogi”, praia do estado de Alagoas, por um cachorro vira-lata, em contraposição às representações de “Caribe” e “Maldivas” apresentadas no primeiro quadro, sugere que as praias nacionais não são tão valorizadas quanto as internacionais. No entanto, há uma quebra de expectativa, típica de textos humorísticos, quando “Maragogi” surge com um taco de baseball atingindo “Caribe” e “Maldivas”, que no segundo quadro são retomados e recategorizados, pois passam a não parecer tão “fortes” assim quando confrontados com “Maragogi”. Assim, no terceiro quadro, a orientação argumentativa do texto é afirmada na defesa de que as praias brasileiras são tão ou mais belas do que as internacionais e, conseqüentemente, devem ser mais valorizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises empreendidas neste trabalho apontam para o fato de que o caráter não linear e dinâmico dos processos referenciais se torna ainda mais evidente em textos como os memes verbo-visuais, nos quais as semioses estão imbricadas e as relações entre referentes se tornam ainda mais relevantes para a (re)construção da coerência. Além disso, pudemos observar que as orientações argumentativas, presentes mesmo sem a elaboração formal de argumentos, são reveladas pela construção dos objetos de discurso.

Desse modo, vislumbramos a vastidão de possibilidades que podem ser exploradas nas pesquisas em Linguística Textual voltadas à referenciação, sobretudo com o surgimento de novos gêneros e novas formas de produção textual possibilitadas pela internet.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2019.

AMOSSY, R. A dimensão argumentativa do discurso: questões teóricas e práticas. In: CAVALCANTE, M. M; BRITO, M. A. P. (orgs.) **Texto, Discurso e Argumentação**. São Paulo: Pontes Editores, 2020, p. 133-174.

Bentes, A. C; Rezende, R. (2017). Linguística Textual e Sociolinguística. In: **Linguística Textual: Interfaces e delimitações**. E. R. F. de Souza, E. Penhavel, & M. R. Cintra (Eds.), (258-301). São Paulo: Cortez, 2017.



CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**, Piauí, v. 12, n. 12, p.56-71, 2010.

CAVALCANTE, M. M. Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual. **ReVEL**, ed. especial, v. 14, p.106-124, 2016.

CAVALCANTE, M. M. et al. O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 13, n. 25, p. 25-39. 2019.

CAVALCANTE, M. M. et al. **Linguística Textual e Argumentação**. São Paulo: Pontes Editores, 2020.

CUSTÓDIO FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação**. 2011. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

MATOS, J. G. **As redes referenciais na construção de notas jornalísticas**. 2018. 259 f. Teses (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003[1995]. p. 17-52.

SILVA, J. P. M.; CORTEZ, S. L. A (re) construção dos referentes em memes verbo-visuais. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, Vitória, v.14, n.29, p.386-405, 2020 .



SOBRE OS ORGANIZADORES



Carlos Everaldo Silva da Costa

Possui graduação em Administração pela Universidade Federal de Alagoas (2002), mestrado em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005) e Doutorado em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco (2017). É professor do curso de Administração UFAL/Maceió, lotado na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - FEAC. Estuda temas vinculados ao semiárido, teoria institucional, pesquisa-ação e *grounded theory*, a partir do Grupo de Estudos em Dinâmicas Organizacionais (GEDO).



Elyrouse Cavalcante de Oliveira Bellini

Doutora em Ciências Contábeis pela UFPE. Mestre em Ciências Contábeis pela UNB, Especialização em Auditoria e Controladoria pela UNIFOA/RJ e em Economia pela FAR/ES. Graduada em Ciências Contábeis pela UFAL/AL. Experiência profissional adquirida em contabilidade atuando como profissional autônoma de escritório individual; Consultora Contábil, inclusive atuando dois anos no Núcleo de Orientação Empresarial do SEBRAE/AL e no FÁCIL/AL; Instrutora de vários cursos na área contábil, a exemplo de Contabilidade Geral, Análise de Balanço, Departamento de Pessoal, Novas Técnicas de Administração Financeira e Contábil, Contabilidade Aplicada à Fiscalização da

Secretaria Executiva de Fazenda do Estado de Alagoas SEFAZ/AL; Professora de graduação e especialização de diversas instituições de ensino (CEFET/AL, SEUNE/AL, CESMAC/AL, FUNESA/AL, FAJOLCA ? Ipojuca/PE, UNIT/AL, PROFIAP/AL e, atualmente, na UFAL/AL), em várias disciplinas, tais como, Contabilidade e Análise de Custos, Contabilidade Gerencial, Análise das Demonstrações Contábeis, Ética Profissional, Trabalho de Conclusão de Curso, Estágio Supervisionado, Teoria da Contabilidade, Controladoria, Orçamento e Contabilidade Pública, Normas Aplicadas à Contabilidade e Perícia Contábil. Também de especialização; palestrante em vários eventos, a exemplo do SEBRAE/AL pelo



Programa Brasil Empreendedor sobre Como e Porque Legalizar uma Empresa. Experiência no setor público exercendo os cargos de Técnica de Controle Interno e Diretora de Auditoria da Controladoria Geral do Estado de Alagoas (CGE/AL). Na área acadêmica, além de professora tem experiência como gestora, tendo sido Coordenadora do Curso de Ciências Contábeis da FAJOLCA/IPOJUCA-PE, da Unit/AL e vice coordenadora da UFAL, além de ter participado do NDE e colegiado das mesmas, como participou de algumas comissões técnicas de Encontros da área contábil e é avaliadora de revistas e de alguns congressos como o da USP e o Anpcont (25/05/2022).



Érica Xavier de Souza

Possui graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Pernambuco (2002) e mestrado em Administração e Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2005). Atualmente é professora Assistente da Universidade Federal de Alagoas. Possui experiência na área de Contabilidade e Administração, com ênfase em Contabilidade Pública e Contabilidade Geral, atuando principalmente nos seguintes temas: tributos, economia, orçamento participativo, custos e reforma tributária.



Rodrigo Cesar Reis de Oliveira

Doutor em Administração pelo Núcleo de Pós-Graduação em Administração da UFBA (NPGA-UFBA). Mestre em Administração pelo Programa de Pós-graduação em Administração da UFPE (PROPAD-UFPE). Graduado em Administração pela Universidade Federal da Paraíba. Professor Adjunto da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEAC), da Universidade Federal de Alagoas. Professor de graduação e do Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP-UFAL). Atuou como coordenador do curso de bacharelado em Administração da Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe FANESE, onde tam-

bém foi membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA). Já trabalhou como consultor para organizações nacionais e internacionais, a exemplo da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Orienta trabalhos de conclusão de cursos de graduação e pós-graduação. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em: Planejamento Estratégico Participativo, Marketing, Administração de Sistemas de Informação, Recursos Humanos, Extensão Universitária, Terceiro Setor, Avaliação de projetos e Programas, Sustentabilidade e Empresa Júnior. Ademais, possui publicações em eventos nacionais e internacionais, jornais, revistas e capítulos de livros publicados. Dentre as publicações, recebeu três prêmios na área de Extensão Universitária.



O XIII ENCCULT - Encontro Científico Cultural de Alagoas (Evento NACIONAL), tem como tema nesta edição "Ciência, inovação e o papel da Universidade na produção de conhecimentos". São 13 anos contribuindo para o fomento das discussões científicas no âmbito interdisciplinar, congregando pesquisadores de diferentes instituições no contexto local, regional e nacional.

ISBN 978-65-6061-026-2



9 786560 610262