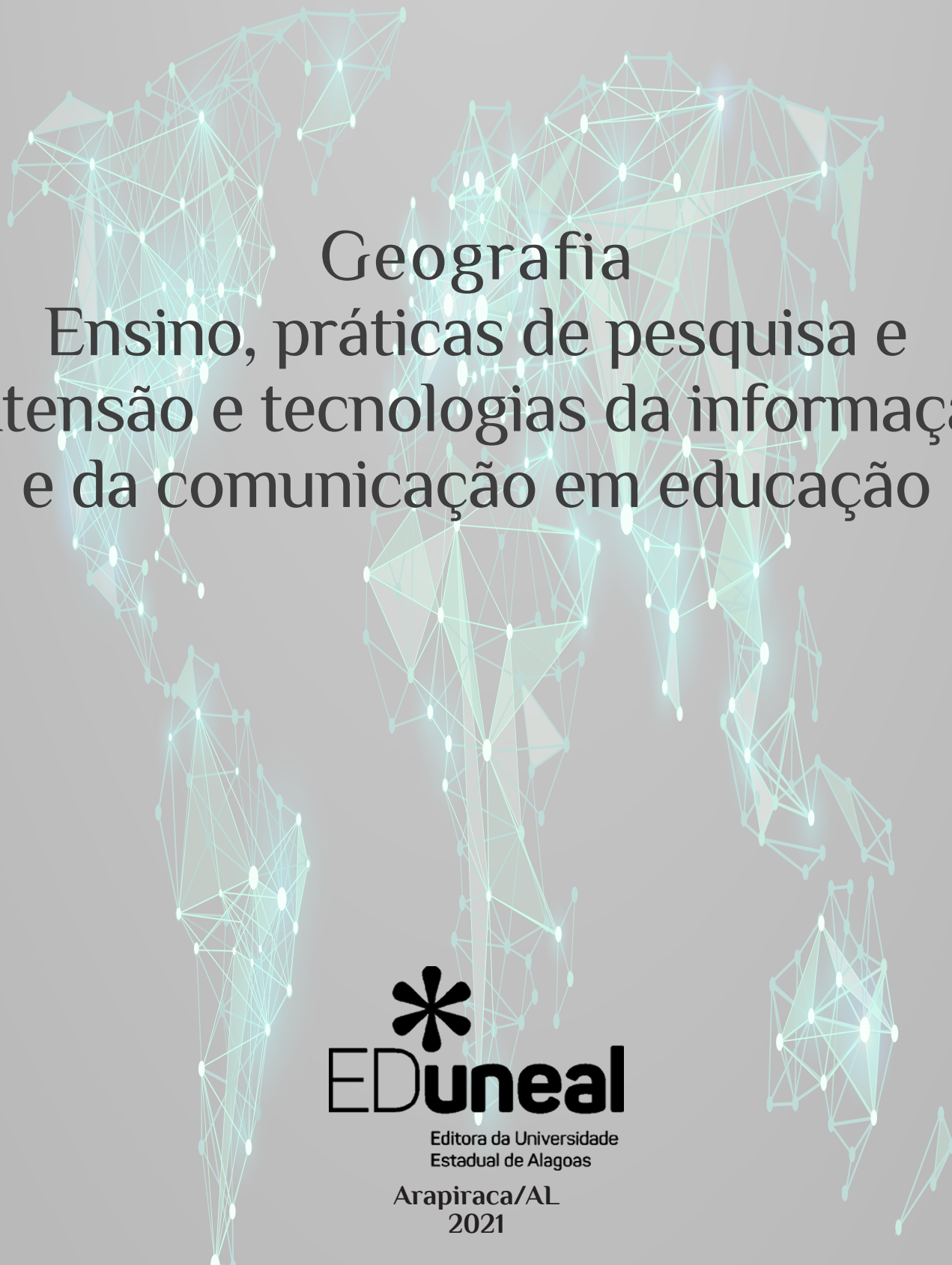


Geografia

Ensino, práticas de pesquisa e
extensão e tecnologias da informação
e da comunicação em educação

Organizadores

Ricardo Santos de Almeida
Everson de Oliveira Santos
Matteus Freitas de Oliveira
José Alegnoberto Leite Fachine



Geografia

Ensino, práticas de pesquisa e extensão e tecnologias da informação e da comunicação em educação


EDuneal

Editora da Universidade
Estadual de Alagoas

Arapiraca/AL
2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS

Reitor: Odilon Máximo de Morais

Vice-Reitor: Anderson de Almeida Barros

Diretor da Eduneal: Renildo Ribeiro

CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL

Presidente: Renildo Ribeiro

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 Manzoni

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



COMITÊ CIENTIFICO

Coordenadores do grupo de Trabalho

Me. Ricardo Santos de Almeida (IFAL)

Me. Everson de Oliveira Santos (UFAL)

Me. Matteus Freitas de Oliveira (IFAL)

Dr. José Alegn Roberto Leite Fachine (UFAL)

Dr. José Crisólogo de Sales Silva (Uneal)

Revisores Científicos

Me. Ricardo Santos de Almeida (IFAL)

Me. Egnaldo Ferreira de Sousa Junior (UFS/SEDUC/AL)

Me. Everson de Oliveira Santos (UFAL)

Me. Matteus Freitas de Oliveira (IFAL)

Dr. José Alegn Roberto Leite Fachine (UFAL)

Revisão ortográfica

Kátia Barbosa Feitosa

Capa

Rima Produção Editorial

Créditos da contracapa

Macrovector

Diagramação

Mariana Lessa

Catálogo na Fonte

G345 Geografia : ensino, práticas de pesquisa e extensão e tecnologias da informação e da comunicação em educação / (Organizadores) Ricardo Santos de Almeida ... [et al.]. – Arapiraca : Eduneal, 2021.
103 p. : il. : color (e-book).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-86680-44-7.

DOI: 10.48016/GT14L1Xenccult

1. Geografia - ensino. 2. Práticas de extensão. 3. Formação docente. 4. Educação. 5. Tecnologias da Informação e da Comunicação. I. Almeida, Ricardo Santos de, org. II. Santos, Everson de Oliveira, org. III. Oliveira, Matteus Freitas de, org. IV. Fachine, José Alegn Roberto Leite, org. V. Encontro Científico Cultural.

CDU: 913:025.3

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

Direitos desta edição reservados à

Eduneal- Editora da Universidade Estadual de Alagoas

Dedicamos este livro a todos os pesquisadores e pesquisadoras que lutam e acreditam em um mundo mais justo.

Sobre os organizadores

Ricardo Santos de Almeida: Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Estudante del Doctorado en Ciencias de la Educación pela Universidad Interamericana (UI). Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor na rede pública de Porto Calvo-AL. Professor da Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL), Campus Marechal Deodoro. Desenvolve pesquisas relacionadas às temáticas: agronegócio, território e territorialidades, processos de ensino-aprendizagem em Geografia e Educação do/no campo. Pesquisador do: Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRÁRIO/UFAL) desde 2009; Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise Regional (GEPAR/UFAL); Geoprocessamento e a Cartografia no Ensino de Geografia (GCEG/UFAL) desde 2016; e Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Camponeses (NUPEEJAIC/UNEAL) desde 2020 ricardo.santos@ifal.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5955679764505968>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1266-2557>.

Everson de Oliveira Santos: Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL/GDEMA). Especialista em Geografia e Meio Ambiente pela Universidade Cândido Mendes (UCAM-RJ). Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL/GDEMA). Pesquisador do: Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRÁRIO/UFAL/CNPQ); Núcleo Temático de Pesquisa Hidroambiental do Baixo São Francisco (UFAL/CNPQ). Suas pesquisas têm ênfase nas seguintes temáticas: Ensino de Geografia; Ecossistemas Aquáticos; Dinâmica Socioambiental; Geografia Agrária; Áreas de Riscos; Plano Diretor. Professor da Rede Estadual de Ensino de Alagoas e da Rede Municipal em Viçosa-AL. eversonoliveira2007.2@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3280184351397110>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1267-1237>.

Matteus Freitas de Oliveira: Professor EBTT de Geografia do IFAL, Campus São Miguel dos Campos. Mestre em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Modelagem e Ciências da Terra e do Ambiente e licenciado em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Membro do Grupo de pesquisa Desenvolvimento e Sustentabilidade no Sertão de Alagoas (IFAL/CNPq) e desenvolve por parceria projeto de extensão com o Grupo de pesquisa NUAGRÁRIO/UFAL/CNPq). matteus.oliveira@ifal.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6725952000376514>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4103-187X>.

José Alegnberto Leite Fechine: Possui "bacharelado/licenciatura" em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará, Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Ceará, doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco e Pós-doutoramento em Geografia pela Universidade de Lisboa - Portugal. Tem experiência na área de Geografia Física, com ênfase em Climatologia Local/Regional (Incluindo Climatologia Urbana), Climatologia Aplicada ao Ordenamento do Território, Alterações Climáticas, Estatística Aplicada a Climatologia, Geomorfologia Costeira, Cartografia (Cartografia Escolar), Sensoriamento Remoto/Geoprocessamento e Sistema de Informação Geográfica (SIGs). Professor Adjunto II da UFAL - Campus Sertão - Delmiro Gouveia. Coordenador do Curso de Licenciatura em Geografia - UFAL - Campus Sertão. fechine@campus.ul.pt. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0122734956600182>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1234-9926>.



Sumário

Prefácio	9
Apresentação	10
1. Educação contextualizada e convivência com o semiárido	11
Jailton dos Santos Andrade	
Gildásio dos Santos Andrade	
Camila de Moraes Pereira Brito	
2. Fatores de riscos associados às Doenças Negligenciadas	27
Karolaine Santos Silva	
Denilson Jesus dos Santos	
Márcia Eliane Silva Carvalho	
3. O Ensino de Geografia e o protagonismo do educando: um diálogo de saberes.....	36
Karolaine Santos Silva	
Wylamys Santos de Lima	
Claudionete Candia Araujo	
4. O Nordeste e a reprodução de clássicas generalizações imagéticas	50
Regís Lima da Silva	
5. O planejamento e suas implicações no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento profissional do professor do PROEJA.....	61
Maria Aparecida Cruz	
Raphael Fontes Cloux	

6. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e atividades consideradas lúdicas: reflexões sobre as aulas da geografia no ensino fundamental na escola estadual Dr. Paulo de Castro Sarmento, no município de União dos Palmares. AL..... 73

Wanessa Estefanny Pereira da Silva

Francyslaine Alves Silva

7. Tecendo algumas considerações sobre a Geografia da Saúde em Sergipe89

Denilson Jesus dos Santos

Karolaine Santos Silva

Márcia Eliane Silva Carvalho



Prefácio

Atualmente as tecnologias da informação e da comunicação fazem parte da vida da maioria das pessoas, seja no uso do celular, computadores, ou um dos meios mais tradicionais de comunicação, como a televisão. Na educação esses processos tecnológicos também fazem parte do dia a dia nas salas de aula, onde segundo dados do Ministério da Educação, cerca de 24,8 milhões de estudantes das escolas públicas brasileiras possuem acesso as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs).

As TDICs tornam-se um recurso pedagógico para o ensino de diferentes temas na geografia e em outras disciplinas, e também, como instrumento de promoção da socialização tecnológica. Um dos desafios para o ensino com as TDICs é justamente o fato das aproximações em relação ao uso das tecnologias e a provocação de espaços de aprendizagem efetivas.

E desse modo, o uso das tecnologias no ensino requer de habilidade e conhecimento por parte dos/as docentes e de espaços criativos, para que não seja seu uso banalizado didaticamente. A perspectiva de levantamento de práticas de ensino, pesquisa e extensão que tenham como objetivo o uso de TDICs no contexto da geografia se faz importante no cenário educacional atual.

Com isso, este livro, intitulado ***Geografia: ensino, práticas de pesquisa e extensão e tecnologias da informação e da comunicação em educação*** é um marco relevante no registro de práticas e discussões teóricas sobre o tema, trazendo as múltiplas possibilidades no uso das tecnologias, as TDICs, no ensino de geografia.

Boa leitura!

Profa. Ma. Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5908-4753>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5628308415823159>



Apresentação

O presente livro, intitulado ***Geografia, ensino, práticas de pesquisa e extensão e tecnologias da informação e da comunicação em educação***, traz uma contribuição imprescindível para o pensar geográfico em diversos aspectos, a saber: ensino, pesquisa e extensão. Esta obra é resultado de um amplo debate e reflexão realizados no Grupo de Trabalho 14 (GT 14), do X Encontro Científico Cultural (ENCCULT), realizado em setembro de 2020. É um evento multidisciplinar que contempla várias áreas da ciência e congrega cientistas de todo o Brasil. O ENCCULT foi realizado pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) em parceria com outras Universidades, bem como demais Instituições de ensino de Alagoas.

O GT 14, com a participação de teóricos conceituados no âmbito da Geografia, teve como objetivo primordial promover diferentes contribuições para o raciocínio geográfico no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão em Geografia, bem como uma abordagem a respeito do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo educativo.

Esperamos que este livro contribua e enriqueça o conhecimento de graduandos, docentes, pesquisadores e amantes da Ciência Geográfica.

Prof. Me. Everson de Oliveira Santos
Universidade Federal de Alagoas, Maceió/AL, Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1267-1237>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3280184351397110>

Educação contextualizada e convivência com o semiárido¹

Contextualized education and coexistence with the semiarid region

Jailton dos Santos Andrade¹; Gildásio dos Santos Andrade²; Camila de Moraes Pereira Brito³

⁽¹⁾ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8733-2715>. Mestre em Geografia, professor/monitor desde 2006; Escola Família Agrícola do Sertão; Monte Santo, Bahia; Brasil. E-mails: jailtongeo@gmail.com, jailtonpjr@hotmail.com.

⁽²⁾ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0074-3993>. Graduado em História, professor/monitor de história e filosofia; Escola Família Agrícola do Sertão; Monte Santo, Bahia; Brasil. E-mail: gildasio_santospjr@hotmail.com.

⁽³⁾ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2424-6473>. Bacharel em direito e militante do Movimento dos Pequenos Agricultores.

ABSTRACT: Field Education is a proposal for education of the working class that meets the aspirations of emancipation and human formation. It is also an educational praxis that focuses on the concrete reality of its scope, seeking to promote socio-territorial development. In the present work, we tried to analyze how field education and alternation pedagogy, based on the work developed by Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE), contribute to the training of young peasants in the development of sustainable practices, in the perspective of living with the semiarid. The research methodology involved, in addition to the bibliographic survey, interviews with students, presidents and members of fundo de pasto associations and EFASE. The fieldwork also involved the analysis of documents such as the Use and Development Plan for the communities surveyed and the EFASE Political Pedagogical Project. Peasant mobilization to confront the latifúndio, land grabbing and the monopoly of knowledge and the need to offer contextualized education to the sons and daughters of rural workers motivated the construction of EFASE. The data from the field research allow us to affirm that EFASE, having the Pedagogy of Alternation as an organizational and pedagogical principle, manages to dialogue with the most diverse fields communities and its multiple realities in a dialectical process of exchange of knowledge with broad support of these, which seek a school that values the countryside, agroecological production and contributes to the generation of jobs and income for its young people. This research was carried out in the municipality of Monte Santo between January and December 2015.

KEYWORDS: Field Education, Pedagogy of Alternation, Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE).

INTRODUÇÃO

O Brasil tem desafios sociais maiores que a sua geografia. Oferecer educação de qualidade ao conjunto da população brasileira considerando seus múltiplos aspectos é um deles. No entanto, maior tem sido romper com privilégio onde deveria ser um direito.

Com uma dimensão territorial de 8,5 milhões de quilômetros quadrados e uma classe dominante historicamente cosmopolita, o Brasil necessita de uma proposta de educação

¹ DOI: 10.48016/GT14L1Xencultcap1

que incorpore as camadas populares do campo com suas especificidades sociais, políticas, econômicas e geográficas em seu projeto de desenvolvimento sustentável.

No Nordeste brasileiro, na sua porção semiárida, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), dentre elas a Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE), tem contribuído para o desenvolvimento territorial de centenas de comunidades sertanejas. Por todo o nordeste da Bahia essas escolas oferecerem educação contextualizada com vistas ao desenvolvimento sustentável nesta que é a região socialmente mais vulnerável do Brasil.

Ao longo da história, a educação formal foi estruturada a serviço de um projeto da classe dominante. Não é por acaso que o direito “escola para todos” no Brasil sofre de um histórico caráter de fracassos programados. Sua expressão real é a expressão do projeto de sociedade que se impõe hegemonicamente em seu tempo.

É sabido por todos que a escola reflete a sociedade no seu tempo e espaço, sendo a escola um reflexo da classe dominante, seu projeto é exógeno aos anseios da classe trabalhadora, que não participou da construção de seus fundamentos ontológicos, tampouco se sente valorizada enquanto sujeito produtor de cultura e de saberes. A ausência de interlocução na estruturação da escola pública brasileira culminou na construção de uma educação burguesa, bancária que não dialoga com a pluralidade da realidade brasileira, ignorando a riqueza de saberes, de valores e de práticas sociais.

Por outro lado, em que pese, a triste história da construção da educação formal no Brasil, ainda assim este tem sido ao longo do tempo uma das frentes de disputa por parte “dos de baixo” para o desenvolvimento cultural. Contraditoriamente, os camponeses têm sido a população mais excluída do acesso à escola e a construir ao longo do século XX e primeiras décadas do século XXI um projeto novo. A Educação do Campo surge nesta perspectiva de contrapor esse modelo societário excludente, ao mesmo tempo, subvertendo a forma escolar clássica e propondo/construindo um outro projeto de escola, em forma e conteúdo, articulado ao de sociedade, em que as camadas populares são os protagonistas de seu *fazer-se em si e para si*.

A primeira experiência dessa modalidade de Educação do Campo deve-se à Pedagogia da Alternância, desenvolvida pelas Escolas Família Agrícolas (EFAs), nos anos 1930, na França. Tal como aqui, lá surge em resposta ao descaso do Estado em relação à escolarização dos Camponeses. Foi um filho de camponeses, mas dotado de sensibilidade à crescente proletarização dos jovens camponeses, o Padre francês Granereau, a criar a primeira experiência de escola em regime de alternância.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância finca suas raízes em meados da década de 1960, no estado de Espírito Santo. “O marco histórico é a constituição do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), fundado em 1968 com entidade civil mantenedora das EFAs. Uma organização filantrópica sem fins lucrativos de inspiração cristã (ANDRADE, 2012, p. 43).

Nesse contexto de lutas e mobilização dos movimentos populares para a educação do campo no Brasil, a partir das experiências das EFAs, é que investigamos no presente trabalho a atuação da Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE) no município de Monte Santo, Bahia. A preocupação central da pesquisa foi verificar a importância do trabalho pedagógico

da EFASE no desenvolvimento sustentável das comunidades sertanejas, na perspectiva da convivência com o semiárido.

A nossa referência de campo é de um território em disputa por forças sociais que possuem projetos antagônicos, ou seja, existem profundas contradições. Estes projetos em disputa na agricultura, agronegócio *versus* agricultura camponesa, nada mais são do que consequências de projetos antagônicos de sociedade. A educação, neste caso, é para

[...] milhões de brasileiras e brasileiros, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria, entre outros. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 11)

Esses povos do campo possuem uma identidade cultural própria, enraizado na maneira de viver e trabalhar na terra. Sujeitos coletivos que historicamente foram privados de seus direitos básicos, como o acesso à educação.

A Educação do Campo surge como reivindicação dos movimentos camponeses ao acesso à educação que valorize as comunidades e cultura camponesas. “A Educação do Campo nasce como crítica da realidade da educação brasileira particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (CALDART, 2010, p. 106), tendo como aporte a luta e as experiências dos Movimentos Sociais do Campo. A educação, nesse sentido, faz parte de uma luta maior “Antes (ou junto) de uma concepção de educação, ela é uma concepção de campo” (CALDART, 2005, p. 25). Mesmo que atualmente haja uma diversidade de entendimentos e conceitos em relação à Educação do Campo, já que também é um campo de disputa, temos a posição que esta é uma educação que busca mudanças estruturais na sociedade.

A Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE), localizada na comunidade Lagoa do Pimentel no município de Monte Santo – BA, é uma escola de Educação do Campo que surge da necessidade de se criar uma educação contextualizada com a realidade histórica e ao mesmo tempo dialogue com a realidade vivenciada com vistas à transformação da realidade e a construção de tecnologias apropriadas à convivência com o semiárido.

Há uma visão hegemônica na sociedade brasileira de que o Semiárido é apenas clima, vegetação e sol ou água. O Semiárido Brasileiro é muito mais que isso, é também um povo com sua música, festividade, arte, religiosidade e história. É preciso ter uma visão integrada do semiárido (MALVEZZI, 2007).

A convivência com o Semiárido só se torna possível a partir de outros interesses no relacionamento entre os seres humanos e a natureza, que não o capital; o fortalecimento da produção agroecológica - e nisso é necessário romper com a concentração da terra, da água e do poder -; uma educação do campo fundada na emancipação dos sujeitos e; a perspectiva de construção de uma sociedade alicerçada em novas relações sociais.

Essa é a motivação central da análise que esse trabalho busca empreender acerca do trabalho realizado pela EFASE enquanto escola de educação do campo junto às comunidades sertanejas e principalmente as comunidades tradicionais de Fundo de Pasto.

Objetiva, também, compreender em que medida as práticas educativas incidem sobre as práticas sociais dessas comunidades, conhecendo seus limites e possibilidades acerca do desenvolvimento sustentável e a convivência com o semiárido.

A coleta de dados foi realizada a partir da aplicação de questionários semiestruturados, aplicado aos estudantes da EFASE, observações de campo, e estudo documental que permitiram desvelar ao máximo o objeto da pesquisa.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO SOCIOTERRITORIAL

A educação é um direito universal assegurado nos principais tratados internacionais objetivando contribuir com o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões. Sua oferta, no entanto, nem sempre é universal e menos ainda de qualidade.

O Estado capitalista sempre deu importância menor à educação das populações que vivem no campo. Fernandes e Molina (2005), citando Baptista (2003), afirmam que a educação rural sempre foi considerada como um “apêndice” da educação urbana, uma educação desprovida de qualidade já que seria destinada ao meio rural, propositalmente rotulado de atrasado. A educação rural pensa o campo apenas como espaço de produção, e as pessoas são vistas como “recursos humanos”, (GOMES NETO, *et al.*, 1994 *apud* FERNANDES; MOLINA, 2005, p. 38), ou seja, como mercadorias.

A Educação do Campo é uma construção social nascida da necessidade de resgatar a dignidade das famílias abandonadas pelo Estado, mas capazes de manter uma coesão social tal que permitiu construir uma educação libertadora, como parte de um projeto de sociedade igualmente libertadora capaz de se opor ou resistir à voracidade do projeto de escola e sociedade capitalista que transforma/reduz as relações sociais em relações mercantis, balizadas, portanto, pela dinâmica do capital.

A história da Educação do Campo começa com as experiências educativas das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) na Europa. Trata-se de experiências educativas pautadas nas relações sociais comunitárias que diferiam daquelas vigentes até então. Os filhos e filhas de trabalhadores educados no campo permaneciam no campo, freando o fluxo migratório que ameaçava esvaziar o campo e dificultava a reprodução social das comunidades camponesas.

No Brasil, de forma análoga ao que ocorria na Europa, as populações camponesas sempre foram preteridas pelas políticas públicas de qualidade e isso se estendia à educação. Sempre rotulado de atrasado, o campo nunca recebia a devida atenção do Estado na construção de uma educação que levasse em conta as especificidades do campo no vasto território nacional.

Fernandes e Molina (2004) lembram que a ideia de Educação do Campo surgiu no Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera) na Universidade de Brasília (UnB), cujo Manifesto é altamente propositivo no sentido de construir um novo paradigma educacional. A Educação do Campo, como conceito de uma *práxis* em construção permanente, ganha “corpo”, então, a partir dos estudos e pesquisas realizados nas diferentes realidades do campo brasileiro e apresentados na 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998. Os diversos movimentos sociais e organização de trabalhadores e educadores como Movimento dos Trabalhadores Rurais

Sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (Arcafar) são os principais protagonistas não só na construção empírica como também nos contornos gerais (e não estritamente num conceito) do que mais tarde se firmaria como Educação do Campo.

Fernandes e Molina (2004) destacam ainda que as múltiplas experiências educativas apresentadas na referida Conferência foram, em grande medida, viabilizadas a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Portanto, o conjunto das populações camponesas, os movimentos sociais, comunidades tradicionais, indígenas, posseiros, sem-terra, quilombolas são os grandes educadores coletivos.

Quando dizemos que os movimento sociais são educativos é exatamente compreendendo que estão provocando processos sociais que ao mesmo tempo reproduzem e transformam a cultura camponesa, ajudando a conformar um novo jeito de ser humano, um novo modo de vida no campo, uma nova compreensão da história. A educação do campo precisa ser a expressão (e o movimento) da cultura camponesa transformada pelas lutas sociais do nosso tempo. (CALDART, 2005, p. 33).

No seu bojo, a Educação do Campo carrega três influências básicas: o pensamento pedagógico socialista que associa dialeticamente educação e trabalho numa perspectiva humanista crítica; a pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, cuja pedagogia parte da própria condição de oprimido e se edifica uma pedagogia crítica e libertária; e a pedagogia do movimento, partindo das experiências educativas dos movimentos sociais como sujeitos da educação do campo (CALDART, 2005, p. 21-22).

Quanto à sua definição, existem tantas quantas são as suas diferentes experiências. Uma das definições possíveis é apresentada por Caldart (2005), que define a Educação do Campo como sendo,

[...] um projeto de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações. Isso quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um tempo histórico. (CALDART, 2005, p. 17).

Ou poderia ser definido como sendo

[...] toda ação educativa que incorpora espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher a si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, pantaneiros e extrativistas e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações e seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser e produzir, de se relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida. (ROCHA; PASSOS; CARVALHO, 2004, p. 4).

No Brasil, o marco fundamental da Educação do Campo foi a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizado em 1998, nas esferas estaduais, regionais e nacional.

Na primeira conferência reafirmamos que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Também foram denunciados os graves problemas de falta de acesso e de baixa qualidade da educação pública destinada à população trabalhadora do campo. (CALDART, 2005, p. 14).

Embora trilhando por caminhos nem sempre férteis, a Educação do Campo pôde se firmar não só no plano das ideias ou concepções, mas, sobretudo concretamente, pois seus sujeitos/protagonistas são seres concretos e a vivenciam cotidianamente confrontando dialeticamente teoria e prática, permitindo assim avanços qualitativos e quantitativos que respondem satisfatoriamente às necessidades de seus sujeitos históricos.

Antes de avançarmos nessa discussão é preciso diferenciar a Educação do Campo da educação para o meio rural. A primeira (Educação do Campo) é uma *práxis* transformadora, oriunda de um projeto de sociedade que concebe o campo como espaço de vida, de luta, de resistência, de produção e reprodução social, em fim, de existência. A segunda (educação para o meio rural), por estar vinculada ao sistema produtivo, serviu de suporte à estruturação de uma sociedade desigual e de preparo mínimo para o mercado de trabalho (LEITE, 1999, p. 53).

Esta constatação permite então inferir que a negação da escola traz embutida em si a negação da cidadania, isto é, da participação social e política, enquanto os projetos especiais trazem a compulsoriedade de uma ação político-pedagógica que acomode e adestre essa mão-de-obra de acordo com as necessidades da divisão social do trabalho e dentro dos estreitos limites de sua utilidade econômica. (FONSECA, 1989, p. 19).

Nesse sentido, por meio das políticas públicas, concretiza-se a ideia de “campo sem gente”, por isso,

[...] a escolarização avançaria mais onde o mercado demanda mais qualificação, nas cidades. Uma terra sem gente dispensa qualquer política educativa [...] somente tem sentido uma política educativa se no campo existirem crianças, adolescentes, jovens ou adultos a educar. [...] Esta visão é ainda bastante forte na gestão de políticas de educação. (ARROYO, 2005, p. 94).

AS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA NO BRASIL

A Pedagogia da Alternância surge na França, na década de 1930, vinculada à construção de uma proposta de educação inovadora, realizada pelos Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs. Existem várias definições sobre a Pedagogia da Alternância, todavia, concordamos com a definição feita por Gimonet (1999) que a Pedagogia da Alternância significa

Alternância de tempo e de local de formação, ou seja, de períodos em situação sócio profissional e em situação escolar, [...] uma outra maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. (GIMONET, 1999, p. 44).

O trajeto de construção da Pedagogia da Alternância vinculado às Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) tem aproximadamente 80 anos. No Brasil esse trajeto teve início na segunda metade da década de 1960 no estado do Espírito Santo. O marco histórico é a constituição do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), fundado em 1968 como entidade civil mantenedora das EFAs. Uma organização filantrópica e sem fins lucrativos de inspiração Cristã. Vale ressaltar, como afirma Araújo (2005) que,

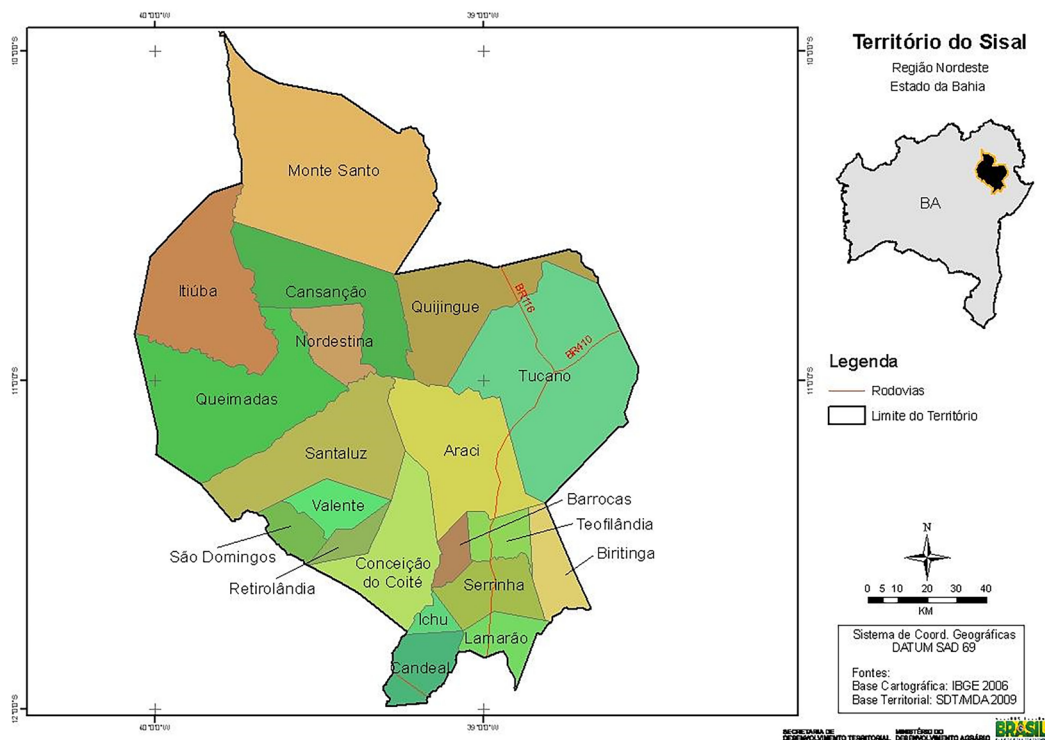
[...] o processo de implantação das EFAs, no Brasil, teve início no auge da ditadura militar, período em que o campo sofreu um processo de total abandono por parte dos poderes públicos, excluindo a agricultura familiar. As políticas públicas para o campo, naquela época, estavam centradas na grande produção agropecuária, no modelo de agricultura patronal, voltado para monoculturas e o mercado externo, associado à sofisticação tecnológica, conhecida como modernização conservadora. (ARAÚJO, 2005, p. 91).

No Brasil a Pedagogia da Alternância praticada pelas EFAs vai se nutrir também da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a partir do tripé ação-reflexão-ação, da *práxis* (ARAÚJO, 2005). Os educandos e educandas nesse movimento de ir e vir, de combinar o tempo escola e tempo família/comunidade possibilita pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. O que Freire (1987), chama de “quefazer” é teoria e prática, é reflexão e ação. [...] isso porque “ação e reflexão se dão simultaneamente” (FREIRE, 1987, p. 125). Esse movimento dos educandos e educandas implica em transformar a realidade em que estão inseridos.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO SERTÃO (EFASE)

O município de Monte Santo fica a 352 km de Salvador, pertence ao território da cidadania do sisal, e geograficamente se localiza na microrregião de Euclides da Cunha, na mesorregião do Nordeste Baiano. O referido município está inserido no “polígono das secas”, região marcada por grandes contrastes sociais e econômicos que pouco se alterou ao longo do tempo. É um dos municípios do estado da Bahia com pior Índice de Desenvolvimento Humano (0,506) e também está entre os piores do Brasil, segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2013). Os números do IDH-M referentes à educação é de apenas 0,359 e o de renda não é muito diferente, 0,515. Monte Santo ocupa a posição de número 5510^a entre os 5565 municípios brasileiros (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2013).

Mapa 1. Território da cidadania do sisal.



Fonte: Google, 2014.

O município de Monte Santo apresentou um dos piores Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de toda a Bahia, 2,6 segundo dados do Ideb/Inep (2013). De forma análoga à concentração da terra, a concentração do saber também impede o desenvolvimento socioterritorial e, como mencionamos, contribuiu para o êxodo rural.

A construção e organização da Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE) se dá em uma situação de mobilização das comunidades camponesa, fruto das Comunidades Eclesiais de Bases – CEBs, da Igreja Católica. Entre os anos de 1995 a 1997, foi formada a Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão – AREFASE, que mais tarde se tornaria a entidade mantenedora e representação jurídica da EFASE (ANDRADE, 2012, p. 66).

O princípio básico que norteou a mobilização das comunidades foi a necessidade de uma escola que apresentasse em seu projeto pedagógico a perspectiva da agroecologia e da convivência com o Semiárido, razão maior da mobilização social.

A EFASE é fruto de conflitos e assim foi construída, pois é estruturada fisicamente numa área doada por comunidades camponesas de fundo de pasto da Lagoa do Pimentel, que lutaram ao lado de outros sujeitos para permanência destas terras em seu poder para uso coletivo das famílias e para a existência da escola. Por isto, para buscar uma melhor compreensão da questão agrária na região de Monte Santo, faz-se necessário também discutir o conceito e o processo de organização dos agricultores na situação de fundo de pasto. (SILVA, 2012, p. 80).

Era preciso oferecer educação de qualidade aos filhos e filhas de camponeses e ao mesmo tempo garantir a permanência dos jovens junto às comunidades. “O desafio inicial seria formar filhos de agricultores como técnicos agrícolas com capacidade de contribuir com as comunidades no campo da produção e da organização política” (ANDRADE, 2012, p. 66), principalmente no enfrentamento do monopólio do saber e da terra. A AREFASE, depois de elaborar os princípios básicos que norteariam a nova escola camponesa a partir das experiências do MEPES, decide então fundar a EFASE numa sede improvisada na comunidade de Lagoa do Saco no ano de 1998.

O empréstimo do salão da associação da Lagoa do Saco foi uma estratégia muito boa porque você não começava com uma coisa pronta, você começava com uma coisa a ser feita. [...] isso foi muito interessante porque foi um termômetro muito bom pra gente. Bota a turma aqui e vamos perceber como a comunidade reage a isso. E a reação foi muito boa, tanto nos mutirões como na participação lá na Lagoa do Saco. [...] Esse primeiro momento foi muito importante de você não construir logo a estrutura física, mas sim fazer isso de forma coletiva. (LOPES, 2015).

A EFASE começou a oferecer, a partir de 1998, uma educação contextualizada para alunos de 5^a a 8^a série². Seus alunos são indicados por dezenas de entidades como associações de moradores, igrejas, sindicatos, movimentos sociais ligados à luta pela terra, comunidades de fundos de pasto, quilombolas entre outros.

Os educandos tinham aulas durante a semana e nos domingos, junto com monitores e as comunidades, realizam mutirões para a construção da sede. O local escolhido foi cedido pelas comunidades de Fundo de Pasto de Capivara e Lagoa do Pimentel. Território que foi conquistado arduamente em luta contra grileiros. Vale ressaltar a permanente agressão que essas comunidades ainda hoje enfrentam para manter as conquistas obtidas na luta pela terra. (ANDRADE, 2012, p. 66).

No processo de formação/educação das escolas que adotam a pedagogia da alternância, como as EFAs, as entidades que indicam os alunos são, também, coformadores dos mesmos, recebendo-os para realizar estágios durante o processo formativo do estudante no tempo comunidade, contribuindo com a diversidade de experiências educativas e com o aperfeiçoamento da atividade pedagógica proporcionada pela troca de saberes com a(s) realidade(s) circundante.

Atendendo à necessidade de ampliar o nível de qualificação dos jovens camponeses, a EFASE acrescenta, em sua matriz pedagógica, em 2004 a Educação Profissional Técnica em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Sua primeira turma começou em 2005, ampliando consideravelmente o número de alunos, sua abrangência territorial/geográfica pelo semiárido e a complexidade de suas atividades pedagógicas tendo em vista o novo público e os novos desafios que se colocam diariamente na relação da EFASE com seu crescente território de abrangência.

A formação/educação recebida pelos jovens camponeses ampliou a capacidade de intervenção e transformação da realidade sertaneja. Isso materializa parte das proposições

² Atualmente denominado 6^o a 9^o ano do ensino fundamental II.

contidas no seu Projeto Político Pedagógico. A qualificação profissional voltada ao meio social, à geração de emprego e renda, em sintonia com a natureza, contribuiu para transformar a EFASE em uma escola camponesa de referência para dezenas de município do entorno de Monte Santo e até mesmo fora da região sisaleira.

Desde o surgimento da EFASE, duas grandes questões se colocaram como desafios em sua prática pedagógica: enfrentar a concentração de terras e do conhecimento no ambiente do Semiárido. Não há como pensar uma educação no Semiárido fora dessa realidade, onde as contradições do modelo de desenvolvimento capitalista imposta para o campo brasileiro são gritantes.

[...] quando se refere à educação do campo/camponesa, se faz necessário destacar o papel e o desafio inicial da EFASE no contexto educacional da região de Monte Santo, principalmente pelo desafio de interligar a família camponesa à educação contextualizada, provocando um currículo voltado à realidade sociopolítica e econômica da classe a partir do contexto local [...]. (SILVA, 2012, p. 82).

Nesse sentido, a construção da EFASE se reveste de maior importância para os camponeses e camponesas no território de abrangência³ da Escola, já que a educação na EFASE parte do respeito às práticas e experiências dos camponeses e camponesas, oferecendo uma educação que seja capaz de dialogar com a realidade histórica, sócio-política, cultural, climática e econômica do Semiárido considerando os limites e as potencialidades da região. (SILVA, 2012).

No Projeto Político Pedagógico da EFASE constam os seguintes objetivos:

- › Desenvolver atividades educacionais amplas, ajudando a aceleração do desenvolvimento do meio rural, sem perder os seus valores históricos e culturais;
- › Oferecer ao meio rural uma liderança motivada e devidamente preparada para que possa estimular e orientar o desenvolvimento em geral, com ênfase ao aspecto comunitário;
- › Reduzir o êxodo rural;
- › Fortalecer a agricultura familiar;
- › Difundir novas tecnologias;
- › Valorizar o homem e a mulher do campo;
- › Incentivar a participação dos pais na vida escolar dos filhos;
- › Desenvolver a solidariedade entre os pequenos agricultores;
- › Tornar o jovem sujeito da sua própria história. (AREFASE, 2012, p. 7).

A Pedagogia da Alternância adota, segundo Saviani (2013), apresenta os seguintes princípios básicos:

³ A primeira turma possuía estudantes de 3 municípios (Monte Santo, Itiúba, Cansanção). Atualmente a EFASE abrange 2231 municípios: Andorinha, Antônio Gonçalves, Araci, Capim Grosso, Bom Jesus da Lapa, Campo Alegre de Lourdes, Campo Formoso, Cansanção, Canudos, Carinhanha, Casa Nova, Conceição do Coité, Euclides da Cunha, Itiúba, Jeremoabo, Jacobina, Juazeiro, Monte Santo, Nordestina, Pindobaçu, Ponto Novo, Queimadas, Ourolândia, Pilão Arcado, Pindobaçu, Quijingue, Remanso, Retirolândia, Santa Luz, SerrinhaSento – Sé, Senhor do Bonfim, Serra do Ramalho, Sobradinho, Uauá e, Valente, Xique – Xique.

1. A responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos;
2. Articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola;
3. Alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Famílias Agrícolas” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural. (SAVIANI, 2013, p. 30).

Ainda de acordo com Saviani (2013, p. 30), o processo de ensino-aprendizagem das Escolas Famílias Agrícolas se efetiva mediante os seguintes instrumentos didáticos-pedagógicos:

- › Plano de Estudo, constituído por questões elaboradas em conjunto por alunos e professores-monitores;
- › Caderno da Realidade, que acompanha o aluno em toda sua vida escolar e serve para ele registrar suas reflexões sobre a realidade a partir das questões constantes no Plano de Estudos;
- › Viagens e visitas de estudo;
- › Estágios;
- › Visita às famílias;
- › Avaliação. (SAVIANI, 2012, p. 30).

Faz-se necessário afirmar que as EFAs fazem alterações nos seus instrumentos pedagógicos sem, no entanto, abrir mão dos princípios que caracterizam a pedagogia da alternância. O Caderno da Realidade, por exemplo, se chama Caderno de Acompanhamento na EFASE. As EFAs podem fazer leves alterações no nome ou na forma como os instrumentos pedagógicos se processam a depender das condições específicas de cada realidade. Isso não fere nem os fundamentos da alternância nem a qualidade do trabalho pedagógico que caracterizam suas atividades.

Estes instrumentos pedagógicos e sua intrínseca relação com o contexto social, político, econômico e ambiental no qual os alunos estão inseridos lhes permitem ampliar consciência de classe, que possibilita desenvolver formas de intervenção no seu meio sócio profissional e promover significativas alterações nas relações sociais. A Pedagogia da Alternância praticada nas EFAs constitui-se, portanto, um sistema educativo que tem experimentado grandes êxitos na formação integral de seus sujeitos e na transformação da realidade, principalmente nas escalas local e regional.

O Plano de Estudo é o norteador de todas as temáticas trabalhadas naquele ano ou série escolar. As atividades formativas formais e não formais nas quais os alunos se envolverão no Tempo Escola (TE) e no Tempo Comunidade (TC) também partem do Plano de Estudo, por isso se pode afirmar, com propriedade, que esse modelo de escola dialoga diretamente com a realidade do educando, buscando construir novas relações sociais e formas de intervenção social capazes de promover, por exemplo, o desenvolvimento local sustentável.

O Plano de Estudo é o principal instrumento da Pedagogia da Alternância, pois todos os outros derivam dele e permitem que a dinâmica Tempo Comunidade (TC) - Tempo Escola (TE) estejam interligadas. A partir do que é debatido e pesquisado no TE, estimula-se a observação e prática no

TC de forma a levar os resultados para serem trabalhados no TE e assim sucessivamente, com a inserção de outras temáticas do Plano de Estudo. (ALMEIDA PINTO; GERMANI, 2013, p. 11).

O Plano de Estudo é a referência e o ponto de partida para o trabalho pedagógico da EFA, pois é a partir dele que a realidade do estudante é problematizada, gerando assim conteúdos, indagações e soluções práticas a partir da intervenção do estudante na alternância do Tempo Escola para o Tempo Comunidade.

[...] o Plano de Estudo permite que os temas ligados ao contexto vivido pelo aluno se tornem o eixo central de sua aprendizagem. A princípio o aluno desenvolve temas mais simples ligados ao cotidiano familiar, para depois caminhar em direção a temas mais complexos de caráter sócio-econômico. Permite desencadear a motivação e a compreensão do significado político e social dos conteúdos a nível curricular. O Plano de Estudo é pois o elemento que reúne as interrogações e o diálogo, que organiza a reflexão e desperta o interesse para um aprendizado dinâmico. É único e intransferível para cada grupo de alunos, pois cada grupo vive situações e interesses distintos. É ele que dá sentido pedagógico à alternância. O P.E. integra ação com reflexão, prática com teoria e vida na família com vida na escola. É um meio para a participação de todos os agentes locais comprometidos com a educação e informação dos jovens. É o meio para o diálogo entre os pais e os filhos, alunos e monitores, escola e família dos alunos. (REFAISA, 2012, p. 10)

Ou seja, o Plano de Estudo

[...] é a base para o diálogo com a família e comunidade. Através dele se opera a integração da 'vida com a EFA' criando, no aluno, o hábito de ligar a reflexão à ação e de partir da experiência para a sistematização científica. [...] O Plano de Estudo parte de uma *SUPOSIÇÃO* para chegar a uma *COMPROVAÇÃO*. (REFAISA, 2012, p. 10, grifo do autor).

PLANOS DE ESTUDO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
P.E. 6º ANO	P.E. 7º ANO
<ul style="list-style-type: none">• Família/comunidade• Clima• Água• Saúde• Alimentação e nutrição	<ul style="list-style-type: none">• Associação• Acesso à terra• Culturas agrícolas• Criações• Comercialização
P.E. 8º ANO	P.E. 9º ANO
<ul style="list-style-type: none">• Trabalho• Meio ambiente• Educação• Meios de comunicação• Meios de transportes/educação para o trânsito	<ul style="list-style-type: none">• Gênero• Movimentos sociais• Reforma agrária• Agroindústria• Sistema de produção

Fonte: Projeto Político Pedagógico da EFASE, 2012, p. 30.

ATIVIDADE DE RETORNO

A Atividade de Retorno é um dos principais instrumentos pedagógicos da Escola Família Agrícola do Sertão porque propicia o envolvimento do aluno com a comunidade favorecendo a formação sócio profissional e preparando o estudante para o exercício profissional na prática e não apenas na teoria. As atividades práticas do/no Tempo Comunidade são muito importantes porque permitem a formação e a interação social do aluno com a comunidade e promove a difusão dos conhecimentos adquiridos na escola em benefício da comunidade. A Atividade de Retorno permite que os conhecimentos, técnicas e tecnologias muitas vezes restritas ao ambiente escolar sejam transmitidos e multiplicados pelos estudantes nas suas respectivas comunidades ampliando o alcance e a utilidade social do saber.

Através da Atividade de Retorno o aluno se torna o elo fundamental entre escola e comunidade aproximando saberes e experiências e angústias para que, dialogando, possam convergir no desenvolvimento socioterritorial na sua totalidade.

Esse princípio educativo que concilia escola, vida e trabalho, consiste em repartir o tempo de formação do jovem em períodos de vivência na EFA e no meio, permitindo o descobrimento da vida pela reflexão. Esse ritmo alternado rege toda a estrutura da EFA, buscando a conciliação entre a escola e o fazer, permitindo ao jovem não desligar-se da sua família e do seu meio. A EFA é o lugar privilegiado para a escuta e reflexão dos problemas que o jovem vive em seu meio. Por um lado, receptora dos problemas e por outro, propulsora da ação refletida. O aluno é um sujeito ativo deste processo, numa dinâmica permitida por instrumentos metodológicos específicos. Capta as indagações e problematizações providas das realidades de suas vidas familiar e comunitária e as leva a EFA, colocando em comum, comparando com as dos demais colegas, analisando, interpretando e generalizando. Dessa forma, considera que a pessoa se educa mais pelas situações em que vive do que apenas pelas tarefas que realiza na escola. (REFAISA, 2012, p 7).

O referido instrumento pedagógico, ao possibilitar a troca de saberes, produz excelentes resultados na transformação da realidade nas mais diversas especificidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Pedagogia da Alternância é caracterizada pelo compromisso dos monitores para com a realidade dos alunos. No processo pedagógico os educandos estão diretamente envolvidos na aprendizagem, pois sua ação pedagógica está voltada para a realidade, o contexto do aluno. A pedagogia proporciona maior atenção por parte dos monitores da EFASE aos estudantes e os problemas vivenciados nas suas comunidades, assentamentos, comunidades quilombola, comunidades tradicionais de fundo de pasto ou mesmo estudantes da zona urbana. Um dos diferenciais da EFASE é proporcionar formação integral (omnilateral) na qual o educando recebe formação humana e técnica para que possa se colocar e atuar na sociedade e, mais precisamente, dentro de seu contexto político, econômico, social e ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento territorial camponês no semiárido brasileiro, embora marcado pela estrutura fundiária altamente concentrada, tem se tornado realidade, sobretudo naquelas comunidades que melhor se organizaram para “quebrar as correntes” do subdesenvolvimento. Podemos afirmar que existe um outro Nordeste em construção: disperso, mas muitas vezes articulado em redes de cooperação e solidariedade, diferindo do caráter essencialmente competitivo do sistema capitalista. São ações coletivas que tem ampliado as possibilidades de desenvolvimento social e territorial, desconstruindo o discurso arcaico do fatalismo catastrófico das secas sobre suas populações.

A seca é um fenômeno natural insolúvel, mas seus efeitos sociais podem ser minimizados com projetos adaptados à realidade sertaneja como a construção de reservatórios de água (coletivos) e a construção de cisternas de consumo e produção de forma a garantir um suprimento mínimo de água durante os longos períodos de estresse hídrico.

A presente pesquisa comprovou a valiosa contribuição da EFASE na oferta de educação contextualizada para filhos e filhas de trabalhadores camponeses por meio da pedagogia da alternância. A análise de dados permite afirmar que essa contribuição tem se realizado por meio das atividades pedagógicas e diálogo com a comunidade, possibilitando a reflexão e a prática de princípios da sustentabilidade do semiárido. Uma das características mais importantes do trabalho da EFASE é a valorização do campo (semiárido) e sua gente, sua cultura e o trabalho de extensão/socialização do saber. A EFASE não acumula nem patenteia o conhecimento, ela comunica, socializa e dialoga com outros saberes. Suas atividades pedagógicas internas e externas estão ancoradas nos princípios da sustentabilidade com vistas à convivência com o semiárido.

Nesse sentido, a atuação da EFASE no semiárido nordestino se converte em um importante instrumento da classe trabalhadora camponesa que busca romper as amarras do desenvolvimento e protagonizar um outro Nordeste, o Nordeste que dá certo, distinto, portanto, daquele nordeste “sentenciado” pelas visões exógenas, empobrecedoras e reducionistas que em nada refletem sua realidade concreta.

REFERÊNCIAS

4. ALMEIDA PINTO, M. P.; GERMANI, G. I. *O Território da Educação do Campo: as Escolas Família Agrícola*. In: Encuentro de Geógrafos de América Latina, ed.14^o, Lima, Peru. 2013. Anais do 14^o Encuentro de Geógrafos de América Latina. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx>>. Acesso em: 12 abr. 2015.
5. ANDRADE, G. S.; ANDRADE, E. S. Historiando a Pedagogia da Alternância e a Escola Família Agrícola do Sertão da Bahia. In: *Revista Entrelaçando*. v.2, n. 6, p. 61-72, Set./Dez, 2012.
6. ARAÚJO, S. R. M. *Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical*. 2005. Dissertação de Mestrado em Educação e Contemporaneidade. Departamento acadêmico de ciências humanas, UNEB, Barreiras, Bahia, 2005.

7. ARROYO, M, G. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. A. *Contribuição para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília, UNB, 2005.
8. CALDART, R S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (Org) *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC, 2010.
9. CALDART, R. S. Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ. *Secretaria de Estado da Educação. Cadernos temáticos: educação do campo*. Curitiba: SEED-PR, 2005, p. 23-34.
10. FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. A. *Contribuição para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília: UNB, 2004.
11. FONSECA, M. T. L. Escolarização das populações rurais na nova LDB. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, vol. 9, p. 18-21, Jul., 1989.
12. FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17^a. ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1987.
13. GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: *Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento*. Brasília: DF: Dupligráfica, 1999.
14. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. *IDEB resultados e metas*, 2013. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2015.
15. KOLLING, E. J. CERIOLI, P. R, osfs. CALDART, R. S. (Orgs.). *A Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo).
16. LEITE, S. C. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo, SP: Cortez Editora, (Coleção questões da nossa terra), 1999.
17. LOPES, Nelson de Jesus. Coordenador da Escola Família Agrícola do Sertão – EFASE, Monte Santo. Entrevista concedida em 30/09/15.
18. MALVEZZI, R. *Semi-Árido: uma visão holística*. Brasília: Confea, 2007.
19. PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/>>. Acesso em 10 ago. 2015.

20. REDE DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS INTEGRADAS DO SEMIÁRIDO (REFAISA)/Projeto Político Pedagógico. Monte Santo – BA: 2012.
21. ROCHA, E. N; PASSOS, J. C; CARVALHO, R. A. Texto Base Educação do Campo: um olhar panorâmico. II Conferência Nacional de Educação do Campo. Luziania- GO, 2004.
22. SAVIANI, D. Prefácio. In: NOSELLA, P. *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória, ES. EDUFES, 2012.
23. SILVA, L. S. Escola Família Agrícola Do Sertão (EFASE): espaço de formação da classe trabalhadora. In: *Entrelaçando*. v. 1, nº 6, p. 75-93. Set./Dez. 2012.

Fatores de riscos associados às Doenças Negligenciadas¹

Risk factors associated with neglected diseases

Karolaine Santos Silva⁽¹⁾, Denilson Jesus dos Santos⁽²⁾, Márcia Eliane Silva Carvalho⁽³⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6548-0119>, Acadêmico em Geografia, Universidade Federal de Sergipe–UFS, Bolsista da COPES/UFS-Brasil; São Cristóvão, Sergipe; Brasil. Email: denilsonj28@gmail.com;

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9364-7633>, Acadêmica em Geografia, Universidade Federal de Sergipe-UFS, Bolsista da COPES/UFS; São Cristóvão, Sergipe; Brasil. Email: silvakarolaine170@gmail.com;

⁽³⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2209-6341>, professora do Departamento de Geografia, Universidade Federal de Sergipe–UFS, São Cristóvão, Sergipe; Brasil. Email: marciacarvalho_ufs@yahoo.com.

ABSTRACT: The intrinsic relationship between society and nature, the transformations that are caused by the action of human beings in the environment causes and influences the living conditions of the population. To address the concept of risk, it must be analyzed that it is broad, so there are several approaches to it. Thus, in the conception of several authors, risk can be associated with a category of analysis that combines the notions of uncertainty, exposure to danger, material, economic and human loss, considering that the transforming processes occur occasionally or from vulnerabilities. This article is linked to the research project entitled “Risk factors associated with neglected diseases in Sergipe: contributions from the Geography of Health”, developed for the Institutional Program for Scientific Initiation Scholarships (PIBIC) at the Federal University of Sergipe (UFS). The objective of this work is to develop a theoretical review based on the scientific literature on the risks that support research on neglected diseases. The methodology of this research was based on the field of knowledge of Health Geography, constituting a descriptive work of bibliographic review. The results and discussions discuss how the risks directly influence the occurrence of new and old diseases, finally, we seek to assess the importance of risks in the context of socio-environmental vulnerabilities.

KEYWORDS: Health Geography, Water transmission, Socio-environmental vulnerabilities.

INTRODUÇÃO

O estudo de risco proporciona discussões teóricas e práticas ao ser analisado por diversas áreas científicas, existindo variadas concepções para se conceituar o termo, visto que este é considerado abrangente e multidisciplinar.

Com a crescente degradação no ambiente, os riscos ambientais podem ou não estar associados a riscos sociais. Cabe ressaltar que vêm ocorrendo avanços em âmbito mundial, no que diz respeito à temática apresentada. Dessa forma, a problemática socioambiental, corrobora como condicionantes que mantêm as doenças negligenciadas em foco, devido a sua distribuição espacial e temporal associada à pobreza.

¹ DOI: 10.48016/GT14L1Xencultcap2

Dessa forma, compreender o risco, suas causas e consequências, exige reflexões sobre as condições de saúde da população e a influência direta e indireta da qualidade ambiental das cidades. A presente discussão subsidia a busca de caminhos para repensar as estratégias até então adotadas, não só referentes à saúde e ao saneamento urbano, mas, essencialmente, à influência determinante da percepção da população quanto aos riscos ambientais existentes, através de uma análise do ambiente urbano enquanto sistema, com a interconexão e interdependência de todos os seus elementos.

Assim sendo, o objetivo deste trabalho é desenvolver uma revisão teórica sobre o tema baseado na literatura científica que dá suporte às pesquisas relacionadas às Doenças Negligenciadas.

METODOLOGIA

Este trabalho esteve alicerçado no campo do conhecimento: Geografia da Saúde. Contribuindo para o entendimento da multicausalidade das doenças negligenciadas no contexto socioambiental. Assim sendo, o estudo consiste em um trabalho descritivo de revisão bibliográfica.

Portanto, procedeu-se uma revisão sistemática de literatura por meio de pesquisa bibliográfica baseada nos autores: Mendonça (2001), Marandola Jr e Hogan (2004), Castro, Peixoto e Rio (2005), Mendonça e Leitão (2008), Beck (2010), Souza *et al.* (2010), Tucci (2008), Iamamoto (2013), Veyret (2013), Oliveira (2015), Olimpio e Zanella (2017) Carvalho e Mendonça (2017) e (2018) e Campello *et al.*, (2019).

As referências mencionadas consistiram como suporte teórico para as pesquisas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na Universidade Federal de Sergipe (UFS) denominado Fatores de Risco associados às Doenças Negligenciadas da Saúde nos Municípios de Laranjeiras e Itabaiana no Estado de Sergipe.

A NOÇÃO DE RISCOS NA SOCIEDADE E SUA RELAÇÃO COM AS DOENÇAS NEGLIGENCIADAS NO ESPAÇO URBANO

O conceito de risco é amplo e existe diferentes abordagens sobre ele. O vocábulo risco apresentou diversos significados ao longo do tempo, segundo Olímpio e Zanella (2017), é um conceito pré-científico, pois antes de qualquer formulação, a noção de risco já existia na sociedade, a partir do senso comum se tinha a concepção de risco como possibilidade de um dano ou de um acontecimento que independia da vontade de agentes.

Para Beck (2010), os riscos não são originários na modernidade, são derivados das consequências do desenvolvimento científico e industrial que ocorreram no espaço geográfico ao longo dos tempos. O autor considera que, os riscos envolvem a dinâmica global, portanto, as ações que corroboram para as ocorrências dos riscos não ficam restrita ao contexto local, assim sendo, compreende uma escala transescalar.

O autor mencionado faz a comparação das distribuições dos riscos com a de riquezas, colocando-as como posições sociais definidas e que são dispostas de formas desiguais, mas que são legitimadas pela sociedade. No entanto, existe uma discrepância entre as distribuições, que está contida na denominada de risco, ao considerar que nessa os malefícios

são repassados para todas as classes sociais. E, dessa forma, cria o paradigma da sociedade de risco e suas reflexões acerca dessa.

De acordo com Castro *et al.* (2005), os riscos podem ser definidos como a probabilidade de ocorrência de processos não-constantemente e não-determinados que acontecem num tempo e espaço determinado e o modo como esses processos afetam a vida humana. Assim, os riscos estão definidos como um conceito analítico ligados a noções de incerteza, exposição ao perigo, perdas e prejuízos em função de processos naturais da terra (endógenos ou exógenos) e/ou associados ao trabalho e às relações humanas.

Corroborando com essa ideia, destaca-se que,

não há risco sem uma população [ser social] ou indivíduo [ser biológico] que o perceba e que poderia sofrer seus efeitos. Correm-se riscos, que são assumidos, recusados, estimulados, avaliados, calculados. O risco é a tradução de uma ameaça, de um perigo para aquele que está sujeito a ele e o percebe como tal (VEYRET, 2013, p. 11).

Pode-se constituir três grandes períodos onde houve diferentes percepções e ações para minimizar os riscos. São eles a idade do sangue, a idade das lágrimas e a idade dos neurônios. Na considerada idade do sangue, envolve o período das primeiras civilizações até a chegada do Cristianismo, que com medo da ocorrência de desastres naturais os seres humanos ofereciam sacrifícios de sangue como meio de obtenção da misericórdia divina (KERVEN *apud* OLÍMPIO E ZANELLA, 2017).

De acordo com os autores mencionados, com o advento do Cristianismo, as sociedades passaram a derramar lágrimas como forma de suplicar a misericórdia de Deus, assim eram realizados ritos, procissões e preces como meios para evitar desastres. Com a evolução do pensamento humano, através do racionalismo, passa-se a acreditar que o próprio ser humano é parte ativa do processo de constituição do mesmo e, assim, com o passar dos anos a concepção de risco foi sendo moldada de acordo com cada sociedade.

Na Ciência Geográfica, o estudo sobre os riscos ambientais é datado do início do século XX. Dessa forma, Marandola Junior e Hogan (2004), postulam que a análise dos riscos pelos geógrafos busca integrar sociedade e ambiente e elucida que, essa preocupação vem antes dos apelos mundiais contra a degradação ambiental planetária e pela qualidade de vida. Assim, essa introdução dos geógrafos na análise de riscos foi fortemente percebida quando o governo dos Estados Unidos da América em 1927, solicitou a Equipes de Engenharia que buscassem analisar e resolver os problemas de enchentes em áreas rurais e urbanas, e estes buscaram os geógrafos devido a visão holística entre natureza e sociedade.

Em sua concepção os riscos englobam três tipos: os riscos naturais, os riscos tecnológicos e os riscos sociais. Considerando a derivação das forças da natureza que colocam a sociedade em perigo como riscos naturais. Constitui os riscos tecnológicos, os que são produzidos pela própria sociedade a partir das atividades materiais humanas. E por fim, compreende os riscos sociais os que representam ameaças ao estado de normalidade social, como um atentado civil (MENDONÇA e LEITÃO, 2008).

Ao evidenciar a relação existente entre sociedade e natureza, é permitida a discussão em torno dos problemas socioambientais que estão presentes no âmbito local/global e

refletem nas atividades desenvolvidas no cotidiano das sociedades. Assim, “o termo “sócio” aparece, então, atrelado ao termo “ambiental” para enfatizar o necessário envolvimento da sociedade enquanto sujeito, elemento, parte fundamental dos processos relativos à problemática ambiental contemporânea” (MENDONÇA, 2001, p.117).

Considerando essa afirmativa, deve ser ressaltada as implicações dos riscos ambientais no contexto das áreas urbanas, visto que, envolve uma relevante complexidade para análise. Assim, elucida-se que,

as cidades são consideradas como espaços hegemônicos de produção e de concentração com complexas infraestruturas, que constituem espaços onde a sociedade se encontra mais vulnerável a perdas de variados processos, ou, ainda, se transforma em espaço de riscos. Esse risco pode ocorrer em função da ocupação inadequada e de processos produtivos, tecnológicos, sociais e “naturais”, que determinam situações de perdas (AYACH, *et al.*, 2012, p. 49).

Mendonça (2001) aponta que é possível identificar os impactos causados sobre as águas urbanas, em que entre os principais problemas existentes estão relacionados a infraestrutura da água nesse ambiente, que ocorre devido à falta de tratamento de esgoto, em que a maioria das cidades brasileiras lançam seus efluentes diretamente nos canais fluviais; a implantação de redes de esgotamento sanitários ineficientes e sem tratamento; a ocupação do leito de rios, que ocasiona as inundações; a canalização e a impermeabilização dos rios urbanos, além do aumento dos resíduos sólidos e a falta de tratamento desses efluentes que produzem riscos à saúde da população. Assim,

Nos países em desenvolvimento, a proliferação de construções irregulares favorece o risco de desmoronamentos quando de enxurradas, tormentas, terremotos e inundações. No Brasil, as populações menos favorecidas, devido a problemas decorrentes da especulação imobiliária, são, muitas vezes, impelidas a ocupar irregular e ilegalmente locais de grande fragilidade ambiental, como os mananciais de abastecimento, porções muito íngremes das vertentes, beiras de rios, áreas inundáveis, terrenos adjacentes a lixões etc., fato recorrente nas regiões metropolitanas brasileiras. A grande maioria dos ocupantes destas áreas de risco acaba produzindo, num claro exemplo da lógica da urbanização corporativa (SANTOS, 1993), ambientes marginais de grande vulnerabilidade, portanto sujeitos a eventos críticos como inundações e/ou falta d'água. Neste contexto, o entendimento das questões inerentes à urbanização nas cidades brasileiras é de fundamental importância quando do estudo da questão da disponibilidade hídrica no meio urbano (MENDONÇA e LEITÃO, 2008. p. 150).

Dessa forma, a contaminação dos corpos d'água por agentes físicos, químicos ou biológicos é nociva para a relação intrínseca da sociedade com a natureza. Corroborando com essa ocorrência, destaca-se, o descarte irregular de efluentes na água, que agrava os problemas relacionados à saúde humana corroborando para a proliferação de doenças de veiculação hídrica, como leptospirose, esquistossomose, ascaridíase, entre outras, e, assim, contribui para o aumento do número de casos principalmente entre a população de baixa renda.

Com ênfase no aumento da periferia nas cidades de forma descontrolada, são evidenciadas as questões relacionadas aos impactos das águas urbanas, como o assoreamento

dos leitos dos rios, ocupação inadequada nessas áreas e a falta de tratamento de esgoto, fatores esses que interferem diretamente na saúde da população, ao não proporcionar à promoção da saúde de forma igualitária para a sociedade (TUCCI, 2008).

Na década de 1970, foi proposto por um programa da Fundação Rockefeller um novo termo a ser utilizado na saúde que causou polêmica no meio, o qual ficou conhecido por doenças negligenciadas, ao evidenciar que são doenças que não têm fomento pela dinâmica da indústria farmacêutica, sem financiamento para o fomento de pesquisas e que atinge principalmente as populações pauperizadas (SOUZA, *et al.*, 2010).

Dessa forma, a Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2010, considera um grupo de doenças negligenciadas que possuem características comuns entre elas, evidenciando como relevantes as seguintes:

- Um correlato da pobreza e da desvantagem;
- Afetam populações que têm baixa visibilidade e pouca voz política;
- Não se disseminam amplamente;
- Provocam estigma e discriminação, principalmente de meninas e mulheres;
- Têm impacto importante sobre morbidade e mortalidade;
- São relativamente negligenciadas pelas pesquisas;
- Podem ser controladas, evitadas e possivelmente eliminadas pelo emprego de soluções eficazes e factíveis.

Destarte, um dos principais fatores, senão o principal fator que contribui com a ocorrência de Doenças Negligenciadas é a desigualdade social, considerada uma questão crônica indissociável do capitalismo periférico e que no Brasil está presente desde a sua colonização. Dessa forma, precisa ser olhada para além da renda econômica, sendo uma problemática que inclui a exclusão do acesso a direitos, bens e serviços (de saúde) produzidos pelo conjunto da sociedade (IAMAMOTO, 2013; CAMPELLO *et al.*, 2018; OLIVEIRA, 2015).

Dessa forma, fica evidente que as condições para a melhoria de vida da população devem fazer parte de um projeto de desenvolvimento de uma sociedade, para que as noções de satisfação de necessidades básicas sejam alcançadas.

Considerando esta afirmativa mencionada, em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) propôs uma nova agenda de desenvolvimento sustentável para os seus países membros, a denominada Agenda 2030. Esta agenda é formada pelos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que devem ser implementados por todos os países do mundo até 2030. Ao considerar o contexto da promoção da saúde, dos riscos e das doenças negligenciadas, alguns desses objetivos merecem destaque, a saber:

- Objetivo 1: Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.
- Objetivo 2: Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.
- Objetivo 3: Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.

- Objetivo 4: Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
- Objetivo 6: Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos.
- Objetivo 10: Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.
- Objetivo 13: Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos.

Deve ser ressaltado que os objetivos citados fazem uma correlação entre o ambiente e os fatores que influenciam o processo saúde-doença como as condições sociais, econômicas, culturais e ambientais, que permitem a exposição das populações aos riscos e a contaminação com determinadas doenças.

Ao destacar que a urbanização e a intensificação agrícola estão no cerne dos perigos, pois estes processos atingem áreas que apresentam riscos a população de classe mais baixa, no caso da urbanização, esse processo leva a população a ocupar áreas irregulares, como várzeas, planícies e com a aceleração deste processo, fatores cruciais como a drenagem urbana não são considerados criando riscos à população.

Nesse sentido, podemos observar que as condições de infraestrutura, como o precário saneamento básico que é um grave problema no Brasil, o país tem 57 milhões de residências sem acesso à rede de esgoto, 24 milhões sem água encanada e 15 milhões sem coleta de lixo, de acordo com os dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2018, do IBGE, esses dados nos dão a noção de como ainda somos deficitários no que condiz ao saneamento básico e acesso a água.

Como exemplo da consequência desta ausência de saneamento universal, podemos indicar a persistência de várias doenças infectocontagiosas relacionadas com a poluição hídrica no contexto brasileiro, demonstrando que o modelo de transição epidemiológica no Brasil ainda está longe de ser realidade.

Esses fatores de riscos contribuem para a ocorrência e a prevalência de doenças negligenciadas, como a Esquistossomose, onde qualquer pessoa, de qualquer faixa etária e sexo, pode ser infectada com o parasita da doença. As situações abaixo expressam relevantes fatores de risco para se contrair a infecção:

- Existência do caramujo transmissor.
- Contato com a água contaminada.
- Fazer tarefas domésticas em águas contaminadas, como lavar roupas.
- Morar em comunidades rurais, especialmente populações agrícolas e de pesca.
- Morar em região onde há falta de saneamento básico.
- Morar em regiões onde não há água potável.

Destarte, como observa-se são vários os fatores de risco que facilitam a ocorrência e a prevalência da Esquistossomose e esses riscos listados são condicionantes para que a população de baixa renda que necessita de moradia e como o valor do solo urbano na cidades

é alto, e as condições materiais de vida não permitem se instalarem nesses locais, acabam se instalando nas periferias que em muitos lugares não possuem rede de esgoto, acesso a água potável e ao próprio saneamento básico (CARVALHO; MENDONÇA, 2017).

Outra doença que apresenta grande ocorrência de casos no Brasil é a Dengue, embora tenha ganhado bastante visibilidade nos últimos anos, ainda faz parte da lista de doenças negligenciadas. O crescente aumento das populações urbanas propicia um número cada vez maior de pessoas em contato com o *Aedes aegypti* (mosquito transmissor), principalmente em áreas favoráveis à reprodução do mosquito, como por exemplo, em locais onde há o armazenamento de água nos domicílios, que ocorre pela falta de acesso a água e a má distribuição dos recursos hídricos, e pela inadequação dos serviços de descarte de lixo, assim, toda essa situação faz parte da grande problemática socioambiental atual (SOUZA, *et al.*, 2010; BARRETO, *et al.*, 2011; SEGURADO, *et al.*, 2016).

Para além da Esquistossomose e da Dengue, temos também a Leptospirose, sendo esta uma doença endêmica, tornando-se epidêmica em períodos chuvosos, principalmente nas capitais e áreas metropolitanas, devido às enchentes associadas à aglomeração populacional de baixa renda, às condições inadequadas de saneamento e à alta infestação de roedores infectados que são também riscos que a população mais vulnerável corre (CARVALHO; MENDONÇA, 2017 e 2018; MARTINS; SPINK, 2020).

A literatura científica, principalmente na área de Geografia, insere a noção de risco dentro do contexto das vulnerabilidades socioambientais que aliam as condições biofísicas do ambiente aos processos sociais que produzem riscos.

Assim sendo, saímos de uma concepção que destacava o risco natural para uma concepção de risco enquanto elemento também produzido pela sociedade, a partir da intensificação da urbanização, o acirramento das desigualdades, o distanciamento da natureza e conseqüentemente a visão desta como recurso, não como bem comum, são essas situações que acarretam o surgimento de novas e velhas enfermidades favorecidas pelos fatores de risco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das diversas abordagens para a definição de riscos, pode ser considerada que este é inseparável da vida humana. Dessa forma, deve ser considerada uma relação com o contexto histórico, bem como as relações sociais existentes no espaço geográfico associadas aos condicionantes socioambientais, socioeconômicos, entre outros.

Portanto, a temática que envolve os fatores de risco associados às doenças negligenciadas apresenta sua relevância para contribuir em futuras pesquisas sobre o tema, que ainda deve ser discutido e divulgado tanto na comunidade científica como na sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

1. AYACH, L. R., *et al.* Saúde, saneamento e percepção de riscos ambientais urbanos. *Caderno de Geografia*, v.22, n.37, 2012.

2. BARRETO, M. L., *et al.* Sucessos e fracassos no controle de doenças infecciosas no Brasil: o contexto social e ambiental, políticas, intervenções e necessidades de pesquisa. *SÉRIE*, p. 47 – 60, 2011.
3. BECK, U. No vulcão civilizatório: os contornos da sociedade de risco. In: _____ *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Ed. 34, 2010.
4. CAMPELLO, *et al.* Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. *Saúde debate*. Rio de Janeiro, v. 42, n. Especial 3, p. 54-66, nov. 2018.
5. CARVALHO, M. E. S.; MENDONÇA, F. A. Condicionantes Socioambientais Do Modelo (Re)Produtivo Da Esquistossomose Na Região Endêmica Do Município De Aracaju/SE. *Hygeia*, 13 (24), p. 70 – 91, Jun, 2017.
6. CARVALHO, M. E. S.; MENDONÇA, F. A. Desigualdades intraurbanas e condicionantes socioambientais: elementos para a delimitação de zonas de risco a ocorrência da Leptospirose. *Ateliê Geográfico - Goiânia-GO*, v. 12, n. 1, p. 25-50, abr/2018.
7. CASTRO, C. M.; PEIXOTO, M. OLIVEIRA, M. N.; RIO, G. A. P. Riscos Ambientais e Geografia: Conceituações, Abordagens e Escalas. *Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ*, Vol. 28-2, 2005.
8. GUIMARÃES, R. Borges; PICKENHAYN, J. A.; LIMA, S. C. *Geografia e saúde sem fronteiras*. Uberlândia (MG): Assis Editora, 2014.
9. IAMAMOTO, M. V. O Brasil das desigualdades: “questão social”, trabalho e relações sociais. *SER social*, Brasília, v.15, n. 33, p261-384, jul./dez. 2013.
10. MARANDOLA JR, E.; HOGAN, D. J. Natural hazards: o estudo geográfico dos riscos e perigos. *Ambiente & Sociedade*. Vol. VII no. 2 jul./dez. 2004.
11. MARTINS, M. H. M.; SPINK, M. J. P. A leptospirose humana como doença duplamente negligenciada no Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, vol.25, nº.3, Rio de Janeiro, Mar., 2020.
12. MENDONÇA, F.; LEITÃO, S. Riscos e vulnerabilidade socioambiental urbana: uma perspectiva a partir dos recursos hídricos. *Geotextos*, vol. 4, n.1 e 2, p. 145-163, 2008.
13. MENDONÇA, F. A. Geografia Socioambiental. *Terra Livre*. São Paulo, n. 16, o. 139-58, 2001.
14. OLIMPIO, J. L.; ZANELLA, M. E. Riscos Naturais: Conceitos, Componentes e Relações entre Natureza e Sociedade. *R. Ra'e Ga*, Curitiba, v. 40, p. 94 -109, Ago/2017.
15. OLIVEIRA, F. M. Desigualdade social: uma trajetória de insistência no Brasil. In: *VII Jornada Internacional de Políticas Públicas*. 7º ed. Universidade Federal do Maranhão, 2015.

16. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Trabalhando para superar o impacto global de doenças tropicais negligenciadas. *Relatório*, 2010.
17. SEGURADO, A. C.; CASSENOTE, A. J.; LUNA, E. A. Saúde nas metrópoles – Doenças infecciosas. *ESTUDOS AVANÇADOS* 30 (86), p. 29 – 49, 2016.
18. SOUZA, W., *et al.* *Doenças negligenciadas*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2010.
19. TUCCI, C. E. M. *Águas urbanas*. *Estudos avançados* 22 (63), 2008.
20. VEYRET, Y. *Os riscos: O homem como agressor e vítima do meio ambiente*. Tradução Dilson Ferreira da Cruz. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

O Ensino de Geografia e o protagonismo do educando: um diálogo de saberes¹

The Teaching of Geography and the protagonism of the student: a dialogue of knowledge

Karolaine Santos Silva⁽¹⁾; Wylamys Santos de Lima⁽²⁾; Claudionete Candia Araujo⁽³⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9364-7633>, estudante de Licenciatura em Geografia; Universidade Federal de Sergipe – UFS; São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: silvakarolaine170@gmail.com.

⁽²⁾ ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8539-1810>, estudante de Geografia Licenciatura; Universidade Federal de Sergipe – UFS; São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: wylamys@gmail.com.

⁽³⁾ ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4487-6464>, professora de Geografia da Educação Básica – Secretaria de Estado da Educação do Esporte e da Cultura – SEDUC/SE; mestre no ensino das Ciências Ambientais/ UFS; Aracaju – Sergipe. E-mail: claudionetecandia@hotmail.com.

ABSTRACT: This article presents an experience report of the activity carried out with students of Basic Education in high school, focused on the contextualized knowledge dialogue of geographic science in line with undergraduates of the Pedagogical Residency / Geography Program. The work presented in this article, aimed to instigate the teacher to re-think about the educational practices and to stimulate the protagonism of the students by the teaching and learning in the geographic science in a dynamic, creative and reflexive way. The activity was realized at Aracaju/Sergipe, in the Colégio Estadual Professor Joaquim Vieira Sobral, with the participation of 25 students, undergraduates and teacher regent/Geography. The Project was developed in the academic year of 2019, between the months of September to November. The methodological procedures consisted in: bibliographical research with the use of paradigmatic and academical texts about the socio-environmental problems in urban spaces, highlighting the global / local relevance of man and nature relationships; visitations around the school and at points of greatest environmental impact in the neighborhood; discussions and debates at the classroom about the issues caused by the occupation of the urban spaces and their consequences for the population; creation / construction / making of teaching materials focused on the studied theme, to serve the student audience in a playful way and the culmination of the activity for the presentation of works and research carried out, this occurrence in two different moments, one at the school of origin and another at school neighborhood for elementary school students. These actions, resulted in the narrow between theory and practice in the geographical teaching, such as, it was possible to value the skills and competences based on the protagonism of the students about the socio-environmental issues in their critical-citizen formation.

KEYWORDS: Basic education; Environmental education; Citizen formation.

INTRODUÇÃO

O ensino da Geografia estuda a compreensão do espaço geográfico no decorrer dos tempos pelas diversas sociedades existentes. Considerando esse contexto, deve ser ressaltada

¹ DOI: 10.48016/GT14L1Xencultcap3

a relação intrínseca entre a natureza e a sociedade. Assim sendo, as transformações no espaço geográfico que foram ocasionadas pelas técnicas desenvolvidas pelos seres humanos contribuíram para alterar o ambiente e desenvolver seus desequilíbrios.

Para Tozi e Guedes (2017), as revoluções industriais devem ser consideradas importantes marcos de transformações no modo de vida e das relações de produções da sociedade. Desse modo, intensifica as formas de modificações para a exploração da matéria e amplifica o seu uso, assim sendo, corrobora para a ação predatória do ser humano com a natureza, com o intuito que esta vigore enquanto recurso.

Os eventos mencionados consolidaram a ação predatória realizada. No entanto, despertou uma reflexão relevante para ser analisada nesse contexto ao abordar o desafio ambiental e a continuidade da existência da humanidade. Dessa forma, os autores mencionados apontam que, a partir da década de 1960, vêm sendo intensificado o debate em torno da temática sociedade e natureza, bem como seus agravos e suas consequências, em prol de um modelo econômico.

Desse modo, para a compreensão da relação sociedade e natureza, devem ser evidenciados fatores que corroborem para a disseminação de ideias que despertem a reflexão crítica dos indivíduos. Assim, a atuação da geografia em torno da temática ambiental é relevante, ao estarem intrínseca, e, deve ser abordada no ensino geográfico.

Considerando esse contexto, deve ser ressaltado a interdisciplinaridade existente entre geografia e ambiente e elucidar que, as experiências cotidianas vivenciadas pelos educandos são incorporadas no contexto escolar e devem fazer parte na abordagem dos conteúdos estudados em sala de aula. Por isso, a necessidade de considerar e fazer a inserção do educando como um dos principais protagonistas na relação ensino e aprendizagem.

De acordo com Callai (2004, p. 3), “o mundo da vida precisa entrar para dentro da escola, para que esta também seja viva, para que consiga acolher os alunos e possa dar-lhes condições de realizarem a sua formação, de desenvolver um senso crítico, e ampliar as suas visões de mundo”.

Com isso, ressalta-se que, a atuação dos educadores em sala de aula influencia diretamente no processo de desenvolvimento crítico e reflexivo dos educandos, bem como, na continuidade do pensamento e das práticas sociais, econômicas, políticas e ambientais vigentes na sociedade contemporânea.

Considerando o contexto mencionado, deve ser ressaltado a utilização de metodologias de ensino que sejam criativas, dinâmicas e atrativas, bem como, permita a participação dos educandos e contribua para a relação de ensino e aprendizagem durante o ensino geográfico. Desse modo, a reflexão das problemáticas existentes no dia a dia torna-se um aliado relevante.

Dessa forma, ao repensar as práticas que são abordadas em sala de aula, os educadores estão corroblando com a leitura de mundo do educando. Assim, este “(...) deixa de ser mero depositário dos conhecimentos do professor. O aluno torna-se, juntamente com o educador, um dos sujeitos enunciativos dos saberes geográficos que vivencia cotidianamente (KATUTA, 2007, p. 236).

Ao considerar os aspectos mencionados, é relevante observar as nuances que envolvem as problemáticas em relação ao ensino e aprendizagem dos educandos para que

sejam elucidadas alternativas que contribuam para uma efetiva mudança nas estratégias de leitura e compreensão dos saberes geográficos.

Nesse sentido, objetiva-se refletir acerca da relevância do protagonismo dos educandos, em confluência com as experiências práticas vivenciadas pelos autores, considerando o processo de ensino e aprendizagem como uma relação dialógica. Bem como, analisar a relevância metodológica da autonomia do sujeito social no processo de construção do conhecimento, inter-relacionando com às suas experiências vividas no cotidiano.

REFERENCIAL TEÓRICO

No ensino de Geografia, nas últimas décadas evidencia-se a utilização dos conteúdos abordados em sala de aula pelos educadores com o uso de metodologias que são consideradas inovadoras e que proporcionam aos educandos no processo de ensino e aprendizagem um entendimento ampliado dos conteúdos estudados.

Partindo desses pressupostos, Cavalcanti (2006) afirma que no processo de ensino e aprendizagem o educador deve colocar em foco central a participação dos educandos para que estes adquiram o desenvolvimento cognitivo significativo. Considerando que, o educador deve ser o mediador desse processo, dando ênfase ao caráter reflexivo para que haja uma análise crítica do conhecimento pautada na compreensão da realidade social em que o educando está inserido.

Para Kimura (2008), há uma articulação indissociável entre fazer e pensar, constituindo a fonte do ensinar-aprender, assim, existe uma relação intrínseca entre o pensamento e a ação humana. Com isso, a autora afirma que,

a aprendizagem pode ser entendida como o processo pelo qual o ser humano percebe, experimenta, elabora, incorpora, acumula as informações da realidade transformadas em conhecimento. [...] Considera-se que tal processo, apesar de ser característico do ser humano no seu desenvolvimento ao longo de sua existência, não é sempre linear e evolutivo. Esse processo encerra movimento, ritmo, extensão e direção segundo circunstâncias socioculturais que se vão interpondo no processo de desenvolvimento dessa pessoa (KIMURA, 2008, p. 46 - 47).

Segundo Callai (2003), é importante que o educando “se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens” (CALLAI, 2003, p. 57-58).

Desta forma,

espera-se, em uma prática de ensino mais dinâmica, que o aluno possa não só dar significado, mas compreender o que está sendo ensinado. Optando por uma metodologia de ensino que envolva o aluno na construção do conhecimento aprendido para analisar a realidade, que pode ser a local ou a global (CASTELLAR, 2010, p. 6).

A relação entre o educador e o educando é considerada como protagonista do processo de ensinar-aprender. Assim, com ênfase na construção do conhecimento, os educandos

consideram as situações que são expostas em sua realidade vivenciada, pois, apresentam e expressam o seu mundo, o seu contexto cotidiano. Assim sendo, durante esse processo, os educandos incorporam também uma imitação interiorizada dos fatos, ou seja, assimilam as informações repassadas pela mídia ou pelo imaginário social para construir suas concepções de mundo (KIMURA, 2008). Como evidencia Mészáros (2008, p. 17), “vivemos atualmente a convivência de uma massa inédita de informações disponíveis e uma incapacidade aparentemente insuperável de interpretação dos fenômenos”.

Dessa forma, se faz necessária por parte do educador, a necessidade de abordar uma postura pedagógica que seja integrada a compreensão dos educandos, e destaca-los como sujeitos centrais para a construção do processo de ensino e aprendizagem, elucidando as suas experiências vivenciadas.

Para estabelecer o protagonismo do educando, é necessária uma motivação por parte do educador sobre a atuação de práticas educativas propostas, para que assim, estes sintam-se valorizados e reconhecidos como sujeitos na construção do conhecimento. De acordo com Katuta (2007) este processo de investigação assume, portanto, que os diversos saberes e linguagens utilizados em sala de aula, devem ser construídos de forma coletiva na lida cotidiana do trabalho educativo. Assim sendo, as práticas educativas atuam conjuntamente com as diversas linguagens de ensino para a integração do aluno, dessa forma, permite o rompimento com os modelos considerados tecnicistas em educação e auxilia a realização da teoria com a prática (KATUTA, 2007).

Corroborando com esse pensamento, Passini (2010, p. 39), entende que “o conhecimento não está no sujeito, não está no objeto, ele é construído na coordenação entre eles”. Por isso, a necessidade de estabelecer uma relação conjunta entre o educador e o educando, por meio de práticas educativas que contribui para o desenvolvimento de habilidades e de competências dos educandos, ressaltando estes como os sujeitos centrais do processo de ensino e aprendizagem.

Assim,

A doutrina materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, de que homens modificados são, portanto, produto de outras circunstâncias e de uma educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens, e que o próprio educador tem de ser educado (MARX; ENGELS, 2009, p. 120).

Deste mesmo modo, faz-se necessário que através da sua prática, o educador integre os conteúdos à vivência do educando. Construindo um sujeito produtor e ativo de conhecimento, integrando no processo educacional o grau de conscientização científica, técnica, crítica e criativa, interligando as teias de saberes.

Coadunando ao contexto mencionado durante o ensino geográfico, as questões voltadas para as problemáticas cotidianas devem ser envolvidas e dialogadas nos conteúdos, para que seja instigada a reflexão e a criticidade nos educandos. “Assim, quanto mais linguagens se utilizam e dominam, mais ampla tende a ser a compreensão do mundo pelos sujeitos, isso porque cada uma delas apresenta o real a partir das especificidades de sua sintaxe, de seu modo de dizer sobre as coisas do e no mundo” (KATUTA, 2007, p. 237).

Assim,

para que os alunos entendam os espaços de sua vida cotidiana, que se tornaram extremamente complexos, é necessário que aprendam a olhar, ao mesmo tempo, para um contexto mais amplo e global, do qual todos fazem parte, e para os elementos que caracterizam e distinguem seu contexto local (CAVALCANTI, 2006, p. 32).

Nessa perspectiva, são essenciais as relações de trocas de conhecimentos que são adquiridas na rua, no bairro, na casa e na escola, para o aprofundamento da capacidade para compreender e analisar as diversas situações existentes, e o desenvolver da criticidade (KATUTA, 2007).

Deste modo, a prática educativa deve estar pautada no processo de construção do saber de forma dialógica, ou seja, em confluências com as experiências vivenciadas pelos sujeitos inseridos na ação educacional. A Educação Ambiental no ensino de Geografia manifesta-se como possibilidade de inter-relação entre o processo de estímulo do protagonismo do educando, bem como, está atrelado à construção da sua criticidade.

GEOGRAFIA E PROTAGONISMO DO ALUNO: UMA REFLEXÃO À LUZ DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Desde os primórdios da humanidade os seres humanos utilizam da natureza para suprir os desejos e necessidades da sobrevivência. Com o decorrer do tempo, a partir da capacidade de produzir trabalho e do desenvolvimento das técnicas, os processos de dominação da natureza se intensificaram. O autor elucida que,

Os seres humanos nascem com certas necessidades naturais e eles estão inseridos num mundo onde a natureza providencia, direta ou indiretamente, os meios para preencher essas necessidades. Os meios de subsistência são os das exigências materiais consumidas diretamente da natureza a fim de preencher as necessidades naturais. Onde os meios de subsistência não são naturalmente disponíveis em qualidade e quantidades adequadas, os meios de produção são apropriados da natureza e empregados pelo trabalho humano a fim de produzir produtos consumíveis (SMITH, 1988, p. 72).

A concepção de natureza passa por modificações diversas, atendendo ao seu contexto histórico, interpretadas nas mais variadas relações de ambiguidade, universalidade, multiplicidade e interdisciplinaridade na relação sociedade-natureza (BATISTA; ROCHA, 2018). Em um processo histórico e filosófico proporcionado pelo paradigma moderno ocorre a separação entre homem e natureza. Perdendo-se a unidade entre social-natural, o ser humano se compreende superior à natureza, logo esta coexiste para atender às suas necessidades e desejos.

Os percussores desse pensamento científico moderno são os filósofos Copérnico, Kant, Bacon, Rousseau, Galileu, Kepler e Newton, apoiando-se na experiência imediata, privilegiando a pesquisa analítica com base na separação sujeito-objeto (BATISTA; ROCHA, 2018).

Deste modo, como sintoma do limite da racionalidade científica moderna, as relações desarmônicas se intensificaram e a acelerada exploração da natureza resultou na crise ambiental vivida na contemporaneidade. Nesse sentido, Leff (2000) evidencia que a questão ambiental conclama a uma reconstituição das ciências e a uma refundamentação dos modos de habitar o mundo.

Com isso, “a problemática ambiental é herdeira direta da concepção de que o homem, por ser capaz de raciocinar, adquirir, produzir e organizar conhecimentos, está acima da natureza e das leis que regem o planeta e o mantêm em equilíbrio” (FONSECA; BRAGA; CICILLINI, 2007, p. 242).

Corroborando com essa afirmativa, Porto-Gonçalves estabelece que “afinal, a ideia de progresso e, sua versão mais atual, desenvolvimento é, rigorosamente, sinônimo de dominação da natureza” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 61). E aponta que

o período atual, de globalização neoliberal, difere de outros períodos que o antecederam pelas especificações do desafio ambiental que o acompanha e que, também o constitui. Afinal, até os anos 60, a dominação da natureza não era uma questão e, sim, uma solução – o desenvolvimento. É a partir desse período que intervém explicitamente a questão ambiental (PORTO-GONÇALVES, 2011, p. 23).

Com o estudo da Educação Ambiental (EA), sobre o processo que deu início a necessidade de tomada de iniciativas para diminuir os impactos antrópicos ao Ambiente, fica evidente a inter-relação com o espaço geográfico e o tempo, que permite uma relação entre essas áreas. Os autores afirmam que:

A racionalidade econômica e científica é caracterizada como pilar de sustentação do projeto positivista de modernidade, promovendo a redução da natureza à ideia de recursos naturais, deixando de considerá-las como uma fonte de riqueza para além da sua utilização material e imediata (BATISTA; ROCHA, 2018, p. 40).

A crise ambiental é resultado da intensa exploração da natureza através do sistema capitalista de produção, logo, faz-se necessário o rompimento com as amarras da racionalidade moderna, e que os processos produtivos sejam reestruturados, levando em consideração a possibilidade de uma articulação equilibrada entre a sociedade e a natureza, e como afirma Batista; Rocha (2018, p. 40), é relevante que, “promovam um desenvolvimento econômico compatível com a capacidade de renovação da natureza”.

Assim, é necessário emergir no campo científico uma abordagem sistêmica e interdisciplinar, que busque pela efetiva mudança de postura dos seres humanos com relação ao ambiente. Essa nova abordagem deve integralizar os diversos tipos de conhecimentos para levar à compreensão da dinâmica e dos processos ambientais. Essa abordagem científica deve exigir uma compreensão holística do mundo (LEFF, 2009).

O processo educativo, ou seja, a contribuição na formação de sujeitos a partir de uma perspectiva interdisciplinar consiste em priorizar uma reconstrução do saber, cabendo ao docente estar disposto a refletir e reorganizar suas práticas de modo que o processo de

ensino e aprendizagem esteja condizente com a relação sociedade e ambiente (ARAÚJO; SANTOS; SILVA, 2018).

Dessa forma, a Educação Ambiental (EA), assume um relevante desafio para a ciência geográfica, devido ao sistema econômico hegemônico atual que sustenta a exploração da natureza. A partir da reflexão que apontam Tozi e Guedes (2017), a geografia está intrinsecamente relacionada com o ambiente. Sendo assim, o ensino geográfico é um dos caminhos para discutir a Educação Ambiental (EA) nos diversos níveis de ensino, pois, a ciência geográfica aborda temáticas atuais, e estabelece uma relação da teoria e com a prática, por meio da perspectiva interdisciplinar.

Corroborando com o contexto mencionado,

seja ou não formal, a EA demanda um enfoque interdisciplinar, uma perspectiva global e equilibrada, que se acha na cooperação/interação entre todas as disciplinas ou campos de atuação do tema, sendo importante a abordagem dos seus aspectos sociais, matemáticos, históricos, geográficos, das línguas, artes e filosofia (FONSECA; BRAGA; CICILLINI, 2007, p. 247).

As temáticas relacionadas ao ambiente são de grande relevância para o contexto atual, devido aos efeitos, consequências e agravos das ações humanas ao longo dos anos, assim sendo, está estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como tema transversal, que deve abranger todas as disciplinas escolares.

Nesse sentido, a Educação Ambiental assume uma perspectiva interdisciplinar, de interconexão entre os diversos campos do conhecimento em projetos que envolvam teoria e prática e que incluam os sujeitos sociais diversos acerca da compreensão da complexidade ambiental contemporânea.

Desse modo, o ensino de Geografia estabelece uma relação interdisciplinar com a Educação Ambiental (EA), assim sendo, deve ser ressaltado o uso de metodologias alternativas que apresentam uma proficiência para analisar a realidade vivenciada pelos educandos. Assim, elucida as transformações ocorridas na natureza ao longo do tempo por meio da sociedade e evidencia as influências decorrentes da atuação do modelo de sistema econômico vigente na contemporaneidade.

O ensino geográfico permite uma visão atual da realidade. Ao destacar a relevância do instigar nos educandos a sensibilidade e, posteriormente, a reflexão crítica em relação aos assuntos de cunho socioeconômico, político, cultural e ambiental. Vale destacar que, o educador deve estar em constante renovação para desenvolver a curiosidade dos educandos acerca dos conteúdos estudados e dialogados em sala de aula.

A Educação Ambiental (EA), é discutida de diversas formas pela Geografia. Desde a linguagem cartográfica através da representação dos elementos ambientais, até suas modificações; o estudo de políticas ambientais, o estudo do quadro natural, a relação sociedade e natureza; pensar em estratégias educacionais/pedagógicas para que os educandos consigam se perceber enquanto natureza. Partindo da perspectiva de uma compreensão da relação sociedade e natureza, em que os sujeitos considerem suas relações com o ambiente de forma integralizada, pensando-se como parte do todo (TOZI; GUEDES, 2017).

O estudo sobre a relação sociedade e natureza tem a função de evidenciar as problemáticas existentes em um determinado local, para que assim sejam realizadas ações

que minimizem os seus efeitos. Para Porto-Gonçalves (2006, p.61) “a ideia de dominação da natureza, em torno da qual gira o imaginário moderno-colonial, está impregnada dessa relação de poder por meio do conhecimento científico”. E complementa que, “para dominar a natureza, como mandam os fundamentos da sociedade moderno-colonial, é preciso que se dominem os homens (e mulheres), sem o que a natureza não pode ser dominada” (PORTO-GONÇALVES, 2006, p.81).

Devido a inter-relação entre sociedade e natureza, os desequilíbrios que são ocasionados pela ação desenfreada do ser humano no ambiente acarretam e influência nas condições de vida da população. O ser humano explora a natureza e a degrada numa conversão de valor de uso ao valor de troca no mundo (BATISTA; ROCHA, 2018). Portanto, é necessária a discussão em torno dos problemas socioambientais que estão presentes no âmbito local/global e refletem nas atividades desenvolvidas no cotidiano das populações, visto que a sociedade contribui para a o aumento desses fatores (MENDONÇA, 2001, p. 117).

METODOLOGIA

A presente atividade foi desenvolvida no Colégio Estadual Joaquim Vieira Sobral, localizado no bairro Jabotiana, no município de Aracaju/SE. Esta atividade foi realizada com 25 discentes da 3^o série do ensino médio, tendo a participação de alunos da graduação pelo Programa Residência Pedagógica/Geografia. A turma é composta por educandos/moradores do bairro, que têm uma relação de convívio com impactos socioambientais que ocorrem próximo às suas residências, bem como no entorno da escola.

A realização dessa atividade está atrelada ao conteúdo abordado em sala de aula, referente aos impactos socioambientais, causados nos espaços urbanos, com ênfase nos resíduos sólidos, efluentes domésticos e industriais, que causam transtornos para a população local. Vale ressaltar que, os graduandos do curso de geografia, ministraram os conteúdos utilizando recursos como textos, imagens, charges, mapas e o livro didático.

No processo de elaboração deste trabalho utilizou-se como caminho metodológico a compilação de informações realizadas através de referenciais bibliográficos nas áreas de Ciências Ambientais, Educação, Educação Ambiental, Geografia, Ensino de Geografia. A pesquisa bibliográfica consiste, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 12), em “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes ao tema”. Esta modalidade de pesquisa “procura explicar e discutir um assunto, tema ou problema com base em referências publicadas em livros, periódicos, revistas, enciclopédias, dicionários, jornais, *sites*, CDs, anais de congressos”, (MARTINS; THEÓPHILO, 2019, p. 54).

A atividade ocorreu em horário regular de aula, com a utilização de encontros e oficinas pedagógicas em turno contrário, sendo considerados cinco momentos, desde o início até a culminância da atividade.

O primeiro momento aconteceu a partir da seleção e escolha dos textos, para a discussão/debates em sala de aula, que objetivou em instigar a temática nos educandos sobre o processo de transformação no ambiente, causado pela expansão urbana no local e os danos ocasionados à natureza.

No segundo momento, ocorreu uma visita *in loco*, cujo objetivo consistiu em identificar a partir do olhar dos educandos, os impactos socioambientais causados no bairro Jabotiana (local de morada dos envolvidos).

O retorno à sala de aula com discussões/debates, marcou o terceiro momento. Por tratar-se de ser um local de convívio diário para os educandos, foi possível associar a teoria apresentada nos textos didáticos (A cidade desencantada – entre a fundamentação geográfica e a imaginação artística; Alfabetização ecológica: O desafio para a Educação do Século 21 e O Desafio ecológico das cidades), à prática acerca do local visitado.

O momento posterior, ocorreu em forma de construção coletiva entre os educandos, graduandos/residentes do curso de Geografia e professora regente para a criação e confecção dos materiais didáticos que posteriormente seriam apresentados em formato de maquetes, cartazes e jogos didáticos.

A culminância da atividade (quinto momento), ocorreu em dois ambientes escolares, o primeiro ocorreu no próprio colégio onde os educandos estão matriculados, posteriormente a apresentação dos trabalhos desenvolvidos, ocorreu em outra escola de ensino fundamental no bairro onde foi realizada a pesquisa, (bairro Jabotiana).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os caminhos para seleção e escolha dos textos e material bibliográfico a serem debatidos em sala de aula, consistiram em um diálogo onde os graduandos do Programa Residência Pedagógica/Geografia, puderam vivenciar as etapas para planejamento, construção e efetivação de uma atividade docente. Para Silva (2011)

Ensinar geografia é, antes de tudo, participar desse processo, possibilitando ao educando a oportunidade de desenvolver pela apropriação de conteúdos um conjunto de habilidades específicas, centralizadas na identificação da ordenação territorial dos acontecimentos e no significado que tal ordem exerce sobre suas vidas. (...) o professor tem de ter claro que tipo de habilidades quer desenvolver com seus alunos para depois escolher o conteúdo que melhor se ajusta a seus objetivos (SILVA, 2011, p. 229/230).

Nesse sentido, sob a orientação da professora regente, foi possível perceber que a realidade vivenciada na sala de aula permitisse aos acadêmicos compreenderem os mecanismos de construção do conhecimento geográfico acerca da temática proposta a ser trabalhada em sala de aula.

Considerando o ensino da geografia e o protagonismo do educando na relação de ensino e aprendizagem, a atividade realizada os motivou para a observação das situações que ocorrem em seu entorno, no dia a dia, aproximando o conteúdo estudado no livro didático e nos textos propostos, com a realidade vivenciada por eles.

Assim, ressalta-se que,

a construção coletiva no processo de ensino e aprendizagem acerca dos problemas urbanos e os impactos socioambientais, permitiu motivar alunos e professores para as relações que envolvem o ensino e aprendizagem da

ciência geográfica. Diante dos obstáculos acerca da motivação para a docência, o ensino da Geografia quando associado à interdisciplinaridade, reforça a relevância na construção coletiva do conhecimento, a partir dos diferentes olhares sob uma mesma temática (ARAUJO; SILVA, 2019, p. 2338).

Durante a apresentação das atividades foi identificado que o diálogo estabelecido entre os envolvidos despertou dúvidas e curiosidades pela temática abordada, os resultados foram analisados levando-se em consideração a elucidação do objetivo proposto que, buscou sair do ensino tradicional e enfadonho através de metodologias atrativas e que motivaram novos olhares e perspectivas para ressignificar a relação de ensino e aprendizagem. “É tarefa do professor nutrir, alimentar com seu conhecimento, mas sobretudo com sua prática, com seu exemplo” (KAERCHER, 2013, p. 16).

Com o objetivo em atender a proposta de “nutrir, alimentar com o conhecimento”, proposto por Kaercher (2013), a visita *in loco* possibilitou que as vivências e troca de saberes, fosse instigada nos educandos. As situações vivenciadas no dia a dia acerca dos impactos socioambientais nas proximidades das residências e da escola, foram explanadas pelos educandos através de relatos de experiências, permitindo que teoria e prática fossem interligadas naquele momento.

“Minha avó conta que, as terras onde hoje estão os conjuntos e condomínios hoje, eram fazendas, em sua maioria de coco ou criação de gado, depois foram compradas pelas construtoras, ai tudo começou a mudar, o desmatamento foi dando lugar aos conjuntos, depois aos prédios, e o mangue foi sendo invadido. Pior foi para o rio, tudo o que era resto de terra de construção foi jogado nele, depois até o esgoto das casas foram jogados no rio, por isso está do jeito que está” (Educando, 2019).

A partir do relato do educando, os graduandos e professora regente, relacionaram os saberes geográficos à realidade apresentada. Os conteúdos discutidos em sala de aula, foram apresentados de maneira concreta e contextualizada aos textos discutidos durante as aulas de geografia. Nesse sentido, Pontuschka, Paganelli e Cacete, 2009, destacam a relevância do educador em instigar “a capacidade do aluno de contextualizar, estabelecer relações e conferir significados às informações” (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 262).

Vale ressaltar que, os textos escolhidos para debates e discussões em sala de aula, (A cidade desencantada – entre a fundamentação geográfica e a imaginação artística; Alfabetização ecológica: O desafio para a Educação do Século 21 e O Desafio ecológico das cidades), possibilitaram o estreitamento acerca da temática, aproximando assim o educando dos conteúdos propostos nos livros didáticos e textos de apoio, tornando assim, de fácil compreensão.

Diante do estímulo apresentado na atividade anterior (visita *in loco*), o desânimo e a falta de interesse pelos conteúdos nos livros didáticos, foram transformados em curiosidade e autonomia para a criação e confecção dos materiais a serem criados e construídos pelos educandos para as apresentações ao público escolar.

O entusiasmo dos protagonistas foi fator determinante nessa atividade, uma vez que, diante da falta de recursos financeiros para compra de materiais para confecção das maquetes, cartazes e jogos didáticos, a alternativa encontrada foi a de reaproveitar os materiais que

seriam descartados pelo uso em outras atividades escolares, como observado na Figura 01. A solução encontrada foi utilizar o verso das cartolinas utilizadas com trabalhos anteriores; caixas de papelão, sobras de isopor, tampas e garrafas Pet's; sobras de borrachas; revistas antigas; caixas de fósforo e de embalagens, etc...

Figura 01 – Confecção de maquetes, cartazes e jogos.



Fonte: ARAUJO, 2019.

Para Rupel (2011), as atividades lúdicas permitem que o educando, “de maneira simples, brincando, muitas vezes sem perceber que está estudando, de uma forma dinâmica e atrativa”, compreenda o conteúdo de forma prazerosa (RUPEL, 2011, p. 2-3).

Outro marco relevante para a elucidação da atividade consistiu na culminância da ação: Figura 02. O primeiro momento ocorreu na própria escola com a participação do público escolar e posteriormente em outra escola do bairro para educandos do ensino fundamental.

Figura 02 – Culminância da atividade pedagógica



Fonte: ARAUJO, 2019.

Os protagonistas, fizeram a explanação dos saberes adquiridos com a atividade, relacionando-a com a realidade vivida pelos colegas no bairro Jabotiana, momento em que o público se identificou com as falas/relatos e saberes adquiridos com o ensino da geografia a partir da atividade.

“Pensar e enxergar a geografia como uma matéria decorativa, foi o nosso grande engano, ela vai além do que existe nos livros, tem muita coisa perto de nós que faz parte da geografia. As aulas assim, nos ajudam a compreender melhor o que está a nossa volta” (Educando, 2019).

Diante do relato do educando foi possível perceber a relevância em instigar os educandos para os diferentes olhares sobre o conhecimento não apenas da ciência geográfica, mas a possibilidade de dialogar com os fatos que estão no entorno de nossa morada ou do convívio diário, e, assim, refletir de forma crítica para outras formas de construção do conhecimento.

CONCLUSÃO

Ao considerar o contexto atual da sociedade, as aulas ministradas devem ser repensadas pelos educadores, uma vez que a participação coletiva na construção do conhecimento permite destacar o protagonismo dos educandos. Dessa forma, vêm sendo abordada e realizada com frequência, práticas pedagógicas em sala de aula que desvinculam a dependência do ensino geográfico que aborde somente a utilização do livro didático como suporte para as aulas.

Assim sendo, na relação de ensino e aprendizagem, o livro didático de Geografia tem a função de complementar as atividades pedagógicas e não ser o único recurso didático utilizado pelo educador em sala de aula. Pois, este contribui para uma prática de ensino tradicional, que propicia a memorização dos conteúdos para fins avaliativos. Dessa forma, contribui para a compreensão da Geografia como disciplina chata e enfadonha que aborda temáticas distantes da realidade vivenciada.

Ao considerar as abordagens dos conteúdos geográficos para além do livro didático, deve ser inserido o contexto diário do educando, para que este perceba que ele está presente nas dinâmicas que envolvem o seu cotidiano e, assim, relacioná-los em uma visão global/local. Dessa forma, compreender que, a utilização de diversas abordagens metodológicas no processo de ensino e aprendizagem contribuem para estimular o protagonismo dos educandos, instigando-os para a busca pelo conhecimento de forma inovadora, participativa e crítica para além dos muros escolares.

Com isso, deve ser enfatizado o uso de metodologias que permitam dar vez e voz aos protagonistas, contribuindo assim, em sua formação cidadã. A realização de atividades práticas no ensino tanto da Geografia, como em outras áreas do conhecimento, fomentou novas formas de aprendizagem e permitiu um entrelaçamento entre os saberes (educador, educador em formação e educando).

REFERÊNCIAS

1. ARAUJO, C. C.; SANTOS, N. D.; SILVA, M. S. F. As práticas pedagógicas e a construção do conhecimento: a educação ambiental no contexto escolar. In: Silva, Maria do S. F. *et al.* (org.). *Reflexões teórico-metodológicas e práticas pedagógicas nas ciências ambientais*. São Cristóvão: Editora UFS, p. 283-307, 2018.
2. ARAUJO, C. C.; SILVA, M. S. F. O ensino da geografia a partir do diálogo de saberes: o protagonismo do aluno na construção do conhecimento. In: 14^o Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias. Universidade Estadual de Campinas. *Anais...UNICAMP: Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia*, 2019.
3. BATISTA, R. O. S. ROCHA, F. S. Natureza e pensamento complexo nas ciências ambientais: dimensões e desafios. In: Silva, Maria do S. F. *et al.* (org.). *Reflexões teórico-metodológicas e práticas pedagógicas nas ciências ambientais*. São Cristóvão: Editora UFS, 2018.
4. CALLAI, H. C. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, E. M.; MORAES, L. B. *Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia*. Goiânia: NEPEG, 2003.
5. CALLAI, H. C. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e do pertencimento. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra, Portugal, 2004.
6. CASTELLAR, S.; VILHENA, J. *Ensino de Geografia*. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010.
7. CAVALCANTI, L. Bases teórico-metodológicas da geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves. *Formação de professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Editora Vieira, 2006.
8. KAERCHER, N. A. Os movimentos que meus mestres em ensinam: DDD'S, Signos, Alimentos, Escadas, Luzes, Grenais. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. *Movimentos no Ensinar Geografia*. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso, 2013.
9. KATUTA, A. M. A educação docente: (re) pensando as suas práticas e linguagens. In: *Revista Terra Livre*. Associação dos Geógrafos Brasileiros. Ano 23, n^o 28, 2017.
10. KIMURA, S. *Geografia no ensino básico: questões e propostas*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
11. LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Metodologia do trabalho científico*. Ed. 4 – São Paulo: Contexto, 2010.

12. LEFF, E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: PHILIPPI JR. A. et al. (org.). *Interdisciplinaridade em ciências ambientais*. São Paulo: Signus Editora, 2000.
13. LEFF, E. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. [tradução de Lúcia Orth]. ed. 7 – Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
14. MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. ed. 2 – São Paulo, 2009.
15. MARX, K; ENGELS, F. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. [tradução de Álvaro Pina]. ed. 1 – São Paulo: Expressão Popular, 2009.
16. MENDONÇA, F. A. *Geografia Socioambiental*. Terra Livre, São Paulo, nº 16, 2001.
17. MÉSZÁROS, I.. *A educação para além do capital*. [tradução Isa Tavares]. ed. 2 – São Paulo: Boitempo, 2008.
18. PORTO-GONÇALVES, C. W. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
19. PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I. CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. Cortez, 2009.
20. RUPEL, M. A. P. *Atividades lúdicas: proposições metodológicas para o ensino da Geografia Escolar*. PDE?2008-2009. SEED/UFPR.
21. SILVA, J. L. B. Quais saberes constituem um bom professor de Geografia? In: TONINI, Ivaine Maria. *O ensino de Geografia e suas composições curriculares* – Porto Alegre: Ufrgs, 2011.
22. SMITH, N. *Desenvolvimento desigual: natureza, capital e a produção do espaço*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.
23. TOZI, S. C.; GUEDES, M. P. Geografia, ensino de geografia e educação ambiental: pensando relações. *ACTA Geográfica*, Boa Vista, 2017.

O Nordeste e a reprodução de clássicas generalizações imagéticas¹

The Northeast and the reproduction of classic generalizations imagetic

Regís Lima da Silva⁽¹⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7331-1198>, Mestrando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Pesquisador do GEPAR- Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise Regional – CNPq e GESN – Grupo de Estudos Sociedade e Natureza – UFAL Campus do Sertão. Caicó, RN, Brazil; regis.geo20@gmail.com

ABSTRACT: The Northeast is studied from various perspectives and analysis tools (books, dissertations, poems, musics, among other arts) that allows us to understand a region surrounded by antagonisms that prevent us from leaving the mere interpretation of drought, poverty and misery, remaining at the mercy of utopian development. In view of the broad field of study, the present work of a basic nature comprises a mixed; exploratory and descriptive research, which analyzes the imaginary of the semi-arid northeastern face the stereotypes that remain in the imagetic of the perceptions of young sertanejos, expressed in a simple activity when representing, in drawings, the coexistence of the sertanejo with this region. It goes through impressions left by other arts (painting, literature, poem, music) that also address the Northeast Region and criticism of these allusions in Albuquerque Junior (2011), Andrade (1978) and others, faced with the need to think a discourse contrary to generalizations classical of images enunciated.

KEYWORDS: Backcountry Image, Imagetic Stereotypes, Northeast.

INTRODUÇÃO

A Região Nordeste permite estudos com abordagens socioculturais em diversas áreas do saber, porém, alguns discursos parecem solidificados no mais resistente dos imaginários, a sensação da constante presença, audaciosa e repetitiva, dos estereótipos discriminatórios, sofridos por uma região semiárida.

O presente trabalho de natureza básica, compreende uma pesquisa mista; exploratória e descritiva, que analisa o imaginário do semiárido nordestino face os estereótipos que permanecem no imagético das percepções de jovens sertanejos. Delineia algumas impressões em artes como a literatura, a pintura e a música. Aponta as considerações de pensadores da geografia e suas críticas às clássicas generalizações dos enunciados.

¹ DOI: 10.48016/GT14L1Xenccultcap4

Ao longo das discussões, interpretações de jovens sertanejos expressam significados concernente a herança desse imaginário direcionado a dependência econômica, falta de infraestrutura, miséria, fome, seca e periferização daqueles que foram a mão de obra fundamental na construção das demais regiões do país.

A princípio pontuamos que, se o nacionalismo de quem nasce no Nordeste é o mesmo das demais regiões, torna-se mesquinho a propagação de denominações como “paraíbas”, independente do estado nordestino de sua origem, a generalização de “cabeça achatada”, o imaginário da pobreza e subdesenvolvimento direcionadas a uma dada região do país, ou ainda, o destrato com apontamentos preconceituosos por causa das disparidades fonéticas, socioculturais ou regionais.

O fato é, mesmo não aceitando essas discriminações, por considerar reproduções injustas, por que ainda nos colocamos no lugar de vitimizados? Conforme questiona Albuquerque Junior (2011), o que alimenta a reprodução desse “nordeste estereotipado”? os próprios nordestinos assumem essa posição, existente em tempos remotos, mas cegamente reproduzida na atualidade?

Embora seja a gênese de uma pesquisa maior, para acessar as variáveis que vincula tais questões é necessário fazer algumas considerações acerca dos principais pensadores do assunto na geografia e em outras artes como na literatura, na música e na pintura, além de trazer um recorte histórico nas abordagens clássicas sobre o modo de vida no semiárido sertanejo em que se insere o nordestino.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse momento, faz-se necessário os apontamentos conceituais relevantes que fundamentam a leitura do Nordeste. Para tanto dividimos em dois momentos, o primeiro, titulado “Romancismo e poetização da seca: as abordagens clássicas” onde faremos um recorte histórico para recordar os enunciados imagéticos, inspiração deste trabalho, presentes nas clássicas interpretações que podem esclarecer os estereótipos que persistem no imaginário dessa região atualmente.

Intitulado “A leitura contemporânea sobre o Nordeste”, o segundo momento teórico conceitual, torna-se evidente destacar importantes contribuições geográficas e literárias, entre outras, “A Terra e o Homem no Nordeste” de Manoel Correia de Andrade (1978), “Geografia da Fome” (1984), de Josué de Castro e, principalmente, “A Invenção do Nordeste e outras artes” (2011), de Durval Muniz de Albuquerque Junior, leitura que inspirou esse trabalho.

ROMANCISMO E POETIZAÇÃO DA SECA: AS ABORDAGENS CLÁSSICAS

Fazendo um recorte do início do século passado, essa região foi retratada à teia das contribuições do, considerado sociólogo da fome, Euclides da Cunha em sua obra intitulada *Os Sertões* (1901), também expressou uma narrativa sobre a realidade predominante, descrita como “agressivo, não atraente e que provoca repulsa, as suas folhas urticantes e espinho, com os gravetos estalados em lanças” (CUNHA, 1901, p.17).

Sobre as características geomorfológicas no semiárido nordestino, Euclides da Cunha faz uma narrativa das severas condições. Em sua escrita, é perceptível a imagem de sofrimento que se encontravam “entre colinas nuas, envoltas pelos *mandacarus* despidos e tristes, como espectros de árvores; ou num colo de chapada, recortando-se com destaque no chão poento e pardo” Cunha (1901, p. 7), a que se tinha a idealização sertaneja da época.

Na abordagem tradicionalista em *O Quinze* (1937), Raquel de Queiroz retratou a vida das famílias sertanejas, habitantes de Quixadá, no estado do Ceará e a seca que castigou a região. A partir das vivências de Conceição, Dona Inácia e entre outros, o vaqueiro Vicente, personagem que, ao longo da obra, muito foi descrito o seu cotidiano, sempre destacados os aspectos de sofrimento em detrimento as condições provenientes da escassez de chuvas.

A imagem do Sertão nordestino foi ainda campo de estudos a respeito da construção da idealização sertaneja, na constituição da identidade brasileira, do “estereótipo associado aos atributos negativos do rural” Vasconcelos (2006), realidade essa que inspirou a famosa obra “Os retirantes” (1944), de Cândido Portinari, retratada por Neto (2006) e Coelho (2010), que vai deixando de ser visto como apenas o lugar castigado pelo fator climático e acrescenta a precariedade de políticas públicas como responsável pela saída do sertanejo, rumo ao Sul e Sudeste em busca de uma vida melhor.

Figura 1: obra “os retirantes” de Candido Portinari (1944).



Disponível em: <https://www.culturagenial.com/quadro-retirantes-de-candido-portinari/>

As obras de Portinari (1903 - 1962) retratam questões diretamente ligadas a realidade vivenciada por famílias nordestinas, atraídas por um discurso de vida melhor em outras regiões. O retrato dos retirantes (figura 1), reporta ao sofrimento no olhar assustado, nas aparentes doenças que atingem crianças desnutridas e alimentação precária. O Solo rochoso e a predominância de um horizonte vasto, delineado muito distante por morros e serras por entre os vazios das extensas planícies sertanejas.

Exausto da dinâmica agrícola ou a falta de qualquer atividade e sem perspectiva de mudanças, o êxodo rural atraiu muitos nordestinos com destino a ilusão do trabalho nas

ao abastecimento das cidades nascentes. Carreou para o Sertão os excedentes de população nos períodos de estagnação da indústria açucareira e aproveitou a energia e a capacidade de trabalho daqueles que, por suas condições econômicas e psicológicas, não puderam integrar-se na famosa civilização da “casa-grande” e da “senzala”. Permitiu, assim, a formação daquilo que Djacir Meneses chamou de “O Outro Nordeste”, do nordeste das caatingas e do gado, que a um só tempo se opõe e complementa, o Nordeste de massapê e da cana-de-açúcar”. (ANDRADE, 1978, p.188).

Além dos grandes pensadores da Geografia, o Nordeste também é interpretado em grandiosas composições musicais como; “Asa Branca” (1947), de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, “o Nordeste é lindo” (1993), de Tim Maia e “o Nordeste independente” de Braulio Tavares e Ivaldo Vilanova, regravada por Elba Ramalho na década de 80, entre tantas outras. No campo da literatura, poeta como o saudoso Patativa do Assaré, que define com louvor a percepção e significado de que o fato de nascer no Nordeste não significa ter um destino de sofrimento ou ser “nordestinado”, como nos escreve.

...
*Deus o autor da criação
Nos dotou com a razão
Bem livres de preconceitos
Mas os ingratos da terra
Com opressão e com guerra
Negam os nossos direitos*

...
*Não é Deus quem nos castiga
Nem é a seca que obriga
Sofrermos dura sentença
Não somos nordestinados
Nós somos injustiçados
Tratados com indiferença*

...
*Uma vez que o conformismo
Faz crescer o egoísmo
E a injustiça aumentar
Em favor do bem comum
É dever de cada um
Pelos direitos lutar*

...
*Somente o amor é capaz
E dentro de um país faz
Um só povo bem unido
Um povo que gozará
Porque assim já não há
Opressor nem oprimido*

Fragmentos do poema “Nordestino sim, nordestinado não” de Antônio Gonçalves da Silva, ou Patativa do Assaré, como é mais conhecido o autor.

Assim como escreveu Patativa do Assaré, “*não é Deus quem nos castiga nem a seca que nos obriga*”, a miséria e a fome nem sempre acontece pelas condições físico-naturais com escassez de chuvas ou qualquer outro fator climático, embora tenhamos uma noção das

condições inóspitas da geomorfologia dos solos, apresentada nos relatos realizado por Aziz Nacib AB'Sáber em 1999, sobre o sertão, os sertanejos, a geografia humana sofrida e, em 2003, sobre as paisagens nordestinas.

Nas abordagens de Josué de Castro (1984), a monocultura que se instalou com a cana-de-açúcar no litoral e, nas áreas interioranas da região do Recôncavo para o Sul da Bahia com a produção do Cacau, resultaram nas condições inadequadas, por exemplo, quando do viés exploratório dos grandes latifundiários.

Os salários do cacau sempre foram miseráveis, e sempre foram pagos, na maior parte, sob a forma de gêneros alimentícios de segunda classe, os preços duas vezes mais altos do que nas cidades desta zona; o charque, farinha e o feijão vendidos pelos empreiteiros com escandalosas margens de lucro. Tais salários, associados à quase ausência de recursos alimentares próprios da região, desde que o cacau absorve todo o trabalho agrícola, conduzem fatalmente as populações da zona a um regime deficitário. Regime de feijão, farinha, charque, café e açúcar. Sem leite, sem verdura, sem frutas, sem carne verde. Regime cujas qualidade e defeitos já conhecemos bem e do qual resulta um nível sanitário baixíssimo nessa área (CASTRO, 1984, p. 172).

Diante das abordagens, temos fortes indícios para acreditar que o real atraso de uma região com características físico-naturais bem peculiar, pode estar sendo interpretada segundo imagética de momentos passados, estagnando assim, sua análise no tempo. Sabemos da real capacidade que permeia essa região e sua capacidade de tomar um rumo no desenvolvimento social e econômico do seu povo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A realização deste trabalho ocorreu a partir de uma conversa entre leitura, reflexão teórico-conceitual e trabalhos de apreciação empírica.

Nesse sentido, compreende uma pesquisa mista, exploratória e descritiva desenvolvida em um percurso lógico, e enquanto caminho de encontro com a questão pesquisada, analisar o imaginário sertanejo em estereótipos do semiárido nordestino face as percepções de jovens sertanejos na atualidade.

Passa ainda pela abordagem deixada por outras artes (pinturas, poemas, músicas etc.), que abordam a miséria e injustiças sociais da Região Nordeste e as críticas dessas alusões em Albuquerque Junior (2011) frente a necessidade de pensar um caminho a ser seguido sobre o Sertão, o modo de vida, as generalizações imagéticas e os enunciados.

Após fundamentação teórica estruturada, a apreciação empírica, devido o atual momento de pandemia e orientações dos órgãos de saúde para o distanciamento social, levou a adaptação desta etapa que aconteceu de forma remota com o auxílio das redes sociais. Em grupos de WhatsApp e com a participação de jovens sertanejos estudantes de diversas modalidades de ensino (fundamental, Médio e Superior), foi instigado a produção de desenhos que remetessem ao modo de vida e/ou convivência com o semiárido.

A princípio não foi revelado aos jovens sertanejos a real finalidade deste simples exercício de imaginação da região em que habitam. A intenção era justamente que cada

um expressassem as suas concepções e imaginário sobre o Nordeste e o nordestino, assim aconteceu. As produções foram enviadas através de fotos dos desenhos pelo aplicativo. Essas compõem os “murais de desenhos” expostos nos resultados e discussões a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: AS PERCEPÇÕES DO SEMIÁRIDO NORDESTINO POR JOVENS SERTANEJOS

A idealização do homem sertanejo, ligada as condições climáticas, escassez de chuvas e a realidade socioeconômica, compreende uma ampla representatividade na produção dos desenhos. Em apreciação, o sol destacado e os vestígios de pouca e acinzentada vegetação, denotam uma ideia de semiárido nordestino castigado meramente por fatores climáticos, expresso pelo amarelo dos raios solares, predominância de cactáceas e vegetação caducifólia, na qual perdem as folhas no período de estiagem, fazendo com que consumam pouca água. A notada presença de animais como força de trabalho, dentre outras características do discurso imagético que ainda predomina.

Figura3: Mural de desenhos nº 1, sobre o cotidiano no semiárido nordestino.



Acervo do Autor. Agosto de 2020.

Conforme escreveram Castro e Magdaleno (1996, p.21), embora a água seja um fator importante para a sobrevivência, não se pode mais pensar que as estiagens são a causa da baixa renda que assola o semiárido nordestino.

Entretanto, tem-se em todos as percepções do cotidiano no semiárido nordestino (figura 3) uma visão de pobreza diretamente ligada a seca e ainda, uma região associada somente a zona rural, mesmo os jovens que moram em cidades e participaram dessa atividade, apontaram para o que Albuquerque Junior (2011) chama de imagética tradicionalista, um Nordeste visto pelas imagens características de momentos passados; das casinhas simples, do

carro de boi como meio de transporte e, mesmo as margens de um rio, muito provavelmente fazendo referência ao Rio São Francisco, presente nessa região que, atualmente é um dos fatores que movimentam a economia com as atividades turísticas, ainda assim, persiste o imaginário das secas, da atividade ligada ao campo. Nenhum desenho, por exemplo, retratou as áreas urbanas e industrializadas, presente em polos de desenvolvimento espalhado por todo o Nordeste.

Figura 4: Mural de desenhos nº 2, sobre o cotidiano no semiárido nordestino



Acervo do Autor. Agosto de 2020.

Os traços (figura 4) denotam humildes residências com suas cercas de arames farpados para “aprisionar” os animais e delimitar suas posses de terras, a predominância da vegetação de pequeno porte espalhados pelo chão seco, as cactáceas, a presença do vaqueiro com seu chapéu de couro e a ferramenta de trabalho em punho mostram um imaginário sertanejo presente na idealização que incide desde tempos remotos, conforme colocado nos clássicos Queiroz (1937) e Cunha (1901), como também nas discussões de Bezerra e Heidemann (2006), entre outros, em torno das peculiaridades pertinentes a ideia do sertanejo enquanto estereótipo negativo de quem vive com a seca no campo, Vasconcelos (2006).

Podemos questionar por que os jovens sertanejos não associaram o semiárido nordestino também ao polo petroquímico de Camaçari, polo de informática de Ilhéus, o segmento de calçados espalhado por uma extensa área na Bahia; Itapetinga, Jequié, Recôncavo, litoral norte, extremo sul e microrregião de Feira de Santana, conforme aponta Vieira (2000). As tantas usinas espalhadas por todo o litoral e agreste nordestino, as grandes cidades que são centros econômicos, turísticos, polos têxteis, feiras, dentre outros.

Provavelmente a abordagem midiática, os discursos políticos e principalmente a concepção imagética de Nordeste, Sertão e Semiárido, associados meramente ao discurso

de pobreza e miséria são impregnados no imaginário das pessoas que associam a falta de desenvolvimento apenas às condições climáticas e geomorfológicas da região.

Figura 5: Mural de desenhos n° 3, sobre o cotidiano no semiárido nordestino.



Acervo do Autor. Agosto de 2020.

O homem sertanejo recebe alguns estereótipos por causa do modo de vida necessário ao seu dia a dia como manifestado no (figura 5) algumas características de quem vive nessa região, a exemplo o “boiadeiro” que com seu cavalo valente e gibão de couro, confronta os espinhos, os galhos secos e pontiagudos na desafiadora rotina de cuidar do gado. Ou ainda as crianças que brincam felizes ao lado da casa que ao invés de saneamento básico, apresenta uma caixa de água.

Enquanto o imagético faz acreditar que as condições precárias da vida no semiárido é causada pela escassez de chuvas e outras condições físico-naturais, diversos são os programas chamados de assistencialistas, como na construção de cisternas ou operações com caminhões pipas. Mas que na prática, o próprio nome já diz, apenas “assiste” um povo resistir a tamanha manipulação pois, incide no imaginário sertanejo, que as condições naturais fazem do desenvolvimento do Nordeste uma utopia.

Assim, perpassa entre as gerações, a clássica idealização sertaneja, visão essa que muito agrada a elite burguesa e aos grupos de políticos acomodados, que se utilizam de tal discurso para justificar a falta de políticas públicas e ações concretas que proporcionem, de fato, o combate às desigualdades sociais, a pobreza e a miséria no semiárido nordestino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante frisar que este trabalho não tem a pretensão de finalizar a discussão sobre o Nordeste, pelo contrário, remete uma pequena provocação ao pensar sobre o imenso

campo que permeia o imaginário sertanejo de quem vive no semiárido nordestino, um trabalho complexo. Entretanto, vale muito a percepção nesses jovens sertanejos quando é apresentado os questionamentos dos autores aqui discutidos e, com isso, proporcionar um posicionamento crítico e reflexivo sobre o assunto.

Como a intensão é direcionar um olhar para o desenvolvimento dessa região, não devemos considerar apenas os aspectos nas abordagens clássicas, essas remetem realidades passadas e podem ficar distante do Nordeste atualmente e, mais ainda, do que queremos para o futuro.

Sobre as indagações feitas no início desse trabalho, podemos considerar que cabe questionamento sempre, pois os discursos de uma região castigada por condições naturais são alimentados justamente por impressões equivocadas e suas reproduções ao longo do tempo. Quanto aos preconceitos com quem vive no semiárido nordestino devemos evoluir nossos pensamentos pois apesar de cada região possuir suas disparidades, fazemos parte de uma única nação. Conforme provocou Albuquerque Junior (2011) já passou do momento de pararmos, não apenas de questionar por que o nordestino é discriminado, marginalizado e estereotipado, mas também de acabar com essa concepção imagética reproduzida, também, por todos nós que vivemos nessa região.

REFERÊNCIAS

1. AB'SÁBER, A. N. *Sertões e sertanejos: uma geografia humana sofrida*. Disponível em: Dossiê Nordeste seco. Estudos Avançados, 1999;
2. AB'SÁBER, A. N. *Os domínios de natureza no Brasil – Potencialidades paisagísticas*. São Paulo. Aleliê editorial, 2003;
3. ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo. Editora Cortez, 2011;
4. ANDRADE, M. C. de. *A Terra e o Homem no Nordeste*. Editora Brasiliense, 1978;
5. ASSARÉ, P. *Nordestino sim, nordestinado não*. Disponível em: <http://www.fisica.ufpb.br/~romero/port/grandesautores.htm> Acesso em agosto 2020;
6. BEZERRA, M.C.; HEIDEMANN, D.. *Viajar pelo sertão roseano é antes de tudo uma descoberta!*. Estudos Avançados, 2006;
7. CASTRO, I. E.; MAGDALENO, F. S. *O imaginário da pobreza e a implantação industrial no semi-árido nordestino*. Anuário do Instituto de Geociências -V 19–1996;
8. COELHO, T. S. *Os Retirantes de Portinari e a questão da seca no Brasil*. XIV Encontro Regional da ANPUH – Memória e patrimônio. Rio de Janeiro- RJ, 2010;
9. CUNHA, E. da. *Os Sertões*. Ministério da Cultura, Fundação Biblioteca Nacional, Departamento Nacional do Livro. São Paulo – Volume 1, 1901;

10. FUKS, R. *Quadro Retirantes, de Candido Portinari*. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/quadro-retirantes-de-candido-portinari/> Acesso em agosto 2020;
11. GONZAGA, L.; TEIXEIRA, H. *Asa Branca*. 1947;
12. GRECO, R. O sertanejo no sertão-mundo. Baleia na Rede: *Revista online do Grupo Pesquisa em Cinema e Literatura*. Vol. 1, nº 6, 2009;
13. NETO, M. A. da R. *Possibilidades de leituras na obra “Retirantes” de Cândido Portinari*. Monografia apresentada como requisito para obtenção dos títulos de licenciatura e bacharelado no Curso de Artes Plásticas da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2006;
14. QUEIROZ, R. de. *O Quinze*. Edição integral. 1937. Disponível em: <https://rl.art.br/arquivos/6075839.pdf>. Acesso em agosto 2020;
15. VASCONCELOS, C. P. *A construção da imagem do nordestino/sertanejo na constituição da identidade nacional*. II ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Faculdade de Comunicação - UFBA, Salvador/BA, maio de 2006;
16. VIEIRA, E.; CAVALCANTE, R.; MACEDO, W. *Economia Baiana: Desempenho e Perspectivas*. Dasenbahia. Artigo técnico, julho de 2000.

O planejamento e suas implicações no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento profissional do professor do PROEJA¹

Planning and its implications for the teaching-learning process and professional development of PROEJA teachers

Maria Aparecida Cruz⁽¹⁾, Raphael Fontes Cloux⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6116-619X>. Mestranda em Ciências de la Educación, Universidad Interamericana, Instituto Federal de Pernambuco, Recife/PE, Brazil, cidavitor2003@yahoo.com.br.

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9469-1188>. Docente da Universidad Interamericana, Asunción, Paraguay, raphaelcloux2@yahoo.com.br.

ABSTRACT: The analytical/descriptive reflection that we undertake concerns the statement of planning, its implications in the teaching-learning process and in the professional development of the teacher, in particular the professional development of the teacher of Proeja. Do we start from the concern to analyze how the PROEJA teacher plans his classes so that social groups can learn? We aim to analyze the discourse on educational planning, describe its implications in the teaching-learning process and explain its contribution to the professional development of the teacher of PROEJA. Methodologically, bibliographic and documentary research was used, qualitatively analyzing the findings regarding the analyzed theme: Proeja, embodying authors such as Baffi (2002), Luckesi (1997), Righeto (2007), Vasconcellos (1999) among others. We explain that planning and its implications in the teaching-learning process happen in the double movement, namely: the development of the teacher and the students. Therefore, planning is essential in the pedagogical practice of the teacher of youth and adult education.

KEYWORDS: Planning. Teaching-learning. Professional development. PROEJA.

INTRODUÇÃO

A educação é uma prática social complexa. Logo não deve acontecer ao acaso, mas sim deve ser planejada. A educação é intencionalizada, sistematizada, pensada e planejada por meio do objetivo que concerne à aprendizagem. Deste modo, a prática de ensino deve ser planejada, para que metodologicamente o educador possa obter resultados mais efetivos do processo de ensino coadunado com aprendizagem.

Salientamos que o planejamento é crucial para o desenvolvimento profissional do professor, pois por meio da pesquisa sobre o quê, como, para quê ensinar, o professor pensa e repensa sua prática pedagógica que é um processo de autoapoiese. Assim, destacamos

¹ DOI: 10.48016/GT14L1Xenccultcap5

que o planejamento é uma ação de extrema importância por direcionar a aprendizagem *sine qua non* pode ocorrer uma educação autêntica. Desta feita, aludimos que para tal o professor precisa necessariamente de formação permanente para que possa refletir sobre sua prática pedagógica, bem como possa ressignificar sua prática em meio ao processo do seu desenvolvimento profissional. Partimos do entendimento de que o planejamento implica tacitamente nos processos de ensino-aprendizagem, bem como corrobora com o desenvolvimento profissional do professor na medida em que ele pesquisa, articula, sistematiza, organiza e direciona a sua intencionalidade educativa para que a aprendizagem seja adquirida pelos estudantes.

Pretendemos com esta reflexão analítica/descritiva analisar como o professor do Proeja planeja suas aulas para que os coletivos sociais possam aprender. Temos como finalidade analisar o discurso sobre o planejamento educacional, descrever suas implicações no processo de ensino-aprendizagem e explicitar sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor do Proeja.

Por conseguinte, sistematizamos este empreendimento analítico/descritivo em seis seções: primeira - a introdução como preâmbulo desta reflexão; segunda – sobre a política do Proeja; terceira – O planejamento no processo de ensino-aprendizagem do professor do PROEJA; quarta - os processos de ensino-aprendizagem no Proeja e; quinta – o desenvolvimento profissional do professor do Proeja, em particular e sexta – a considerações finais sobre a sistematização desta reflexão explicitando os achados.

Pretendemos com esta reflexão possibilitar outras reflexões com mais aprofundamentos sobre o planejamento, o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente, pois no conjunto das coisas ditas e escritas ainda temos muito o que desoterrar.

A POLÍTICA DO PROEJA

O Decreto nº 5.840 (BRASIL, 2006) revela a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos excluídos dos processos formais de educação profissional técnica de nível médio ou fundamental, estabelecendo um programa que permite a integração entre a modalidade de Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional e a Educação Básica (Proeja). O Proeja é um programa que objetiva unificar as ações de profissionalização à educação geral, desenvolvida na modalidade destinada a jovens e adultos com trajetórias escolares interrompidas ou descontinuadas e, portanto, que não completaram seus estudos regulares no período adequado.

De acordo com o Documento-Base do Proeja (BRASIL, 2007) este programa é uma política de educação profissional e tecnológica, que deve ser oferecida com qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou que a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares e a implementação desse programa compreende a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária.

Nesse contexto, Moura e Silva (2009) citam que se faz necessário entender o Proeja como algo oportuno e necessário no atual contexto socioeconômico por que passa o Brasil, visto ser esta proposta educacional voltada para o grande contingente de jovens e adultos excluídos do mundo do trabalho formal.

Segundo Gadotti (2005), a educação de jovens e adultos não é uma questão de solidariedade, é uma questão de direito. Neste contexto, a inclusão do jovem e do adulto no sistema de ensino precisa ser acompanhada de uma qualidade social e política. Assim,

A EJA vem como processo educativo, buscar transmitir e gerar novos conhecimentos, desenvolvendo uma atitude crítica e criativa frente ao conhecimento acumulado e frente à realidade socioeconômica, cultural e ambiental em que vivemos, proporcionando diálogo entre os saberes e a experiência que jovens e adultos já acumularam e trazem para os momentos de aprendizagem (SHUVARTZ *et al.*, 2008).

Essa modalidade busca também estabelecer um diálogo entre os saberes e a experiência que jovens e adultos já acumularam e trazem para a sala de aula como parte da sua bagagem intelectual.

De acordo com Righeto (2007), esse profissional, quando inserido na educação de adultos, precisa estar consciente do público que atenderá, pois, poderá encontrar pessoas com várias características, respeitá-las, valorizá-las e incentivá-las constitui-se, uma tarefa do educador. Não é um processo fácil, pois romper com os preconceitos pessoais, profissionais, educacionais e sociais não acontecem de um dia para o outro. É preciso grandes investimentos de lutas e conquistas de espaços ainda em processo de construção.

Uma política de educação inclusiva requer o desenvolvimento de uma pedagogia atenta às histórias, aos sonhos e às experiências que os estudantes trazem para a escola. Esse pode ser um caminho viável ao sucesso do PROEJA.

O PLANEJAMENTO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO PROFESSOR DO PROEJA

Destacamos que o planejamento é uma ação inerente ao fazer pedagógico de todo e qualquer profissional que tem como finalidade a aprendizagem do outro. Isso porque toda prática educativa tem a intencionalidade de promover a aprendizagem, esta não acontece ao acaso e nem por acaso, mas sim, é sistematizada, direcionada e intencionalizada. Entretanto, ressaltamos que para tal ação é preciso que o profissional tenha conhecimento do campo da didática, o que ocorre no seu processo formativo inicial e continuado.

Sabemos que o planejamento historicamente tem atravessado os processos de ensino-aprendizagem, razão pela qual iremos adentrar em sua camada enunciativa para operacionalizarmos a categoria conceitual que corresponde ao enunciado planejamento. Salientamos que o planejamento é uma prática inerente ao fazer pedagógico. Deste modo, se configura como uma atividade diária de reflexão teórica/prática, pois o planejamento possibilita este duplo movimento. Desta feita, está posto por Baffi (2002, p. 15) que o:

Planejamento é um processo contínuo que se preocupa com para onde ir e “quais as maneiras adequadas de como chegar lá”, tendo em vista a situação presente e as possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto as necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto às do indivíduo.

A ação contínua do planejamento corrobora para que se tenha o norte, a direção, o destino certo a chegar, sendo assim, não há atalhos, atropelos e improvisos por parte do professor, pois ele está organizado não só mentalmente, mas em seu roteiro estabelecido do conteúdo a abordar, dos objetivos a alcançar, da metodologia a usar, dos recursos a operacionalizar e da avaliação a realizar, etapas fundantes que permeiam o cotidiano do ser professor. Assim, o planejamento se constitui um instrumento teórico-metodológico para intervenção na realidade constituindo-se o próprio eixo de organização que orienta a ação educativa na escola, apontando os caminhos que se deseja trilhar (FERNANDES, 2016).

Consideramos o que está posto por Vasconcellos (1999, p.60) sobre a finalidade do planejamento:

Despertar e fortalecer a esperança na história como possibilidade; ser um instrumento de transformação da realidade; resgatar a intencionalidade da ação (marca essencialmente humana), possibilitando a (re) significação do trabalho, o resgate do sentido da ação educativa combater a alienação: explicitar e criticar as pressões sociais e os compromissos ideológicos; dar coerência à ação da instituição, integrando e mobilizando o coletivo em torno de consensos (provisórios, superar o caráter fragmentando as práticas em educação; ajudar a prever e superar dificuldades; fortalecer o grupo para enfrentar os esforços o tempo e os recursos; diminuir o sofrimento).

Destacamos que a realidade sócio-histórica do entorno da comunidade escolar é essencialmente importante para que seja problematizada as situações-problemas de natureza global e local, pois o ato do planejamento transcende o processo de ensino-aprendizagem de forma conteudista. Deste modo, existem finalidades mais complexas, tais como transformar a realidade. Acontecimento que não acontecerá em apenas uma aula, mas sim, ao longo do processo formativo do ser humano. Dessa maneira, o ato de planejar “para fazer acontecer; para transformar sonhos em realidade. Para transformar nosso trabalho, nossa relação com os alunos, a nós mesmos, a escola, a comunidade, e, no limite, a própria sociedade” (VASCONCELLOS, 1999, p. 63). A finalidade do planejamento atravessa a relação teórica/prática no que consiste ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, como está posto por Gandin (2000) planeja-se, também, para garantir a eficiência e eficácia da prática educativa. Isso porque a prática do planejamento é que qualificará o planejamento realizado, bem como é evidenciada por Vasconcellos (1999, p. 65) “o planejamento tem como um dos pilares básicos a ação”. Uma ação consciente do seu fazer pedagógico.

Para Luckesi o planejamento é uma ação política, social científica e técnica, razão pela qual todos os professores devem exercer o seu planejamento para promover processos pedagógicos comprometidos com estas ações amalgamadas com a realidade sócio-histórica da comunidade escolar, tendo para tal, os recursos materiais que são essenciais para o desenvolvimento da metodologia, a fim de que os objetivos do conteúdo trabalhado sejam alcançados. Deste modo, elucida Luckesi (1997, p. 108), pois diz que:

Um conhecimento da realidade; o planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico. Será sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na

medida em que não se pode planejar sem, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados.

Assim, o planejamento não deve ser uma atividade meramente técnica, mas sim política-filosófica que aciona o campo complexo da educação, problematizando a realidade de forma crítica e consciente, para assim não aludir ao reducionismo de uma prática neutra ou da transposição de um planejamento educacional sem implicações com as dimensões macrossociológicas postas na escola. Neste sentido, consideramos o que Libâneo nos diz, pois “se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes” (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Por conseguinte, o trabalho pedagógico do professor do Proeja deve promover processos educativos que levem os estudantes a refletirem criticamente sobre a realidade em que estão inseridos, bem como, seja um processo de ensino-aprendizagem concernente com o perfil dos estudantes, pois é preciso promover o ser mais da dimensão humana dos aprendizes e isso acontece por meio do planejamento, pois quando não acontece, parece que para ser professor basta tomar um certo conteúdo, preparar-se para apresentá-lo ou dirigir o seu estudo, ir para um sala de aula, tomar conta de uma turma de alunos e efetivar o ritual da docência (LUCKESI, 1997). Entretanto, o professor não só tem que efetivar o seu ritual, mas deve promover aos estudantes a aprendizagem. Movimento que é preciso uma postura pedagógica consciente de sua atribuição para além de transmitir conteúdo.

Por esta razão, consideramos que Vasconcellos (1999, p. 49) afirma que “a tarefa de educar é por demais importante e complexa para ser decidida e feita isoladamente, na improvisação, ao acaso, na base do jeitinho”. Ou seja, improvisar o ritual da docência sem o devido comprometimento político/pedagógico para a formação humana dos aprendizes é uma ação sem o devido planejamento.

Assim a finalidade do planejamento é um processo de análise crítica que o educador faz de suas ações e intenções, onde ele procura ampliar a sua consciência em relação aos problemas do seu cotidiano pedagógico, à origem deles, à conjuntura na qual aparecem e quais as formas para a superação dos mesmos (FUSARI, 1986). Quando o professor toma conta desta finalidade suas ações pedagógicas são de fomentar a formação humana integral, respeitando as dimensões políticas, culturais, econômicas e sociais em prol do ser mais (FREIRE, 1979). Razão pela qual o planejamento é uma ação extremamente crucial na vida dos professores de modo geral e dos professores do PROEJA, pois reconhecemos que:

É fundamental o ato de planejar, pois dada a complexidade atual dos problemas educacionais e o desabafo de mudança, nosso desejo é que a escola cumpra o seu papel de humanização, emancipação, onde o aluno possa desabrochar, crescer como pessoa e como cidadão, e onde o professor tenha um trabalho menos alienado e alienante que possa repensar, refletir, ressignificar sua prática buscando novas alternativas (VASCONCELLOS, 1999, p.18).

Os processos de ensino-aprendizagem não podem acontecer ao acaso no contexto escolar. Movimento pelo qual o planejamento torna-se ferramenta imprescindível para

dialogar sobre os problemas educacionais e as mudanças necessárias em prol da formação humana crítica e consciente de suas intervenções pedagógicas.

Por isso que a prática pedagógica deve ser pensada, sistematizada, articulada e direcionada com vistas a aprendizagem, sendo fomentada pela ação da pesquisa. Razão pela qual o planejamento viabiliza a reflexão crítica sobre a teoria e prática, ao mesmo tempo que se repensa a prática pedagógica para ser mais assertiva. Pois, a importância do planejamento pedagógico e suas implicações no processo ensino e aprendizagem é de grande relevância no processo de desenvolvimento das capacidades e habilidade de cada professor que desenvolverá uma prática pedagógica mais assertiva e comprometida com a construção de uma educação pública, de qualidade e democrática no Proeja. Assim, o planejamento é de fundamental importância para esse grupo, considerando suas especificidades que o professor precisa considerar ao planejar as suas aulas visando um melhor processo de ensino e aprendizagem entre os protagonistas dentro e fora da sala de aula.

PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO PROEJA

A educação é uma ação direcionada, isto é, todo e qualquer processo formativo passa necessariamente pela sistematização, planejamento, intencionalidade e diretividade que visa a aprendizagem, porquanto, nenhuma ação pedagógica é alheia a aprendizagem. Dito de outro modo, todos os processos formativos sejam eles nos espaços formais ou não corroboram para aprendizagens, para mudanças e transformações da dimensão humana, ação que se dá por meio do planejamento.

Sabemos que o planejamento é a âncora do processo de aprendizagem em todos os níveis e modalidades da educação básica. Deste modo, damos ênfase aos processos de ensino-aprendizagem do Proeja, os quais requerem do professor expertise pedagógica que considere a especificidade do perfil dos estudantes, pois são estudantes/trabalhadores, mães e pais de família, desempenham papéis de liderança em suas comunidades, jovens, adultos e idosos. Logo, a complexidade social dos estudantes trabalhadores do Proeja é diversa, pois muitos deles já têm experiências de vida e os processos de ensino-aprendizagem devem levar em consideração todo esse conjunto de saberes previamente apreendidos no planejamento docente requerendo um maior cuidado para a realização das ações didático-pedagógicas no cotidiano da sala de aula.

Razão pela qual o professor precisa planejar sua ação didática, para que imerso em sua intencionalidade pedagógica por meio da pesquisa, viabilize o caminho teórico-metodológico para que seus objetivos sejam alcançados e a aprendizagem por meio da avaliação e de situações-problemas no cotidiano escolar possam ser solucionadas pelos estudantes trabalhadores. Deste modo, defendemos a assertiva de que no ato de planejar, visualiza-se o começo, meio e fim da sua ação docente, onde o conteúdo trabalhado terá os objetivos definidos, a metodologia com os recursos selecionados para o alcance dos objetivos e a avaliação que sistematiza a aprendizagem no duplo movimento, tanto do desenvolvimento/desempenho do estudante trabalhador quanto do professor que repensará em que etapa do seu planejamento não alcançou determinado objetivo, ou se o recurso usado não foi o melhor, enfim o planejamento fomenta a autoavaliação no processo do planejar e após a vivência do planejado, pois o planejamento corrobora para o “exercício contínuo da ação-reflexão-ação, o que caracteriza o ser educador” (FUSARI, 1986, p. 09).

Em sendo assim, o planejamento é essencialmente inerente às implicações do processo de ensino-aprendizagem que somente acontecem caso o professor esteja comprometido política e pedagogicamente com uma aprendizagem significativa para os estudantes trabalhadores que precisam de uma formação humana integral para além de assimilação de conteúdos por meio de uma prática pedagógica tradicional que visa a transmissão do conhecimento sem a devida problematização das situações-problemas do contexto social. Por isso, o planejamento também favorece para o desenvolvimento profissional do professor de modo geral e do professor do Proeja de modo particular.

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DO PROEJA

Quem forma o formador? O professor formador? A formação inicial? O estágio supervisionado? A formação continuada? A experiência do processo de ensino-aprendizagem? Bom, são muitos os questionamentos que podem nortear a nossa reflexão, alguns iremos conseguir alcançar reflexões epistêmicas contundentes, outras permanecerão nos provocando para os devidos aprofundamentos. Deste modo, teceremos reflexões sobre o desenvolvimento profissional do professor de modo geral e de modo particular do professor do PROEJA.

Como já assinalamos, o exercício do planejamento é inerente ao processo do ensino-aprendizagem, bem como do desenvolvimento profissional do professor. Neste caso, ressaltamos que não haverá provavelmente nada dentro de uma escola que tenha mais impacto nos alunos em termos de desenvolvimento de destrezas, da autoconfiança ou do comportamento na sala de aula do que o crescimento pessoal e profissional dos seus professores (BARTH, 1996, *apud* DAY, 2004, p. 186). Isso é perceptível no encantamento dos estudantes pelos professores, sobretudo quando o professor é homenageado. Pois bem, o desenvolvimento das competências e habilidades da profissão docente se dá num duplo movimento, qual seja, formação permanente e trabalho. Não podemos ser bons professores, se nossa formação não acompanha as mudanças da realidade. Na atualidade mesmo, estamos recriando as formas de atuação pedagógica, devido ao trabalho remoto, situação esta que não houve uma preparação para o que estamos vivendo, mas que pelo uso das tecnologias da informação e da comunicação com as redes sociais estamos planejando o trabalho pedagógico de outro modo, quando não se usa mais o quadro para escrita, quando não se usa mais o livro, quando não se faz mais trabalho em grupo. Este novo formato de trabalho pedagógico ressignifica o desenvolvimento do professor em ação.

O desenvolvimento profissional do professor acontece com acúmulo das experiências formativas e das vivências pedagógicas lideradas por meio do coletivo da escola. O trabalho do professor não é solitário. Sendo assim, quanto mais o professor se forma, mais forma melhor. Quanto mais o professor aprende, melhor ensina. Razão pela qual bons professores da educação inspiram a profissão dos estudantes. O desenvolvimento profissional do professor é sinônimo de qualidade da educação básica. Por esta razão Day (2003, p. 38) argumenta que “a mudança do professor, um resultado necessário do desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende das suas experiências passadas (histórias de vida e de carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das convicções sociais e do apoio institucional”. A mudança não tem como acontecer tão somente se o professor

estiver empenhado em empreender, pois é preciso que haja o apoio institucional, ou seja, a gestão educacional deve intermediar a gestão escolar. Pois, quando as políticas educacionais chegam no chão da escola, os professores devem estar preparados para sua implementação.

Consideramos que o desenvolvimento profissional dos professores está implicado a ideia da aprendizagem como fenômeno dinâmico, permanente, pessoal e socialmente construído pela interação dos indivíduos, da confrontação e transformação de ideias preconcebidas e da reinterpretção de experiências (FLORES, 2004). Situação que acontece a partir do trabalho pedagógico colaborativo, interdisciplinar e coletivamente planejado, como acontece com projetos de intervenção pedagógica diante de uma situação-problema a ser resolvida. Pois de acordo com Lima (2002, p. 7):

Nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem”.

A carreira profissional acarreta muitas experiências autoformativas que proporciona aprendizagens, as colaborações realizadas na própria comunidade escolar, não somente para comemoração de datas, mas para trabalhos pedagógicos com intervenção na realidade proporciona a transformação social, tanto do entorno da escola quanto da comunidade escolar. Isso acontece quando temos um planejamento democrático, onde toda a comunidade é participante ativamente das tomadas de decisão.

Destacamos que a colaboração tem sido apresentada como solução para os problemas da educação, encontrando-se associada à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem e também ao desenvolvimento da escola (VEIGA SIMÃO *et al.*, 2009). Desse modo, salientamos que o desenvolvimento profissional do professor corrobora para melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem, bem como da própria instituição de ensino. Ou seja, a colaboração fomenta o desenvolvimento numa dimensão triádica: professor, aluno e instituição. O que implica nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, no Exame Nacional do Ensino Médio e no Programa Internacional de Avaliação Institucional. Ou seja, as avaliações em larga escala legitimam a importância do desenvolvimento profissional do professor que deve acontecer em sinergia, isto é, todos unidos pelo mesmo propósito: uma educação pública e de qualidade. A partir de uma gestão democrática a colegialidade assume um papel importante nos processos organizativos do trabalho pedagógico, o que é inerente em todo sistema de ensino. Desta feita, a colaboração e a colegialidade são consideradas pontes vitais entre o desenvolvimento das escolas e dos professores (HARGREAVES, 1998, p. 209).

Tal como consta na Lei de Diretrizes e Bases, a organização do sistema educacional deve acontecer em regime de colaboração entre os entes federados, bem como a participação do professor na organização do ensino-aprendizagem, assim está posto em seu:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da **elaboração da proposta pedagógica** do estabelecimento de ensino; II – elaborar e **cumprir plano de trabalho**, segundo a proposta pedagógica do

estabelecimento de ensino; III – **zelar pela aprendizagem** dos alunos; IV – **estabelecer estratégias de recuperação** para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de **participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional**; VI – **colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade** (BRASIL, 1996, grifos nosso).

Neste artigo está explícito o processo do planejamento, do ensino-aprendizagem e o desenvolvimento profissional. Assim sendo, o regime de colaboração acontece tanto na esfera micro da gestão escolar, quando esta se ocupa dos processos de ensino-aprendizagem no contexto escolar quanto da gestão educacional quando esta se ocupa do planejamento das políticas educacionais, como as diretrizes, planos, resoluções, decretos, leis, projetos e programas que possam garantir condições de acesso e permanência na educação básica. Tal como consta na LDBEN em seu artigo

Art. 14. **Os sistemas de ensino** definirão as normas da **gestão democrática do ensino público na educação básica**, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – **participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola**; II – **participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes** (BRASIL, 1996, grifos nosso).

Portanto, compreendemos que os sistemas de ensino têm em sua base o professor, o qual desempenha várias atribuições no contexto escolar para além do processo de ensino-aprendizagem, haja vista que lida com as questões da gestão administrativa, financeira e pedagógica da escola, esferas que promovem o seu desenvolvimento profissional, corroborando para ele atuar em várias frentes na escola, nas secretárias e nas redes de ensino municipal, estadual e federal.

Deste modo, aludimos o quanto que o desenvolvimento profissional do professor é alargado para além dos processos de ensino-aprendizagem, pois para além do trabalho pedagógico interdisciplinar e da pedagogia de projetos, o professor é responsável pelo seu desenvolvimento humano e profissional. Ação que o torna cada vez mais e melhor atuando no que faz e da forma como faz.

Todavia consideramos que o planejamento implica tacitamente nos processos de ensino-aprendizagem de forma significativa, corroborando com o desenvolvimento profissional do professor que ao longo de sua carreira vai desempenhando ações nas esferas pedagógicas, administrativa e financeira, dinamizando a rotina escolar por meio de um planejamento político-filosófico e crítico, que o faz atuar com assertividade, criatividade, ludicidade e dinamicidade, operando rupturas na rotina escolar, de tal modo que o faça estar sempre em formação, pois não temos caminhos lineares para seguir em prol do nosso desenvolvimento profissional, ele vai acontecendo conforme as nossas experiências formativas e construtivas tanto em nossa vida pessoal e profissional quanto no desempenho dos estudantes trabalhadores do Proeja. Logo, defendemos a assertiva de que o desenvolvimento profissional do professor se dá com/na experiência que está a vivenciar no chão da escola, seja em sala de aula ou seja na gestão da escola.

Por isso que podemos identificar no projeto político pedagógico do Proeja como se dá o planejamento, o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor, pois estas ações estão enlaçadas no cotidiano escolar. Deste modo, é como está posto por Lima (2002, p. 184), sobre o saber para a colaboração pois “o que faz falta aos professores para que colaborem mais, mas sim o que pode ser feito para que eles o façam, quando o desejarem, de uma maneira que seja profissionalmente mais gratificante e positivamente mais consequente para os seus alunos”. Razão pela qual a colaboração é essencialmente pertinente para o desenvolvimento do professor e do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do enunciado do planejamento, ensino-profissional e desenvolvimento profissional do professor do PROEJA enlaçados na prática pedagógica que diz respeito ao fazer pedagógico no chão da escola. Dessa forma, conforme os nossos objetivos propostos nesta reflexão analítica/reflexiva em analisar o discurso sobre o planejamento educacional. Assinalamos que o planejamento é crucial para o processo do ensino-aprendizagem no fazer pedagógico, pois este se dá com a finalidade de trabalhar o conteúdo, com os objetivos específicos a serem alcançados por meio da metodologia com o uso dos recursos que permeiam os resultados através dos instrumentos avaliativos que visam a sistematização da aprendizagem, de forma consciente e crítica.

Ao descrevermos sobre o planejamento e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, evidenciamos que o trabalho pedagógico tem esta finalidade a aprendizagem, a qual não acontece ao acaso, por ser sistematizada, direcionada e intencionalizada com o devido propósito. Sendo assim, uma ação que está posta na LDBEN sobre o dever de o professor planejar o processo de ensino-aprendizagem. Quando nos ocupamos em explicitar os achados sobre a contribuição do planejamento para o desenvolvimento profissional do professor do Proeja, destacamos que a colaboração é essencialmente importante para o fomento das práticas de ensino-aprendizagem, operando rupturas na rotina da escola, bem como damos ênfase à gestão educacional e escolar sobre o desenvolvimento profissional do professor, pois ele atua nas esferas pedagógica, financeira e administrativa.

Consideramos que o professor do Proeja planeja suas aulas para que os coletivos sociais possam aprender conforme o seu perfil, seu contexto sócio-histórico, considerando os estudantes trabalhadores como sujeitos protagonistas de seus processos formativos tanto nos espaços formais de ensino quanto nos processos não formais.

Porquanto, destacamos que o planejamento, o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor estão enlaçados na gestão escolar e gestão educacional democrática, pois é por meio da colaboração, da participação e do diálogo entre os partícipes da comunidade escolar, sejam eles diretores, professores, funcionários da escola (merendeiras, faxineiras, porteiros), pais e estudantes estão sinergicamente implicados no processo dialógico das tomadas de decisões, o que fica culminado nas avaliações em larga escala, a partir dos resultado do índice do desenvolvimento da educação básica, do exame nacional do ensino médio e do programa internacional do sistema de avaliação.

Todavia, assinalamos que o planejamento é crucial por antecipar os processos de ensino-aprendizagem que corrobora para que o professor possa refletir sua ação, fomentando

assim a ação-reflexão-ação de suas práxis pedagógica. Pois a atividade pedagógica quanto mais planejada for mais será melhor executada e favorecedora da aprendizagem e o desenvolvimento profissional do professor.

REFERÊNCIAS

1. BAFFI, Maria Adélia Teixeira. *O Planejamento em Educação: Revisando Conceitos para Mudar Concepções e Práticas*. Petrópolis, 2002.
2. BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 1996.
3. BRASIL. *Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm> Recuperado em: 09 ago. 2020.
4. BRASIL. *Programa nacional de integração da educação profissional com a Educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: Ensino Médio/Técnico – PROEJA: Documento Base*. Brasília, 2007.
5. DAY, C. O Desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, v. 1, n. 2, p. 151-188, 2003.
6. DAY, C. *A Paixão pelo ensino*. Porto: Porto, 2004.
7. FERNANDES, Amanda Cristina. *O Planejamento Pedagógico e suas Implicações no Processo Ensino Aprendizagem da Leitura em Séries Iniciais*. Natal-RN 2016.
8. FLORES, M. A. *The Early years of teaching: issues of learning, development and change*. Porto: RÉS, 2004.
9. FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
10. FUSARI, José. C. *O Planejamento do trabalho Pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas*. 1998.
11. FUSARI, José. C. *O Planejamento do trabalho Pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas*. 1986
12. GADOTTI, M. *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2005.
13. GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. Editora Loyola. 11 edição. São Paulo. 2000.

14. HARGREAVES, A. *Os Professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill, 1998.
15. LIBÂNEO, José Carlos. *Didática* - São Paulo: Cortez, 1994.
16. LIMA, J. *As Culturas Colaborativas nas Escolas*. Estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora. 2002.
17. LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições* - 6. ed.- São Paulo: Cortez, 1997.
18. MOURA, M. M. P.; SILVA, R. A. Educação PROEJA e a integração entre a formação profissional e a formação humana. In: IV Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte e Nordeste de Educação Tecnológica. *Anais...* Belém, 2009.
19. RIGHETTO, M. *Educação de Jovens e Adultos: uma discussão sobre a formação de docente*. Dissertação (Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação) Universidade Regional de Blumenau: FURB, 2007.
20. SHUVARTZ, M. *et al.* A inserção da Educação Ambiental (EA) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio da extensão universitária. *Anais...* Goiás, 2008.
21. VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 6. ed. São Paulo: Libertad, 1999.
22. VEIGA SIMÃO, A. M. *et al.* Formação de professores em contextos colaborativos: um projeto de investigação em curso. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 61-74, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: abr. 2009.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e atividades consideradas lúdicas: reflexões sobre as aulas da geografia no ensino fundamental na escola estadual Dr. Paulo de Castro Sarmiento, no município de União dos Palmares. AL¹

Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) and activities considered playful: reflections on geography classes in elementary school at the state school Dr. Paulo de Castro Sarmiento, in the municipality of União dos Palmares. AL

Wanessa Estefanny Pereira da Silva⁽¹⁾; Francyslaine Alves Silva⁽²⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7324-3498>, Acadêmica em Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL, Bolsista da CAPES/UNEAL- Brasil; União dos Palmares, Alagoas; Brasil. wanessapereiradasilva67@gmail.com;

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8032-1661>, Acadêmica em Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. afrancyslaine@gmail.com

ABSTRACT: This work deals with a reflection on the pedagogical practices that can be considered as playful or not, developed through the actions of the geography subproject “Territoriality and Teaching Identity - entreolhares for training and pedagogical practice in the Municipality of União dos Palmares - AL, who made up the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships - PIBID, at the State University of Alagoas - UNEAL, from August 2018 to February 2020. As theoretical support, this work was based, especially, on Luckesi (2014 and 2016), Almeida (2003 and 2007) Cavalcanti (2001 and 2012), among others. As a methodological path, initially some experiences of geography classes were considered for analysis, considered as playful. In the second moment, a rereading of the results achieved by the subproject was made, from the perspective of the pibidian students in relation to the responses of the students of the field school. , and finally, the analysis of the subproject, carried out during the meeting of undergraduate courses, at the headquarters of Uneal - campus V, in União dos Palmares. The analysis of the results of this study showed that the pedagogical practices in geography indicated the search for recreational paths, as they were significant for most students, because it provided greater interaction between students, greater dialogue between pibidian students, preceptors and students. However, not all students wanted to participate in some activities in geography classes, which for them, the activities were not ludic, so it is necessary to reflect on what playfulness and pedagogical challenges really are.

KEYWORDS: Teaching-learning; Playfulness; Geography.

¹ DOI: 10.48016/GT14L1Xencultcap6

INTRODUÇÃO

A educação brasileira vem passando por transformações, tanto na organização quanto na gestão escolar, e com isso surge a necessidade de novas práticas pedagógicas que atendam, principalmente, os interesses dos alunos. Dessa forma, pensar em uma metodologia que se baseie nos fundamentos da ludicidade torna-se uma grande ferramenta para a melhoria do cenário educacional. Existem várias concepções acerca da ludicidade, mas cabe aqui destacar seus conceitos a partir da experiência do aluno. Segundo Luckesi (2014, p. 17):

Nesse contexto, a ludicidade, como um estado interno do sujeito, só pode ser vivenciada e, por isso mesmo, percebida e relatada pelo sujeito. Ela pertence à primeira dimensão sinalizada por Wilber, a dimensão subjetiva individual. Então, nesse contexto, a ludicidade configura-se como um estado interno ao sujeito.

Partindo desse pressuposto, o objetivo deste trabalho consiste em refletir sobre a contribuição das práticas pedagógicas, consideradas como lúdicas, nas atividades desenvolvidas nas aulas de geografia por meio do PIBID na escola Estadual Dr. Paulo de Castro Sarmento, localizada na microrregião Serrana dos Quilombos de Alagoas.

Como a finalidade do programa do PIBID baseia-se em alçar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, inserindo os futuros professores no cotidiano de escolas da rede pública da educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, voltar o olhar sobre as práticas pedagógicas lúdicas, apresenta-se como uma necessidade de reflexão do trabalho que foi desenvolvido de agosto de 2018 a fevereiro de 2020, na referida escola.

Diante disso, o subprojeto em Geografia do PIBID, desenvolvido no campus V da UNEAL, em União dos Palmares, visava o desenvolvimento de um trabalho pedagógico voltado aos assuntos da realidade dos educandos e dos educadores, por intermédio da temática do trabalho: **Territorialidade e identidade docente: entrelaços para a formação da prática pedagógica no município de União dos Palmares.**

Este artigo baseou-se, especialmente, na fundamentação teórica acerca da ludicidade na visão de autores como Cipriano Carlos Luckesi e Paulo Nunes de Almeida, e da geografia escolar, a partir das contribuições de Lana de Souza Cavalcanti. Os primeiros autores apontam que o lúdico é ação em si de alguma atividade que traga satisfação e prazer, e enfatizam que nem todas as atividades podem ser consideradas como lúdicas, pois, a ludicidade está associada à vivência interna do sujeito, que pode ser positiva ou não. Eles buscam refletir sobre a discussão de ter atividades lúdicas que proporcionem a construção e o desenvolvimento dos aspectos emocionais, cognitivos, criativos, sociais e as potencialidades intelectuais dos alunos no contexto de ensino-aprendizagem.

Conforme Almeida (2007, p. 21), “nesta perspectiva, os pais, os professores, por exemplo, poderão ter um comportamento lúdico, quando sua dinâmica combinar e interagir com o interesse e o prazer dos alunos para dela participar e alcançar um processo interativo de construção de aprendizagem”. Portanto, não adianta impor certas atividades,

consideradas lúdicas, para todas as crianças e os alunos, se eles não as responderem de forma agradável, já que para alguns alunos entenderem algum assunto, é importante que eles estejam acomodados dentro da situação.

Foi através da trajetória durante o programa do PIBID de Geografia em estudo que houve a observação de que grande parte dos alunos, por meio de práticas lúdicas, manifestam maior interesse por assistirem as aulas, participar das atividades propostas, entender, refletir, criticar sobre os assuntos da geografia de forma divertida e satisfatória. A partir dessa explanação inicial, este artigo encontra-se organizada em três momentos: no primeiro abordamos uma discussão teórica acerca da ludicidade e da sua importância para a educação escolar, no segundo tópico, há a descrição do campo da pesquisa e parte da descrição de processos realizados durante a vigência do subprojeto, e por fim, as análises e a discussão sobre a ludicidade no contexto, seguido das considerações finais.

A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA

O PIBID DE GEOGRAFIA NA UNEAL EM UNIÃO DOS PALMARES-AL

Antes de falar da importância da ludicidade para o ensino de geografia, é fundamental destacar que as práticas pedagógicas consideradas como lúdicas e refletidas nesse artigo, fazem parte das ações desenvolvidas pelo já referido subprojeto “Territorialidade e identidade docente - entreolhares para a formação e a prática pedagógica no Município de União dos Palmares - AL”, que foi elaborado pela professora Dr. Maria Ediney Ferreira da Silva, no Campus V, da Universidade Estadual de Alagoas localizado no Município de União dos Palmares – AL e teve os seguintes objetivos:

- Proporcionar ao discente do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL a imersão planejada e sistemática em escolas palmarinas, visando o aprimoramento do estágio curricular supervisionado. Conduzindo o aluno a reflexão sobre sua prática a partir de experiências concretas vivenciadas no cotidiano escolar.
- Realizar um conjunto de ações teóricas-metodológicas que visem o aprimoramento da prática docente, na medida em que propiciem ao licenciando vivenciar práticas pedagógicas alicerçadas na realidade local, articulando assim teoria e prática.
- Possibilitar a inserção do graduando na cultura das escolas palmarinas, atentando não apenas para a realidade escolar, mas conhecendo os sujeitos nela imersos, as relações entre eles, as condições familiares e outros aspectos considerados relevantes na constituição de uma prática docente consciente e engajada com o conhecimento capaz de proporcionar mudanças sociais significativas.
- Possibilitar um maior conhecimento da Base Nacional Comum Curricular, destacando o componente Geografia, articulando os preceitos dispostos neste instrumento às atividades desenvolvidas pelos licenciandos no ambiente escolar.
- Conduzir os alunos a compreensão sobre os processos de gestão do sistema de ensino, da escola e da sala de aula, desenvolvendo competências e habilidades que o auxiliem na tomada de decisões, mobilizando o conhecimento apreendido

em prol da resolução de possíveis conflitos e problemas enfrentados no cotidiano da escola.

Este subprojeto foi vivenciado em duas escolas da rede no município de União dos Palmares: a primeira foi a Escola Estadual Dr. Paulo de Castro Sarmiento nas turmas dos anos finais do ensino fundamental, e a segunda foi a Escola Estadual Monsenhor Clóvis Duarte de Barros, nas turmas do ensino médio. No entanto, a experiência com as atividades vistas como lúdicas foram direcionadas aos alunos da 1ª escola.

O projeto foi desenvolvido durante 18 meses, no período que corresponde ao mês de agosto de 2018 ao mês de fevereiro de 2020, no qual os discentes de geografia focaram em aplicação de atividades organizadas a partir das orientações teórico-metodológicas pensadas para cada etapa da educação básica selecionada para este projeto. Nestas atividades houve a consideração da Base Nacional Comum Curricular – BNCC², que segundo este documento, propõe que as diretrizes do componente curricular de Geografia desenvolvam o pensamento espacial dos educandos, na perspectiva do desenvolvimento do raciocínio geográfico. Essas proposições direcionaram os planejamentos de práticas pedagógicas considerando principalmente a realidade vivida pelas turmas, organizados mensalmente com apoio dos coordenadores de área e os supervisores/as, junto aos discentes de geografia.

A GEOGRAFIA ESCOLAR E A LUDICIDADE COMO HORIZONTE

A geografia é vista por alguns alunos como uma disciplina chata e enfadonha, e que não instiga muito a vontade de estudá-la. No entanto, será que o problema está na ciência geográfica, ou na forma metodológica dos professores? Existem várias pesquisas sobre a forma de ensino que ajuda a despertar a atenção, o querer analisar certos assuntos e adquirir conhecimento nos discentes de maneira prazerosa, como por exemplo, a ludicidade, que é abordada nos trabalhos de Paulo Nunes de Almeida Cipriano e de Carlos Luckesi.

À função educativa do professor precede o caráter lúdico de ensinar com prazer, com satisfação e com objetivos claros e concisos, sempre com foco no desenvolvimento de capacidades e na incitação da criança ao fazer e à reflexão na ação, ou seja, para que, com metas a serem alcançadas, se criem perspectivas de produção nas quais o prazer está contido na ação de produzir, de refletir, de buscar e, então, ser possível realizar as atividades sem o enfado da obrigatoriedade e da contrariedade. É, então, buscar o lúdico no exercício da realidade. (ALMEIDA, 2007, p. 52).

Dessa forma, é necessário também que o mediador esteja bem e pleno consigo mesmo para que possa contribuir nas atividades pedagógicas de modo positivo porque, “geralmente, o aluno sente-se motivado com um professor entusiasmado, alegre, seguro, conhecedor e, especialmente, companheiro” (Almeida, 2007, p. 54). Assim, em muitas das vezes, o comportamento dos alunos é o reflexo da ação do professor. Segundo Luckesi (2014, p. 21):

² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Para cumprir essa meta, esse educador necessitará de muitos cuidados consigo mesmo. Certamente com os conteúdos de sua área profissional. Do ponto de vista cognitivo, a condição básica é de que quem ensina deve ter a posse competente do que ensina, informações atualizadas e significativas, habilidades no desempenho das atividades apropriadas da área de conhecimentos, atitudes próprias e cuidadosas da área de atuação.

Por isso, pensando na ciência geográfica, é imprescindível entender o espaço com os princípios da Geografia e atuar como profissionais com os conhecimentos produzidos por ela. Acerca disso, Cavalcanti (2011, p. 11) ressalta que, “como desdobramento desse entendimento, postula-se que para compreender e atuar com esses saberes é preciso desenvolver uma determinada maneira de ver as coisas do mundo, tendo como referência central o próprio sujeito e sua capacidade cognitiva e emotiva.”

Diante deste prisma, para inserir a ludicidade como forma de aprendizagem é importante que o professor prepare aulas lúdicas de maneira cautelosa e inclusa, dando percepção aos limites da turma, porque essas atividades lúdicas podem ser não lúdicas a proceder dos sentimentos presentes nos indivíduos que estão submetidos a elas, em uma determinada situação (LUCKESI, 2014). Todavia, atividades lúdicas bem elaboradas, analisando as particularidades do aluno, podem trazer para ele a oportunidade de superação, trabalhando o emocional, desenvolvendo a confiança, capacidades cognitivas, operativas e sociais, bem como a criatividade, sensibilidade e a imaginação.

Conforme Vigotsky (1989, p. 84), “as crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surgem da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico liberta a criança das amarras da realidade.” É visto que o desenvolvimento do indivíduo é dado por intermédio do lúdico, ele cresce brincando, através da imaginação, a criança cria um simbolismo importante para o seu processo de aprendizagem, indo do abstrato para a realidade. Segundo Piaget (1989), a maneira como a criança assimila (transformar o meio para que este se adapte às suas necessidades) e de acomodar (mudar a si mesmo para adaptar-se ao meio), deverá ser através do lúdico.

Destarte, a ludicidade converteu-se a um traço psicofisiológico, isto é, uma necessidade básica do corpo e da mente no comportamento humano. Necessidade esta, que permeia os alunos das diferentes disciplinas, em especial, a geografia. Conseqüentemente, a escola e o docente manifestam-se como sendo a chave para a propagação de novos conhecimentos, e algumas inovações tornam-se então importantes para melhorar as propostas do ensinar e aprender Geografia.

Com o objetivo de ter uma maior motivação por parte dos alunos, na medida em que eles são concebidos como sujeitos do processo, e não como objetos na construção de conceitos, habilidades e valores, as atividades percebidas como lúdicas se colocam como instrumento indispensável no processo de ensino-aprendizagem. Sendo ela promovida por meio de brincadeiras, dinâmicas de grupo, atividades com músicas, vídeos e dentre outras, são capazes de manifestar a interação entre aluno, professor e pensamento geográfico, caso faça sentido para os que vivenciarem.

Portanto, é necessário que se tenha uma maior compreensão e análise do comportamento de cada educando, para entender que tipo de atividade pode fornecer bem-estar, plenitude, interação, e habilidades intelectuais, pois:

Partindo de que a verdadeira educação é aquela que cria na criança o melhor comportamento para satisfazer suas múltiplas necessidades orgânicas e intelectuais – necessidade de saber, de explorar, de observar, de trabalhar, de jogar, de viver –, a educação não tem outro caminho senão organizar seus conhecimentos, partindo das necessidades e interesses da criança. (ALMEIDA, 2003, p. 24).

Tendo em vista que o conhecimento geográfico é muito amplo, a utilização de diversos jogos e brincadeiras em sala de aula, realizados conforme os desejos dos educando, é um ponto positivo para a construção do saber, e da satisfação interior do sujeito. E tanto o professor quanto o aluno podem ajudar nesta atividade por meio da imaginação e da criatividade, porque o professor também aprende com os alunos. Deste modo, ambos possuem uma troca mútua de conhecimentos.

Assim, a escola não pode limitar-se a transmitir informações sobre um dado conteúdo que está inserido no livro didático, ela tem que ser um espaço de síntese, ao qual, deve encontrar-se ligada à cultura do conhecimento experimentado pelo cotidiano dos educandos e educadores e também pela cultura formal, dito de outra forma, o conhecimento científico, “ou seja, a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação, com a de produzi-la, considerando-se o aluno sujeito do seu próprio conhecimento.” (LIBÂNEO, 2018, p. 50).

A prática de qualquer tipo de jogo ou brincadeira só pode ser plena para quem a vivencia, no entanto, todos que as praticam com integridade e presença manifestam essa sensação de plenitude e, por isso, deve ser admitido que as atividades lúdicas devem ser usadas como instrumento para a busca de um crescimento mais favorável tanto do ponto de vista emocional quanto cognitivo. (LUCKESI, 2016).

Nessa situação, a partir da metodologia adotada pela escola, sendo esta, o lúdico, o discente e o docente passam a inter-relacionar conteúdo teórico presente nos jogos e brincadeiras e a percepção de mundo. Para isso, deve haver a correlação da busca pela informação e também para a produção de informação. Se percebermos e propagarmos para os alunos que eles são os sujeitos de seus próprios conhecimentos e que, por intermédio da compreensão da dinâmica do espaço, podem tornar-se agentes críticos, formadores de opiniões e que buscam possíveis soluções para um determinado problema.

Diante deste cenário, segundo Cavalcanti (2012, p. 4), “a escola é, nessa linha de entendimento, um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e de saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos.” E, portanto, quando os alunos e os professores estão utilizando a ferramenta lúdica para compreender as diferentes realidades do espaço geográfico, eles estão construindo geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade e pelos bairros, eles constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios. Desse modo, vão formando espacialidades cotidianas em seu mundo vivido (CAVALCANTI, 2012).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto PIBID, sob a coordenação da professora Maria Edney Ferreira da Silva (Campus V), processou-se com a parceria da escola Estadual Dr. Paulo De Castro Sarmiento,

localizada no município de União dos Palmares, atendendo as turmas dos 6^o e 9^o anos do ensino fundamental II, cuja supervisora foi a professora Claudene Pereira da Silva França. O programa contou com a participação de 24 bolsistas e 6 voluntários que organizaram e elaboraram atividades nas turmas dos 6^o e 7^o anos, as quais apresentavam um total de 40 e 44 alunos, respectivamente.

Foram feitas várias atividades com as turmas supracitadas, mas cabe aqui destacar dois momentos importantes vivenciados por alguns bolsistas e pelos alunos, cujo critério adotado de seleção das aulas que serviram de base para este trabalho foi, porque houve maior participação, curiosidade, integração, interesse e prazer pelos sujeitos em análise. As atividades desenvolvidas que tiveram maior ênfase no processo de ensino-aprendizagem foram sobre os impactos ambientais causados pela ação humana, a qual houve a construção de uma maquete realizada pelos bolsistas e a da aula sobre bacias hidrográficas, apresentando um jogo com bexigas que continham perguntas e respostas, todas baseadas nas temáticas expostas em sala de aula sobre a ciência geográfica e de acordo com a vivência dos educandos.

Além disso, este trabalho se baseou na análise de dados feita através de um documento, que foi demandado pela coordenadora do projeto, o qual serviria de base para um evento realizado em todo campus da UNEAL sobre os relatos de experiências no PIBID. Dessa forma, surgiu a necessidade de fazer uma pesquisa de campo, com o intuito de averiguar todo trabalho realizado na escola Estadual Dr. Paulo de Castro Sarmiento no decorrer do projeto, cujo foco central da pesquisa voltara-se a saber a visão dos alunos e dos professores sobre as aulas com ludicidade.

Para a construção da pesquisa foram feitas algumas observações em salas, como a faixa etária dos sujeitos questionados, a saber: os 84 alunos estavam entre 11 a 14 anos idade. A pesquisa continha 2 questionários com 4 perguntas cada, que foram direcionadas aos alunos das turmas do 6^a, 7^o e 8^o anos e aos 18 professores; as quais pautavam em discussões sobre como os estudantes preferiam as aulas, se gostavam das aulas com brincadeiras, e se aprendiam mais facilmente as aulas com o lúdico. Já em relação aos professores foram feitas discussões acerca do conhecimento da ludicidade em sua formação, se eles possuíam recursos necessários para a efetivação de aulas mais dinâmicas e etc, cuja média de duração de observação, indagação e interação obtidas na realização da pesquisa foi de 15 minutos. Para finalizar, houve a realização de um evento aberto do encontro das licenciaturas para todo público escolar, tanto das escolas parceiras do projeto quanto para outras escolas do município, para o qual foi confeccionado estandes com jogos, brincadeiras e painéis produzidos a partir de materiais recicláveis, relacionados aos assuntos tratados em salas de aula.

Partindo desse pressuposto, o método utilizado nas atividades lúdicas consistiu no participativo, com uma metodologia de aula expositiva-dialogada, que tem o objetivo de substituir a palestra docente pela inserção da participação do estudante, tendo ele como sujeito do conhecimento. Pensando nessa conjectura, Sanler *apud* Del Fiaco (2005), aborda que os métodos participativos levam o discente a vivenciar situações adequadas que facultam sua conversão em um ente ativo, criador, capaz de contribuir com o desenvolvimento do seu entorno social e sua própria autotransformação. Ademais, os métodos participativos são capazes de desafiar o aluno a pensar, argumentar e confrontar, cooperando, assim, para a construção de um aprendizado mais ativo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O ser aluno é um processo contínuo enquanto houver um professor disposto a ensinar e com ele aprender, manifestando, assim, uma troca mútua de conhecimento e aprendizagem. Foi pensando nesta questão que surgiu a necessidade de analisar a trajetória no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto alunas e futuras professoras. Durante o período decorrido no PIBID, a experiência de estar em contato com os alunos da rede pública de ensino e com eles adquirir e compartilhar conhecimento fez perceber o quão necessário se faz a utilização de materiais lúdicos no processo de ensino-aprendizagem do indivíduo.

Para Piaget (1983), o conhecimento só se torna possível quando o Sujeito, aquele que irá conhecer, e o Objeto, aquilo que será conhecimento, se relacionam de maneira que o Sujeito age sobre o Objeto. Além da relação Sujeito-Objeto, é a escola o ambiente de interação entre as crianças, a qual, promove através do ensino-aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, psíquico, motor, autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação.

Faz-se necessário que o ser humano esteja em interação com o meio social para que este possa aflorar sua concepção intelectual. Pensando nisso, foi produzido uma maquete relacionada aos impactos ambientais causados pela ação humana, nela estava representada os danos ligados às ações do homem de forma negativa sobre os rios urbanos, visando expor o cenário presente no dia a dia da cidade de União dos Palmares, o qual, os alunos já estavam habituados. Observou-se que com o uso expositivo da maquete alguns alunos sentiram-se mais à vontade para se aproximar do conteúdo ministrado, agregando informações da vivência particular deles.

Figuras 1 e 2- Aula expositiva e dialogada

(Figura 3- maquete confeccionada com materiais recicláveis para expalanação do conteúdo em substituição ao slide).



(Figura 4- interação ativa dos alunos em relação a exposição da maquete).



Fonte: acervo das autoras, 2018.

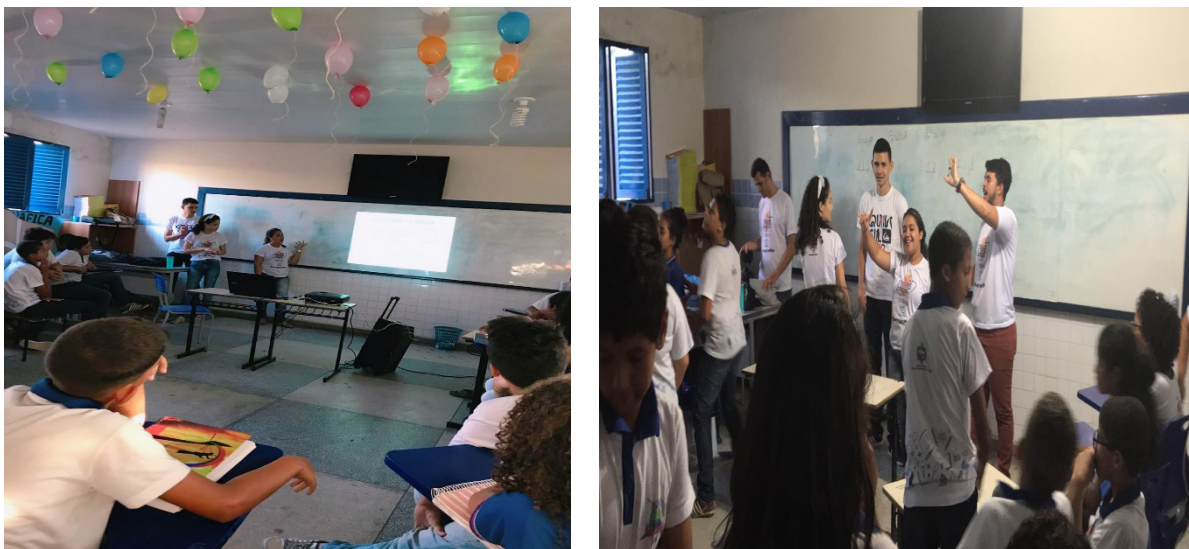
Em um momento posterior, houve a explanação oral do conteúdo e a realização de um ambiente de discussão com perguntas e respostas, o qual, os discentes interagiam uns com os outros, faziam questionamentos acerca do assunto tratado na aula, possibilitando assim, um cenário de compartilhamento de pensamentos que buscavam melhorias na qualidade do meio ambiente, e as formas responsáveis de utilização e manejo dos rios, principalmente, os que fazem parte do cotidiano deles.

O ingresso no PIBID também serviu para a introdução de novas metodologias com base nas necessidades dos alunos. Dessarte, a prática docente buscou conhecer as facetas da aprendizagem e entre elas, o jogo, porque foi o instrumento educativo que chamou a atenção para mostrar ao aluno que a busca pela construção do conhecimento pode/deve existir por momentos de prazer com a ludicidade.

O ato de brincar inclui jogos, dinâmicas e momentos lúdicos que aproximam o aluno do conteúdo abordado e, é em contato com o jogo que a criança assimila que aprender envolve intervenções lúdicas de estímulos que aguçam a produção do indivíduo. Embasadas nos fundamentos dos preceitos da ludicidade, houve o desenvolvimento e aplicação de um jogo como forma de verificação oral da aprendizagem da aula sobre o conteúdo de bacias hidrográficas, com ênfase à rede do Mundaú, rio que passa pelo município palmarino.

Após a explicação do conteúdo, o jogo se deu da seguinte forma: com balões de ar fixados no teto da sala, e com a turma dividida em cinco grupos. Esses grupos escolhiam um representante que iria puxar uma cordinha que estourava o balão; ao estourar o balão caia uma pergunta correspondente ao assunto da aula, esse aluno poderia voltar a sua equipe e juntos chegar a uma resposta, respondendo corretamente a equipe somava um ponto, mas se a resposta fosse incorreta, havia a sua correção e a tirada das dúvidas que apareciam. Ao final da dinâmica, a equipe com maior pontuação ganhava o jogo.

Figuras 3 e 4- Jogo com balões



Fonte:acervo das autoras, 2018.

A aplicação dessa aula visava oferecer aos alunos momentos de descontração. Ao tempo em que os pibidianos observavam o nível de aprendizagem dos mesmos e que os

alunos se sentiam agradáveis com atividade, percebe-se também, que esse tipo de jogo contribuiu bastante para a realização de um trabalho em equipe.

Certamente que vivenciar uma experiência lúdica em grupo é muito diferente de praticá-la sozinho. O grupo tem a força e a energia do grupo; ele se movimenta, se sustenta, estimula, puxa a alegria, mas somente cada indivíduo, nesse conjunto vital e vitalizado, poderá viver essa sensação de alegria, partilhada no grupo. (LUCKESI, 2016, p. 6).

A inclusão flexível da prática pedagógica foi apresentada durante as atividades, pois, foi percebido e refletido o modo como cada aluno aprende e expressa seus conhecimentos e opções, respeitando os limites de cada estudante e junto a eles tendo uma experiência de partilha de conhecimento e diversão.

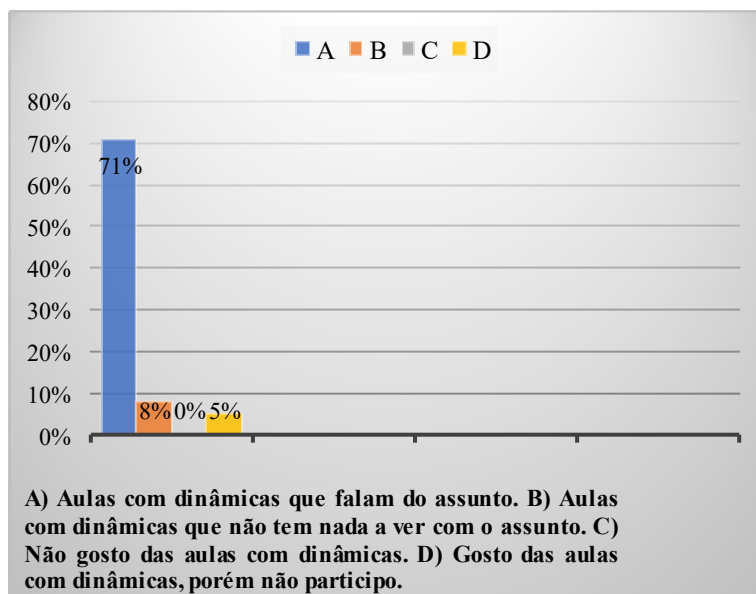
Notou-se que mesmo existindo alunos mais tímidos, quando houve o jogo dos balões com perguntas e respostas, eles participavam e se sentiam mais confiantes, ao ponto que acertavam as perguntas do balões. “A ação de buscar e de apropriar-se dos conhecimentos para transformar exige dos estudantes esforço, participação, indagação, criação, reflexão, socialização com prazer, relações essas que constituem a essência psicológica da educação lúdica [...]” (Almeida, 2003, p. 31). Portanto, ao fim da aula foi concluído que a aprendizagem daqueles alunos que se sentiram à vontade de participar da dinâmica foi alcançada de maneira prazerosa e descontraída.

PESQUISA DE CAMPO SOBRE A LUDICIDADE NA ESCOLA

Ao final do trajeto no Pibid, a coordenadora do projeto solicitou, que em grupos, fossem elaborados artigos que contassem a experiência no programa. Dessa forma, resolveu-se não só relatar a experiência em sala de aula, mas discutir de que forma o lúdico atuou e atua no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Foi desenvolvido o seguinte artigo: A importância da ludicidade no ensino da Geografia no Fundamental II, com os autores Francyslaine Alves SILVA; José Matheus Galdino SILVA; Maria Larissa Marcelino DINIZ; Marcos Antônio dos SANTOS.

Ao decorrer da produção do artigo tornou-se importante a criação de uma pesquisa de campo, a qual foi possível coletar dados e solidificar o eixo central do estudo que afirmava que o lúdico é uma ferramenta pedagógica que favorece o aluno na aprendizagem, fortalecendo o conhecimento e instigando-os a aprender. A pesquisa fora feita através de questionários na instituição de ensino Escola Estadual Dr. Paulo de Castro Sarmiento e foi dividida em dois momentos: o primeiro direcionado aos alunos e outro aos professores. O gráfico abaixo corresponde à pergunta sobre de que forma os discentes gostam de suas aulas.

Gráfico 1- Primeiro questionário: alunos



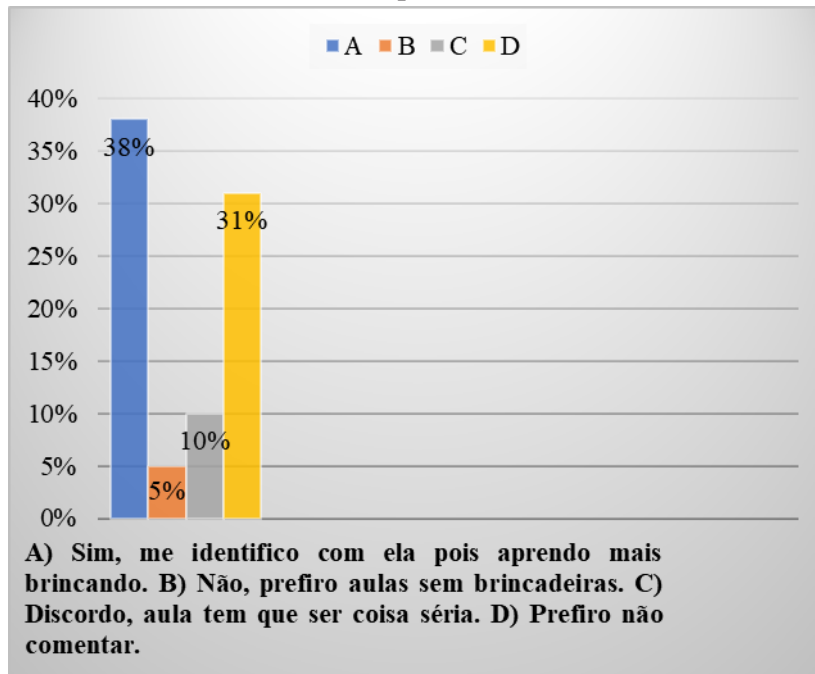
Fonte: acervo das autoras, 2019.

Ao serem questionados quanto a como preferem as aulas, a maior parte dos alunos explicitam que as aulas com dinâmicas que complementam o conteúdo abordado em sala, os ajuda na fixação do assunto e, assim, facilita os mesmos na hora da prova ou atividade avaliativa que o professor venha a fazer. Porém, na pergunta posterior, quando indagados de que forma os discentes aprendem melhor os assuntos, dos 84 alunos entrevistados 44 afirmaram que compreendem com mais facilidade com explicação do assunto e atividade, enquanto 23 alunos afirmaram aprender melhor com dinâmicas que expliquem o conteúdo.

É notório que cada aluno possui uma forma particular de absorção de conhecimento, cabe ao docente articular práticas pedagógicas que mesquem atividades lúdicas e os conteúdos e que essas propostas lúdicas consigam fornecer a todos os alunos uma experiência agradável para os indivíduos que dela participarão e ao estudante cabe a experiência, e junto a essas propostas buscar apropriar-se do conhecimento e dele buscar a transformação.

Ainda na coleta de dados com os estudantes, alguns alunos sentiram-se abertos a compartilhar relatos de aulas lúdicas e que com as dinâmicas eles se sentiam mais curiosos em saber do conteúdo, independente da matéria em questão. A pesquisa seguiu procurando saber o posicionamento dos educandos quanto aos jogos e brincadeiras, eles foram questionados se concordam com a frase “aprender brincando”.

Gráfico 2- Terceiro questionário dos alunos



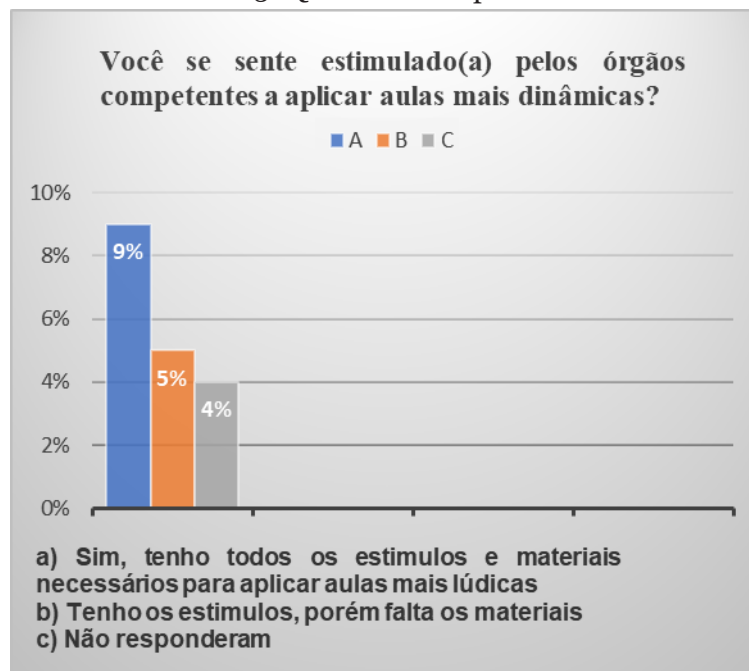
Fonte: acervo das autoras, 2019.

O resultado mostra que em maioria dos discentes preferem ter aulas mais dinâmicas, descontraídas e que os beneficiem na hora de aprender o assunto. Para finalizar com os estudantes, foi deixada a última questão em aberto para que eles pudessem expressar a opinião acerca das questões anteriores e fazer uma análise de como eles gostariam que as aulas fossem aplicadas, as respostas avaliadas foram diversificadas e intercalavam entre aulas dinâmicas e aulas de campo, sempre com ênfase a essa metodologia mais livre e prazerosa, já que aprendiam melhor.

Ao finalizar os questionários com os alunos, houve outro momento, dessa vez, com a atenção dirigida aos professores da instituição. Objetivou-se entender um pouco da formação pedagógica destes. Foram questionados quanto ao contato com o termo ludicidade como forma de aprendizagem e de forma unânime todos afirmaram que durante a formação acadêmica a ideia de ludicidade esteve presente. Ao obter essa informação foi possível concluir a evolução do sistema educativo no Brasil, que tem trazido diversas discussões nas academias a fim de propiciar aos alunos da educação básica um ensino mais agradável e que atendam aos interesses dos educandos, que se processa a partir de atividades lúdicas.

É de fundamental importância que as escolas possuam uma infraestrutura que possibilite ao professor desenvolver estratégias lúdico-pedagógicas que forneçam mecanismos de estímulos e materiais didáticos variados. Levantou-se uma questão a respeito dos materiais e estímulos que os docentes têm para produzir aulas lúdicas e as respostas foram satisfatórias. Isto ocorre devido a infraestrutura que a escola possui, mesmo sendo uma instituição relativamente pequena, todas as salas são climatizadas. Tendo para uso coletivo data show, caixa de som e notebook. Muito embora alguns professores relataram que mesmo tendo esses recursos, os mesmos acabam sendo limitados e não conseguem atender as necessidades de toda a comunidade escolar.

Gráfico 3- Questionário: professores



Fonte: acervo dos autores, 2019.

A última pergunta do questionário foi colocada em aberto para que os professores pudessem relatar a importância da ludicidade através da ótica da experiência escolar. Novamente, de forma unânime, as respostas contemplavam o acolhimento que o lúdico tem para o aluno que se sente inferior na aprendizagem, tendo o poder de tirar do processo de aprendizagem o peso da obrigatoriedade, sendo o material lúdico o elo que conecta o aluno do conteúdo estudado.

ELUNEAL: PROJETO LÚDICO-PEDAGÓGICO

No final do projeto, com o intuito de construir momentos lúdicos com caráter pedagógico, de modo que os alunos percebessem, nestes momentos, uma nova aprendizagem sobre o ensino da geografia, foi organizado um encontro com os alunos no campus da faculdade. O Encontro de Licenciaturas na Universidade Estadual de Alagoas (ELUNEAL) surgiu para culminar o fim de uma etapa agradável de compartilhamento de conhecimento. Abordando a temática: Demandas e desafios da formação docente em Alagoas, fazendo uma análise da trajetória de todo o programa e atividades feitas pelos Pibidianos. Teve a confecção de estandes, contando de forma lúdica os assuntos aplicados em sala de aula, de jogos, cenários e entre outras instrumentalizações pedagógicas.

Figuras 5 e 6- Estandes do ELUNEAL



Fonte: acervo das autoras, 2019.

Todos as escolas da cidade de União dos Palmares foram convidadas para participar do projeto e averiguar os resultados alcançados com o PIBID, cujo período de duração do evento foi do dia 11 a 13 de Setembro de 2019, e várias escolas se fizeram presentes com suas respectivas turmas. O projeto evidenciava uma nova perspectiva de aprendizagem, mostrando como o lúdico tem o poder transformador de contribuir no processo de ensino-aprendizagem, sendo os jogos a ferramenta auxiliadora para promover a livre manipulação dos materiais, aflorando no sujeito a autoconfiança, autonomia e a possibilidade de aprender se divertindo.

Figura 7- Interação dos alunos com os jogos



Fonte, acervo dos autores 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser educador não é uma tarefa fácil. Fazer parte do processo de construção cognitiva e emocional de um indivíduo imprimir saber dirigir de forma agradável o conhecimento, para isso é importante usar cotidianamente atividades lúdicas que integrem o estudante em um processo de aprendizagem mais prazerosa, fazendo que este se torne o mais autônomo e confiante possível.

Baseando-se no princípio de que as aulas lúdicas ajudam o aluno na construção social, emocional e cognitiva que foi utilizado o posicionamento dos estudos de Luckesi. E através de sua contribuição quanto a ludicidade trabalhada por um outro prisma, buscou-se analisar e refletir sobre as práticas lúdico-pedagógicas durante a participação no PIBID, levantando a questão da importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do ensino fundamental II nas aulas de Geografia.

Ter um olhar mais delicado para a ludicidade e buscar levar em consideração a carga emocional do estudante e suas necessidades, possibilita o lúdico atingir a todos os indivíduos. A ludicidade está atrelada a quem a vivência, tendo como base a experiência particular e o estado emocional. Na análise da pesquisa de campo evidenciou que uma parcela dos alunos não consegue absorver o conteúdo através das atividades lúdica proposta pelos professores. E ainda, foi levado em consideração aqueles alunos que se recusam a praticar tais atividades.

Sabe-se que os jogos e as brincadeiras são de grande importância na primeira infância e que bem trabalhados desenvolvem o sensório-motor da criança, a respeito de atividades lúdicas para a educação infantil se tem grande número de pesquisa e contribuições. Entretanto, quando voltado para o ensino fundamental, os jogos adotam uma nova intervenção, passam do sensório-motor para um caráter mais crítico/reflexivo, porém, com a finalidade de satisfação também, e que em alguns momentos não conseguem atingir a todos os alunos. E são poucas as discussões a respeito desta temática no ensino fundamental II.

É de fundamental importância que os professores consigam fazer uma análise da turma, conhecer os limites que alguns alunos têm e propor atividades elaboradas para faixa etária da sala, visando promover a inclusão, socialização, troca de conhecimento e interação. Ademais, é preciso que se tenha as atividades lúdicas no currículo pedagógico das escolas a fim de uma melhoria na educação.

O lúdico é uma ferramenta que auxilia os estudantes e professores, porém a perspectiva de ludicidade deve ser trabalhada apoiada na vivência interna do educando, tendo em vista as emoções e limitações do mesmo. Destarte, cabe apontar a necessidade de aprofundamento de estudos sobre ludicidade a partir de outros teóricos e pesquisas direcionadas ao emocional dos estudantes à luz da ludicidade no ensino fundamental II e médio, tendo em vista que atualmente as questões emocionais podem interferir no processo de aprendizagem dos discentes.

REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, P. N. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: EDIÇÕES LOYOLA, 2003.

2. _____. *Língua Portuguesa e ludicidade: ensinar brincando não é brincar de ensinar*. 130 p. Dissertação em letra-português. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. São Paulo, 2007.
3. CAVALCANTI, L. S. *O ensino de geografia na escola*. São Paulo: Papirus, 2012. p. 45 – 47. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2799015/mod_resource/content/2/texto15_libaneo_plano%20de%20aula.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020, às 00:45.
4. CAVALCANTI, L. S. O lugar como espacialidade na formação do professor de geografia: breves considerações sobre práticas curriculares. *Rev. Bras. Educ. Geog.*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 01-18, 2011. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/39>>. Acesso em: 27 jun. 2020, às 00:50.
5. DEL FIACO, J. L. M. Métodos Participativos: Fundamentação teórica e um plano de aula para uma disciplina de Teoria Geral da Administração e a Teoria da Atividade. *Revista Administração*. Ano 2, n. 2, 2005. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/pedagogia/didatica/>>. Acesso em: 02 jun. 2020, às 23:50.
6. LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.
7. LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. *Revista entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014.
8. _____. *ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna*. Bahia: Blogspot, 2016. Disponível em: <<http://luckesio02.blogspot.com/2016/07/ludicidade-e-atividades-ludicas-uma.html>>. Acesso em: 10 jul. 2020, às 17:22.
9. PIAGET, Jean. *A Epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
10. _____. *A psicologia da criança*. 17 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
11. VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Tecendo algumas considerações sobre a Geografia da Saúde em Sergipe¹

Weaving some considerations about Health Geography in Sergipe

Denilson Jesus dos Santos¹; Karolaine Santos Silva⁽²⁾; Márcia Eliane Silva Carvalho⁽³⁾

⁽¹⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6548-0119>, estudante de Licenciatura em Geografia; Universidade Federal de Sergipe – UFS; São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: denilsonj28@gmail.com. Bolsista COPES/PIBIC.

⁽²⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9364-7633>, estudante de Licenciatura em Geografia; Universidade Federal de Sergipe; São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: silvakarolaine170@gmail.com. Bolsista COPES/PICVOL.

⁽³⁾ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2209-6341>, professora do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Sergipe – UFS; São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: marciacarvalho_ufs@yahoo.com.br.

ABSTRACT: Health Geography comprises the analysis of the health-disease process in human beings, and emphasizes the existence of an intrinsic relationship between the mentioned process and the socioeconomic, socio-environmental and political factors in society. Considering the spatialization of diseases over the years, it is evident that certain diseases were prioritized because of others. Thus, a priori, they are called as neglected diseases, because their occurrence consists of vulnerable populations. With this, the present article is the result of a research carried out for the Research Project of the Institutional Program for Scientific Initiation Scholarships (PIBIC), entitled Risk Factors associated with Neglected Health Diseases in the Municipalities of Laranjeiras and Itabaiana in the State of Sergipe. Thus, this research aimed to identify the neglected diseases existing in the municipalities of Itabaiana and Laranjeiras in Sergipe, from the perspective of the Geography of Health. Thus, as a study method, the procedure method was used, being supported by the case study. Thus, a bibliographic review based on works on the theme was carried out, which enabled the association of theory and practice. From this, neglected diseases are analyzed: leptospirosis, American cutaneous leishmaniasis (ATL) and schistosomiasis, in the municipalities of Itabaiana and Laranjeiras, in Sergipe, in the historical section of 2007 and 2017, on the Sinan / Net website. However, information on the diseases mentioned in the respective Municipal Health Departments was also requested. Finally, it should be emphasized that when considering the health-disease relationship, the economic model in force under the dictates of globalization, constitutes one of the main factors for the emergence of infectious diseases in the population and which supports the maintenance of neglected diseases.

KEYWORDS: Geography; Neglected Diseases; Health.

INTRODUÇÃO

As profundas alterações no ambiente devido ao aceleração do processo de globalização têm apresentado proporções gigantescas fazendo emergir novas (e/ou velhas)

¹ DOI: 10.48016/GT14L1Xenccultcap7

epidemias em função de desequilíbrios ambientais. O retorno e/ou prevalência de doenças que tem afligido a população mundial apresenta, muitas vezes, certo padrão espacial que pode estar associado ao clima, aos processos de degradação de habitats naturais dos agentes epidemiológicos, como também apresentam grande relação com o nível de renda da população, acometendo em maior grau a população mais carente e mais vulnerável ao processo de saúde-doença, sendo, portanto, denominadas de doenças negligenciadas associadas com a pobreza.

Dessa maneira, há uma grande necessidade das pesquisas no âmbito da saúde ambiental, pois esta, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) compreende os aspectos da saúde humana, inclusive a qualidade de vida, que são condicionados por fatores físicos, químicos biológicos, sociais e psicossociais do ambiente, além disso, busca-se teórica e praticamente analisar, avaliar corrigir, controlar e prevenir os fatores do ambiente que venham de forma adversa a saúde humana. Uma importante ciência que atua diretamente com a temática ambiental é a geografia, em especial o ramo de que aborda integralmente saúde e ambiente.

De acordo com Guimarães, Pickenhayn e Lima (2014) a abordagem geográfica que integra saúde e ambiente denomina-se Geografia da Saúde, sendo considerada uma geografia aplicada ao entendimento da vinculação da saúde coma produção e organização do espaço.

Neste sentido, a Geografia da Saúde ao estudar a dinâmica socioespacial e ambiental e os consequentes agravos à saúde causados por doenças negligenciadas contribui para um repensar sobre os problemas associados com a poluição e degradação ambiental, com o intuito de fornecer dados concretos para as políticas públicas com enfoque local, através da análise temporo-espacial associada às geotecnologias permitem traçar um perfil dos principais agravos que acometem a população.

Nesse sentido, o estudo na Geografia da Saúde das doenças negligenciadas contribui para um repensar sobre os problemas associados com a poluição e degradação ambiental, com o intuito de fornecer dados concretos para as políticas públicas com enfoque local, e com perspectivas de atuação na resolução dos casos.

Para Mendonça, Araújo e Fogaça (2014), o processo de saúde-doenças das populações humanas ao longo do tempo foi marcado por diferentes correntes teórico-metodológicas, que buscavam compreender as relações espaciais para o melhoramento do bem-estar da população. Com isso, os autores mencionados compreendem que é necessário analisar as dinâmicas que geram reflexos na sociedade através de novas abordagens de estudos para que seja realizado práticas mais humanizadas nos sistemas de saúde pelo poder público.

Desta forma, e em concordância com Guimarães (2015), elucida-se que é possível por meio dos estudos relacionados a Geografia da Saúde afirmar que existe uma relação de poder assimétrica dentro das relações sociais. Assim, fica evidente a desigualdade e a exclusão social por parte de uma população suscetível à vulnerabilidade socioeconômica e ambiental. Desse modo, emerge inúmeras divergências, principalmente em relação ao acesso a serviços básicos de saúde ou tratamento das doenças.

Assim sendo, esta pesquisa teve como objetivo identificar as doenças negligenciadas existentes nos municípios de Itabaiana e Laranjeiras em Sergipe, a partir do olhar da Geografia da Saúde.

REFERENCIAL TEÓRICO

A atualidade do cenário científico tem caminhado para questionamentos importantes, mas que ao mesmo tempo são paradoxais que estão em consonância com a complexidade social. Assim, a ciência tem a preocupação de em seus campos disciplinares romper com fronteiras do conhecimento, em buscar a inter(trans) disciplinaridade, mas que em tempos de negação do conhecimento científico, a necessidade de especialização, reafirmação de seus campos disciplinares, são constantes que vêm se tornando pauta de diversos debates. Na Ciência Geográfica, as reafirmações e novas articulações estão comumente presentes.

Isso pode ser observado a partir dos estudos da saúde tendo como base a dimensão espacial sendo um marco inovador e interdisciplinar atual, pois, a saúde da população tem sido uma preocupação constante das várias áreas do conhecimento científico e na Geografia em especial tem sido uma temática que tem gerado grande interesse, principalmente na comunidade geográfica latino-americana (GUIMARÃES, PICKENHAYN e LIMA, 2014)

Este tema que ganha destaque a partir da renovação da epidemiologia que busca transpor as fronteiras e passa a buscar determinantes sociais e ambientais dos problemas de saúde, além de colocar em debate a promoção de saúde pública evidenciando a abordagem geográfica de saúde-doença das populações, o que Mendonça, Araújo e Fogaça (2014) consideram a partir das relações entre diferentes grupos e instituições, permeado pela relação entre sociedade e natureza.

Todavia, é preciso evidenciar que a preocupação com as influências ambientais no processo saúde-doença não é uma temática hodierna, mas está presente por toda a história da humanidade. Na Grécia Antiga, muitas doenças da modernidade já eram conhecidas, como sífilis, lepra e tuberculose, as mesmas eram compreendidas como resultado de desequilíbrios dos elementos da natureza, enquanto que a cura dependia da alimentação e das condições ambientais favoráveis ao rearranjo das forças contrárias a saúde do organismo.

As doenças se manifestavam quando os fluidos do corpo estavam em desequilíbrio e a cura resultado da eliminação de tais fluidos, não se tinha a concepção de contágio e os médicos gregos concentravam-se na descrição dos sintomas e na apresentação de alternativas para a cura de cada uma (GUIMARÃES; PICKENHAYN e LIMA, 2014).

O mais importante médico que trouxe grandes contribuições para a área médica, como também para a Geografia, foi Hipócrates (460 a.C - 377 a.C.) ele produziu uma obra importante: “Dos ares, das águas e dos lugares” que sistematizou a preocupação humana com relação aos fatores ambientais e o surgimento de doenças (DUTRA, 2011).

[...] Hipócrates dizia que o médico ao entrar em uma cidade, deveria considerar sua situação em relação aos ventos e ao nascer do Sol. [...] Assim como a qualidade de suas águas. Se as águas são pantanosas e suaves, ou se saem de rocha e de partes elevadas, salobras e impróprias para cozinhar. Se a terra está nua e deficiente em água, ou arborizada e bem regada, e se está em uma depressão ou partes elevadas (GUIMARÃES; PICKENHAYN e LIMA, 2014, p. 53).

Desse modo, de acordo com Dutra (2011), Hipócrates considerava a saúde como resultado da relação das populações com o espaço onde viviam, assim o médico para ele

deveria reconhecer o contexto ambiental que explica as doenças. Sua medicina, portanto, era médica porque buscava as causas da saúde e da doença nos condicionantes geográficos, buscando assim a cura na natureza. É também dos gregos clássicos que surge a teoria dos Miasmas, segundo a qual havia doenças difundidas em alguns lugares devido a insalubridades destes, e de todas as coisas estragadas e podres, assim se dá início à Geografia Médica, onde há uma aproximação entre os fatores ambientais e os lugares como determinantes no diagnóstico e tratamento de doenças.

No entanto, a partir da concepção da Teoria dos Miasmas no período medieval, centrou-se em concepções religiosas havendo assim um retrocesso em comparação ao pontapé iniciado na antiguidade clássica, essas ideias permaneceram até a época pré-moderna no renascimento, e acreditou-se que por muitos séculos as doenças eram causadas como um castigo de forças exteriores e a partir disso era que ocorria o tratamento, sendo assim, um período onde não há avanços médicos no diagnóstico-tratamento de enfermidades.

Durante o século XVI e XVII foi identificado que vários médicos, em viagem pela Ásia, África e América no processo de colonização, fizeram levantamento médico-geográfico nas áreas, baseado em estudos a partir do clima realizado por Ratzel e La Blache, e identificando doenças como as tropicais. Nesse período, os médicos perfilhavam a ideia de que o resultado do domínio do ambiente pelo homem seria a conquista das doenças, no sentido do seu controle preventivo, de um lado calculando diferenciais de morbidade em climas quentes e frios, contextos urbanos e rurais, no Antigo e Novo Mundo (JUNQUEIRA, 2009, p.3).

Entretanto, em meados do século XIX, Moris Pasteur (1842-1895) e Robert Koch (1843-1910) formularam a teoria bacteriana que revolucionou a Medicina, o que acarretou a retirada da Geografia médica dos currículos de ensino de Medicina, reformulando a própria concepção sobre saúde-doença, assim há uma perda do interesse pelo ambiente e Junqueira (2009) salienta que

Em conseqüência, no final do século XIX, houve um longo declínio nos estudos de Geografia Médica, que se prolongou até a década de 1930, devido à hegemonia da Teoria Bacteriana, cujo principal foco era a Biologia (PEITER, 2005). Assim, a incidência das doenças não era mais relacionada com o ambiente, mas sim o corpo humano enquanto meio de proliferação de bactérias que causavam doenças, logo o que se devia fazer era encontrar meios de controlá-las (JUNQUEIRA, 2009, p. 3).

É somente em 1930 que há uma aproximação da Geografia com Epidemiologia numa tentativa de buscar estabelecer conexões entre as causas de diversas doenças, mas com a Teoria de Pavlovsky sobre os Focos naturais das doenças transmissíveis temos novamente a retomada do ambiente a partir da tríade ecológica (homem-agente-ambiente). De acordo com esta teoria o ambiente possui condições favoráveis à circulação de agentes independentes da presença/ação humana (PEITER, 2005; LIMA NETO, 2000; VEITES; FREITAS, 2001 *apud* JUNQUEIRA, 2009, p. 6).

Maximilian Sore, geógrafo francês, desenvolve dois conceitos caros à Geografia médica, o de ecúmeno e o complexo patogênico, sendo o ecúmeno o espaço de organização dos organismos vivos (animais e vegetais), já o complexo patogênico seria uma unidade biológica que compreendemos organismos vivos e comprometem a sua existência.

Durante o século XX com a diminuição do positivismo lógico como hegemônico na ciência, há um fortalecimento de outras perspectivas de análise da realidade, como sistemismo, humanismo e o marxismo, mostrando a complexidade presente nessa fase da Modernidade. Contudo, ao observamos que 1948 com o estabelecimento do conceito de saúde pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que entende como pleno bem-estar, o autor pondera essa perspectiva conceitual apontando que na história da sociedade diante de vários contextos o conceito de saúde foi sendo reformulado e o conceito de bem-estar está nessa variabilidade (MENDONÇA; ARAÚJO e FOGAÇA, 2005).

A Geografia Médica retorna a ter importância na Segunda Guerra Mundial por questões estratégicas e durante o período de pós-Guerra ela se consolida oficialmente no cenário Geográfico internacional com a criação da Comissão de Geografia Médica (1949). Outro ponto que se destaca é a mudança paradigmática ocorrida com a introdução da Teoria da História Natural das doenças renovando o modelo ecológico das doenças, além disso, contrapõe-se a visão de unicausalidade, permitindo assim a abertura para as teorias multicausais.

Em 1976, há um marco que é a mudança de Geografia Médica para Geografia da Saúde, devido a ampliação das questões, temas e abordagens que foram surgindo. Com isso, a mudança do nome foi solicitada e justificada por considerar a Geografia da Saúde mais abrangente e, por relacionar qualidade de vida, educação, moradia, saneamento básico, infraestrutura em saúde e outros com a saúde das populações. No entanto, essa nova denominação não é utilizada em todos os países, encontrando-se ainda hoje o termo Geografia Médica. A partir de Junqueira (2009), o principal objetivo da Geografia da Saúde é

relacionar os diversos fatores que influenciam as incidências das doenças para que se possa formar estratégias de combate a estas, com o intuito de se fazer uma Geografia da Saúde e não para a Saúde, cujo fim é demonstrar as causas dos focos e não se preocupar em combatê-los (JUNQUEIRA, 2009, p. 9).

Nesse entendimento, podemos destacar outros objetivos da Geografia da Saúde: proporcionar o conhecimento e desenvolver teoria e metodologia que contribuam nos estudos espaciais da saúde-doença das populações, visando salientar a produção de resultados práticos para investigações e que sirvam de subsídio para que haja efetivas ações de melhoramento do bem-estar da população em geral.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida com base no método de procedimento, em que foi utilizado o estudo de caso, para que fosse analisado as problemáticas ocorridas em âmbito local e, dessa forma, o diagnóstico da área de estudo fosse preciso (MARCONI; LAKATOS, 2003). Essa pesquisa faz parte dos resultados obtidos do Projeto de Pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), denominado Fatores de Risco associados às Doenças Negligenciadas da Saúde nos Municípios de Laranjeiras e Itabaiana no Estado de Sergipe.

A Geografia da Saúde é a base do campo do conhecimento para a realização da pesquisa. Considerando o contexto, analisa-se as doenças negligenciadas: leptospirose, leishmaniose

tegumentar americana (LTA) e esquistossomose nos municípios de Itabaiana e Laranjeiras, em Sergipe, no recorte histórico de 2007 e 2017.

Dessa forma, foram realizados levantamentos bibliográficos sobre a temática e, em seguida, o levantamento de dados secundários baseados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação/SINAN/NET. Em seguida, partindo dos dados secundários encontrados no site supracitado, foram coletadas informações para a geração do banco de dados e, posteriormente, para a construção de quadros e gráficos por meio do programa Excel/Windows/10.

Para uma verificação mais aprofundada dos casos notificados, solicitamos informações referentes às doenças negligenciadas pesquisadas nas Secretarias Municipais de Saúde, considerando o recorte histórico que estava sendo obtido por meio do Sinan/Net. No entanto, foi-nos repassados dados referentes ao recorte histórico de 2015 a 2019, juntamente com informações que constam os principais indicadores epidemiológicos que incluem a notificação, faixa etária do caso registrado da pessoa infectada, gênero da pessoa infectada e local de ocorrência da doença.

Considerando o contexto citado, o resultado dos dados obtidos por meio da pesquisa nas Secretarias Municipais de Saúde estar exposto em quadros, e em seguida, foi realizado uma análise acerca da prevalência das doenças pesquisadas, aliadas a influência dos fatores econômicos, políticos, sociais e ambientais existentes na sociedade.

Vale ressaltar que, durante a execução dessa pesquisa não houve contato direto com a população infectada. Assim, não foi um estudo direto e sim exploratório.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Geografia da Saúde ao estudar a dinâmica socioespacial e ambiental a partir da concepção de três conceitos chaves: território, saúde e ambiente, busca aliar, por exemplo, as doenças negligenciadas às condições de infraestrutura dos territórios, como também associar outros fatores de riscos que contribuem para a ocorrência dos agravos.

Assim sendo, a Geografia da Saúde tem voltado os seus estudos para as Doenças Negligenciadas associadas à pobreza, principalmente a partir do estabelecimento proposto pela Organização Mundial de Saúde (OMS) dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e que visa adotar medidas para reduzir o impacto desses agravos na população mais pobre (ZICKER; ALBUQUERQUE; FONSECA, 2019), contribuindo, assim, para a construção de dados socioespaciais sobre a temática, como também na construção de políticas públicas voltadas para ações efetivas no combate aos agravos negligenciados.

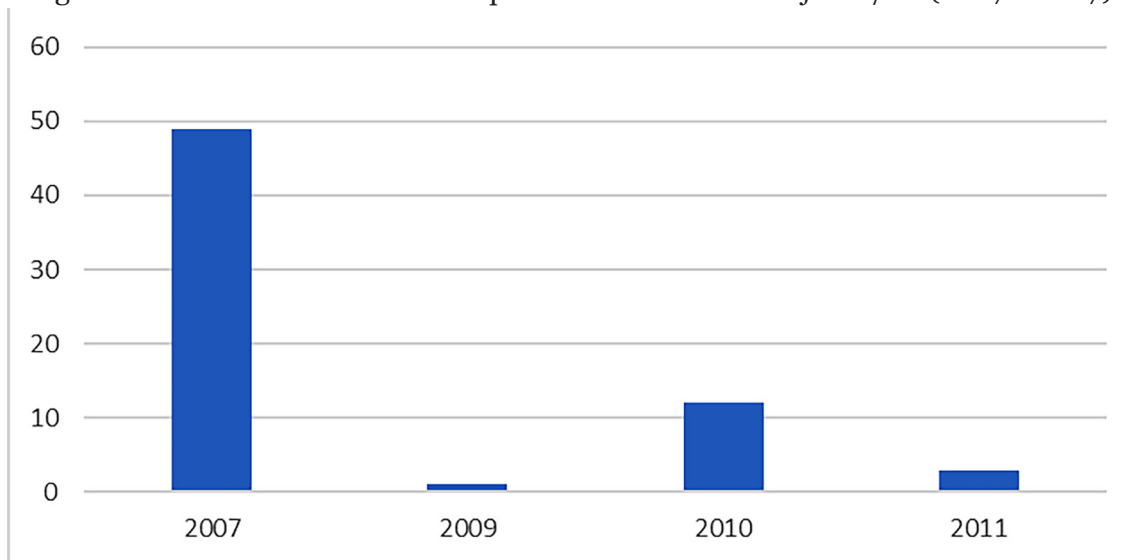
Partindo desses pressupostos, a partir das pesquisas sobre as doenças negligenciadas nos municípios de Itabaiana e Laranjeiras, em Sergipe, foi realizada a análise das seguintes doenças: leptospirose, esquistossomose e leishmaniose tegumentar americana (LTA).

Assim, os dados epidemiológicos das doenças negligenciadas nos municípios mencionados foram obtidos por meio de duas etapas. A primeira etapa consiste em pesquisa e coleta de dados que estão em sites disponíveis para o acesso à população de maneira geral pelo Ministério da Saúde, o Sistema de Informação de Agravos de Notificação – Sinan/Net, no intervalo de tempo de 2007 a 2017.

Com a compilação dos dados obtidos através do SINAN/NET, foi identificado a falta de dados precisos. Com isso, é colocado em execução a segunda etapa da pesquisa, que consistiu na coleta de dados nas Secretarias Municipais de Saúde. No entanto, foram repassados os dados referentes aos últimos 05 anos, de 2015 a 2019.

Assim, seguindo as etapas citadas anteriormente, a Figura 01 permite a análise dos dados disponíveis no site do Sinan/Net, para a esquistossomose no município de Laranjeiras, no período de 2007 a 2017.

Figura 01 – Casos notificados de esquistossomose em Laranjeiras/SE (2007 – 2017).



Fonte: SINAN/NET – BRASIL, 2020.

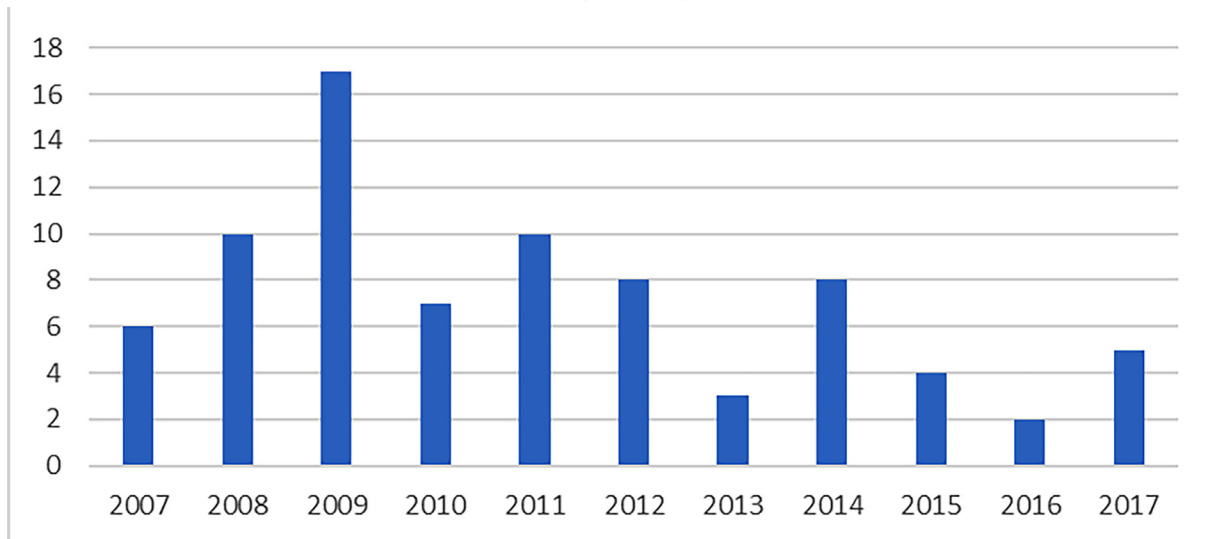
Elaboração: Karolaine Santos Silva, 2020.

Conforme dados disponíveis no SINAN/NET, o município de Laranjeiras, notifica no período de 2007 a 2017, um total de 65 casos confirmados referentes a esquistossomose. Considerando o intervalo de tempo analisado, 2007 é o ano que tem a maior quantidade de casos, com cerca de 50 confirmações. No ano subsequente, não foi registrado casos de notificações da doença. Os anos de 2009, 2010 e 2011, não ultrapassaram juntos 15 confirmações.

Em relação aos casos de Leptospirose em Laranjeiras/SE de 2007 a 2017, foram notificados quatro casos, sendo três confirmados em 2007 e um caso confirmado em 2009, segundo o Sinan/Net.

A Figura 02 apresenta os dados disponíveis no Sinan/Net no período de 2007 a 2017 referente à notificação de Leishmaniose Tegumentar Americana (LTA) em Laranjeiras.

Figura 02 – Casos notificados de Leishmaniose Tegumentar Americana em Laranjeiras/SE (2007 – 2017)



Durante o período histórico analisado, foram notificados 80 casos no município relacionados a LTA. Desse período, em 2009 é notificado o maior número de casos, com 17 casos, e em 2016 é registrado dois casos confirmados com a doença.

Verifica-se no quadro 01 os casos notificados das doenças esquistossomose, leptospirose e leishmaniose visceral, no período de 2015 a 2019, e que foi disponibilizado pela Secretaria Municipal de Saúde de Laranjeiras/SE.

QUADRO 01 – Casos notificados das Doenças negligenciadas pesquisadas em Laranjeiras/SE no período de 2015 – 2019

Doenças	Casos notificados	Gênero	Faixa etária	Localidade
Esquistossomose	1078	-	-	-
Leptospirose	05	Masculino	10 – 69 anos	Área urbana
Leishmaniose Tegumentar Americana	06	Masculino	01 – 55 anos	Área urbana: 03 Área rural: 03

Fonte: Secretaria Municipal de Saúde e Bem estar de Laranjeiras/SE, 2020.

Elaboração: Karolaine Santos Silva, 2020.

De acordo com os dados contidos no quadro 01, foram totalizados 1078 casos confirmados de esquistossomose em Laranjeiras no período pesquisado. Seguindo os dados informados por meio da Secretaria Municipal da Saúde (SMS), não foi registrado o gênero, a faixa etária e a localidade das pessoas contaminadas com essa doença. De acordo com a SMS, o município faz parte de uma região endêmica para a doença, portanto, no Sinan/Net só é notificado os casos mais graves.

Em relação à Leptospirose, foram notificados cinco casos de contaminação com a doença. Identifica-se que, os casos notificados são do gênero masculino, com a faixa etária entre 10 e 69 anos, que incluem os grupos populacionais de crianças, adultos e idosos. Sendo que os casos notificados estão presentes na área urbana, e somente um dos casos constava o meio de contaminação, que foi decorrente da criação de animais.

Considerando ainda o quadro 01, no período de 2015 – 2019, foram notificados seis casos confirmados com Leishmaniose Tegumentar Americana, sendo que um dos casos notificados é de óbito, sendo identificado do sexo masculino, com 52 anos, residente das áreas periféricas da cidade. Em relação aos demais casos, o gênero predominante é o masculino, com a faixa etária de 01 – 55 anos.

Durante a notificação das doenças pesquisadas, não foi identificado o provável meio de contaminação e, geralmente, os hospitais e as unidades básicas de saúde são responsáveis pela confirmação e notificação das doenças.

Ao considerar que a propagação das doenças mencionadas ocorre via a transmissão hídrica, assim, as variações pluviométricas associadas à ausência de saneamento básico adequado e habitações irregulares favorecem o aumento na contaminação da população (CARVALHO; MENDONÇA, 2017; BORGUES 2009; MARTINS; SPINK, 2018).

Com isso, evidencia-se que é necessário avaliar a interação sociedade-ambiente e sua contribuição para ocasionar as doenças infecciosas já que a população de renda econômica baixa está concentrada nos ambientes contaminados (MONKEN, *et. al.*, 2008).

Dessa forma, fica evidente a necessidade da existência de políticas públicas voltadas à prevenção e o controle das doenças, assim como a revisão dos protocolos de saúde voltados para elas, fator que proporcionaria uma maior facilidade na identificação da população acometida com a doença.

Ao comparar os dados coletados no site do Sinan/net e da SMS de Laranjeiras, nota-se que as informações apresentadas fornecem dados discrepantes uma em relação a outra, ressaltando que estas têm em comum somente 03 anos. Sendo esse um dos fatores que também contribui para uma análise comparativa de forma detalhada. Fica evidente que, os dados fornecidos pela SMS de Laranjeiras das doenças pesquisadas são menores em relação ao disponíveis no Sinan/Net. Com isso, retifica a subnotificação, que torna as doenças pesquisadas ainda mais negligenciadas.

Assim, é chegada a conclusão que há subnotificação a respeito dos dados notificados. Segundo o Plano Estadual de Saúde de Sergipe de 2016 afirma que, o resultado desses dados

[...] se deve ao diagnóstico tardio da doença, tratamento inadequado e resistência dos pacientes ao tratamento. A falta de estrutura organizacional nos municípios para a realização das ações de controle do programa e a não priorização dessas ações nos instrumentos de pactuação dos municípios com o estado, dificultam a realização das mesmas e, conseqüentemente, a redução do número de casos (SERGIPE, 2016, p. 39).

Com relação ao município de Itabaiana, foi realizada uma entrevista no dia 07 (sete) de março de 2020 com a Coordenação da Vigilância Epidemiológica da Secretaria Municipal

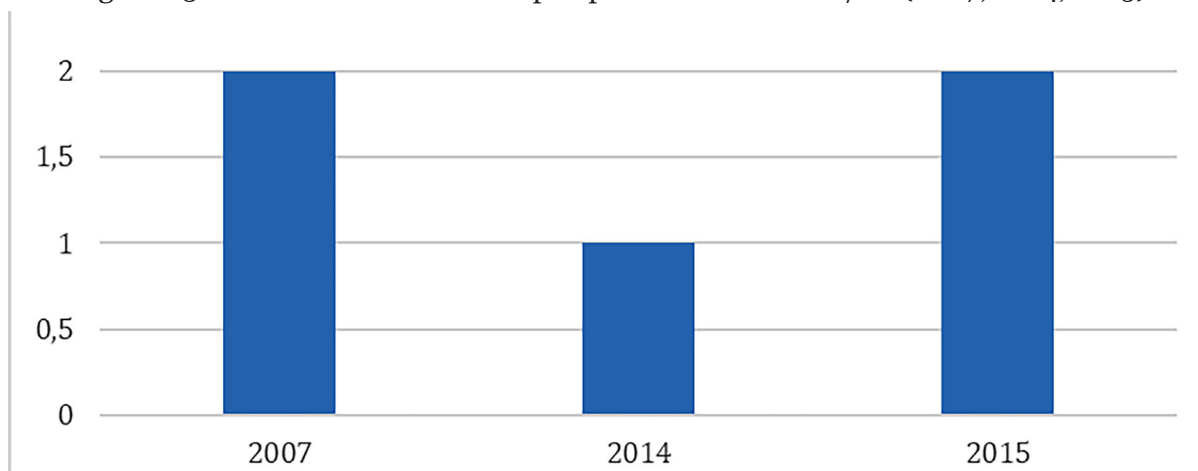
de Saúde de Itabaiana. O município possui 29 Unidades Básicas de Saúde, 20 equipes de saúde da Família, sendo 15 equipes no município e 5 equipes nos povoados, as doenças infectocontagiosas mais frequentes no município são HIV/Aids, Tuberculose, Hanseníase, Dengue, Leishmaniose, Esquistossomose e Sífilis.

Ainda de acordo com a Secretaria de saúde o município desenvolve ações educativas como palestras nas escolas, ações em feiras livres e a busca efetiva pelos casos das doenças citadas, entretanto, essas ações se mostram mais contundentes com relação às doenças como as Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs).

Ao questionar sobre a atualização de dados no SINAN/NET foi informado que o problema está na falta de informação, pois os profissionais de saúde não têm feito a notificação dos agravos. Isso nos mostra que as doenças negligenciadas são duplamente negligenciadas, em primeiro lugar por serem associadas à pobreza, onde falta o desenvolvimento de ações mais efetivas na prevenção e tratamento dessas enfermidades, e em segundo lugar pela ausência de profissionais para atender a todas as demandas da saúde e que também pode estar relacionado à ausência de atenção a estas doenças. Assim, a subnotificação gera um grande problema, pois ao deixar de notificar a ocorrência de agravos, não é possível a destinação de recursos para a prevenção e combate dessas doenças.

Os dados que foram coletados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN/NET) acerca do território de Itabaiana, um dos focos da pesquisa, pode-se constatar que não houve notificação regular, sendo que alguns anos não constam nos dados obtidos, tendo como exemplo os dados da Leptospirose (Figura 03) em Itabaiana onde ocorreu a notificação em 2007, e depois somente em 2014 e 2015.

Figura 03 – Casos notificados de Leptospirose em Itabaiana/SE (2007, 2014, 2015)



Fonte: SINAN/NET – BRASIL, 2020.

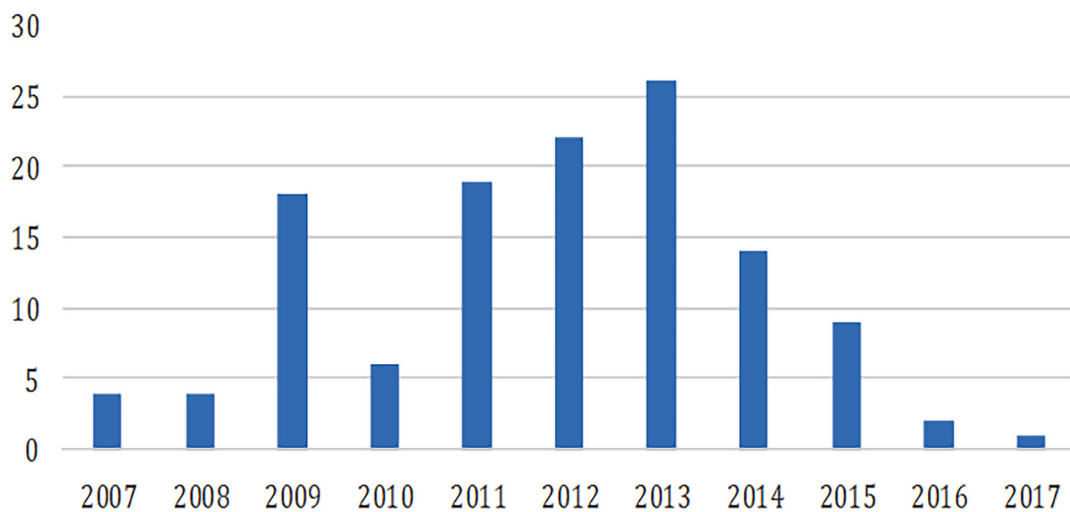
Elaboração: Denilson Jesus dos Santos, 2020

Outro dado que apresenta inconstância encontrado no SINAN/NET é o dos números de casos de Leishmaniose Tegumentar Americana que, entre 2007 e 2009, constam três casos notificados, mas há uma interrupção na alimentação de dados e há um retorno somente em 2017 também com um caso.

O mesmo não ocorre com a Esquistossomose em Itabaiana (Figura 04) onde os dados apresentados são entre 2007-2017, sendo o maior número de casos em 2013 com 26 e o menor número no ano de 2017 com um caso notificado. A diminuição dos números de casos de Esquistossomose pode estar relacionada com a falta de notificação porque o município, de acordo com a secretaria municipal de saúde, passou a não notificar a doença pois, segundo a vigilância epidemiológica, o município passou a ser considerado endêmico para o agravo.

Mas ainda vale constatar, com base no trabalho realizado por Carvalho e Mendonça (2017), pode ainda haver prevalência da doença por meio de condicionantes socioambientais associados às variações pluviométricas e ao precário saneamento básico, que criam um cenário de risco para a transmissão da endemia.

Figura 04 – Casos notificados de Esquistossomose em Itabaiana/SE (2007-2017).



Fonte: SINAN/NET – BRASIL, 2020.
Elaboração: Denilson Jesus dos Santos, 2020.

Verifica-se no quadro 02, os casos notificados das doenças, esquistossomose, leptospirose e leishmaniose visceral, no período de 2015 a 2019, e que foi disponibilizado pela Secretaria Municipal de Saúde de Itabaiana/SE.

QUADRO 02 – Casos notificados das Doenças negligenciadas pesquisadas em Itabaiana no período de 2015 – 2019

Doenças	Casos notificados	Gênero	Faixa etária	Localidade
Esquistossomose	Município Endêmico	-	-	-
Leptospirose	10	06 Femininos 04 Masculinos	18 – 85 anos	Área Urbana: 08 Área Rural: 02
Leishmaniose Tegumentar Americana	02	02 Masculinos	20 e 66 anos	Área Urbana: 02

Fonte: Secretaria Municipal de Saúde de Itabaiana/SE, 2020.

Elaboração: Denilson Jesus dos Santos, 2020.

De acordo com dados informados pela Secretaria Municipal de Saúde de Itabaiana/SE, presentes no quadro 02, observa-se que para a Esquistossomose o município não apresenta dados mesmo sendo considerado endêmico, todavia, como já citado neste trabalho referente aos dados do SINAN/NET, ocorre a disponibilização de dados sobre o agravo referente ao período de 2007 a 2017, ou seja, há uma tabulação de dados de 10 anos, neste sentido, o que podemos constatar é que há uma discrepância entre os dados, o que dificulta a análise dos mesmos.

Com relação à Leptospirose, o município apresentou dez casos notificados entre 2015 e 2019, sendo predominante o gênero feminino com seis casos e do gênero masculino com quatro casos; a faixa etária dos casos variou de 18 a 85 anos, compreendendo os grupos populacionais de jovens, adultos e idosos; o local de ocorrência dos casos deu-se principalmente na área urbana do município, o que de acordo com Carvalho e Mendonça (2017) pode estar relacionado aos condicionantes socioambientais, principalmente a veiculação hídrica, onde a falta de infraestrutura e condições mínimas de saneamento podem impactar diretamente na ocorrência de agravos.

Sobre a Leishmaniose Tegumentar Americana, o município apresentou dois casos durante o período informado, sendo estes do gênero masculino, um jovem de 20 anos e um idoso de 66 anos e pertencentes a área urbana do município.

Portanto, a partir das pesquisas realizadas sobre as doenças negligenciadas nos municípios de Itabaiana e Laranjeiras, fica evidente a falta de registro e atenção plena relacionada à temática, o que resulta em poucos dados disponíveis e divergências nos números de casos confirmados.

Evidencia-se que a presença das doenças pesquisadas nos municípios, ocorrem de maneira similares nos locais pesquisados, e acomete principalmente a população das áreas rurais e/ou urbanas periféricas. Assim, confirma que os condicionantes socioeconômicos e socioambientais estão diretamente relacionados às suas ocorrências.

Dessa forma, corrobora para a necessidade de fatores que melhorem as condições de vida da população nessas áreas, bem como políticas públicas efetivas, ações em saúde voltadas para o foco das localidades que são foco das doenças, e as formas de tratamentos adequados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa baseou-se no estudo dos agravos considerados negligenciados a partir da leitura da Geografia da Saúde. Neste sentido, a categoria espacial foi o escopo para os estudos de saúde, mesmo com as dificuldades na obtenção dos dados coletados para que fosse possível a espacialização dos agravos e poder associar com riscos ambientais. Vale destacar que a inclusão do espaço geográfico ganhou vários adeptos na saúde pública brasileira e colocou em voga as desigualdades sociais e as condições de vida que passaram a ser um dos determinantes para o entendimento dos diferentes problemas de saúde.

Assim sendo, um dos fatores principais, senão o principal para o aparecimento de doenças infecciosas, é o nosso modelo econômico que, sob os ditames da globalização é imposto aos países periféricos do capitalismo modelos industriais e processos de trabalho danosos ao ambiente e a saúde do trabalhador. A fim da obtenção máxima de lucros, o modelo econômico influencia o modo de vida das populações contribuindo para o agravamento dos problemas sociais e ambientais.

Decorrente também dos processos de urbanização e intensificação agrícola, muitas pessoas acabam buscando residir em áreas impróprias justamente pela falta de condições de vida; essas áreas impróprias, onde há falta de saneamento básico e toda uma infraestrutura para comportar essa população, acabam tornando-se fatores de riscos que propiciam a ocorrência desses agravos.

Com relação aos municípios em estudo pode-se verificar que os dados fornecidos não possuem consistência suficiente para uma análise detalhada. Além disso, podemos constatar que há uma necessidade de revisão das fontes de notificação, tanto as que as Secretarias Municipais fornecem, como também Sistema de Notificação de Agravos (SINAN/NET), pois os dados fornecidos são díspares uns dos outros, o que dificulta a análise dos pesquisadores.

A partir disso, podemos constatar durante a pesquisa que as doenças negligenciadas continuam a ser negligenciadas, sejam por falta de alimentação dos sistemas de notificação, ou até mesmo pela falta de informações como informado pela vigilância epidemiológica dos municípios em estudo, pois falta uma maior conscientização dos profissionais de saúde que realizam o contato com pacientes com suspeita dos agravos.

A notificação destas doenças, mesmo que ocorram casos de subnotificação, que em Sergipe, tal qual no Brasil como um todo, não ocorreu a transição epidemiológica, como preconizada por alguns autores. Ainda persistem as doenças infectocontagiosas associadas à pobreza, fato este que precisa continuar sendo pesquisado e divulgado, pois tais enfermidades trazem custo social elevado, bem como queda da qualidade de vida das pessoas.

Para além disso, é urgente repensar as políticas públicas brasileiras voltadas para as doenças negligenciadas, pois, as que constam na literatura científica especializadas já são defasadas, como também é preciso rever os protocolos de áreas endêmicas que, de acordo com as secretarias municipais de saúde, os municípios endêmicos deixam de ser notificados, essa situação corrobora para uma inação de identificação, diagnóstico e tratamento, bem como futuras políticas de combate aos agravos.

REFERÊNCIAS

1. BORGES, A. S. *Análise espacial da ocorrência de esquistossomose em Lagarto - SE utilizando o geoprocessamento*. Dissertação (Mestrado) – São Cristóvão, 2009.
2. BRASIL. Doenças e Agravos. 2012. Disponível em: <http://portalsinan.saude.gov.br/doencas-e-agravos> Acesso em: 15 abr. 2020.
3. CARVALHO, M. E. S.; MENDONÇA, F. A. Condicionantes Socioambientais Do Modelo (Re)Produtivo Da Esquistossomose Na Região Endêmica Do Município De Aracaju/SE. *Hygeia*, 13 (24), p. 70 – 91, Jun, 2017.
4. DUTRA, D. A. *Geografia da Saúde no Brasil: Arcabouço teórico-epistemológicos, temáticas e desafios*. 2011. Tese - Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
5. GUIMARÃES, R. B. Geografia da saúde: categorias, conceitos e escalas. In: *Saúde: fundamentos de Geografia humana*. São Paulo: Editora UNESP, 2015.
6. GUIMARÃES, R. B.; PICKENHAYN, J. A.; LIMA, S. C. *Geografia e saúde sem fronteiras*. Uberlândia (MG): Assis Editora, 2014.
7. JUNQUEIRA, R. D. Geografia médica e Geografia da saúde. *HYGEIA, Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde*, Junho, 2009.
8. LAKATOS, E.; MARCONI, M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.
9. MARTINS, M. H. M.; SPINK, M. J. P. A leptospirose humana como doença duplamente negligenciada no Brasil. Disponível em: <http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/a-leptospirose-humana-como-doenca-duplamente-negligenciada-no-brasil/16851?id=16851>, acesso em: 11 out. 2019.
10. MENDONÇA, F.; ARAÚJO, W. M.; FOGAÇA, T. K. A geografia da saúde no Brasil: estado da arte e alguns desafios. *Chile: Investig. Geogra.*, 2014.
11. MONKEN, M. *et al.* O território na saúde construindo referências para análises em saúde e ambiente. In: BARCELLOS, C. *et al.* *Território, ambiente e saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008.
12. SERGIPE. Secretaria de Estado da Saúde. *Plano Estadual de Saúde*. Sergipe, 2016.
13. ZICKER, F.; ALBUQUERQUE, P.; FONSECA, B. *Doenças tropicais negligenciadas: uma agenda inacabada*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2019.



ISBN 978-65-86680-44-7

