

MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A REALIDADE

ANO 2 - VOLUME 2 - N. 2 ISSN 2675-5882
SEMESTRAL, JUL/DEZ DE 2020
www.fcgba.com.br/revista
CAPIM GROSSO - BA



EXPEDIENTE



A Revista Imersão é um periódico on-line da Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso - FCGBA. Trata-se de uma publicação semestral teórico-científica cuja finalidade é promover, selecionar e socializar as produções científicas e reflexões críticas sobre experiências realizadas em Gestão, Saúde e Educação no diálogo com as Ciências Humanas, privilegiando abordagens interdisciplinares.

FACULDADE DE CIÊNCIAS EDUCACIONAIS CAPIM GROSSO

Ausinete da Silva França
Diretoria Geral
Albert França Santos
Diretor Administrativo
Maria Antônia Santos
Diretora Pedagógica

A Revista IMERSÃO - Revista Científica do Sertão Baiano foi criada no ano de 2020, com o objetivo de oferecer oportunidades a graduandos, docentes e pesquisadores que desenvolvem estudos científicos das áreas de Educação, Gestão e Saúde em diálogo com a grande área de Ciências Humanas, a apresentarem suas pesquisas. Ao enviar seu artigo, o autor declara ter pleno conhecimento de todas as regras que regem a submissão e seleção dos artigos para publicação na Revista.

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

I32 IMERSÃO: Revista Científica do Sertão Baiano / Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso. Ano I. Volume II, Janeiro de 2021. – Capim Grosso: FCG, 2021.

Semestral
ISSN: 2675-5882
Disponível: www.fcgba.com.br/revista

1. Educação. 2. Multidisciplinaridade. 3. Práticas educacionais. 4. Desenvolvimento. 5. Saúde. I. Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso.

CDD – 370

ENDEREÇO PARA CORRESPONDENCIA

Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso -Rua da Floresta, SN – Planaltino, CEP 44.695-000 – Capim Grosso -BA

www.fcgba.com.br/revista
revista@fcgba.com.br
(74)3651-1543

Equipe Editorial

EDITOR

Prof. Dr. Francisco Alves de Queiroz - UFRB/FADBA/ FCGBA
<http://lattes.cnpq.br/1005809062790476>

CONSELHO EDITORIAL E AVALIADORES

Me. Daniel Muniz Rocha Nascimento – Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso <http://lattes.cnpq.br/7955690372256824>

Me. Éden Santos de Castro – Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso
Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/3651347955192589>

Prof. Dr. Hélio Ponce Cunha – Universidade Estadual de Feira de Santana
<http://lattes.cnpq.br/5559401418714606>

Prof. Dr. Ivo Pedro Gonzalez Junior – Universidade Federal da Bahia
<http://lattes.cnpq.br/9172835049817642>

Prof. Dr. Ricardo Costa da Silva Souza Caggy – Faculdade Adventista da Argentina
<http://lattes.cnpq.br/6254826561789427>

REVISÃO GRAMATICAL E NORMALIZAÇÃO

Profa. Dra. Sonia Lima Azevedo

EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA E REVISÃO

Paloma Reis Soares
F Alves Queiroz Consultoria

Uma revista da



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
I	
PSICOLOGIA ESCOLAR E A GESTÃO DE CONFLITOS NO ENSINO BÁSICO	
- Antônio José Tavares Lima.....	9
II	
OS INSTRUMENTOS JURÍDICOS DE PLANEJAMENTO URBANO E SUA RELAÇÃO COM O	
TURISMO EM LAURO DE FREITAS - BA – Fábio S. Santos, Luciano Campos Reis Junior, Walter	
Duarte Barreto Junior	30
III	
TECNOLOGIA E ENSINO REMOTO: REINVENÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPOS	
DE PANDEMIA – Ana Virgínia Azevedo Oliveira, Sônia Maria Lima de Azevedo	44
IV	
EMOAFETIVIDADE E COGNIÇÃO – Maria da Conceição Araújo Carneiro	56
V	
A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – Jane Clea	
Almeida de Matos Santos, Larissa Rios dos Santos, Raquel dos Santos Lima, Claudia Silva de	
Santana, Iris Vanessa de Sousa Silva	73
VI	
A DIABETES MELLITUS NO CONTEXTO DE ATENÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO DE	
LITERATURA – Camila Ferreira de Jesus, Manuelle Carvalho Cardozo	91
VII	
UMA ANÁLISE DA INFLUÊNCIA DO MEI ENTRE OS TRABALHADORES DE RUA EM FEIRA	
DE SANTANA – Sunamita de Almeida Dias, Francisco Alves de Queiroz	102

APRESENTAÇÃO

O futuro da humanidade se tornará obsoleto se não exercermos múltiplos olhares sobre a realidade. Afinal, como tecer o futuro se ignoramos as problemáticas que o presente nos impõe? É preciso estar atento ao tempo, sobretudo, ao tempo da ciência. Não há como orquestrar um amanhã sem viver o presente, compreendendo e inovando as suas nuances e, especialmente, sem fazer deste um momento memorável.

O passado é composto por imagens de ações concebidas e não existentes, porquanto “é a roupa que não nos serve mais.” Enquanto, as expectativas do que será consistem no futuro, o qual também ainda não existe. A linha interseccional entre esses dois expoentes está ocorrendo agora, no momento em que você, caro leitor, decodifica essas palavras. O contínuo, o presente, o agora. Aquele que transforma o verbo em carne. E, dessa forma, produz a materialização do real.

A ciência é o mecanismo que produz a materialização da realidade em conjunto com o tempo contínuo, o presente. É o caminho para não se cometer na posterioridade as distorções do ontem, evidentemente, por meio do uso efetivo do agora. Portanto, neste exato momento, a produção e promoção científica tem a finalidade de construir um olhar crítico sobre os aspectos verídicos do real, principalmente quanto ao contexto emergente do Covid 19 e, também, pensa em fundamentar o fazer ciência em demais espaços antes não conquistados, oportunizando a democratização da ciência a outras camadas sociais que são sistematicamente negligenciadas para que, conseqüentemente, não ocorra a descrença na produção científica, em pleno século XXI, ainda mais quando se trata teorias validadas há séculos.

E por essa via, lança-se como uma grande oportunidade de difusão da pesquisa e do conhecimento, a segunda edição da Revista Científica do Sertão Baiano – Imersão, a qual traz como temática “Os múltiplos olhares sobre a realidade”. Pois, é chegado o momento de construir um presente crítico sobre os vastos privilégios e contextos que a nossa realidade abarca para que, dessa forma, se possa projetar um amanhã que valorize a ciência e que faça dela veículo para alcançar a equidade social. Nesta perspectiva, a presente revista compõe direções científicas e multidisciplinares que visam tecer rumos para a consolidação de um futuro que contemple a pluralidade das realidades.

A Revista Imersão enquanto um periódico on-line da Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso (FCG-BA), propõe a tornar público a cada semestre os escritos teórico-científicos produzidos por pesquisadores, cuja finalidade é a de

selecionar, promover e socializar as produções científicas e reflexões críticas sobre experiências realizadas nas áreas de Economia e Gestão, Saúde, Educação, perpetuando um diálogo estrito com as Ciências Humanas.

O segundo número do periódico é contemplado por sete artigos científicos, com caráter multidisciplinar. Os quais abordam áreas da Economia, Psicologia, Educação, Empreendedorismo, Direito e Desenvolvimento Regional. Todavia, consistem em trabalhos científicos, empíricos e fundamentados que estão sendo ofertados à crítica da comunidade científica. E que despertam novos olhares a respeito da realidade do Sertão Nordestino.

A Revista Imersão inicia a sua segunda edição trazendo à tona como primeira temática a Psicologia Escolar e a Gestão Conflitos. Porquanto, mostra-se o quão importante é compreender o funcionamento das relações intraescolares e como o conflito se instaura nesse contexto, visando discutir e explicar de que maneira a gestão escolar deve proceder, enquanto mediador, a fim de aperfeiçoar as práticas educativas. Dessa forma, o primeiro artigo traz em sua composição esclarecimentos sobre o exercício da Psicologia Escolar no ambiente educacional.

Ao estabelecer um olhar multidisciplinar, o segundo artigo analisa o turismo no município de Lauro de Freitas – BA. A fim de entender como os instrumentos jurídicos de planejamento urbano são executados, com o intuito de compreender os diferentes usos do solo na promoção do turismo. A importância deste trabalho está pautada no desenvolvimento urbano vinculado à jurisprudência, uso adequado dos recursos e as consequências para a sociedade a respeito da má utilização do solo e das ferramentas da lei.

O ano de 2020 trouxe consigo um árduo contexto que afetou várias esferas sociais, em especial, o sistema de saúde, econômico e educacional. Trata-se da pandemia ocasionada pela lastração do Corona Vírus. A partir deste contexto, os próximos escritos científicos, precisamente, o terceiro carrega uma importante abordagem sobre o sistema educacional durante a pandemia: O ensino remoto. À vista disso, problematiza e repensa métodos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem durante tal situação de emergência, ademais explicita que a comunidade escolar (gestores, alunos, professores e família) estiverem desamparados quanto ao novo contexto e, por esse viés, o artigo procura investigar os desafios que este momento impregna para a Educação com a finalidade de incentivar pesquisas a se desdobrarem na procura de soluções para obter um ensino efetivo durante a pandemia.

Dando seguimento, o quarto e quinto artigo retratam a mesma temática educacional. No entanto, o quarto artigo intitulado “Emoafetividade e Cognição” discute a relação dos aspectos afetivos, emocionais com o processo de ensino e aprendizagem. Desta maneira, procura analisar a dimensão cognitiva relacionada ao emocional, a sua importância e o impacto. Porquanto, o processo de ensino e aprendizagem não atua sem o auxílio desses campos por ser um fator natural da convivência humana, todavia alguns teóricos procurarem entender o estabelecimento desses aspectos a partir da Neurociência, Psicologia e Educação, pois considera-se que os estudantes são seres que desabrocham emoção durante todo o seu crescimento, o qual envolve diretamente a fase de ensino e aprendizagem.

Quanto ao quinto artigo, propõe-se uma análise a respeito dos jogos e brincadeiras como método de ensino na Educação Infantil. Através do método bibliográfico e qualitativo, o trabalho fundamenta uma discussão aprofundada sobre o tema e, dessa forma, aponta a importância do brincar na Educação Básica.

Mantendo o caráter multidisciplinar da revista Imersão, o artigo seguinte atrás uma análise bibliográfica a respeito dos fatores que influenciam no diagnóstico e controle da Diabetes Mellitus (DM). Por esse viés, expõe dados encontrados em demais trabalhos científicos que abordam índices visando a atuação da doença em diversos contextos. Tal trabalho é de suma importância para demonstrar como se condiciona a obtenção de dados a respeito da DM, interseccionando com os aspectos socioeconômicos.

E por fim, o último artigo dessa edição fecha este ciclo abordando um tema que de tempos em tempos fomenta dúvidas e desconhecimento sobre o direito dos trabalhadores informais. O artigo vigente possui como recorte de estudo a eficiência da implementação do programa Microempreendedor individual (MEI) em Feira de Santana - BA, o qual discute a fomentação de políticas de acesso ao empreendedorismo para trabalhadores autônomos e, por esse viés, corrobora com a garantia de seus direitos. O artigo faz uma análise crítica sobre a efetivação desta política pública e traz à tona a realidade diária dos microempreendedores individuais.

Agora leia, divirta-se, analise e critique.

Professor Dr. Francisco Alves de Queiroz Editor.

EDIÇÃO II

 **IMERSÃO**
REVISTA CIENTÍFICA DO SERTÃO BAIANO



ANO 2 - VOLUME 2 - N. 2 ISSN 2675-5882
SEMESTRAL, JUL/DEZ DE 2020
www.fcgba.com.br/revista
CAPIM GROSSO - BA



I

PSICOLOGIA ESCOLAR E GESTÃO DE CONFLITOS NO ENSINO BÁSICO

Antônio José Tavares Lima¹

RESUMO

O presente artigo analisa o papel da Psicologia Escolar na gestão dos conflitos em contexto de educação básica. Trata-se de uma reflexão teórica, construída a partir da literatura especializada na área. A escola é apresentada como um espaço de convívio, onde os jovens aprendem através das interações sociais. Os conflitos interpessoais são entendidos como fenômenos intrínsecos ao convívio humano, relacionados às diferenças entre as pessoas. Considera-se que administrar conflitos é um dos problemas centrais da educação no mundo contemporâneo. A Psicologia Escolar representa um campo de pesquisa e intervenções, voltado para ajudar a otimizar as práticas educativas. A mediação constitui uma estratégia dialógica de resolução dos conflitos, utilizada amplamente em escolas europeias e americanas. Conclui-se que o objetivo principal da Psicologia Escolar, em contexto de educação básica, é contribuir para administrar conflitos através do diálogo. A mediação é percebida como um método de intervenção fundamental para a realização desse objetivo.

Palavras-chave: Psicologia escolar. Convívio. Conflitos. Mediação.

ABSTRACT

This article analyzes the role of school psychology in conflict management in the context of basic education. It is a theoretical reflection, built from the literature specialized in the area. The school is presented as a social space, where young people learn through social interactions. Interpersonal conflicts are understood as phenomena intrinsic to human coexistence, related to differences between people. Managing conflict is considered to be one of the central problems of education in the contemporary world. School psychology represents a field of research and interventions, aimed at helping to optimize educational practices. Mediation is a dialogical conflict resolution strategy, widely used in European and American schools. It is concluded that the main objective of school psychology, in the context of basic education, is to contribute to managing conflicts through dialogue. Mediation is perceived as a fundamental intervention method to achieve this goal.

Keywords: School psychology. Conviviality. Conflicts. Mediation.

¹ Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB); Especialista em Educação Estética, Semiótica e Cultura (UFBA); Graduado em Psicologia (UFBA) e História (UFBA); Formação em Mediação Judicial (TJBA); Formação em Terapia Cognitiva Pós-Racionalista (CETEPO/BR); Professor do Ensino Superior; mediador de conflitos, psicólogo clínico e escolar. Autor de vários artigos científicos e do livro: *Violência e mediação de conflitos na escola*. E-mail: antonioj.lima@hotmail.com. Orcid: <http://orcid.org./0000-0002-5327-7789>

1 INTRODUÇÃO

As escolas que se espalharam ao redor do mundo ocidental entre os séculos XVIII e XIX, nos cenários das sociedades industriais emergentes, não faziam parte de um projeto democrático, visando a todos os jovens de forma indistinta. Muito pelo contrário, a escola moderna era altamente excludente e elitista. Segundo Manacorda (2006), a segregação educacional, ou seja, impedir que determinados grupos tenham acesso à educação e, ao mesmo tempo, privilegiar outros segmentos, é uma constante na história dos povos. No Brasil do final do século XIX, por exemplo, crianças negras, mesmo quando livres, eram proibidas de frequentar uma escola. Durante 327 anos – de 1500 a 1827, a educação brasileira era permitida somente aos homens. Mulheres brancas, negras, indígenas, ricas ou pobres, de qualquer faixa etária, eram proibidas de estudar (Ribeiro, 2000).

Nos cenários contemporâneos, surge uma nova dinâmica, que torna a escolarização um projeto de massa, visando contemplar a todos os jovens, inclusive com deficiências físicas, cognitivas ou em conflito com a lei. Possibilitar uma educação universal, que acolha a diversidade, implica em considerar uma dinâmica bastante complexa e turbulenta, que caracteriza os ambientes marcados pela heterogeneidade. Em relatório apresentado à UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação, defende-se que aprender a conviver e administrar conflitos constitui um dos pilares da educação no século XXI (Delors, 2001).

Tognetat e Vinha (2011) chamam a atenção para um estudo realizado na região metropolitana de Campinas/SP, entre professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sobre as maiores dificuldades que eles encontravam no cotidiano escolar. De acordo com as autoras supracitadas, as respostas encontradas não diferem de muitas investigações feitas pelo mundo: “(...) o problema maior da escola está na qualidade das relações que se estabelecem nesta instituição entre as pessoas que ali convivem. São os conflitos” (p. 11). Consta no texto da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2019) que, entre as 10 competências consideradas fundamentais a serem desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Básico, está a capacidade de resolver conflitos através do diálogo.

Em diferentes países, como Argentina, EUA, Portugal, Espanha, França, Nova Zelândia, Chile, dentre outros, existem políticas orientadas para regular as

relações em contexto escolar. Pinto (2019) reforça a importância da mediação de conflitos como dispositivo amplamente utilizado, sendo capaz de potencializar a empatia e a colaboração. No Brasil, essa prática, em contexto escolar, ainda é incipiente, predominando uma cultura punitiva, o que contribui para agravar os conflitos (Aquino, 2006; Chrispino, 2007; Lima, 2015; Neves, 2009).

A necessidade de uma proposta dialógica para gerenciar o convívio em ambiente escolar relaciona-se também com a proliferação da violência, tanto física como simbólica, em todo o tecido social. Segundo Cerqueira et al. (2018), em números absolutos, o Brasil é o país que mais produz assassinatos no mundo, com médias anuais, há mais de dez anos, superando a casa das 55 mil mortes. A necessidade de se pacificar a sociedade, portanto, é urgente. A escola vem a ser um ambiente privilegiado para tal fim (Aquino, 2006; Chrispino, 2017; Neves, 2009; Pinto, 2019).

O presente texto resultou de uma pesquisa teórica produzida não só a partir da literatura especializada na área, como também de uma trajetória de 10 anos de envolvimento com o tema, tanto no nível acadêmico como no profissional. Parte-se do princípio de que o convívio coletivo constitui um dos problemas centrais da educação no mundo contemporâneo. Assim, torna-se mister a substituição dos tradicionais métodos punitivos de resolução de conflitos, por métodos dialógicos, que ensinem as pessoas a conviver de forma pacífica com suas diferenças. Segundo o Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2013), a Psicologia Escolar volta-se para o convívio cotidiano, tendo em vista o fortalecimento de práticas que valorizem o diálogo, o respeito às diferenças e a colaboração. Nessa perspectiva, apresenta-se a concepção de que o principal objetivo da Psicologia Escolar, no contexto da educação básica, é contribuir para administrar os conflitos através do diálogo. A mediação é situada como um método de intervenção fundamental para a realização de tal objetivo.

2 A DIMENSÃO CONFLITIVA DO CONVÍVIO NA ESCOLA

As escolas são instituições sociais e, como tais, não podem ser vistas sem se considerar o contexto maior do qual são parte. Não se pode falar de escolarização no Brasil, portanto, sem se considerar determinadas contradições, como a

desigualdade extrema e o atraso na implementação de políticas públicas voltadas para as questões sociais. Por outro lado, as escolas não são apenas reflexos das políticas públicas ou das macroestruturas sociais, mas também produtos da ação dos sujeitos na trama social que as constitui, como instituição (Dayrell, 2001). Assim, a direção que os conflitos assumem na escola se relaciona, em grande medida, com uma dinâmica local, que pode contribuir para que os mesmos se agravem ou sejam resolvidos pacificamente. O presente texto pretende enfatizar essa dimensão local do convívio cotidiano, sem perder de vista o contexto social maior da qual a escola é parte.

A origem etimológica da palavra conflito vem do latim *conflictu* (choque, embate, antagonismo, oposição) e do verbo *confligere*, que significa lutar. No Dicio (2020), conflito é definido como: embate, choque, luta, oposição, disputa. Carvalhal, Neto e Andrade (2006) consideram que o conflito pode ser intrapessoal, quando acontece dentro do indivíduo, interpessoal, entre dois ou mais indivíduos ou intergrupar, quando acontece entre organizações, departamentos, setores ou grupos.

Segundo o *Manual de Mediação Judicial do Tribunal de Justiça da Bahia* (Conselho Federal de Justiça, 2016, p. 43), o conflito interpessoal "... pode ser definido como um processo ou estado em que duas ou mais pessoas divergem em razão de metas, interesses ou objetivos individuais percebidos como mutuamente incompatíveis". Adizes (2002) e Quinn et al. (2003) afirmam que as diferenças constituem a principal causa dos conflitos. Para Adizes (2002), a diferença de estilos e culturas produz conflitos, posto que leva as pessoas a perceberem um mesmo problema de formas diferentes. Quinn et al. (2003) acreditam que os erros de percepção decorrem das diferentes visões de mundo, provindas de grupos culturais diversos. Ainda de acordo com os autores supracitados, os conflitos podem se apresentar de forma explícita ou latente, ou seja, quando o potencial para o conflito existe, mas não é percebido. Guetzkow e Gyr (1994) subdividem os conflitos organizacionais em afetivos e substantivos. Os afetivos se relacionam com questões interpessoais, como desacordos ou disputas. Os substantivos envolvem as rotinas ou as atividades relacionadas a alguma função.

Na perspectiva de Moore (2002), os conflitos podem ser classificados em estruturais, de valor, de relacionamento, de interesse e de dados. Os estruturais se

relacionam com os padrões de organização da sociedade, envolvendo a distribuição desigual de recursos, modelos de poder e autoridade, fatores geográficos, físicos ou ambientais. Conflitos de valor decorrem de aspectos ideológicos, visão de mundo, religião, modos de vida. Os conflitos de relacionamento envolvem percepções equivocadas ou estereótipos do outro, comunicação inadequada ou deficiente. Os conflitos de interesse são produzidos pelo choque de interesses e a competição que dele decorre. Por fim, os conflitos de dados decorrem da falta de informação, informação errada ou interpretações diferentes dos dados.

Brett (2001) considera que os conflitos organizacionais provêm de condições internas ou externas aos envolvidos. No primeiro caso, advêm das diferenças entre as pessoas e, no segundo, dos padrões de organização e das regras de convívio. Carvalho (1998) e Carvalhal, André Neto e Andrade (2006) consideram que a maioria dos conflitos organizacionais surge das relações de poder, determinadas por relações de desigualdade, de dependência ou de controle, encobertas por razões superficiais, pois nem sempre o objeto do conflito é o que os indivíduos explicitam como tal.

No que tange aos conflitos em contexto escolar, Nebot (2000) define quatro categorias: organizacionais, culturais, pedagógicos e de atores. Os organizacionais resultam da forma como o trabalho é organizado na escola, relacionando-se com as hierarquias, com as rotinas, com as funções, com os salários etc. Os conflitos culturais subdividem-se em: comunitários, que emanam das redes sócias dos diferentes atores em que a escola está situada; e identitários, relacionados com os processos de pertencimento, envolvendo questões como etnicidade, gênero e sexualidade. Os conflitos pedagógicos derivam dos modelos de ensino, da avaliação e de relacionamentos estabelecidos nas relações entre professores e estudantes. Por fim, temos os conflitos de atores, que derivam das diferenças entre as pessoas.

Na perspectiva de Viñas (2004), os conflitos no âmbito escolar dividem-se também em quatro categorias: relacionamento, rendimento, poder e identidade. Os conflitos de relacionamento emergem no cotidiano das relações entre professores, estudantes e familiares. Os conflitos de rendimento relacionam-se com a relação ensino-aprendizagem, envolvendo aspectos, como os modelos pedagógicos, a motivação e o empenho. Nos conflitos de poder, existem problemas na relação

autoridade e obediência. Por fim, há os conflitos de identidade, relacionados com as expectativas dos jovens, no que se refere ao reconhecimento e à aceitação.

Os conflitos interpessoais são fenômenos intrínsecos a qualquer ambiente de convívio humano, não podendo ser extintos. São as formas de resolvê-los que variam, podendo envolver diferentes níveis de negociações ou de violências. Entende-se violência aqui como um tipo de relação social caracterizada pela negação do outro, ou seja, pela "(...) imposição das necessidades, expectativas e vontades de um ator social sobre as necessidades, expectativas e vontades de outro ator" (Guimarães & Campos, 2008, p. 903). Para Elias (2001), a evolução dos códigos de conduta e do Estado de Direito se relaciona com a tentativa de controlar o uso da violência e de regular as relações humanas.

A escola é uma instituição que, ao longo de sua história, tradicionalmente recorreu a modelos unilaterais e punitivos de resolução de conflitos, tendo, inclusive, utilizado amplamente castigos físicos (Ariès, 1991). Nos cenários contemporâneos, a escola é desafiada a deixar de ser uma instituição excludente, para se tornar um espaço democrático, aberto a todos os jovens. Assim, os velhos métodos punitivos de controle começam a se mostrar descontextualizados com essa nova demanda. Por outro lado, Bauman (2005) afirma que, com a crescente valorização da liberdade de escolha, os modelos tradicionais de autoridade perdem muito seu poder de regular as relações. Desse modo, urge desenvolver novas estratégias de controle, mais flexíveis e dialógicas, tanto na escola como na família.

A valorização da liberdade de escolha individual possibilitou muitos avanços na sociedade, principalmente no que tange aos direitos humanos, ao passo que criou um problema complexo para o convívio coletivo. Se por um lado, a liberdade de escolha tende a aumentar as diferenças entre os indivíduos, por outro, com o enfraquecimento do poder tradicional, existe uma sensação de mais liberdade para agir, sem maiores freios morais (Bauman, 2005). Resultado, os conflitos tendem a se agravar, exigindo que a sociedade fortaleça uma perspectiva construtiva na forma de resolvê-los, sob pena de as violências proliferarem.

No caso específico do Brasil, o individualismo se desenvolveu em uma sociedade que nunca fortaleceu práticas democráticas, alimentando uma desigualdade social extrema, na qual a justiça não é a mesma para todos e a descrença no diálogo é generalizada (DaMatta, 1982; Velho, 2000; Zaluar, 1999;

Machado & Noronha, 2008). Temos, assim, um ambiente ideal para que a violência se torne uma opção bastante valorizada na forma de se resolver os conflitos.

Atualmente, o Brasil é o país que, em números absolutos, produz a maior estatística de homicídios do mundo. Em 2017, 65.602 pessoas foram assassinadas (Cerqueira et al., 2018). Segundo pesquisa realizada pelo Conselho Nacional do Ministério Público (2013), cerca de 50% dos assassinatos que foram elucidados em 2012 tiveram como causas conflitos considerados fúteis, como ciúmes, problemas entre vizinhos, desavenças, discussões, violência doméstica, desentendimento no trânsito, dentre outras. Esses números confirmam que a violência fatal no Brasil decorre, principalmente, de uma cultura em que o desrespeito pelo outro é regra e matar tornou-se uma possibilidade banal.

Nas escolas brasileiras, não é frequente a ocorrência da violência extrema resultando em morte, mas existem as microviolências, como humilhações, xingamentos, homofobia, racismo, dentre outros preconceitos (Abramovay, Castro, Silva & Cerqueira, 2016). Desse modo, as escolas não deveriam fechar os olhos diante da dificuldade enfrentada pela sociedade para resolver seus conflitos de forma pacífica. Muito pelo contrário, as instituições de ensino deveriam ter como prioridade básica desenvolver práticas que fossem capazes de mediar as relações estabelecidas no seu interior, tendo em vista o fortalecimento do diálogo, o respeito e a colaboração.

Diferentes estudos (Abramovay, Castro, Silva e Cerqueira, 2016; Chrispino, 2007; Lima, 2015; Neves, 2009) apontam que as escolas brasileiras continuam desprezando a importância do diálogo, seja na construção de suas regras de convívio, desconsiderando a opinião dos estudantes, seja na forma de resolver os conflitos, optando pela utilização de estratégias punitivas. Segundo os autores citados, essa condição contribui, ao mesmo tempo, para o descumprimento das regras da instituição e para o agravamento dos conflitos. Dessa forma, as escolas brasileiras, que deveriam ter como prioridade, em função dos cenários de barbárie que a sociedade produz, desenvolver estratégias que promovessem a pacificação das relações, no entanto terminam contribuindo para agravar um quadro que já é crítico.

3 A MEDIAÇÃO ESCOLAR

A mediação de conflitos faz parte dos chamados Meios Apropriados de Resolução de Disputas, que surgiram na década de 70 nos Estados Unidos da América e se espalharam rapidamente pelo mundo ocidental. Na Justiça brasileira, não existe ainda consolidada uma cultura que valorize esses métodos, senão crenças que estimulam a resolução das querelas por meio de processos nos tribunais. Um passo relevante para mudar essa realidade foi a aprovação da Lei 13.140, que dispõe sobre a mediação judicial e extrajudicial na resolução de conflitos, publicada no Diário Oficial da União, no dia 26 de junho de 2015, e passando a vigorar a partir de janeiro de 2016.

Os Meios Apropriados de Resolução de Disputas englobam, principalmente, mediação, negociação, arbitragem e conciliação. Na mediação, existe uma terceira pessoa que visa restabelecer o diálogo entre as partes; na negociação, não existe a terceira pessoa: as partes resolvem o problema diretamente; na conciliação, a terceira pessoa interfere ativamente, visando possibilitar um acordo; na arbitragem, uma terceira pessoa é eleita para tentar resolver o conflito.

Uma importante contribuição para entender como a mediação funciona foi fornecida por John Nash (1928-2015) e seu conceito de “equilíbrio”. Segundo o autor citado: “(...) é possível que jogadores em disputa obtenham ambas vitórias sem que, para tanto, haja a anulação das pretensões de um pelo outro” (apud Lucena, 2012). John Nash introduziu o elemento cooperativo na teoria dos jogos. Para o matemático norte-americano, a cooperação traz a noção de que é possível maximizar ganhos individuais, cooperando com o adversário. Nessa perspectiva, a lógica da mediação consiste em possibilitar romper a perspectiva competitiva do vencer ou perder, pela perspectiva colaborativa, quando todos ganham.

Morgado e Oliveira (2009) propõem que a mediação constitui uma negociação com a intervenção de uma terceira pessoa, o que acontece a partir da livre decisão das partes, seguindo os princípios de neutralidade e imparcialidade do mediador e de confidencialidade do processo. Não visa necessariamente ao acordo, mas à possibilidade de que as partes consigam dialogar. Neves (2009) considera que mais do que um método de resolução de conflitos, a mediação constitui uma prática social capaz de refazer laços afetivos, familiares e sociais. Mesmo que os mediados não

cheguem a um acordo, o processo tende a diluir as hostilidades, potencializando um modelo de interação cooperativo, que pode tanto ser útil em diferentes situações de disputa quanto ajudar a pacificar a sociedade.

Importante lembrar que as pessoas não nascem tolerantes, solidárias e respeitadas; elas precisam ser educadas para que possam internalizar tais práticas. Para Pinto (2019), a convivência é uma arte e ensiná-la constitui um dos objetivos fundamentais da educação. Nesse sentido, a mediação representa uma ferramenta pedagógica, que possibilita ensinar o respeito pelas diferenças e a importância da colaboração no convívio coletivo.

A formação do mediador de conflitos, segundo a Lei 13.140, envolve duas dimensões. No caso da mediação extrajudicial, não é exigida uma formação específica na área, sendo de livre escolha das partes quem atuará como mediador. Em contexto judicial, é exigido que a pessoa tenha dois anos de formação superior e curso de capacitação em instituição reconhecida pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM) ou pelos tribunais, observados os requisitos mínimos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Justiça, em conjunto com o Ministério da Justiça.

Atualmente existem três grandes formulações teóricas da mediação: o modelo tradicional-linear, desenvolvido em Harvard, o modelo transformativo e o circular-narrativo. O objetivo central do modelo de Harvard é resolver de forma conciliatória o conflito, não havendo maiores ênfases no contexto que produziu a querela. Esse modelo é mais utilizado em questões comerciais, que não envolvam vínculo entre as partes.

O modelo transformativo, segundo Folger e Baruch (2001), tem como foco as relações interpessoais e não necessariamente o acordo, que passa a ser entendido como uma possibilidade e não como um objetivo. O modelo circular-narrativo, desenvolvido por Sara Cobb (1991), segue uma direção semelhante, tendo como principal objetivo restaurar o diálogo. Contudo, volta-se também para a obtenção do acordo. Ambas as abordagens se desenvolvem a partir da psicologia sistêmica e sintonizam-se bastante com os princípios e objetivos da Psicologia Escolar.

As primeiras experiências de mediação escolar aconteceram nos Estados Unidos, mais precisamente em 1982, no Community Boards of San Francisco. Progressivamente, os programas de administração de conflitos no contexto escolar

estendem-se por todo o mundo. Na Europa podemos encontrar experiências dessa natureza em países como Portugal, França, Grã-Bretanha, Suíça, Bélgica, Alemanha e Espanha. Na América Latina, temos o exemplo da Argentina, onde existe um Plano Nacional de Mediação Escolar, sendo uma prática amplamente disseminada no país.

Nas escolas brasileiras, a mediação de conflitos ainda está começando a se desenvolver, não existindo nada na legislação no âmbito nacional. A experiência considerada pioneira foi a do Projeto Escola de Mediadores, desenvolvido no Rio de Janeiro em 2000, por uma parceria entre o Instituto NOOS, o Viva Rio/Balcão de Direitos, a Mediare e a Secretaria Municipal de Educação. A iniciativa teve o apoio do Ministério da Justiça por meio da Secretaria Nacional de Direitos Humanos, responsável pelo Programa Escolas de Paz. Os resultados desse projeto foram considerados muito positivos, tendo gerado a *Cartilha de Mediadores* (Viva Rio/Balcão de Direitos, Mediare & Secretaria Municipal de Educação, 2002), que fornece informações sobre os processos de mediação, bem como de implementação da mediação escolar.

O primeiro exemplo de mediação escolar, no nível de políticas públicas no Brasil, vem do Estado de São Paulo. No ano de 2010, foi criado o Sistema de Proteção Escolar, com o objetivo de coordenar, planejar e executar ações, destinadas à prevenção, à mediação e à resolução de conflitos no ambiente escolar. Desse modo, foi criado o cargo de Professor Mediador Educacional e Comunitário. No ano de 2018, através da Resolução SE 08, de 31/01/2018, foi instituído o Projeto de Mediação Escolar e Comunitária na Rede Estadual de Ensino de São Paulo.

Temos também o Programa de Mediação de Conflitos no Ambiente Escolar (MESC), criado em 2011 pela Defensoria de Direitos Humanos, Coletivos e Socioambientais (DPDH) do Estado de Minas Gerais. O programa fornece os instrumentos e os mecanismos para que a escola construa o seu próprio processo de mediação. Um dos princípios básicos do projeto consiste em trabalhar a mediação de conflitos com os próprios alunos. Atualmente está sendo desenvolvido em doze escolas de Belo Horizonte e região metropolitana.

No Ceará, existe o Projeto de Mediação Escolar do Ministério Público do Estado (MPCE), criado em 2016, que tem como principal objetivo ser uma política, nos níveis municipal e estadual, de redução da violência urbana no ambiente

escolar. O referido projeto pretende abranger todas as práticas de colaboração pacíficas, como, por exemplo, mediação e processos circulares. Assim, visa desenvolver um modelo administrativo padronizado (Célula de Mediação). Por fim, pode-se mencionar o programa Estudar em Paz, criado em 2009, que tem como objetivo levar a cultura da mediação para as escolas públicas do Distrito Federal. O programa já atingiu mais de 40 escolas em 3 cidades-satélites e os resultados são considerados muito positivos.

A realidade da maioria das cidades brasileiras, entretanto, é bem diferente. Tanto na esfera privada como na pública, a utilização de estratégias não punitivas como forma de resolução de conflitos em ambiente escolar ainda é incipiente (Aquino, 2006; Chrispino, 2007; Lima, 2015; Neves, 2009). Borges (2009) lembra que as políticas públicas brasileiras para a educação básica são muito frágeis; em particular, para a formação de professores, tanto no nível inicial como na continuada. Criam-se, assim, amplas condições para que práticas autoritárias e descontextualizadas continuem existindo. Os resultados são trágicos e as escolas, que poderiam ajudar a promover inclusão e pacificar a sociedade, terminam contribuindo para reproduzir as desigualdades e agravar as violências.

4 PSICOLOGIA ESCOLAR E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

A Psicologia Escolar constitui um dos campos de pesquisas e intervenções mais antigos da Psicologia, resultando de uma intersecção com a área da educação. Em função dessa relação, o termo Psicologia Escolar, frequentemente, é confundido com Psicologia Educacional ou Psicologia da Educação. Para Oliveira e Martinho-Araújo (2009), essa confusão decorre de uma concepção dicotômica entre prática e teoria. A Psicologia da Educação seria a dimensão da construção de conhecimentos e a Psicologia Escolar, a aplicação desses conhecimentos.

Apresenta-se, neste estudo, a Psicologia Escolar como um campo específico de intervenções e produção de conhecimentos da Psicologia, voltado para contextos educacionais. Por outro lado, apesar de sua relevância social, a regulamentação da Psicologia Escolar caminha lentamente no Brasil. O projeto de lei 3.688/2000, que dispõe sobre a prestação de serviços da Psicologia em contexto de educação básica, tramitou na Câmara dos Deputados por 19 anos. No dia 11 de dezembro de

2019, apesar do veto do Presidente Bolsonaro, o projeto foi transformado na Lei ordinária n. 13.935/2019. Atualmente, aguarda sua regulamentação.

A Psicologia Escolar, que se desenvolveu no Brasil até a década de 80 do século XX, voltava-se, fundamentalmente, para realizar avaliações psicométricas e desenvolver ações para ajustar os estudantes às demandas educacionais (Pato, 1981). Esse modelo, além de segregacionista, conforme assevera Andaló (1984), traz implícita uma vinculação com a área de saúde mental, numa fórmula que reduz de modo simplório a problemática a termos de saúde e doença. Na escola, tal perspectiva pode ser colocada como problemas de ajustamento e de adaptação. Andaló afirma ainda que falta uma compreensão crítica da escola, sendo esta tomada como uma instituição adequada para cumprir seus objetivos: “Permanecem inquestionados, desta forma, o anacronismo dos currículos, dos programas, das técnicas de ensino-aprendizagem empregados, bem como a adequação da relação professor-aluno estabelecida” (p. 43).

A partir da Constituição de 1988, que definiu a educação básica como direito universal, surge o desafio de as escolas aprenderem a conviver com a diversidade. Dentro desse contexto, a Psicologia Escolar desenvolveu uma postura mais crítica, desfocando seu olhar dos estudantes e voltando-se para os modelos de organização, de poder, de ensino, de rotinas e de tarefas da escola. Assim, sem negar a existência de fatores individuais ou familiares envolvidos no processo de desenvolvimento e aprendizagem, os contextos educacionais começam também a ser considerados. Em especial, os modelos de interação produzidos a partir desses contextos. A escola deixa de ser percebida como um ambiente neutro e passa a ser colocada como coautora dos fenômenos que acontecem no seu interior.

Martinez (2010) afirma que existem duas direções básicas de intervenção em Psicologia Escolar: as tradicionais e as emergentes. As tradicionais focam mais sua atenção em intervenções curativas, principalmente junto aos estudantes, através de diagnósticos, de orientações e de encaminhamentos. Os modelos emergentes assumem uma direção mais crítica e preventiva, visando transformar as práticas existentes. Assim, voltam seu olhar para o diagnóstico, a análise e a intervenção no nível institucional.

No ano de 2013, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) publicou as *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica*. O texto

subdivide-se em quatro eixos, que apresentam os princípios norteadores dessa área de atuação. No eixo 1 (Dimensão ético-política da atuação), figura a importância da luta por uma escola democrática, que respeite os direitos humanos, opondo-se à lógica da medicalização e comprometendo-se com a transformação social. No eixo 2 (A Psicologia e a Escola), o cotidiano escolar é apresentado como espaço multicultural, atravessado por contradições, por conflitos e por paradoxos. Caberia à Psicologia Escolar ajudar a ultrapassar a perspectiva homogeneizante e reducionista de educação, potencializando um olhar complexo, construtivo e positivo.

Segundo a orientação do CFP (2013), a Psicologia Escolar deveria, portanto, voltar-se para os desafios contemporâneos de contribuir para a construção de uma escola democrática, que respeite os direitos humanos e a diversidade. Dito de outra forma, uma escola que seja capaz de mediar o desenvolvimento humano, considerando sua diversidade e singularidade. Na lei n. 13. 935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas da Educação Básica, consta que as psicólogas devem atuar em equipes multiprofissionais, visando desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, atuando na mediação das relações sociais e institucionais. Em outro documento, a *Carta de Brasília* (CFP, 2009), menciona-se que as psicólogas devem atuar como mediadoras dos conflitos produzidos entre os diferentes atores da escola.

Como já foi comentado anteriormente, as instituições de ensino que se desenvolveram no mundo moderno eram abertamente excludentes. Os jovens que, por algum motivo, não se adaptavam aos seus padrões, eram obliterados. Nos cenários contemporâneos, as escolas são convocadas a promoverem uma educação para todos os jovens, inclusive deficientes físicos e cognitivos, além dos jovens em conflito com a lei. Nesse sentido, são desafiadas a desenvolver novos mecanismos de controle, mais dialógicos e flexíveis.

O desafio de transformar as máquinas de vigiar, punir e excluir, em escolas democráticas, torna mister a construção de um novo olhar sobre o convívio humano. Na escola tradicional, os conflitos são percebidos como fenômenos negativos, que precisam ser combatidos através de punições (Neves, 2009; Pinto, 2019). O maior problema das punições é que estas podem agravar os desentendimentos,

alimentando o que se denomina como espirais do conflito. Dessarte, as desavenças tenderiam a gerar um ciclo vicioso de ações e reações.

Ao criar um clima favorável para os conflitos se agravarem, as chances de as violências serem produzidas também aumentam. Um ambiente violento produz angústia, medo, tristeza, humilhação, raiva, contribuindo para a deterioração das relações e a destruição dos vínculos. Diferentes autores da psicologia consideram o aprendizado e o desenvolvimento como processos que acontecem nas interações sociais (Vigotski, 1998; Mead, 1982; Bruner, 2001; Wallon, 2007). Nessa perspectiva, criar ambientes de convívio deteriorados nas escolas constitui uma variável bastante negativa para a relação ensino-aprendizagem, além de contribuir para produzir danos no desenvolvimento psíquico dos jovens (Pinto, 2019). Por outro lado, como já foi mencionado, o Brasil é um dos países mais violentos do mundo e a escola é percebida como um lugar privilegiado para contribuir no processo de pacificação social.

Considerando-se o exposto acima, torna-se imperioso construir um novo olhar sobre os conflitos e percebê-los não como perturbações da ordem, mas como oportunidades de crescimento, que, a depender de como sejam resolvidos, podem nos ensinar como melhorar a qualidade das nossas relações interpessoais (Neves, 2006; Pinto, 2019). Portanto, substituir as estratégias punitivas por estratégias dialógicas nos modelos de gestão do convívio é percebido como uma necessidade básica das escolas contemporâneas. A Psicologia Escolar figura como relevante aliada nesse processo. Suas práticas têm como princípio ético norteador o respeito pela diversidade e pela singularidade (CFP, 2013). Assim, visam criar espaços de interlocução nos quais seja possível o fortalecimento de uma cultura que valorize o diálogo, o respeito e a colaboração (Araújo, 2003). Dentro dessa perspectiva, admitindo-se a importância fulcral de que as escolas produzam ambientes de convívio pacificados, podemos afirmar que o objetivo principal da Psicologia Escolar, no contexto da Educação Básica, é contribuir para administrar os conflitos interpessoais através do diálogo. A mediação de conflitos é considerada uma ferramenta fundamental para a consecução desse objetivo.

Fortalecer práticas dialógicas nas escolas, contudo, envolve um desafio que não se relaciona somente com questões pedagógicas, mas também culturais. No Brasil, a crença nas punições é muito disseminada pela sociedade, não apenas no

âmbito educacional, como também no jurídico. O Brasil possui a quarta maior população carcerária do mundo, com cerca de 698.618 detentos, ficando atrás apenas dos EUA, da China e da Rússia (Danin, 2019). Mudar essa cultura punitiva e fortalecer práticas dialógicas, portanto, tornam-se tarefas, ao mesmo tempo, prementes e bastante desafiadoras.

Além da cultura punitiva, existe também uma tendência em contexto escolar de individualizar as problemáticas existentes, situando os estudantes como os únicos responsáveis. Nesse sentido, a Psicologia Escolar deve ter um alcance institucional e considerar também os conflitos, envolvendo rotinas, tarefas, professores e gestores. Segundo Jares (2002), os conflitos, quando resolvidos de forma construtiva, potencializam o desenvolvimento organizacional das escolas, posto que favorecem análise e reflexão das práticas docentes, como também possibilitam maior participação dos seus membros. Essa dimensão é particularmente relevante, considerando-se o desafio de construir uma escola para todos, já que a necessidade de atender diferentes ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento exige constantes ajustes e adaptações. A escola torna-se um projeto em constante construção e a capacidade de dialogar constitui uma estratégia contextualizada com essa nova realidade.

Ao fortalecer práticas dialógicas em contexto escolar, potencializa-se um olhar mais empático e colaborativo entre os diferentes atores. Na mediação, as partes envolvidas nos conflitos são convidadas a conhecer o ponto de vista do outro e a se colocarem no seu lugar. Trata-se de uma ação educativa, que melhora a capacidade de escutar e de se expressar, contribuindo para a construção de um convívio pacífico na escola e na sociedade.

Por fim, cabe ressaltar que os conflitos interpessoais são fenômenos complexos, multideterminados, que envolvem uma dimensão emocional, podendo produzir experiências de muita raiva, muito medo ou muita tristeza. Mediar conflitos em contexto escolar coloca o mediador em contato direto com o contexto no qual a disputa emergiu, exigindo conhecimentos específicos de como intervir em situações marcadas por fortes reações emocionais. Uma competência que cabe, em particular, ao profissional de psicologia desenvolver. Portanto, a mediação de conflitos representa uma ferramenta fundamental para a Psicologia Escolar e encontra, nos

profissionais dessa área, competências necessárias para que possa ser utilizada de forma responsável e adequada.

5 CONCLUSÃO

Tradicionalmente as escolas no Brasil e no mundo utilizaram mecanismos punitivos e excludentes como estratégia de controle dos estudantes. Nos cenários contemporâneos, considerando-se a necessidade de democratizar o acesso e a permanência dos estudantes no seu interior, tornam-se imprescindíveis mecanismos de controle mais flexíveis. Por outro lado, com a valorização crescente da liberdade de escolha, o poder absoluto que as escolas detinham sobre os estudantes enfraquece bastante. Assim, surge o desafio de lançar um olhar complexo sobre o convívio e desenvolver estratégias dialógicas de resolução dos conflitos. No caso específico do Brasil, esse desafio é particularmente relevante em função da proliferação da violência fatal em todo o tecido social.

Considerando-se a necessidade de as escolas produzirem ambientes de convívio pacificados, onde os conflitos sejam resolvidos de forma construtiva, a Psicologia Escolar, em função da valorização do diálogo e do respeito pela diversidade, é considerada um importante aliado neste processo. Podemos afirmar que o objetivo central da Psicologia Escolar, no contexto do Ensino Básico, consiste em ajudar na gestão dos conflitos interpessoais. Encontra-se na mediação uma ferramenta fundamental para realizar tal objetivo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G.; SILVA, A.P.; CERQUEIRA, L (2016). **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: Falam os jovens.** FLACSO - Brasil, OEI, MEC.
- ADIZES, I. (2002). **Gerenciando mudanças: o poder da confiança e do respeito mútuos na vida pessoal, familiar, nos negócios e na sociedade.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- ARIÈS, P. (1991). **História social da infância e da família.** Rio de Janeiro: LTC.
- ANDALÓ, C., S. (1984) **O papel do psicólogo escolar. Psicologia: Ciência e Profissão** [on-line]. 1984, 4(1). Recuperado a partir de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931984000100009

AQUINO, J.G. (2006). **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor aluno**. São Paulo: Summus.

ARAÚJO, C. M. M. & ALMEIDA, S. F. C. (2003). Psicologia Escolar Institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In ALMEIDA, S. F. C. et al. (2003). **Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Editora Alínea, pp. 59-82.

BRASIL (2019) Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base, Brasília, Ministério da Educação. Recuperado a partir de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf

BARUCH, B.; ROBERT, A.; FOLGER, J. (2006). **La promesa de la mediación**. Buenos Aires: Granica.

BAUMAN, Z. (2005). **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BORGES, M. C. (2009). **Políticas Educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus.

BRETT, J. M. & GOLDBERG, S. B. (2001). **Grievance mediation in the coal industry: A field experiment**. *Industrial and Labor Relations Review*, 37(1), 49-69.

BRIQUET, E.C. (2016). **Manual de mediação: Teoria e prática na formação do mediador**. Petrópolis: Vozes.

BRUNER, J. (2001). **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed.

CARVALHAL, E.; ANDRÉ NETO, A. & ANDRADE, G. (2006). **Negociação e administração de conflitos**. Rio de Janeiro: FGV.

CARVALHO, C. A. (1998). **Poder, conflito e controle nas organizações modernas**. Maceió: EDUFAL.

CERQUEIRA, D. et al. (2018) **Atlas da Violência 2018**. IPEA, Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Recuperado a partir de https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_daviolencia_2018.pdf

COBB, S. (1997). Una perspectiva narrativa en mediación. In **Nuevas direcciones en mediación**. FOLGER, Joseph e JONES, Tricia S. (coord). Paidós. Mediación nº 7. Buenos Aires.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (2009). **Carta de Brasília: Seminário Nacional – Ano da Educação do Sistema Conselhos de Psicologia** [online]. Recuperado a partir de <http://www.crprj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/04/ano-educacao-resultado.pdf>

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (2013). **Referências técnicas para a atuação de psicólogos (os) na educação básica**. Brasília: CFP.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. (2016). **Comitê Gestor Nacional da Conciliação. Manual de Mediação Judicial 2016** [online]. Recuperado a partir de <http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/07/f247f5ce60df2774c59d6e2dddbfec54.pdf>

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. (2013). **Conte até 10 nas escolas**. Brasília. Recuperado a partir de https://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Destaques/Publicacoes/CARTILHA_DID%C3%81TICA_CONTE_AT%C3%89_10_NAS_ESCOLAS.pdf.

CHRISPINO, A. (2007). **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online] (8), 11-28. Recuperado a partir de <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>

CUNHA, P. & MONTEIRO, A.P. (2018). **Gestão de conflitos na escola**. Lisboa: Pactor.

DAMATTA, R. (1982). As raízes da violência no Brasil: reflexões de um antropólogo social. In: DaMatta, R. et al. (1982). **A violência brasileira**. São Paulo: Brasiliense, pp. 11-44.

DANIN, R. (2019). **Encarceramento em massa como política social nos Estados Unidos e no Brasil**. Università degli Studi di Milano. Recuperado a partir de <file:///C:/Users/Antonio%20Jose/Downloads/Dialnet-EncarceramentoEmMassaComoPoliticaSocialNosEstadosU-6897358.pdf>

DAYRELL, J. (2001). A escola como espaço sociocultural. In DAYRELL, J. et al. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, pp. 136-161.

DELORS, J. (2001). **Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: UNESCO/ASA/Cortez.

DICIO (2020). **Dicionário de Português** [online]. 7 Graus. Recuperado a partir de <https://www.dicio.com.br/>

ELIAS, N. (2001). **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar.

FISHER, R; URY, W. & PATTON, B. (1994). **Como chegar ao sim: a negociação de acordos sem concessões**. Rio de Janeiro: Imago.

FOLGER, J. P & BUSH, R. A. B. (2001). **La Promesa de Mediación**. Buenos Aires/Argentina: Ediciones Granica.

GUETZKOW, H., & Gyr, J. (1994). **An analysis of conflict in decision making groups**. Human relations, 7, pp. 367-381. Recuperado a partir de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001872675400700307>

GUIMARÃES, V., F. (2007). **Bases de poder do supervisor, conflitos intragrupais e comprometimento organizacional e com a equipe: um estudo exploratório.** Dissertação de mestrado: Universidade Federal de Uberlândia.

GUIMARÃES, S. P & CAMPOS, P.H. (2008). **Sociabilidade violenta: Contemporaneidade e novos processos sociais.** Estudos, 35(5), pp. 901-913.

JARES, X. (2002). **Educação e conflito. Guia de educação para a convivência.** Porto: Edições Asa.

LARANJEIRA, R. et al. (2014). **Segundo Levantamento Nacional de Álcool e Drogas (LENAD).** São Paulo: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia para Políticas Públicas de Álcool e Outras Drogas (INPAD), UNIFESP.

LIMA, A.J.T. (2015) **Violência e Mediação de Conflitos na Escola.** Feira de Santana: Modelo.

LUCENA, H.L.F. (2012). **As teorias do Conflito: Uma aplicação prática à cultura da consensualidade.** Direitos Culturais [online] 7(12), pp. 225-249.

MACHADO, E.P. & NORONHA, C.V. (2008). A legitimidade ambivalente da violência oficial. In TAPARELLI et al. (2008). **Vidas em Risco: Quando a violência e o crime ameaçam o mundo público e privado.** Arcádia, pp. 82-98.

MANACORDA, M. A. (2006). **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias.** 12. ed. São Paulo: Cortez.

MARTINEZ, A. M. (2010). **O que pode fazer o psicólogo na escola?** Em Aberto, 23(83),39-56. Recuperado a partir de https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6292/1/ARTIGO_QuePodeFazer.pdf

MEAD, G. H. (1982). **Espiritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social.** Barcelona: Paidós.

MOORE, C. W. (2002). **O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos.** Porto Alegre: ARTMED.

MORGADO, C. & OLIVEIRA, I. (2009). **Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade.** Enxedra, 1, pp. 43-54. Recuperado a partir de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398314.pdf

NEBOT, J.R. (2000). **Violencia y conflicto en los ámbitos educativos. Ensayos y Experiencias.** Buenos Aires, 7(35), pp. 77-85.

NEVES, S. (2009). **Programa de Mediação de Conflitos Escolares. Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.** Braga: Universidade de Minho.

OLIVEIRA, C.B.E. & MARTINHO-ARAÚJO, C.M. (2009). **Psicologia escolar: cenários atuais. Estudos e Pesquisas em Psicologia** [on-line]. 2009, 9(3).

Recuperado a partir de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000300007

PATTO, M. H. S. (1987). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz.

PINTO, C.E. (2019). **A escola como entidade promotora de melhoria na convivência, através da mediação de conflitos, no contexto das ciências da educação**. Dialogia [online]. 2019, 32, pp. 81-92. Recuperado a partir de <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=13636>

POSSATO, B.C.; RODRÍGUEZ-HIDALGO, A.J.; ORTEGA-RUIZ, R; ZAN, D.D.P. (2016). **O mediador de conflitos escolares: a experiência da América do Sul**. Psicologia Escolar e Educacional [on-line]. 2016, 20 (2). Recuperado a partir de <file:///C:/Users/Antonio%20Jose/Documents/ABRAPEE/ARTIGO%20NOVO/medição%20na%20america%20do%20sul.pdf>

QUINN, Robert E. et al. (2003). **Competências Gerenciais: princípios e aplicações**. Rio de Janeiro: Elsevier.

RIBEIRO, A. I. M. (2000). Mulheres Educadas na Colônia. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG pp. 79-94.

TANAMACHI, E.R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In TANAMACHI, E.R. et al. (2000). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 73-103.

TOGNETTA, L.R.P. & VINHA, P.V. (2011) **Conflitos na instituição educativa**. Campinas, SP: Mercado das Letras.

TORRENGO, J.C. et al. (2000). **Mediación de conflictos em instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores**. Madrid: Narcea Ediciones.

VIGOTSKY, L., S. (1998). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

VELLHO, G. & ALVITO, M. (2000). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Editora FGV.

VIÑAS, J.C. (2004). **Conflictos em los centros escolares: Cultura organizativa y mediación para la convivencia**. Barcelona: Editora GRAÓ.

VIVA RIO/BALCÃO DE DIREITOS, MEDIARE & SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. (2002). Recuperado a partir de http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/educacao/escola_de_mediadores_2002.pdf

WALLON, H. (2007). **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes.

ZALUAR, A. (1999). **Um debate disperso: Violência e crime no Brasil da redemocratização**. São Paulo em Perspectiva, 13(3), pp. 3-17.



II

OS INSTRUMENTOS JURÍDICOS DE PLANEJAMENTO URBANO E SUA RELAÇÃO COM O TURISMO EM LAURO DE FREITAS/BA

Fábio S. Santos², Luciano Campos Reis Junior³, Walter Duarte Barretto Junior⁴

RESUMO

Os municípios têm entre suas competências a execução da política urbana pelo planejamento dos diferentes usos do solo. Para isto, munem-se de instrumentos jurídicos que garantem o funcionamento dos diferentes e concorrentes usos do solo. O turismo é um desses usos e, em função de sua estreita relação com o solo, tem nos instrumentos de planejamento urbano, variáveis importantes para balizar seu desenvolvimento. Este trabalho, por meio de pesquisa exploratória com uma revisão de literatura e análise documental, aborda o turismo em Lauro de Freitas, ponderando acerca das influências que os instrumentos jurídicos de planejamento urbano (sobretudo Plano Diretor e Lei de Ordenamento do Uso e da Ocupação do Solo - LOUOS) exercem no turismo do município. Para isto, inicialmente, aborda-se a relevância desses instrumentos para qualquer município. Na sequência, o turismo é introduzido, apontando os efeitos que os primeiros podem ter sobre ele. Por fim, discute-se a questão em Lauro de Freitas, questionando, sobretudo, o fato do município não possuir LOUOS.

Palavras-chave: Turismo. Instrumentos jurídicos de planejamento urbano. Lauro de Freitas/BA.

ABSTRACT

The municipalities have among their competences the execution of the urban policy by the planning of the different uses of the soil. For this, it relies on legal instruments that guarantee the operation of the different and competing uses of the soil. Tourism is one of these uses and, due to its close relationship with the soil, has important variables in urban planning instruments to support its development. This work deals with tourism in Lauro de Freitas seeking to consider the influences that the legal instruments of urban planning (mainly the Master Plan and Law of Land Use and Land Use Planning - LOUOS) exert on tourism in the municipality. To this end, the relevance of these instruments to any municipality is initially addressed. Following, tourism is introduced, pointing out the effects that the former can have on it. Finally, the issue is discussed in Lauro de Freitas, questioning, above all, the fact that the municipality does not have LOUOS.

Keywords: Tourism. Legal instruments for urban planning. Lauro de Freitas/ BA.

² Doutorando em Direito Público pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisador do Centro de Pesquisas em Proteção Internacional de Minorias da USP. Mestre e Doutorando pela Universidade Salvador (UNIFACS). Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Especialista em Direito Público e em Docência do Ensino Superior. Membro do Grupo de Pesquisa em Análise Econômica do Direito (UFBA), Educação e Desenvolvimento e em Cidades, Urbanismo e Urbanidades. Pesquisador do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia. Líder do Grupo de Pesquisa em Direitos Humanos, Violência e Minorias Invisíveis (UNIRUY). Professor (Cursos de Graduação e Pós-Graduação) de Direito, Metodologia Científica e Pesquisa Jurídica no Centro Universitário Ruy Barbosa – UNIRUY; Faculdade Nobre de Feira de Santana - FAN, Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana – UNEF, Universidade Católica do Salvador – UCSAL. E-mail: fabiosantostdireito@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8473-9061>

³ Mestre em Desenvolvimento Regional e Urbano – PPDRU / UNIFACS. Bacharel em Turismo e Hotelaria pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. E-mail: luciannnojr@hotmail.com

⁴ Mestre em Desenvolvimento Regional e Urbano pela Universidade Salvador (UNIFACS). Arquiteto e Urbanista pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: walter@baretto.com.br

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre planejamento urbano e turismo das cidades têm ganhado destaque na contemporaneidade. Desde o debate sobre o Planejamento Urbano no Brasil, até os desdobramentos atuais relacionados aos estudos sobre o Plano Diretor e os demais instrumentos jurídicos de planejamento urbano. No presente estudo, busca-se observar a importância do planejamento urbanístico e sua relação com o turismo em Lauro de Freitas, Bahia.

O município, na condição de ente autônomo gerido por um governo local, compõe a República Federativa do Brasil e possui autonomia para dinamizar o seu planejamento urbano. A globalização e o contexto das cidades brasileiras têm apresentado um cenário caracterizado por uma série de problemas urbanos contemporâneos, ocorridos pela falta de efetivação e/ou não aplicabilidade devida dos instrumentos de política urbana. Tal situação atrelada às crises ambientais tem contribuído para uma desordem urbanística e para uma falta de políticas públicas eficazes para a organização territorial dos municípios.

Os instrumentos que compõem a base da legislação urbanística municipal são os seguintes: o Plano Diretor de Desenvolvimento Municipal – PDDM, a Lei do Ordenamento do Uso e Ocupação do Solo – LOUOS, o Código de Obras e o Código Municipal de Meio Ambiente. O Plano Diretor ocupa papel central entre os instrumentos supracitados, sendo a base para a elaboração das demais leis. É um instrumento de política urbana, que tem por principal função estimular e orientar o desenvolvimento social, físico e econômico do território municipal, em busca do bem-estar da comunidade. Ele fixa os objetivos a serem atingidos na ordenação do uso e ocupação do solo, além das diretrizes para o crescimento sustentável do município.

O presente texto, que teve como percurso metodológico uma pesquisa exploratória com revisão de literatura e análise documental, aliada, ainda, a aplicação de entrevistas semiestruturadas com duas agentes representativas da gestão pública municipal de Lauro de Freitas, tem como objetivo analisar o planejamento urbano, numa perspectiva histórica do Planejamento Urbano no Brasil, destacando a importância da existência e aplicação dos instrumentos jurídicos de planejamento urbano sobre o turismo em Lauro de Freitas, a unidade caso. Acredita-

se que, com diretrizes urbanísticas bem regulamentadas e elaboradas por meio de um processo democrático, com a participação de todos os atores sociais envolvidos, o município estudado poderá alcançar um turismo melhor estruturado.

Isto posto, cabe informar que, além desta Introdução e das Considerações Finais, estruturou-se este estudo em três seções. Na primeira é feita uma breve análise histórica do planejamento urbano brasileiro, para melhor compreensão do surgimento do Estatuto da Cidade com a Lei 10.257/2001, que disciplina os instrumentos jurídicos de planejamento urbano. A seção seguinte se ocupa de apresentar quais são esses instrumentos, ressaltando sua relevância. Em seguida, é feita uma breve descrição acerca do turismo em Lauro de Freitas, apontando as influências existentes entre os instrumentos supracitados e o turismo no município.

2 BREVE HISTÓRICO DO PLANEJAMENTO URBANO NO BRASIL

No Brasil, o planejamento urbano, como atividade estatal sobre a organização do espaço intraurbano, ganhou maior destaque a partir da Constituição Federal de 1988, a posterior promulgação da Lei 10.257/2001 (Estatuto da Cidade) e a obrigatoriedade da instituição do Plano Diretor para as cidades acima de 20 mil habitantes são, notadamente, as principais regras do Planejamento Urbano. (SANTOS, 2016)

De acordo com o Censo Demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 80%² da população brasileira reside em áreas urbanas. Neste contexto, observa-se a importância do Direito Urbanístico, como regra especial dentro do sistema jurídico, quando apresenta as “alternativas normativas necessárias a que se alcance, efetivamente, o princípio constitucional da função social da cidade (art.182, CF), compatibilizando-o com o direito individual de propriedade, também de proteção constitucional” (DORNELAS, 2011, p.19).

O planejamento, segundo José Afonso da Silva (2000) “é um processo técnico instrumentado para transformar a realidade existente no sentido de objetivos previamente estabelecidos” (SILVA, 2000, p. 89). A ideia de planejamento está relacionada a procedimentos administrativos de ordem técnica para alterar uma determinada realidade. Assim, o planejamento urbano no Brasil surge em meados

² Mais precisamente 84,36% (IBGE, 2016).

do século XIX, quando a ação dos planejadores se voltou para intervenções na área da saúde, na necessidade do rompimento com o passado colonial e adesão de modelos urbanos modernos, por parte da classe dominante da época, que objetivava o embelezamento das cidades.

Na perspectiva de Villaça (1999), o planejamento urbano passa a existir no Brasil a partir da década de 1950, com um discurso hegemônico de planejamento. Sendo que nas décadas anteriores do século XX, se denominava urbanismo o que passa a se chamar planejamento urbano.

Para Villaça (1999, p. 172), “o conceito dominante de planejamento urbano entre nós tem como especificidade a organização do espaço urbano – embora possa não se limitar a isso – e aplica-se ao plano de uma cidade individualmente”. Tal autor dividiu em três etapas a história do planejamento urbano no país: o primeiro período começa no final do século XIX, por volta de 1875 até 1930. O segundo período vai de 1930 até 1992, ano em que se inaugura um terceiro período até o final do século XX. Podendo-se ainda acrescentar um quarto momento histórico iniciando em 2001, com a aprovação do Estatuto da Cidade, quando se apresenta diretrizes para a nova ordem jurídico urbanística no país, introduzida pela Constituição de 1988, através do conceito de função social da propriedade.

Em 1875, o Ministro do Império, João Alfredo Correa de Oliveira, cria a Comissão de Melhoramentos da Cidade do Rio de Janeiro. A nova classe dominante, rejeitando o passado colonial, usa o planejamento para impor a sua ideologia na construção de grandes avenidas, praças e monumentos. São utilizados, pioneiramente, dois conceitos chave: o de plano e o de conjunto geral ou global, associados ao espaço urbano (VILLAÇA, 1999, p. 194).

Nessa fase, destacam-se as ações realizadas por Pereira Passos, no Rio de Janeiro, que priorizou, inicialmente, uma primeira fase higienista. Momento caracterizado por uma maior atenção à saúde dos habitantes das cidades, e pela necessidade de afirmação da nova classe dominante, uma nova concepção de cidade é construída de forma moderna e progressista. E uma segunda fase composta por engenheiros e técnicos imbuídos nas soluções para o saneamento e a circulação da cidade, além da preocupação com o padrão construtivo. Entretanto, não havia uma preocupação com todos os habitantes das cidades. Essa foi uma das

origens da chamada cidade informal, com o surgimento de favelas e de ocupações sucessivas em áreas de risco pela população pobre.

Com a Revolução de 1930, se inicia uma nova fase da República Brasileira, marcada pelo fim da hegemonia política da burguesia paulista do café. Esse é um momento histórico no qual se verifica um aumento da organização e consciência das classes operárias e um enfraquecimento das classes dominantes da época. Surgindo a necessidade de reprodução do capital imobiliário na cidade, para deixar de ser bela e passar a ser eficiente e vista como força de produção.

A ampliação da consciência operária promoveu o crescimento das críticas sobre as derrubadas de construções, como a de casebres e, em seguida, a construção de novos bairros, somente preocupados em atender aos interesses do capital imobiliário e não aos anseios das classes populares urbanas.

No contexto dessa nova fase dos planos em 1930, é que se inicia o segundo período do planejamento urbano no Brasil que vai até o ano de 1992, subdividido em três subperíodos por Flávio Villaça. O primeiro subperíodo, de 1930 a 1965, corresponde ao urbanismo e ao Plano Diretor e foi marcado pela divulgação dos planos para duas maiores cidades brasileiras, São Paulo e Rio de Janeiro, no ano de 1930, destacando preocupações na área de infraestrutura e transporte.

Os Planos Agache e Prestes Maia, adotados respectivamente no Rio de Janeiro e em São Paulo, apresentaram como novidade uma preocupação com a infraestrutura e o transporte, mas mantiveram o interesse pelas oportunidades imobiliárias e os centros da cidade, como grande foco de atenção: período marcado pela passagem do planejamento que era executado para o planejamento-discurso. Datam exatamente desse período o nascimento e/ou o surgimento de expressões como caos urbano e crescimento descontrolado, para tentar justificar a falta de soluções para os problemas urbanos. (VILLAÇA, 1999, p. 206).

O segundo subperíodo (1965-1971), conhecido como Planejamento Integrado e os Superplanos foram marcados pelo distanciamento entre os planos e a realidade posta nas cidades. Uma forma de planejar caracterizada pelas ideias de globalidade, sofisticação técnica e interdisciplinaridade do planejamento, apresentando distanciamentos entre o que seria proposto e as possibilidades de implementação pela administração pública, assim como, as ideias de aprovação, execução e divisão de competências.

Nesse contexto, surge uma nova forma de abordagem, conduzida institucionalmente pelo Serviço Federal de Habitação e Urbanismo (SERFHAU), que gerenciava o Sistema Nacional de Planejamento para o Desenvolvimento, que tinha por objetivo incentivar os municípios brasileiros a elaborarem planos diretores.

O terceiro subperíodo, de 1971 a 1992, ficou conhecido como O Plano sem Mapa, quando os planos apresentavam muitos objetivos e diretrizes, mas adia medidas efetivas para futuros planos, tornando-se inoperantes. Neste período, o planejamento foi encarado como mecanismo ideológico da classe dominante, passando da complexidade e do rebuscamento técnico e da sofisticação intelectual para um plano mais simples, realizados pelos próprios técnicos municipais, quase sem mapas e sem diagnósticos (VILLAÇA, 1999, p. 206).

Finalmente, temos o terceiro período do planejamento urbano no Brasil, que se inicia na década de 1990 (Villaça, 1999, p. 204), procurando o rompimento dos planos tecnocráticos para os planos políticos. Com o objetivo de transpor as barreiras técnicas e promover o debate democrático com vários atores sociais envolvidos. Algumas cidades voltam a elaborar seus planos diretores, como um projeto de lei a ser aprovado pelo legislativo.

Merece destaque nesse período o surgimento do Estatuto da Cidade em 2001, treze anos após a promulgação da Constituição Federal, que ratificou, substancialmente, a função social da propriedade e a importância da participação social. O que significou um avanço e uma ampliação na ideia de gestão participativa e compartilhada por meio de Conselhos de Política Urbana; debates, audiências e consultas públicas; conferências de desenvolvimento urbano; e iniciativa popular de projetos de lei e planos.

Destarte, no presente, em função do que deixou de existir no passado, a sociedade e o poder público, por meio de institutos urbanísticos disponíveis, passaram a ter melhores condições de estabelecer planos que efetivamente tenham foco na construção de cidades mais justas, sustentáveis e de todos. Com efeito, pode-se observar, alguns efeitos práticos dos instrumentos previstos nessa nova fase do planejamento urbano, como a realização de quatro Conferências das Cidades, nos anos de 2003, 2005, 2007 e 2010; elaboração e aprovação de vários Planos Diretores em diversos municípios; a obrigatoriedade dos Conselhos Gestores nos três níveis de governo, com a participação da sociedade civil, para gestão e

coordenação dos recursos destinados à habitação de interesse social no âmbito do Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (SNHIS), decorrente da Lei 11.124/05.

3 INSTRUMENTOS JURÍDICOS DE PLANEJAMENTO URBANO

Faz-se necessário compreender os instrumentos jurídicos de planejamento urbanístico, ou seja, os Instrumentos Jurídicos de Política Urbana, bem como os objetivos da política urbana, previstos no Estatuto da Cidade, a Lei n. 10.257/01. Tal legislação, disponibilizaram para os municípios um elenco de instrumentos de intervenção sobre seus territórios, e uma nova perspectiva de planejamento urbano.

As inovações nas intervenções urbanísticas partiram de instrumentos tradicionais, como desapropriação, servidão administrativa, limitação administrativa e tombamento para outros instrumentos jurídicos e políticos. Dentre os instrumentos contemporâneos, destaca-se: concessão de uso especial para fins de moradia, parcelamento, edificação ou utilização compulsórios; usucapião especial de imóvel urbano; direito de superfície; direito de preempção; outorga onerosa do direito de construir e de alteração de uso; transferência do direito de construir; operações urbanas e consórcios imobiliários.

Nesse sentido, o Estatuto da Cidade disciplinou e listou alguns instrumentos fundamentais para a efetividade de uma política urbana com vistas à garantia de um município ambientalmente sustentável, constante do seu artigo 4º, *verbis*:

Art. 4º. Para fins desta Lei, serão utilizados, entre outros instrumentos:

I – planos nacionais, regionais e estaduais de ordenação do território e de desenvolvimento econômico e social;

II – planejamento das regiões metropolitanas, aglomerações urbanas e microrregiões;

III – planejamento municipal, em especial:

- a) plano diretor;
- b) disciplina do parcelamento, do uso e da ocupação do solo;
- c) zoneamento ambiental;
- d) plano plurianual;
- e) diretrizes orçamentárias e orçamento anual;
- f) gestão orçamentária participativa;
- g) planos, programas e projetos setoriais;
- h) planos de desenvolvimento econômico e social;

IV – institutos tributários e financeiros:

- a) imposto sobre a propriedade predial e territorial urbana – IPTU;
- b) contribuição de melhoria;
- c) incentivos e benefícios fiscais e financeiros;

V – institutos jurídicos e políticos:

- a) desapropriação;
- b) servidão administrativa;
- c) limitações administrativas;
- d) tombamento de imóveis ou de mobiliário urbano;
- e) instituição de unidades de conservação;
- f) instituição de zonas especiais de interesse social;
- g) concessão de direito real de uso;
- h) concessão de uso especial para fins de moradia;
- i) parcelamento, edificação ou utilização compulsórios;
- j) usucapião especial de imóvel urbano;
- l) direito de superfície;
- m) direito de preempção;
- n) outorga onerosa do direito de construir e de alteração de uso;
- o) transferência do direito de construir;
- p) operações urbanas consorciadas;
- q) regularização fundiária;
- r) assistência técnica e jurídica gratuita para as comunidades e grupos sociais menos favorecidos;
- s) referendo popular e plebiscito;

VI – estudo prévio de impacto ambiental (EIA) e estudo prévio de impacto de vizinhança (EIV).

Nota-se uma série de instrumentos de intervenção urbanística colocados à disposição do Poder Público. A partir do mencionado documento legal, o Planejamento Urbano de Lauro de Freitas e de todas as cidades brasileiras não deve compreender a propriedade como direito absoluto do detentor da riqueza. A utilização dos instrumentos de planejamento urbano deve buscar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana.

O Planejamento Urbano configura-se em verdadeiro postulado de ordem urbanística. Em matéria urbana, o planejamento se concretiza por compreender um processo técnico que tem como finalidade modificar uma situação existente. A ausência do mesmo torna o crescimento urbano desordenado.

4 REFLEXÕES SOBRE OS INSTRUMENTOS DE PLANEJAMENTO URBANO E O TURISMO EM LAURO DE FREITAS/BA

Como visto, os instrumentos jurídicos de planejamento urbanístico disciplinam, sobretudo, o uso do solo nas cidades e, por consequência também, as diversas atividades que se efetivam no bojo desse espaço. Em se tratando do turismo, sabe-se que é uma atividade invariavelmente ampla, tendo repercussões

nas esferas econômica, social, ecológica etc., todavia, todas têm em comum a fixação com sua expressão espacial. Isto porque a atividade tem no espaço seu principal produto e matéria-prima. É na apropriação deste que está a gênese da atividade e, portanto, sua fundamentação.

O turismo, enquanto atividade cuja principal característica é a apropriação dos espaços com sua conseqüente transformação, se insere nessa dinâmica de processos urbanos. Inclusive, a atividade não acompanha passivamente as mudanças que as cidades, especialmente as metrópoles, vêm sofrendo, mas também assume papel de agente transformador da dinâmica urbana em seus destinos – transformações estas que podem ocorrer de modo benéfico ou maléfico, dependendo de fatores tais como o grau de preparo do destino para receber a atividade turística, o contexto sob o qual a atividade se realiza, assim como a forma com que o poder público encara e conduz o turismo no território, haja vista os potenciais prejuízos que o turismo pode provocar se não planejado, ou mesmo, planejado de modo insuficiente. É justamente tendo ciência desses potenciais danos que a atividade carrega a necessidade de efetiva aplicação da legislação urbanística que a regule.

É evidente que o turismo não se situa isoladamente no espaço, muito pelo contrário. O espaço por ele apropriado compõe-se de outras atividades que com ele concorrem, de modo que influi sobre ele não apenas legislação específica, mas todo instrumento legal que influencie direta ou indiretamente seu desenvolvimento. Uma vez estabelecido esse norte, importa observar como se dá o turismo em Lauro de Freitas, e como está inserido no município em tela.

Se a capital Salvador já nasce metrópole, como bem afirma Silva, Silva e Silva (2015), Lauro de Freitas já nasce metropolitana ou “metropolizada”, em razão de que, mesmo que ainda não apresentasse características para tal, em 1973 passa a compor a criada Região Metropolitana de Salvador, muito em função da alteração na matriz produtiva e, mais do que isso, na nova espacialização que esta assumia – mudando-se do Recôncavo para o norte de Salvador. Isto porque, tão logo de sua institucionalização enquanto município, movimentos demográficos e econômicos já se delineavam no município recém-formado e, apenas dez anos depois de sua emancipação, Lauro de Freitas insere-se na RMS, instituída na década de

1970³.Essa sua característica metropolitana tem repercussões, também, sobre o comportamento do turismo no município. Lauro de Freitas apresenta apenas atrativos de baixa hierarquia⁴ e em pequeno número, dos quais pode-se citar seus cerca de cinco quilômetros de orla, a secular Igreja da Matriz, no centro do município e a Reserva Indígena Tha-Féne. Todavia, de acordo com Reis Junior (2017), o município se beneficia, em muito, de seu posicionamento geográfico central na RMS, que lhe permite acesso facilitado aos destinos de seu entorno, notadamente Salvador, Mata de São João e Camaçari. Fazendo de Lauro de Freitas parada alternativa para hospedagem, mesmo que o atrativo principal que motivou a viagem não esteja no município.

Nesse cenário, o comportamento de Lauro de Freitas apresenta peculiaridades que o distinguem tanto dos demais municípios quanto das classificações previstas por Boullón (1990a, 1990b) prevê para municípios turísticos. Dentro das classificações do supracitado autor, o município caracteriza-se como centro de excursão e de recreação, por ser visitado por turistas que têm notadamente Salvador como destino central de seu deslocamento, mas, distribuídos pela capital, crescem Lauro de Freitas a seu roteiro de visitas de um dia (excursões). No que toca aos deslocamentos enquadrados como recreação, ou seja, oriundos de residentes dos municípios do entorno de Lauro de Freitas, a Tabela 1 revela seu peso no fluxo de visitantes que o município recebe.

Tabela 1 – Levantamento do fluxo de visitantes – Lauro de Freitas – 2013

ORIGEM	FLUXO ABSOLUTO	FLUXO PERCENTUAL
Bahia	565	75%
Outros estados	155	21%
Outros países	31	4%
TOTAL	751	100%

Fonte: Lauro de Freitas (2013).

A Tabela 1 aponta que grande parte do fluxo que o município recebe é proveniente do próprio estado da Bahia, sobretudo do entorno metropolitano (Camaçari, Salvador, Mata de São João e Dias D'Ávila). Os principais emissores de

³ Para maior detalhamento acerca desses processos, conferir Reis Junior (2017).

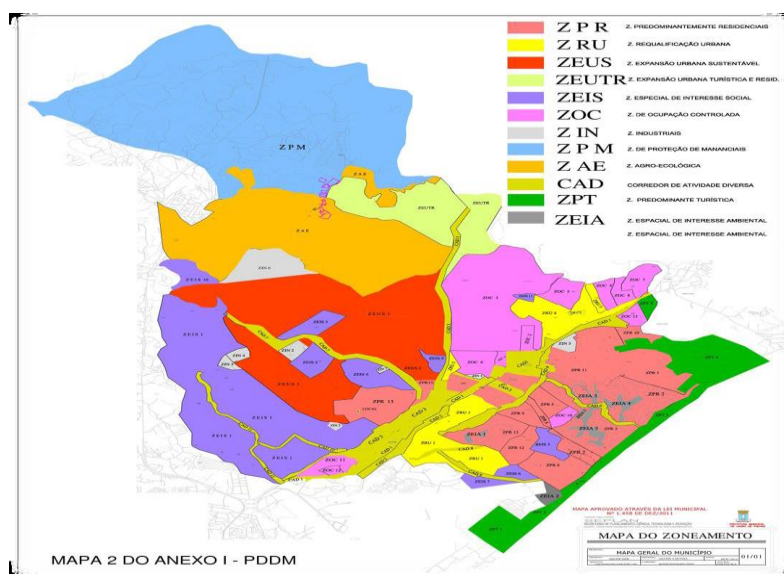
⁴ Boullón (1990b) escalona os atrativos turísticos numa hierarquia que vai de 1 a 4, sendo 4 o nível mais elevado, em que a principal variável considerada é o fluxo que dado atrativo é capaz de captar.

visitantes à Lauro de Freitas são Salvador (46%), Camaçari (18%), Feira de Santana (12%), Dias D'Ávila (10%), Mata de São João (8%) e Cruz das Almas (4%) (LAURO DE FREITAS, 2013). Esses números ratificam Lauro de Freitas, também, como centro de recreação.

O terceiro tipo de fluxo de Lauro de Freitas são visitantes que elegem o município como local de sua estadia, porém, o seu objetivo central de viagem está em outro município. São turistas de negócios que visam, notadamente, os municípios de Camaçari, São Francisco do Conde e Salvador. Esse tipo de fluxo não se enquadra nas categorias propostas por Boullón (1990a, 1990b), sendo denominado por Reis Junior (2017) como “Centro Turístico Dormitório”, que é aquele onde o visitante se hospeda num município que não é efetivamente seu destino fim, mas se fixa ali por benefícios logísticos que aquele destino possa lhe oferecer, fazendo o movimento pendular até seu destino final tantas vezes quanto ali permanecer.

Entendido o comportamento turístico do município, assim como sua relação com seus destinos de entorno, pode-se, enfim, observar o estado da legislação urbanística em sua relação com a atividade no município. No Plano Diretor de Desenvolvimento Municipal (PDDM) de Lauro de Freitas o turismo aparece como uma das atividades que se pretende desenvolver no município, figurando, inclusive, no zoneamento, como se pode ver na Figura a seguir.

Figura 1 – Zoneamento de Lauro de Freitas.



Fonte: Lauro de Freitas (2008)

Na Figura 1, tem-se a divisão do município de Lauro de Freitas por zonas, onde podem ser identificadas as áreas destinadas, preferencialmente, ao uso residencial, comercial, industrial, turístico etc. Vale destacar na figura, em verde, a Zona Predominantemente Turística (ZPT). A zona abrange os bairros de Ipitanga, Vilas do Atlântico e Buraquinho como áreas nas quais se pretende desenvolver ou aperfeiçoar a atividade turística. Além dos três bairros citados, abrange, ainda, parte de Portão, em especial as margens do rio Joanes, nas proximidades da divisa com Camaçari – onde, por sinal, está situado o Terminal Turístico Mãe Mirinha de Portão.

A ZPT, no PDDM, é estabelecida como zona “[...] onde deverão ser estimulados empreendimentos turísticos e hoteleiros, bem como a criação de parques, sempre em consonância com os princípios de preservação ambiental” (LAURO DE FREITAS, 2008, p. 2). Todavia, a despeito das indicações voltadas ao turismo constantes no Plano, o entrave se dá por conta dos planos diretores apresentarem diretrizes para orientar o desenvolvimento do território municipal, consolidando-se a partir de legislações complementares, sendo, portanto, sem força efetiva *per se*. De modo que, a carência de uma Lei de Ordenamento do Uso e Ocupação do Solo (LOUOS) macula as iniciativas em prol do desenvolvimento da atividade justamente pela fragilidade em sua regulação.

Essa crítica é reforçada pela diretora⁵ do Departamento de Gestão Urbana da Secretaria de Planejamento e Gestão Urbana (SEPLAN) do município que atribui a pouca efetividade de ações relacionadas ao turismo no município à insuficiência da legislação, sobretudo a inexistência da Lei de Ordenamento do Uso e Ocupação do Solo (LOUOS). Segundo ela, “a partir do momento em que o Plano Diretor traz nos seus artigos a informação de que toda a regulamentação virá na LOUOS, você sem uma LOUOS fica sem referência nenhuma para análise e para o planejamento mesmo daquela região” (TRAVASSOS, 2016, informação verbal⁶). De modo que, mesmo não sendo uma lei obrigatória, em tais condições uma LOUOS se torna fundamental para a execução de ações por parte da prefeitura.

A crítica só torna latente a necessidade por uma maior atenção à condução da atividade no município, sobretudo em razão da relação de dependência que o turismo de Lauro de Freitas estabelece com os demais destinos da Região

⁵ Diretora entre os anos 2013 e 2016.

⁶ Entrevista concedida aos autores em 31 de outubro de 2016, na SEPLAN, em Lauro de Freitas.

Metropolitana de Salvador, como se ponderou no corpo deste texto e, também, conforme conclui Reis Junior (2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei Federal n. 10.257/2001, o Estatuto da Cidade ou a lei de desenvolvimento urbano, foi decorrente da Constituição Federal de 1988. O texto legal trouxe inovações jurídicas e urbanísticas necessárias para contribuir na implementação de um novo modelo de cidades.

No contexto das cidades e os processos urbanos necessários, com vistas ao desenvolvimento urbano, surge o desafio contemporâneo de garantir a boa condução dos instrumentos que compõem a base da legislação urbanística municipal, principalmente nos municípios turísticos, como é o caso de Lauro de Freitas. A partir desse entendimento e da análise empreendida sobre o município de Lauro de Freitas, percebe-se a necessidade de implantação da LOUOS no município em tela, muito em função de que esse instrumento dá maior aplicabilidade às diretrizes que são apresentadas no Plano Diretor, mesmo que este último já apresente diretrizes voltadas a atividade turística.

Tendo em vista os potenciais riscos resultantes da má gestão ou mesmo do desenvolvimento do turismo à revelia de qualquer planejamento, há que se atentar para a construção do arcabouço completo e efetivo de instrumentos legais em prol do desenvolvimento social, físico e econômico do território municipal, aí incluso o turismo. Munido de instrumentos realmente efetivos, a gestão pública estará mais bem instrumentalizada para melhor conduzir a atividade.

É evidente que não se pode pôr sobre tais instrumentos o status de panaceia para sanar todos os problemas da gestão pública do turismo – sobre esta que, por sinal, estão vinculadas boa parte das fragilidades identificadas no turismo de Lauro de Freitas –, mas é um caminho para que a atividade seja encarada com a devida importância e deixe de ser tratada com o amadorismo que muitas vezes se percebe, e, aí então, o turismo tenda a se desenvolver com maior fluidez.

REFERÊNCIAS

BOULLÓN, R. C. **Los municipios turísticos**. México: Editorial Trillas, 1990a.

BOULLÓN, R. C. **Planificación del espacio turístico**. México: Editorial Trillas, 1990b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

_____. Lei nº 10.257 de 10 de julho de 2001: Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm. Acesso em: 02/10/16.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

LAURO DE FREITAS. **Relatório do Departamento de Turismo de Lauro de Freitas**. Lauro de Freitas: SECULT, 2013.

_____. Lei municipal nº 1.330, de 30 de dezembro de 2008. **Lei do Plano Diretor de Desenvolvimento Municipal (PDDM)**. Lauro de Freitas, 2008.

REIS JUNIOR, L. C. **Turismo Metropolitano: o papel de Lauro de Freitas na Região Metropolitana de Salvador**. 2017. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Urbano) – Universidade Salvador – UNIFACS, Salvador, 2017.

SANTOS, F. S. **O Plano Diretor de Itabuna e seus desdobramentos na ampliação do ensino superior**. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Urbano) – Universidade Salvador – UNIFACS, Salvador, 2016.

SILVA, José Afonso da. **Direito Urbanístico Brasileiro**. 3ª Ed., São Paulo: Malheiros, 2000.

SILVA, S. B. de M.; SILVA, B. C. N.; SILVA, M. P. **Salvador e sua Região Metropolitana: mudanças recentes, conflitos e perspectivas institucionais**. Geotextos, Salvador: UFBA, v. 11, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/13056>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

TRAVASSOS, S. C. **Entrevista I. [out. 2016]**. Entrevistador: Luciano Campos Reis Junior. Salvador, 2016. SEPLAN.mp3 (45 min.).

VILLAÇA, Flávio. **Uma contribuição para a história do planejamento urbano no Brasil**. In: DEAK, Csaba; SCHIFFER, Sueli Ramos (Orgs.). O Processo de Urbanização no Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

III

TECNOLOGIA E ENSINO REMOTO: REINVENÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Ana Virgínia de Azevedo Oliveira⁵, Sônia Maria Lima de Azevedo⁶

RESUMO

Este artigo discute sobre os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia. Sabe-se que essa realidade de ensino remoto é algo “novo”, por isso, ainda existem muitas lacunas e falhas por parte dos pais, da escola e do sistema educacional em si. É pertinente ressaltar que a população não estava preparada para viver em isolamento social, e muito menos as escolas para a prática do ensino remoto. Dessa forma, as novas propostas metodológicas buscam nesse momento, amenizar os prejuízos que a ausência das aulas presenciais pode trazer aos estudantes da educação básica. Assim, este estudo tem como objetivo compreender os desafios do ensino remoto enfrentados pelos professores durante o isolamento social. Esta pesquisa configura-se como bibliográfica por ser realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros e artigos científicos.

Palavras-chave: Aluno. Professor. Ensino Remoto. Desafios. Pandemia.

ABSTRACT

This article discuss the challenges of remote education in pandemic times. It's known that the reality of remote education is something “new” so there still many gaps and failures because of the parents, the school and the educational system. It's pertinent to emphasize that the population wasn't prepared to live in social isolation, neither the schools for the practice of remote education. The education and the new methodological proposals seek, at this moment, soften the losses that classes absence can bring to basic education students. So, This study aims at understanding the challenges of remote education faced by teachers during social isolation. This research is configured as a bibliographic because it's carried out from the survey of theoretical references already analyzed, and published by written and electronic means, such as books and scientific articles

Keywords: Student. Teacher. Remote Education. Challenges. Pandemic.

⁵ Especialista em Gestão de Políticas Públicas; Especialista em Serviços Socioassistenciais de Atenção às Famílias na Proteção Social Básica, Graduada em Serviço Social - FCG, Graduada em Ciências Sociais – UFBA. Email: virginiaazevedo@gmail.com . Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0415-0631>

⁶ Doutora em Educação Universidade da Madeira – UMA - PT, Licenciada em Letras-UNEB, Mestre em Educação- ULHT- PT, Doutora em Educação – UMA - PT. Professora da Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso. Graduação Letras com Inglês UNEB; Especialista em Linguística L. Portuguesa – UEFS; Especialista em Políticas Educativas - Universidade Lusófona de Lisboa PT; Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino - Universidade Universo; Especialista em Língua Portuguesa-Universidade Cândido Mendes; Especialista em Neuropsicologia e Motricidade - Universidade Cândido Mendes; Mestre em Ciências da Educação Universidade Lusófona de Lisboa - ULHT-PT. E-mail: smla@hotmail.com . Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6103-1711>

1. INTRODUÇÃO

Este artigo discorre sobre os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia. Em fins de 2019 e início de 2020, o mundo é impactado com um vírus que viria mudar o ritmo de vida da humanidade.

No início do mês de março de 2020, por orientação da Organização Mundial de Saúde e determinação governamental, muitas instituições de ensino passaram a se valer de estruturas digitais para tornar viável a continuidade do processo de aprendizagem de crianças e adolescentes da educação básica. Todavia, as experiências de implementação de atividades remotas vem tornando cada vez mais evidenciadas as disparidades dentro dos sistemas educacionais.

Na realidade, presume-se que as escolas da rede privada de ensino já se serviam de plataformas online para apoiar a aprendizagem com os atores escolares já familiarizados às ferramentas, o que de certa forma já facilita e o impacto foi menor. Por outro lado, na maioria das escolas públicas, o cenário é diferente, pois muitas dessas unidades escolares não dispõem de acesso à internet, como também muitos dos seus professores e alunos não estão familiarizados com a tecnologia para lidar com tais ferramentas. Tudo isso gerou um grande impacto neste momento de pandemia, que tem as tecnologias como meio viável para condução das aulas remotas.

Esse cenário vem reforçar que a educação não pode mais viver do passado, negando a existência das tecnologias, pois desse modo formaria pessoas desconectados da realidade em que se inserem.

Sabe-se que esse cenário não é cômodo, pois repentinamente estudantes, professores, funcionários e gestores se veem diante de uma situação que não podem estar lado a lado, dividindo o espaço de uma instituição de ensino. Assim, todos passam a vivenciar a experiência inédita do ensino remoto em massa. Diante desse “novo normal,” surge um desafio: reconstruir no mundo on-line todas as relações e a estrutura de apoio de uma escola.

É pertinente ressaltar que a educação e as novas propostas metodológicas buscam, nesse momento, amenizar os prejuízos que a ausência das aulas presenciais pode trazer aos estudantes da educação básica.

Compreende-se que os transtornos decorrentes da pandemia do novo Coronavírus têm acarretado na vida diária de toda a população, o isolamento, as dúvidas, o medo, a questão financeira e muitas incertezas quanto ao futuro, tudo isso tem causado preocupações às famílias.

Com relação ao retorno presencial das atividades ensino e aprendizagem, especialistas orientam um retorno gradual. As turmas deverão ser redistribuídas para ter menos alunos em sala. Dessa maneira, estará adequada para as novas exigências da pandemia. Acredita-se que quando tudo isso passar, talvez na escola não será como antes .

Portanto, o ensino híbrido, o modelo que associa aula presencial com aula remota, é uma grande tendência. Teremos as aulas presenciais e as remotas acontecendo em casa. E dessa forma, construir um novo modelo, que pode perdurar por muito tempo. Nesse novo cenário, cada profissional terá um papel fundamental junto à família. O professor, o coordenador pedagógico, o gestor da instituição de ensino deverão ter uma comunicação efetiva com a família no que diz respeito a organizar como funcionará a reposição das aulas.

O interesse para desenvolvermos este estudo surge da inquietação para entender os desafios do ensino remoto impostos pelo isolamento social decorrente da pandemia do Covid 19. Vale salientar que esse isolamento é necessário para evitar a disseminação do vírus entre as pessoas. Assim, configura-se como problema quais os desafios que os professores e alunos estão enfrentando com o ensino remoto nesta pandemia? E como objetivo compreender os desafios do ensino remoto enfrentados por professores e alunos durante o isolamento social.

2. OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NA PANDEMIA

Compreende-se que para toda humanidade este ano de 2020 é um ano atípico, um momento de virada em todos os aspectos de vida do ser humano. Para Petrone (2020), a pandemia escancara que é impossível seguirmos existindo no mundo da mesma forma que vivíamos antes. Então, com o surgimento da pandemia o mundo fica desestabilizado em vários setores da sociedade, impactando vários deles como o de educação, economia, o de saúde que, este talvez não estivesse preparado para enfrentar um vírus tão contagioso quanto o covid-19.

No Brasil, em 26 de fevereiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde-OMS, informa o primeiro caso confirmado de Covid -19. Desse período em diante, o medo, a dúvida, a instabilidade, a angústia, solidão, incerteza dentre outros fatores tiraram a paz das pessoas. Então, os casos vão surgindo e medidas preventivas são tomadas pelas autoridades. Medidas estas como: fechamento de escolas, universidades, comércio não essencial dentre outros. As pessoas são orientadas a permanecer isoladas em suas casas a fim de conter a disseminação do vírus.

Sabe-se que a pandemia do Coronavírus é o exemplo mais recente de crise sanitária. No momento, milhares de pessoas em todo o mundo já perderam suas vidas e outras milhares já foram infectadas pelo vírus. Para Mascaro (2020, p.3), “não se pode limitar a pandemia do Coronavírus às chaves de exposições biológicas ou da natureza. Trata-se de uma crise eminentemente social e histórica”. Na compreensão do autor, a dinâmica da crise evidenciada pela pandemia é do modelo de relação social, baseada na apreensão dos meios de produção pelas mãos de alguns e pela exclusão automática da maioria dos seres humanos, das condições de sustentar materialmente sua existência, sustento que as classes desprovidas de capital são obrigadas a obter estratégias de venda de sua força de trabalho.

Diante de tantos impactos decorrentes da pandemia, o setor educacional também não fica imune, e é bastante afetado, tendo que suspender as atividades pedagógicas presenciais com o intuito de evitar o contato físico entre as pessoas e com isso evitar o contágio com o vírus. Assim, muitas escolas criam estratégias para que aulas remotas possam ser realizadas. Talvez não seja fácil para a maioria das instituições escolares, implantar de última hora, mecanismos para a realização dessas aulas. Na verdade, muitas escolas não estão com recursos tecnológicos para atender esta demanda tão emergencial. Assim Boaventura Sousa Santos firma que:

Existe um debate nas ciências sociais sobre ser possível conhecer melhor a verdade e a qualidade das instituições de dada sociedade em situações de normalidade, de funcionamento corrente, ou em situações excepcionais, de crise. Talvez os dois tipos de situação sejam igualmente indutores de conhecimento, mas certamente nos permitam conhecer ou ressaltar coisas diferentes. Que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus? (SANTOS,2020, P.3).

Então, com o surgimento do Coronavírus houve a necessidade de distanciamento social e com isso, a pandemia mostrou importância do acesso à

internet e a computadores para escolas, professores e estudantes. E neste contexto o ensino remoto passa a fazer parte da realidade da educacional brasileira. Essa prática passou a ser denominada como ensino remoto, porém essa nova forma de estudo não tem relação ou pretensão de substituir o modelo de educação a distância (EAD).

Com a necessidade de se adotar o ensino remoto, surgem dificuldades dos atores envolvidos, principalmente os do sistema de educação pública, para lidar com tal prática. Diante do contexto, Secretarias de Educação tentam se adaptar à modalidade de ensino remoto para oferecer aulas pela internet, pela TV, por aplicativos, por mensagens e por redes sociais. Escolas e professores tentam manter contato com os alunos.

Para Santos (2020), a pandemia e a quarentena estão revelando que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam às novas formas de viver quando isso é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se benéfica a que se pensem alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos de do século XXI. Para o autor, na ausência de tais alternativas, não será possível evitar invasão de novas pandemias, as quais, talvez, podem ser ainda mais letais que a atual. “O sentido literal da pandemia do Coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível” (SANTOS, 2020, P.9).

As aulas remotas ministradas no contexto do isolamento social são mediadas graças ao uso da tecnologia, contudo seguem a orientação do ensino presencial. A finalidade dessa modalidade consiste em dar uma continuidade ao processo letivo, ainda que a distância. Como bem afirma Cox (2003), das máquinas de processamento nos mais diferentes locais de ação humana é uma realidade incontestável. Na indústria, no comércio, na medicina dentre outros, tomam posicionamento assumindo responsabilidades funcionais numerosas.

Segundo Oliveira (2023), a introdução das Tecnologias de Informação e de Comunicação na educação pode não representar uma inovação pedagógica, porque a utilização de modernos recursos tecnológicos em velhas práticas educacionais não é garantia de uma nova educação. Nessa análise o que está ocorrendo de fato no momento atual, não é a inserção da tecnologia no contexto educacional com o

intuito de inovação na prática pedagógica, mas sim como um mecanismo de apoio para o professor mediar suas aulas. Assim Oliveira (2003), afirma que:

Estamos vivendo um período de transição muito na trajetória da humanidade, um período decorrente da rapidez do acontecer, simultaneidade dos fatos; mais importante ainda, da simultaneidade da apreensão desses fatos, da concomitância da sua comunicação e da disseminação do seu acontecer, da recepção do seu significado e da reflexão a seu respeito. É um período marcado pela presença simultânea de inúmeros desafios. E mais inquietante é que esses desafios não se restringem a uma dimensão ou outra, nem se localizam neste ou naquele espaço. Tudo mudo numa complexa teia de relações. E se a realidade é complexa e relacional, ela requer conhecimentos e metodologias mais abrangentes, multidimensionais, capazes de elucidar a complexidade do real e prever soluções mais adequadas para os problemas de nosso tempo (OLIVEIRA, 2003, P. 19).

Na verdade, novas realidades, novas exigências dos novos tempos e espaços exigem uma grande flexibilidade de nossa parte. Uma flexibilidade que só é possível quando abrimos mão de nossas formas de ver a realidade. E nesse cenário atual o professor precisa encarar esse novo modelo. Para isso, cabe então à escola, na condição de instituição responsável pela formação do sujeito, formar pessoas capazes de lidar com o avanço tecnológico. Necessita sim, colocar o aprendiz em contato com as novas tecnologias da comunicação e informação, como também colocar a tecnologia em favor da educação.

Não está sendo fácil para professores, pais e alunos nesse “novo normal” de aulas remotas. O desafio que se apresenta é buscar novos referenciais e novas mediações que possam atender a esta nova demanda. Esse novo jeito de conceber o processo de ensinar/aprender está sendo bastante desafiador, principalmente para muitas famílias de estudantes que não têm conhecimento das tecnologias e também o acesso a mesma. E por outro lado a falta de habilidade do professor para lidar com as ferramentas virtuais. Ademais, muitas escolas sem condições físicas para oferecer essa modalidade de ensino.

Na verdade, são perplexidades e desafios que exigem a produção de novos conhecimentos e, além disso, uma busca de proposições educacionais que atendam às necessidades dos novos tempos e cenários. É um contexto que indica a necessidade de (re)pensar a educação, passando pelos critérios de produzir, adquirir e transmitir conhecimento, de modo que a formação se torne preponderante.

Essa experiência atual de ensino remoto revela que a política educacional precisa contemplar o ensino híbrido como modalidade oferecida por todas as escolas. É uma necessidade do momento atual em decorrência do Coronavírus, mas poderá ser preciso futuramente, quem sabe, outros eventos poderão exigir essa modalidade de ensino. Ademais, o ensino híbrido amplia as experiências de aprendizagem dos estudantes e aproxima a educação da forma como vivem atualmente, permeada pela tecnologia. Nessa compreensão Oliveira (2003) afirma que:

No contexto das propostas pedagógicas e opções metodológicas emergentes, o uso das novas/novíssimas tecnologias da informação e da comunicação não garante a inovação educacional, pois o salto transformador depende da forma como os instrumentos tecnológicos são utilizados para superar a reprodução do conhecimento e contribuir com a produção de um saber significativo e contextualizado, para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes imprescindíveis à construção de uma vida e de um mundo melhores para todos, (re)significando o conhecimento científico que ensina a viver e traduz-se num saber prático (OLIVEIRA, 2003, P. 32).

Compreende-se que a produção de conhecimento em rede exige, portanto, a criação de novas formas de ensinar/aprender. Desse modo, o desafio que se apresenta é compreender as formas como os conhecimentos são tecidos nas redes e teias virtuais, promovendo a interação de sujeitos, saberes e práticas, e a sua utilização no processo de formação das pessoas, levando em consideração as proposições do paradigma emergente. Assim, o ensino remoto anuncia-se como uma provável resposta para esse desafio.

É pertinente enfatizar que as tecnologias avançadas de comunicação digital proporcionam o ambiente e as ferramentas necessárias à mediação entre a instituição formadora, os formandos e os orientadores acadêmicos. Portanto é importante também repensar a formação do professor e a necessidade da aquisição de novas competências e habilidades para atuar na formação do sujeito capaz de aprender a aprender. Nessa análise Rampazzo e Suzuki (2009), afirmam que:

As novas tecnologias da comunicação e informação enriquecem a prática pedagógica, mas não falam por si sós. O professor é responsável por essa incorporação. Para que ele possa realizar um trabalho de qualidade, será necessário refletir acerca dos seus próprios paradigmas. A ele cabe reconsiderar o trabalho docente, dominando as tecnologias e assumindo as descrições quanto ao processo de ensino e aprendizagem (RAMPAZZO; SUZUKI, 2009, P 13).

Como bem afirmam Nehring e Weyh (2020), todas essas circunstâncias estabelecidas com a pandemia do Covid 19, afetaram as instituições escolares, as quais por comportarem um grande número de sujeitos que circulam diariamente em seus espaços, tiveram de fechar suas portas provisoriamente, e foram levadas a procurar novas maneiras de continuar mantendo o processo de ensino-aprendizagem com os alunos, de forma que o ano letivo não seja totalmente perdido. A saída para esse impasse é a implementação do ensino remoto, ou seja, a realização da educação a distância com a utilização de plataformas ou ambientes virtuais disponibilizados e acessíveis pelas ferramentas tecnológicas.

Sabe-se que com as aulas remotas, professores, estão enfrentando dificuldades das mais diversas ordens: preparar as atividades para os alunos e atendê-los a qualquer momento; cumprir as burocracias exigidas pelas Secretarias de Educação e ainda lecionar on-line, com a presença mínima de alunos.

Não apenas professores estão tendo dificuldades, muitos alunos e seus familiares também. Um fator importante para avaliação dessa nova forma de ensino-aprendizagem é a desestrutura social que gera um grande impacto na realização das atividades escolares em escolas públicas. Nesse contexto Oliveira afirma que:

Numa sociedade altamente tecnologizada, em que o conhecimento se torna obsoleto com incrível rapidez, há necessidade de a capacitação do professor englobar também as novas formas de conhecimento que exigem que os indivíduos sejam alfabetizados no uso dos instrumentos eletrônicos e saibam produzir, armazenar e disseminar novas formas de representação do conhecimento, utilizando a linguagem (OLIVEIRA, 2003, P.42).

A autora adverte que a formação do professor no que se refere à apropriação e utilização das tecnologias da informação e comunicação é importante como também a formação de sujeitos construtores de conhecimento e pensadores de sua prática pedagógica, num mundo de velozes mudanças e avanços tecnológicos.

Esse momento em que toda humanidade vivencia, demonstra que o professor precisa estar preparado para atuar com as novas tecnologias na escola, a prova disso é a dificuldade apresentada neste momento de pandemia, em que as escolas, em sua maioria exige uma reinvenção do professor para aplicar suas aulas de forma remota e utilizando os recursos tecnológicos. Nessa compreensão Rampazzo e Suzuki (2009), afirmam que esse novo paradigma exige uma nova postura do professor e da escola. Há necessidade de mudar as maneiras de ensinar, de rever o

papel do professor e do aluno, de ter nova visão da escola e da sala de aula, de se postar diante das novas tecnologias e de encarar a educação e sua função social com maior abrangência. Nessa compreensão, Moraes (1996) preconiza:

É um novo modelo de escola que derruba suas paredes, que salta além de seus muros, revelando um aprendizado sem fronteiras, limites de idade, pré-requisitos burocráticos, traduzindo uma nova relação de abertura com a comunidade e reconhecendo a existência de novos espaços do conhecimento. Uma escola sem paredes, uma escola expandida, que cria novos espaços de convivência e aprendizagem (MORAES, 1996, P.68).

Dessa forma, o impacto das mudanças sociais na educação faz vislumbrar novos tempos e novos cenários nos sistemas de ensino.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método preconiza que a ciência é única e que os fatos humanos e sociais não divergem dos fatos das ciências da natureza (Chizzoti, 2008). Assim, sugere ainda que o mesmo modelo de pesquisa das ciências naturais deve servir para legitimar as afirmações científicas das ciências do homem. Assim, Dencker e Viá (2012) afirmam que:

Metodologia é o estudo analítico e crítico dos métodos de investigação e de prova. A metodologia não é, senão, uma reflexão sobre atividade científica que está sendo desenvolvida para obter, em determinado momento, um retrato dessa atividade – retrato esse que definirá de acordo com a ciência sobre a qual estamos refletindo (DENCKER; VIÁ, 2012, P.49).

Para Chizzotti (2008), a pesquisa sobre um problema determinado depende das fontes de informação sobre o mesmo. Estas informações podem provir de observações, de reflexões pessoais, de pessoas que adquiram experiências pelo estudo ou pela participação em eventos, ou ainda do acervo de conhecimento reunidos em bibliotecas, centros de documentação bibliográfica ou de qualquer registro que contenha dados. Nesse contexto, a utilização adequada dessas fontes de informação auxilia o pesquisador na delimitação clara da própria pesquisa e orienta na busca da fundamentação e dos meios de resolver um problema.

Esta pesquisa configura-se como bibliográfica por ser realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, dentre outros.

Para Chizzotti (2008), a determinação de um problema de pesquisa pode originar-se da observação direta e da reflexão sobre fatos observáveis, de leituras e de análises pessoais, de fontes documentais orais ou escritas. Nessa análise é problema desse estudo quais os desafios que professores e alunos estão enfrentando com o ensino remoto na pandemia?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pandemia do novo Coronavírus, escolas de todo Brasil foram fechadas para preservar a saúde de estudantes e funcionários. Ao longo desses tempos, muitas organizações somaram esforços com o objetivo de minimizar os prejuízos à educação, buscando viabilizar ferramentas para que estudantes sigam aprendendo, ainda que de forma remota.

Assim, o isolamento social é uma ação necessária como medida preventiva para conter o contágio do vírus. Portanto, para minimizar os prejuízos educacionais dos estudantes, muitas estratégias são articuladas para que a prática docente esteja ativamente. Para isso, tem-se optado pelo ensino remoto, valendo-se das novas tecnologias. Sabe-se que as tecnologias, a cada dia, estão mais presentes no nosso cotidiano, provocando impactos de diferentes naturezas em diversas áreas, principalmente na educação.

Na sociedade atual, o uso das tecnologias no processo educativo não pode ser ignorado, caso contrário, pode-se cometer o erro de construir uma escola desatualizada, fora do seu tempo. É importante lembrar que cada tecnologia modifica algumas dimensões da nossa interrelação com o mundo, da percepção da realidade, da interação com o tempo e o espaço. Acredita-se também que as tecnologias de comunicação não substituem o professor, porém modificam algumas das suas atribuições. Ao professor, o desafio que se impõe é buscar a influência de paradigmas inovadores para que a educação possa equacionar o que está ocorrendo no contexto da ciência.

É pertinente ressaltar que este trabalho foi bastante significativo por levar-nos a reflexão de que a pandemia do covid-19 que se alastra pelo Brasil atinge ricos, pobres mulheres, homens, brancos, negros, crianças e idosos, ainda que sobre estes últimos ela seja mais impiedosa e letal.

Compreende-se que quando tudo isso passar, essa modalidade de ensino híbrido, o modelo que associa aula presencial com aula remota será uma grande tendência. As escolas não serão as mesmas e provavelmente teremos as aulas presenciais e as remotas acontecendo em casa. E dessa forma construir um novo modelo, que vai perdurar por muito tempo talvez. É importante lembrar que o professor e coordenador pedagógico terão um papel fundamental junto às famílias, ou seja, precisarão ter uma comunicação efetiva com as famílias.

Portanto, acredita-se que a população talvez, só possa retornar a rotina de antes com o surgimento de uma vacina. E isso a ciência, com seus pesquisadores, institutos de pesquisa e hospitais buscam por soluções alternativas para minimizar as irreparáveis lacunas de vida, o sofrimento, a dor que se expande e propaga aceleradamente no mundo, tendo sempre como foco a prioridade do bem comum de cada ser humano.

REFERÊNCIAS

AGAMBEM, Giorgio. **Reflexões sobre a peste**. 1.ed. Rio de Janeiro: Boitempo, 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COX, Kenia Kodel. **Informática na educação escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti; VIÁ, Sarah Chucid da. **Metodologia Científica :pesquisa empírica em ciências humanas**. 2. Ed. São Paulo: editora Saraiva, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

MACHADO, Dinamara Pereira (Org.) **Educação em tempos de covid-19: reflexões e narrativas de pais e professores**. Editora Dialética e Realidade, Curitiba:2020.

MASCARO, Alysso Leandro. **Crise e pandemia**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

MORAES, Maria Cândida. (1996). **O paradigma educacional emergente: Implicações na formação do professor e na prática pedagógica**. Em Aberto, nº 70, ano 16, abr./jun., pp.57-69.

NEHRING, Cátia Maria; WEYH Laís Francine. **O reflexo da pandemia na educação escolar e no trabalho docente.** file:///C:/Users/internet/Downloads/18472-Texto%20do%20artigo-51621-4911111-2-20201021%20(1).pdf. Acesso em 16 de novembro de 2020.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática,** 4. Ed. São Paulo: Papirus Editora, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE-OMS. <https://veja.abril.com.br/mundo/oms-declara-novo-coronavirus-como-pandemia/>Acesso em 16 de novembro de 2020.

PETRONE, Talíria. **(Re)nascido em tempos de pandemia.** 1, ed. São Paulo: Boitempo, 2020

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis; SUZUKI, Juliana Telles Faria. **Tecnologias em educação.** São Paulo: Pearson Education doBrasil, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ZIZEK, Slavoj. **Pandemia covid-19 e a reinvenção do comunismo.** 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

IV

EMOAFETIVIDADE E COGNIÇÃO

Maria da Conceição Araújo Carneiro⁷

RESUMO

Este trabalho se refere a uma pesquisa que busca analisar a relação entre emoção, afetividade e o processo de ensino e aprendizagem, sinalizando a relevância e o impacto da dimensão emocional no desenvolvimento cognitivo do educando. Este é um estudo teórico de cunho bibliográfico, que tem como suporte referencial leituras na área da psicologia, educação e neurociência, cujo objetivo é conduzir a uma reflexão acerca da importância da afetividade e das emoções no processo de ensino e aprendizagem a considerar que o aluno é um ser cheio de sentimentos que precisam se aflorar junto com a cognição. Os teóricos Moscovici, 2004, Goleman (2001), Gottman, 2001, Antunes (2000), José e coelho (2002), Cosenza e Guerra (2011) , Pinto (2004), Branden (2000), Arantes (2000), Wallon (1979), deixam entrever a indissociabilidade entre os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos no processo de ensino-aprendizagem. Em virtude disso é que se defende a utilização de práticas pedagógicas baseadas na dimensão emocional porque o processo educacional é também um processo afetivo.

Palavras-chave: Emoção. Afetividade. Cognição. Educação.

ABSTRACT

This work refers to a research that sought to analyze the relationship between emotion, affectivity and the teaching and learning process, signaling the relevance and impact of the emotional dimension in the cognitive development of the student. This is a theoretical study of a bibliographic nature, which has as a reference support reading in the area of psychology, education and neuroscience, whose objective is to lead a reflection on the importance of affectivity and emotions in the teaching-learning process and consider that the student it is a being full of feelings that need to emerge together with cognition. The consulted theorists reveal the inseparability between cognitive, emotional and affective aspects in the teaching-learning process. As a result, it is advocated the use of pedagogical practices based on the emotional dimension because the educational process is also an affective process.

Keywords: Emotion. Affectivity. Cognition. Education.

⁷ Doutora em Educação pela Universidad de la Integración de las Américas – Paraguai. Docente dos cursos de Direito, Engenharia Civil e Arquitetura na UniFTC. E-mail: conceicao_carneiro@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5585-4025>

1. INTRODUÇÃO

A educação formal ao longo da história enfatizou e infelizmente ainda supervaloriza o desenvolvimento intelectual sem se preocupar com o cultivo das qualidades humanas. Entretanto, educar não é apenas mediar informações, mas também é o legado cultural de forma afetiva e emocional, acumulado historicamente pela humanidade. As crianças e os jovens são seres em desenvolvimento e a forma como são tratados influenciará a sua vida futura. Gandhi apud Mesquita (2003, p. 16) afirma que “*educar é extrair o melhor da criança em corpo, mente e espírito*”.

Como a proposta da educação para o século XXI é a de formar um cidadão holístico, que saiba dialogar, respeitar, ser tolerante e que tenha uma sólida base socioemocional, sem perder de vista o lado prático e também racional, o amor, atenção, emoção e afeto na sala de aula nunca é demais. O desamor e a falta de afeto produzem pessoas amargas, insatisfeitas com a vida, sem estímulo nenhum. O grande número de evasões e repetência nas escolas pode ter como uma de suas causas a carência afetiva e emocional que gera a falta de motivação e o desestímulo nos alunos.

Acredita-se que o equilíbrio das relações humanas é sem dúvida o caminho do afeto, só ele é capaz de quebrar a rigidez da desesperança, da falta de compromisso, do cinismo profissional e do individualismo. Portanto, um olhar para dimensão emoafetiva para com a educação é o caminho mais seguro e preciso para transformar o aluno, respeitando sua complexidade. Cabe aqui explicitar a nomenclatura emoafetividade, neologismo formado pela junção das palavras emoção e afeto.

O ensino frio e formal, no qual o aluno é visto apenas como uma peça do sistema e não como uma pessoa com anseios e sentimentos, afeta a aprendizagem. Eis a inquietação que fez gerar o presente artigo. A proposta é fazer emergir questões referentes à emoafetividade na educação para despertar no educador a simpatia por novas práticas pedagógicas, novas metodologias de ensino, baseadas em uma relação emoafetiva entre ele e o aluno, tema hoje emergente contemplado nas competências socioemocionais da Base Nacional Comum Curricular.

2. EMOÇÃO E AFETO

Affectur (afetar, tocar) é uma palavra do latim que deu origem ao termo afeto. Nos dicionários, afetividade é o conjunto de fenômenos psíquicos que manifestam sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor, prazer, satisfação e insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza. Para Pinto (2004) a afetividade é o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam através das emoções, sentimentos e paixões.

Branden (2000) define afeto como um estado psíquico ou moral, afeição, disposição de alma, estado físico, sentimento, vontade. Ele afirma ainda que o afeto decorre, via de regra, de estímulos externos ou de representações e fantasias estando, invariavelmente, dirigido a algo ou alguém. Afeto implica em uma relação dialógica, de reciprocidade, estabelecida entre o afetar e o ser afetado.

A criança, ao nascer, necessita de atenção, amor e muito carinho para se desenvolver harmoniosamente e esta necessidade continua por toda a vida, porque o afeto é fundamental para o desenvolvimento físico, psíquico, social, intelectual e cognitivo do ser humano.

Quem não gosta de ser acariciado, de ser afagado, de ser querido? Quem não gosta de sentir que alguém lhe tem amizade ou amor? A necessidade de amar e ser amado é inerente ao ser humano. Até mesmo os animais têm essa necessidade. Assim, para Pinto (2004):

Na história da humanidade, a emoção foi responsável pela agregação dos indivíduos; As emoções revelam-se como o elo entre o indivíduo e o ambiente físico, tanto quanto entre o indivíduo e outros indivíduos. Estes laços inter-individuais iniciam nos primeiros dias de vida e se fortalecem a partir das emoções, antes mesmo do raciocínio e da intenção (PINTO, 2004, p. 43).

Na era da globalização, da informática, o homem continua sendo frágil e vulnerável. “Não pode contar unicamente com seus instintos para viver, ele continua sendo dependente de outro ser humano que cuide dele, que dê afeto, proteção, segurança, o eduque para a vida, transformando-o em um ser humano” (ARANTES, 2000, p. 44).

A palavra emoção deriva do latim *movere*, mover, pôr em movimento. É modo de comunicar os nossos mais importantes estados e necessidades internas (RATEY,

2001). Já o Dicionário Online de Português(2020), assim define emoção: reação moral, psíquica ou física, geralmente causada por uma confusão de sentimentos que, diante de algum fato, situação, notícia etc., faz com que o corpo se comporte tendo em conta essa reação, expressando alterações respiratórias, circulatórias; comoção. Logo fica evidente que a escola não está fora desse contexto.

Pinto (2003) define a afetividade como sendo o conjunto de sentimentos e emoções que o homem possui em relação a ele mesmo, em relação aos outros e a Deus. Ela está ligada essencialmente às relações que ele estabelece, e portanto, é a capacidade de estabelecer laços de união profunda. Por isso ela exerce um importante papel no desenvolvimento da personalidade humana, pois define a forma como um homem se relaciona com os demais.

A vida afetiva, composta por emoções e sentimentos, compõe o homem/mulher e constitui um aspecto de fundamental importância na vida psíquica. Essas emoções e sentimentos são alimentos do psiquismo e estão presentes em todas as manifestações da vida humana. O homem/mulher necessita deles porque tornam sua vida mais atraente, orientam e ajudam nas suas decisões, facilitam a aquisição de conhecimentos.

Para Tiba (2002, p. 18) o desenvolvimento cognitivo do homem está fortemente ligado aos fatores sociais, biológicos, psicológicos e afetivos:

É preciso ter consciência que o ser humano passa por fases de desenvolvimentos em tempos individuais e que a aprendizagem acontece desde o seu nascimento até o fim de sua vida, e que este processo de aprender, envolve situações afetivas, sociais e biológicas, que devem ser conhecidas pelo ensinante para que possa encontrar subsídios nas teorias pedagógicas ou nos processos práticos para atingir o objetivo que é levar à criança a apropriação do conhecimento com liberdade de pensamento. (Tiba, 2002. p. 18)

A aprendizagem é mais proveitosa quando o aluno é conduzido a refletir e a estabelecer relações entre os aspectos afetivos e cognitivos. Deve haver sempre um entrelaçamento entre esses dois aspectos, pois as emoções são disposições corporais que vão definir as ações e a partir de um determinado estado emocional, age-se de determinado modo e não de outro. Ao ocorrer uma mudança na emoção, conseqüentemente, transforma-se a ação.

O afeto na aprendizagem é tão importante quanto a inteligência. Afeto e inteligência formam um par inseparável na evolução psíquica, pois, embora tenham funções bem definidas e diferenciadas entre si, são interdependentes em seu desenvolvimento, permitindo à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados (WALLON, 1979).

De acordo com a teoria de Wallon (1979), a cognição e a afetividade são inseparáveis e, embora se apresentem de forma antagônica, elas se complementam. Os conhecimentos são construídos por meio da ação e da interação. A aprendizagem se concretiza quando o aluno se envolve ativamente no processo de produção do conhecimento, através da mobilização de suas atividades mentais e na interação com os demais. Por isso o espaço escolar precisa ser um espaço de formação e de humanização, onde a afetividade e emoção em suas diferentes manifestações possa ser usada em favor da aprendizagem, pois o afetivo, emocional e o intelectual são faces de uma mesma realidade, que é o desenvolvimento do homem em todo seu potencial.

Para Cosenza e Guerra (2011) a Neurociências, que estuda o sistema nervoso central, mostra que o conhecimento sobre a Neurobiologia das emoções é extremamente relevante para o processo de aprendizagem uma vez que : 1) mobilizam recursos cognitivos existentes (principalmente atenção, percepção e memória); 2) são fenômenos que indicam a presença de algo significativo em um determinado momento; 3) determinam a escolha de ações subsequentes; 4) provocam alterações na fisiologia e nos processos mentais do organismo com o objetivo de aproximação, confronto ou afastamento de um determinado estímulo. Dessa forma fica clara a importância da dimensão emocional no contexto das práticas pedagógicas.

Para Mesquita (2003) a verdadeira sabedoria é aquela que traz felicidade. De nada vale o trabalho e a riqueza se não tornarem os homens felizes. As grandes mudanças independem de façanhas e vultosos empreendimentos. Na maioria das vezes, nascem de pequenas ações desde que permeadas de amor. É nos gestos mais simples que se pode mudar a ajudar as pessoas, levá-las a modificar suas vidas, seus pensamentos e a ultrapassarem obstáculos que pareciam intransponíveis.

Uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope. A própria denominação *Homo sapiens*, a espécie pensante, é enganosa à luz do que hoje a ciência diz acerca do lugar que as emoções ocupam em nossas vidas. [...] quando se trata de moldar as decisões e ações, a emoção pesa tanto – e às vezes muito mais – quanto a razão (GOLEMAN, 2001, p. 18).

No desenvolvimento do homem/mulher existem fatores que favorecem e outros que desfavorecem a sua aprendizagem. Esses fatores são a hereditariedade, maturação, condições orgânicas, meio ambiente e principalmente o fator emocional, do qual depende em grande parte a educação humana, porque eles atuam simultaneamente no desenvolvimento intelectual.

Portanto, o desenvolvimento humano depende em grande escala do aspecto afetivo e emocional, pois como ressalta Martinelli (2001), a teoria psicogenética relata o equilíbrio do indivíduo com a satisfação em desempenhar tarefas desejadas, fazendo com que ele busque o conhecimento, acomodando-o, estruturando suas habilidades e conceitos, como sendo uma energia para o bom funcionamento da inteligência, capaz de modificar as estruturas do pensamento acelerando o desenvolvimento intelectual. Como afirma Goleman (2001)

Todas as emoções são, em essência, impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos. A própria raiz da palavra *emoção* é do latim *movere* – “mover” – acrescida do prefixo “e”, que denota “afastar-se”, o que indica que em qualquer emoção está implícita uma propensão para um agir imediato. (GOLEMAN, 2001, p. 20).

Piaget (1961) relata que o processo entre a aprendizagem e a afetividade está distintamente interligado, por que a inteligência age de acordo com os interesses do indivíduo, atribuindo ao aprendizado a energia, despertando a motivação.

Os domínios afetivos, cognitivos e psicomotor devem ser sempre levados em conta, por que se assim não se fizer, o desenvolvimento do ser humano será fragmentado. O homem deve ser visto sempre como um ser uno, movido principalmente pela parte afetiva, visto que as emoções estão ligadas às glândulas suprarrenais, estimulando-as para aumento da produção de adrenalina, fazendo com que aumente o ritmo respiratório e cardíaco. Essa reação no organismo humano cria um processo de liberação de glicose em alta quantidade no sangue, o que altera o metabolismo e possibilita uma maior produção de energia (JOSÉ e COELHO, 2002, p. 77).

As diferentes emoções desencadeiam diferentes tipos de respostas dentro do organismo humano. Quando o medo se instala, torrentes de hormônios são disparadas nos centros emocionais do cérebro fazendo com que a atenção se fixe na ameaça e se prepare para agir.

O sentimento da felicidade é o que mais causa alterações biológicas dentro do homem, pois a atividade do centro cerebral é incrementada, o que inibe sentimentos negativos e favorece o aumento da energia existente, silenciando aqueles que geram pensamentos de preocupação. Essa configuração dá ao corpo um total relaxamento, assim como disposição e entusiasmo para a execução de qualquer tarefa que surja e para seguir em direção a uma grande variedade de metas (GOLEMAN, 2001, p. 21).

Portanto, as emoções mobilizam todo o corpo do homem e estabelecem relações entre o seu exterior e interior. Consequentemente, o processo educativo deve harmonizar estas dimensões para promover a aprendizagem social e pessoal do ser humano (JOSÉ e COELHO, 2002).

Assim, o ato de educar o afeto é a mola que impulsiona o aprendizado. O ato de educação não pode ser visto apenas como depositar informações nem transmitir conhecimentos. Há muitas formas de transmissão de conhecimento, mas o ato de educar só se dá com afeto, só se completa com amor, conforme afirma Chalita (2004). A educação é um processo que se dá através do relacionamento e do afeto para que possa frutificar e o aluno, como todo ser humano, precisa de afeto para se sentir valorizado. É por isso que o professor, ao realizar afetosamente o seu trabalho, contribuirá enormemente para o desenvolvimento do aluno.

No processo educacional estão envolvidos professores e alunos e estes, carregam dentro de si experiências adquiridas no âmbito familiar: bloqueios, medos, ansiedades, e outros traumas que acabam atrapalhando o processo de aprendizagem porque geram insegurança, assegura Chalita (2004). Para conseguir que esse aluno se prontifique a assimilar os conhecimentos, o professor deve estar preparado para se aproximar da sensibilidade do aluno, deve estar preparado para educar com afeto.

Antunes (2000) relata ainda que existem várias inteligências como a inteligência lógico-matemática, a espacial, musical, pictográfica, emocional, dentre

outras. A inteligência emocional fica localizada em um determinado ponto do cérebro onde existem dois setores diferenciados, ligados entre si, de conexões de neurônios: “um setor guarda a inteligência espacial e o outro ponto é onde se processam as emoções” (ANTUNES, 2000, p. 26).

3. EDUCAÇÃO E EMOÇÃO - EMOEDUCAÇÃO

A inteligência emocional é a inteligência da autoestima e quando ela é estimulada, torna as pessoas mais aptas a aprenderem, mais dispostas a adquirirem conhecimentos. Por isso, o afeto na relação professor/aluno contribui grandemente para o desenvolvimento integral do educando. Não há método educacional mais eficiente do que aquele que é aplicado respeitando as dimensões afetivas e emocionais, tanto é que a BNCC traz a educação socioemocional como um guia de aprendizado de habilidades e atitudes fundamentais para o convívio em sociedade.

O emocional tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade e este, por sua vez, se constitui sob a alternância dos domínios funcionais. Em outras palavras, afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões.

Porque, para se educar bem, o intelecto só não basta. Para se educar bem, é preciso mexer com uma dimensão da personalidade que vem sendo ignorada na maioria dos conselhos dados aos pais nos últimos trinta anos. É preciso mexer com a emoção (GOTTMAN, 2001, p. 20).

Sem dúvida a emoafetoeducação, termo que funde educação, afeto e emoção, procura conhecer nos educandos suas limitações, fragilidades, acolhendo suas necessidades e ajudando-os a superar suas dificuldades. Se for estendido ao aluno esse olhar de emoafetivo, de reconhecimento, respeito e valorização, pode-se levá-lo a se autodescobrir, a se abrir aos conhecimentos com mais facilidade.

Crianças que têm preparo emocional são fisicamente mais saudáveis e apresentam melhor desempenho acadêmico dos que as que não têm. Essas crianças se dão melhor com os amigos, têm menos problemas de comportamento e são menos propensas à violência. [...] em resumo, são mais saudáveis emocionalmente também (GOTTMAN, 2001, p. 25).

Alunos ansiosos, mal-humorados ou deprimidos não assimilam os conteúdos escolares. Os sentimentos negativos interferem na concentração, ou seja, na capacidade mental cognitiva. Os sentimentos positivos, como o prazer e o interesse, conduzem ao êxito na aprendizagem. É nesse sentido que o emocional é uma capacidade que afeta profundamente a cognição, facilitando e interferindo nela.

A ansiedade, afirma Goleman (2001), solapa o intelecto e é um previsor de que a pessoa ansiosa não conseguirá realizar a tarefa que se propõe. O aluno ansioso tem mais probabilidade de falhar na sua aprendizagem. A ansiedade interfere na clareza de raciocínio e na memória, que são fundamentais para uma aprendizagem eficaz, comprometendo todo o processo de ensino-aprendizagem.

O afeto é definido por Piaget (1961) como sendo todos os movimentos mentais conscientes e inconscientes não-rationais (razão). Afirma ainda o autor, que o afeto é a energia necessária para o desenvolvimento cognitivo. Em seus estudos, esse autor especifica que a afetividade influi na construção do conhecimento de forma essencial através da pulsão de vida e da busca pela excelência.

As emoções e os sentimentos compõem a vida afetiva do homem e esta, se constitui em um aspecto de fundamental importância na sua vida psíquica. As emoções e os sentimentos são como alimentos de psiquismo e estão presentes em todas as manifestações da vida humana. Assim:

A afetividade é uma característica pessoal inerente a todas as pessoas e presente em qualquer relação interpessoal. É o tipo de afetividade existente num relacionamento que define a natureza da relação: se é amistosa e de simpatias recíprocas, ou se é de antipatia e de antagonismo. É óbvio que um relacionamento de simpatia e atração facilita o trabalho, e que quando há antipatia e repulsa o trabalho tende a ficar prejudicado (MOSCOVICI, 2004, p. 36).

4. A DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL NA SALA DE AULA

Quando a emoafetividade se faz presente na sala de aula, nas relações entre o professor e seus alunos, os benefícios são logo sentidos. Caem os índices de evasão e repetência porque não existem carência afetiva, falta de estímulos e incentivos e de motivação para a aprendizagem.

O currículo escolar sempre priorizou o desenvolvimento cognitivo, sem levar em conta as emoções manifestadas na sala de aula. Os sentimentos humanos

nunca foram reconhecidos como fatores importantes na aprendizagem, ou seja, a educação foi negligente com a dimensão humana, nem valorizou a educação emocional.

Um documento digno de ser abordado neste trabalho trata-se do Relatório de Delors, publicado no Brasil em 1998, com o título: “Educação: Um Tesouro a Descobrir, Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Neste documento encontram-se os quatro pilares da educação, além de apresentar propostas visando a melhoria das práticas pedagógicas dos educadores no cotidiano escolar.

Os quatro pilares da educação respaldam e sugerem práticas de educação emocional, pois evidencia forte preocupação com a produção do conhecimento: aprender a conhecer e o aprender a fazer e principalmente com a formação humana e a operacionalização destes pilares no que se refere a educação das emoções do sujeito nos pilares: aprender a ser e aprender a conviver.

Não é por acaso que no dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, com o objetivo de instituir e orientar a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

A BNCC torna-se um guia relativo as aprendizagens dos educandos da educação básica em todo território nacional , passando a exigir e orientar a reformulação dos currículos que devem sinalizar os direitos de aprendizagem e habilidades, traz também um grande diferencial ao explicitar a necessidade de desenvolvimento das competências socioemocionais, objetivando assim uma educação emocional que sem dúvida trará inúmeros benefícios à vida dos educandos.

Nessa direção, pode se afirmar que a partir da BNCC a educação brasileira, ainda que tardiamente deu um salto significativo ao exigir que os currículos das escolas brasileiras trabalhem a educação socioemocional, na perspectiva de gerar entendimento sobre a maneira como os alunos devem lidar com questões de ordem emocional, afetiva, assim como autoconsciência, autogestão, consciência social, habilidades de relacionamento, diálogo, empatia e tomada responsável de decisões. Sem dúvida isso só ocorrerá mediante um trabalho consistente das dimensões socioemocionais prevendo assim uma formação integral do educando.

5. INDISSOCIABILIDADE ENTRE ASPECTOS COGNITIVOS, EMOCIONAIS E AFETIVOS

Os dados desta pesquisa revelam a importância do afeto e das emoções nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e informam que a forma como o professor apresenta os conteúdos, interfere decisivamente, na aquisição do conhecimento. O processo de ensino-aprendizagem não deve envolver somente questões cognitivas, mas deve envolver também questões afetivas para que seu resultado seja promissor, daí a importância das competências socioemocionais pontuadas pela BNCC.

O bom convívio na escola é propiciado pelo estabelecimento de relações emoafetivas de bem-estar entre os alunos e os responsáveis pela educação, pois o ser humano possui dentro de si, um conjunto de emoções que ajudam na sua formação cognitiva. Por isso é preciso incentivar as relações de afetividade propiciadoras de bem-estar.

Um bom desenvolvimento cognitivo só será possível mediante a interação de afetividade (confiança, autoestima e entusiasmo) com o processo de ensino-aprendizagem. Quando isso não acontece, é quase certo que haverá problemas na aquisição dos conhecimentos como deficiências na aprendizagem, na habilidade de pensamento lógico e ocorrerá uma imaturidade intelectual.

No espaço da sala de aula o aluno vivencia experiências afetivas e emocionais que determinarão o sucesso ou não, de sua aprendizagem. É aí que o trabalho do professor ganha grande dimensão na sua relação com o aluno, porque as estratégias que ele usa para abordar os conteúdos escolares, as atividades propostas e a forma de avaliar, influenciarão de forma determinante a construção afetiva da relação professor-aluno.

Os teóricos consultados deixam entrever a indissociabilidade entre os aspectos cognitivos, emocionais e afetivos no processo de ensino-aprendizagem. Em virtude disso é que se defende a utilização de práticas pedagógicas baseadas na dimensão emocional porque o processo educacional é também um processo afetivo.

No espaço da sala de aula o aluno vivencia experiências afetivas que determinarão o sucesso ou não, de sua aprendizagem. É aí que o trabalho do professor ganha dimensão na sua relação com o aluno, porque as estratégias que ele usa para abordar os conteúdos escolares, as atividades que ele propõe e a

forma de avaliação, influenciarão decisivamente na construção da relação professor-aluno.

As leituras realizadas apontam que a mediação do professor respaldada na dimensão socioemocional, promove a construção de um conhecimento maior e acarreta profundas mudanças nos alunos, transformando-os de forma positiva, tornando-os mais abertos à assimilação dos conteúdos escolares. A formação integral dos alunos é resultante de uma relação que envolve conhecimentos e sentimentos.

As leituras sobre o tema evidenciam que a formação do aluno envolve tudo o que ele vivencia na sala de aula, e a maneira de interagir com o professor modificará a sua visão de mundo. Se essa interação ocorrer através de elos afetivos e emocionais, resultará em maior facilidade e maior interesse por parte do aluno, em aprender e assimilar novos conhecimentos.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Toda investigação científica se inicia com consultas bibliográficas do assunto a ser estudado. Para a elaboração de um estudo é necessário saber onde encontrar e como consultar recursos que subsidiem um embasamento teórico para a execução deste trabalho científico. Não se deve concluir nenhuma pesquisa sem a devida argumentação teórica de tudo o que for relatado. Uma ferramenta muito útil para a realização de um trabalho científico é a pesquisa bibliográfica. Por meio dela procura-se, com o auxílio de bases de dados, todo tipo de documento que melhor se adapte ao tema que se busca. Nesta direção

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p. 32).

Portanto, na execução deste trabalho foi utilizada uma pesquisa bibliográfica que serviu para fundamentá-lo, sendo pesquisadas fontes diversas. As bases de dados consultadas foram: Portal da CAPES, Scielo e Google Acadêmico, além de

sites de revistas científicas, artigos, livros, periódicos, usando as palavras-chave: afetividade, emoção e cognição, no período de março a outubro de 2020.

A condição básica para se realizar um trabalho científico profícuo é o conhecimento do que já foi feito sobre o assunto, sendo esta condição de domínio especial da bibliografia. Para Campana (1999), na formulação de um problema científico, é preciso considerar o acervo de dados, o embasamento teórico e as premissas e incógnitas e afirma que o acesso a esses conhecimentos é obtido mediante a revisão da literatura. Além de ser parte da investigação científica, a pesquisa bibliográfica é um importante instrumento na elaboração de um estudo de revisão bibliográfica, baseada em evidências.

É importante ressaltar que para nortear este estudo, procurou-se através da pesquisa bibliográfica refletir sobre a influência que a afetividade e as emoções exercem sobre o desenvolvimento da aprendizagem escolar e de como práticas pedagógicas embasadas no afeto acrescentam muito mais ao processo educacional.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo escolar sempre priorizou o desenvolvimento cognitivo, sem levar em conta o papel do afeto e das emoções manifestadas na sala de aula. Os sentimentos humanos nunca foram reconhecidos como fatores importantes na aprendizagem, ou seja, a educação sempre priorizou o a dimensão intelectual em detrimento da dimensão emocional, embora a BNCC chegue agora, ainda que tardiamente reconhecendo a importância das competências socioemocionais.

Os dados desta pesquisa revelam a importância do afeto e das emoções nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e informam que a forma como o professor apresenta os conteúdos, interfere decisivamente, na aquisição do conhecimento. O processo de ensino-aprendizagem não deve envolver somente questões cognitivas, mas deve envolver também questões afetivas e emocionais para que seu resultado seja promissor.

No âmbito escolar deve haver relações emoafetivas para construir um ser humano psicologicamente e emocionalmente saudável e equilibrado. O aluno, ao se sentir bem cuidado, se sentirá importante e passará a produzir mais e o professor deve ter em mente que sua missão é construir um ser humano na sua integralidade como defende a BNCC e não apenas focar na dimensão intelectual. A partir dessa

premissa deve procurar mudar suas práticas pedagógicas, embasando-as na afetividade e na emoção do indivíduo.

As leituras realizadas conduzem a uma reflexão, que é reconhecer a importância da emoafetividade, ou seja, educação socioemocional no processo de ensino-aprendizagem e considerar que o aluno é um ser cheio de sentimentos que precisam aflorar junto com a cognição. Esses passos são fundamentais para a formação de um cidadão e para a efetivação da cidadania de cada aluno.

Comprovou-se que as relações mediadas pelo professor na sala de aula durante suas práticas pedagógicas, devem ser baseadas em sentimentos de simpatia, carinho, respeito, firmeza e reconhecimento, além de que o docente deve aceitar e valorizar cada aluno como um ser único. Agindo assim, o professor terá fortalecido a confiança mútua no espaço educativo.

Um bom desenvolvimento cognitivo só será possível mediante a interação das dimensões socioemocionais (confiança, autoestima, motivação e entusiasmo) com o processo de ensino-aprendizagem. Quando isso não acontece, é quase certo que haverá problemas na aquisição dos conhecimentos como deficiências na aprendizagem, na habilidade de pensamento lógico e ocorrerá uma imaturidade intelectual, social e emocional.

Estudos mostram que sintomas deste tipo, muitas vezes são provocados por ambientes com regras rígidas e inflexíveis, desvalorização do ser, falta de limites, descontrole emocional do contexto familiar, instruções insuficientes ou mesmo por conviver em um meio desfavorável ao desenvolvimento da aprendizagem.

O que se quer demonstrar neste artigo é que com a manifestação de afetos no processo educativo, o professor poderá ter bons resultados no seu ensino e o aluno poderá desenvolver melhor a sua aprendizagem. As contribuições que se espera é no sentido de "*abrir os olhos*" de todos os envolvidos na educação, principalmente os docentes, sobre impacto que a educação socioemocional pode trazer para o processo de ensino e de aprendizagem.

Sugere-se que sejam realizados mais estudos sobre a importância de práticas pedagógicas associadas ao afeto e as emoções, com o intuito de se esclarecer aos profissionais de educação que afeto nunca é demais e que sua utilização na sala de aula só trará benefícios, tanto para o professor como para o aluno.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

ANTUNES, C. **A inteligência emocional na construção do novo eu**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 17-18-26.

ARANTES, V. A. **A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores**. São Paulo: Summus, 2000, p. 44-32.

_____. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> > Acesso em: out. 2020.

BERGAMINI, C. W. **Motivação**. São Paulo: Atlas, 1990.

BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. Neurociências: desvendando o sistema nervoso. Porto Alegre: Artmed, 2002

BRANDÃO, Marcus Lira. As bases biológicas do comportamento: introdução à neurociência. São Paulo: EPU, 2004.

BOCK, A. M. B; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva. 2002

BRANDEN, N. **Autoestima e seus pilares**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2000, pp. 17-22-28. Disponível em < www.unifor.br/notitia/file/1515.pdf > Acesso em 04 jun 2008.

CAMPANA, A.O. (org.) **Investigação Científica na Área médica**. São Paulo: Ed Manole, 1999.

CAMMAROTA, Martín; BEVILAQUA, Lia R. M.; IZQUIERDO, Iván. Aprendizado e memória. In: LENT, Roberto (Coord.). Neurociência da mente e do comportamento. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. p. 241-252

CHALITA, G. **Pedagogia do Amor: a contribuição de histórias universais para a formação de valores das novas gerações**. São Paulo: Editora Gente, 2003, pp. 42-153.

_____. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2004, p. 12-96-119-152-212-213.

CODO, W. & GAZZOTTI, A. A. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

_____. Trabalho e afetividade. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002, p. 16.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CURY, A. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

_____. **Filhos brilhantes- alunos fascinantes**. Colina/SP: Editora Academia de Inteligência, 2006, p. 79-93.

DELORS, J. Educação – Um Tesouro a Descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.

Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/emocao>. Acesso em: 13 de out. 2020.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

GOLEMAN, D. **Inteligencia emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, pp. 18-20-21.

GOTTMAN, J. **Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos**: como aplicar os conceitos revolucionários da inteligência emocional para uma compreensão da relação entre pais e filhos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, pp. 20 - 25.

JOSÉ, E. A; COELHO, M. T. **Problemas de aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002, pp. 18- 77.

LEITE, S. A.; TASSONI, E.C.M. **A afetividade em sala de aula**: as condições de Ensino e a mediação do professor. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002, p. 13.

MAGALHÃES, S. S. **Afetividade**: sua importância para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. Lauro de Freitas/BA: Bureau Gráfica Editora, 2005, pp. 14-20-21.

MARTINELLI, S. C. **Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

MESQUITA, M. F. N. **Valores humanos na educação**: uma nova prática na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Editora Gente, 2003, pp. 16- 22.

MORENO, M. **Falemos de sentimentos**. São Paulo: Moderna, 1999.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 10. e2d. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, pp. 65-99.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004, p. 36.

PIAGET, J. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961, p. 10.

PINTO, F. E. M. **Por detrás dos seus olhos**: a afetividade na organização do raciocínio humano. Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação, 2004, p. 43-51-104-109.

_____. O “mundo do coração”: os (novos) rumos de estudo da afetividade na psicologia. **Revista ciências humanas**, v.10, n. 2, p. 111-114, 2003.

RATEY, John J. O cérebro: um guia para o usuário. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

RUIZ, J. Á. **Metodologia científica** – guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1996.

SKINNER, B.F. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional – MEC, 1976.

TIBA, I. **Quem ama educa**. São Paulo: Gente, 2002, pp. 18-28.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Criança**. Lisboa: Universidade, 1979.

VYGOTSKY, L S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 28.

V

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jane Clea Almeida de Matos Santos⁸, Larissa Rios dos Santos⁹, Raquel dos Santos Lima¹⁰, Cláudia Silva de Santana¹¹, Iris Vanessa de Sousa Silva¹²

RESUMO

Este artigo analisa a importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, enquanto método pedagógico e nova possibilidade de ensino e aprendizagem. Os jogos e brincadeiras na Educação Básica é um tema necessário para discussões científicas, pois contribuem com a reflexão a respeito do processo de ensino-aprendizagem de crianças, a fim de compreender elementos específicos e aprofundar a discussão sobre o uso de jogos e brincadeiras como objeto pedagógico. Para tanto, a fim de realizar uma discussão sobre o brincar na Educação Infantil, esta pesquisa se baseia em um estudo de natureza qualitativa e bibliográfica, visto que, as respostas para esta problemática estão subjetivamente permeadas na área da educação, por isso, o presente estudo se desenvolve através de uma análise de textos de teóricos em busca de fundamentação adequada para investigar o tema. Desse modo, utilizamos autores como Fortuna (2011), Ramos (2017), Kishimoto (1994), dentre outros, que desenvolvem estudos sobre esta abordagem teórica. Assim, com base neste estudo, foi possível identificar a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento das crianças no processo de aprendizagem, ademais foi notório o reconhecimento da necessidade efetiva da utilização destes métodos no ensino e aprendizagem, principalmente, na Educação Infantil.

Palavras-chave: Jogos. Brincadeiras. Educação Infantil. Desenvolvimento Infantil.

ABSTRACT

This article analyzes the importance of games and play in Early Childhood Education, as a pedagogical method and a new possibility for teaching and learning. Games and play in Basic Education is a necessary theme for scientific discussions, as they contribute to the reflection about the teaching-learning process of children, in order to understand specific elements and deepen the discussion about the use of games and games as an object pedagogical. Therefore, in order to carry out a discussion about playing in Early Childhood Education, this research is based on a study of a qualitative and bibliographic nature, since the answers to this problem are subjectively permeated in the area of education, therefore, the present study is developed through an analysis of texts by theorists in search of an adequate foundation to investigate the theme. Thus, we used authors such as Fortuna (2011), Ramos (2017), Kishimoto (1994), among others, who develop studies on this theoretical approach. Thus, based on this study, it was possible to identify the importance of games and play for the development of children in the learning process, in addition to recognizing the effective need to use these methods in teaching and learning, especially in Early Childhood Education.

Keywords: Games. Plays. Child education. Child development.

⁸ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso (FCG). Email: janeqx.matos@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9871-3858>

⁹ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso (FCG). Email: rioslarissa97@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9870-8909>

¹⁰ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso (FCG). Email: raquellima.91@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0279-2860>

¹¹ Graduada em Pedagogia; Especialista em Direito Educacional; Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. *Professora orientadora. Email: claudiafaecq@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6154-515X>

¹² Graduada em História; Graduada em Pedagogia; Especialista em Psicopedagogia Institucional; Especialista em História: Cultura Urbana e Memória; Mestranda em Estado, Gobierno y Políticas Públicas. Professora da Rede Estadual de Educação da Bahia; Professora da Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso (FCG). *Professora coorientadora. Email: iris.vanessa1989@outlook.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9865-1925>

1 INTRODUÇÃO

Pensar a Educação Infantil é compreendê-la como uma modalidade que insere a criança no contexto da educação. É uma etapa de intensos e significativos aprendizados, desse modo, ao analisarmos esta modalidade, precisamos vê-la como um momento educativo que integra os educandos de forma significativa, sem deixar de considerar o contexto no qual eles estão inseridos, bem como, lançar mão na prática, de elementos que despertem a curiosidade e a criatividade de cada criança.

Diante do exposto, decidimos então, construir nosso objeto de pesquisa partindo daquilo que está presente no dia a dia dos educandos da Educação Infantil, mas especificamente, analisar de que forma os jogos e brincadeiras em sala de aula podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo dos mesmos.

A presente pesquisa se justifica pela a importância em refletir sobre como os jogos e brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo, físico e intelectual das crianças que compõem a Educação Infantil. O interesse em pesquisar sobre o tema em questão nasceu da necessidade em compreender melhor este aspecto tão relevante para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, que são os jogos e as brincadeiras. Para tanto, faz-se necessário compreendermos melhor o que são os mesmos e como eles podem ser e estar inseridos nesta etapa da educação básica.

Desse modo que, o referencial teórico da presente pesquisa, foi construído a partir da perspectiva de autoras e autores que trazem discussões acerca de temas relacionados à Educação Infantil, jogos e brincadeiras e atividades lúdicas no contexto educativo para as crianças. Para melhor compreensão do objetivo do trabalho, é preciso que haja um referencial teórico pertinente, que auxilie no debate, para que a abordagem a ser realizada esteja de fato coerente, assim utilizaremos autores e autoras como Fortuna (2011), Ramos (2017), Kishimoto (1994), dentre

outros que desenvolvem estudos sobre esta abordagem teórica. Além desses autores e autoras, é importante também conhecermos alguns dispositivos legais e normativos que ajudarão a embasar a presente pesquisa, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, dentre outros documentos e normativas que lançaremos mão ao longo deste trabalho.

A escolha do tema se deu através do seguinte questionamento: “Qual a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil?”. Assim, nos dedicamos a pesquisa como os jogos e brincadeiras poderiam de fato contribuir com o desenvolvimento cognitivo e não cognitivo das crianças que frequentam a Educação Infantil. Segundo Ramos (2017, p. 18), “Enquanto atividade espontânea da criança, a brincadeira e o jogo tornam-se um meio extremamente fértil de interações linguísticas, podendo oferecer riquíssimas contribuições para o desenvolvimento psicolinguístico da criança.” Assim, é pertinente refletir sobre as contribuições que os jogos e brincadeiras têm proporcionado para um aprendizado mais significativo dos educandos da modalidade supracitada.

Para nos aprofundarmos na pesquisa, foi preciso que estabelecêssemos alguns parâmetros que balizassem nosso percurso científico, assim, nos dedicamos prioritariamente a refletir sobre a importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil. Em segundo plano, partindo da vertente de pesquisa principal, nos dedicamos a discorrer sobre os jogos e brincadeiras na educação, compreender o uso de jogos e brincadeiras como objeto pedagógico e refletir sobre a importância do brincar no processo de ensino-aprendizagem. Estes pontos foram levantados no sentido de responder nosso questionamento principal e chegarmos ao melhor resultado possível para esta pesquisa.

Para nos aprofundarmos sobre o tema a ser pesquisado, nos debruçamos em leituras que contribuem teoricamente com a pesquisa, como por exemplo: Ramos (2017), Almeida (2017), Savio (2017), RCNEI (1998), LDB (1996), Fortuna (2001), entre outros autores e autoras que serão mencionados e mencionadas ao longo da pesquisa, como Lakatos e Marconi (1990; 1991), Minayo (2016) e Prodanov (2013). Como metodologia, escolhemos fazer um trabalho de natureza qualitativa, visto que

o mesmo busca interpretar e compreender as nuances subjetivas do tema em questão, e, ainda se tratando dessa escolha, optamos por uma pesquisa do tipo bibliográfica, na qual pudemos nos debruçar sobre livros, artigos acadêmicos publicados em revistas e periódicos disponíveis na internet, além de publicações em sites e demais veículos de comunicação que pudessem colaborar com nossa pesquisa.

Para que passamos dar seguimento a esta pesquisa, as perguntas a seguir foram utilizadas para que pudéssemos alcançar os objetivos específicos elencados acima, são elas: Qual a necessidade de utilizar os jogos e brincadeiras na Educação Infantil? Como os jogos e brincadeiras podem ser utilizados como objeto pedagógico? Qual a importância do brincar para o processo de ensino aprendizagem? Partindo das questões acima mencionadas, nos propomos a respondê-las ao longo do trabalho em questão.

A escolha do tema para o presente artigo se deu através de reflexões a partir de leitura de textos que tratam sobre o tema, bem como, partindo de experiências práticas vivenciadas pelas pesquisadoras em questão. No decorrer da pesquisa que se apresenta, responder ao questionamento principal deste trabalho será uma forma de alcançar os objetivos apresentados acima e expostos através das seções a seguir.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É sábio que os seres humanos, desde o momento em que nascem, se desdobram em esforços para compreender o mundo que os rodeia, em consequência, constroem uma série de conhecimentos que se tornarão fundamentais para seu desenvolvimento enquanto cidadãos ativos e participativos da sociedade na qual estão inseridos. A construção do conhecimento está intrínseca no cotidiano dos indivíduos, sendo esta, alicerçada desde muito antes da escolarização, sabe-se também que o início de todo processo educativo está na família, na comunidade, nas igrejas, e demais espaços sociais experimentados antes da escola. Aprende-se com todas as experiências possíveis, no entanto, não poderia ser diferente no trato das crianças com os jogos e brincadeiras, que constituem parte da vivência infantil, dentro e fora do ambiente escolar.

Em nosso país, ao longo da História, a Educação Infantil tem sido objeto de diversos estudos. A mesma se constitui como um direito, assegurado pela Constituição Federal de 1988, consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, efetivando como primeira etapa da educação para as crianças, ressaltando ainda que deve ser ofertada pelos sistemas de ensino com o apoio da família, e, pontuando ainda que a proposta pedagógica deve estar articulada com a faixa etária de cada aluno, proporcionando completo desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 2017, p. 22) trata da Educação Infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Ou seja, a Educação Infantil perfaz o primeiro contato da criança com a educação formal, o que se considera também como um importante passo para o desenvolvimento da interação social das crianças com outros indivíduos, o que pode auxiliar em seu amadurecimento emocional e também cognitivo, além disso, a LDBEN salienta a Educação Infantil como parte integral da educação básica é dever do Estado brasileiro promover a mesma para todas as crianças brasileiras. A Base Nacional Curricular Comum – BNCC salienta ainda que:

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada (BRASIL, 2020).

Além do exposto, a BNCC também elenca os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2020, Grifo nosso).⁷

Percebe-se que há uma relevância no que se refere ao quesito brincar para a Educação Infantil, deve-se levar em consideração neste momento, a questão da contextualização das brincadeiras, sendo que estas, ao serem inseridas na referida etapa, estejam incluídas em uma perspectiva do processo de ensino e aprendizagem e não apenas para “preencher” o tempo das crianças.

Sobre a relação da Educação Infantil com a ludicidade, praticada através dos jogos e brincadeiras, Bacelar (2009) sinaliza que

Na Educação Infantil, há uma série de atividades programadas com o objetivo de estimular a aquisição dos conhecimentos e das habilidades necessários para o desenvolvimento da criança. Segundo Piaget, a criança já nasce com as pré-condições neurológicas do conhecimento, mas as condições de fato se dão através de atividades que ele denomina jogos (de exercício, simbólicos e de regras, conforme as idades). Essas atividades serão mais prazerosas se forem consideradas e respeitadas as emoções, os sentimentos e as necessidades das crianças no momento em que estão vivenciando as propostas trazidas pelo educador (BACELAR, 2009, p. 25).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 22):

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da

⁷ Para maiores informações, consultar: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>

interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

Portanto, analisando o que diz o RCNEI (1998), é a partir da brincadeira e da interação social, que a criança investiga e constrói conhecimento de si mesma e de tudo aquilo que a cerca. Confirmando o que relata o RCNEI, Savio (2017, p. 15), salienta que “A brincadeira é uma das principais maneiras de a criança ser e se expressar na infância, de tal modo que se pode afirmar que a criança, sobretudo, nos primeiros anos de vida, é em grande medida, um ser brincante.”. Assim, é fundamental compreender todos os aspectos que se relacionam com o desenvolvimento cognitivo dos educandos da Educação Infantil a partir da perspectiva da ludicidade. O RCNEI reforça ainda:

A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. (BRASIL, 1998, p. 27).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, de 2009, tem por objetivo estabelecer as normas curriculares a serem observadas na organização de propostas pedagógicas para esta modalidade de ensino. Assim, as Diretrizes estabelecem que a Educação Infantil se constitui como sendo

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

Conforme exposto pelo texto, a Educação Infantil se faz como uma etapa muito importante da educação básica, que pode ser ofertada através de instituições habilitadas para desenvolverem atividades próprias para as crianças propostas pelos sistemas de ensino. Neste contexto, os jogos e as brincadeiras estão incluídos enquanto propostas pedagógicas, como já salientado anteriormente.

A partir da análise sobre as diretrizes e normativas expostas acima no que diz respeito aos fundamentos teóricos e legais sobre os jogos e brincadeiras na

Educação Infantil, percebe-se que há, de modo geral, uma clara ênfase na importância, tanto da própria etapa da educação, quanto ao uso dos jogos e brincadeiras como fundamento para o desenvolvimento escolar e cognitivo das crianças. Assim, complementando o exposto, cabe ressaltar, nas palavras de Lima *et. al.* (2012, p. 28) que “O jogo contempla a inteligência da criança, contribui com a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, através da pedagogia e seus ensinamentos com diversos recursos que permitem a função lúdica, educativa e prazerosa”.

3 JOGOS E BRINCADEIRAS ENQUANTO OBJETOS PEDAGÓGICOS

Na Educação Infantil é fundamental que as crianças brinquem, pois é um meio pelo qual as mesmas adquirem determinadas competências, como a interação social, o desenvolvimento psicomotor, a leitura de mundo, além de ser importante para a socialização, sejam com adultos ou crianças. Refletindo sobre o processo de aprendizagem, as atividades lúdicas não devem ser consideradas como mero passatempo, pelo contrário, deve haver um direcionamento pedagógico ao serem utilizadas, qualquer tipo de jogo ou brincadeira dentro da sala de aula, deve estar voltada para o processo de ensino aprendizagem, devem possuir uma intencionalidade.

De acordo com Ramos (2017, p. 22-29), os jogos e brincadeiras podem ser utilizados como estratégias de promoção da aprendizagem em elementos como a autoexpressão, a oralidade, a capacidade verbal, a linguagem, o vocabulário, o pensamento, a leitura, a escrita (grafia) e a inferência. A autora afirma ainda, que os jogos e brincadeiras, de variados tipos e níveis, podem contribuir de maneira significativa, singular e desafiadora para a aprendizagem da criança (RAMOS, 2017, p. 28).

Para melhor compreensão do que são os jogos e brincadeiras e como os mesmos foram constituídos, é importante analisarmos como os mesmos eram vistos ao longo do tempo pela sociedade. Para Kishimoto (1994, p. 105), a tentativa de tentar definir jogo não é uma tarefa fácil, pois, ao pronunciar a pala “jogo”, cada sujeito pode entendê-la de uma forma diferente. Para o autor, o entendimento de jogo pode-se dar da seguinte forma:

Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, de crianças, de animais ou de amarelinha, de xadrez, de adivinhas, de contar estórias, de brincar de "mamãe e filhinha", de dominó, de quebra-cabeça, de construir barquinho e uma infinidade de outros (KISHIMOTO, 1994, p. 105).

Assim, a definição de jogo, se faz a partir da interpretação de cada indivíduo, bem como a intencionalidade que se apropria cada "jogador". Considerando o exposto, o autor nos dará os seguintes exemplos de intenção e finalidade dos jogos:

Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária, no jogo de xadrez, as regras externas padronizadas permitem a movimentação das peças. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo (KASHIMOTO, 1994, p. 105).

Confirmando o exposto na citação acima, o autor menciona ainda que o jogo, mesmo possuindo a mesma nomenclatura, tem as suas especificidades, o que pode direcioná-lo para resultados variados.

De acordo com Volpato (2002), para compreendermos o funcionamento dos jogos na atualidade, é preciso que entendamos as transformações que a sociedade sofreu, incluindo o papel do labor. O trabalho, como conhecemos hoje, não ocupava todo o tempo dos sujeitos no dia a dia, além disso, todas as atividades eram executadas por adultos, jovens e crianças, inclusive os momentos de diversão e lazer. Huizinga (1996, *apud* VOLPATO, 2002, p. 218) sinaliza que,

Os jogos e os divertimentos eram um dos principais meios de que dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos e se sentir unida. Isso se aplicava a quase todos os jogos, e esse papel social era evidenciado principalmente em virtude da realização das grandes festas sazonais (HUIZINGA, 1996, *apud* VOLPATO, 2002, p. 218).

Isto quer dizer, que os jogos e brincadeiras eram atividades realizadas por todos os indivíduos de determinado grupo social, com a finalidade de entretenimento e socialização após a realização das atividades de trabalho. Importante salientar, que os jogos também faziam parte das representações sagradas, possuindo um *status* quase místico (VOLPATO, 2002, p. 218-219). Portanto, é válido ressaltar, que diante do que fora afirmado pelos autores, os jogos e brincadeiras, ao longo da história, não foram vistos como "coisa de criança", até por que, a definição de

infância e sua relação com o entretenimento através dos jogos e brincadeiras, é um conceito contemporâneo.

Volpato (2002, p. 219) também menciona sobre a origem dos brinquedos, revelando que a mesma é recheada de ambiguidades. Segundo o autor, os brinquedos eram compartilhados por todos, adultos e crianças, meninas e meninos, nas mais diversas e variadas situações do cotidiano. Volpato (2002) “[...] muitos dos mais antigos brinquedos (a bola, o papagaio, o arco, a roda de penas) foram de certa forma impostos às crianças como objetos de culto e somente mais tarde, devido à força de imaginação das crianças, transformados em brinquedos.” (BENJAMIN, 1984, p. 113 *apud* VOLPATO, 2002, p. 219). Bom sinalizar também, que no início, os brinquedos eram de fabricados por especialistas, eram confeccionados em sua maioria em oficinas, por exemplo, dos entalhadores de madeira (p. 219-220).

Por isso, no início, a venda dos brinquedos não era prerrogativa de comerciantes específicos. Segundo Benjamin (1984, p. 245), “os animais de madeira entalhada podiam ser encontrados no carpinteiro, os soldadinhos de chumbo no caldeireiro, as figuras de doce nos confeitores, as bonecas de cera no fabricante de velas” (VOLPATO, 2002, p. 220).

Ao longo do tempo, a forma de confecção de brinquedos descrita acima começou a desaparecer, a partir do desenvolvimento das práticas econômicas do capitalismo. Diante disso, os mesmos passaram a ser comercializados com fins lucrativos, o que distancia os objetivos dos brinquedos com as suas origens. Como fora apontado por Volpato (2002), Kishimoto (1994), Ramos (2003), o objetivo dos jogos e brinquedos, tinham funções e intencionalidades diversas, a exemplo de características religiosas, porém, com as transformações na sociedade, especialmente após o século XVIII, denominado o século das luzes pelo surgimento do Iluminismo, a utilização da racionalidade, distanciando os indivíduos dos mitos e crenças religiosas, a forma de brincar e jogar mudaram. “O que antes era motivo de profundas relações familiares, com valores e sentidos culturais muito significativos, torna-se objeto destinado a um público-alvo, com um fim em si mesmo (VOLPATO, 2002, p. 220).

Em toda e qualquer sociedade não se pode ignorar que as mudanças afetam de forma contundente o modo como os indivíduos vivem e se relacionam, portanto, devemos considerar que, a partir das transformações da sociedade de outrora, os

brinquedos e jogos atualmente são utilizados a partir de outros objetivos. Dessa forma, como outros elementos sociais, os brinquedos fazem parte de um sistema social e deve suportar funções que lhe direcionam a razão de existirem. Muitos brinquedos já vêm de fábrica com seu manual pronto, orientando quem e de qual maneira deve utilizá-lo, inclusive, sinalizando uma divisão de gênero a partir do tipo e cor do brinquedo, permitindo que haja uma desigualdade de gênero no ato de brincar ao separar, como é dito no senso comum, o que é de menino e o que é de menina.

Se, ao longo do tempo, os jogos e brincadeiras sofreram transformações na sociedade como um todo, cabe destacar aqui também, que os mesmos foram sendo modificados e implementados no cotidiano das escolas, especialmente, quando se trata da Educação Infantil e Ensino Fundamental dos anos iniciais. Obviamente que a utilização dos mesmos não deve se restringir as etapas supracitadas, pelo contrário, devem ser aliados pelos educadores para tornar a sala da aula um espaço dinâmico, acolhedor e inclusivo.

Os jogos e brincadeiras devem ter seu valor enaltecido pelas instituições de ensino que os utilizam como elementos e práticas voltados para o processo de formação cognitiva e não cognitiva de diversas noções para as crianças, sendo utilizados para trabalhar conteúdos específicos e, também, comportamentos e atitudes. Podemos sinalizar alguns exemplos de jogos e brincadeiras utilizados na sala de aula e que podem ser considerados enquanto objetos pedagógicos: quebra-cabeças para ensinar números, formatos e cores; brinquedos e jogos de tabuleiro que ensinam sobre tamanhos e formas; materiais que auxiliam no trabalho da coordenação motora, ensinando os sentidos; dentre outros tantos.

Sinaliza-se o posicionamento de Lima (2008, p. 19) sobre a utilização de jogos como objetos pedagógicos.

As opções pedagógicas e políticas são decisivas para a sensibilização e a incorporação do jogo como recurso pedagógico, pois se referem a um conjunto de conhecimentos que possibilita ao professor decifrar o seu papel social, as repercussões da sua atuação na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos e, também, no questionamento ou reafirmação dos valores sociais dominantes no contexto histórico no qual está inserido (LIMA, 2008, p. 19).

Portanto, compreendemos que os jogos e brincadeiras se constituem como práticas pedagógicas importantes no processo educativos dos alunos da Educação Infantil, visto sua versatilidade e capacidade de gerar interação entre as crianças. Ademais, se faz como uma boa ferramenta para educadores da modalidade no auxílio do desenvolvimento de diversas competências e habilidades dos alunos, além do aprimoramento dos aspectos sociais, cognitivos, emocionais, motores e dentre outros.

4 O BRINCAR E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Para iniciarmos a discussão desta seção, propomos uma pequena reflexão: qual a razão da criança brincar? Qual a relação entre o brincar da criança e o processo de aprendizagem? Devemos ter em mente que o processo da execução de uma brincadeira não se restringe somente ao fato da criança estar entretida, mas há um processo de aprendizagem que acompanha esse tipo de atividade no cotidiano do indivíduo.

Para Piaget (1987, p. 16-17) citado por Lima *et. al.* (2012, p. 40),

Cada atividade concorre para desenvolver uma função, para fazer emergir também funções mais difíceis como a palavra ou o andar, que seriam impossíveis sem os movimentos de pernas e os balbucios que as preparam. As atividades de jogos funcionais permitem a cada função explorar sua área e se expandir para dar surgimento a novos resultados. Pode-se também observar que a aparição, na criança de toda função nova (falar, andar, etc.) dá sempre lugar a múltiplos jogos funcionais como se ela quisesse tirar a prova de todas as possibilidades da função. Daí os movimentos espontâneos: depois atividades exploratórias que, durante o primeiro ano de vida ganha cada vez mais importância. [...] O importante é o treinamento de como colocar a tal prática da função (LIMA *et. al.* 2012, p. 40)

Percebe-se que, a partir da citação acima, todas as ações desenvolvidas pela criança fazem parte de seu processo de aprendizagem, ou seja, aguçam e refinam os aspectos cognitivos da mesma em seu percurso de aprendizagem no cotidiano. Dessa forma, o brincar, em seu mais profundo significado, se faz presente neste constante processo de aprendizagem ocorrido na infância. O ato de brincar é uma constante reprodução de atitudes e ações que são praticadas no dia a dia da, por esse viés ao introduzir os jogos e as brincadeiras no processo de ensino e

aprendizagem desses indivíduos, o resultado poderá ser positivo no que se refere ao amadurecimento cognitivo dos mesmos.

Lima *et. al.* (2012, p. 41 *apud* KISHIMOTO, 2006, p. 18) sobre a importância da brincadeira na Educação Infantil sinaliza que:

O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade [...] O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los (LIMA *et. al.* 2012, p. 41, *apud* KISHIMOTO, 2006, p. 18).

Desse modo, a utilização da ludicidade através dos jogos e brinquedos no processo de ensino e aprendizagem de alunos da Educação Infantil, estimula o desenvolvimento de uma série de habilidades e competências que são cruciais para o amadurecimento intelectual, afetivo, motor, psicológico, dentre outros aspectos, da criança que está envolvida neste processo. Lima *et. al.* (2012, p. 41) sobre o exposto acima, afirma:

Antes de seu primeiro ano de vida, é natural a criança brincar, esse ato é muito importante, porque proporciona a memorização de formas diferentes de brincar, surgindo a assimilação dos objetos, a combinação de brincadeiras, formando um repertório de brincadeiras de acordo com seu cotidiano (LIMA *et. al.* 2012, p. 41).

A criança, em seu processo de amadurecimento, vai criando, construindo, adaptando, errando e acertando. Praticando o que foi idealizado em um jogo ou brincadeira. A criança consegue coordenar os estímulos de sua imaginação fundamentada em sua fase de vida, a infância, e assim desenvolver aspectos como a afetividade e a intelectualidade. Ao brincar, a criança poderá memorizar as atividades que foram vividas durante o dia, memorizar atitudes e comportamentos, interpretar o jogo a partir de sua própria visão, dessa forma, construindo elementos que serão imprescindíveis no futuro, ao se relacionar com outras pessoas e, também, se autoconhecer enquanto indivíduo que faz parte de um meio social.

A criança é um ser com características dinâmicas que possui a capacidade de atuar e se desenvolver a partir do ambiente que vive, desde o seu nascimento. Adquirir estímulos e conhecer características dos lugares que a mesma vive, faz parte do seu processo de interação, o que também a permite fazer experimentos,

além de entrar em contato com outros sujeitos, objetos e diversas situações que resultará no constante processo de desenvolvimento e aprimoramento da personalidade da criança.

Através das etapas que a criança conclui, seja em seu aspecto pessoal ou educativo, ela vai subindo os degraus evolutivos. No que se refere ao seu mundo escolar, a etapa da Educação Infantil é extremamente importante para seu processo de aprimoramento, visto que sua interação social ultrapassa seu ambiente doméstico, que foi seu primeiro rol de aprendizado. É na escola que essa criança irá estabelecer novos vínculos afetivos e o brincar está intrinsecamente relacionado a este aspecto.

Neste sentido, Farias (2014, p. 58) *apud* Oliveira (1996, p. 144), reforça a ideia da importância do brincar para a aprendizagem infantil:

A brincadeira constitui o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Nela, afeto, motricidade, linguagem e percepção, representação, memória e outras funções cognitivas são aspectos profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Ela cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Através do brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, ela começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal (FARIAS, 2014, p. 58 *apud* OLIVEIRA, 1996, p. 144).

No que Bacelar (2009) complementa sobre a importância da ludicidade no processo de aprendizagem das crianças:

O lúdico tem um papel muito mais amplo e complexo do que, simplesmente, servir para treinamento de habilidades psicomotoras, colocadas como pré-requisito da alfabetização. Através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal. Assim, a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais inteira (BACELAR, 2009, p. 26).

Dessa maneira, é inegável a importância do jogo, da brincadeira e do brincar na Educação Infantil. Torna-se imprescindível que esta temática esteja em discussão, que seja problematizada e refletida pelos docentes da etapa de ensino,

bem como pela gestão das creches e escolas. A partir disso, é essencial que se busque alternativas através de práticas pedagógicas próprias, que possam introduzir elementos dos jogos e brincadeiras no cotidiano dos educandos.

5 METODOLOGIA

Toda pesquisa científica deve passar por uma fase preparatória de planejamento e, neste caso, o percurso metodológico segue justamente o princípio de estabelecer certas diretrizes de ação e se fixar também em um contexto geral do que será desenvolvido ao longo da pesquisa, desse modo, existe a necessidade de apresentar o caminho metodológico que será seguido durante todo o processo de pesquisa. O enfoque do trabalho se baseia em uma pesquisa de cunho bibliográfico, para tanto, utilizamos como fundamentação teórica, autoras como Lakatos e Marconi (1990) (1991), bem como Minayo (2016), autoras que tratam de metodologia da pesquisa científica e serão utilizadas como base para discutir o viés metodológico da pesquisa que seguirá.

A metodologia adotada para a pesquisa é de natureza qualitativa, visto que o tema pesquisado envolve a interação entre ambiente e seres sociais, que, para Minayo (2016, p. 21) “[...] a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados.”, assim, ao concebermos a ideia da pesquisa sobre a importância dos jogos e brincadeiras para o Ensino Infantil, estamos tratando de um universo de significados que podem ser despertados para as crianças envolvidas neste processo de ensino e aprendizagem.

A autora ainda alerta, com a seguinte definição, que envolve completamente o caráter da pesquisa quantitativa e sua importância para os/as pesquisadores/as:

[...] a análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes. É muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta para uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador (MINAYO, 2016, p. 26).

De acordo com Lakatos e Marconi (1991, p. 183) “A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo [...]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com

tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...]”, assim, para uma pesquisa como esta que se apresenta, é fundamental que haja um bom aporte teórico, pois, analisando outras obras e variadas perspectivas teóricas, as mesmas podem conduzir as pesquisadoras e pesquisadores para outros vieses e não apenas responder a questão primordial da pesquisa, ou seja, permite que campos de investigação e de conhecimento sejam descortinados e apreciados pelos interessados em pesquisar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o presente estudo, realizado através de uma atenta pesquisa e análise bibliográfica a respeito dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil, foi possível perceber que, a fundamentação teórica quanto à legislação vigente atualmente no país apresenta a importância do tema se faz presente em todo o processo da pesquisa. Como é notório, a Educação Infantil, por muito tempo fora menosprezada, com o status apenas do cuidar e não vista como uma etapa que faz parte do processo educativo. Essa nova visão da Educação Infantil vem com o respaldo de uma série de leis, normas e diretrizes que foram mencionadas ao longo do artigo, porém, a forma como os profissionais da educação passou a ver a modalidade, mudou-se a forma de trabalhar.

A implementação de atividades lúdicas foram fundamentais para essa transformação na Educação Infantil, pois esta fase escolar que era vista apenas como para que a criança brincasse, sem nenhum tipo de direcionamento pedagógico para o desenvolvimento da mesma. A análise realizada ao longo deste estudo permitiu perceber que, a partir do momento em que os jogos e brincadeiras passaram a permear as práticas pedagógicas de creches e escolas, a própria Educação Infantil passou a ser vista e praticada de uma forma diferente pelos próprios profissionais envolvidos no percurso educativo.

Ao brincar, a criança está construindo saberes, aprimorando aquilo que já sabe, ela explora, cria, acerta e erra. Se relaciona consigo mesma e com aqueles indivíduos que estão ao redor, que estão além dos limites de sua relação socioafetiva familiar. Através desse processo de ensino e aprendizagem lúdico, a criança tem liberdade para imaginar situações para além de suas experiências vividas, memorizar ações do seu cotidiano, racionar logicamente, conhecer formas,

cheiros, sentidos, enfim, uma infinidade de processos de aprendizagens que estão presente na inserção da ludicidade na educação das crianças.

Este trabalho foi de intensa relevância para composição acadêmica, visto que oportunizou a ampliação do conhecimento da área da Educação Infantil. Os jogos e as brincadeiras fazem parte do universo da criança, contribuem para a formação da personalidade, influenciam no desenvolvimento físico, psicológico, afetivo, motor, cognitivo. Obviamente, que dentro do processo da prática pedagógica, a inserção de jogos e brincadeiras devem ter uma intencionalidade pedagógica, com vistas a auxiliar na aprendizagem do aluno, porém, os educadores que trabalham com os jogos e brincadeiras na sala de aula, não devem esquecer do aspecto do prazer no jogo, este fator deve ser lembrado constantemente.

Por fim, cabe salientar que, como resultado desta pesquisa, torna-se evidente que os jogos e brincadeiras devem estar inseridos na prática pedagógica de creches e escolas da Educação Infantil como um mecanismo de auxílio para o desenvolvimento de competências e habilidades dos educandos desta modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos Teodoro Pinheiro de. O brincar, a criança e o espaço escolar. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria. LATERMAN, Ilana. PETERS, Leila. (Organizadoras). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017. p. 39- 54.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. Ludicidade e educação infantil. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASIL. MEC, **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 25 de ago. 2020.

_____. MEC, Legislação Educacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. –Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1 e 2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2010.

FARIAS, Sirlene da Silva. **A Educação Infantil e o jogo: possibilidades e limites no aprendizado/desenvolvimento da criança a partir do pensamento de Vigotski.** 2014, Jacobina, 71f. Monografia (Licenciatura em Educação Física). UNEB, Jacobina, 2014.

FORTUNA, Tânia Ramos. **O lugar do brincar na educação infantil.** Revista Pátio Educação Infantil, ano IX, n. 27, p. 8-10, abr./jun. 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128, 1994.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo: Atlas, 1990.

LIMA, Antonio Carlos *et. al.* **A importância do jogo na Educação Infantil.** 2012, Jacobina, 47f. Monografia (Licenciatura em Educação Física). UNEB, Jacobina, 2012.

LIMA, José Milton. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional.** São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Sandra Lima de Vasconcelos. **Jogos e brincadeiras na escola: orientação psicopedagógica.** Editora Respel, 2017.

SAVIO, Donatella. A dimensão lúdica na creche. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria. LATERMAN, Ilana. PETERS, Leila. (Organizadoras). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola.** Florianópolis: NUP, 2017. p. 15-38.

VOLPATO, Gildo. Jogo e brinquedo: reflexões a partir da teoria crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 217-226, dez. 2002.

VI

A DIABETES MELLITUS NO CONTEXTO DA ATENÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Camila Ferreira de Jesus¹³, Manuelle Carvalho Cardozo¹⁴

RESUMO

A Diabetes Mellitus (DM) é uma doença crônica caracterizada por um distúrbio metabólico, podendo causar hiperglicemia constante e alterações micro/macrovaskulares. O Brasil ocupa o 4º lugar no ranking mundial de prevalência, sendo a Atenção Básica a principal responsável por promover sua prevenção e controle. À vista disso, surge a necessidade de compreender os principais fatores que influenciam o diagnóstico e controle da Diabetes Mellitus na atenção primária de saúde. O seguinte trabalho busca por meio de uma pesquisa bibliográfica, exploratória e descritiva desenvolvida por meio de uma revisão integrativa de literatura, analisar os estudos que destacaram a importância da Atenção Básica para o controle da Diabetes Mellitus. Os autores demonstram uma relação entre os aspectos socioeconômicos, a falta de recursos materiais e a infraestrutura das Unidades Básicas de Saúde, com a qualidade da assistência na Atenção Básica. Dessa maneira, os resultados evidenciam o papel da atenção básica no controle da DM, tendo em vista suas ações de prevenção e diagnóstico. Portanto, torna-se indispensável o investimento em infraestrutura e recursos tecnológicos, além da articulação entre outros setores.

Palavras Chave: Diabetes Mellitus; Atenção Primária a Saúde; Complicações do Diabetes.

ABSTRACT

Diabetes Mellitus is a chronic disease characterized by a metabolic disorder, which can cause constant hyperglycemia and micro / macrovascular changes. Brazil occupies the 4th place in the world ranking of prevalence, with Primary Care being the main responsible for promoting its prevention and control. In view of this, there is a need to understand the main factors that influence the diagnosis and control of Diabetes Mellitus in primary health care. The following work seeks, by means of a bibliographic, exploratory and descriptive research developed through an integrative literature review, to analyze the studies that highlighted the importance of Primary Care for the control of Diabetes Mellitus. The authors demonstrate a relationship between socioeconomic aspects, the lack of material resources and the infrastructure of the Basic Health Units, with the quality of care in Primary Care. In this way, the results show the role of primary care in the control of DM, in view of its preventive and diagnostic actions. Therefore, it is essential to invest in infrastructure and technological resources, in addition to articulation among other sectors.

Keywords: Diabetes Mellitus; Primary Health Care; Complications of Diabetes.

¹³ Pós-graduanda em Nutrição Clínica sob a forma de residência pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Gestão em Saúde pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Graduada em Nutrição pela Faculdade Anísio Teixeira. E-mail: camilaferreira789@gmail.com – Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9731-1037>

¹⁴ Mestre em Genética, Biodiversidade e Conservação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Especialista em Saúde Coletiva pela (UESB); Graduada em Enfermagem (UESB). Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: manuellecardoza@hotmail.com – Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9762-8846>

1. INTRODUÇÃO

A Diabetes Mellitus (DM) consiste em um distúrbio metabólico caracterizado por hiperglicemia persistente, a qual pode decorrer tanto da produção insuficiente de insulina quanto da sua ação. Suas complicações são de longo prazo, acarretando sintomas de ordem micro e macrovasculares. Cabe destacar que a transição nutricional constitui uma das causas para o crescimento da taxa de prevalência de DM na população, marcada pelo excesso de peso associado à modificação no padrão alimentar e ao estilo de vida (SBD, 2017).

Conforme dados do sistema VIGITEL⁸, a DM enquadra-se na categoria de doenças crônicas não transmissíveis de crescente prevalência na população mundial. Em 2017, o sistema registrou um crescimento de 61,8% no número de pessoas diagnosticadas, estimando-se um total de 13 milhões de portadores da patologia. O Brasil ocupa o 4º lugar no ranking mundial, o que constata a importância da problemática para a saúde pública e o seu impacto nas políticas de financiamento do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2018; SBD, 2019).

De acordo com as estratégias de atenção ao cuidado de pessoas com Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT), a Atenção Básica (AB) constitui-se o primeiro nível da Rede de Atenção a Saúde (RAS), tendo como principal função acolher e dirimir questões básicas de saúde, como o controle glicêmico a partir de medicamentos, as consultas ambulatoriais com nutricionistas e as práticas de atividade física. Dando continuidade, os serviços do nível especializado de saúde se configuram como referência em casos de complicações associadas às DCNT, de urgência e de emergência. Nessa perspectiva, têm-se ainda os serviços de apoio que visam dar subsídio tanto à atenção básica quanto à especializada, a exemplo do farmacêutico (BRASIL, 2014).

Considerando o número crescente de novos casos de DM e os números de internações por complicações associadas, é conveniente salutar que sejam realizados estudos sobre a efetividade das ações que vem sendo adotadas no nível da atenção básica. Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo compreender os

⁸ O Vigitel compõe o sistema de Vigilância de Fatores de Risco para doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) do Ministério da Saúde.

principais fatores que influenciam o diagnóstico e controle da Diabetes Mellitus nas Unidades Básicas de Saúde (UBS).

A relevância do estudo se dá por considerar importante que os gestores de saúde estejam atualizados quanto aos programas voltados ao controle da DM. Além disso, reúne subsídios para que profissionais de saúde atuantes na atenção básica sejam capazes de implementar recursos e adotar medidas que minimizem o seu impacto, buscando maior efetividade.

2. MÉTODO

A coleta dos dados se deu através da plataforma eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO). A busca bibliográfica foi realizada utilizando-se descritores da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), a saber: Diabetes Mellitus; Atenção Primária à Saúde; Complicações do Diabetes.

Para compor a amostra, foi estabelecida uma quantidade mínima de 05 artigos e máximo de 10 artigos publicados nos últimos cinco anos. Como critério de inclusão, foram selecionados os artigos de maior relevância, escritos em Língua Portuguesa disponíveis de forma gratuita e na íntegra, por questões de representatividade da atenção primária especificamente no Brasil.

A metodologia de análise se deu a partir de três etapas: coleta de estudos qualitativos referentes ao tema, conforme critérios e descritores previamente definidos; exploração do material para que os elementos elencados nos objetivos do estudo pudessem ser identificados e, por fim, discussão e tratamento dos resultados encontrados.

3. ANÁLISE DE DADOS

Após realizar a busca dos descritores “Diabetes Mellitus; Atenção Primária à Saúde; Complicações do Diabetes” na plataforma SCIELO, utilizaram-se os critérios de inclusão para seleção da amostra. Diante disso, foram selecionados 05 artigos: três deles publicados no ano de 2018, um no ano de 2017 e outro no ano de 2015.

Selecionada a amostra, realizou-se a leitura dos artigos e, em seguida, os dados foram categorizados conforme título, autores e ano de publicação, resultados, recomendações e conclusão (Quadro 01).

Quadro 1 – Descrição dos artigos localizados na base de dados

Título do Artigo	Autores/Ano	Resultados	Recomendações / Conclusões
1. Estrutura das unidades básicas de saúde para atenção às pessoas com diabetes: Ciclos I e II do Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade.	Rosália Garcia Neves; Suele Manjourany Silva Duro; Javier Muñoz; Teresa Rosalia Pérez Castro; Luiz Augusto Facchini; Elaine Tomasi. 2018.	Os achados do estudo foram, em 2012 e 2014, mais de 80% das unidades tinham balança de 150 kg, esfigmomanômetro, Estetoscópio adulto, fita métrica, glicosímetro e tiras de glicemia capilar. Menos de um quarto contava com kit de monofilamentos (24,9%) e oftalmoscópio (14,3%), em 2012, passando para 31,2% e 22,9% que disponibilizavam de kit de monofilamentos e oftalmoscópio, respectivamente, em 2014. A estrutura adequada de materiais passou de 3,9% para 7,8%, de medicamentos, de 31,3% para 49,9% e física de 15,3% para 23,3%. Os municípios com mais de 300.000 habitantes e com melhor IDH apresentaram as maiores prevalências de UBS adequadas.	Os achados do presente estudo evidenciaram um aumento, entre 2012 e 2014, no Brasil, na prevalência de UBS com estrutura de materiais, medicamentos e estrutura física adequada. Porém, a situação permanece preocupante uma vez que a prevalência de disponibilidade do conjunto de itens de materiais (7,8%), de medicamentos (40,9%) e de infraestrutura física (23,3%), no ano de 2014, pode ser considerada insuficiente para garantir a qualidade da atenção às pessoas com diabetes. Estimando-se que no ano de 2012, apenas 4% das UBS do Brasil possuíam estrutura adequada para o atendimento a DM. Apesar que em 2014, dobrou a proporção de unidades com disponibilidade de todos os materiais avaliados, portanto esse dado é alarmante, pois a cada dez UBS nem ao menos uma se apresenta adequada. Os resultados corroboram com a relação entre IDH elevado e melhor estrutura das unidades, além de municípios mais populosos possuírem melhor estrutura de assistência.



Título do Artigo	Autores/Ano	Resultados	Recomendações / Conclusões
2. Carga do Diabetes Mellitus tipo 2 no Brasil.	Amine Farias Costa; Luísa Sorio Flor; Mônica Rodrigues Campos; Andreia Ferreira de Oliveira; Maria de Fátima dos Santos Costa; Raulino Sabino da Silva; Luiz Cláudio da Paixão Lobato; Joyce Mendes de Andrade Schramm. 2017.	O diabetes mellitus tipo 2, por sua vez, representou quase 5% da carga de doença no Brasil, com taxa de DALY de 9,2 por mil habitantes. Dentre os agravos não transmissíveis (Grupo II), a participação do Diabetes Mellitus tipo 2 foi mais expressiva: 6,1% no Brasil. Percebe-se que o Diabetes Mellitus tipo 2 coloca-se, em todos os grupos etários (a partir dos 30 anos) e em ambos os sexos, entre os cinco agravos mais importantes para a carga de doença no país. No tocante à composição do Diabetes tipo 2 quanto às suas complicações crônicas, a carga de morbidade (YLD) foi representada, em especial, pela RD (42,4%), pela ND (27,7%) e casos não complicados de diabetes mellitus tipo 2 (20,9%).	Costa et al., conclui que na região Nordeste, há uma relação de aumento de anos de vida perdidos a medida que avança a idade e quanto mais desenvolvida a cidade maior é a estatística dos anos vividos por incapacidade derivados da DM. Ainda no Nordeste, existem mais óbitos tendo como causa a DM, do que pacientes que vivem com incapacidade da doença. Demonstrando que há uma alta taxa de mortalidade quando comparado aos casos de complicações que conseguem ser tratado, o que colabora na afirmação da deficiência do diagnóstico precoce e tratamento correto em principal na atenção primária.
3. Prevalência de Diabetes autorreferido no Brasil: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde, 2013.	Betine Pinto Moehlecke Iser; Sheila Rizzato Stopa; Patrícia Sampaio Chueiri; Célia Landmann Szwarcwald; Deborah Carvalho Malta; Helena Oliveira da Cruz Monteiro; Bruce Bartholow Duncan; Maria Inês Schmidt. 2015.	O estudo demonstrou que 9.121.631 indivíduos (IC95% 8.634.051-9.609.211) adultos referiram ter diagnóstico prévio de diabetes: 5.433.262 mulheres e 3.688.369 homens. A prevalência da doença reportada foi de 6,2% (IC95% 5,9-6,6), sendo maior nas mulheres (7,0%; IC95%6,5-7,5) comparativamente aos homens (5,4%; IC95 %4,8-5,9). No total da população e notadamente na área urbana, o diagnóstico de diabetes foi referido com maior frequência por pessoas menos escolarizadas. A doença foi mais relatada pelos moradores da área urbana (6,5%: mais de 8 milhões de casos) do que da área rural (4,6%: 934 mil casos).	O relato da doença foi mais frequente em mulheres, que pode estar relacionada à maior procura pelos serviços por parte delas, entre adultos de menor escolaridade e maior idade e 90% dos casos concentram-se em áreas urbanas. Foram identificadas poucas diferenças verificadas para raça ou cor da pele.
4. Uso de serviços de saúde e de medicamentos por portadores	Paula da Silva Freitas; Samara Ramalho Matta; Luiz Villarinho Pereira	Segundo resultados a média de idade dos usuários das unidades básicas era de 62,7 anos, com predominância do sexo feminino (68%). As classes econômicas C, D ou E correspondiam à cerca de	A internação por complicações da HA/DM foi maior entre as mulheres. Estas são mais atentas aos sintomas e buscam com mais frequência os serviços ambulatoriais de saúde. A autoavaliação



Título do Artigo	Autores/Ano	Resultados	Recomendações / Conclusões
de Hipertensão e Diabetes no Município do Rio de Janeiro, Brasil.	Mendes; Vera Lucia Luiza; Monica Rodrigues Campos. 2018.	90% do público atendido. Dos pesquisados, 20,8% possuíam diabetes e 17,2% portadores de HAS e DM. Do conjunto de entrevistados, 87,4% sabiam o diagnóstico. Aproximadamente, 73% não tinham o conteúdo de sua prescrição para HA e DM alterado há mais de 1 ano. 19% relataram ter faltado a alguma consulta marcada nos últimos 6 meses e 38,2% não haviam marcado a data da consulta seguinte. Já quanto as soluções oferecidas para o tratamento, 65% e 56%, respectivamente, relataram que médicos, além de receitarem medicamentos, indicavam dieta e exercício físico. 22% dos pacientes informaram por vezes que deixavam de tomar seus medicamentos e 23,2% relataram que sobravam medicamentos. A busca por serviços de emergência foi de cento e treze indivíduos (20,7%) As internações por complicações corresponderam a um percentual de 6% dos pesquisados por complicações.	negativa do estado de saúde e a dificuldade ao realizar tarefas no trabalho ou em casa associaram-se, de forma estatisticamente significativa, tanto com a internação quanto com a busca por serviço de emergência. Os indivíduos cuja receita estava sem alteração há menos de 1 ano na época da realização da pesquisa também apresentaram maior procura por serviços de emergência, com diferença estatisticamente significativa em relação àqueles com prescrição estável há mais de um ano. Foi maior a proporção de internação entre os indivíduos portadores de DM e essa diferença foi estatisticamente significativa ($p = 0,024$). Assim, é importante frisar que a efetividade potencial dos cuidados recebidos na atenção primária em saúde certamente está ligada a diferentes fatores para sua garantia. Entre estes, se destaca que a organização e a acessibilidade aos serviços influenciam a continuidade do cuidado que é recebido.
5. Educação em saúde para prevenir complicações crônicas do Diabetes Mellitus na atenção primária.	Maria Aparecida Salci; Betina Hörner Schlindwein Meirelles; Denise Maria Guerreiro Vieira da Silva. 2018.	De acordo com as avaliações foram identificadas deficiências na educação em saúde para pessoas com DM e em contrapartida potencial para a auto-organização da educação em saúde. Além de deficiências em relação à infraestrutura, devido à falta de espaço nas unidades básicas de saúde para atividades educativas coletivas. Importância excessiva atribuída às atividades centradas na assistência médica, em detrimento das educativas. E por fim, a ausência de um programa emancipatório de autocuidado para pacientes insulino-dependentes.	Os conflitos na relação entre os profissionais na atenção primária mostraram-se como um dos maiores desafios a serem vencidos para a construção da estrutura de atividades voltadas à educação em saúde dos pacientes portadores de DM.

Fonte: Elaboração Própria



4. DISCUSSÕES E RESULTADOS

O estudo de Neves et al. (2018), se propôs a descrever a estrutura de Unidades Básicas de Saúde (UBS) participantes do Programa de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica (PMAQ-AB), o qual se destina à assistência à saúde de portadores de DM. Neste artigo, os autores fizeram uma análise sobre a disponibilidade de equipamentos, estrutura e medicamentos considerados essenciais para o atendimento integral a este público, nos anos de 2012 e 2014.

Diante disso, os autores evidenciaram dados alarmantes quanto à precária estrutura das unidades básicas para atendimento ao portador de DM: no ano de 2012, apenas 4% das UBS possuíam todos os materiais necessários; já em 2014, este percentual duplicou. No entanto, é importante frisar que as unidades participantes do PMAQ-AB recebem maiores investimentos governamentais, o que permite inferir um pior quadro quanto à análise das demais unidades em território brasileiro.

Por meio do estudo, pode-se constatar que entre 2012 e 2014, apenas 14,3% e 22,9% das UBS possuíam oftalmoscópio para auxiliar na detecção de doenças de fundo de olho, respectivamente. Em relação ao kit de monofilamentos para a detecção precoce de pé diabético, em 2014, somente estavam disponíveis em 31,2% dessas unidades (NEVES et al., 2018).

Considerando o estudo de Costa et al. (2017), os dados evidenciaram o elevado número de pessoas acometidas por complicações da DM. Segundo os autores, 42,4% dos portadores da DM evoluem para um quadro de retinopatia diabética e 27,7% desenvolvem neuropatia diabética, ambas passíveis de prevenção a partir do controle glicêmico.

A disponibilidade de equipamentos adequados à detecção precoce da DM na atenção básica é indispensável, de modo que a assistência à saúde neste nível de atenção não seja comprometida. Os estudos trazidos por Costa et al. (2017) e Neves et al. (2018) demonstram que existem fragilidades diante de ações voltadas ao diagnóstico e controle da DM.

Em relação à região Nordeste, os autores destacam que portadores de DM em idade avançada têm maiores chances de desenvolver complicações, comprometendo sua qualidade de vida. Já em relação à região Norte, os dados

demonstraram que existe uma maior fragilidade nas ações de assistência aos portadores de DM pelas UBS (NEVES et al. 2018; COSTA et al., 2017) .

Neves e colaboradores (2018) descrevem a influência do índice de desenvolvimento humano (IDH) na incidência da DM e de internações por complicações associadas. Para eles, o perfil socioeconômico dos portadores da DM se relacionou diretamente com a estrutura adequada disponível nas UBS. Assim, quanto melhor o IDH populacional melhores são as estruturas disponíveis na AB.

Quanto ao perfil socioeconômico dos portadores de DM, o IDH da população relaciona-se diretamente com a estrutura adequada necessária da UBS para devida assistência, ou seja, quanto maior o IDH populacional melhores são as estruturas disponibilizadas na AB ou seu inverso. (NEVES et al. 2018)

O estudo realizado por Freitas et al. (2018) reforça as ideias trazidas por Neves et al. (2018). Por meio de uma pesquisa realizada no estado do Rio de Janeiro, os autores registraram um total de 90% da população como pertencente à classe econômica menos favorecida, ou seja, pertencentes à classe C, D ou E. Neste contexto, 73% dos sujeitos assistidos pelas UBS da sua localidade não tinham a prescrição médica modificada há mais de 01 ano e, dessa forma, 38,2% não tinham consulta de retorno agendada. Os pacientes que não retornaram à UBS foram ao serviço de emergência com maior frequência, além de terem apresentado um maior número de internações associadas.

No que se refere à influência do gênero para o diagnóstico da DM, os artigos analisados sugerem que há um maior número de diagnósticos de pacientes do sexo feminino, bem como de internações por complicações associadas, além de uma maior procura pelos serviços de saúde. Neste sentido, cabe destacar que 68% dos sujeitos da amostra utilizada no estudo de Freitas et al. (2018) eram do sexo feminino, o que pode ter gerado um viés na interpretação dos dados. Entretanto, no estudo realizado por Iser et al. (2015), o percentual de mulheres diagnosticadas (7%) supera o de homens (5,4%).

Dentre outras questões abordadas nos estudos, discutiu-se o tratamento dado aos portadores de DM pelos profissionais de saúde na atenção básica. Um estudo realizado por Salci et al (2018), o qual teve por objetivo compreender as estratégias de enfrentamento da DM nas UBS, verificou deficiências nas práticas de educação em saúde e nas ações de emancipação do autocuidado.

O estudo de Salci et al. (2018), permite inferir que ainda são predominantes as práticas centradas no modelo médico de assistência. Logo, a falta de capacitação e do desenvolvimento de competências gerenciais por parte dos profissionais de saúde constituem alguns dos obstáculos às ações de diagnóstico e controle da DM na Atenção Básica.

5. CONCLUSÕES

Os resultados apresentados evidenciam o papel da atenção básica no controle da DM, tendo em vista as suas ações de prevenção e diagnóstico que se desenvolvem no nível primário de atenção. Por atuarem próximas à realidade de seu público, as UBS permitem a prática de uma assistência integral, oferecendo maior resolutividade ao problema.

Por meio desta revisão, puderam-se identificar alguns fatores que constituem barreiras à efetividade das ações de controle da DM na Atenção Básica. Dentre elas, podemos destacar: infraestrutura inadequada, ausência de espaço físico para capacitações e atendimento ao público, deficiências nas práticas de educação em saúde e nas ações de emancipação do autocuidado, além da ausência de equipamentos diagnósticos e medicamentos.

No que tange às ações de educação em saúde, foi possível inferir que o seu efetivo desenvolvimento envolve mais a disposição dos profissionais atuantes que de recursos financeiros. O maior desafio consiste na ausência do engajamento entre estes sujeitos, sendo a relação interpessoal compreendida como importante fator a ser trabalhado pelos gestores de saúde, a fim de que práticas simples (como a promoção de rodas de conversas) sejam desenvolvidas na atenção básica.

A relação dos indicadores socioeconômicos e de desenvolvimento populacional com a assistência oferecida nas UBS permite concluir que, para haver um melhor diagnóstico e controle da DM no nível da atenção primária, a articulação entre outros setores governamentais se torna indispensável. Logo, percebe-se que a fragilidade em setores educacionais, econômicos, sanitários, dentre outros, podem interferir no enfrentamento das doenças crônicas.

As limitações desta pesquisa se deram pela ausência de estudos mais robustos que demonstrassem a situação da AB no enfrentamento do DM a nível

nacional, portanto os dados apresentados não refletiram a realidade de regiões menos favorecidas financeiramente.

Por meio desta revisão, puderam-se compreender alguns fatores que influenciam o diagnóstico e o controle da Diabetes Mellitus na Atenção Básica. Considerando o aspecto crônico e a elevada taxa de morbimortalidade associada, é de suma importância que haja um melhor investimento em infraestrutura e recursos tecnológicos na assistência primária. Portanto, se faz necessário que os gestores de saúde identifiquem fragilidades e avaliem a efetividade das ações desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Caderno de Atenção Básica: Estratégias para o cuidado da pessoa com doença crônica diabetes mellitus nº 36**. Brasília, 2013.

_____. _____. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Caderno de Atenção Básica: Estratégias para o cuidado da pessoa com doença crônica nº 35**. Brasília, 2014.

_____. _____. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos não Transmissíveis e Promoção da Saúde. **VIGITEL BRASIL 2017: Vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/vigitel_brasil_2017_vigilancia_fatores_riscos.pdf> Acesso em 27 de outubro de 2019.

COSTA, A. F. et al. **Carga do diabetes mellitus tipo 2 no Brasil. Caderno de Saúde Pública. Rio de Janeiro, vol.33 n. 2, Mar 30, 2017**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2017000205011. Acesso em: 04 mar. 2020.

FREITAS, P. S. et al. **Uso de serviços de saúde e de medicamentos por portadores de Hipertensão e Diabetes no Município do Rio de Janeiro, Brasil. Revista Ciência e Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, vol.23, n.7, pg.2383-2392 2018**. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141381232018000702383&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 mar. 2020.

ISER, B. P. M. et al. **Prevalência de diabetes autorreferido no Brasil: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde 2013. Revista Epidemiologia e Serviços de Saúde. Rio de Janeiro, vol.24, n.2, pp.305-314, 2015**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s223796222015000200305&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 03 mar. 2020.

NEVES, R. G. et al. **Estrutura das unidades básicas de saúde para atenção às pessoas com diabetes: ciclos I e II do programa nacional de melhoria do acesso e da qualidade.** Ciclos I e II do Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade. **Caderno de Saúde Pública.** Rio de Janeiro, vol.34, n.4, Mar, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2018000405003. Acesso em: 01 mar. 2020.

SALCI, M. A. et al. **Educação em saúde para prevenir complicações crônicas do diabetes mellitus na atenção primária.** Escola Ana Nery Revista de Enfermagem. Rio de Janeiro, vol.22, n.1, Jan, 2018 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141481452018000100214&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 mar. 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIABETES. **Diretrizes da Sociedade Brasileira de Diabetes 2017-2018.** Editora científica Clonnad. Disponível em: <<https://www.diabetes.org.br/profissionais/images/2017/diretrizes/diretrizes-sbd-2017-2018>>.pdf Acesso em 27 de outubro de 2019.

VII

UMA ANÁLISE DA EFICIÊNCIA DO MEI ENTRE OS TRABALHADORES DE RUA EM FEIRA DE SANTANA

Sunamita de Almeida Dias¹⁵, Francisco Alves de Queiroz¹⁶

RESUMO

O presente estudo analisa a eficiência da política de formalização do trabalho, o Microempreendedor individual (MEI), em melhorar os ambientes de negócios dos comerciantes de rua da cidade de Feira de Santana- BA. A pesquisa realizada consiste em um estudo de caso que explana uma visão da situação dos trabalhadores ambulantes. O objeto será exposto em natureza empírico-teórica, tipo abordagem qualitativa e quantitativa, a pesquisa assume como principal delineamento o tipo descritivo. O trabalho está dividido em três partes, a primeira parte será abordada os aspectos conceituais da Economia Informal, em seguida percebe a eficiência do MEI em melhorar o ambiente de negócios dos ambulantes em Feira de Santana e por fim descreve a natureza do trabalho dos comerciantes de rua que optaram pelo MEI.

Palavras-chave: Microempreendedor Individual; Trabalho de Rua; Informalidade.

ABSTRACT

This study analyzes the efficiency of the formalization policy of work, the Individual Microentrepreneur (MEI), in improving the business environments of street traders in the city of Feira de Santana-BA. The research consists of a case study that explains a view of the situation of street workers. The object will be exposed in empirical-theoretical nature, qualitative and quantitative approach type and the research takes as main design the descriptive type. The work is divided into three parts, the first part will address the conceptual aspects of the Informal Economy, and then the MEI's efficiency in improving the business environment of street vendors in Feira de Santana. street that opted for MEI.

Keywords: Individual Microentrepreneur; Street Work; Informality.

¹⁵ Graduada em Ciências Contábeis Faculdade Adventista da Bahia, e Graduanda em Administração - Faculdade Adventista da Bahia. E-mail: sunamitadias@outlook.com – <https://orcid.org/0000-0001-6324-124>

¹⁶ Doutor em Desenvolvimento Regional e Urbano pela Universidade Salvador – UNIFACS, Laureate International Universities. Professor da Faculdade Adventista da Bahia (FABDA) e professor substituto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Email: professor@franciscoqueiroz.com.br. <https://orcid.org/0000-0002-6233-6074>

1 INTRODUÇÃO

A informalidade é fruto de um processo histórico de economias que se industrializaram tardiamente, principalmente em países que foram incapazes de realizar as reformas clássicas do capitalismo moderno (agrária, tributária e social). A informalidade acontece, a princípio, quando não há empregos para todas as pessoas que querem trabalhar. Há múltiplos fatores e diversas maneiras de manifestação da informalidade, a principal é a relação de trabalho desprotegida de seguridade social. Pochmann (2008), Cacciamali (1996, 1999 e 2000), Queiroz (2012), (2019).

Para combater a informalidade no Brasil foi criada a Lei Complementar 128/2008 – MEI com o propósito de oferecer condições de melhorias para o microempreendedor individual e servir como incentivo para que os trabalhadores autônomos se regularizem dentro do mercado de trabalho.

Este estudo tem grande importância social porque analisa a eficácia de uma política pública o MEI, em uma cidade de referência regional, Feira de Santana, em um setor econômico de grande empregabilidade e de grande giro financeiro. Os estudos atuais do IBGE e do IPEA sobre a informalidade limitam-se as 10 maiores Regiões Metropolitanas Brasileiras (RMs), ficando setores e casos específicos carentes de avaliações. Queiroz (2019) relata que há 12 mil pessoas trabalhando nas ruas dessa cidade, então se torna relevante diagnosticar a abrangência e resultados que o MEI produz nessa população. A análise dos dados produzidos e a caracterização socioeconômica do objeto ajudam a contextualizar as relações e conflitos em um tema pouco estudado fora das Regiões Metropolitanas.

A informalidade caracteriza-se, geralmente, pela indefinição dos locais de trabalho, por condições de trabalho precário, ausência de qualificação e baixa produtividade e rendimento, falta de acesso à informação, ao financiamento e à tecnologia. Nota-se que “Os trabalhadores da economia informal podem caracterizar-se por diversos graus de dependência e de vulnerabilidade” (OIT, 2006, p. 10).

Este trabalho tem por objetivo analisar a eficiência da política Microempreendedor Individual (MEI) em melhorar os ambientes de negócios dos ambulantes de Feira de Santana-BA. A pesquisa realizada está dividida em três partes: 1) Discutir os aspectos conceituais sobre Economia informal; 2) Analisar a eficiência do MEI em melhorar o ambiente de negócios dos ambulantes em Feira de Santana; 3) Analisar a natureza do trabalho dos comerciantes de rua que optaram pelo MEI. Para analisar o cenário da

informalidade, recorreu-se a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) a partir de 2015, quando a informalidade passou a ser medida pela soma dos empregados sem carteira assinada, trabalhadores por conta própria sem CNPJ, empregadores sem CNPJ, mais os trabalhadores familiares auxiliares.

A pesquisa realizada consiste em um estudo de caso com 59 trabalhadores de rua do centro de Feira de Santana que estavam aderidos ao MEI em 2018 de um total de 682 pesquisados. O objeto será exposto em natureza empírico-teórica em um tipo abordagem qualitativa e quantitativa. Para responder ao seu objetivo esta pesquisa assume como principal delineamento o tipo descritivo – Descreve a realidade de como se apresenta a atividade informal e a natureza do trabalho de rua.

2 ASPECTOS CONCEITUAIS DA INFORMALIDADE

Este capítulo tem por objetivo discutir os aspectos conceituais sobre a temática da informalidade. Para tanto, primeiramente serão apresentadas as abordagens metodológicas do IBGE, definidas por Queiroz (2019) juntamente com os princípios definidos pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2003). Em seguida, será analisado os conceitos de importantes autores que pesquisaram sobre o referido tema, a exemplo de Pochman (2008), Filgueiras (2004), CacciaMali (1983, 1991, 2000, 2002).

Queiroz (2019) relata que a informalidade no Brasil pode ser aferida como uma situação de trabalho de baixa produtividade econômica e de ausência de proteção social. As concepções da OIT (2005) trazem um lado da informalidade daqueles que alegam a economia informal como um ato de concorrência desleal, com péssimas condições de trabalho e de descumprimento com os princípios fundamentais; em contrapartida se posiciona os que dizem que essa é a economia real em diversos países onde fica evidenciado que o setor informal é destaque em competência quanto à matéria de absorção de mão de obra e de redução da pobreza.

Os trabalhadores da economia informal incluem trabalhadores assalariados e trabalhadores por conta própria. A maior parte dos trabalhadores por conta própria são tão vulneráveis e carecem de tanta segurança como os assalariados, e passam de uma situação a outra. Sofrendo de falta de proteção, de direitos e de representação, estes trabalhadores são frequentemente atingidos pela pobreza.

A OIT (2006, p. 9) traz que:

A economia informal absorve os trabalhadores que de outra forma não teriam trabalho nem rendimentos, particularmente nos países em desenvolvimento caracterizados por uma mão-de-obra numerosa e em rápida expansão como, por exemplo, os países onde os trabalhadores foram despedidos no seguimento da aplicação de programas de ajuste estrutural. A maior parte daqueles que entram na economia informal não o fazem por escolha, mas por necessidade absoluta. Nomeadamente em situações de forte desemprego, de subemprego e de pobreza, a economia informal é uma fonte potencial de criação de empregos e de rendimentos, pelo facto de ter um acesso relativamente fácil, mesmo sem muita instrução ou qualificações, nem grandes meios técnicos ou financeiros. É raro, porém, que os empregos assim criados correspondam aos critérios de trabalho digno. A economia informal permite também satisfazer as necessidades dos consumidores pobres, oferecendo bens e serviços acessíveis a preços baixos. (OIT, 2006. p. 9)

É característica de economias que tem pouco crescimento do PIB, a exemplo da China e Estados Unidos, a economia cresce de forma compatível a gerar emprego em proporção igual à demanda do mercado. Pois todos os anos pessoas entram na atividade do emprego, mas vagas com carteira assinada não são geradas na mesma proporção, assim é recorrente que muitos daqueles viram ambulantes ou trabalhadores diaristas e autônomos. Nota-se que “Os trabalhadores da economia informal podem caracterizar-se por diversos graus de dependência e de vulnerabilidade” (OIT, 2006, p. 10). Pois, A informalidade caracteriza-se, geralmente, pela indefinição dos locais de trabalho, por condições de trabalho precário, ausência de qualificação e baixa produtividade e rendimento, falta de acesso à informação, ao financiamento e à tecnologia. É importante ressaltar que a falta de receita/faturamento da atividade que cubra as despesas de contratação de empregados com carteira assinada, a exemplo da exploração agrícola, não é o suficiente, ainda mais nesse período recessivo em que se encontra.

Pochman (2015), afirma que o ajuste econômico e desemprego recente no Brasil metropolitano traz uma abordagem teórica relacionada ao comportamento geral do mercado de trabalho e ao ritmo de expansão do conjunto da economia, nessa perspectiva tem-se o pressuposto de que o nível de emprego da força de trabalho na economia encontra-se determinado pela demanda agregada. Ou seja, a dimensão do desemprego no interior do mercado de trabalho é resultante da insuficiência geral de demanda efetiva na economia nacional e não do custo elevado de contratação da mão de obra elevado (salário real).

Segundo Pochmann (2008, p. 195), a informalidade é fruto de um processo histórico de economias que se industrializaram tardiamente, principalmente em países que foram incapazes de realizar as reformas clássicas do capitalismo moderno (agrária,

tributária e social). A informalidade acontece, a princípio, quando não há empregos para todas as pessoas que querem trabalhar.

Por essa via, Filgueiras (2004) traz a informalidade como atividades econômicas, conseqüentemente, vinculado ao trabalho com formas mais precárias por estarem associadas a piores condições de trabalho e/ou à ausência de proteção por parte do Estado. E por isso, estão fortemente vinculadas ao setor primário e terciário. O setor primário ele corresponde as atividades econômicas referentes a produção de matérias-primas, que são os recursos extraídos da natureza e posteriormente transformados em mercadorias, como a agricultura. Já o setor terciário está relacionado com as atividades de comércio e da prestação de serviços.

Estudos a respeito da economia informal no Brasil surgem com mais visibilidade a partir da década de 1970 (CACCIAMALI, 1983), apesar do esforço acadêmico em chamar a atenção para a informalidade, apenas em 1997 institui-se a primeira pesquisa voltada especificamente para avaliar os aspectos da informalidade com mais rigor, a pesquisa Economia Informal Urbana (Ecinf), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A preocupação recente com a informalidade, no entanto, parece estar mais associada a questões de ordem tributária e equilíbrio fiscal do que, propriamente, com a economia informal por si e com os trabalhadores nela inseridos.

Para Cacciamali, (2000) o tema da economia informal vem tendo um destaque expressivo na mídia e na literatura especializada neste final de século. Essa denominação, entretanto, pode representar fenômenos muito distintos, como por exemplo: evasão e sonegação fiscais; terceirização; microempresas, comércio de rua ou ambulante; contratação ilegal de trabalhadores assalariados nativos ou migrantes; trabalho temporário; trabalho em domicílio, etc. Este tema verdadeiramente faz pauta definitiva nas ações dos governo sejam eles municipais, estaduais e federal, pois é sabido que os déficits orçamentários que vivem esses entes, volta e meia culpam a informalidade da economia por não conseguirem o equilíbrio entre as receitas e as despesas.

De acordo com a economista Maria Cristina Cacciamali (1996, 1999 e 2000), relata que a informalidade não se apresenta apenas no assalariamento ilegal, há múltiplos fatores e diversas maneiras de manifestação da informalidade, a principal é a relação de trabalho desprotegida de seguridade social. Queiroz (2012), diz que a informalidade é algo inerente, integrado e necessário ao sistema capitalista e que os governos precisam encontrar instrumentos de desenvolvimento e convivência ao invés de procurar a erradicação, pois isto não é possível. Também traz o trabalho informal como uma atividade econômica de baixa produtividade, fruto do desemprego. Queiroz (2006)

analisou econometricamente a informalidade e o sistema produtivo capitalista e concluiu que a informalidade é um fenômeno intrínseco e necessário ao modo de produção capitalista. Minimizar o percentual de trabalhadores na economia informal é tarefa árdua, pois deve ser acompanhada de uma legislação trabalhista que vise o emprego e que não a atrapalhe as condições de empregabilidade.

3 UMA NOVA METODOLOGIA PARA APURAR A INFORMALIDADE

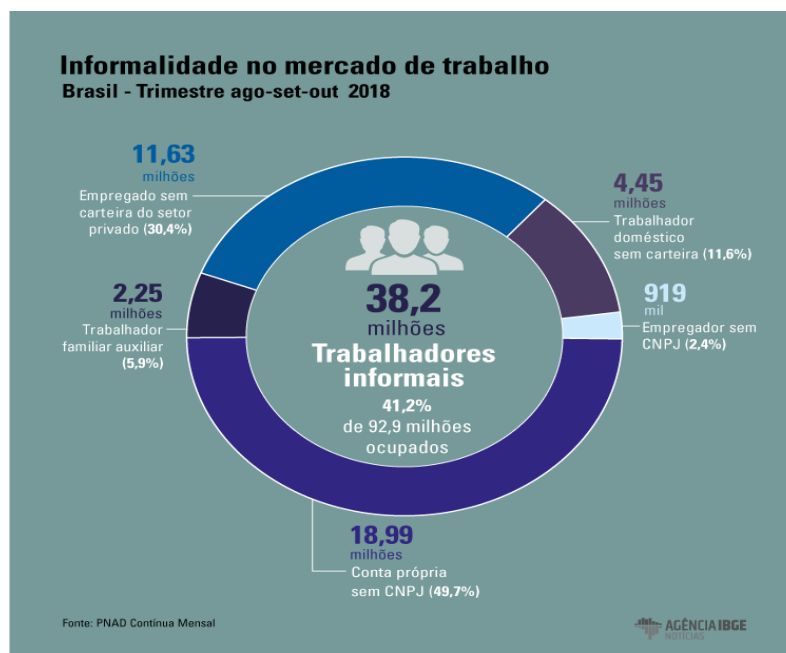
Em 2015, encerrou-se a série utilizada pela PNAD até esse ano de 2019. A partir desse momento, o IBGE passou ao publicar os dados da pesquisa PNAD Contínua, mensal e trimestral, iniciadas precisamente em 2012. A população em idade de trabalho passa de 10 para 14 anos de idade ou mais, e com isso as informações da ocupação passa a ser mais detalhadas, o que requer mais exatidão na identificação dos trabalhadores informais.

Com base na PNAD Contínua, foi a partir dela que a informalidade passou a ser medida pela soma dos empregados sem carteira assinada, trabalhadores por conta própria sem CNPJ, empregadores sem CNPJ, mais os trabalhadores familiares auxiliares. Considera-se que não seria exagero a inclusão de trabalhadores subocupados por situação de precariedade e/ou insuficiência de horas, no entanto, como esses estão em faixa de sobreposição entre os inativos e os ocupados, sua contabilização ainda não está sendo computada pelo IBGE.

Para saber de fato os trabalhadores que podem fazer parte do setor informal, foram verificadas informações do IBGE, entre 2018 e 2019 e percebe-se na série “Estatísticas Sociais Notícia fazendo considerações sobre a informalidade. Foram incluídos, conforme Gráfico 1, além dos trabalhadores por conta própria, os trabalhadores privados sem carteira assinada e os trabalhadores domésticos sem carteira de trabalho assinada,

Outro indicador que mostra o aumento do mercado informal é o número de empregados sem carteira assinada no setor privado, excluídos domésticos, que chegou a 11,2 milhões. Os trabalhadores por conta própria também chegaram ao maior nível na série, 23,3 milhões, pouco mais de um quarto do total da população ocupada no país. O total de empregados domésticos chegou a 6,2 milhões de pessoas, também o patamar mais alto da série, sendo que, desse total, menos de um terço (29,2%) tinham carteira assinada, o menor percentual desde 2012 (IBGE, 2019, p. 1, grifo nosso).

Gráfico 01 – Informalidade no mercado de trabalho



Fonte: IBGE/Agência IBGE Notícias (2019).

Com esse gráfico, o IBGE conclui de forma precisa quem de fato faz parte do mercado de trabalho informal. Para o instituto, ainda não é considerado como informal os trabalhadores não estatutários do serviço público sob regime da CLT, uma totalidade de mais de 1,1 milhão de trabalhadores sem carteira assinada, (IBGE, 2019). Sobre essa circunstância Cacciamali (2002), chama de processo de informalidade, são em sua maioria, contratos de trabalhos precários exercidos por cooperativas, institutos, associações, ONGs e empresas terceirizadas. Esses trabalhadores estão em situação de vulnerabilidade, insegurança da relação de trabalho, renda inferior ao trabalhador que é contratado direto, mesmo exercendo a mesma função, desprotegido de regulamentação e proteção social, isso tudo sob os guardas chuvas de legislações que tornaram flexíveis as relações de trabalho.

4 MEI: QUANDO SURTIU A POLÍTICA?

A Lei Complementar Nº 128/2008 foi criada com o propósito de oferecer condições de melhoria para a classe do microempreendedor e servir como incentivo para que os trabalhadores autônomos informais regularizarem suas atividades. De acordo com a respectiva lei, o Microempreendedor Individual (MEI) é a pessoa que trabalha por conta própria, que a contratação seja no máximo um empregado. Para se enquadrar na

categoria é necessário não ter participação como sócio, administrador ou titular de outra empresa, seu faturamento não pode ultrapassar 81.000,00 (oitenta e um mil) por ano. Sendo um MEI formalizado e legalizado, este passa a ter CNPJ, o que facilitará a abertura de conta bancária, o pedido de empréstimos e a emissão de notas fiscais. O MEI tem direito aos benefícios previdenciários, como auxílio-maternidade, auxílio-doença, aposentadoria, entre outros.

Essa Lei rege a categoria denominada de trabalhador informal, com o intuito de criar condições únicas e, possibilitar que este seja um Empreendedor Individual devidamente legalizado, desonerando-o de diversas taxações impostas aos empresários de maior porte.

De acordo com a CLT, o Microempreendedor Individual é um profissional autônomo, ou seja, que trabalha por conta própria, porém possui um registro oficial no governo. O Trabalhador Autônomo é todo aquele que exerce sua atividade profissional sem vínculo empregatício, por conta própria e com assunção de seus próprios riscos. A prestação de serviços é de forma eventual e não habitual. Nessa perspectiva foi criada a Lei Complementar Nº 128/2008 na função de amparar a pessoa do microempreendedor, ou seja, a fim de regulamentar a figura do mesmo. Ressaltando a busca de soluções para o fim da informalidade dos trabalhadores autônomos.

Foi aprovada pelo Congresso Nacional a lei complementar nº 128/08, e o presidente Luiz Inácio Lula da Silva a sancionou. Com isso, a lei apresentou grandes oportunidades de normalização das pessoas físicas que trabalham de forma autônoma. A partir da criação da referida lei, surgiu a possibilidade de acesso ao portal do empreendedor onde é feito o registro e todos os devidos procedimentos é feito via internet através do portal.

No Brasil, a carga tributária é considerada alta sobre as atividades empresariais, com obrigações com o fisco recolhimento e retenções de tributos. Desta forma, a burocracia e a complexidade fazem com que os empreendedores optem pela informalidade.

Os benefícios daqueles que passam a aderir o Mei: obtenção de CNPJ, cobertura previdenciária, auxílio doença, salário maternidade, facilitação na obtenção de empréstimos e não deixa de ter as suas obrigações como faturamento de até R\$ 60.000/ano, ter no máximo um funcionário, declaração Anual do Simples Nacional, especificidades municipais.

Com base no portal o empreendedor tem mais de 400 atividades disponíveis como açougueiro; Abatedor de aves, bovino e suíno; Artesão de bijuterias; Chaveiro; Churrasqueiro; Comerciante de Artigos de Relojoaria; Cozinheiro; Fotógrafo; Maquiador; Mecânico; Moto taxista, Pintor; Vendedor Ambulante de Produtos Alimentícios e entre outros. Com isso os empreendedores tiveram a oportunidade de ter seu próprio negócio de forma legalizada e ainda poder participas de processos licitatórios nos órgãos públicos.

4.1 Objetivos do Simples do Nacional

O Simples Nacional é um regime de tributação diferenciado, instituído pela Lei Complementar Nº 123, de 14 de dezembro de 2006, onde implica no recolhimento mensal, onde junta 8 tributos (IRPJ, CSLL, PIS/PASEP, Cofins, IPI, ICMS, ISS e CPP) mediante documento único de arrecadação, impostos e contribuições devidos por microempresa ou empresa de pequeno porte, abrangendo a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Em 1996, o Governo Federal aprovou a Lei do Simples Nacional, permitindo que os microempresários pagassem seus impostos federais, estaduais e municipais conforme uma taxa de alíquota de acordo com o faturamento anual. Onde o valor do DAS a pagar é calculado em cima da alíquota sobre o faturamento obtido pela empresa no mês, para aplicar a alíquota é feito a soma do faturamento dos últimos doze meses da empresa, depois de encontrar esse valor é possível pesquisas nos anexos do Simples Nacional e verificar em qual alíquota a empresa será tributada.

O regime do Simples Nacional possui diversas faixas e uma delas é o MEI. Em 2006, o Governo Federal aprovou modificações, incluindo outras categorias como contadores, advogados na possibilidade de se enquadrar no Simples Nacional e ampliou as alíquotas de forma ampliar ganhos de arrecadações de impostos.

Na tabela 1 apresenta os dados de Brasil, Bahia e Feira de Santana. A evolução no Brasil se deu de 2015-2018 de 5.680.614 para 7.739.452 foi um crescimento de 36,24 %, na Bahia teve um crescimento de 20,41 % e em Feira de Santana um percentual de 12,39 %.

Tabela 01- Número de adesões do Simples Nacional, Brasil, Bahia e Feira de Santana 2015-2018.

Ano	Brasil	Bahia	Feira de Santana
2015	5.680.614	352.440	21.788
2016	6.649.896	395.692	23.976
2017	7.738.590	446.268	26.514
2018	7.739.452	424.404	24.489

Fonte: Portal do Empreendedor, 2019.

5 O MERCADO DE TRABALHO DE FEIRA DE SANTANA

O município de Feira de Santana foi elevado à condição de distrito sede separado de Cachoeira em 18/09/1833 por decreto provincial. A cidade cresceu e se desenvolveu por ser ponto de encontro para grandes feiras livres. Principal entroncamento rodoviário do Nordeste é a porta de entrada do recôncavo, do sertão e da própria capital Salvador, todos passam por Feira de Santana e muitos nela permanecem. A cidade cresceu, principalmente, pelo comércio informal das feiras livres. Atualmente, a cidade tem 556.642 habitantes de acordo com o IBGE (2010) e a População em Idade Ativa em Feira de Santana é de 498.221.

Feira de Santana surgiu para as pessoas do campo como uma possibilidade natural de tentativa de trabalho, dado a sua proximidade, centralidade rodoviária e características de forte entreposto comercial. Antes de descrever os traços históricos do desenvolvimento baiano, é prudente fazer a sua caracterização econômica. A Bahia tem 14,8 milhões de habitantes, estimativa do IBGE (2018), o 4º estado mais populoso do país, 6º maior PIB (261 bilhões em 2018), o 6º que mais arrecada, com 45,8 bilhões de reais, de receitas totais da administração estadual, nesse mesmo ano. Em contrapartida a essa arrecadação e produção de riqueza, o estado está em 23º lugar em rendimento nominal domiciliar per capita (R\$ 841 reais) e 22ª posição no IDH, entre os estados do país. A intenção aqui é procurar descrever os traços desta dicotomia, entre estar posicionado entre os estados mais ricos e, por outro lado, figurar entre as últimas colocações no que se refere à qualidade de vida e renda de sua população.

Tabela 2– Crescimento absoluto e relativo da população urbana e rural residente no município de Feira de Santana, 1940-2010.

Anos	POPULAÇÃO RESIDENTE					
	TOTAL	%	POPULAÇÃO URBANA	%	POPULAÇÃO RURAL	%
1940	83.268	-	19.660	-	63.608	-
1950	107.205	28,75	34.277	74,35	72.928	14,65
1960	141.757	32,23	69.884	103,88	71.873	-1,44
1970	187.290	32,12	131.720	88,48	55.570	-22,68
1980	291.504	55,65	233.905	77,58	57.599	3,65
1991	406.447	39,43	348.973	49,20	56.875	-1,65
2000	480.949	18,33	431.730	23,71	49.219	-13,46
2010	556.642	15,74	510.637	18,28	46.007	-6,53

FONTE: IBGE - Censo Demográficos (2010).

A população feirense é composta por pessoas oriundas de diversas cidades do interior baiano e nordestino, principalmente, e para aumentar ainda mais a diversidade étnica, percebe a presença de diversos povos de outros países. Acredita-se que tal migração seja devido a seu forte comércio de produtos importados no centro da cidade, pois é justamente ali que se nota a presença significativa de latino-americanos e principalmente de chineses.

Em relação à qualidade de vida, segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano (2010), mostra que Feira de Santana com 0,71 de Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), ocupa a 1546ª posição entre os municípios brasileiros. O maior IDHM é o de São Caetano do Sul, em São Paulo, com 0,862 e o menor IDH do Brasil vem do estado do Pará, município de Melgaço com 0,418. Em relação a sua colocação no ranking estadual, cai para quinto lugar, atrás de Salvador (0,759), Lauro de Freitas (0,754), Barreiras (0,721) e Luís Eduardo Magalhães (0,716) e empatado com Madre de Deus (0,712), o pior do estado é a cidade de Itapicuru na divisa com Sergipe com o IDHM de 0,486. Entre 1991 e 2000, o IDHM de Feira passou de 0,460 para 0,585, uma taxa de crescimento de 27,17%. Entre 2000 e 2010 o indicador passou de 0,585 para 0,712, uma taxa de crescimento de 21,71%.

Tabela 03– Indicadores do mercado de trabalho de Brasil, Bahia e Feira de Santana, 2000-2010

População	2000			2010		
	Brasil	Bahia	Feira de Santana	Brasil	Bahia	Feira de Santana
Total	169.799.170	13.070.250	480.949	190.755.799	14.016.906	556.642
PIA	136.910.358	10.389.119	386.212	161.981.299	11.764.109	471.446
Economicamente ativa	77.467.473	5.613.079	228.681	93.504.659	6.555.397	292.296
Ocupados	65.629.892	4.581.594	186.795	86.353.839	5.841.078	261.614
Empregado	43.694.129	2.768.381	118.500	61.176.567	3.753.831	178.569
Empregado - com carteira de trabalho assinada	23.929.433	1.167.720	58.473	39.107.321	1.906.421	105.645
Empregado - militar e funcionário público estatutário	3.693.162	200.974	7.975	4.651.127	244.835	11.938
Empregado - outro sem carteira de trabalho assinada	16.071.534	1.399.687	52.052	17.418.119	1.602.574	60.986
Não remunerado em ajuda a membro do domicílio	2.608.533	266.325	3.867	1.485.492	141.017	4.968
Trabalhador na produção para o próprio consumo	2.033.141	306.796	6.927	3.459.638	544.022	10.046
Empregador	1.897.842	96.703	7.313	1.703.130	80.841	5.457
Conta própria	15.396.247	1.143.388	50.188	18.529.011	1.321.367	62.574
Desocupados	11.837.581	1.031.485	41.886	7.150.820	714.319	30.682
Não economicamente ativa	59.442.885	4.776.040	157.531	68.476.640	5.208.712	179.150
Informalidade	36.109.455	3.116.196	113.034	40.892.260	3.608.980	138.574
Grau de Informalidade	55,02%	68,02%	60,51%	47,35%	61,79%	52,97%
Taxa de Desocupação	15,28%	18,38%	18,32%	7,65%	10,90%	10,50%
Taxa de ocupação	56,58%	54,03%	59,21%	57,73%	55,72%	62,00%

Fonte: IBGE - Censo Demográfico (2000;2010) Tabela 2031.

Analisando o mercado de trabalho da cidade, vemos que os números retroagiram. A informalidade no Brasil cresceu em 4%, o desemprego na Bahia e no Brasil voltou a patamares semelhantes ao ano 2000, 17,5% na Bahia e 13% no Brasil.

A tabela demonstra que o grau de informalidade nos dez anos de 2000 à 2010 pesquisados, tanto no Brasil, como na Bahia assim como no município de Feira de Santana – Ba, pois neste período houve um crescimento econômico razoável assim com a simplificação e diminuição dos encargos trabalhistas, ampliando o número de trabalhadores com carteira assinada, muitos deles não foram sequer vagas novas, eram apenas informais que passaram a ser legalizados pelas empresas.

De outra forma, a taxa de desocupação expressada pela tabela 03 diminuiu com esse relativo aumento de trabalhadores que passaram a ter carteira assinada nos três entes federados, Brasil, Bahia e Feira de Santana – Ba. Também a taxa de ocupação se ampliou no país, no estado da Bahia e no município de Feira de Santana – Ba, de acordo com a tabela 03.

Tabela 04– Empresas e outras organizações, pessoal ocupado total – Brasil, Bahia e Feira de Santana, 2006-2016

Ano	Brasil, Unidade da Federação e Município		
	Brasil	Bahia	Feira de Santana
2006	39.622.751	1.721.923	84.810
2007	42.641.175	1.885.720	91.673
2008	44.574.884	1.897.562	98.806
2009	46.682.448	2.070.647	100.858
2010	49.733.384	2.195.879	102.948
2011	52.173.093	2.290.151	115.151
2012	53.384.262	2.289.240	119.376
2013	55.166.521	2.355.435	126.995
2014	55.263.992	2.385.110	128.297
2015	53.541.695	2.346.902	119.144
2016	51.411.199	2.193.936	112.011

Fonte: IBGE - Cadastro Central de Empresas, (2017).

A Tabela 5 mostra que na movimentação de registros de empregados e desempregados, no período de 2014-2018 há um saldo negativo de 12.253 trabalhadores, que foram demitidos. A construção civil com saldo negativo de 6.066 postos, foi o setor mais afetado, seguida pela indústria de transformação (saldo de 3640 trabalhadores demitidos), o comércio perdeu 1893 trabalhadores e o setor de serviços 654. Na Bahia, os números da informalidade cresceram 6%, dados aferidos pela PNADC, e há elementos que levam a crer que, a informalidade do trabalho, em Feira de Santana, tenha-se expandido.

Tabela 05 – Movimentação de admissões e desligamentos, por setores de atividade, Feira de Santana, 2012-2018

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
TOTAIS	6874	3069	-914	-6595	-6002	389	1089
Admissões	51769	51545	52107	40670	31837	31598	35086
Desligamentos	44895	48476	53021	47265	37839	31209	33997
Extrativa Mineral	-2	33	8	10	-21	-29	21
Admissões	46	81	53	100	30	40	57
Desligamentos	48	48	45	90	51	69	36

Indústria de Transformação	537	217	-1354	-1474	-1028	65	151
Admissões	7659	7346	6430	4705	3942	4465	4220
Desligamentos	7122	7129	7784	6179	4970	4400	4069
Serviços Industrial de Utilidade Pública	-25	-4	31	5	-35	-20	184
Admissões	13	40	833	369	261	211	407
Desligamentos	38	44	802	364	296	231	223
Construção Civil	1010	565	-1727	-2843	-1905	-203	612
Admissões	9033	8820	7947	5414	3739	2851	3644
Desligamentos	8023	8255	9674	8257	5644	3054	3032
Comércio	1125	1574	765	-773	-1140	-659	-86
Admissões	15493	16582	16034	13611	11396	10767	11643
Desligamentos	14368	15008	15269	14384	12536	11426	11729
Serviços	4262	746	1360	-1547	-1812	1137	208
Admissões	19167	18403	20529	16065	12266	12902	14678
Desligamentos	14905	17657	19169	17612	14078	11765	14470
Administração Pública	3	1	0	-2	0	71	36
Admissões	7	2	1	2	3	79	192
Desligamentos	4	1	1	4	3	8	156
Agropecuária, Extração Vegetal, Caça e Pesca	-36	-63	3	29	-61	27	-37
Admissões	351	271	280	404	200	283	245
Desligamentos	387	334	277	375	261	256	282

Fonte: CAGED (2018).

O Município tem 14.538 empresas atuantes em seu território, cerca de uma empresa para cada 42 habitantes. Além do baixo índice de formalização e de salários médios dos trabalhadores formais, a pobreza generalizada e a concentração de renda em Feira de Santana são outras mazelas sociais no município.

Feira de Santana é a segunda maior cidade da Bahia, maior cidade do interior do Nordeste, tem na informalidade forte concentração de mão de obra e, comparativamente a outras de seu porte e com outros municípios baianos, apresenta fraco desenvolvimento de empresas formais.

Tabela 06 – Contribuição do MEI, por setor de atividade, 2019

Atividade – tributos	INSS - R\$	ICMS/ISS - R\$	Total - R\$
Comércio e Indústria – ICMS	49,90	1,00	50,90
Serviços – ISS	49,90	5,00	54,90
Comércio e Serviços - ICMS e ISS	49,90	6,00	55,90

Fonte: Portal do Empreendedor (BRASIL, 2019).

Com a adesão ao MEI, o trabalhador passa a contribuir para a base de arrecadação da previdência social, e assim, ter os seus direitos e benefícios. O indivíduo passa ter seguridade social no trabalho. Os direitos são: Aposentadoria; auxílio-maternidade; direito a afastamento remunerado por problemas de saúde; aos dependentes, pensão por morte e auxílio reclusão. Os principais benefícios do MEI: Isenção dos tributos federais (Imposto de Renda, PIS, COFINS, IPI e CSLL); abrir conta jurídica em banco e ter acesso a crédito com juros mais baratos; e apoio técnico do Sebrae, programas de qualificação. (BRASIL, 2019).

6 O AMBULANTE E O MEI - ANÁLISE DE RESULTADOS

Com a adesão ao MEI, o trabalhador passa a contribuir para a base de arrecadação da previdência social, e assim, ter direitos e benefícios. O indivíduo passa ter seguridade social no trabalho, aposentadoria; auxílio-maternidade; direito a afastamento remunerado por problemas de saúde; aos dependentes, pensão por morte e auxílio reclusão. (BRASIL, 2019).

Em 2016, o MEI em Feira de Santana contava com 23.976 inscritos, representava 18,15% da população ocupada no trabalho formal (132.099). Em junho de 2019, o número de inscritos no MEI aumentou (26.336), não se têm disponíveis os dados da população ocupada de Feira em 2019, mas devido à crise econômica que assola o país, acredita-se que os números de ocupados formalmente reduziram, assim sendo, o percentual do MEI, possa ser mais expressivo. (BRASIL, 2019)

Desde o lançamento em 2008, o Estado faz campanha publicitária evidenciando os direitos e benefícios ofertados, que podem ser acessados de maneira fácil e rápida, mas, 77% dos comerciantes de rua disseram não conhecer o MEI. E dos 23%, (157) que responderam “SIM”, que conheciam o programa, mas apenas 59 tinham aderido. Sendo mais preciso, do total de 682 comerciantes apenas, 8,47% fizeram a adesão ao MEI.

Com o processo de adesão à formalização, leva-se a supor que esses trabalhadores tenham melhores resultados nos negócios, e diante dessa hipótese, foi analisado a renda pessoal em função da inscrição no MEI. O resultado foi justamente o esperado, que as pessoas, que aderiram a política (59), além de estarem socialmente protegidas, tem melhores rentabilidades nos negócios com a renda média de R\$ 1.709,51, isso significa que é R\$ 586,41(52,2%) a maior dos R\$ 1.123,01, dos comerciantes de rua que não aderiram ao programa.



Quadro 01 - Trabalhadores de rua, por diversas variáveis versus adesão ao MEI, Feira de Santana, 2019

		ADESÃO AO MEI		ADESÃO AO MEI (%)	
		Sim	Não	Sim	Não
SEXO COR DE PELE	Masculino	32	332	54%	53%
	Feminino	27	291	46%	47%
	Total	59	623	100%	100%
	Branca	13	102	22%	16%
	Preta/Negra	26	319	44%	51%
	Amarela	0	12	0%	2%
	Parda	20	184	34%	30%
	Indígena	0	6	0%	1%
	Total	59	623	100%	100%
APOIO PARA INICIAR O NEGÓCIO	Postos públicos de atendimento ao trabalhador	1	1	2%	0%
	Agencias Públicas de apoio. Banco de fomento, Banco do Povo, Sebrae.	3	5	5%	1%
	Sindicatos/Associações/cooperativas	3	7	5%	1%
	Amigos/parentes/conhecidos	25	189	42%	30%
	NAO TEVE APOIO	27	410	46%	66%
Total	59	623	100%	100%	
CONHECIMENTO DOS PROGRAMAS DE FORMALIZAÇÃO (MEI/SIMPLES NACIONAL)	Sim	59	98	100%	16%
	Não	0	512	0%	82%
	Total	59	623	100%	100%
SETOR DE ATIVIDADE DA OCUPAÇÃO ANTERIOR - ANTES DE COLOCAR SEU NEGÓCIO EM QUAL SETOR DE ATIVIDADE O SENHOR(A) TRABALHAVA ANTES?	Industria Geral	8	22	14%	4%
	Construção Civil	5	40	8%	6%
	Comércio	14	130	24%	21%
	Serviços	6	87	10%	14%
	Agricultura	0	25	0%	4%
	Estava Desempregados	9	136	15%	22%
	Nunca Trabalhou	12	125	20%	20%
	Outro	5	46	9%	9%
Total	59	623	100%	100%	
PARTICIPAÇÃO EM SINDICATO, ASSOCIAÇÃO OU COOPERATIVA.	Sim	18	56	31%	9%
	Não	41	567	69%	91%
	Total	59	623	100%	100%

Elaboração Própria (2019).

Ainda permanecendo na tentativa de compreender a percepção que os trabalhadores do comércio de rua têm sobre o MEI, um percentual bastante expressivo (53%), afirmaram não ter interesse no processo de formalização. Acredita-se haver nesta opção três fatores a serem atribuídos: o primeiro, uma questão educacional, os trabalhadores não conhecem o MEI, então não é de se esperar que não queiram algo que desconhece a existência; O segundo, questão de sobrevivência, 55,20% dos trabalhadores tem renda menor ou igual a 1 Salário Mínimo, e assim, retirar R\$ 50,90, regularmente todo o mês, não deve ser algo fácil; e o terceiro; uma questão de incompatibilidade, dos 682

comerciantes entrevistados, 125 trabalhadores (20% do total) recebem o Bolsa Família, mais 59 (5%) são beneficiários do INSS⁹, e para aderirem ao MEI precisaria abrir mãos dos seus benefícios.

Nos quadros 1 e 2 é apresentado os dados de maior valor deste artigo, ele traz uma concepção de diversas variáveis sociais e econômicas em relação a opção de adesão ao Microempreendedor Individual nas ruas de Feira de Santana. A amostra total que foi da pesquisa aplicada é de 682 trabalhadores sendo assim temos 59 trabalhadores que fizeram adesão ao MEI e 623 não fizeram adesão ao MEI. Os quadros 1 e 2 traz as relações e resultados sociais e econômicos de quem aderiu e em face de quem não aderiu o MEI tanto absoluto como proporcional.

Foi verificado no quadro 1 que em relação ao sexo não há distinção em relação a adesão, quem aderiu e quem não aderiu 54% das pessoas que aderiram ao MEI são mulheres e 53% que não aderiu é homem, ou seja a adesão de 54% homens e 46% mulheres e em relação a não adesão 53% homens e 47% mulheres a diferença de apenas 1 % de adesão a mais para as mulheres não indica uma discriminação por sexo em relação a adesão.

Em relação a cor de pele verificamos dos que aderiram 22% brancos, 44% preta/negra, 34% pardos, dos que não aderiram identifica-se que há uma certa discriminação por cor, 51% negros representam a faixa dos que não aderiram ao MEI um total de 84% de não brancos não aderiram em relação a faixa anterior, esse número era de 78% de não brancos que aderiram ao MEI. Em relação a apoio para iniciar o negócio verificamos que 66% dos negócios que não aderiram ao MEI não tiveram apoio, esse número em relação aos que aderiram reduz pra 46%, em relação a apoio de agências e bancos de fomento e sindicatos verificamos que 12% dos que aderiram tiveram apoio e em relação aos que não aderiram apenas 2%.

Um número mais assustador se refere ao conhecimento do programa onde 82% dos entrevistado admitiram não conhecer o programa e apenas 16% admitiram conhecer o MEI, esse número indica que por mais que haja propagandas educativas do governo federal, estadual por mais que haja campanhas do SEBRAE a população que é alvo do MEI não tem conhecimento da política pública. Isso indica que há uma necessidade de democratização a informação no que tange o conhecimento dos benefícios do

⁹ Os trabalhadores de rua, que são beneficiários do INSS, em sua supra maioria, recebem auxílios doença, pensão por invalidez ou o Benefício por Prestação Continuada (BPC), destinado a idoso em situação de miséria.

Microempreendedor Individual. Em relação aos que conheceram que é um total de 98% desses 59% aderiram o que representa uma taxa de 35,57%.

Em relação ao trabalho anterior das atividades que exercia, a atividade que mais teve adesão ao MEI são as atividades das pessoas que trabalhavam no comércio (24%) e as pessoas que nunca trabalharam (20%). Observa-se que o trabalho anterior tem pouca influência em relação a adesão ou não no MEI. Em relação a participação do sindicato foi verificado que 69% das pessoas não participam do sindicato e dos que participam 31% aderiram ao MEI.

Quadro 02 - Trabalhadores de rua, por Adesão ao MEI versus faixas de Renda Média, Feira de Santana, 2019

		ADESÃO AO MEI		ADESÃO AO MEI (%)	
		Sim	Não	Sim	Não
RENDA PESSOAL	500	1	103	2%	17%
	727	20	240	34%	39%
	1174	5	68	8%	11%
	1431	17	148	29%	24%
	2385	12	48	20%	8%
	3816	2	13	3%	2%
	7155	1	3	2%	0%
	9540	1	0	2%	0%
	Total	59	623	100%	100%
RENDA FAMILIAR	500	0	31	0%	5%
	727	9	146	15%	23%
	1431	16	173	27%	28%
	1776	6	121	10%	19%
	2385	16	90	27%	14%
	3816	9	52	15%	8%
	7155	1	8	2%	1%
	9540	2	2	3%	0%
Total	59	623	100%	100%	

Elaboração Própria (2019).

Observa-se que aqueles que aderiram o MEI tem melhores rendas comparando aos que não aderiu. Vemos que o maior número de salário baixo está para quem não aderiu, o maior número de salários altos é de quem aderiu. Ou seja, a adesão ao MEI indica na melhoria da renda e na qualidade de vida do indivíduo. Dos salários de até R\$ 1174,00 o maior percentual de pessoas está de quem não aderiu ao MEI, 17% dos que não aderiram tem uma renda de R\$ 500,00 e apenas 2% dos que aderiram tem uma

renda de R\$500,00. Na faixa de R\$ 727,00 dos que aderiram 34% e quanto que 39% maior do que os que aderiram.

Quanto à renda pessoal dos que aderiram, quem tem renda acima de R\$ 3.000,00 representa 7% da população e todos eles fizeram adesão ao MEI enquanto os que tem renda de R\$ 1400 e R\$ 2385,00 em média o percentual é de 29% contra 24% em relação a adesão e não adesão. A mesma lógica se evidencia na estrutura familiar a renda média familiar das pessoas que aderiram ao MEI é bem melhor do que a renda percentual de quem não aderiu o MEI, isso leva concluir que a adesão do MEI impacta positivamente na renda e na qualidade de vida das pessoas que trabalham nas ruas de Feira de Santana.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho explicou, em função da expansão das atividades informais, a natureza e a dinâmica do trabalho exercido pelos comerciantes de rua no centro comercial da cidade de Feira de Santana. O Microempreendedor Individual é política relevante, melhora as bases de arrecadação do Estado e a vida dos comerciantes de rua, quem fez adesão ao programa tem proteção social e esta pesquisa aponta melhores rendimentos do trabalho em relação a quem não fez a opção. A eficiência da política se dar porque simplesmente inclui os trabalhadores, e a custos acessíveis, precisa ser expandindo a uma faixa de faturamento maior que R\$ 80 mil reais e possibilitar o acesso de mais trabalhadores.

A pesquisa revelou entraves no tocante a aderência e permanência no MEI a questão do nível cultural e educacional dos trabalhadores informais, que não conseguem cumprir obrigações simples de impressão anual do carnê de pagamentos da contribuição; e que a publicidade oficial não está chegando à população alvo da política. Talvez seja necessário mudar as estratégias de marketing para se obter um crescimento mais significativo do número de inscritos e assim atingir os objetivos do programa com eficiência e eficácia.

É um programa vencedor e que ampara o trabalhador ambulante e comerciante tanto no ponto de vista previdenciário, como o insere como contribuinte da nação, sendo muitas vezes o início de uma empresa que futuramente poderá migrar para o simples nacional microempresa, pequena, média e futuramente uma grande empresa. Deixa-se como recomendação às futuras pesquisas, que tenham a intenção de procurar soluções

para a problemática do trabalho de rua em Feira de Santana, quanto a discussão de modelos de formalização dos ambulantes no comércio de Feira de Santana.

REFERÊNCIAS

CACCIAMALI, C. As Economias Informal e Submersa: conceitos e distribuição de renda. In: CAMARGO, J. M., GIAMBIAGI, F. (org.) **Distribuição de Renda no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.121- 143, 1991.

CACCIAMALI, Maria Cristina. **A composição do mercado informal de trabalho e o papel do mercado de trabalho na redução da pobreza**. São Paulo: Fipe, 2002a.

CACCIAMALI, Maria Cristina. **Globalização e processo de informalidade**. Economia e Sociedade, Campinas, (14): 153-174, jun. 2000.

CACCIAMALI, Maria Cristina. **Princípios e direitos fundamentais no trabalho na América Latina**. In: São Paulo em Perspectiva, Seade, São Paulo, v.16, n. 2, 2002b.

CACCIAMALI, Maria Cristina. **Setor informal urbano e formas de participação na produção**. São Paulo: Ed. IPE, 1983. (Série Ensaios Econômicos, n. 26).

CAGED. **Cadastro Geral de Empregados e Desempregados**. Ministério da Economia. 2019.

FILGUEIRAS, L. A. M.; DRUCK, G.; AMARAL, M. F. **O conceito de informalidade: um exercício de aplicação empírica**. Cadernos CRH, Salvador, v.17, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elabora Projetos de Pesquisa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Atlas. 2002.

PNAD, **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios 2018**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acessado em 2019.

POCHMANN, Marcio. Ajuste econômico e desemprego recente no Brasil metropolitano. **Estudos Avançados** 29 (85), 2015. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142015008500002>>

QUEIROZ. Francisco Alves de. **O Mercado Informal e O Sistema Produtivo Capitalista**. Monografia. Feira de Santana (BA): UEFS, dez. 2006.

QUEIROZ. Francisco Alves de. **A economia Informal e o Simples Nacional**. Dissertação. Salvador: UNEB, dez. 2012.

QUEIROZ. Francisco Alves de. **A dinâmica do trabalho numa metrópole regional nordestina: uma análise da natureza do trabalho dos comerciantes de rua em Feira de Santana - BA**. Tese de Doutorado. Salvador: UNIFACS, 2019.

BRASIL. **Lei Complementar 128/08**. Microempreendedor Individual. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LC123.htm. Acessado em 15/10/2011.

IBGE. Agência IBGE Notícias. **Série Estatísticas Sociais**. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias?editoria=sociais>

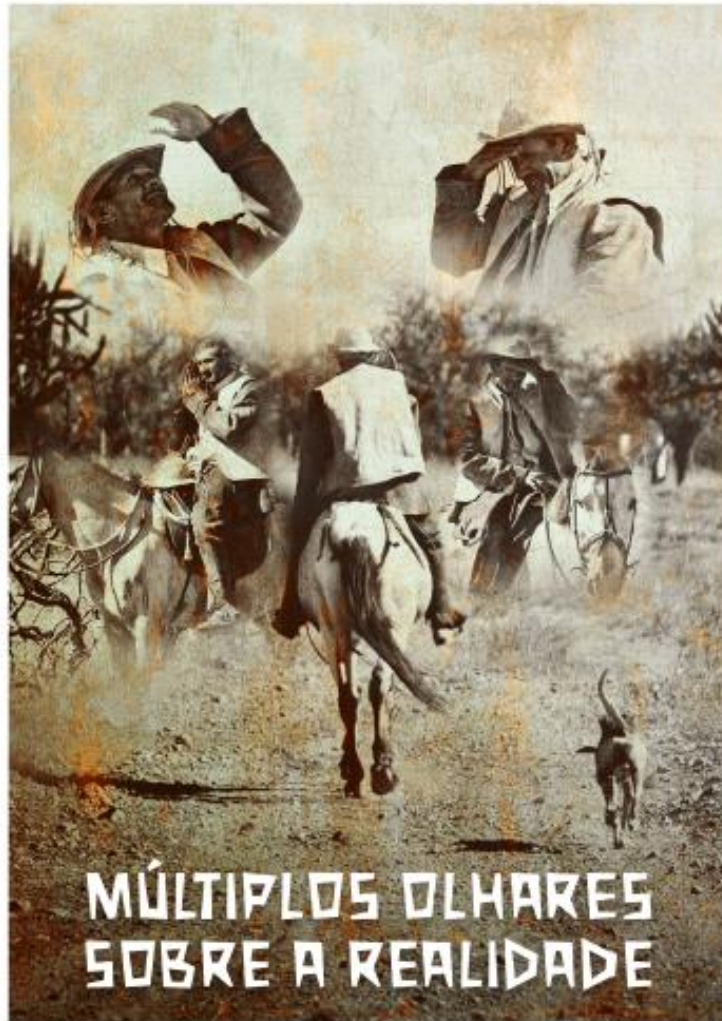
IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br> >. Acessado em: 2019.

BRASIL. **Portal do Empreendedor – MEI**. Disponível em: <http://www.portaldoempreendedor.gov.br>> Acessado em: 2019.

OIT. **A OIT e a Economia Informal**. Lisboa, OIT, 2006.

EDIÇÃO II

 **IMERSÃO**
REVISTA CIENTÍFICA DO SERTÃO BAIANO



**MÚLTIPLOS OLHARES
SOBRE A REALIDADE**

ANO 2 - VOLUME 2 - N. 2 ISSN 2675-5882
SEMESTRAL, JUL/DEZ DE 2020
www.fcgba.com.br/revista
CAPIM GROSSO - BA

