



ENTREVISTA COM AS ESCOLAS PÚBLICAS DE CHAPECÓ: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19.

Matéria da Equipe de Redação do JG

Introdução

A pandemia da COVID-19 chegou ao Brasil no início de 2020 causando mudanças de maneira muito rápida, na forma como vivemos o nosso cotidiano. Por se tratar de uma doença nova, sem uma cura farmacológica ou vacina até o momento, e que é causada por um vírus com alta transmissibilidade por contato, o distanciamento social, seja ele em qual escala for, acabou sendo a única opção possível para mitigar a disseminação do vírus, o que demandou uma série de alterações no nosso modo de vida, para que pudéssemos manter as atividades essenciais e atender nossas necessidades básicas.

Essas alterações se estendem a todos os setores da sociedade: tanto na relação com o outro, quanto na relação consigo mesmo e com o espaço. Parte das mudanças já eram previsíveis, como a adoção de recursos tecnológicos para fins cotidianos, considerando o avanço das

tecnologias, possibilitando que as atividades, que outrora não podiam, poderiam passar a ser desenvolvidas de forma remota.

Entretanto, essas mudanças eram previstas de forma orgânica, a médio prazo, com um período de adaptação à sociedade. A pandemia impôs a todos um esforço de reorganizar o seu modo de vida para se adequar às exigências legais, morais e físicas, de uma nova realidade. Essas alterações foram significativas e inferem em impactos na vida de todos, tanto econômicos, emocionais, culturais, dentre tantos outros, e atingem os indivíduos de forma heterogênea.

Assim como os demais setores da sociedade, a educação, sobretudo a educação básica escolar pública, sentiu de forma especialmente significativa os impactos gerados pela pandemia. Já no dia 17 de março de

2020, as aulas presenciais foram suspensas em todas as escolas de Chapecó (e do Brasil) por força de três documentos oficiais legais, sendo um Federal, por meio da PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020¹, um Estadual, por meio do Decreto Nº 509 de 17 de março de 2020² e um municipal, por meio do Decreto Nº 38.679/2020³, o que foi necessário pelas justificativas já apresentadas, mas criou um enorme desafio a todas as escolas do país: como dar continuidade às aulas na educação básica escolar pública de forma tão repentina, com tão pouco recurso, experiência, capacitação e estrutura?

Acontece que de alguma forma, as escolas brasileiras tem conseguido dar continuidade (ou não) ao trabalho realizado com os estudantes. Pensando em compreender melhor como é a realidade das escolas de Chapecó - SC neste momento, a equipe do JG apresenta esta matéria que conta com entrevistas realizadas no final do mês de agosto de 2020, com pessoas ligadas a educação básica pública das redes estadual e municipal de ensino, em Chapecó, e uma proposta de reflexão com base nas entrevistas em estudos recentes sobre a temática na área da educação.

A entrevista foi realizada por e-mail e WhatsApp, de forma dissertativa. Os convidados para responder a entrevista são pessoas que atuam nas redes de educação básica municipal e/ou estadual, em Chapecó-SC, e um pesquisador da área de ensino da Universidade Federal da

Fronteira Sul, *Campus* Chapecó. Todos os participantes responderam a entrevista de forma voluntária, e com a ciência da liberdade de escolher responder ou não, a entrevista. Os participantes também foram informados do direito ao anonimato de suas respostas, considerando o risco de consequências políticas. Uma gestora escolar solicitou o anonimato na matéria, o qual respeitamos como prometido.

Foram convidados ao todo, um pesquisador da área da Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó; duas gestoras educacionais das redes estadual e municipal, das quais recebemos uma resposta; cinco professores da educação básica das redes estadual e municipal, dos quais recebemos duas respostas; e com a Diretoria da União Municipal dos Estudantes Secundaristas de Chapecó (UMES).

As perguntas, adaptadas a cada segmento entrevistado, foram elaboradas pela equipe de redação do Jornal Geográfico (JG), e visavam compreender um pouco melhor: como está sendo a dinâmica de funcionamento das escolas durante a pandemia; como o Estado tem atuado neste momento; desafios e possibilidades do ensino remoto na EB, sobretudo de Geografia; e, como a BNCC, uma política educacional recém implementada, reage nesta nova realidade.

Na próxima seção desta matéria apresentamos as perguntas enviadas aos entrevistados com suas

respectivas respostas. Na seção seguinte propomos uma reflexão acerca dos dados obtidos com as entrevistas, e com estudos da área da Educação, que nos ajudam a compreender um pouco melhor a realidade das aulas remotas na pandemia em Chapecó, e suas possibilidades e consequências, para, em seguida, realizarmos as considerações finais desta matéria.

Entrevistas

Iniciaremos com a entrevista a Diretoria da **União Municipal dos Estudantes Secundaristas de Chapecó - UMES**, que é “uma entidade estudantil, civil, sem fins lucrativos e sem filiação partidária”⁴ sendo essa “a entidade máxima de representação dos estudantes de ensino fundamental, médio, técnico e de cursos pré-vestibulares, cursos profissionalizantes das redes pública e privada da cidade de Chapecó”⁴ e que já está a quase 36 anos representando os estudantes chapecoenses.

Como tem sido a atuação da UMES no período de suspensão das aulas presenciais?

“A atuação da UMES teve de tomar o protagonismo dessa vez pelas redes sociais, sabendo da importância de continuar organizando os estudantes. Travamos lutas pelas redes sociais que nos garantiram o adiamento do Enem e a recente aprovação do Fundeb.”

Como a UMES avalia a implementação do ensino remoto nas escolas de educação básica?

“Fraca e dificultosa.”

Sabemos que o ensino remoto é uma opção para o momento em que vivemos, mas o governo do estado pouco deu atenção aos estudantes, e problemas que foram diagnosticados desde o início, ainda não foram resolvidos, sem contar aqueles estudantes que não tem internet. Problemas como falta de internet, falta de aparelho, falta de memória nos aparelhos e famílias com mais de um filho e um único aparelho, dificuldade de usar o aplicativo proposto, lotação de atividades, dificuldade em tirar dúvidas e por aí vai.”

Considerando a realidade dos estudantes e escolas chapecoenses, a UMES avalia que o ensino remoto foi uma assertiva do estado para a permanência dos estudos durante a pandemia? Comente o que a UMES faria diferente?

“Muitos estudantes Chapecoenses infelizmente não tem acesso a tecnologias ou Internet, então temos dois grandes problemas: alunos que podem acompanhar as aulas mas que não estão conseguindo absorver o conhecimento; e, outros que nem sequer tem a oportunidade de realizar as tarefas. Infelizmente o governo de SC não levantou projetos para resolver esses problemas (como por exemplo, o governo do Maranhão, que está disponibilizando microchips para os

estudantes) e essa responsabilidade está sendo jogada para as escolas, que estão passando pelo mesmo processo que os estudantes, professores aprendendo a dar essas aulas remotas, direções aprendendo a gerenciar uma escola remotamente.

A UMES vem defendendo, dia após dia, a democratização das tecnologias aos estudantes, e de como é cruel apenas quem tem boa condição financeira ou minimamente estável, ter acesso às aulas remotas.”

Quais as dificuldades que a UMES tem experienciado na adaptação dos estudantes a esta modalidade?
“São muitas’, como citado nas respostas anteriores, estudantes relatam que infelizmente não conseguem aprender, que são muitas tarefas propostas e que o ambiente familiar não ajuda no aprendizado. Onde se tem muitos barulhos, irmãos que têm aulas ao mesmo tempo, então tem que dividir o único computador ou celular da casa. Poderíamos escrever mais de 20 dificuldades que os alunos Chapecoenses estão enfrentando para se adaptar a esse processo, que vem, dia após dia, se provado muito falho.”

A BNCC é um documento conhecido pelos alunos em geral? Comente:

“A imensa maioria dos estudantes não conhece a BNCC ou sequer entendem sua importância.”

Agora, passaremos a entrevista com Rafael Willian Senger, que é professor da rede estadual de ensino público de Santa Catarina em Chapecó, e já atua na área de Geografia no Ensino Médio, à 7 meses e na área de Geografia no Ensino Fundamental, à 6 meses. Também é acadêmico em fase final do curso de graduação em Geografia da UFFS/Chapecó.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem da Geografia com a educação básica em aulas remotas, aponte: aspectos positivos e limitações impostas.

“As aulas remotas vêm impondo uma série de reestruturações no bojo da escolaridade, principalmente na adaptabilidade dos alunos e professores. Analisando o contexto em sua totalidade, podemos afirmar seguramente que não há benefícios quanto às aulas serem remotas: grande parte dos alunos não possuem internet (às vezes possuem de péssima qualidade ou usam dados móveis), desta forma as atividades online são restritivas; as dinâmicas pedagógicas que seriam realizadas em sala e necessitam de maior acompanhamento, não ocorrem da forma desejável. Vale destacar que muitas ferramentas estão sendo fornecidas (que inclusive podem ser utilizadas nas atividades presenciais; talvez o único elemento positivo), ampliando as opções metodológicas. Porém, as explicações, discussões e analogias realizadas em sala são dificultadas quando apenas se

encaminha material didático para leitura e realização de atividades. As aulas via Google Meet poderiam diminuir esse entrave, mas o acesso dos alunos ainda é restritivo e, portanto, se torna uma ferramenta que apenas acentua as desigualdades no acesso às informações pelos alunos.”

Quais têm sido as ações do estado de Santa Catarina (e/ou do município) na implementação do ensino remoto?

“O estado de SC implementou o acesso via o Classroom (sala de aula), em parceria com o Google. A plataforma é de fácil acesso e possui uma boa estrutura de comunicação com os alunos. Muitas decisões, porém, me parecem equivocadas quanto as exigências da Secretaria de Educação com os professores. Solicitar os planos de aula de forma semanal/quinzenal, além de todo o monitoramento do Classroom, professor online, materiais impressos na escola, atendimento via WhatsApp, acaba sendo infrutífero e dispensável. A carga horária dos professores aumentou exponencialmente e grande parte do tempo é gasta na elaboração de documentos e preenchimento de informações que buscam apenas “vigiar” a conduta dos professores. Podemos dizer, que a questão pedagógica ficou em segundo plano. No mais, o estado forneceu e têm fornecido cursos para auxiliar professores e alunos na utilização da plataforma e disponibilizado informações adicionais de forma periódica.

Quais as dificuldades experienciadas por você nesta modalidade de ensino remoto com a educação básica? O que você faria diferente?

“Os retornos dos alunos são demasiadamente baixos. O acompanhamento das escolas está sendo feito, mas o retorno ainda é muito raso, e isso preocupa. Baixo por uma série de fatores, que vão desde a falta de acesso, até o desestímulo dos mesmos com a educação (num momento de instabilidade em que muitos alunos priorizaram o trabalho à educação). O segundo entrave, tem sido em relação ao ensino dos conhecimentos geográficos, afinal, em um curto espaço de tempo os professores tiveram que adaptar toda sua metodologia para o uso remoto e alguns conhecimentos podem não ser tão bem compreendidos por parte dos alunos. Muitas ferramentas são práticas, mas vale reforçar que nem todos possuem acesso, o que provoca um evidente desigual acesso aos conhecimentos repassados. O Google Meet agrega, pois é possível discutir as atividades e os elementos textuais importantes, mas a participação dos alunos não ultrapassa os 40% em média. Além disso, o uso do livro didático é unanimidade, afinal, a escola não possui recursos suficientes para que os textos e atividades sejam impressos em totalidade, para todos os que retiram material impresso na escola. Desta forma, todas as discussões, analogias, explicações, exemplos e atividades interativas foram prejudicadas. A terceira dificuldade é em relação à carga

horária de trabalho dos professores, pois os atendimentos aos alunos são realizados inclusive nos finais de semana. Acredito, em relação ao que poderia ser feito de diferente, que a discussão é essencialmente estrutural, vai no cerne da desigualdade brasileira e do acesso aos recursos públicos. Por mais idealista que seja, pensar que caso o acesso a equipamentos e internet fosse disponibilizado pelo Estado e atingisse todos os alunos, os conhecimentos seriam melhor compreendidos e as ferramentas metodológicas poderiam ser ampliadas. Porém, isso acarreta num grande esforço financeiro e de disposição de recursos públicos para a educação, que já antes da pandemia era negligenciada e subalternizada pelo governo federal e agora, novamente, não figura como prioridade de investimento. Acredito que o Estado possa interagir mais com as famílias, por meio de campanhas de comunicação, solicitando que elas acompanhem os filhos nas atividades, realizem o acesso ao Classroom (muitos possuem acesso à internet mas não utilizam a plataforma) e busquem as atividades impressas (quando não houver acesso de qualidade).

A BNCC contribui no enfrentamento de questões relacionadas ao ensino remoto? Comente.

“A BNCC, após as reformas, subjugou o papel de muitas disciplinas nos currículos nacionais. Na elaboração dos planos do Ensino Médio, por exemplo, não há conhecimentos nem

habilidades relacionadas à Geografia. Esta, se encontra dentro da área de conhecimento das ciências humanas, junto com história, sociologia e filosofia. A discussão sobre os efeitos da BNCC para a comunidade geográfica é ampla e complexa, mas em resumo podemos afirmar que ela pouco contribui no aprimoramento dos conhecimentos geográficos e mais se preocupa em exaltar um falso ‘protagonismo juvenil’. Quanto às aulas remotas, há pouca contribuição da BNCC, seja em metodologias e dinâmicas, ou na organização objetiva dos conteúdos que devem ser aplicados, especialmente no Ensino Médio.”

Outra professora que respondeu a nossa pesquisa, foi a professora de Geografia da rede pública municipal de ensino de Chapecó, Carliane Nogueira, que atua na área de Geografia do ensino fundamental a 6 Anos. Foram as mesmas perguntas realizadas ao Professor Rafael W.S.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem da Geografia com a educação básica em aulas remotas, aponte: aspectos positivos e limitações impostas.

“Os aspectos positivos são os novos desafios, pois requer que aprendamos usar novas tecnologias para o processo de ensino aprendizagem e, também requer uma preocupação maior dos docentes para abordar o conteúdo de uma maneira

diferenciada para que os discentes consigam estudar em casa.

As limitações estão no modo como está sendo oferecido essa educação, pois há vários fatores que impossibilitam esse processo de acontecer como por exemplo: falta da família no auxílio, falta de internet que nem todos a possui, falta de interesse por parte da maioria dos alunos e a não presença direta do professor para cobrar mais ao aluno.”

Quais têm sido as ações do estado de Santa Catarina (e/ou do município) na implementação do ensino remoto?

“Oferecendo formações, instruções para que os professores consigam adequar seus conteúdos.”

Quais as dificuldades experienciadas por você nesta modalidade de ensino remoto com a educação básica? O que você faria diferente?

“A maior dificuldade encontrada está no retorno das atividades por parte dos alunos e família, pois os professores pensam e repensam conteúdos de modo mais fácil e os mesmos não tem a menor preocupação em fazê-las e retorna-las para termos uma noção do que está sendo absorvido ou não.”

A BNCC contribui no enfrentamento de questões relacionadas ao ensino remoto? Comente.

“Sim, pois a maneira como ela foi formulada e está sendo cobrada de certo modo facilita para o professor o modo como deve ser conduzido o conteúdo abordado. A exemplo disso está na explicitação das habilidades, fica claro o que realmente deve se atingir com o determinado assunto.”

Passaremos agora a entrevista com uma gestora escolar da rede pública municipal de ensino de Chapecó. Respeitando a solicitação da entrevistada, manteremos a instituição de ensino em que atua e o seu nome em anonimato.

Neste momento em que as aulas presenciais estão suspensas devido a pandemia de COVID-19, como têm sido a atuação da escola para a continuidade das aulas de forma remota?

“A escola vem atuando de forma a garantir que todos os educandos tenham acesso às aulas remotas por meio de atividades impressas e também disponibilizadas no site da prefeitura organizadas pelos professores.”

Quais têm sido as ações do estado de Santa Catarina na implementação do ensino remoto?

“Quanto ao Estado não tenho muitas informações, mas a Rede Municipal de

Ensino de Chapecó vem se empenhando para organizar da melhor forma possível o atendimento remoto para os alunos da rede. As famílias que não tem acesso à internet vem até a escola semanalmente retirar atividades para realizar em casa.”

Você entende que considerando a realidade da comunidade e a estrutura escolar, o ensino remoto é uma opção que serve como alternativa ao ensino presencial, mesmo que de forma temporária? O que você faria diferente?

“Com certeza o ensino remoto é uma opção que no momento vem tentando suprimindo as demandas educacionais. Porém sabemos que de fato os conteúdos trabalhados de forma não presenciais não possuem as mesmas características e competências para o ensino aprendizagem. Mas com certeza penso que o momento não permite termos aulas presenciais, estamos todos aprendendo como estabelecer vínculos de aprendizagem de forma remota.”

A BNCC contribui no enfrentamento de questões relacionadas ao ensino remoto? Comente.

“A BNCC em sua estrutura e composição tem com uma das competências a questão da cultura digital. Mesmo nossa comunidade sendo carente desses instrumentos a Rede Municipal bem como nossa unidade escolar procura fazer com que

todos os alunos sejam atendidos. Precisamos nos aprofundar mais em todas as questões da BNCC para enfrentarmos o problema vigente e também outros que por ventura irão surgir.”

Entrevistamos também, o Professor do Dr. Willian Simões, Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (2015). Atualmente é professor nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó - SC, e é membro do Grupo de Pesquisa "Espaço, Tempo e Educação". Também foi Professor de Geografia de Ensino Fundamental e Médio (2001-2012) da rede pública estadual e privada do Paraná (<http://lattes.cnpq.br/6052428532666504>).

Como você avalia a implementação do ensino remoto como alternativa ao presencial durante a pandemia, nas escolas de educação básica?

“Primeiramente, gostaria de salientar que considero relevante o uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos de ensinar e aprender Geografia na escola. Defendo publicamente que toda criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso em escolarização deve ter o direito de acessar e se alfabetizar tecnologicamente ao longo de seu percurso formativo. Nós, professores de Geografia, sabemos muito bem que o acesso ao território-rede da

Cibercultura, por exemplo, nos oportuniza ampliar saberes e experiências a partir do acesso a informações de diferentes lugares e territórios; cartografar e explorar cartografias em diferentes escalas; promover diálogos interculturais; discutir problemáticas e até promover buscas coletivas de soluções daquelas que atingem (in)diretamente nosso cotidiano; compartilhar sonhos e utopias para a construção de outros mundos, entre tantas outras possibilidades.

Neste contexto de Pandemia, estas mesmas tecnologias, quando bem utilizadas, podem servir para manter o contato e informar a população sobre os avanços dos estudos científicos acerca dos cuidados com a vida, manter atualizados dados e recomendações, socializar iniciativas dos governos e da sociedade para amenizar os efeitos do distanciamento social, promover eventos culturais e artísticos, entre outros. Aliás, torna-se importante mencionar que muitas lives vêm sendo realizadas pelos Geógrafos neste período para socializar resultados de pesquisa com foco na dinâmica da Pandemia e seus desdobramentos, manter vivo o debate em diferentes temáticas com a comunidade geográfica e com a sociedade em geral.

Aqui, em nossa região de abrangência, no Oeste de Santa Catarina, foi possível observar que a suspensão das aulas presenciais pelos governos municipais e estadual, visando atender orientações para

manter o social neste contexto, foi atravessada por diferentes preocupações entre gestores, professores, pais e estudantes. Preocupações estas que vão desde os efeitos de um bruto afastamento dos estudantes e seus familiares da escola; implicações pedagógicas de um período longo de distanciamento em relação aos conhecimentos escolares, até os atrasos e possibilidade de cancelamento do calendário letivo. Eu, particularmente, entendo ser de uma insensibilidade/violência a preocupação única e exclusiva com o “salvar o calendário escolar”. Essa ideia de que não podemos perder o ano letivo desconsidera os efeitos catastróficos deste momento histórico do nosso país, os efeitos do isolamento social e os cuidados necessários à saúde das pessoas, a [possibilidade de] perda de familiares ou de conhecidos próximos por contaminação do Coronavírus, a possibilidade iminente de contaminação, a perda de empregos ou a redução de salários e seus efeitos, por exemplo.

Estamos falando da preservação da vida, de viver com dignidade. Mas, motivados pelo Ministério da Educação, o ensino remoto emergiu como alternativa à manutenção das aulas, e o que presenciamos, em diálogo com professores e gestores, foi uma corrida para que adequações fossem realizadas nos planos de trabalho e os contatos com os estudantes fossem retomados. Movimento que foi sendo realizado mesmo quando parte significativa dos estudantes não tivessem acesso com qualidade a

equipamentos e à rede de internet. Imagens de estudantes em filas para buscar o material impresso nas escolas giraram os noticiários e as redes sociais em Santa Catarina, por exemplo. Não faltam denúncias daqueles que estão no epicentro dos acontecimentos, das fragilidades e dos desafios.

Compreendo que uma avaliação séria sobre este momento e seus efeitos ainda está por vir e nós pesquisadores comprometidos com a educação brasileira temos/teremos papel fundamental neste trabalho.

Têm chegado até nós, pelos diálogos com professores e gestores de escolas municipais e estaduais aqui da região, que há muito engajamento dos trabalhadores para que o ensino remoto aconteça, para que os estudantes sejam atendidos e tenham acesso às aulas e materiais de estudo. Nem tudo se deu em nome de “salvar o ano letivo”, pura e simplesmente.

Porém, há muitos questionamentos acerca da qualidade pedagógica, relatos demonstram a existência de improvisos e sobrecarga de trabalho por parte dos professores [contando com o uso das redes sociais, de aplicativos gratuitos disponíveis na internet, do celular, da adequação aligeirada dos planos de ensino e da formação continuada de professores] e que a população sentiu muito que casa não é escola. Muito embora pais e familiares possam ter se empenhado para criar as condições de estudo para seus filhos neste contexto, tudo indica que fez muita falta as mediações realizadas pelos professores. O retorno

[quantitativo e qualitativo] das atividades realizadas pelos estudantes também já apareceu como motivo de preocupação por parte de professores.

São questões que nos preocupam, pois, ao mesmo tempo que compreendo ser importante a manutenção do contato das escolas com seus estudantes, entendo que a qualidade educacional foi comprometida com o ensino remoto. Certamente, esta geração de estudantes sentirá muito estes efeitos daqui há alguns anos. As irresponsabilidades deste momento e, dependendo das decisões que ainda serão tomadas, sobretudo pelo poder público, podem sim contribuir para ampliar ainda mais as desigualdades educacionais entre os brasileiros. Temos que estar atentos e nos colocar à disposição para denunciar os abusos, debater e contribuir com a sociedade as deliberações a respeito dos rumos da educação neste contexto e no pós-pandemia.

Você entende que os gestores, professores e estudantes da educação básica estão preparados e possuem condições para a realização de aulas remotas? Comente:

“Minha percepção é que ninguém estava realmente preparado para o desenvolvimento de aulas remotas. Considerando os muitos diálogos que realizamos com gestores e professores das redes municipais e estadual de educação neste último semestre, seja por meio das ações de pesquisa e extensão, ou por meio de nossos

projetos de ensino - a exemplo do Programa de Residência Pedagógica - vêm sendo possível observar que alguns, com mais habilidades no uso de tecnologias da comunicação e da informação, acolheram melhor o desafio e mencionaram realizar adequações de seus planos de trabalho com um pouco mais de propriedade. É preciso considerar que lidar tecnicamente com tais tecnologias, não significa saber usá-las com fins pedagógicos na educação básica. Em relação às secretarias de educação, tem sido possível observar que, mesmo aquelas mantenedoras que já possuíam alguma plataforma educacional on-line, não estavam promovendo grandes ações indutivas para seu uso no cotidiano escolar ou programas de formação continuada com essa centralidade.

Pode-se dizer que este contexto tem sido usado como laboratório para fomentar ações de formação continuada e de pulverização desta cultura de ensino à distância. Há um mercado privado do ramo de tecnologias que está de olho nos recursos públicos. Nos debates com trabalhadores sindicalizados da educação básica, já temos ouvido que essa é uma grande oportunidade para incentivar o uso do ensino-remoto, sobretudo, no Ensino Médio, cuja legislação já permite “hoje”. Não é por acaso que alguns governos têm anunciado “Ensino Híbrido” como a metodologia mais adequada para o pós-pandemia. Então, reitero mais uma vez que precisamos ficar atentos ao que tudo isso significa ou pode

significar para o futuro do trabalho docente, tanto no que diz respeito à sua dimensão pedagógica, quanto no que se refere às condições de contratação e trabalho.”

Qual o papel da universidade neste processo, no seu ponto de vista?

“São muitas as possibilidades de atuação da universidade neste processo. Produzir conhecimentos científicos ou ações formativas que contribuam, por exemplo, para ampliar a compreensão acerca da dinâmica de contaminação e de disseminação do Coronavírus é parte da função social da universidade. Realizar eventos ou cursos que possam explorar o uso das tecnologias de comunicação e da informação e seu potencial pedagógico para o trabalho com os conhecimentos escolares da educação básica, pode ser visto como outro exemplo. O que não serve para este momento é o bruto afastamento de nossos diálogos com a Educação Básica. Compreendo que nós... professores que trabalhamos com o ensino, precisamos estar juntos com nossos colegas, contribuindo em ações formativas que oportunizem melhor entendimento sobre o que está acontecendo em termos de conjuntura, mas também buscando saídas coletivas para amenizar os impactos do isolamento social. Isso sem perder a nossa capacidade crítica, de fazer a crítica contundente acerca da complexidade e das contradições deste momento histórico. Ainda que esta crítica não seja bem aceita por

representações da sociedade, trata-se de um desserviço não fazê-la.”

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem com a educação básica em aulas remotas, aponte: aspectos positivos e limitações impostas.

“Mencionei anteriormente que é cedo para avaliar. Considero relevante que vários movimentos foram realizados com o intuito de manter certo contato entre professores e estudantes. A crise da Pandemia fez saltar ainda mais aos olhos da população as desigualdades sociais que marcam nossos territórios de vida, não são poucos os estudantes sem acesso a computadores e internet e, ainda, não tive acesso a nenhuma análise que tenha me convencido de que o ensino remoto substitui qualitativamente o trabalho pedagógico presencial. Pelo contrário, o que tem chegado até a mim são as inúmeras limitações. Assim, discordo daqueles que acham que o ensino remoto é o “novo normal”. Continuo defendendo, desta forma, que o presencial é insubstituível.”

Você entende que a BNCC contribui no enfrentamento de questões relacionadas ao ensino remoto?

Comente:

“A BNCC é um documento de referência curricular. Queiramos ou não, estados e municípios estão, neste momento, reorganizando suas propostas curriculares em diálogo com este documento. Em Santa Catarina há

o Currículo Base do Território Catarinense, que é uma referência para a revisão dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e para o planejamento dos professores. A BNCC, mas também muitos outros documentos de referência curricular já elaborados anteriormente, faz menção ao uso de tecnologias da comunicação e da informação nos processos de ensinar e aprender na escola de educação básica. Mas, por si só, não vejo como um documento que apresenta alguma contribuição ao enfrentamento às questões relacionadas ao ensino remoto.”

Reflexão Crítica

A amostragem de entrevistados e o fato de se tratar de um processo em curso, não nos permitem realizar uma avaliação assertiva e completa da atual realidade do ensino remoto em Chapecó, e este também não é o nosso objetivo. Entretanto, as entrevistas nos permitem ter uma breve noção de como está sendo essa dinâmica, por meio do contato direto com as experiências dos indivíduos que atuam na dianteira da educação escolar: gestores, professores e estudantes.

Ressaltamos que nosso objetivo também não é analisar uma realidade específica da rede estadual ou municipal de ensino, mas sim observar a realidade, por meio de um panorama geral, do ensino remoto em Chapecó, e por este motivo participam da

entrevista pessoas ligadas a estas duas redes de ensino.

Deste modo, utilizaremos as respostas obtidas, atrelando-as a estudos da área da educação, para que possamos realizar esse movimento de relacionar as experiências e conhecimentos narrados pelos entrevistados, com os estudos já existentes sobre o tema. Assim esperamos contribuir com mais profundidade a este debate.

Primeiramente, é preciso nos atentarmos a quantidade de características comuns apontadas por quase todos os entrevistados, como por exemplo: a falta de acesso a equipamentos eletrônicos e a rede de internet por uma parte da comunidade escolar; as dificuldades pedagógicas que permeiam o ensino remoto na educação básica; a dificuldade de promover a participação familiar nas atividades de ensino e aprendizagem; sobrecarga de trabalho aos docentes, e de atividades de ensino aos estudantes; a atuação ineficiente e/ou omissa do Estado e das políticas educacionais frente aos problemas relativos ao ensino remoto na pandemia; e, potencialidades da modalidade, o que nos permitem observar que as limitações e dificuldades, muitas vezes convergem em aspectos que se manifestam como sendo gerais a todo o sistema público de ensino básico, nesta modalidade de ensino. Dessas características comuns que nos utilizaremos para propor a breve reflexão proposta nesta seção.

Não é nenhuma novidade o abismo de desigualdade socioeconômica existente em nosso país, o que, conseqüentemente, resulta na desigualdade ao acesso a recursos tecnológicos, uma vez que tais recursos têm um valor de mercado que restringe o acesso às classes sociais mais vulneráveis. Além disso “[...] estamos vivendo um cenário socioeconômico instável que tem contribuído para reforçar exclusões, como a educacional e digital.” (GOEDERT; ARNDT, 2020, p. 114).

Quando temos uma estrutural desigualdade de acesso a recursos tecnológicos, e então, passamos a vivenciar uma realidade que: demanda um isolamento social físico, peculiaridade esta que resultou na suspensão das atividades escolares presenciais e na implementação de um ensino remoto que é muito dependente de tecnologias da informação; o que conseqüentemente demanda que os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem tenham o acesso a essas ferramentas para dar continuidade às atividades ofertadas; temos de reconhecer que trata-se portanto, de um quadro de desigualdade educacional desde o acesso. E é neste sentido que Goedert e Arndt (2020, p. 108) afirmam que “Na educação, a ausência de acesso à internet por uma parcela significativa da população, [...] acaba sendo um fator que reforça e potencializa a exclusão que já antes existia.”

A própria BNCC já nos traz que “O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado” (BRASIL, 2017, p. 15) e que “São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.” (BRASIL, 2017, p. 15). Ainda, ressalta a responsabilidade do Estado e da Instituição Escolar no combate a tais desigualdades (BRASIL, 2017). Quando a própria política educacional brasileira reconhece a existência de desigualdades educacionais e aponta os responsáveis pela atuação no seu combate, ela ressalta um compromisso do Estado com essas ações.

A BNCC também cita a importância da integração digital escolar, quando afirma que “Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital [...]” e que “[...] é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação [...]” (BRASIL, 2017, p. 61 grifo nosso). Deste modo, a BNCC como política educacional de Estado, já ressalta que a escola ainda precisa compreender e incorporar essas linguagens. O que nos indica portanto, que a escola ainda não estaria preparada para migrar para um ensino que demande, em tal proporção, o uso destas linguagens, como o remoto.

Assim, podemos observar que a BNCC, além de reconhecer a histórica desigualdade educacional do país, também identifica essa necessidade de integração tecnológica da escola, repassando a esta, o dever de se adaptar à nova era. Sendo assim, como a BNCC é uma política recente (2017/2018), que passou a ser implementada obrigatoriamente em todas as escolas brasileiras somente a partir de 2020, ela se manifesta também, como um presságio estatal ao desastre que um ensino escolar remoto seria, se implementado sem um complexo planejamento. Assim encontraria o seu primeiro desafio em um direito básico e a tanto tempo reconhecido: o de acesso à educação.

Em Santa Catarina, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, 16,4% dos domicílios catarinenses não tinham acesso à internet. Isto não significa que todos os 83,4% que possuem este acesso, o possuam nas condições necessárias para o ensino remoto. Tampouco que as demais ferramentas necessárias existam, e em quais condições. E deste ponto, já é possível compreendermos que o acesso não é universal, e não sendo universal, é excludente.

Embora o acesso tenha se expandido consideravelmente, sobretudo nas últimas décadas, ainda existe uma parcela da população que é desassistida de recursos tecnológicos, e de tantos outros recursos ainda mais

básicos. E é justamente esta população mais vulnerável socioeconomicamente, que já é vítima da desigualdade educacional brasileira naturalizada, como nos traz a BNCC, que é potencialmente afetada na modalidade de ensino remoto ofertada pela rede pública na pandemia. O que acontece portanto, é que esta população está sendo privada do acesso.

A Constituição Federal de 1988 nos esclarece o problema disso no Artigo 205, quando determina que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]”; no Artigo 206, quando elenca os princípios do ensino, e aponta o da “ I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; no Artigo 208, quando institui as obrigações do Estado com a educação, dentre elas a garantia do acesso à “[...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]”, e que “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.” (BRASIL, 1988). Também na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei Nº 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, quando, no Artigo 2º, reafirmando o compromisso da Constituição Federal, determina que “A educação, dever da família e do Estado [...]”; assim como o primeiro princípio do ensino, descrito no Artigo 3º, o direito à “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Portanto, não estamos falando, neste momento, somente de acesso tecnológico, mas estamos falando de algo mais básico, e

a muito tempo vencido, o direito público do acesso à educação.

Para além do acesso às ferramentas necessárias para aulas remotas, existe uma dificuldade pedagógica envolvida na modalidade quando se trata da educação básica escolar, como apontado pelos entrevistados. Como as aulas remotas foram adotadas como uma medida emergencial, os professores das redes públicas de ensino escolar não tiveram tempo adequado de se preparar para os desafios específicos impostos pela modalidade. Neste sentido, o planejamento necessário para a adoção de uma medida tão ampla teve que ser resumido por força de “lei”. Assim, a realidade escolar, como apontam algumas entrevistas e as autoras Viana e Almeida (2020, p. 219), foi de “Vídeos, conferências on-line, mensagens, lives, áudios, imagens e sons, tudo junto e misturado. Professores, alunos e seus responsáveis, criando em tempo recorde táticas de sobrevivência a uma demanda de ensino, muitas vezes massivo e unidirecional, o chamado ensino remoto.”

Deste modo, é possível compreender alguns dos fatores que podem ter tornado um desafio a atividade pedagógica, o ensinar e o aprender remotamente. Estes desafios estão para além do acesso às ferramentas tecnológicas, pois se manifestam mesmo com a presença delas. Por isso que Goedert e Ardnt (2020, p. 109) nos trazem que “[...] faz-se necessário que as tecnologias sejam

inseridas no planejamento pedagógico com um propósito educacional claro e que seja significativo aos sujeitos envolvidos” e que “Não pode ser algo atropelado, feito de forma aligeirada para atender demandas de cumprimento de currículo.”

A pandemia surpreendeu a todos e os planejamentos pedagógicos que haviam sido elaborados pelas equipes escolares para uma realidade de aulas presenciais, teve de ser refeito em tempo recorde, adaptado a uma modalidade de ensino para a qual, a grande maioria dos professores das escolas públicas não possui capacitação. Neste panorama, é de se esperar que aulas ainda ofertadas tendam a apresentar uma série de problemas, limitações e dificuldades a todos os envolvidos. É possível constatar isso pelas entrevistas, quando a UMES aponta a dificuldade de muitos colegas em conseguir “absorver”, ou acompanhar os conteúdos, e dos professores, que relatam as dificuldades pedagógicas existentes na modalidade, como a falta de retorno dos estudantes; as restrições que impossibilitam a realização de diversas atividades pedagógicas de forma remota; a baixa participação; dentre tantos outros.

É preciso ressaltar também a relevância que a falta do ambiente escolar físico tem no processo de ensino e aprendizagem, mesmo que o momento demande de tal afastamento, pois “[...] a escola é um lugar absolutamente insubstituível e que, independente da forma como

aconteça, a educação é um espaço-tempo de formação forjado em convivências e conversas” (VIANA; ALMEIDA; 2020; p. 220) e “[...] o aprendizado perpassa necessariamente pelo processo de mediação pelo qual os sujeitos interagem (com os outros e com o meio) e se desenvolvem no ambiente sociocultural em que estão inseridos.” (GOEDERT; ARNDT, 2020, p. 109).

Para além disso, o ambiente escolar também tem como função, o de proporcionar ao estudante, um lugar adequado ao estudo, o que por vezes o cotidiano familiar e a estrutura física disponível, dificultam as práticas de ensino e aprendizagem, na modalidade remota. Também foi um fator comum nas entrevistas, a baixa ou inexistente participação familiar na modalidade. Alves (2020, p. 355) ressalta o entrave que é “[...] a dificuldade dos pais em orientar as atividades escolares, considerando o nível de escolaridade familiar, especialmente os pais dos alunos da rede pública [...]” e que “[...] os pais se sentem impotentes [...], especialmente no que se refere a ausência muitas vezes, de um espaço específico para os estudantes realizarem as tarefas e participarem das interações virtuais de forma privada, já que a família está em casa todo o tempo.” E portanto, as dificuldades dos estudantes não cessam quando os problemas de acesso e da prática pedagógica remota são superados. Este estudante continua a enfrentar obstáculos para a continuidade do ensino remoto, seja pela falta de apoio ou interesse

familiar, pelos mais diversos motivos; seja pela falta de ambientes adequados ao estudo, com espaços individuais e adaptados às necessidades que a modalidade demanda.

Todas essas dificuldades e limitações desgastam em demasia, física e psicologicamente, todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, que tem de lidar concomitantemente com o ter de aprender esse novo modo de ensinar e aprender; a lidar com toda a nova obrigação burocrática que se soma à já existente; a toda pressão psicológica que permeia a vida profissional e pessoal; a compreender como inserir as políticas educacionais vigentes nesta realidade; a conseguir se adaptar estruturalmente a essa realidade; entre tantos outros desafios. Além disso conforme apontam Goedert e Arndt (2020, p. 113-114) “São muitos os especialistas realizando lives, prescrevendo o que o professor deve (ou não) fazer e quais os recursos digitais que pode utilizar para promover atividades não presenciais. São tantas expressões novas que o professor acaba se vendo num emaranhado conceitual e procedimental que o expõe ainda mais pedagogicamente [...]” e também a “questão de exposição do professor, que agora vê seu material e suas falas extrapolando as salas de aula presenciais e sendo compartilhadas no mundo digital.” (GOEDERT; ARNDT, 2020, p. 113)

Temos que ressaltar também, senão principalmente, a ineficiência do estado, e em alguns aspectos, a inexistência de políticas educacionais, que visem minimizar, os agora conhecidos e em curso impactos negativos do ensino remoto para a educação básica. A garantia de acesso dos estudantes aos recursos tecnológicos necessários, à capacitação docente para a modalidade, bem como toda estrutura e aparato necessários, são obrigações do Estado.

Ao tratar das políticas educacionais, Souza (2016, p. 84) afirma que “[...] a não ação (do Estado) se constitui ela mesma em política [...]”. Deste modo, podemos considerar que quando o Estado não opera por meio de políticas para resolver os problemas educacionais identificados, ele está atuando com uma política ainda assim. Toda política tem uma finalidade, e a da não ação do Estado nesse caso, se manifesta como conservadora das desigualdades educacionais existentes e promotora de novas desigualdades, e não como um agente de combate a estas, que é o que se espera do Estado.

É possível analisarmos o que foi discutido até aqui, e as respostas das entrevistas, para que possamos identificar uma série de pontos em que o Estado tem se demonstrado ineficiente. Isso pois grande parte dos problemas tem que passar pela atuação do Estado, e não se resolve somente com a atuação da comunidade escolar, da família ou da

iniciativa privada. Por mais que seja compreensível de que se trata de uma situação atípica que demanda de ações atípicas, e que chega no país em um momento turbulento politicamente e instável economicamente, não podemos isentar o estado (em qualquer esfera) da sua parcela estrutural e significativa de culpa.

Entretanto, assim como apontado pelos entrevistados, as experiências deste momento que vivemos demonstram algumas (mesmo que poucas) potencialidades do ensino remoto na educação básica que podem ser incorporados e adaptados a um novo jeito de ensinar e aprender, mesmo que presencialmente. Pois, como apontam Goedert e Arndt (2020, p. 116) “As tecnologias podem potencializar o aprendizado, desde que estas sejam percebidas em suas potencialidades e integradas num planejamento educacional”, pois “não basta simplesmente usar os artefatos digitais; é necessário que estes sejam pensados numa perspectiva pedagógica e inseridos em um planejamento que leve em consideração a realidade em que vivem os sujeitos (neste caso, os alunos), a faixa etária e a etapa educacional em que estão inseridos.” (GOEDERT; ARNDT, 2020, p. 112). Essa integração tecnológica, pode portanto, somar nos esforços relacionados ao ensino e aprendizagem, mas jamais desconexo de um planejamento bem elaborado e integrado ao conhecimento.

E, também é de se esperar, como apontado nas entrevistas, que os professores da rede pública escolar, em aulas pós pandemia, presenciais, passem a incorporar as boas experiências do período, e aqui tratamos tanto da incorporação tecnológica ou dos conhecimentos atrelados a tecnologia, como da renovação pedagógica, integrando algumas atividades, dinâmicas e características que se demonstraram positivas neste período de experiência de aulas remotas.

Salientamos no entanto, que é preciso termos cuidado, para não fazermos nenhuma avaliação precipitada sobre o tema, mas também compreendemos, que por se tratar de uma questão tão basilar e essencial como o direito ao acesso a uma educação, pública, integral, gratuita, inclusiva, e de qualidade, não podemos nos abster de nossa responsabilidade social como cidadãos, de fiscalizar e cobrar o poder público no que é legalmente de sua competência.

Considerações finais

Temos que considerar que o cenário exige medidas drásticas, como a adaptação do modo de aprender e ensinar. O ensino remoto não se colocou somente como uma opção, considerando toda a insegurança existente acerca desta nova doença, mas sim como a única opção. Nossa proposta de reflexão não se coloca, portanto, como contrária a

implementação desta modalidade neste momento tão atípico. Nossos questionamentos se direcionam ao modo como esta modalidade foi implementada, que assim como Goedert e Arndt, compreendemos que não deveria “[...] ser algo atropelado, feito de forma aligeirada para atender demandas de cumprimento de currículo” (2020, p. 109).

Deste modo, assim como Viana e Almeida (2020) analisamos que a forma como as medidas foram implementadas revelam os objetivos principais delas que é de atender metas relativas a demandas do PISA, ENEM, entre outros; garantir a carga horária do calendário letivo; e, garantir o atendimento às demandas da iniciativa privada.

Podemos dizer então, que talvez o papel educador da escola foi deixado de lado neste momento, e no lugar, ela assumiu o papel de uma produtora de materiais de estudo para estudantes que não encontram amparo

educacional na família, a qual não possui a experiência nem estrutura para tal, nem na escola, com a qual ele tem pouca ou nenhuma comunicação, e este papel serve a finalidade de atender metas, prazos, e currículos, e não mais, ao menos por ora, de educar e ensinar.

Do mesmo modo, salta aos olhos a tamanha irresponsabilidade e insensibilidade do Estado e seus representantes, ao aplicar tal medida, sem considerar a heterogeneidade social da população brasileira, e que tendo assumido um compromisso no combate às desigualdades educacionais, agora passa a promovê-las de forma tão explícita, em um período tão delicado.

Por fim, gostaríamos de agradecer imensamente a todos os entrevistados, pois certamente esta matéria não seria possível sem o apoio de todos os envolvidos. Nosso muito obrigado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Lynn. EDUCAÇÃO REMOTA: ENTRE A ILUSÃO E A REALIDADE. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

GOEDERT, Lidiane; ARNDT, Klalter Bez Fontana. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Criar Educação**, v. 9, n. 2, p. 104-121, 2020.



LDB - Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: ago. 2020

MAINARDES, Jefferson. **Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional**. Laplage em revista, v. 4, n. 1, p. 186-201, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6275809>. Acesso em: 18 ago. 2020

MARTINS, Vivian; ALMEIDA, Joelma. EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA NO BRASIL: saberes-fazer escolares em exposição nas redes. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 215-224, 18 ago. 2020. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026>. Acesso em: 28 ago. 2020.

LINKS DE DOCUMENTOS CITADOS

¹<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>

²<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/legislacao-58/periodo-covid-19/8621-decreto-n-509-doe-17-03-2020>

³<https://leismunicipais.com.br/a/sc/c/chapeco/decreto/2020/3868/38679/decreto-n-38679-2020-dispoe-sobre-a-suspensao-temporaria-das-atividades-da-rede-municipal-de-ensino-de-chapeco-dos-programas-e-projetos-desenvolvidos-pelas-secretarias-de-juventude-esporte-e-lazer-cultura-e-assistencia-social-e-da-outras-providencias>

⁴<https://www.facebook.com/UMESCHAPECO>

INFORMES GERAIS

COORDENAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO DE GEOGRAFIA – UFFS/CHAPECÓ

Prezados(as) alunos(as),

Dadas as iniciativas para retomada do semestre interrompido pela pandemia de COVID, o Conselho Universitário da UFFS irá votar a aprovação do novo calendário acadêmico que contempla a retomada do semestre interrompido na forma de um "semestre especial" de modo remoto (online). Com previsão de retomada para 21/09.

No momento estamos tratando da reoferta dos CCRs conforme acordos em colegiado e as condições de reoferta específicas dos CCRs.

No caso do curso de Geografia, a maioria dos CCRs será reofertada. Aqueles que já estavam matriculados serão automaticamente reativados nos CCRs. Caso não queiram cursar é só pedir o cancelamento no devido período. Também não há obrigatoriedade de cursar os CCRs. Não haverá prejuízos em termos de contagem do tempo na UFFS, caso se faça esta opção.

11/09 às 19h30 por meio da plataforma Skype, no link <https://join.skype.com/ueGdeGtt8yOp>

Atenciosamente,

William Zanete Bertolini
Coordenação do Curso de Geografia
Universidade Federal da Fronteira Sul

REUNIÃO DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO

07 DE AGOSTO DE 2020

Na sessão do dia 07 de agosto foi aprovado o Protocolo de Biossegurança e Retorno Gradual das Atividades Acadêmicas suspensas na UFFS"

Agora os conselhos de Campus, colegiados dos cursos e coordenações Acadêmicas de cada campi devem elaborar conjuntamente um "Calendário Acadêmico Especial Unificado".

Dentre os elementos aprovados, destaca-se a manutenção de auxílios socioeconômicos aos estudantes bem como anistia de prejuízos acadêmicos enquanto durar a pandemia. Destaca-se ainda a utilização de meios virtuais para dar seguimento a atividades letivas como estratégia para enfrentamento e mitigação do contágio da covid-19, e políticas de inclusão digital e de acessibilidade para estudantes necessitados.

Na sessão do dia 18 de Agosto o Conselho Universitário da UFFS rejeitou a indicação de Mirian Lovis, atual secretária da SECOC, como Ouvidora da UFFS, devido ao seu vínculo com a Reitoria. Em parecer escrito pelo conselheiro Vicente ficou claro uma série de elementos que justificam a atuação da secretária consoante com os interesses da Reitoria não eleita, ferindo o princípio da imparcialidade, essencial ao cargo de ouvidor@

Roda de Conversa:

Implementação do ensino remoto no curso de Graduação em Geografia.

11 de Setembro de 2020
19h30m
 Plataforma Skype
 Link: <https://join.skype.com/ueGdeGtt8yOp>

Organização



Curso de Geografia





Para esclarecer dúvidas e mais detalhes a respeito vamos fazer uma roda de conversa, em conjunto com o CAGET e o JG, no dia



DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES

O mês de Agosto é conhecido como Agosto Lilás, que simboliza a luta pelo fim da violência contra a mulher. Com isso, o Diretório Central dos Estudantes (DCE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó, realizou, ao longo do mês, nos perfis das suas redes sociais uma série de postagens e publicações com o intuito de divulgar informações e dados sobre essa forma de violência.

A pandemia e a atual conjuntura sanitária trouxeram consigo o isolamento social, fazendo com que muitas mulheres tenham que conviver por mais tempo ao lado de seus agressores.

Segundo os dados divulgados pelo Ministério da Mulher, Família e dos Direitos Humanos, houve crescimento de 40% das denúncias realizadas através do canal 180, que é a Central de Atendimento à Mulher.

O DCE faz um apelo para que todos aqueles que detectarem situação de violência entrem em contato com os canais de denúncia:

Central de Atendimento à Mulher
- Disque 180

Outros canais de denúncia -
Disque 100 ou 180

Acesso para a Delegacia Virtual de Santa Catarina (SC) -
<https://www.pc.sc.gov.br/>

Não se omita, denuncie!



*Diretório Central dos Estudantes - Gestão Da
Unidade Nascerá a Esperança*

PESQUISA CIENTÍFICA NA GRADUAÇÃO

DIFERENCIAÇÃO SOCIOESPACIAL E PRÁTICAS ESPACIAIS DA JUVENTUDE NA PERIFERIA DE CHAPECÓ/SC¹

Shara Brunetto

shara_brunetto@hotmail.com

Acadêmica do curso de graduação em Geografia - Licenciatura
Bolsista de Iniciação Científica - CNPq
Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó

As transformações urbanas ocorridas em Chapecó nos últimos anos estão diretamente relacionadas a um processo de reestruturação atendendo ao modo de produção capitalista e à lógica de consumo da sociedade urbana, o que tem se materializado na rápida expansão da malha. Isso implica direta e indiretamente nas experiências urbanas vivenciadas pelos jovens em seus usos dos espaços, pois essa expansão, sem um planejamento adequado para as áreas periféricas da cidade, acarretou em problemas e desafios na vida cotidiana e na mobilidade dos cidadãos na cidade.

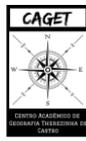
As periferias aqui em questão não são delimitadas somente em sua distância em relação ao centro da cidade, mas sim por uma construção social na qual, os cidadãos estão à margem da sociedade. Como afirmam Ritter e Firkowski (2009, p. 22)

As periferias são caracterizadas cada vez mais por outros contextos, não aqueles mensuráveis simplesmente por quilometragem ou marcação de anéis, coroas ou outro qualquer representativo geométrico, contextos esses alicerçados nas condições e contradições econômico-sociais dos seus moradores, pelas infraestruturas existentes, pelas territorialidades estabelecidas e reestabelecidas, enfim, pelas suas espacialidades.

Nessa perspectiva será analisada a ampliação da diferenciação socioespacial decorrente da reestruturação e as consequentes influências na vida dos jovens através da consulta e a leitura de uma ampla bibliografia nos temas da diferenciação e fragmentação socioespacial, juventude, práticas espaciais, mobilidade, com realização de entrevistas e observações de campo, acerca dos percursos e as práticas espaciais dos jovens residentes em bairros periféricos de Chapecó.

A pesquisa propiciará a interpretação das formas contemporâneas de diferenciação e desigualdade encontradas pelos jovens em relação aos espaços e condições de acesso possibilitando-nos debater as dimensões do direito à cidade (LEFEBVRE, 2006). De acordo com Queiroz (2001, p. 129) “E neste cenário urbano, os grupos juvenis e as culturas que produzem apresentam uma enorme vitalidade. A cada dia se constituem novos grupos, que inventam modos originais de conviver e circular pela cidade”.

Para entender as relações estabelecidas pelos jovens é necessário conhecer suas realidades, ou seja, quais seus trajetos, de que forma se apropriam do espaço urbano, que experiências



desenvolvem na cidade, quais táticas utilizam para resistir às imposições das desigualdades espaciais e como constroem os seus circuitos de vida em busca do direito à cidade. De acordo com Turra Neto (2016, p. 363)

Nesta direção, temos defendido que, uma das dimensões pelas quais se pode definir a juventude é aquela ligada à experiência em grupos juvenis, em tempos e espaços de sociabilidade em que, ao largo dos controles do mundo adulto, possam elaborar, praticar e fazer circular culturas juvenis - que sejam diferentes daquelas das gerações anteriores.

A juventude no Brasil de modo geral nos últimos anos vem desempenhando um forte papel político, principalmente em lutas urbanas, especialmente por educação, mobilidade, o direito de usufruir dos espaços e recorrentemente contra as desigualdades socioespaciais. Nessa perspectiva, é de extrema importância entender como ocorrem as práticas espaciais da juventude na periferia de Chapecó tendo em vista as características da cidade neste começo de século XXI. Por fim, exploraremos a

mobilidade da juventude como categoria de análise que nos auxiliará a compreender as desigualdades existentes na cidade de Chapecó.

REFERÊNCIAS

LEFEBVRE, Henri. **O direito á cidade**. São Paulo: Centauro, 2006

QUEIROZ, Tereza Correia da Nóbrega. Fragmentação urbana e sociabilidade juvenil em João Pessoa: o skate e o hip-hop. Estudos de Sociologia. **Rev. do Pós-graduação em Sociologia da UFPE**. V. 7, n.1,2, p.127-148, s/d.

RITTER, Carlos. FIRKOWSKI, Olga Lúcia C. de. Novo conceitual para as periferias urbanas. **Revista Geografar**. Curitiba, p. 22-25, 2009.

TURRA NETO, Nécio.. Relações entre Sociabilidade Juvenil e Mercado da Diversão Noturna em Cidades Médias. In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; PIRES, Luineide Mendes. (Org.). **Os Jovens e suas Espacialidades**..Goiânia: Espaço Acadêmico, p.

¹ Pesquisa de iniciação científica desenvolvida com bolsa do CNPq sob orientação do Prof. Dr. Igor Catalão, vinculada aos projetos de pesquisa “Reestruturação Urbana e diferenciações socioespacial em cidades latino-americanas” e “Fragmentação socioespacial e urbanização brasileira: escalas, vetores, ritmos e formas – FragUrb”

COLUNA LIVRE

UM ESTUDO SOBRE CAVIDADES NATURAIS

Alexandre Budke

Alexandrebudke@hotmail.com

Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais

UNOCHAPECÓ - Chapecó - SC

Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação de Santa Catarina - FAPESC

1 INTRODUÇÃO

O estudo científico de cavidades naturais, espeleologia, teve início principalmente na Europa, no século XIX, com as pesquisas de Martel e Nacovitza (BIGARELLA; BECKER; SANTOS, 2009). A palavra espeleologia tem origem do grego: *spêlaion* que significa caverna e *logos* que significa estudo (PILÓ; AULER, 2019). No Brasil as primeiras referências às cavidades naturais encontram-se nos relatos de viagem de naturalistas que percorreram o território do Brasil durante os séculos XVII, XVIII e XIX, destacam-se os pesquisadores europeus percursos da espeleologia brasileira no século XIX: Peter Wilhelm Lund e Ricardo Krone (BIGARELLA; BECKER; SANTOS, 2009).

A espeleologia é a ciência que se dedica ao estudo de cavidades naturais, bem como sua formação, a vida encontrada nestes lugares, o mapeamento e muitos outros aspectos, entrando em contato com outras áreas do

conhecimento como a paleontologia e a arqueologia (FERREIRA; MENDONÇA, 2016). As cavidades naturais, normalmente, têm sua origem ligada a processos geomorfológicos, climáticos e até mesmo geológicos (FERREIRA; MENDONÇA, 2016).

A análise de cavidades naturais tem ligação direta com a geomorfologia, a qual, em seu estudo, tem como principais integrantes os processos responsáveis pelas ações capazes de criar, modificar ou destruir as formas de relevo, de deslocá-las, fixá-las ou mantê-las preservadas (MARQUES, 1998). Também, de grande importância no estudo de cavidades são os processos de intemperismo e erosão. O intemperismo são todos os processos químicos e físicos que decompõem e desintegram as rochas em fragmentos de tamanhos variados. Já a erosão é responsável por transportar as partículas fragmentadas das rochas que são



depositadas formando as camadas de sedimentos (PRESS et al., 2006).

Ressaltando a diversidade de processos na gênese e evolução de cavidades naturais, temos também as paleotocas, que são tocas cavadas por animais extintos da megafauna que viviam em parte em abrigos subterrâneos durante o período Pleistoceno (BUCHMANN; LOPES; CARON, 2009). A arqueologia também tem grande relação com o estudo de cavidades naturais, pois estes ambientes propiciam a preservação de vestígios arqueológicos (PILÓ; AULER, 2019) que evidenciam ocupações humanas, sendo os vestígios mais notáveis a arte rupestre, marcas de fogueira e material lítico (SANTOS, 2006).

Um dos principais objetivos dos estudos em ambientes cavernícolas é ser responsável por introduzir estes locais para a comunidade científica, o que possibilita posteriores explorações mais detalhadas de cavidades naturais, bem como uma possível análise por parte das diferentes áreas do conhecimento, como Espeleologia, Paleontologia de Vertebrados, Palinologia, Paleoclimatologia, Biotecnologia, Arqueologia, Biologia, História e Turismo (FRANK et al., 2011).

1.1 Cavidades Naturais

O principal objeto de estudo da espeleologia são os terrenos cársticos, tanto superficiais como subterrâneos, que são propícios para o surgimento de cavidades naturais, as cavidades são provavelmente o fenômeno cárstico mais interessante e que mais atraiu a curiosidade humana por várias razões ao longo do tempo (ARDILA; VALSERO; IGUZQUIZA, 2016). Carste ou terrenos cársticos são relevos elaborados sobre rochas solúveis pela água, tais como as carbonáticas e os evaporitos, e, mesmo, rochas menos solúveis, como os quartzitos, granitos, basaltos, entre outras, feições cársticas são todas as formas de relevos ativos elaborados sobretudo pelos processos de corrosão (química) e pelos processos de abatimentos (físicos) (KOHLE, 1998), é “importante destacar que somente a presença de uma cavidade natural subterrânea não é o suficiente para caracterizar uma área como sendo carste” (TRAVASSOS, 2014, p. 4).

De maneira geral, cavidades naturais subterrâneas são todo e qualquer espaço subterrâneo acessível pelo ser humano, popularmente conhecidas como abismo, buraco, caverna, fuma, gruta, lapa ou toca, incluindo seu ambiente, conteúdo mineral e hídrico, a fauna e a



flora e o corpo rochoso onde as mesmas se inserem, desde que tenham sido formadas por processos naturais (BRASIL, 2008). Em algumas cavidades naturais o foco de atenção está nos seus valores geológicos, seja devido à presença de espeleotemas muito particulares, devido à sua forma, mineralogia ou características microclimáticas, no entanto, uma das tendências que tem se destacado atualmente possui relação com a curiosidade e o estudo dos números relacionados às cavidades naturais, com ênfase especial em seu tamanho, no todo ou em parte (ARDILA; VALSERO; IGUZQUIZA, 2016).

Na atualidade reconhecido como principal responsável pela conservação do patrimônio espeleológico do Brasil, temos o Centro Nacional de Pesquisa e Conservação de Cavernas (CECAV), instituído em 1997, sendo uma unidade descentralizada do ICMBio (CECAV, 2020). Em seu relatório estatístico por unidade da federação o CECV apresenta atualmente um total de 20.989 cavidades naturais cadastradas em todo o Brasil, sendo o maior número de cadastros para o estado de Minas Gerais com 43,37 % totalizando 9.312 cavidades naturais, Santa Catarina consta com 0,98 % totalizando 206 cavidades naturais (CECAV, 2020).

1.2 Arqueologia e Cavidades Naturais

A humanidade desde muito tempo utiliza as cavidades naturais como abrigo, cemitérios, templos, para mineração, dentre outras atividades (TRAVASSOS, 2014). As pinturas rupestres (quando encontradas) são uma das mais marcantes características do ambiente das cavidades naturais, que representam uma tentativa do ser humano registrar ou transmitir características fisiográficas do espaço habitado, além da organização socioespacial de seu cotidiano (MORAIS, 2007).

Para a Arqueologia as cavidades naturais têm grande importância, pois a principal característica das cavidades é o fato de serem ambientes muito estáveis onde os períodos de estabilidade podem durar por muito tempo, são ambientes que apresentam pouca energia física, química e biológica, além disso, em seu interior é preservado quase tudo que é deixado ou carregado para dentro (TRAVASSOS, 2014).

1.3 Paleotocas

No estudo da espeleologia existem também os túneis atribuídos a grandes mamíferos extintos, estas estruturas podem ser encontradas em diversos lugares do sul e sudeste do Brasil, sendo



que os túneis desobstruídos são chamados de paleotocas e os que estão preenchidos por sedimentos são conhecidos como crotovinas, nestas estruturas podem ser encontradas as marcas de escavação ou de locomoção do organismo que a ocupava (BUCHMANN; LOPES; CARON, 2009). Os icnofósseis são constituídos de marcas de deslocamentos fossilizadas, principalmente pegadas e rastros, no Brasil, são registrados diversos icnofósseis relacionados a muitos tipos de vertebrados, com relação aos mamíferos os primeiros registros de icnofósseis foram registradas por Bergqvist e Maciel (1994) e Buchmann et al. (2003) (BUCHMANN; LOPES; CARON, 2009). “Por serem evidência de comportamento e potencialmente conterem fósseis preservados em seu interior, são valiosas fontes de dados paleoecológicos e paleobiológicos sobre as espécies que as produziram” (BUCHMANN; LOPES; CARON, 2010, p. 3).

A ocorrência de paleotocas e crotovinas principalmente em locais de terreno inclinado, e relativamente elevado, sugere que para a escavação das galerias os organismos tem preferência para lugares altos com visão panorâmica e outra característica é a fonte de água próxima; já no interior das paleotocas uma característica geralmente encontrada

é a presença da câmara de giro, que são áreas com maior largura e formato arredondado que possibilitam a movimentação do organismo, os principais organismos extintos reconhecidos como escavadores de paleotocas são a preguiça gigante (*Xenartros milodontideos*) e o tatu gigante (*Xenartros dasipodideos*) (BUCHMANN; LOPES; CARON, 2009).

2 CDAVIDAES NATURAIS EM LINDÓIA DO SUL - SC

Neste trabalho, realizou-se a investigação de três cavidades naturais no município de Lindóia do Sul, no meio-oeste do Estado de Santa Catarina, todas situadas na zona rural do município. Estas cavidades foram cadastradas no CECAV pela Prefeitura Municipal de Lindóia do Sul. Entretanto, as únicas informações disponíveis no CECAV a respeito dessas cavidades é a sua localização, com ausência de detalhamento e análise do interior destas estruturas.

Os procedimentos metodológicos de pesquisa nas cavidades naturais, foram implementados através de adaptação da metodologia proposta por Frank et al., (2011), que consiste na obtenção de dados por meio da medição do túnel da cavidade natural, considerando o comprimento

total, largura e orientação da cavidade, em pontos específicos de cada cavidade, os quais foram utilizados para a confecção de planta baixa total das cavidades e perfil de cada segmento. Também se utilizou como procedimento metodológico a “rotina de procedimentos associados à coleta de dados relativos à localização de cavidades” (CECAV, 2012) para a localização exata das cavidades com equipamento de GPS, em coordenadas geográficas e a partir da captura de sinais de quatro satélites, na entrada principal (CECAV, 2012). Considerando a necessidade de “fichas de campo para a caracterização de cavidades, destinadas a padronizar os dados gerados nas cavidades que necessitem de um maior detalhamento de sua descrição, nas etapas de campo” (DIAS, 2003, p. 151), desenvolveu-se uma ficha de caracterização de cavidades.

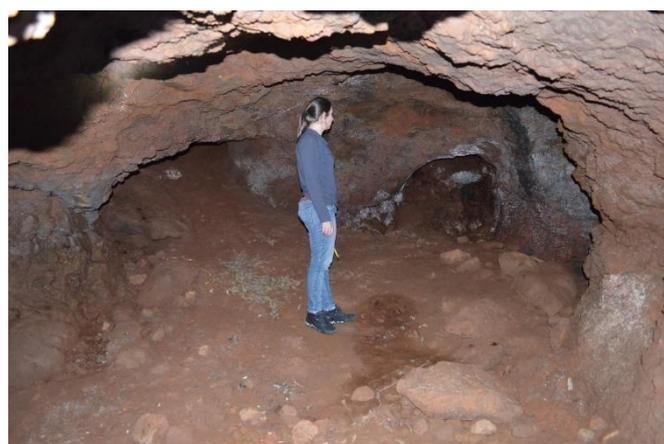
2.1 Cavidade Linha Mimosa

Cavidade Linha Mimosa, está em uma distância de 15 km do centro da cidade de Lindóia do Sul. O local da entrada principal da cavidade está localizado nas coordenadas geográficas (27°03'1.1"S 51°59'51.7"W), sendo em uma área de vegetação densa inserida em uma propriedade rural. Para acessar o local, é necessário percorrer uma trilha de aproximadamente 500 m em meio à

vegetação, sendo que a altitude da abertura da cavidade com relação ao nível do mar é de 948 m.

Essa cavidade foi esculpida sobre rochas basálticas. No interior da mesma verificou-se alto grau de intemperismo na rocha e foi constatado que ela foi esculpida no manto de intemperismo. Nela, foram verificadas e medidas três câmaras de giro, três aberturas e três segmentos. Com relação à medida do comprimento total desta cavidade, considerando que foram medidas desde a entrada da cavidade, até o seu ponto mais profundo, a cavidade alcançou 48,25 m de extensão total. Nas imagens a seguir é possível visualizar alguns detalhes do interior da cavidade, conforme Figura 1 e Figura 2.

Figura 1 – Câmara de giro número 1.



Fonte: Imagem Alexandre Budke (2018).

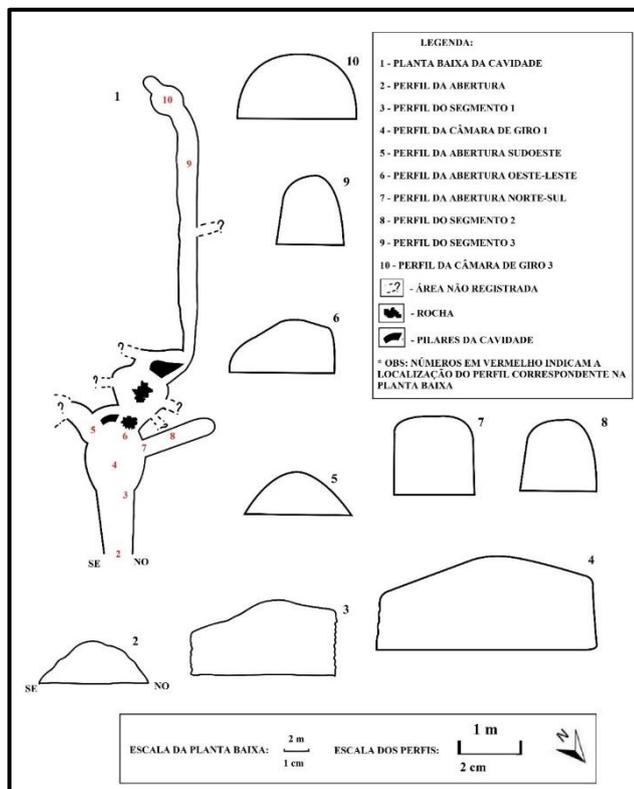
Figura 2 – Túnel principal da cavidade.



Fonte: Imagem Ivan Luís Kirchner Eidt (2018).

A partir dos dados obtidos, observação e caracterização da Cavidade Linha Mimosa, elaborou-se a planta baixa e o perfil dos segmentos, conforme a Figura 3.

Figura 3 – Planta baixa e perfil dos segmentos da Cavidade Linha Mimosa.



Fonte: Elaborado por Alexandre Budke e Mateus de Moura (2018).

2.2 Cavidade Linha Cotovelo

Realizou-se também, trabalho de campo na cavidade natural da Linha Cotovelo, na propriedade do senhor Valdecir Canton. A entrada da cavidade está nas coordenadas geográficas (27°00'17"S 52°05'59"W), orientação Sudoeste-Nordeste (SO-NE) e na direção Norte-Sul (N-S), altitude com relação ao nível do mar de 797 m e a 8,5 km de distância do centro da cidade de Lindóia do Sul.

A cavidade natural está situada no fundo de vale, em meio à densa vegetação, com elevado grau de dificuldade para acessar o local, tendo que percorrer uma trilha de aproximadamente 1000 m com grande declividade, sendo que o início do percurso se dá na casa do proprietário com altitude 867 m, totalizando 70 m de desnível altimétrico até o ponto em que a cavidade está localizada. Esta cavidade possui um único segmento com 7 m de comprimento no total, sendo que aos 3,50 m de comprimento, a largura da base é de 1,32 m e altura de 1,33 m. No final do segmento, aos 6,10 m de comprimento, a largura da base é de 1,80 m e altura de 1,06 m. No interior desta cavidade, a altura máxima do teto é de 3,20 m, o qual apresenta largura na base de 1,70 m. Na imagem a seguir é possível observar

alguns detalhes da cavidade, conforme Figura 4.

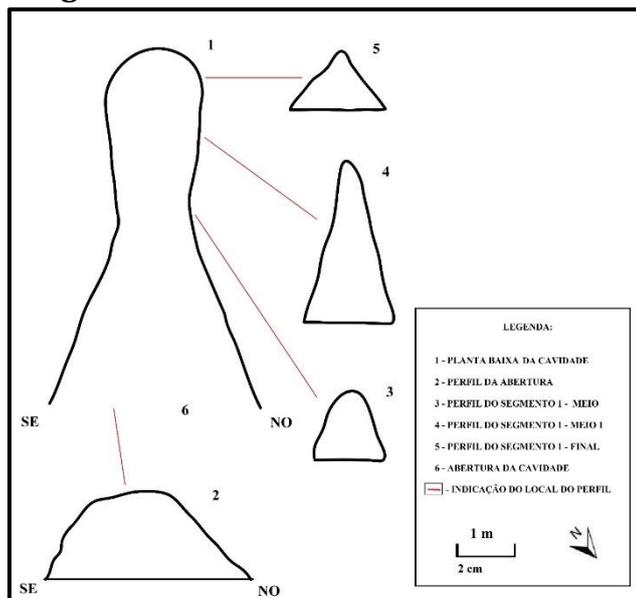
Figura 4 - Interior da Cavidade Linha Cotovelo.



Fonte: Imagem Ivan Luís Kirchner Eidt (2018).

A partir dos dados obtidos, observação e caracterização da Cavidade Linha Cotovelo, elaborou-se a planta baixa e o perfil dos segmentos, conforme a Figura 5.

Figura 5 - Planta baixa e perfil dos segmentos da Cavidade Linha Cotovelo.



Fonte: Elaborado por Alexandre Budke e Mateus de Moura (2018).

2.3 Cavidade Linha Sertãozinho

A cavidade está localizada na Linha Sertãozinho, na propriedade do senhor Lodacir Lodi, a uma distância de 15 km do centro de Lindóia do Sul, com as coordenadas geográficas de (26°59'11.7"S 52°00'16.1"W), orientação Sudeste-Noroeste (SE-NO) e altitude de 1000 m em relação ao nível do mar. A entrada desta cavidade, assim como a anterior, também se encontra em um local de difícil acesso, sendo que é necessário percorrer uma trilha de aproximadamente 1500 m em meio à vegetação.

Esta cavidade possui sua abertura muito ampla, o teto é alto na entrada e vai se rebaixando conforme adentra-se na cavidade. As medidas da abertura desta cavidade são de 21 m de largura, sendo que a altura é de 2,10 m, aos 10 m de largura (metade da abertura). O comprimento total desta cavidade é de 15,60 m. Realizou-se a medição da parede do fundo da cavidade, a qual, possui uma largura de 11,5 m. Nas imagens a seguir é possível observar alguns detalhes da cavidade natural, conforme Figura 6 e Figura 7.

Figura 6 – Entrada da Caverna Linha Sertãozinho.



Fonte: Imagem Mirian Carbonera (2018).

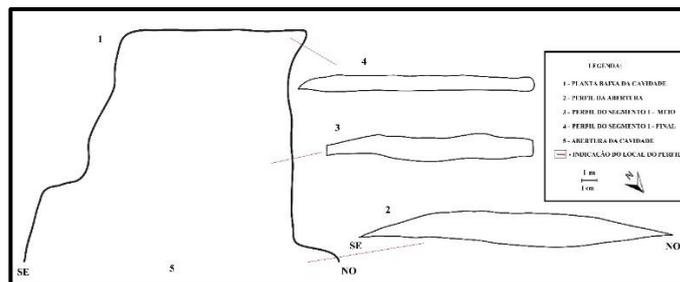
Figura 7 – Vista do interior da Caverna Linha Sertãozinho.



Fonte: Imagem Alexandre Budke (2018).

A partir dos dados obtidos, observação e caracterização da Caverna Linha Sertãozinho, elaborou-se a planta baixa e o seu perfil, conforme a Figura 8.

Figura 8 – Planta baixa e perfil dos segmentos da Caverna Linha Sertãozinho.



Fonte: Elaborado por Alexandre Budke e Mateus de Moura (2018).

3 CONCLUSÃO

Diante dos dados constatados nas três cavernas investigadas no município de Lindóia do Sul - SC pode-se afirmar que, verificamos uma paleotoca na Caverna Linha Mimosa, a qual foi esculpida por processos biogênicos de mamíferos da Megafauna do Pleistoceno. Enquanto isso, a Caverna Linha Cotovelo e a Caverna Linha Sertãozinho são oriundas de processos erosivos, a partir de ações geomorfológicas, climáticas ou geológicas. As três cavernas têm como rocha matriz o basalto amigdaloidal, sendo que apenas a Caverna Linha Mimosa foi escavada no manto de intemperismo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta publicação no Jornal Geográfico tem o objetivo de divulgar as pesquisas em cavernas naturais realizadas na Região Oeste de Santa Catarina. Para tanto, pede-se que os



leitores que tiverem informações sobre cavidades naturais presentes na região, que entrem em contato pelo e-mail: alexandrebudke@hotmail.com. Para que assim, as pesquisas possam ter continuidade.

5 REFERÊNCIAS

- ARDILA, P. A. R.; VALSERO, J. J. D.; IGUZQUIZA, E. P. El karst en cifras ¿cuáles son las mayores cavidades del mundo y por qué? **Enseñanza de las Ciencias de la Tierra**, v. 1, n. 24, p. 28-34, 2016.
- BIGARELLA, J. J.; BECKER, R. D.; SANTOS, G. F. Paisagem Cárstica. In: **Estrutura e origem das paisagens tropicais e subtropicais: Fundamentos geológico-geográficos, alteração química e física das rochas e relevo cárstico e dômico**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009. Cap. 5. p. 241-308.
- BRASIL. Decreto Nº 6.640, de 7 de novembro de 2008. **Dá nova redação aos arts. 1o, 2o, 3o, 4o e 5o e acrescenta os arts. 5-A e 5-B ao Decreto no 99.556, de 1o de outubro de 1990, que dispõe sobre a proteção das cavidades naturais subterrâneas existentes no território nacional**. Brasília, nov. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6640.htm. Acesso em: 17 ago. 2020.
- BUCHMANN, F. S.; LOPES, R. P.; CARON, F. Icnofósseis (paleotocas e crotovinas) atribuídos a mamíferos extintos no sudeste e sul do Brasil. **Revista Brasileira de Paleontologia**, v. 12, p. 247-256, 28 dez. 2009.
- BUCHMANN, F. S.; LOPES, R. P.; CARON, F. Paleotoca do Município de Cristal, RS - Registro da atividade fossorial de mamíferos gigantes extintos no sul do Brasil. In: WINGE, M.; SCHOBENHAUS, C.; SOUZA, C. R. G.; FERNANDES, A. C. S.; BERBERT-BORN, M.; SALLUN FILHO, W.; QUEIROZ, E. T. **Sítios Geológicos e Paleontológicos do Brasil**. Brasília: CPRM, 2010. Disponível em: <http://sigep.cprm.gov.br/sitio048/sitio048.pdf>. Acesso em 17 ago. 2020.
- CECAV. **Centro Nacional de Pesquisa e Conservação de Cavernas**, 2020. Disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/cecav/>. Acesso em 08 jul. 2020.
- CECAV. **Relatório estatístico - CANIE**, 2020. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/cecav/index.php?option=com_icmbio_canie&controller=relatorioestatistico&itemPesq=true. Acesso em 17 ago. 2020.
- CECAV. **Rotina de procedimentos associados à coleta de dados relativos à localização de cavidades**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/cecav/images/download/Rotina%20de%20procedimentos%20associado>



s%20C3%A0%20coleta%20de%20dados%20relativos%20C3%A0%20localiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20cavidades%20Jun_2012.pdf. Acesso em: 17 ago. 2020.

DIAS, M. S. Ficha de Caracterização de Cavidades. CONGRESSO BRASILEIRO DE ESPELEOLOGIA, 27. 2003, Januária. Januária: SBE, 2003. **Anais**, 10 p. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.gpme.org.br/bd/wp-content/uploads/more/pdf/bd-gpme-0977.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2020.

FERREIRA, C. F.; MENDONÇA, D. R. M. Descrição e indicações de manejo do patrimônio espeleológico na região do Parque Nacional de São Joaquim, Santa Catarina. **Centro Nacional de Pesquisa e Conservação de Cavernas**, Brasília, p.1-20, abr. 2016.

FRANK, H. T.; BUCHMANN, F. S.; LIMA, L. G.; LOPES, R. P.; FORNARI, M.; CARON, F. CONGRESSO BRASILEIRO DE ESPELEOLOGIA, 31., 2011, Ponta Grossa. **Interdisciplinaridade aplicada a paleotocas**. Ponta Grossa: Sociedade Brasileira de Espeleologia, Anais, 7 p. 2011.

KOHLER, H. C. Geomorfologia Cárstica. *In*: GUERRA, A. J. T.; CUNHA, S, B. **Geomorfologia: Uma atualização de bases e conceitos**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, p. 309 - 334, 1998.

MARQUES, J. S. Ciência Geomorfológica. *In*: GUERRA, A. J. T.; CUNHA, S, B. **Geomorfologia: Uma atualização de bases e conceitos**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, p. 23 - 50.

MORAIS, F. **Abordagem espeleológica nos livros didáticos de geografia do ensino médio de Ouro Preto - MG**. CONGRESSO BRASILEIRO DE ESPELEOLOGIA, 29., 2007, Ouro Preto. Ouro Preto: SBE, **Anais**, 5 p. 2007.

PILÓ, L. B.; AULER A. S. Introdução à espeleologia. *In*: CRUZ, J. B.; PILÓ, L. B. **Espeleologia e licenciamento ambiental**. Brasília, Terra Brasil, p. 9 - 38, 2019.

PRESS, F.; SIEVER, R.; GROTZINGER, J.; JORDAN, T. H. Rochas: registros de processos geológicos. *In*: PRESS, F.; SIEVER, R.; GROTZINGER, J.; JORDAN, T. H. **Para entender a Terra**. Porto Alegre, Bookman, p. 103 - 116, 2006.

SANTOS, S. R. F. **Espeleogênese dos abrigos areníticos com registros arqueológicos no centro-norte catarinense**. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89535>. Acesso em: 17 ago. 2020.

TRAVASSOS, L. E. P. Espeleologia, carstologia e a pesquisa científica. **Territorium Terram: Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Geografia**, São João Del-Rei, v. 2, n. 4, p. 2-14, set. 2014.

PESQUISA CIENTÍFICA NA PÓS-GRADUAÇÃO

PAISAGEM: UMA ABORDAGEM A PARTIR DA AGROECOLOGIA E DO OLHAR FEMININO NA REGIÃO IMEDIATA DE ERECHIM/RS.

Izabela Fagundes

izabelafagundes@hotmail.com

PPGGEO, Universidade Federal da Fronteira Sul

Propõe-se construir uma leitura geográfica de cunho feminista sobre a produção agroecológica, repensando o conceito de paisagem como categoria de análise espacial para ser considerada como uma chave de interpretação das ideias, das ações e da organização política de mulheres que se concretizam em novas materialidades paisagísticas, superando a ideia ou associação vaga e rasa que se faz da paisagem dentro da Geografia física.

A paisagem todavia, existe porque o ser humano existe, ela é uma construção subjetiva e social (SOUZA, 2019). Neste sentido, indaga-se qual paisagem as mulheres produzem em contextos agroecológicos, a partir da atuação na unidade familiar e em alguns casos em espaços coletivos, como as feiras dos produtores agroecológicos mais precisamente, na região imediata de Erechim/RS.

A agroecologia permite o entendimento da relação entre as pessoas e a natureza, permite tecer reflexões acerca de uma nova geograficidade entre as mulheres e a natureza – o que implica construir uma geografia sob o espectro da perspectiva feminista que pretende destacar o papel da mulher na produção

de outras paisagens em função de um novo modo de produzir - a vida, e - para a vida.

A paisagem enquanto conceito será abordada dentro de uma perspectiva fenomenológica (SUERTEGARAY, 2005) e sociocultural, por compreendermos que esta, só é reconhecida como tal quando provoca uma relação de prazer e contemplação no ser humano com aquilo que se enxerga, caso contrário a paisagem torna se apenas terra, recurso sem nenhum tipo de significado subjetivo.

Esta pesquisa propõe-se direcionar o olhar para quem são as mulheres que se utilizam da agroecologia e produzem outras paisagens dentro da região imediata de Erechim/RS. Para tanto, lançamos a seguinte pergunta: para que e para quem serve a agroecologia dentro da análise e compreensão da produção de paisagens socioculturais?

A motivação para estudar a paisagem surgiu a partir da possibilidade de aplicar este conceito ao estudo da perspectiva da geografia cultural, a qual

se propõe entender a paisagem a partir de percepções e análises que se inserem neste conceito e categoria de análise e ocorrem no campo do social e das relações de gênero, ou seja, buscar-se á por meio da paisagem coletar elementos e informações que dificilmente se mensuram em gráficos ou tabelas quantitativas, mas que podem ser extraídos através de entrevistas, grupos focais, trabalho de campo, etnografias, e variam de acordo com a construção social de cada indivíduo. A pesquisa está vinculada a linha de pesquisa “Produção

do Espaço e Dinâmicas Naturais”, sob orientação do Prof. Dr. Reginaldo José de Souza.

Referências:

SOUZA, J. Reginaldo de. História geral de uma procura. *In:* SOUZA, J. Reginaldo de. **PAISAGEM E SOCIONATUREZA** -Olhares geográfico-filosóficos. Erechim, UFFS, 2019.

SUERTEGARAY A. M. Dirce. Paisagem. *In:* SUERTEGARAY A. M. Dirce. **Notas sobre Epistemologia da Geografia.** Florianópolis, Cadernos Geográficos, UFSC, n. 12, p. 64, maio 2005

ANÚNCIOS

<p>BM</p>	<p><i>Trancista e maquiadora</i></p> <p> @bm_maqui</p> <p> (49)9 8828 1999</p> <p> Chapecó, SC</p>	<p>TRUFAS ARTESANAIS</p> <p><i>Shara Trufas</i></p> <p>contato: (49)99947-3453</p> <p>*trufas artesanais;</p> <p>*chocolate de qualidade;</p> <p>*ótimo preço.</p>	<p><i>Atayde Photo</i></p> <p>"Guardando os momentos com toda sua emoção e revivendo com toda intensidade"</p> <p> @ATAYDE_PHOTO</p> <p> 49 9 91255461</p>
<p><i>Sebo Capim Guiné</i></p> <p>LIVROS USADOS E NOVOS EM CHAPECÓ</p> <p>VENDA - COMPRA - TROCA</p> <p> Entregamos em qualquer local de Chapecó</p> <p> Sebo Capim Guiné sebo_capim_guine</p> <p> (49) 9 9941-2517</p>	<p>Gerson Jr. Naibo</p> <p><i>Maquiagens & Consultorias de Beleza</i></p> <p>Não espere mais e agende já o seu atendimento</p> <p> (49) 98889-3172</p> <p> @gersonjuniornaibo</p>	<p>Solar</p> <p>PLANTAS ORNAMENTAIS</p> <p> @plantas_ornamentais_solar</p> <p>(47) 98479-5019 Eduardo</p> <p> (27) 99652-0022 Felipe</p>	



Estão abertas as inscrições para o segundo minicurso “Milton Santos em 5 lições”

Milton Santos em 5 lições (turma 2)

Público: Estudantes e profissionais de Geografia e áreas afins.

Proponente/Coordenadora: Prof^a Dra. Roberta M. Batista de Figueiredo Lima
O curso será oferecido por meio da Plataforma Google Meet. O material bibliográfico será disponibilizado

Antes das sessões on line a fim de que os participantes possam apropriar-se gradativamente das leituras.

Carga-horária: 25 horas (12,5h aulas on line e 12,5h leituras).

01/09/ 2020 às 16 horas

1ª sessão: Uma introdução ao pensamento em Milton Santos
Prof^a Dra. Roberta M. Batista de Figueiredo Lima

03/09/ 2020 às 16 horas

2ª Sessão: As múltiplas perspectivas do conceito de Espaço em Milton Santos
Prof. Ms Luiz Eduardo Neves dos Santos

09/09/2020 às 16 horas

3ª Sessão: Território Usado segundo Milton Santos
Prof^a Dra. Zulimar Márita Ribeiro Rodrigues

11/09/ 2020 às 16 horas

4ª Sessão: Para pensar a Natureza - idéias a partir de M. Santos
Prof. Dr. Samarone Carvalho Marinho

14/09/2020 às 16 horas

5ª Sessão: “O mundo contemporâneo interpretado com base nas reflexões de Milton Santos”
Prof. Dr. Antonio José Araújo Ferreira

Link da inscrição:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeVZ4x_fwjWzMUDr_WoGN2LwZFIjNwXapNqB4-kJogMNH9vTA/viewform

O Diretório Acadêmico Telma Regina (DATER-UFF) e o Departamento de Geografia (UFF-Niterói), com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF (Posgeo Uff), da Coordenação de Geografia UFF e da Revista Ensaios de Geografia, convocam todos a participarem da **II Semana Acadêmica de Geografia – Re-arranjos geográficos sob influência da pandemia da COVID-19**

II Semana Acadêmica da Geografia UFF/Niterói

II SEMAGEO

Re-arranjos Geográficos sob a influência da Pandemia da COVID-19

19 à 22 de Outubro

DATER DEPTO. DE GEOGRAFIA UFF NITERÓI

- Submissões de Trabalho
 - de 25.08 à 21.09.2020
- Mesas Temáticas
- Minicursos

Haverá emissão de certificado
Haverá publicação em anais

Apoio

PosGeo

As atividades da II SEMAGEO serão realizadas remotamente pelas plataformas Google Meet e Youtube entre os dias 19 e 22 de Outubro. As atividades estão sendo pensadas com muito cuidado, prezando pelo respeito ao distanciamento social. Ainda que não da forma que gostaríamos - com a reunião presencial de nossos corpos e lugares -, a realização da Semana Acadêmica pretende promover espaços de encontros, trocas e debates entre estudantes, pesquisadores e professores de Geografia, desta vez debruçando-se sobre o tema da Pandemia através das lentes geográficas.

O evento contará com 4 Mesas, 2 Minicursos e 4 Grupos de Trabalho (GTs), nos quais serão aceitos trabalhos acadêmicos propostos a pensar os efeitos da Pandemia suas diferentes interfaces e escalas. O calendário e as normas de submissão de trabalhos podem ser acessados no link: <https://linktr.ee/datergeouff>. No mais, a Comissão Organizadora se dispõe a sanar dúvidas através do e-mail da SEMAGEO (sag.geouff@gmail.com), e espera que todos sintam-se convidados a somar nesse espaço de encontros virtuais à ser construído. Vamos juntos!

PROCESSOS HIDROGEOMORFOLÓGICOS EM CABECEIRAS DE DRENAGEM

Evento proposto pelo Laboratório de Estudos Aplicados em Geografia Física (LEAGEF), da Universidade Federal de Pelotas- UFPEL, visa promover diálogos sobre os diferentes elementos que compõem a ciência geográfica, com ênfase na Geografia física, os diálogos entontecerão de forma quinzenal, com diferentes profissionais dos mais diversos campos de atuação na área.

Link para inscrição na bio do

Instagram: @cageoufpl



O I Congresso On-line Internacional de Sustentabilidade – CONINTERS

Evento de caráter técnico-científico destinado a acadêmicos e profissionais com interesse na área de Sustentabilidade!

O objetivo com este evento on-line é difundir o conhecimento, estimular o pensamento científico e discutir os temas atuais sobre a Sustentabilidade e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para o maior número de pessoas possível, incluindo também aquelas que estão distantes dos grandes centros do País e que enfrentam dificuldades para estar em eventos presencialmente. O CONINTERS ocorrerá nos dias 03 a 05 de setembro de 2020.

Mais informações no link: coninters.com

COLUNA LIVRE

GEOGRAFIA EM ARTE, ARTE EM GEOGRAFIA: GEOARTISTAS¹ E A CRIAÇÃO E REPRESENTAÇÃO DE CENAS E CENÁRIOS

Ademar Graeff²

Gerson Junior Naibo³

Caroline Rubi Cardoso⁴

Adriana Maria Andreis⁵

O Grupo Cultural Geoartistas: Geografia em Arte, Arte em Geografia, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó (SC), constitui-se de um grupo de estudantes do Curso de Graduação em Geografia - Licenciatura, coordenados pela Profa. Dra. Adriana Maria Andreis que buscam, por meio da arte, problematizar questões relacionadas

ao espaço geográfico, este enquanto produto e produtor de lugar e de mundo, sempre implicadas no constituir-se professor de Geografia.

O grupo surgiu no ano de 2018 após um desafio lançado pela professora Adriana aos alunos da disciplina de Didática em Geografia em que os mesmos deveriam incorporar ou construir um personagem e apresentá-lo em sala. Criar

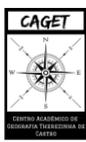
¹ O Grupo Cultural Geoartistas: Geografia em Arte, Arte em Geografia é um projeto cultural institucionalizado junto a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, *Campus* Chapecó (PRISMA: CUL-2020-0007).

² Acadêmico de Geografia - Licenciatura; Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS; Integrante do Grupo Cultural Geoartistas; Contato: ademar.graeff@outlook.com

³ Acadêmico de Geografia - Licenciatura; Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS; Integrante do Grupo Cultural Geoartistas; Contato: gersonjrnaibo@outlook.com

⁴ Acadêmica de Geografia - Licenciatura; Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS; Integrante do Grupo Cultural Geoartistas; Contato: carol.rubi15@gmail.com

⁵ Doutora em Educação nas Ciências - UNIJUÍ; Docente dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Geografia; Coordenadora do Grupo Cultural Geoartistas; Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS; Contato: adriana.andreis@uffs.edu.br



cenas e cenários se encontra com os conceitos e conhecimentos que implica o espaço geográfico e com os princípios da docência. Pautando-se nessa sustentação geográfica de mundo enquanto produto e produtor do humano, aposta-se no ato criativo e na interação com o público, como exercícios e forças à construção de dispositivos que contribuem para a constituição da criticidade e da autonomia, fundamentais à formação e atuação docente. Envolve a capacidade de se transformar “em produtor ao invés de consumidor” (SANCTU, 2011, p. 10), por exemplo, no diálogo com os conteúdos das aulas e no uso do livro didático. Implica:

[...] produzir arte para, através dela, se defender da opressão sensorial. Ao criar arte o ser humano se vê capaz de produzir leituras particulares da realidade, o que facilita o entendimento do mundo de outro ponto de vista expandindo-se assim, intelectualmente. E é esse processo de criar metáforas, vivenciar o processo artístico - estético que Boal acha fundamental para a realização de novas combinações neuronais, fazendo com que o indivíduo se torne mais crítico e menos influenciável. (SANCTUM, 2011, p. 13)

Na dinâmica da realização desse ato criativo as multiplicidades espaço-temporais coexistentes e as diferenciações espaciais, como propõe a geógrafa Doreen Massey (2008), estão entremeadas. Paralelamente, a interação propositiva de professor é assumida como

fundamental à sua emancipação intelectual, capacitando-o à mediação pedagógica. Trata-se de assumir a potência educativa da arte que, ao libertar o sujeito que cria e atua, concomitantemente, compromete-o ao ato responsável como professor e como geógrafo.

Nesse complexo, que agrega diferentes iniciativas e sujeitos participantes, o Geoartista é alicerçado nos pressupostos teóricos geográficos, cujo habitat é a reflexão geográfica, alçando à educação geográfica na formação e para a atuação do professor de Geografia.

Com esses entendimentos e em diálogo com colegas de outras turmas, é que o coletivo inicia reuniões para constituição do grupo e elaboração da primeira peça de teatro intitulada “O funeral do lavrador”. O grupo teve o seu lançamento oficial, bem como a apresentação da sua primeira peça realizada no V Café Geográfico Temático da UFFS, *Campus* Chapecó (SC), no ano de 2018.

A segunda peça elaborada, “PerturbaÇÃO!”, e, com toda certeza a mais marcante para os integrantes do grupo, foi apresentada em três ocasiões diferentes: 1) na abertura da IX Semana

Acadêmica de Geografia da UFFS, *Campus* Chapecó (SC); 2) durante a VIII Semana Acadêmica de Geografia da UFFS, *Campus* Erechim (RS) e 3) durante o II Seminário Internacional Diálogos Interculturais na América Latina: Saberes Populares (SIDIAL) e IV Congresso Internacional: Pluralismo Jurídico, Constitucionalismo, Buen Vivir e Justiça Ambiental na América Latina, realizado na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), no ano de 2019.

Imagem 1 - Produção artística para a peça “PerturbaÇÃO!”, na UFFS/SC



Fonte: Acervo do grupo.

A terceira peça, “Com base em quê?”, foi apresentada no VI Café Geográfico Temático da UFFS, *Campus* Chapecó (SC), também no ano de 2019. A quarta peça, foi lançada nos perfis das redes sociais do grupo, em função da impossibilidade de realizar apresentação em eventos. A peça é intitulada “Paisagens Coetâneas” e é apresentada em um vídeo de 2:07min.

Além das peças teatrais, o grupo vem realizando algumas atividades de

formação, principalmente nesse momento atípico que vivenciamos, no qual a realização das atividades artísticas e culturais presenciais estão limitadas. As formações consistem na realização de conferências virtuais para discussões de temáticas pertinentes ao grupo. A primeira conferência foi realizada no dia 02 de junho de 2020 e teve como tema “Geografia e Literatura”, como convidado o Prof. Dr. Tiago Vieira Cavalcante, Professor do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC). A segunda foi realizada no dia 18 de agosto de 2020, com o tema “Geo-grafando afetos: lugar-escola e cinema”, com o Prof. Dr. Wenceslao Machado de Oliveira Junior, Professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ambas atividades foram mediadas pela Professora Dra. Adriana Maria Andreis.

Para além das atividades relatadas o grupo se encontra com periodicidade quinzenal, e, em períodos de criação e ensaio das peças a periodicidade é semanal, de acordo com as necessidades e demandas do grupo.

Já contribuíram e contribuem atualmente com a história do Geoartistas os acadêmicos da Geografia: Ademar Graeff, Caroline Rubi, Vilma Valerius, Mirair Kempfer, Debora Weber, Gerson

Junior Naibo, Rudimar Rotteman, Jusselaine Rodrigues, Gabriela Atayde, Neimar Boettcher, Tiago Dalmora, Elenice Thesing, Shara Brunetto, Herve Joenvile, Cristiano Malagutti.

Imagem 2 - Apresentação da peça “PerturbAÇÃO!” na UnoChapecó



Fonte: Acervo do grupo.

Imagem 3 - Integrantes do grupo durante ensaio de peça teatral



Fonte: Acervo do grupo.

Para encerrar, quando pensamos sobre contexto que estamos vivendo, mais do que nunca entendemos que a arte é um refúgio, uma fuga, uma crítica, um

sentimento, um ato de rebeldia, uma dor, é o nada e o tudo. Ela cresce e se mostra de formas diferentes em cada pessoa, mas no final todos somos artistas, e quanto mais nos envolvemos com ela, mais ela transborda, transformando nossa vida e nosso mundo, atribuindo sentido a sentimentos que nem ao menos compreendemos. Com a arte viver se torna possível.

Para conhecer as atividades do grupo os interessados podem acessar as nossas redes sociais - Instagram: [@geoartistas](https://www.instagram.com/geoartistas) e Facebook: [facebook.com/Geoartistas.UFFS](https://www.facebook.com/Geoartistas.UFFS).

REFERÊNCIAS

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**. Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 2008.

SANCTUM, Flávio. **Estética do oprimido de Augusto Boal**: uma odisséia pelos sentidos. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte). Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro/RJ, 2011.