



E-BOOK

CAMINHOS DA CIÊNCIA: ESTUDOS INTERDISCIPLINARES

ORGANIZADORES

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes

Luciano Luan Gomes Paiva

Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas



CAMINHOS DA CIÊNCIA: ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
1ª ED. ISBN: 978-65-89928-60-7 DOI: 10.47538/AC-2024.14

E-BOOK

CAMINHOS DA CIÊNCIA: ESTUDOS INTERDISCIPLINARES

1ª EDIÇÃO.



ORGANIZADORES

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes

Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Luciano Luan Gomes Paiva

DOI: 10.47538/AC-2024.14



ISBN: 978-65-89928-60-7



Ano 2024

E-BOOK

CAMINHOS DA CIÊNCIA: ESTUDOS INTERDISCIPLINARES

1ª EDIÇÃO.

Catálogo da publicação na fonte

Caminhos da ciência: estudos interdisciplinares [recurso eletrônico] / organizado por Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes, Luciano Luan Gomes Paiva, Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas — 1. ed. — Natal: Editora Amplamente, 2024. volume 1.

PDF.
Bibliografia.
ISBN: 978-65-89928-60-7
DOI: 10.47538/AC-2024.14

1. Ciência e Conhecimento. 2. Educação 3. Direito. 4. Sociedade. 5. Saúde. 6. Tecnologia. I. Fernandes, Caroline Rodrigues de Freitas. II. Paiva, Luciano Luan Gomes. III. Freitas, Dayana Lúcia Rodrigues de. IV. Título.

CDU-001.31
I61

Elaborada por Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393
Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

Editora Amplamente
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.amplamentecursos.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402
CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes;
Margarete Freitas Baptista
Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393
Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano
Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes
Capa: Freepik/Canva
Parecer e Revisão por pares: Revisores

Copyright do Texto © 2024 Os autores
Copyright da Edição © 2024 Editora Amplamente



Creative Commons. Atribuição-
NãoComercial-SemDerivações 4.0
Internacional (CC-BY-NC-ND).



Ano 2024

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo - Universidade Federal de Campina Grande
Dra. Danyelle Andrade Mota - Universidade Federal de Sergipe
Dra. Débora Cristina Modesto Barbosa - Universidade de Ribeirão Preto
Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade Estadual do Ceará
Dra. Eliana Campêlo Lago - Universidade Estadual do Maranhão
Dr. Everaldo Nery de Andrade - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Dra. Fernanda Miguel de Andrade - Universidade Federal de Pernambuco
Dr. Izael Oliveira Silva - Universidade Federal de Alagoas
Dr. Jakson dos Santos Ribeiro - Universidade Estadual do Maranhão
Dra. Josefa Gomes Neta - Faculdade Sucesso
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo - Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desporto do RN
Dr. Maykon dos Santos Marinho - Faculdade Maurício de Nassau
Dra. Mônica Karina Santos Reis
Dr. Rafael Leal da Silva - Secretaria de Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba
Dra. Ralydiana Joyce Formiga Moura - Universidade Federal da Paraíba
Dra. Roberta Lopes Augustin - Faculdade Murialdo
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade - Universidade Federal da Paraíba
Dra. Viviane Crithyne Bini Conte - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Dr. Wanderley Azevedo de Brito - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Claudia Silva Lima - Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves
Ma. Andreia Rodrigues de Andrade - Universidade Federal do Piauí
Esp. Bruna Coutinho Silva - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Ma. Camila de Freitas Moraes - Universidade Católica de Pelotas
Me. Carlos Eduardo Krüger - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Esp. Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes - Fanex Rede de Ensino
Me. Clécio Danilo Dias da Silva - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Me. Fabiano Eloy Atílio Batista - Universidade Federal de Viçosa
Me. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará
Me. Fydel Souza Santiago - Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo
Me. Giovane Silva Balbino - Universidade Estadual de Campinas
Ma. Heidy Cristina Boaventura Siqueira - Universidade Estadual de Montes Claros
Me. Jaiurte Gomes Martins da Silva - Universidade Federal Rural de Pernambuco
Me. João Antônio de Sousa Lira - Secretaria Municipal de Educação/SEMED Nova Iorque-MA
Me. João Paulo Falavinha Marcon - Faculdade Campo Real
Me. José Henrique de Lacerda Furtado - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
Me. José Flôr de Medeiros Júnior - Universidade de Uberaba
Ma. Josicleide de Oliveira Freire - Universidade Federal de Alagoas
Me. Lucas Peres Guimarães - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão - Universidade Tiradentes
Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa - Universidade Federal da Paraíba
Me. Márcio Bonini Notari - Universidade Federal de Pelotas
Ma. Maria Antônia Ramos Costa - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves - Universidade Católica Portuguesa
Me. Milson dos Santos Barbosa - Universidade Tiradentes
Ma. Náyra de Oliveira Frederico Pinto - Universidade Federal do Ceará
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro Bressan - Faculdade de Educação e Meio Ambiente
Ma. Sandy Aparecida Pereira - Universidade Federal do Paraná
Ma. Sirlei de Melo Milani - Universidade do Estado de Mato Grosso
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz - Universidade Federal da Paraíba
Me. Weberson Ferreira Dias - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
Me. William Roslindo Paranhos - Universidade Federal de Santa Catarina



APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

É com grande satisfação que lhes apresento o e-book Caminhos da ciência: estudos interdisciplinares, uma obra que se propõe a explorar as múltiplas trilhas do conhecimento humano através de uma lente interdisciplinar. Este livro reúne resumos e textos completos que abrangem uma vasta gama de temas, oferecendo um panorama rico e diversificado das mais recentes pesquisas e descobertas científicas.

Cada capítulo do e-book Caminhos da ciência: estudos interdisciplinares nos conduz por diferentes trajetos intelectuais, onde a curiosidade e a busca incessante pelo saber se entrelaçam para revelar novas perspectivas e entendimentos. Aqui, estudiosos renomados de diversas áreas compartilham suas descobertas e reflexões, proporcionando ao leitor uma visão integrada e abrangente do mundo ao nosso redor.

O caráter interdisciplinar desta obra é uma celebração da interconectividade do conhecimento. As barreiras tradicionais são desafiadas e superadas, permitindo que as ideias fluam livremente e se enriqueçam mutuamente. Este livro é um convite para que nos permitamos pensar além das fronteiras convencionais, reconhecendo que a verdadeira inovação frequentemente emerge da confluência de diferentes áreas do saber.

O e-book Caminhos da ciência: estudos interdisciplinares não é apenas uma coleção de textos; é uma manifestação do espírito colaborativo e do esforço conjunto em prol do avanço do conhecimento. Ao explorar estas páginas, você será levado a refletir sobre questões fundamentais, a questionar suas próprias suposições e a se engajar com uma diversidade de perspectivas que enriquecerão seu entendimento do mundo.

Convido todos a embarcar nesta jornada fascinante pelos caminhos da ciência. Que este livro inspire novas ideias, promova diálogos frutíferos e se torne um recurso indispensável para todos aqueles que, como nós, são apaixonados pela descoberta e pela compreensão.

Com grande entusiasmo,

Dayana Lucia Rodrigues de Freitas



Ano 2024

SUMÁRIO

RESUMO E RESUMO EXPANDIDO.....	9
RESUMO I.....	10
O QUE É BELEZA NO SÉCULO XXI?	
Denise Ramacciotti.	
DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.14-R01	
RESUMO II	13
AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA CONTRIBUINDO PARA ENFRENTAR O ETARISMO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF	
Glauciane Ribeiro de Freitas.	
DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.14-R02	
RESUMO III.....	18
PROFESSORA: UMA REALIZAÇÃO COM FREQUENTES DESAFIOS	
Janaína Cardoso da Mota Ferreira.	
DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.14-R03	
RESUMO IV	21
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Maria Alzeli Pereira da Silva.	
DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.14-R04	
RESUMO V.....	24
PLANO DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DOCENTE	
Ana Rayla Figueiredo Dias; Aline dos Santos Pimenta.	
DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.14-R05	
RESUMO VI.....	28
LÍNGUA PORTUGUESA: COMPREENSÃO, USO E LIBERDADE	
Beatriz Silva Drumond.	
DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.14-R06	
RESUMO VII	33
LÍNGUA PORTUGUESA: O DESENVOLVENDO DE HABILIDADES LINGUÍSTICAS POR MEIO DAS FÁBULAS	
Gilzy Virissimo Ferreira.	
DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.14-R07	



RESUMO VIII..... 37

LÍNGUA PORTUGUESA E CONSCIÊNCIA POLÍTICA

Guilherme Augusto Coelho Barbosa.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.14-R08

RESUMO IX 42

AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: MEU LUGAR DE FALA

Paula Enaely de Marins Oliveira.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.14-R09

CAPÍTULO DE LIVRO 46

CAPÍTULO I 47

**AUTOESTIMA: O CAMINHO PARA O SUCESSO E A
AUTORREALIZAÇÃO**

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.14-01

CAPÍTULO II..... 57

**MARIA ARAGÃO, NEM ANJO, NEM DIABO: UM LEGADO COMUNISTA
DE LUTA E (RE)EXISTÊNCIA**

Alana Raissa Marins Pinheiro Furtado; Carlos Viana Pimentel,

Herbeth Barreto de Souza; João Ricardo Costa Pinheiro;

Marília Alves Pereira; Millena Raquel de Oliveira Moraes;

Pamela Suen Fonseca Mineiro Pereira; Ruan Victor Chaves Soares.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.14-02

CAPÍTULO III 74

**CURRÍCULO, DIVERSIDADE, PLURALIDADE E EDUCAÇÃO: UMA
DISCUSSÃO BIBLIOGRÁFICA**

Lizete Sousa Coelho; Marcelo Alessandro Honorato de Souza;

Ilda Neta Silva de Almeida.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.14-03

CAPÍTULO IV 88

**RACISMOS E DESIGUALDADES: OS DESAFIOS DAS COMUNIDADES
QUILOMBOLAS SUSTENTÁVEIS SOBRE A ÓTICA DO DIREITO
AMBIENTAL**

Alana Raissa Marins Pinheiro Furtado; Carlos Viana Pimentel,

Herbeth Barreto de Souza; João Ricardo Costa Pinheiro;

Marília Alves Pereira; Millena Raquel de Oliveira Moraes;

Pamela Suen Fonseca Mineiro Pereira; Ruan Victor Chaves Soares.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.14-04

CAPÍTULO V	103
SÍNDROME DE BURNOUT ENTRE PROFISSIONAIS DA SAÚDE	
Élida Lúcia Ferreira Assunção.	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.14-05	
CAPÍTULO VI	122
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Maria de Lourdes Ferreira Fernandes; Francisca Maria Ferreira de Melo.	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.14-06	
CAPÍTULO VII.....	130
A FORMAÇÃO EDUCATIVA DO ESTUDANTE DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJA) DE TAUÁ-CE	
Francisco Samuel Laurindo de Lima.	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.14-07	
CAPÍTULO VIII	149
A INTERFACE ENTRE O CONSELHO TUTELAR E A ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE PROTEÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL	
Ananda Carolainy de Souza Lúcio; Isabela Dias Monghine.	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.14-08	
INFORMAÇÕES SOBRE OS ORGANIZADORES.....	174
INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES	176
ÍNDICE REMISSIVO.....	179

RESUMO

RESUMO EXPANDIDO



RESUMO I

O QUE É BELEZA NO SÉCULO XXI?

Denise Ramacciotti¹.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.14-R01

Padrão de beleza: Por séculos, a sociedade modificou seus padrões de beleza. Para cada cultura, em cada região, país e povo é adquirido padrão de beleza estipulada para a sua época. Enquanto profissional da área da beleza há quatorze anos, gostaria de trazer o seguinte questionamento: vivemos o belo dentro dos nossos gostos ou o adquirimos de acordo com o que é imposto à geração atual? De acordo com o Prof. Dr. Paulo Pinheiro², em artigo científico intitulado “A natureza do belo entre Platão e Hípias: a “aporia” do sujeito”³, para Sócrates o “ser” belo se impõe sobre a “aparência”. Para Hípias o belo nada mais é do que uma aparência que se impõe sobre todas as coisas. Mas Sócrates não está, de fato, procurando saber o que produz a aparência ou o ser (enquanto aparência) da beleza, mas sim o que é a própria beleza. Filosofia, Estética e Sociedade (FES): em diálogo com a professora e pesquisadora Janiara de Lima Medeiros, atuante na linha de pesquisa FES da Universidade Federal Fluminense (UFF) desde 2017, entre estudos relacionados à educação e à filosofia, a compreensão e a reflexão de questões relativas a cultura, a arte, a comunicação e a política produzem e reproduzem novos sentidos nas relações sociais e, desta forma, o sentido ontológico da atividade humana deve ser considerado a fim de se entender a perspectiva das relações humanas na sociedade. A docente cita que, conforme Gramsci (1968): “A ‘beleza’ não basta: requer-se um determinado conteúdo intelectual e moral que seja a expressão elaborada e completa das aspirações mais profundas de determinado público (...)”. Este pensamento vai ao encontro do que acredito, enquanto profissional da área da saúde e estética, que a essência da beleza humana não se resume a aparência física. O que não significa poder destruí-la. Mas sim, cuidar-se enquanto bem patrimonial do seu eu, ou seja, investir em cuidados a fim de manter seu bem maior que é você. Este cuidado refere-se as questões em saúde desde as físicas, estética, mental, formação escolar/acadêmica e formação para a vida (Medeiros, 2019). Como não enxergar a beleza? Por diversos anos tratei homens e mulheres que, para mim, eram a própria beleza. Questionava-me, como ainda me questiono, como o paciente não enxergava a própria beleza. Será que, de fato, não reconheciam a própria beleza ou assumiam a beleza imposta por um padrão de consumo? Por diversas gerações a beleza foi de alguma forma padronizada. Por diversas épocas os padrões de beleza foram modificados. Padrões de beleza ao longo da história: o conceito do que é belo é tão antigo quanto a origem do mundo, ou melhor, da vida humana. Segundo a jornalista Marília Marasciulo em matéria para o jornal O globo⁴, conceitos de padrão de beleza mudaram ao longo da história. Por exemplo, no Egito Antigo (cerca de 1292 a 1069 a.C.), o corpo ideal era traçado por rosto cujas duas faces são iguais, cintura alta, ombros

1Mestranda em harmonização facial - HOFPR; Pós-graduanda em Ozoniterapia; Especialização em Análises e toxicologia; MBA em Prescrição; Pós-graduação em Farmacologia; graduada em Biomedicina. CRBM 46003. <https://orcid.org/0009-0002-8560-979X>. E-mail: deny_cr@hotmail.com

2 Doutor em Filosofia pela Université Paris I – Sorbonne e Professor de Estética da Pós-graduação da UniRio

3 Disponível em file:///C:/Users/WINDOWS/Downloads/admin_depext,+09_pinheiro.pdf Acesso em jun. 2024

4Disponível em <https://revistagalileu.globo.com/sociedade/comportamento/noticia/2023/06/como-conceitos-de-padroao-de-beleza-mudaram-ao-longo-da-historia.ghtml> Acesso em jun. 2024

estreitos e corpo pequeno. Já na Grécia Antiga (cerca de 500 a 300 a.C.) o corpo ideal que figurava nessa época eram os corpos cheinhos com pele clara. Na Dinastia Han (cerca de 206 a.C. a 220 d.C.), a ideia de corpo ideal era de mulheres do tipo “*mignon*” eram consideradas belas: cintura fina, pés pequenos, pele pálida e olhos expressivos. Adiante, na Renascença Italiana (cerca de 1400 a 1700), o padrão de corpo ideal contemplava as moças mais gordinhas eram idolatradas e os seios fartos e barriguinha eram *sexy*. Quadril largo e pele clara completavam este perfil almejado. Já na Inglaterra Vitoriana (entre 1837 e 1901), tinha-se como corpo ideal um modelo pouco mais magro do que os anteriores, a cintura mais fina, mas ainda roliças. Foi nessa época que os espartilhos fizeram o maior sucesso! Nos anos vinte (na década de 1920) a representação de corpo ideal voltou à mulheres pequenas, de menor estatura, dessa vez com cabelos curtos. No entanto, na Era de Ouro de Hollywood (entre 1930 e 1950) o corpo ideal apresentava o estilo ampulheta: com seios grandes e cintura fina. Já nos anos sessenta (década de 1960), tinha-se como corpo ideal o físico adolescente, tudo bem magrinho com pernas finas e longas. A Era Supermodelo (década de 1980) apresentava o corpo ideal como mais curvilíneo, com braços tonificados e corpo atlético. Ah, a altura também contou muitos pontos. Nos anos noventa (década de 1990) as mulheres com corpo ideal eram as extremamente magras e frágeis. Já atualmente, a beleza na pós-modernidade (de 2000 até 2024) reconhece como corpo ideal o “saudável”: barriga reta e bumbum grande, seios siliconados, harmonização facial padronizada, nariz fino, corpo definido, aplique ou cabelos longos, lábios carnudos. Um corpo difícil de se conseguir sem intervenção cirúrgica. Logo, para atender a este padrão, muitas mulheres e homens se submetem a uma série de procedimentos e intervenções médicas. O padrão de beleza estética ideal na atualidade: cada dia se torna mais difícil e mais distante a tão sonhada beleza estabelecida pela sociedade em vigor. Cada ser humano tem a sua individualidade anatômica, personalidades diferentes - umas mais discretas, outras mais extravagantes. Observo que, na realidade está se tornando mais ‘pesado’ e ‘trabalhoso’ ser belo neste século! Embora meu ‘ganha-pão’ seja também com a estética, porque eu gosto de cuidar de pessoas e contemplá-las com autoestima e bem-estar, em meu consultório sempre oriento meus pacientes a se valorizarem pelo que realmente são. Há pacientes que fazem procedimentos e não reconhecem melhoria (segundo seus padrões almejados), embora tenhamos registros com dados e fotografias de antes e depois de realizado o procedimento. Nestes casos observo que a busca pela perfeição gera a distorção da autoimagem e, assim, recomendo estes pacientes para acompanhamento psicológico. É preciso que compreendamos que não existe perfeição ou certeza de beleza porque as pessoas são diferentes e possuem gostos diferentes. Além do mais, quem pode ditar o padrão de beleza se não a própria pessoa? É preciso que os olhos se fechem às determinações do consumo induzido pelos sonhos motivados pela sociedade consumista que está exageradamente ou sem argumentos contundentes à insatisfação. Portanto, ao padrão de beleza desejado, em primeiro lugar, é necessário que se tenha autoestima (Medeiros, 2024). E por meio deste estado de espírito ‘autoestimado’, a mente é capaz de produzir segurança, confiança e empoderamento. Consequências do ser feio: esta é uma provocação para quem se viu ou se identifica como pessoa aparentemente não bela. Esta é a preocupação com a exigência estética imposta pela sociedade deste século que cresce em casos de depressão e distorção de imagem devido a um grande inimigo: a comparação! Percebo que cada vez mais em consultório, pessoas querem ser exatamente como as que são determinadas pelos padrões estéticos sociais,

mesmo tendo estruturas anatômicas diferentes de modelos ou artistas. Questiono se apenas a beleza física fosse o suficiente, haveria frustração ou depressão. Observo que cada vez mais as pessoas perdem a identidade, os traços que refletem a própria história, a genética, as raízes, o que é um perigo para esta transformação de seres humanos que valorizam cada vez mais suas 'embalagens' em detrimento das suas 'essências'. Particularmente amo completamente cuidar de pessoas, proporcionar autoestima mais nunca haverá perfeição, tratamentos estéticos definitivos. Portanto, oriento meus pacientes ao envelhecer de forma saudável, aceitando-se, amando-se e não se comparando aos padrões preestabelecidos pela indústria do consumo estético porque cada pessoa tem um biotipo anatômico e seu estilo de beleza que deve ser altamente valorizado pela sua essência, a partir dos valores éticos e morais. Considerações finais: Acredito que a verdadeira beleza é gostar de si mesmo, cuidar de si fisicamente, esteticamente, psicologicamente, intelectualmente, e espiritualmente, Amar-se como um todo entendendo que somos a soma de um conjunto de elementos que inclui valores. Desta forma, a demonstração de autocuidados si é reflexo da sua beleza, porque envolve amor. Amor-próprio. É preciso que reconheçamos que somos uma herança genética, somos uma história dos nossos antepassados, somos traços familiares, étnico e raciais. Eu carrego o sangue indígena e italiano, estrutura óssea e altura europeia, olhos e corpo indígenas, tenho estrias e celulites, porque eu sou a continuação de um povo e sou bela. Assim, de maneira humilde, defino o belo em apenas cuidar e amar a si próprio, reconhecendo a própria herança genética rica, com seus traços de antepassados, que são valiosos e por isso devem ser o seu único e exclusivo padrão. Porque você é um ser ímpar, em uma sociedade par! É preciso coragem para ser diferente em seus traços estéticos e preservar seus gostos. Neste sentido, o meu trabalho não tem atividades reduzidas, pelo contrário, tenho a responsabilidade de atuar com o refinamento artístico para contribuir com características pontuais que incomodam meus pacientes entendendo que cada um, dentro da sua diversidade, é tão belo quanto o outro. Assim, é completamente importante a ética profissional ao lidar com a autoestima do paciente e saber observar se a busca é por beleza ou por aceitação. Por esta razão, busco sugerir tratamento estético unido à terapia, pois quando a mente e a alma estão bem, corpo corresponderá a esta plenitude.

PALAVRAS-CHAVE: Beleza. Estética. Sociedade. Autoestima.

REFERÊNCIAS

- GRAMSCI, Antonio. Literatura e Vida Nacional. Editora: Civilização Brasileira, 1968.
- MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Fábulas para se ler além da escola. 1. edição. Itapiranga: Editora Schreiben, 2024. 124 p. E-book disponível em: <https://www.editoraschreiben.com/livros/f%C3%A1bulas-para-se-ler-al%C3%A9m-da-escola> Acesso em abril de 2024.
- MEDEIROS, Janiara de Lima. Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

RESUMO II

AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA CONTRIBUINDO PARA ENFRENTAR O ETARISMO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF

Glauciane Ribeiro de Freitas⁵.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.14-R02

Língua portuguesa em ação: Este trabalho foi motivado por reconhecer a importância da leitura e da escrita na vida acadêmica, principalmente por ser graduanda de Pedagogia, formação que exige habilidade leitora e de escrita. Fiquei muitos anos afastada da sala de aula como aluna. Contudo me dediquei muito para realizar o concurso do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por meio do qual realizei o sonho de ingressar no ensino superior. Porém ao retornar aos estudos, no início do curso de Pedagogia, deparei-me com outro obstáculo que é o etarismo. Vivenciei diversas situações de preconceito em razão de ser uma aluna de idade mais avançada e por realmente ter algumas dificuldades diante do contexto de uma sala de aula diferente, mudada em cerca de vinte anos da que estive ausente de instituição escolar. Não só a tecnologia é um desafio como também o hábito de leitura que realmente eu não tinha acesso. Assim comecei a minha saga para me tornar Pedagoga. Por razão de ser tão marcante as dificuldades nos estudos após ingressar a universidade foi que este trabalho foi motivado. Desta forma, esta escredocência vem apresentar como as aulas de língua portuguesa me incentivaram a permanência no curso e a acreditar que serei uma excelente educadora. Leitura e Produção de Texto: foi a primeira disciplina cursada na graduação que, conforme a sua ementa, tem como objetivos “a formação de leitores; a identificação da importância da leitura para a vida contemporânea; o reconhecimento da leitura literária; as habilidades de ler, compreender, interpretar e redigir textos pertencentes a vários gêneros (literários e não literários; verbais, não verbais e verbo-visuais; acadêmicos e não-acadêmicos); a reflexão crítica sobre a produção oral e escrita; o desenvolver da prática textual considerando a estruturação de textos, coesão e coerência textuais, parágrafo, tópico frasal, desenvolvimento; o conhecimento de outros aspectos da língua em uso com intuito de favorecer a ampliação da competência comunicativa dos alunos”. Dentre estes aspectos eu destaco o assunto sobre a Variação Linguística, o preconceito linguístico e a leitura de autores contemporâneos que me trouxeram a ampliação do olhar sobre os assuntos tratados na disciplina. Nesta ocasião me marcou muito a participação nas aulas que conduziram às oficinas de produções de textos nas quais ao me identificar com o gênero fábulas, pude participar do projeto que resultou na produção do um livro “Fábulas para se ler além da escola” em que escrevi uma fábula e de forma lúdica eu pude expressar a solidão que sentia em sala de aula (antes de conhecer minhas amigas de curso, que inclusive passaram pela mesma situação de etarismo), mas que é possível superar quando nos dedicamos a quem amamos (minha família) e ao que amamos (o sonho de concluir esta graduação). A experiência discente na disciplina de Leitura e Produção de Texto me

5 Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: glaucianeribeiro@id.uff.br

ajudou a cursar as outras disciplinas do mesmo primeiro período porque me abriu os olhos para a importância da leitura e da produção escrita. Esta informação eu fiz questão de registrar na autoavaliação ao final da disciplina. Enfatizei também como este semestre foi importante para despertar a minha autoestima intelectual porque a todo tempo a professora dizia que eu era capaz. E assim concluí o semestre, embora com obstáculos que incluem também situações da vida pessoal (família, vida financeira, igreja, relações interpessoais dentro e fora da universidade etc.), mas também com o exercício diário de superação. Assim, no primeiro semestre de 2024 não tive dúvidas de que queria cursar outra disciplina ministrada pela mesma docente porque, além de aprender ao que se disponibiliza a disciplina, eu também queria manter minha autoestima e ampliar meu conhecimento para assuntos que a docente traz pra sala de aula. Assim me matriculei na disciplina de Língua Portuguesa – Conteúdo e Método, também regida pela docente Janiara de Lima Medeiros⁶, do curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR/UFF. Nesta ocasião vi o desafio de continuar a desenvolver a minha leitura e a minha escrita, além da responsabilidade de educar e por isso ter que confeccionar planos de aulas para crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Nesta disciplina minha preocupação envolvia meu aprendizado impactando a minha atuação enquanto educadora. Por isso a necessidade de construir meu pensamento pedagógico, organizando os pensamentos, compreendendo as aulas e resumir os conhecimentos obtidos sob forma escrita. Autoconfiança no combate ao etarismo: iniciei a prática de fazer resumos das aulas que me ajudaram muito a ganhar autoconfiança além de desenvolver competências técnicas de produção textual cujo conteúdo é a aquisição do conhecimento pedagógico para que eu possa dar aula deste importante componente curricular que é a Língua Portuguesa. Então, resumindo cinco aulas deste primeiro semestre é que pretendo compartilhar minha experiência de aprendizado. A aula inicial ocorrida no mês de março trouxe a leitura da fábula “O Rato e a Montanha”, de Antônio Gramsci (Medeiros, 2024) e uma resenha sobre a fábula escrita por um aluno de outra disciplina. A leitura deste texto me fez refletir sobre os danos que o ser humano pode causar à natureza. As consequências de todo mal causado à vegetação, água e animais silvestres, retorna ao homem e esta análise mostra que a ganância é tão presente nos atuais dias, como as queimadas na Amazônia entre outros crimes ambientais. Ao ler este texto a professora mostrou-nos que é importante que nós, enquanto educadores, também tenhamos a prática da leitura e da reflexão em sala de aula junto com os alunos porque desta forma incentivamos ao hábito no cotidiano deles dentro e fora das salas de aula. Neste primeiro encontro foi apresentada a ementa da disciplina, sua dinâmica, seu funcionamento, as formas de avaliação, apresentações dos alunos, da docente e um panorama geral sobre os conteúdos e métodos a serem estudados. Políticas públicas educacionais nas aulas de Língua Portuguesa: tive a oportunidade de conhecer como se apresenta a língua portuguesa na base Nacional comum curricular (BNCC). A professora abordou críticas e argumentos de alguns autores que apoiam e os que não concordam com a política pública da BNCC. Mas o ponto central foi a reflexão da quanto a implantação da BNCC e sua adaptação às realidades das escolas e dos alunos que envolve a formação dos docentes, a infraestrutura das escolas e a adaptação do currículo às realidades de cada estado e município, tendo como guia o respeito às diferenças

6 Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail: jlmedeiros@id.uff.br

regionais e o respeito a diversidade de estudantes. Neurociência, ensino e aprendizagem: foi tema central da terceira aula o assunto central foi sobre a relação entre neurociência, ensino e aprendizagem. Foi enfatizada a importância da atenção e das emoções na aprendizagem. Por isso há fatores como as condições sociais, a fome, a desnutrição, a falta de saúde física e emocional podem impactar no aprendizado porque influenciam na concentração. Me animou saber que mesmo ao envelhecer continuamos aprendendo porque o avançar da idade não tira a nossa capacidade para aprender. E para mim foi rico saber que múltiplos estímulos podem ajudar nas aulas porque as pessoas são diferentes e por isso cada uma tem algo que a chama mais a atenção. Então, a estimulação multisensorial ativa os sentidos primários (audição, visão, olfato, tato e paladar) o que pode ajudar na aprendizagem das diferentes crianças. No entanto houve um alerta para se evitar excesso de estímulos que podem ser como um ‘tiro no pé’, por exemplo salas de aula com muitos cartazes que podem tirar a atenção dos alunos. Embora esta tenha sido uma aula de primeiro contato com o assunto, acho que a questão da neurociência deve ser inserida no currículo de Pedagogia, após ter vivido esta experiência de conhecimento por meio da aula com assunto pioneiro em Pedagogia pela docente Jani. No encontro posterior foi destacada a importância, ou melhor, a necessidade de planejar as aulas. Além de fazer um bom planejamento é fundamental pensar na perspectiva da educação especial e inclusiva, a fim de buscar garantir o acesso e a permanência de todas as crianças nas escolas buscando atender suas diferentes necessidades decorrente de suas diferenças. A capacidade leitora e escrita das crianças desde a Educação Infantil: foi importante pra mim o entendimento pois o que pra gente pode ser só um rabisco, pra criança é uma informação escrita e, portanto, os desenhos têm significados para elas. Sobre os planos de aula, a professora destacou a importância de descrever a sequência da aula, organizando adequadamente cada tempo de atividade. Também destacou que as avaliações ao final de cada aula são muito importantes, inclusive na nossa aula na graduação, não como meio de controle e punição, mas para observar como cada aluno se desenvolve – já que cada aluno tem sua forma de aprender e seu tempo e por isso devemos respeitar cada maneira de desenvolvimento. Então, independente da avaliação formativa, em cada aula é fundamental que ocorra um meio de avaliação que pode sinalizar até mesmo ao docente a necessidade de mudança de método das aulas. Por exemplo, nesta aula, a avaliação foi por meio da apresentação de planos de aulas construídos pelos graduandos. Então, além de ter o ‘quebra gelo’ para deixar os alunos a vontade à participação nas aulas, conhecer a turma, a leitura de um texto (de diferentes gêneros, tamanhos e formatos) para a reflexão e da avaliação, as aulas também podem ter jogos e brincadeiras que podem ajudar na interação, trocas de experiências, na absorção dos conteúdos ou mesmo na avaliação. Assistimos ao filme “*Are You Lost In The World Like Me?*”⁷ que me deixou muito inquieta e sobre o mundo contemporâneo, as formas de comunicação, de socialização, os valores corrompidos, os aspectos positivos e negativos da tecnologia e o desafio de ser educador neste cenário tão complexo. Plano de aula desafiador: como proposta de atividade, a professora incentivou a construir um planejamento de aula de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I utilizando conhecimentos apreendidos acerca da neurociência como norteador metodológico, atendendo aos princípios da educação inclusiva, sob as bases teóricas da BNCC, eu pude

⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VASywEuqFd8> Acesso em abril de 2024

aprender os conhecimentos adquiridos ao praticar com esta atividade na qual considere ser relevante o uso do celular pelas crianças por muito tempo e suas consequências na concentração nos estudos, a falta de limites porque as crianças passam a ter seus anseios supridos com o celular na mão, a irritabilidade despertada assim como a impaciência e a dificuldade de seguir comandos em sala. Neste sentido tive o prazer de participar de discussões acerca de planejamentos com a vez de fala, sem interrupções ou vergonha de me manifestar expondo minhas experiências e o plano de aula que desenvolvi, o qual compartilho a seguir, resumidamente:

- Dados gerais da turma

Instituição de ensino: Colégio Princesa Isabel. / Professora: Glauciane Ribeiro de Fretas

Ano/Turma: 2º Ano do Ensino fundamental/turma A

Quantidade de alunos: 18 alunas e 7 alunos. / Faixa etária: 15 alunos com 7 anos e 10 com 8 anos.

Crianças com deficiência: não – qual deficiências? -

A classe possui mediador? Não

A classe possui monitor? Não.

As crianças possuem acesso à tecnologia/internet? Onde? Qual? Sim, somente em casa, celular/tablet

O colégio está localizado em ambiente rural ou urbano? rural.

Além da sala de aula há outro ambiente onde possam ser realizadas as aulas? Sim/ quais? Horta, refeitório, brinquedoteca e sala de vídeo

A escola possui acessibilidade? Quais? Não.

Qual método de sondagem para identificar os conhecimentos prévios dos alunos: rodas de conversa

- Plano de aula

Tema: incentivo à leitura e interpretação textual.

Objetivos: incentivar o gosto pela leitura e identificar os componentes que estruturam o texto por meio da interpretação da narrativa,

Ano: 3 ano

Duração: 50 minutos

Recursos: livros de literatura infantil com fábulas, internet e tv, caderno, lápis, borracha, giz de cera, lápis de cor, imagens das fábulas.

Sequência da aula:

5 minutos: abertura da aula

10 minutos: as crianças escolherão o livro que desejarem ler

10 minutos: destinar o tempo para a leitura individual.

20 minutos: em roda de conversa cada criança apresentará seu livro lido respondendo as perguntas da professora (por exemplo: qual o nome do autor? Quem fez a ilustração? Quais são os principais personagens? Por que escolheu este livro? O que você aprendeu com esta leitura? Etc)

5 minutos: encerramento com a conclusão da aula enriquecida pela diversidade de livros e leituras.

Possíveis dificuldades: Não dar tempo de realizar a atividade por completo (neste caso deverei dar sequência no tempo de aula seguinte); haver criança que não saiba ler o texto escrito (e neste caso, deverei incentivar à leitura do texto não verbal que são as ilustrações); criança que não queira participar e interagir (havendo esta situação, buscarei estimular trazendo a criança para ser minha ajudante na arrumação dos livros, organização do tempo e das exposições).

Avaliação da atividade: será feita por meio da participação e interação das crianças.

Considerações finais: o objetivo deste trabalho propôs apresentar a forma como ingressei no curso de Pedagogia e consegui compor minha autoestima enquanto estudante, ainda que após sofrido com o etarismo presente neste curso e como as aulas conduzidas pela docente Janiara de Lima Medeiros me incentivou a este amadurecimento praticando

comigo a inclusão e equidade tão teorizadas na universidade para que nós graduandos pratiquemos, mas que nem todos concretizam.

REFERÊNCIAS

MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Fábulas para se ler além da escola. 1. edição. Itapiranga: Editora Schreiber, 2024. 124 p. E-book disponível em: <https://www.editoraschreiber.com/livros/f%C3%A1bulas-para-se-ler-al%C3%A9m-da-escola> Acesso em abril de 2024.

MEDEIROS, Janiara de Lima. A reforma Ensino Médio: Estudo crítico da lei n° 13.415/2017. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.

RESUMO III

PROFESSORA: UMA REALIZAÇÃO COM FREQUENTES DESAFIOS

Janaína Cardoso da Mota Ferreira⁸.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.14-R03

Ao iniciar minha experiência enquanto Formadora Municipal do LEEI - Leitura e Escrita na Educação Infantil ⁹, fui motivada a pensar acerca do meu ‘fazer docente’. O incentivo a estas reflexões deu-se a partir da provocação feita pela Formadora Estadual, a Professora Gabriela Barreto da Silva Scramingnon ¹⁰, cuja qual inquietou-me às minhas memórias da infância, em família e na escola, entre jogos e brincadeiras, em que provicou recordações da minha ancestralidade, entre outros aspectos tão importantes da cultura que me constitui. Assim, considerando acerca da sua indagação sobre “como e por quê tornei-me professora?” as palavras singelas de Freire (1991), na obra “A educação na cidade”, ecoaram em meu coração como auge desta lembrança que justifica a minha escolha profissional: “ninguém decide ser professora em uma quarta-feira qualquer”. Desta forma, vários momentos da história contribuíram ao meu direcionamento à área educacional, conforme posso descrever por meio do ato poético que compartilho. “Tornei-me eu quando nasci em uma sexta-feira e acredito que comecei a descobrir-me professora dentro da barriga da minha mãe, uma mulher indígena, nordestina e analfabeta funcional. Tornei-me professora no caminho da escola primária e em contato com as primeiras professoras que carimbaram em mim a didática própria de cada uma. Tornei-me professora nas interações e brincadeira, nas histórias, nas descobertas, nos faz de conta, nos livros lidos e ainda não lidos. No aroma da merenda e no cheiro de mofo da biblioteca. Tornei-me professora ao entender que filosofia nos proporciona reflexão, indagação e o movimento de transformação enquanto sujeito ativo na educação. Além, da compreensão que fome tem cara, que desemprego tem endereço e assistência que deveria ser para todos, atende poucos. Tornei-me professora na escola privada, na escola pública, nos comícios, manifestações e greves defendendo uma educação laica, pública, de qualidade, coletiva e de saberes diversos. Tornei-me professora no olho a olho com meus pares, no atraso do salário e no choro sentido e na pequena/ grande descoberta de cada aluno meu. Entendi-me como professora quando compreendi que a docente que sou nunca estará coberta, que nunca estará acabada, porque ao contrário de outras profissões ser docente é um ato de decisão, de movimento, de formação, de indagação, e principalmente de permanência. Sou professora porque sou reflexo dos que me formaram e caminho ao lado daqueles que acreditam que esperar é um verbo de ação e não um objeto direto. O como e o porquê de tornar-me professora está na minha inquietação, na necessidade de descobrir o mundo e de interagir com a maior diversidade de pessoas e ser professora me proporciona isso”. Embora com vivência na área educacional há mais de dez anos, sendo desde 2014 como servidora na Secretária Municipal de Educação na

8 Graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco (UCB); pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e na Inclusão Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e; especialista em Orientação e Supervisão Educacional pelo ABEU Centro Universitário. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9182941226226262>. <https://orcid.org/0009-0000-2355-5859>. E-mail: janacardosomferreira@gmail.com

9 Desenvolvido no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Disponível em <https://lepi.fae.ufmg.br/leei/> Acesso maio 2024

10 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1355023409002769>

Prefeitura Municipal de Belford Roxo por meio da qual exerço a função de Supervisora Escolar (Orientadora Pedagógica), este exercício – aparentemente simples – foi fundamental para resgatar a tamanha importância que a área da Educação exerce na minha vida. A atividade de relembrar e responder sobre a minha decisão de tornar-me educadora e como foram os primeiros passos somatizou valor à minha inspiração para realizar o planejamento e execução do primeiro encontro com as cursistas do LEEI, em Nova Iguaçu, sendo 42 (quarenta e duas) professoras da Educação Infantil que fazem parte da rede. Neste sentido, compartilho este relato de experiência a fim de contribuir com colegas educadores que, assim como eu, almejam pela ampliação de processos de leitura e de escrita a partir da creche e da pré-escola. Neste momento esta escredocência resumirá minhas expectativas e resultados atingidos a partir da ansiedade pelo primeiro encontro. Como era de se esperar, além de mim, o grupo todo estava ansioso e curioso para saber do se tratava a formação, afinal de contas: o que é leitura e escrita na Educação Infantil? Ao longo das apresentações já começava a ser costurada a longa colcha de retalhos que se seguiria nos próximos encontros previstos ao longo do ano de 2024. Destaco o que as cursistas enfatizaram sobre suas expectativas acerca do curso “aprender com a prática das crianças” e “agregar valores através da leitura e da escrita, proporcionando um mundo mágico para os alunos”. Estas entre outras narrativas me trouxeram maior protagonismo neste processo de responsabilidade à frente de profissionais com expectativas tão positivas e dedicadas, cujos momentos de trocas por meio das oficinas, demonstravam-se bastantes interessadas em compartilhar experiências e opinar, sempre focando no desenvolvimento da criança. A compreensão do que é arte e, principalmente, refletir sobre a literatura como arte foi o ápice do nosso debate. Finalizamos o nosso encontro com “chave de ouro” com a contação de história do livro: Apesar de tudo (Dipacho), a partir do qual as cursistas reagiram com depoimentos e manifestações emotivas que geraram novos questionamentos e reflexões como a declaração de uma das professoras: “Se nós que somos adultas, gostamos de ouvir histórias, imagina os nossos pequenos.” Com esta exclamação é que amplio minha visão à perspectiva da aquisição da leitura e da escrita pelas crianças como algo que inquieta as famílias e faz com que nós, educadores, tenhamos reforçado o objetivo da Educação Infantil, reconhecendo a presença da cultura da escrita das crianças desta faixa etária nas respectivas famílias, instituições religiosas e de lazer, entre amigos, e em diversos locais de educação formal ou informal como por meio de cardápios de lanchonetes e restaurantes ou em tecnologias como tablets e aparelhos de celular. Após a minha formação em que foi abordado esse tema, levei à escola na qual atuo, a proposta de incentivarmos as crianças de quatro e cinco anos a escreverem uma carta para seus pais ou responsáveis para entregarmos no dia da reunião com os mesmos e, da mesma forma, incentivarmos que pais e responsáveis escrevessem para as crianças, em forma de retribuição. A proposta foi recusada por todos os pais e responsáveis, sem exceção, o que me trouxe outra problematização acerca do incentivo à leitura e à escrita ausente no período em que estavam nos primeiros anos na escola, o que dificulta o trabalho do educador em sala uma vez que as crianças partem do ambiente familiar sem estes estímulos. No entanto, este fato não me foi visto como impedimento, mas como desafio para analisar e oportunizar alternativas para valorização da leitura e da escrita às crianças e, quem sabe, impactando em seus pais e responsáveis como oportunidade de desenvolver estas habilidades linguísticas para uma vida, no contexto de uma formação humana e emancipatória, segundo Medeiros (2019).

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Leitura e Escrita. Poesia. LEEI. Literatura para a infância.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). *Fábulas para se ler além da escola*. 1. edição. Itapiranga: Editora Schreiben, 2024. 124 p. E-book disponível em: <https://www.editoraschreiben.com/livros/f%C3%A1bulas-para-se-ler-al%C3%A9m-da-escola> Acesso em abril de 2024.

MEDEIROS, Janiara de Lima. *Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória*. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

RESUMO IV

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Alzeli Pereira da Silva¹¹.
DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.14-R04

Ao iniciar o curso de Pedagogia não esperava que teria a tão importante responsabilidade de lecionar também na disciplina de língua portuguesa. Meu conhecimento sobre a profissão baseava-se na função de acompanhar o trabalho dos professores em atividade nas salas de aula, assessorando e orientando seus planejamentos, suas atividades, as metodologias e avaliações, entre outras atividades do cotidiano escolar. Desta maneira iniciou um desafio eminente uma vez que eu também necessitava aprimorar meus conhecimentos neste conteúdo escolar. Principalmente a partir do hábito da leitura de livros e artigos acadêmicos e da produção de textos. Falando com sinceridade, a língua portuguesa assusta quem não a prática ou não a domina. Por isso desde o primeiro período eu fiquei preocupada com esta disciplina. Preocupação que foi se dissipando na medida em que nas aulas de Leitura e Produção de Texto eu fui encorajada a escrever tudo o que passava pela minha mente, ainda que de forma desorganizada e sem as normas gramaticais previstas. Nestas aulas eu comecei a perder o medo da língua portuguesa e comecei a manuseá-la até que, em semestre posterior, matriculei-me na disciplina de Língua Portuguesa – Conteúdo e Método a fim de me preparar para ministrar, como educadora, este conteúdo curricular. O medo e a insegurança para escrever eram minha realidade. Porém a partir da abertura para participar das aulas com meus depoimentos de vida e minhas escritas desconectadas inicialmente foi que fui adquirindo autoconfiança para escrever, ainda que sem dominar as regras gramaticais da nossa língua. Este é o objetivo do meu trabalho: compartilhar como dois semestres de estudos nas disciplinas regidas pela educadora Janiara de Lima Medeiros¹², no curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR/UFF, me encorajaram a superar inseguranças. Desta forma, este relato de experiência sob formato de escredocência, apresentará como as algumas das aulas de LP – Conteúdo e Método contribuíram para meu conhecimento e amadurecimento a fim de me preparar para entrar em sala de aula da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, experienciando as expectativas do primeiro encontro com os alunos após executar desde o plano de aula, na perspectiva da inclusão, à proposta de atividades base no conhecimento neurolinguístico, conhecimento este pioneiro no curso de pedagogia da UFF por meio da docente desta disciplina. Neste percurso registrei algumas aulas que fizeram parte deste meu processo considerando a partir da aula inicial em que a professora Jani Medeiros se apresentou os alunos se apresentaram e a docente deu sequência apresentando diferentes aspectos fundamentais da disciplina, tais como a ementa, seu referencial teórico, os principais objetivos, os conteúdos, as formas de avaliação. Como prática pedagógica da

11 Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: alzelisilva@id.uff.br

12 Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: jlmedeiros@id.uff.br

docente, em cada aula é feita a leitura de algum texto seja ele poesia, crônica, música, conto, notícia de jornal, entre outros gêneros que proporcionem uma análise e reflexão dos presentes na aula. Neste primeiro encontro foi lida a fábula “O Rato e a Montanha”, do filósofo italiano Antonio Gramsci (Medeiros, 2024) quem tanto a professora admira e referência. Na moral da narrativa foi possível refletir sobre questões da sociedade como os crimes ambientais e mudança de valores pessoais que contribuem à destruição da nossa sociedade e do nosso planeta. Neste encontro, ao tratar de vários assuntos previstos para serem abordados no decorrer do semestre, conversamos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seus prós e contras, diferentes críticas e posicionamentos de autores sobre o Projeto de Vida e o empreendedorismo contidos na BNCC e desta forma, o quanto é importante a formação política dos educadores para que saibam ler criticamente as políticas públicas educacionais. Foi conversado sobre a existência de métodos variados de ensino, metodologia, recursos, jogos e brincadeiras, músicas, dança, artes, entre outros componentes das Linguagens. Outra questão fundamental foi o destaque à realidade na qual todas as escolas e salas de aula vivenciam sobre a educação especial e, desta forma, todos os docentes devem estar preparados (ou buscar se aprimorar continuamente) nesta perspectiva que inclui também a da educação inclusiva. Por esta razão é preciso sempre pensar na educação inclusiva e na equidade como caminho para uma educação de qualidade e cidadã. No que tange aos conteúdos de habilidades linguísticas, foram exemplificadas as habilidades de ouvir, falar, ler, e escrever desenvolvidas na sala de aula, bem como a importância da avaliação adequada para cada aluno como instrumento de acompanhamento do ensino-aprendizagem que contribui para que o professor possa manter seu planejamento ou ajustá-lo. Portanto a avaliação deve considerar outras questões que não só a formativa, como também a participação nas aulas, a frequência, inclusive as dúvidas dos alunos. Acerca da Base Nacional Comum Curricular – BNCC a professora apresentou seu histórico brevemente e seus desdobramentos, abrangendo o PNE (Plano Nacional de Educação) e BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e temas polêmicos acerca da educação pública, de qualidade, inclusiva e democrática. Um texto crítico sobre a Lei nº 13.415/17 referente a Reforma do Ensino Médio foi comentado como forma de incorporar ao debate questões sobre Educação brasileira, desigualdade entre classes sociais, para o trabalhador, governo sem ou com legitimidade eleitoral, empresariamento da educação, entre outros assuntos que contemplam esta Política Pública Educacional. Uma temática enriqueceu um dos encontros que foi sobre a neurociência como metodologia de ensino de Linguagens, em especial, à Língua Portuguesa. Foi possível refletir sobre diversos assuntos relacionados à aprendizagem; como o cérebro funciona; o funcionamento da mente; como o impacto da atenção e das emoções influenciam o aprendizado; sobre como é necessário inverter a mentalidade do ensino tradicional para acompanhar o aluno da atualidade; quanto a ter cuidado com o excesso de informações sensoriais em sala de aula, embora a estímulo multissensorial ajuda no processo de aprendizagem; aspectos básicos da necessidade humana podem interferir na aprendizagem como a desnutrição e a fome. Neste contexto foi possível compreender o processo de aprendizado integrando conhecimentos da neurociência e sua relação com a educação, com a psicologia e com a pedagogia. A atividade proposta pela professora Jani Medeiros contribuiu à concretizar o aprendizado obtidos nestes primeiros encontros da disciplina culminando na construção de um planejamento de aula de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental I utilizando conhecimentos apreendidos acerca da

neurociência como norteador metodológico, atendendo aos princípios da educação especial e inclusiva, sob as bases teóricas da BNCC. Para esta construção é necessário levantar dados da infraestrutura da escola, da sala de aula, da classe, enfim, do contexto geral ao específico que contemplam desde nome da escola, ambiente em que localizada (rural ou urbano), quantidade de alunos por sexo, faixa etária, se com deficiências ou não e quais (se houver), se há mediadores ou monitores, se as crianças tem acesso a tecnologias e a internet em casa ou na escola, quais os espaços da escola podem ser desenvolvidas aulas fora da sala de aula, se a escola possui acessibilidade (em que locais e quais), qual método de sondagem para identificar os conhecimentos prévios dos alunos, data, dia da semana e hora da aula, ano escolar, tema da aula e sua finalidade, objetos do conhecimento, práticas da linguagem, habilidades da BNCC a serem desenvolvidas, materiais/recursos necessários, possíveis dificuldades que podem ser encontradas, a sequência didática da aula, as atividades propostas, forma de avaliação e referencial teórico, se for o caso. Quanto a questão da metodologia, a professora Jani Medeiros detalhou quanto as metodologias e tipos de atividades aplicadas de acordo com cada uma. Assim exemplificou as metodologias mecanicista e behaviorista, também sobre as teorias inatista e interacionista. A leitura do dia contemplou, a partir do vídeo “*Are You Lost In The World Like Me?*”¹³, a pensar na articulação entre a língua portuguesa e a consciência política e a reflexão sobre o uso excessivo de telas e tecnologia e a linguagem tecnológica que interferem na comunicação e na aprendizagem (Medeiros, 2019). Considerações finais: este trabalho buscou apresentar como as aulas regidas pela professora Janiara de Lima Medeiros contribuíram para minha superação do medo e da insegurança quanto a língua portuguesa a partir do desafio diário da prática da leitura, da produção textual e com conhecimentos pedagógicos e debates críticos que oportunizaram a minha participação nas aulas. O compartilhando de experiências e a absolvição do conhecimento dos colegas contribuíram à minha segurança para a construção de planos de aula para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, enriquecidos com conhecimentos apreendidos acerca da neurociência como norteador metodológico, atendendo aos princípios da educação especial e inclusiva, sob as bases teóricas da BNCC.

REFERÊNCIAS

- MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). *Fábulas para se ler além da escola*. 1. edição. Itapiranga: Editora Schreiben, 2024. 124 p. E-book disponível em: <https://www.editoraschreiben.com/livros/f%C3%A1bulas-para-se-ler-al%C3%A9m-da-escola> Acesso em abril de 2024.
- MEDEIROS, Janiara de Lima. *A reforma Ensino Médio: Estudo crítico da lei n° 13.415/2017*. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.
- MEDEIROS, Janiara de Lima. *Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória*. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

13 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VASywEuqFd8>. Acesso em abril de 2024

RESUMO V

PLANO DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Rayla Figueiredo Dias¹⁴; Aline dos Santos Pimenta¹⁵.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.14-R05

Relato de experiência: O objetivo deste trabalho é apresentar como a participação nas aulas da disciplina Língua Portuguesa – Conteúdo e Método, ministrada pela docente Janiara de Lima Medeiros, no curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR/UFF contribuíram para a construção de planos de aula de Língua Portuguesa para a Educação Infantil e Ensino Fundamental utilizando conhecimentos apreendidos acerca da neurociência como norteador metodológico, atendendo aos princípios da educação inclusiva, sob os conhecimentos teóricos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Informações necessárias para a elaboração de um plano de aula: Para a confecção deste plano de aula é necessário buscar dados gerais e específicos como: da infraestrutura da escola, da sala de aula, da classe, enfim, do contexto geral ao específico que contemplam desde nome da escola, ambiente em que localizada (rural ou urbano), quantidade de alunos por sexo, faixa etária, se com deficiências ou não e quais (se houver), se há mediadores ou monitores, se as crianças tem acesso a tecnologias e a internet em casa ou na escola, quais os espaços da escola podem ser desenvolvidas aulas fora da sala de aula, se a escola possui acessibilidade (em que locais e quais), qual método de sondagem para identificar os conhecimentos prévios dos alunos, data, dia da semana e hora da aula, ano escolar, tema da aula e sua finalidade, objetos do conhecimento, práticas da linguagem, habilidades da BNCC a serem desenvolvidas, materiais/recursos necessários, possíveis dificuldades que podem ser encontradas, a sequência didática da aula, as atividades propostas, forma de avaliação e referencial teórico, se for o caso. Compartilhamento de vivência: Esta experiência tornou-se fundamental em razão do desejo de contribuir com os colegas que estão em processo de formação docente inicial ou continuada, a fim de ampliar o conhecimento acerca de planejamentos de aulas e de atividades que possam cumprir com as determinações das políticas públicas educacionais (neste caso com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC), numa perspectiva de da equidade, inclusão e educação democrática, cuja visão abrangeu conhecimentos neurocientíficos que nos permitiram compreender como que os estudos da área neurobiológica envolve conhecer e identificar diferenças entre o cérebro e a mente; entre Neurociência, Psicologia e Pedagogia e; desta forma, compreendermos como a neurociência contribui com o processo de aprendizagem. Acreditamos que esta abordagem pioneira apresentada pela docente Janiara de Lima Medeiros¹⁶ é uma

14 Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: anarayla@id.uff.br

15 Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: pimenta@id.uff.br

16 Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail: jlmedeiros@id.uff.br

oportunidade para revisão do currículo de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense – UFF, a fim de inserir este conteúdo à formação dos educadores. Esta prática trouxe grande contribuição à nossa trajetória enquanto educadoras em formação que reconhecem ser “A função da escola é de oportunizar a formação humana primordialmente para a vida (...) (Medeiros, 2019, p. 58)”. Desta forma, além do conteúdo disponibilizado na disciplina, outros questionamentos, polêmicas, leituras e reflexões provocaram um rico conhecimento que ampliou nosso olhar para a nossa função educativa e, para tanto, a nossa formação para melhor desempenhar a docência. O plano de aula a seguir está em desenvolvimento pois visa ter maior abrangência de informações a partir de estudos teóricos e práticas nas salas de aula.

Plano de Aula

Título da Atividade:	Explorando a Natureza com a Árvore das Texturas
Grupo Etário:	Bebês ou Crianças Pequenas.
Campos de Experiência:	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:	EI01ET03 - Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.
Abordagem pedagógica:	Método Montessori a partir da perspectiva da educadora Maria Montessori.
Justificativa:	Essa área de conhecimento abrange o desenvolvimento da criança por meio da exploração sensorial e do contato com diferentes materiais e texturas. A atividade proposta envolve oferecer aos bebês ou crianças pequenas uma árvore de texturas feita com diversos materiais, estimulando o tato, a visão e a audição dos pequenos. Ao explorar a árvore de texturas, os bebês ou crianças pequenas estarão desenvolvendo suas habilidades sensoriais, além de despertar interesse e curiosidade pelo mundo ao seu redor. Essa atividade contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional das crianças, promovendo uma experiência rica e estimulante.
escrção da atividade:	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais: Galhos, cola, velcro, tecido, objetos recicláveis de fácil manuseio e com diferentes texturas (algodão, caixas de papelão, espuma, madeira, borrachas, etc), tinta guache de diferentes cores, local iluminado e adaptado para o bebê. • Duração: 60 minutos. <p>Descrição da atividade: Essa atividade consiste em oferecer aos bebês ou crianças pequenas uma árvore feita com diferentes materiais, como tecidos, papéis, plásticos, borrachas, etc., que estimulem o tato, a visão e a audição dos pequenos. A árvore de texturas pode ser colocada em um local acessível aos bebês, como o chão ou uma parede baixa, e deve ter diferentes alturas, formas e cores para despertar o interesse e a curiosidade dos bebês. A árvore de texturas favorece o desenvolvimento sensorial, motor, cognitivo e afetivo dos bebês, pois eles podem explorar livremente os materiais, sentir as diferentes sensações, fazer descobertas, expressar emoções e interagir com os adultos e com os outros bebês. A árvore de texturas também pode ser usada como um recurso pedagógico para trabalhar conceitos como grande e pequeno, macio e duro, liso e áspero. O aluno irá pegar o objeto reciclável em forma de frutas que já foi estabelecido pela professora, sentirá sua textura, cheiro e irá levar até a árvore colada na parede, colando com o velcro, fará isso até que não tenham mais objetos. Em seguida, o bebê vai observar a árvore pronta. É importante que o aluno faça sozinho e o professor respeite os processos infantis.</p>

Avaliação:	A avaliação consiste na observação de que as crianças aprendem melhor pela experiência direta e procura de descobertas
Atividade realizada:	 <p>(imagem ilustrativa gerada por inteligência artificial de acordo com o que foi descrito no plano de aula acima)</p>

Conteúdos técnicos, analíticos, críticos e reflexivos: As aulas iniciais da disciplina trouxeram temas importantes à formação tais como: a importância da autoavaliação; a apresentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como política pública educacional; a diversidade de recursos pedagógicos, como: jogos, brincadeiras, lúdico, música, dança e outros; a prática da leitura nas aulas mediada pelo docente; a interferência do Plano Nacional de Educação (PNE) na construção da BNCC; debate acerca da educação integral ou em tempo integral; a importante perspectiva da educação inclusiva; a Neurociência como metodologia de ensino de Linguagens, em especial, à Língua Portuguesa; a compreensão dos códigos alfanuméricos que correspondem as habilidades apresentadas na BNCC; a compreensão da diferença entre habilidades e competências; a importância de se conhecer as políticas públicas educacionais; as metodologias de ensino de Língua Portuguesa a partir das teorias da aprendizagem: da concepção Mecanicista à Interacionista; a Inatista; a Interacionista e o estudo psicolinguístico; a memória e suas funções executivas na articulação entre língua portuguesa e consciência política; as habilidades linguísticas em desenvolvimento na escola (ouvir, falar, ler e escrever); a análise da linguagem e suas tecnologias; a importância da educação integral e emancipatória para a formação de crianças capazes de formar pensamentos para a leitura do mundo. Considerações finais: a vivência nesta disciplina nos envolveu de forma a refletirmos e construirmos pensamentos mais amadurecidos. Embora sendo educadores em formação, somos conscientes que temos grande responsabilidade na formação dos alunos em razão da nossa influência na educação escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa. Educação Infantil. Ensino Fundamental. Formação humana. Formação docente. Plano de aula.

REFERÊNCIAS

MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Fábulas para se ler além da escola. 1. edição. Itapiranga: Editora Schreiben, 2024. 124 p. E-book disponível em:



<https://www.editoraschreiben.com/livros/f%C3%A1bulas-para-se-ler-al%C3%A9m-da-escola> Acesso em abril de 2024.

MEDEIROS, Janiara de Lima. A reforma Ensino Médio: Estudo crítico da lei nº 13.415/2017. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

RESUMO VI

LÍNGUA PORTUGUESA: COMPREENSÃO, USO E LIBERDADE

Beatriz Silva Drumond¹⁷.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.14-R06

Neste estudo explorei a minha experiência na disciplina Língua Portuguesa – Conteúdo e Método, ministrada pela docente Janiara de Lima Medeiros, no curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR/UFF. Essa disciplina trouxe muitos assuntos pertinentes que ampliaram meu pensamento e reflexões, instigando a produção deste estudo. Portanto, vou resumir algumas aulas e a abordagem reflexiva discutida, cuja análise é adequada para desafiar nosso papel como educadores na formação escolar. Além de instruir em língua portuguesa, a discussão levanta questões sobre o conteúdo e a metodologia, explorando o que transmitir e como fazer. Também se indaga sobre a razão da nossa missão enquanto educadores que além do ensino, visamos objetivos que transcendem a formação profissional, priorizando a formação completa dos alunos para que compreendam a língua portuguesa, saibam utilizá-la e libertem-se das restrições impostas por discursos que se concentram exclusivamente na preparação para o mundo do trabalho. Leitura crítica: Neste primeiro encontro, fomos impactados pela narrativa da fábula “O rato e a montanha” (Medeiros, 2024). O relato descreve a comoção de um rato diante de um menino faminto devido à falta de leite, o que o leva a investigar a causa da escassez. O rato descobre que o problema é mais complexo do que inicialmente pensava, identificando o desmatamento como uma transgressão ambiental, a fome como um sinal da desigualdade social e a carência de recursos naturais para a sobrevivência. Através desta história, que à primeira vista parece destinada ao público infantil, surgem reflexões profundas. A professora Jani Medeiros nos ensinou que, da mesma forma que a leitura nos levou a ponderar sobre a vida, vamos integrar essa abordagem em nossas futuras aulas, ajustando-a de acordo com o que queremos passar e sobressair no ensino dos nossos alunos. Escrita acadêmica: Na segunda aula, a professora nos apresentou a história da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e discutiu sua importância para a prática docente. Exploramos o insucesso do primeiro Plano Nacional de Educação- PNE e as metas atuais, como a alfabetização até o terceiro ano do ensino fundamental. Debates sobre alfabetização, letramento e diferentes abordagens pedagógicas foram fundamentais para o meu amadurecimento acerca do fazer docente. As aulas, ao abordarem temas da ementa e questões cotidianas, abrangeram nossa visão sobre o papel do educador. A importância de compreender as políticas públicas educacionais foi ressaltada, assim como a responsabilidade de conhecê-las a fim de evitar mal-entendidos ou posicionamentos preconceituosos. A professora incentivou a produção escrita, destacando a técnica de resumir cada aula e ampliou à elaboração de finalizar estes resumos com a técnica do gênero acadêmico da resenha. O desafio foi desenvolver um pensamento crítico flexível, capaz de compreender diferentes pontos de vista e propor novas abordagens educacionais. Essa experiência nos fez repensar nossas práticas pedagógicas e nos envolver de forma

17 Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: beatriz_drumond@id.uff.br

mais profunda com a educação. Neurociência e linguagem: Na terceira aula exploramos a aplicação da neurociência no ensino. Foi uma experiência fascinante, onde discutimos as bases neurológicas da aprendizagem de maneira dinâmica e informativa. Durante a aula, a professora abordou os “neuromitos”, destacando a importância de desmistificar essas crenças não comprovadas cientificamente na prática educacional. Exploramos também o funcionamento do sistema nervoso central e periférico, compreendendo como esses sistemas influenciam o processo de aprendizagem dos alunos. Uma discussão relevante foi sobre a necessidade de uma equipe multidisciplinar para realizar uma avaliação adequada, destacando que para laudar alguém é preciso envolver profissionais de diversas áreas. Além disso, enfatizou-se o papel das informações sensoriais na memorização, ressaltando a importância de estratégias que explorem esses aspectos sensoriais durante o processo de ensino. Ao final da aula, foram apresentadas estratégias de aprendizagem para aplicar em sala de aula, visando aprimorar a prática docente e promover um ambiente de aprendizado mais eficaz e envolvente para os alunos. Fui marcada por um neurocientista e professor da Língua portuguesa: “O cérebro é um órgão muito especial: é o único que foi capaz de criar uma narrativa para si mesmo. E, assim, o cérebro humano tornou-se um cérebro emocional.” (António Damásio). O conhecimento acerca da neurociência, linguagem e aprendizagem apresentado foi uma iniciativa pioneira pela professora Jani que registro como sugestão à incorporação ao currículo da graduação em Pedagogia da UFF. Perspectiva inclusiva: Na quarta aula, dedicada ao planejamento das aulas sob a perspectiva da educação especial e inclusiva, realizamos uma atividade de discussão sobre os desafios e necessidades relacionados a essa abordagem, considerando as diretrizes da BNCC e a Pedagogia das Competências. Foi um momento de troca de experiências, discussão e reflexão sobre como adaptar o ensino para atender às demandas da diversidade identificada em sala de aula. Durante a aula, os alunos foram orientados a elaborar um plano de aula que contemplasse as recomendações da BNCC, na perspectiva da inclusão, considerando as necessidades específicas dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Também realizamos a leitura complementar sobre a Pedagogia das Competências a partir da qual analisamos prós e contras desta concepção. Além disso, cada aluno foi incentivado a fazer um estudo individual, elaborando um resumo da aula e do texto lido, como forma de consolidar o aprendizado e aprofundar seu conhecimento sobre o tema. Essas atividades visam promover uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais e estimular a busca por soluções mais inclusivas para o ensino e prática nas escolas. Metodologias de ensino: Na quinta aula, a professora nos introduziu a diversas metodologias de ensino de Língua Portuguesa, abrangendo desde as concepções Mecanicista até as Interacionistas, incluindo a teoria Inatista e o estudo psicolinguístico. Essa ampla variedade de abordagens destacou a complexidade do processo de aprendizagem, onde diversos fatores interagem para influenciar os resultados. Exploramos a relação entre a língua portuguesa e a consciência política. Durante a aula, discutimos sobre a Concepção Mecanicista, que enxerga a mente como uma ‘tábua rasa’; a Teoria Inatista, que defende a presença de um ‘saber inato’, e a Teoria Interacionista, que destaca a interação entre o sujeito e o meio. Além disso, exploramos os Estudos Psicolinguísticos e os Modelos Internacionalistas de Leitura, ampliando nossa compreensão sobre os diferentes enfoques no ensino da língua

portuguesa. O ápice da aula foi a exibição do “Are You Lost In The World Like Me?”¹⁸, que nos levou a refletir sobre as discussões anteriores, analisando a linguagem e suas tecnologias, bem como os desafios e oportunidades da sociedade contemporânea imediatista para aquele protagonista que era o foco da exibição audiovisual. Plano de aula: Foi proposta a atividade de elaboração de um plano de aula de Língua Portuguesa, utilizando na neurociência como norteador metodológico, atendendo aos princípios da educação especial e inclusiva, sob as bases teóricas (conteudista) da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Para tanto, num primeiro momento houve a investigação de dados gerais para a boa execução da proposta que considerou a infraestrutura da escola e da sala de aula, aspectos estruturantes da classe, perfil da turma e dos alunos em geral e, no segundo momento, foi realizada a confecção do planejamento pedagógico conforme segue:

- primeiro momento: levantamento de dados gerais

Colégio: Cornelis Verolme

Professor: Beatriz Silva

Data/hora: 09/05/24, 9h às 10h Sequência: 1º encontro

Dia da semana: terça-feira

Série/turma: 3º ano, 301

Quantidade de alunos/alunas: 30

Faixa etária: 8 anos

Crianças com deficiência: Sim

Quais deficiências? Microcefalia

Com ou sem laudo? Com

A classe possui mediador? Não

A classe possui monitor? Sim

Quantos? Um

As crianças possuem acesso a tecnologia/internet? Sim

O colégio está localizado em ambiente rural ou urbano? Urbano

Além da sala de aula há outros ambientes onde possam ser realizadas as aulas? Quais? Sim, biblioteca e quadra de esportes

A escola possui acessibilidade? Sim

Qual o método de sondagem para identificar os conhecimentos prévios dos alunos? Roda de conversas e debates

- segundo momento: elaboração do plano de aula:

Tema: Explorando a Poesia: Estrutura e Criatividade

Finalidade: Introduzir os alunos à estrutura da poesia, destacando a importância da rima e da criatividade na composição de versos. Promover a escrita e a oralidade através da criação e contação de histórias.

Ano: 3º ano do Ensino Fundamental.

Duração: 50 minutos.

Objetos do conhecimento: Produção de poesia, estrutura e elementos da poesia.

Prática da linguagem: Produção de textos poéticos.

Habilidades da BNCC: EF35LP09, EF35LP08, EF35LP07

Recursos: papel e lápis para os alunos; livros de poesias apresentados pelo professor; quadro branco ou *flipchart*; projetor para exibir exemplos de poesias; biblioteca com acesso livre para pesquisa de poemas.

Ações às possíveis dificuldades que possam impactar a educação inclusiva considerando

¹⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VASywEuqFd8> Acesso em abril de 2024

crianças sem ou com deficiência: 1- Adaptar atividades para garantir a participação de alunos com microcefalia, proporcionando apoio individualizado quando necessário; 2- Utilizar recursos visuais e táteis para facilitar a compreensão de conceitos; 3- Promover atividades colaborativas que incentivem a interação entre todos os alunos.

Neurociência aplicada: Incorporar técnicas de aprendizagem baseadas na neurociência, como o uso de jogos e atividades interativas, para estimular o desenvolvimento cognitivo e a criatividade dos alunos.

Planejamento do tempo (ou Sequência didática):

1. Introdução (10 minutos): Apresentação do tema da aula e definição dos conceitos básicos de poesia. Exibição de exemplos de poesias para familiarizar os alunos com diferentes estilos e estruturas.

2. Atividade prática (20 minutos): Os alunos serão divididos em grupos e receberão a tarefa de criar uma pequena poesia em equipe. Eles serão incentivados a utilizar elementos como rimas e imagens sensoriais.

3. Apresentação (10 minutos): Cada grupo apresentará sua poesia para a turma. Os colegas serão encorajados a fazer comentários construtivos e elogios.

4. Discussão e reflexão (10 minutos): Discussão sobre as experiências durante a atividade e reflexão sobre a importância da criatividade na poesia. Os alunos serão incentivados a compartilhar suas opiniões e sentimentos sobre a atividade.

5. Encerramento (5 minutos): Recapitulação dos principais conceitos abordados na aula e estímulo para que os alunos pratiquem a escrita e a leitura de poesias em casa.

Avaliação da aprendizagem: por meio da a- participação ativa dos alunos nas atividades, incluindo discussões e apresentações em grupo; b- expressão de ideias de forma original e criativa na produção de poesias; c- compreensão dos conceitos de estrutura e elementos da poesia, assim como da importância da rima e da criatividade; d- identificação da habilidade de trabalhar em equipe, respeitando opiniões e contribuindo de forma construtiva e; e- adaptação das atividades para atender às necessidades individuais dos alunos.

Considerações finais: a participação nesta disciplina trouxe muitos assuntos pertinentes que me direcionaram a reflexões e envolvimento com a busca pela formação docente continuada, instigando a produção deste estudo. É reconhecido o desafio do ensino da língua portuguesa, em sua infinidade de conteúdos e diversos métodos. No entanto, a indagação sobre a missão de educar além do ensinar, amplia a visão para objetivos que transcendem a formação profissional, priorizando a formação completa dos alunos para que compreendam a língua portuguesa, saibam utilizá-la e libertem-se das restrições impostas por discursos que se concentram exclusivamente na preparação para o social e ao mundo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa. Compreensão leitora. Prática linguística. Formação humana integral. Formação docente. Pedagogia.

REFERÊNCIAS

MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Fábulas para se ler além da escola. 1. edição. Itapiranga: Editora Schreiber, 2024. 124 p. E-book disponível em: <https://www.editoraschreiber.com/livros/f%C3%A1bulas-para-se-ler-al%C3%A9m-da-escola> Acesso em abril de 2024.

MEDEIROS, Janiara de Lima. A reforma Ensino Médio: Estudo crítico da lei n° 13.415/2017. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.



MEDEIROS, Janiara de Lima. Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

RESUMO VII

LÍNGUA PORTUGUESA: O DESENVOLVENDO DE HABILIDADES LINGUÍSTICAS POR MEIO DAS FÁBULAS

Gilzy Virissimo Ferreira¹⁹.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.14-R07

O objetivo deste trabalho é relatar a experiência, resumidamente, como me despertou o uso do gênero textual fábulas como recurso pedagógico para desenvolver as habilidades linguísticas de ouvir, ler, ler e escrever. Para tanto, explorei a minha experiência na disciplina Língua Portuguesa – Conteúdo e Método, ministrada pela docente Janiara de Lima Medeiros, no curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR/UFF cujo aprendizado foi proporcionado a partir de leituras de textos de diversos gêneros e produção textual de cunho pedagógico. Expectativa de aprendizado: Desde o primeiro dia de aula a docente Janiara de Lima Medeiros apresentou a perspectiva de estudos na disciplina para uma visão inclusiva. Esta preocupação se dá em razão de reconhecer a diversidade existente em cada espaço escolar (no nosso caso). A professora apresentou a ementa da disciplina, expôs sua metodologia de trabalho, recomendando como atividade rotineira para o desenvolvimento acadêmico, a realização resumos das aulas. Este, como um dos caminhos para o aprimoramento profissional dos discentes. Dentre estas recomendações, a docente recomendou a participação nas aulas, a interação sobre os temas das aulas, leitura dos textos propostos e, desta forma, a presença nas aulas é fundamenta. Destacou sobre as formas de avaliação e a importância da autoavaliação como norteador de aprimoramento profissional. Destacou diversos recursos que poderão ser usados nas aulas como jogos, brincadeiras, música, arte, dança e o lúdico (não como fim, mas como meio para atingir um resultado). Envolvimento acadêmico: Um destaque muito relevante foi o estímulo a participação em atividades acadêmicas como a Semana do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR/UFF tanto com apresentação como com a submissão de trabalhos. Não somente no IEAR-UFF como também em outros eventos acadêmicos oferecidos em outras instituições de ensino superior. Políticas Públicas: Outra recomendação fundamental é que estejamos atentos às Políticas Públicas Educacionais pois somos grandes interessados e fazemos parte deste assunto. Em pauta a Base Nacional Comum Curricular – BNCC com a apresentação dos prós e contras desta política educacional. Neste sentido, enfatizou a leitura, estudo e análise crítica conhecendo autores com seus posicionamentos diferentes, inclusive no que tange ao Projeto de Vida que também engloba não somente uma das diretrizes da BNCC, como também nos faz refletir como será futuramente a nossa atuação como docentes diante do cenário precário que violenta a educação brasileira. Habilidades Linguísticas: Acerca das quatro habilidades linguísticas foram mencionadas pela professora como uma premissa básica para o ensino de linguagem pois são por meio delas que interagimos socialmente e induzimos a comunicação com outras pessoas. Neste sentido, foi também muito enfatizado a importância de termos uma visão que inclusiva, que busque a equidade e

19 Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: gilzyv@id.uff.br

educação democrática. Assim, esta perspectiva deve estar estreitamente associada a disciplina uma vez que trabalhamos com um universo de diferenças e diversidades. Esta visão ampliada da formação docente, seja inicial ou continuada, advém de leitura crítica a partir da concepção emancipatória de educação integral. Para tratar do assunto a professora trouxe a fábula “O Rato e a Montanha”, do pensador italiano Antonio Gramsci (Medeiros, 2024) que apresenta o ensinamento sobre a colaboração, sobre crime ambiental ocasionado pela ação do homem impactando o meio ambiente e também uma lição de esperança. Nesta narrativa, o rato se arrepende de ter bebido o único copo de leite de um menino e começa a pensar em soluções para que haja leite disponível novamente para aquela região onde viviam que sofrera pela fome. O rato conversa com a cabra que não produz leite porque o campo não produz mais capim; ele vai até o campo e descobre que não existem mais fontes de águas e por isso não há mais capim para alimentar a cabra para que ela produza o leite; em seguida o rato vai até a montanha e pede ajuda. A montanha se propõe a ajudá-lo com uma condição: de que quando o menino crescesse se dedicaria a plantar árvores e, desta forma, as chuvas regarão a terra e a tornará fértil novamente. Uma fábula escrita no ano de 1931, ou seja, 93 anos atrás que reflete nos dias atuais as mudanças climáticas causadas pela ação do homem e seu impacto na natureza, muito em razão do consumismo exacerbado influenciado pelo capitalismo que não proporciona a colaboração coletiva e o objetivo comum entre os as pessoas.

Neurociências: Uma das atividades propostas pela professora Jani foi a construção de um plano de aula de Língua Portuguesa, utilizando na neurociência como norteador metodológico, atendendo aos princípios da educação especial e inclusiva, sob as bases teóricas (conteudista) da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Foram necessários dois momentos para a elaboração deste planejamento em que num primeiro instante houve a investigação de dados estruturais da escola, da classe e dos alunos em geral e no segundo momento, o planejamento pedagógico.

Plano de aula: Para a elaboração deste plano de aula, foi realizado levantamento de informações prévias, dados gerais, tais como exemplifico: Colégio: Centro Educacional Osvaldo Monteiro; Professora: Gilzy Viríssimo Ferreira Pacheco; Data e horário: 29/05/2023 – 7h30; Dia da semana: Terça-feira; Quantidade de alunos/alunas: 23; Faixa etária: 6 anos; Crianças com deficiência? Quais deficiências? Sim, 1 criança com transtorno desafiador opositor (TOD).; Com ou sem laudo? Com laudo; A classe possui mediador? Quantos? Sim, 1 mediador; As crianças possuem acesso a tecnologia internet? Sim.; O colégio está localizado em área urbana ou rural? Urbana.; A escola possui acessibilidade? Sim.; Qual método de sondagem para identificar os conhecimentos prévios dos alunos? Roda de conversa. Em seguida foi possível iniciar a construção deste plano de aula de forma mais amadurecida, conforme exemplifico: Pesquisa conceitual: Nessa fase as crianças em sua maioria, já possuem a capacidade de perceber que as palavras são formadas por associação de sílabas e que estas podem ser manipuladas. A criança adquire a habilidade de consciência silábica quando aprende a manipular as sílabas para construir outras palavras. Para se chegar a essa percepção é preciso ter a consciência de que as sílabas são compostas por sons. É necessário que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da leitura e da escrita, esse processo permite que o aluno ou a aluna seja alfabetizado e consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico. Percebendo as sílabas em sua variedade como contexto fonológico desta representação; Tema da aula: Consciência silábica: Alfabetização e memorização; Público alvo: 1º ano do Ensino Fundamental;

Tema da aula: memorização e palavras com a letra R; Atividade: Ditado estourado; Tempo de duração da atividade: 1 h; Objetivos: 1-Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais; 2-Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala; 3-Identificar fonemas e sua representação por letras.; Recursos utilizados: papel, caneta, balões, fita adesiva, quadro ou parede para apoio dos balões.; Habilidades da BNCC: EF01LP04, EF01LP07, EF01LP10; Contribuição de conhecimentos da neurociência: Utilizar materiais multissensoriais com o objetivo de favorecer a memorização e o aprendizado. Mantendo o cuidado quanto ao excesso de estímulos.; Sequência da aula: 10 minutos: será realizada a leitura da fábula “o rato e a montanha”; 10 minutos: será escrito em pequenos pedaços de papel palavras com a letra R, a partir da palavra “rato”, acompanhada de pequenos fonemas, pois o conteúdo já foi trabalhado nas aulas anteriores e as crianças se encontram familiarizadas com as letras do alfabeto; 10 minutos: esses papéis serão colocados dentro de balões (bexiga) e logo após serem cheios ficarão fixos colados em uma parede; 10 minutos: cada criança estoura um balão por vez e diz a letra que se inicia a palavra, sílaba inicial ou a palavra completa (a resposta será de acordo com o desenvolvimento de cada aluno). A intencionalidade é que as crianças percebam que as palavras são formadas por associação de sílabas; 10 minutos: as palavras verbalizadas pelas crianças serão escritas no quadro para que todas veja; 10 minutos: as crianças poderão ilustrar (desenhar e pintar) a figura correspondente a cada palavra que verbalizou. Considerações finais: a leitura crítica da fábula “O rato e a montanha” me conduziu à refletir sobre a vida e como é possível usar essa abordagem nossas futuras aulas a fim de contribuir para a construção do pensamento crítico, porém flexível, sendo capaz de compreender diferentes opiniões e respeitá-las. Esse princípio norteia a perspectiva da educação inclusiva em que respeita as diferenças e entende a existência da diversidade. Não à toa que conhecer diferentes metodologias e estratégias oportunizam explorar esses aspectos multisensoriais no processo de ensino-aprendizagem, conforme um dos aspectos apresentados por meio do conhecimento neurocientífico. A vivência nesta disciplina me fez repensar quanto a prática pedagógica utilizando a leitura de fábulas como recurso para o desenvolvimento de várias habilidades, dentre elas a linguística que corresponde ao desenvolvimento da leitura, da escrita, da fala e da audição.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa. Habilidades Linguísticas. Fábulas. Formação docente. Pedagogia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2018.

FERREIRA, Denise. Aprenda brincando com o ditado estourado. Papo da professora Denise, 2016. Disponível em: <https://www.papodaprofessoradenise.com.br/aprenda-brincando-com-o-ditado-> Acesso em abr 24

MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Fábulas para se ler além da escola. 1. edição. Itapiranga: Editora Schreiben, 2024. 124 p. E-book disponível em: <https://www.editoraschreiben.com/livros/f%C3%A1bulas-para-se-ler-al%C3%A9m-da-escola> Acesso em abril de 2024.



MEDEIROS, Janiara de Lima. A reforma Ensino Médio: Estudo crítico da lei nº 13.415/2017. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: contexto, 2016.

RESUMO VIII

LÍNGUA PORTUGUESA E CONSCIÊNCIA POLÍTICA

Guilherme Augusto Coelho Barbosa²⁰.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.14-R08

Neste trabalho tenho a intenção de fazer breve reflexão a partir de encontros proporcionados pela professora Janiara de Lima Medeiros que, ministrando a disciplina de Língua Portuguesa - Conteúdo e Método, no curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR/UFF, nos provocou à inquietações e a compreensão não só sobre os métodos para aquisição da linguagem, como também a maneira de ter como base os documentos oficiais, a realização de pesquisas e a avaliação do contexto da realidade da sala de aula como alguns dos procedimentos para o processo de ensino e aprendizagem. Com perspectivas críticas no olhar educacional, eu e os outros discentes da turma fomos interpelados pela professora Jani a compreendermos a Língua Portuguesa dentro da sua diversidade, cultural, metodológica, histórica, política, filosófica, pedagógica etc. Longe de uma abordagem mecanicista de ensinar e aprender. Relato de experiência: Já não é a primeira disciplina em que estudei com a professora que demonstrou muito interesse nas minhas colocações, dúvidas e sugestões. Há muito não participara ade aula em que eu pudesse colocar meu ponto de vista e ter a liberdade de não concordar com outras opiniões apresentadas em debates em classe. E de forma respeitosa eu e outros alunos expúnhamos diferentes pontos de vista e a professora Jani mediava as discussões buscando alternativas para que pudessemos ter um novo olhar, independente de mudarmos de opinião ou não. Um desafio grande foi quando, desde a disciplina anterior estudada com a docente, eu era cobrado (com devido respeito) pelas produções textuais que me deixavam inseguro. Com tempo fui praticando a organização do pensamento por meio de mapas mentais instruído pela docente, o que me auxiliou a elaborar esta escredocência. Ambientação à disciplina: Na disciplina atual, após a apresentação da ementa, assim como os assuntos previstos pela professora para serem tratados ao longo do semestre, houve ênfase para a participação dos aulos com atividades a cada aula, através de diálogos mediante a apresentação de temas provisionados além da nossa contribuição a partir das leituras e experiências individuais. No entanto o que me chama mais a atenção na metodologia de ensino da docente é a incorporação da exposição das aulas em que a professora Jani traz proposições não documentadas, não escritas, a partir da construção do pensamento crítico seja do que fosse. Na medida em que explana as informações e ‘rabisca’ no quadro, prendendo a atenção de todos num caminho que percorre a oportunidade de inquietar, incomodar, enraivecer, gostar, admirar. Porque como ela disse que as emoções influenciam no processo de aprendizagem e não necessariamente as emoções romantizadas. Assim ela conduzia as aulas, silenciava para nos ouvir e depois fazia as ponderações. Pensamento crítico: Como exemplo, na primeira aula, foi nos apresentados, a fábula “O rato e a montanha” (Medeiros, 2024), de Antonio Gramsci. Esta fábula nos trouxe assuntos para debates importantes como: a questão do meio ambiente e o usufruto desenfreado da

20 Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: gacbarbosa@id.uff.br

sociedade capitalista cujo interesse ganancioso se sobrepõe às necessidades de crianças, de famílias pobres, que pouco têm para comer e o pouco que têm para plantar torna-se escasso em vista da quantidade de ‘bocas’ para alimentar. No caso da narrativa, os recursos naturais são escassos como: a grama, que carece da chuva pra crescer; da vaca que carece da grama pra se alimentar e produzir leite; da montanha que é destruída pela ação do homem sobre a natureza, perdendo a rigidez na sua existência e tornando-a cada vez mais obsoleta para a construção de estradas. Reflexões latentes: Por meio de uma linguagem simples, o texto traz à reflexão, inclusive, quanto as necessidades latentes deste século, apesar de ter sido escrita no passado. A narrativa retrata bem, com o ser humano, no ideal capitalista de consumo, faz com que ele próprio acabe prejudicado, por suas próprias ações. A iniciativa com a leitura gramsciana é muito boa para abrir diálogos, sobre emergência climática, meio ambiente, respeito à natureza e ao ser humano, crime ambiental, ações e consequências etc. Esta história, nos mostra como a linguagem se faz presente em debates complexos, mas que precisam ter um entendimento unânime, que por sua vez é assim validado a partir de métodos. Não é preciso falar difícil. É preciso ser compreendido. Por outro lado, entendo que há outras maneiras de produzir conhecimento, mas que são como martírios, principalmente quando ocorre resistência e sabedorias outras, cujas quais não foram validadas por métodos científicos, são impostas arbitrariamente atuando produtores de verdades absolutas. Esta é uma crítica que tenho às imposições educacionais visto que “Temos aí o processo, ativamente liderado pela classe burguesa, de constituição do Estado moderno e das nações modernas.” (Tonet, 2013, p. 31). Diferentemente do método adotado na disciplina em que “temos aquele enorme florescimento das artes, ciências, de um novo modo de ver o mundo e de relacionar-se com ele.” (Tonet, 2013, p. 31). Respeito a diversidade: Assim é possível compreender o quanto é preciso reconhecer a diversidade de conhecimento e vivências existentes em sala de aula e até mesmo no cotidiano como um todo. Com debates respeitando as diferenças, que se fazem presentes a partir da provocação feita no contexto de uma “história de criança”, que foi o caso da fábula lida, analisada e debatida. Coloquei “entre aspas” pois percebo ser da falsa ingenuidade da liberdade capitalista que se constrói a certeza opressora. Então, da mesma forma, a partir de uma “história de criança”, a fábula apresenta-se poderosa para contribuir à formação do pensamento contrário ao lucro. A narrativa da fábula possibilita expor (contrariando ao modo de aprender convencional, sem explicações) provocar, a partir das exposições, a construção do pensamento da criança por meio da linguagem lúdica, o que propicia a construção da consciência política. Ao contrário do que faz tecnicamente a partir do método minimamente progressista, conjunto de estudos na qual coloca a criança no centro do ensino, despertando a individualidade e meritocracias que chegam a transgredir com a possibilidade de educação integral visto que se quer cultivar a criatividade. Análise das Políticas Públicas Educacionais: A segunda aula, digamos, que se iniciou um pouco mais técnica, pois aprendemos como ler e utilizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem também como desmistificá-la, como se apropriar do seu conteúdo em vista das necessidades apresentadas pela comunidade escolar. É importante ressaltar que, por mais coletiva que seja, a construção deste documento, é vítima de sua contradição implícita, no que se refere à diversidade e multiculturalidade do nosso território, fazendo necessário intervir, mediar os diálogos a partir das demandas e estruturas postas a cada comunidade escolar. Como trabalhar a língua portuguesa em um país tão racista, por exemplo, língua

essa que não se limita a metodologias de escrita e diálogo, como também existe e resiste como pilar dos nossos símbolos e significados, que por sua vez são racializados. Essa é uma reflexão sobre o ensino da nossa língua portuguesa que numa perspectiva política e que, com ação das políticas linguísticas promovidas pelo Estado atrai mudanças de significados diante da nossa riqueza cultural e das variedades existentes no nosso país. É nesse pensamento que discuto porque assumimos nossa submissão ao reforçar a supremacia europeia quando aceitamos a imposição da Língua Portuguesa de Portugal em detrimento de abrir um novo diálogo a fim de renomeá-la como língua brasileira, por exemplo, segundo o sugerido pela professora Jani neste diálogo que se estendeu aula afora. Importante trazer à tona este assunto como oportunidade de discutir acerca da nossa memória cultural, o que inclui a língua e ampliar reflexões sobre a língua portuguesa e a consciência política que, inclusive foi tema de um dos textos complementares lidos numa das aulas. Neurociência: Por falar em articulação entre língua, linguagem e questões da linguística, já entro compartilhando a experiência da próxima aula em que o tema norteou sobre a relação entre a neurociência e as estruturas neurológicas com a aprendizagem e suas aplicações práticas no cotidiano escolar. Foi apresentado a nós toda a consigna desta área que envolve as construções psíquicas que ocorrem ao longo da vida que engloba os estudos da área neurobiológica. O conjunto destes estudos é compreendido pela neurociência que traz uma abordagem muito inovadora para o olhar dos educadores. Portanto, tendo a dizer que este conteúdo inserido na disciplina é muito inovador e deveria passar a fazer parte do currículo do curso de Pedagogia da UFF. Observamos junto a professora como a neurociência se relaciona com a pedagogia e com os processos de ensino e aprendizagem. Aprendemos sobre os mitos que se fazem verdade através de uma cultura de fantasias sobre o ato de educar e se concretizam no senso comum, distorcendo muitas das análises feitas com metodologias de investigação científicas. Estes são chamados de “neuromitos” que temos como exemplos: “quem usa o lado direito do cérebro é melhor em português” ou “o ser humano só utiliza 10% do cérebro”, entre outros que foram enraizados na sociedade, mas não possuem fundamentação científica atualizada. Foi importante entender a distinção entre a neurociência (fundamenta as práticas pedagógicas com informações cerebrais), a psicologia (traz as vivências essenciais considerando as questões mentais e também comportamentais) e a pedagogia (produz práticas e modelos com base nas informações da neurociência e da psicologia investigadas). Assim, foi nos ressaltando a importância do externo para o desenvolvimento psíquico e os processos de assimilação gradual que a criança vai adquirindo, como aponta Piaget (1893, p.22-35) “o desenvolvimento da inteligência é a condição para que os seres humanos construam conhecimento sobre o meio.” Seguindo o mesmo raciocínio, ainda em Piaget (1893, p. 22-35), podemos observar: “crescer é uma forma de reorganizar a própria inteligência de forma a ter maiores possibilidades de assimilação.” O que e como se aprende: E a partir destas análises que posteriormente se aprofundaram, que vão se constituindo o conhecimento acerca do que se aprende e como se aprende. Aproveitei para trazer ao debate também na perspectiva Vygotskiana que traz a cultura para o centro do debate da assimilação, como ocorre a construção do ser enquanto sujeito como reflexo dos fatores externos que o cerca. Então a o sujeito interioriza o conhecimento absorvido do âmbito externo para o ambiente interno reorganizando os elementos externos culturais internamente. De acordo com Vigotski (2012, p.151) como as “relações interiorizadas de ordem social e fundamento da estrutura

social da personalidade”, o aprendizado ocorrido por meio do processo de transformação e de compreensão dos significados envolve diretamente a atividade mental do sujeito, ou que nos indica a valorização do educador para os elementos culturais que representam a realidade, dotada de significados, que provoca a construção e transformação de pensamentos. Vigotski (2012, p. 136). Cultura e a construção do sujeito: Dando continuidade ao pensamento sobre a cultura a partir dos elementos que a constituem, trago a contribuição de Fanon (1952, p. 96-97) que, em algumas de suas entrevistas/consultas com crianças percebeu como o racismo estava presente nos pesadelos: em todas as narrativas destas crianças se voltavam para os temores da guerra e da opressão colonialistas, até mesmo o desprendimento de si mesmas enquanto um ser humano. O autor tem conversas com algumas crianças relatando seus sonhos, isso explicita como um desestímulo cognitivo pode afetar as ligações sinápticas e assim dificultar seu aprendizado e construção de sua subjetividade. Pois, sempre será inferida a partir da perspectiva do outro, colonial, brutal, predatório – nestes casos. Conhecimento técnico e formação humana: As aulas de cunho mais técnicos, por exemplo quanto a questões metodológicas de ensino, a professora Jani nos apresentou diferentes metodologias de ensino, exemplificando as formas de abordagens e de atividades práticas iniciando desde as concepções mecanicista até as que são de cunho interacionistas, estudo psicolinguístico e a teoria inatista o que deixa evidente que a diversidade de abordagens metodológicas vão transmutando com o tempo e com os objetivos políticos da sociedade, então as metodologias necessitam conduzir aos resultados esperados pela hegemonia. Nessa dimensão é que precisamos compreender que não basta ter um guia como roteiro de conteúdo pra se ensinar, mas, ao internalizar que “A função da escola é de oportunizar a formação humana primordialmente para a vida e, conseqüentemente para o trabalho. Enquanto instituição de ensino, o que se questiona é se essa premissa se tornou somente filosófica. (...) a educação escolar passou a ser sinônimo de capacidade física e moral para melhores oportunidades profissionais na sociedade. (Medeiros, 2019, p. 58)”. Atingimos a dimensão da compreensão comunicativa e passamos a ter uma ideia do que permeia entre a língua portuguesa, a formação da consciência política e nossa missão de educar. Educação na perspectiva da formação integral e emancipatória: O objetivo deste trabalho é apresentar como os conteúdos ministrados na disciplina de Língua Portuguesa – Conteúdo e Método, do curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR/UFF me inquietou e provocou reflexões sobre a nossa responsabilidade na função de educar que deve atender a perspectiva mais ampla da formação humana, buscando a formação integral dos alunos que além de desenvolverem suas habilidades linguísticas na língua portuguesa (ouvir, falar, ler, escrever) devem conseguir decifrar seus códigos e intenções a fim de buscarem a formação do pensamento crítico a partir da consciência política expressa na comunicação para a vida.

PALAVRAS-CHAVE: Língua portuguesa. Consciência Política. Formação docente. Pedagogia.

REFERÊNCIAS

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador. Ed. Ufba ,2008.

MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Fábulas para se ler além da escola. 1. edição. Itapiranga: Editora Schreiber, 2024. 124 p. E-book disponível em: <https://www.editoraschreiber.com/livros/f%C3%A1bulas-para-se-ler-al%C3%A9m-da-escola> Acesso em abril de 2024.

MEDEIROS, Janiara de Lima. A reforma Ensino Médio: Estudo crítico da lei n° 13.415/2017. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021.

MEDEIROS, Janiara de Lima. Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética. Sabedoria e ilusões da filosofia. Problemas de psicologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 2. ed., 1993. Col. Os Pensadores.

TONET, Ivo. Método científico: uma abordagem ontológica. 1. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VYGOTSKI, L.S. Obras escogidas III: problemas del desarrollo da la psique. Madrid: Machado, 2012a.

RESUMO IX

AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: MEU LUGAR DE FALA

Paula Enaely de Marins Oliveira²¹.

DOI-RESUMO: 10.47538/AC-2024.14-R09

Este trabalho tem como objetivo relatar a experiência na disciplina Língua Portuguesa – Conteúdo e Método, ministrada pela professora Janiara de Lima Medeiros, no curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense – IEAR/UFF. A importância desta escredocência se dá em razão das reflexões provocadas nas aulas que muito contribuíram à minha trajetória neste processo de formação docente. Nesta experiência o destaque do maior aprendizado foi o desenvolvimento da minha desinibição para participar das aulas, contribuindo com as minhas narrativas oportunizando, provocando e valorizando o meu lugar de fala. Esta questão do lugar de fala se tornou de maior importância no meu desenvolvimento profissional, pois me proporcionou expor pensamentos da forma com que enxergo o mundo e de acordo como minhas interpretações expostas foram respeitadas ainda que com base nas minhas experiências individuais. “A ideia de lugar de fala se popularizou no Brasil com o livro da escritora Djamilia Ribeiro. Segundo a definição da autora, o conceito remete ao local de fala do enunciador, qual a sua realidade social, financeira e pessoal ao proferir um discurso sobre determinado tema. (Brasil Paralelo. Reportagem disponível em <https://www.brasilparalelo.com.br/artigos/lugar-de-fala>. Acesso em mar 24)”. Há, segundo a professora Jani Medeiros, diferentes conceitos e opiniões a respeito do lugar de fala. Portanto aqui não vou me apegar a estas definições, mas sim para a relevância que as provocações e as oportunidades de participação nas aulas me trouxeram maior segurança e confiança enquanto educadora em formação diante dos colegas, também em formação. Estes momentos de participação individual aconteciam em todas as aulas em momentos inesperados. Fosse na abertura da aula para fins de retomar e revisar o que foi dito no encontro anterior, seja para contribuir com exemplos durante as exposições nas aulas ou mesmo ao final das aulas sob forma de avaliação de aprendizagem. Por exemplo, na primeira aula a professora apresentou a ementa da disciplina, seu dinamismo, seu funcionamento, as formas de avaliação. Na ocasião houve as apresentações dos alunos e da docente o que contribuiu para a visão de um panorama geral acerca dos conteúdos e métodos que estavam planejados para estudo. Nesta aula a professora Jani foi realizando a exposição e construindo no quadro um mapa mental com os assuntos mais importantes em destaque. Ao final da aula, a professora fez um sorteio com os tópicos falados mais importantes (apresentados no mapa mental no quadro) e cada aluno pôde explanar seu entendimento acerca do assunto sorteado. Ou seja, desta maneira cada aluno pôde exercitar o hábito de ouvir, interpretar, organizar o pensamento e conforme sua experiência de mundo, apresentar sobre o assunto explanado pela professora. Este foi um grande momento de interação e aprendizado, pois cada aluno teve a oportunidade de se expressar e compartilhar conhecimento. Na aula seguinte a professora falou da importância de conhecermos as políticas públicas educacionais,

21 Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: p_enaely@id.uff.br

independente de serem apresentadas em aulas. Pois trata-se do interesse na formação profissional continuada que devemos perseguir cotidianamente. Então, nesta aula foi possível conhecer como se apresenta a Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, a professora inicialmente pediu a ajuda da turma para que cada um falasse sobre o que foi tratado na aula anterior. “ – estou com amnésia!” , brincava a professora a fim de estimular a participação da turma. Muito importante foi retomar a leitura feita na aula anterior sobre a fábula “O Rato e a Montanha”, de Antônio Gramsci (Medeiros, 2024), a partir da qual foi possível retomar a reflexão sobre assuntos como economia local, coletividade e impactos ambientais no quais são abordados na fábula. No encontro seguinte, a professora trouxe uma abordagem pioneira no currículo de pedagogia que foi quanto a relação entre neurociência, ensino e aprendizagem. Ou seja, como os conhecimentos neurocientíficos contribuem para o processo de aprendizagem e as diferenças e aproximações entre Neurociência, Psicologia e Pedagogia em relação a educação. Neste sentido a professora exemplificou, seguindo a abordagem neurocientífica, quanto ao uso do estímulo multissensorial nas aulas (audição, visão, olfato, tato e paladar) e como estes estímulos podem ajudar no desenvolvimento das habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever). Neste encontro a docente nos provocou a pensar e a propor recursos e atividades para aula de língua portuguesa na perspectiva da inclusão, ou seja, atendendo a diversidade de personalidades que temos na sala de aula seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. As experiências compartilhadas abrangeram nossas vivências de quando éramos crianças na escola ou nossas percepções nas práticas do estágio ou do Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Na aula subsequente a professora além de abordar metodologias de ensino de Língua Portuguesa a partir das teorias da aprendizagem, a cada vez que explicava uma teoria, nos perguntava sobre modelo de atividade que seguia cada teoria e se lembrávamos de alguma atividade ou avaliação de acordo com cada teoria vivenciado na escola. Então abordo desde a concepção Mecanicista à Interacionista; a Inatista; a Interacionista e o estudo psicolinguístico, destacando a existência de fatores que interferem no processo de aprendizagem. Pude participar com dúvidas que eram muito bem-vindas pois traziam novas reflexões. Na ocasião a professora nos desafiou a construção de um plano de aula pensando na perspectiva da educação inclusiva, utilizando conhecimentos adquiridos sobre a abordagem neurocientífica e preparado conforme parâmetros da BNCC. Na ocasião foi possível realizar uma ‘tempestade de ideias’ na sala enquanto a professora foi listando tópicos importantes para este planejamento inicial em que participamos em conjunto. No entanto, foi na aula seguinte que apresentamos individualmente nossos planos preparados, ocasião em que os colegas puderam interferir com sugestões e apontamentos de acordo com as suas experiências também. Desta forma, compartilho o plano que desenvolvi neste momento em que o conhecimento estava mais amadurecido. Inicialmente busquei os dados gerais da escola tais como:

Colégio: Escola Municipal Cornelis Verolme
Professor: Paula Enaely
Data/hora: 10/04/24 - 9h às 10h Sequência: 1º encontro
Dia da semana: segunda-feira
Série/turma: 3º ano, 301
Quantidade de alunos/alunas: 25
Faixa etária: 8

Crianças com deficiência: 2 quais deficiências? TDAH TEA Com ou sem laudo?
com laudo
A classe possui mediador? Não. Quantos? 0
A classe possui monitor? Não. Quantos? 0
As crianças possuem acesso à tecnologia/internet? Sim
O colégio está localizado em ambiente rural ou urbano? Urbano
Além da sala de aula há outros ambientes onde possam ser realizadas as aulas? Quais? (exemplo: biblioteca, quadra de esportes, jardim etc.) Não
A escola possui acessibilidade? Não
Qual o método de sondagem para identificar os conhecimentos prévios dos alunos? (exemplo: sala de aula invertida, debates, exposição etc.) debates

A partir de uma análise geral da escola, sala de aula, perfil da turma, foi possível planejar a aula e suas atividades, conforme plano de aula a seguir:

Tema: Características do Urutau - Adjetivos
Finalidade: Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos.
Ano: 3º ano do Ensino Fundamental.
Duração: 50 minutos.
Objetos do conhecimento: Morfologia
Prática da linguagem: Análise linguística e semiótica.
Habilidades da BNCC: EF03PL09.
Recursos: artigo de curiosidade, fita adesiva, canetas coloridas, lápis, borracha, lápis de cor, papel sulfite e; equipamentos como computador, datashow para a reprodução do texto que está disponível na internet.
Possíveis dificuldades que possam impactar a educação inclusiva considerando crianças sem ou com deficiência (público-alvo da educação especial): 1- Os alunos podem apresentar dificuldade em ilustrar o Urutau seguindo as características presentes no texto. 2- Podem também confundir adjetivos com substantivos em algumas expressões presentes no texto lido.
Neurociência aplicada: utilizar estímulos multis sensoriais a fim de favorecer a memorização e o aprendizado (com cuidado ao excesso de estímulo sensorial)
Planejamento do tempo (ou Sequência didática):
• 2 minutos: apresentar o tema da aula: perguntar aos alunos já ouviram falar do Urutau e o que acham que ele é.
• 5 minutos: entregar aos alunos uma cópia do texto “Bom no disfarce e na cantoria” e propor a leitura conjunta em voz alta.
• 10 minutos: realizar alguns questionamentos a turma, como por exemplo: Após a leitura do texto conseguimos dizer o que é um Urutau? Que elementos do texto nos trazem essa informação? Se convidassem vocês a desenhar um Urutau, vocês conseguiriam? O texto nos ajuda a entender como ele é? (Provavelmente os alunos dirão que conseguiriam visto que o texto nos apresenta características desta ave).
• 20 minutos: atividade: entregar aos alunos folhas de papel sulfite e convide-os a desenhar o Urutau. Eles poderão consultar o texto caso achem necessário buscar referências de como é essa ave (se possível, projete aos alunos a parte do texto em que constam as principais características do animal, para facilitar a procura da turma por suas características).
• 3 minutos: após a finalização, expor os desenhos na parede da sala, para que a turma possa compará-los. Espera-se que eles percebam as semelhanças e diferenças entre as produções e as verbalize.
• 10 minutos: propor que os alunos localizem outros adjetivos no texto e criem uma lista coletiva de descobertas.
Recomendações: Vá anotando as descobertas no quadro para que os alunos registrem em seus cadernos posteriormente. Solicite que grifem no texto os adjetivos encontrados e copiem a lista em seu material de registro pessoal. Solicite também que os alunos grifem no texto os adjetivos encontrados e copiem a lista em seu material de registro pessoal.
Referência: SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Recuperação Língua Portuguesa – Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo :

unidade IV – Você sabia? – Livro do professor / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME/ DOT, 2023.

Considerações finais: o objetivo de apresentar esta experiência de aprendizado foi compartilhar a importância das provocações feitas pela docente da disciplina de Língua Portuguesa – Conteúdo e Método para a participação dos alunos nas aulas. Desta forma ela delegou responsabilidades em atividades apresentadas a cada encontro, oportunizando nosso lugar de fala, reconhecendo e valorizando nossas vivências individuais e em grupo.

REFERÊNCIA

MEDEIROS, Janiara de Lima (Org.). Fábulas para se ler além da escola. 1. edição. Itapiranga: Editora Schreiber, 2024. 124 p. E-book disponível em: <https://www.editoraschreiber.com/livros/f%C3%A1bulas-para-se-ler-al%C3%A9m-da-escola> Acesso em abril de 2024.

CAPÍTULO DE LIVRO



CAPÍTULO I

AUTOESTIMA: O CAMINHO PARA O SUCESSO E A AUTORREALIZAÇÃO

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes²².

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.14-01

RESUMO: A autoestima desempenha um papel crucial na saúde mental e no bem-estar geral dos indivíduos. Na sociedade atual, diversos fatores têm contribuído para problemas de autoestima, gerando uma série de implicações negativas para a vida das pessoas. Entre esses fatores, destacam-se a pressão das redes sociais, os padrões de beleza irreais, a comparação constante e o aumento da ansiedade e depressão. É importante destacar, a correlação positiva entre autoconceito, autoestima, motivação e produtividade funcional. Importante, ainda, é destacar que esses processos são construções sociais da subjetividade, enfatizando a importância da atuação das figuras de mediação no desenvolvimento humano.

PALAVRAS-CHAVE: Autoestima. Autoconceito. Desenvolvimento social. Autoeficácia.

SELF-ESTEEM: THE PATH TO SUCCESS AND SELF-ACTUALIZATION

ABSTRACT: Self-esteem plays a crucial role in the mental health and general well-being of individuals. In today's society, several factors have contributed to self-esteem problems, generating a series of negative implications for people's lives. Among these factors, the pressure from social networks, unrealistic beauty standards, constant comparison and increased anxiety and depression stand out. It is important to highlight the positive correlation between self-concept, self-esteem, motivation and functional productivity. It is also important to highlight that these processes are social constructions of subjectivity, emphasizing the importance of the role of mediation figures in human development.

KEYWORDS: Self-esteem. Self-concept. Social development. Self-efficacy.

INTRODUÇÃO

Na psicologia o termo autoestima é usado para descrever a maneira como a pessoa enxerga em si mesma ou o seu próprio valor. Em outras palavras, o quanto você aprecia e gosta de si mesmo. Um dos principais problemas de autoestima na sociedade

22 Mestranda em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduada em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Pós-graduada em Historiografia Brasileira pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Pós-Graduada em Metodologia de Ensino de História pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-6746>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956672837215695>. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

contemporânea é a influência das redes sociais. As plataformas digitais, como Instagram, Facebook e TikTok, estão repletas de imagens e histórias de vidas aparentemente perfeitas. Esse ambiente propicia uma cultura de comparação constante, onde os indivíduos comparam suas vidas reais, com todas as suas imperfeições, às versões idealizadas e cuidadosamente curadas das vidas de outras pessoas. Isso pode levar a sentimentos de inadequação e inferioridade, minando a autoestima de maneira significativa.

Os padrões de beleza irreais perpetuados pela mídia e pela indústria da moda são outro fator que afeta negativamente a autoestima. Celebridades e influenciadores frequentemente exibem corpos e estilos de vida que são inatingíveis para a maioria das pessoas. A busca por essa perfeição inalcançável pode resultar em frustração, distorção da imagem corporal e, em casos extremos, transtornos alimentares. A pressão para se conformar a esses padrões pode ser particularmente prejudicial para jovens, que estão em uma fase de desenvolvimento e formação de identidade.

Além disso, a comparação constante, impulsionada pelo acesso fácil e contínuo às vidas dos outros através das redes sociais, pode exacerbar problemas de autoestima. As pessoas tendem a se concentrar no que lhes falta, em vez de valorizar o que têm. Isso pode criar um ciclo vicioso de insatisfação e baixa autoestima, onde o sucesso e as realizações dos outros são vistos como indicadores das próprias falhas e insuficiências.

A crescente prevalência de ansiedade e depressão na sociedade atual também está intimamente ligada aos problemas de autoestima. A pressão para ter sucesso, ser produtivo e corresponder às expectativas sociais pode ser esmagadora. Quando as pessoas se sentem incapazes de atender a essas expectativas, a autoestima pode sofrer um golpe severo. A ansiedade e a depressão, por sua vez, podem reduzir ainda mais a autoestima, criando um ciclo difícil de quebrar.

ENTENDENDO O AUTOCONCEITO

Segundo Branden (2001, p. 15), “o nosso autoconceito é composto pelo que nós próprios achamos que somos, como as nossas características físicas e psicológicas, nossos pontos positivos e negativos e, acima de tudo, nossa autoestima”.

O autoconceito engloba representações sobre as diferentes dimensões da pessoa. Entre as mais destacadas por diversos autores que trabalham nessa temática são a aparência e as habilidades físicas, aquelas relativas às relações interpessoais – pais, pessoas do sexo oposto etc. - a habilidade cognitiva geral, a estabilidade emocional, a criatividade, a honestidade.

O papel que o autoconceito desempenha no comportamento do indivíduo é muito forte, tendo em vista que a interação dos diferentes fatores contribui, de forma a beneficiar ou comprometer, a sua formação e desenvolvimento e, conseqüentemente, todo o desenvolvimento e comportamento pessoal e social.

A FORMAÇÃO E EVOLUÇÃO DO AUTOCONCEITO

A formação do autoconceito é um processo lento, que se desenvolve a partir das experiências pessoais da criança e da relação dos outros ao seu comportamento inicial. Para os teóricos da Programação Neurolinguística, o foco está no modo como estruturamos nossa experiência subjetiva – como pensamos sobre nossos valores e crenças e como criamos nossos estados emocionais – e como construímos nosso mundo interno a partir de nossa experiência e lhe damos significado (O'Connor, 2003, p. 1).

As informações recebidas do mundo exterior são captadas e armazenadas em nossa mente. A religião, os valores, as crenças, a cultura, as experiências, os comentários, etc. são informações que vão gerar nossos programas. Os programas internos vão sendo formados e afetarão nosso comportamento (Moysés, 2001, p. 52).

Considerando a contribuição da Psicanálise, a questão do autoconceito passa a ter uma dimensão muito mais séria no processo da construção da subjetividade, não sendo tão facilmente reversível, como propõe a Programação Neurolinguística. Diante de sentimentos de inadequação, o sujeito internaliza características de alguém valorizado, passando a sentir-se como ele. A identificação é um processo necessário no início da vida, quando a criança está assimilando o mundo. Mas permanecer em identificações impede a aquisição de uma identidade própria. (Rappaport, 1981, p. 32). Desta forma, a estrutura final da personalidade representa a acumulação de numerosas internalizações de imagens,

mensagens, ações e reações, em sua maior parte inconsciente, que vão resultar na representação do autoconceito do indivíduo.

Do ponto de vista da evolução, o autoconceito distingue-se a partir de um conjunto de mudanças muito importantes para nossa vida, cujo ponto de origem se situa na infância, quando as percepções das crianças sobre si próprias centram-se nos aspectos concretos. A qualidade no tratamento que se recebe por parte da família é um determinante na construção do autoconceito. Nesse sentido, as pessoas vão internalizando percepções a partir das quais elabora uma determinada imagem de si mesma e valoriza, de uma maneira ou de outra, sua própria imagem, acreditando ou não em seus talentos e em suas competências.

AUTOCONCEITO REAL X AUTOCONCEITO IDEAL

De acordo com o conceito de Autoconceito real o mesmo refere-se a forma como o indivíduo se observa e se percebe como de fato ele é na realidade, quanto ao conceito de Autoconceito ideal corresponde a forma com que a pessoa sente que deveria ser e não como ela se observa ou se avalia, sendo assim o oposto do Autoconceito real.

O Autoconceito ideal tem como origem na formação do ego ideal, de acordo com os estudos da Teoria psicanalítica é o terceiro componente da estrutura Freudiana, o superego, que se desenvolve na criança quando são ensinadas as primeiras regras de condutas pelos pais.

CONSTITUINTES DO AUTOCONCEITO

O autoconceito torna-se visível e se expressa a partir dos seus elementos constituintes: a autoestima; as autoimagens; a autoeficácia; as identidades; o autoconceito real e o autoconceito ideal.

A AUTOESTIMA

Vaz Serra (1988) ressalta que a autoestima é um dos componentes mais significativos do autoconceito, influenciando fortemente a prática. Este conceito envolve

a avaliação que o indivíduo faz de suas próprias qualidades e desempenhos, sendo a parte afetiva do autoconceito onde se realizam julgamentos pessoais que determinam sentimentos de valor, como “bom” ou “mau”.

Branden (2001) define autoestima como a junção de autoconfiança e autorrespeito, refletindo a capacidade de enfrentar desafios enquanto se respeitam e defendem interesses e necessidades pessoais. Moysés (2001) acrescenta que autoestima é gostar e confiar em si mesmo, essencial para encarar a vida com confiança e otimismo, facilitando a realização de objetivos.

Salvador (2000) diferencia autoconceito de autoestima, sendo o primeiro o conhecimento de si mesmo (por exemplo, saber que se é bom em desenhar) e o segundo a avaliação afetiva desse conhecimento (por exemplo, gostar da própria aparência).

A Programação Neurolinguística (PNL) destaca a importância dos pensamentos e da linguagem na construção da autoestima. O que uma pessoa pensa e diz sobre si mesma forma sua autoimagem e afeta diretamente sua autoestima. Pensamentos negativos podem enfraquecer a autoestima, mas a PNL sugere que esses padrões de pensamento podem ser alterados para uma percepção mais positiva da realidade. A assertividade é crucial para manter a autoestima, permitindo que o indivíduo tome decisões e assuma responsabilidade por suas ações, sendo autêntico e expressando suas opiniões de maneira clara. Saber lidar com críticas de maneira construtiva também é essencial, evitando o perfeccionismo extremo que pode prejudicar a autoestima.

O trabalho profissional pode ser uma fonte de realização e fortalecimento da autoestima. Adaptar-se a mudanças de forma produtiva, mantendo certos aspectos constantes, é vital para desenvolver autoconfiança.

A abordagem psicanalítica, por outro lado, vê o fortalecimento do autoconceito e da autoestima de maneira menos direta. A psicanálise explora as causas profundas dos sentimentos de inadequação e desvalorização, trabalhando no resgate e reconstrução gradual com apoio terapêutico. Conflitos internos entre id, ego e superego são analisados para entender os problemas e permitir sua resolução através do insight. Baseando-se em diferentes abordagens teóricas, percebe-se a complexidade do tema e a necessidade de

uma investigação abrangente para evitar uma compreensão simplista do autoconceito e da autoestima.

AUTOIMAGEM

O que é autoimagem? Trata-se de como cada um se enxerga. Um dos fatores constituintes do autoconceito são as autoimagens, sendo elas resultados de percepções que surgem quando o indivíduo é o próprio objeto da sua própria observação. A autoimagem é um conceito primordial para uma auto -regularização, o indivíduo pode criar sua própria autoimagem, mostrando para si mesmo e os demais que estão ao seu redor o seu potencial, a sua determinação de vencer.

Algumas pessoas são muito críticas e duras consigo ao cometer erros ou fugir de algum padrão de comportamento ou aparência. Isso sinaliza que a autoimagem não é tão favorável, tal qual muitas vezes são apresentadas em redes sociais, em divulgações de multimídia.

É importante esclarecer que nem sempre essa percepção de si condiz com a realidade e com a visão de outras pessoas. Enquanto a autoestima está relacionada ao amor que temos por nós mesmos, a autoimagem é quem nós pensamos ser. Ela engloba traços de personalidade, comportamento e aparência física.

AUTOEFICÁCIA

A autoeficácia é um conceito central na psicologia educacional, introduzido por Albert Bandura, que se refere à crença de uma pessoa em sua capacidade de realizar tarefas e alcançar objetivos específicos. Esta crença desempenha um papel crucial no desempenho acadêmico e no desenvolvimento pessoal dos alunos.

Autoeficácia é definida como a confiança que um indivíduo tem em sua capacidade de executar ações necessárias para produzir certos resultados. Não se trata de habilidades reais, mas da percepção dessas habilidades. Bandura destacou que a autoeficácia influencia a forma como as pessoas pensam, se sentem e se comportam.

Indivíduos com alta autoeficácia são mais propensos a enfrentar desafios, persistir diante de dificuldades e se recuperar mais rapidamente de fracassos.

Bandura identificou quatro principais fontes de autoeficácia: Experiências de Domínio: Sucessos anteriores aumentam a crença na própria capacidade, enquanto fracassos a diminuem. Experiências Vicárias: Observar pessoas semelhantes a si mesmo tendo sucesso pode fortalecer a crença na própria capacidade. Persuasão Verbal: Incentivos e feedback positivo de professores e colegas podem aumentar a autoeficácia. Estados Fisiológicos e Emocionais: Estados de ansiedade e estresse podem diminuir a autoeficácia, enquanto um estado emocional positivo pode aumentá-la.

Na educação, a autoeficácia é um fator determinante no desempenho acadêmico dos alunos. Alunos com alta autoeficácia tendem a ter maior motivação, engajamento e resiliência. Eles estão mais dispostos a participar de atividades desafiadoras, a dedicar mais esforço e a persistir diante das dificuldades. Além disso, a autoeficácia está associada a estratégias de aprendizado mais eficazes e a uma maior capacidade de autorregulação.

Para promover a autoeficácia entre os alunos, os educadores podem adotar várias estratégias: Proporcionar Experiências de Sucesso: Estruturar atividades que permitam aos alunos experimentarem o sucesso em tarefas gradualmente mais desafiadoras. Utilizar Modelos Positivos: Expor os alunos a colegas ou figuras que demonstrem habilidades e atitudes positivas. Oferecer Feedback Construtivo: Fornecer feedback específico e positivo que encoraje os alunos a acreditarem em suas capacidades. Gerenciar o Estresse: Ensinar técnicas de gerenciamento do estresse e criar um ambiente de aprendizagem positivo que minimize a ansiedade.

AS IDENTIDADES

A teoria psicossocial do desenvolvimento que Erikson nos apresenta, dentre os conceitos mais conhecidos, os de identidade, crise de identidade e confusão de identidade. Esses conceitos vão estar presentes nos estágios de desenvolvimento por ele apontados,

trazendo repercussões para a dinâmica de funcionamento pessoal de cada sujeito, conforme a qualidade das relações interpessoais estabelecidas.

A teoria de Erikson descreve o desenvolvimento humano ao longo da vida em oito estágios distintos, cada um caracterizado por um conflito ou crise psicossocial que precisa ser resolvido para que a pessoa possa avançar para o próximo estágio de maneira saudável. Aqui está uma visão geral dos oito estágios:

1. **Confiança vs. Desconfiança (0-1 ano):** Neste estágio, o bebê desenvolve um senso de confiança ou desconfiança em relação ao mundo ao seu redor, dependendo da consistência e qualidade dos cuidados recebidos. Se os cuidadores são confiáveis e amorosos, a criança desenvolve confiança. Caso contrário, pode resultar em desconfiança.

2. **Autonomia vs. Vergonha e Dúvida (1-3 anos):** A criança começa a explorar seu ambiente e a desenvolver independência. O sucesso nesta fase leva a um senso de autonomia, enquanto a falha resulta em sentimentos de vergonha e dúvida sobre suas habilidades.

3. **Iniciativa vs. Culpa (3-6 anos):** As crianças começam a assumir mais controle sobre suas ações e iniciam atividades por conta própria. Se incentivadas e apoiadas, desenvolvem iniciativa. Caso contrário, podem sentir culpa sobre suas necessidades e desejos.

4. **Indústria vs. Inferioridade (6-12 anos):** As crianças começam a frequentar a escola e a se envolver em tarefas e projetos. O sucesso em lidar com as demandas escolares e sociais leva a um senso de competência e indústria. A falha pode resultar em sentimentos de inferioridade.

5. **Identidade vs. Confusão de Papéis (12-18 anos):** Durante a adolescência, os indivíduos exploram diferentes papéis e identidades. A resolução bem-sucedida desta crise leva a uma identidade estável, enquanto a falha resulta em confusão de papéis e identidade difusa.

6. **Intimidade vs. Isolamento (18-40 anos):** Neste estágio, os jovens adultos buscam formar relacionamentos íntimos e amorosos. O sucesso leva a relações saudáveis e ao sentido de intimidade, enquanto a falha resulta em isolamento e solidão.

7. **Geração vs. Estagnação (40-65 anos):** Durante a meia-idade, os indivíduos procuram contribuir para a sociedade e ajudar a próxima geração através do trabalho e da criação de filhos. O sucesso leva a um sentido de realização e utilidade, enquanto a falha resulta em estagnação e autoabsorção.

8. **Integridade vs. Desespero (65 anos em diante):** Na velhice, as pessoas refletem sobre suas vidas. Se sentirem que viveram uma vida plena, alcançam um sentido de integridade. Caso contrário, podem experimentar desespero e arrependimento.

Cada estágio da teoria de Erikson é caracterizado por um conflito ou crise que atua como um ponto de virada no desenvolvimento. A resolução bem-sucedida de cada crise leva a um desenvolvimento psicossocial saudável e à aquisição de virtudes básicas importantes para a vida. A teoria psicossocial de Erikson enfatiza a importância das experiências sociais e das interações interpessoais em cada estágio do desenvolvimento humano.

CONCLUSÃO

É evidente o papel relevante do autoconceito e da autoestima na formação e construção de nossa subjetividade – eles se configuram valores importantes para que se possa viver melhor, pessoal ou profissionalmente, respondendo aos desafios e às oportunidades de maneira mais apropriada.

Os problemas de autoestima na sociedade atual são multifacetados e profundamente interligados com as dinâmicas modernas, como a influência das redes sociais, padrões de beleza irreais, a comparação constante e o aumento da ansiedade e depressão. Abordar esses problemas requer uma abordagem holística que inclua a promoção de uma imagem corporal positiva, a educação sobre o uso saudável das redes sociais e o apoio à saúde mental. Somente assim será possível construir uma sociedade onde a autoestima seja fortalecida e preservada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leonardo Marcondes. Erik Erikson: os estágios psicossociais do desenvolvimento. Ensaios e Notas, 2020. Disponível em: <https://ensaiosnotas.com/2020/06/13/erik-erikson-os-estagios-psicossociais-do-desenvolvimento/> Acesso em 28/05/2024

MARTINS, E.F.P.; DANTAS, M.L.Q.; PINHEIRO, F.L. Autoconhecimento e Auto-estima. Id on Line Revista de Psicologia, Novembro de 2011, vol.1, no.15, p.37-47. ISSN 1981-1189.

MORAIS, Maria de Lourdes Cysneiros de. Auto-Estima – Chave do sucesso e da auto-realização.

SERRA, Adriano Supardo Vaz. O auto-conceito. Disponível em <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2204> Acesso em 29/05/2024

CAPÍTULO II

MARIA ARAGÃO, NEM ANJO, NEM DIABO: UM LEGADO COMUNISTA DE LUTA E (RE)EXISTÊNCIA

Alana Raissa Marins Pinheiro Furtado²³; Carlos Viana Pimentel²⁴,
Herbeth Barreto de Souza²⁵; João Ricardo Costa Pinheiro²⁶;
Marília Alves Pereira²⁷; Millena Raquel de Oliveira Moraes²⁸;
Pamela Suen Fonseca Mineiro Pereira²⁹; Ruan Victor Chaves Soares³⁰.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.14-02

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar a visão, vida e legado de Maria José Camargo Aragão, analisar o depoimento autobiográfico feito pelo Euclides Moreira Neto, intitulado *Maria por Maria ou a Saga da Besta-fera nos porões do cárcere e da Ditadura (2017)* e estabelecer uma relação entre Maria Aragão e as discussões feitas neste trabalho. A pesquisa foi constituída através de referência bibliográficas, entrevistas em acervos como o Memorial Maria Aragão, pretende-se com esta, além de um recorte histórico, uma análise crítica sobre o aspúcio do legado e dos escritos da médica comunista, por meio de uma visão crítica-interpretativa, realizada sob a ótica literária de orientação feminista. Abordaremos criteriosamente a participação de Maria Aragão desde seu aspecto subversivo quando se rebelava contra o sistema patriarcal e machista, até sua humanização, onde a mesma sempre colocava o outro em primeiro plano. Por fim concluímos que há necessidades do estudo e pesquisa acerca dessa “autora”, pois ela é mais que meramente um símbolo de luta e (re), mas um grande nome que se estende até a era moderna.

PALAVRAS-CHAVE: Feminismo. Luta de classes. Ditadura Militar.

MARIA ARAGÃO, NOR ANGEL, NOR DEVIL: A COMMUNIST LEGACY OF STRUGGLE AND (RE)EXISTENCE

ABSTRACT: This article aims to analyze the vision, life and legacy of Maria José Camargo Aragão, analyze the autobiographical statement made by Euclides Moreira Neto, entitled *Maria por Maria ou a Saga da Beasta-fera nos basements do prison and da*

23 Especialista em Direito Previdenciário, Advogada, professor do curso de Direito da FACSUR. <https://orcid.org/0009-0008-6173-176X>. E-mail: raissamartinsadv@gmail.com

24 Especialista em Língua Portuguesa, Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, Especialista em Direitos Humanos, Especialista em Direito Penal, Membro da Comissão da Diversidade Sexual e de Gênero, da Comissão de Direitos Humanos e da Escravidão Negra da OAB-MA, professor da SEDUC\MA. <https://orcid.org/0000-0002-0054-1064>. E-mail: profcarlos74@gmail.com

25 Mestre em Ciências Criminais pela PUCRS, professor, Coordenador da FACSUR e Advogado. <https://orcid.org/0009-0009-3584-5162>. E-mail: hbtbarreto@gmail.com

26 Bacharel em Direito, Advogado, Professor universitário, Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho. <https://orcid.org/0009-0005-5834-3000>. E-mail: j.ricardocosta96@gmail.com

27 Acadêmica de Direito pela FACSUR e Estagiária na DPE do Marnhão, Núcleo de Pinheiro. <https://orcid.org/0009-0003-5839-0638>. E-mail: mary.hta0012@gmail.com

28 Professora, Acadêmica de Direito pela FACSUR. <https://orcid.org/0009-0004-4571-4063>. E-mail: millena.rms@hotmail.com

29 Mestra em Direito e Afirmação de Vulneráveis pelo CEUMA, professora da FACSUR e Advogada. <https://orcid.org/0000-0003-3364-7284>. E-mail: p.suen34@gmail.com

30 Especialista em Direito Público e Prática Criminal, Professor da FACSUR e Advogado. <https://orcid.org/0009-0000-4609-4987>. E-mail: ruanchavesadvocacia@gmail.com

Ditadura (2017) and establish a relationship between Maria Aragão and the discussions made in this work. The research was constituted through bibliographical references, interviews in collections such as the Maria Aragão Memorial, the aim of which is, in addition to a historical outline, a critical analysis of the aspect of the legacy and writings of the communist doctor, through a vision critical-interpretative, carried out from a feminist literary perspective. We will carefully approach Maria Aragão's participation from its subversive aspect when she rebelled against the patriarchal and sexist system, to her humanization, where she always put the other in the foreground. Finally, we conclude that there is a need for study and research about this "author", as she is more than merely a symbol of struggle and (re), but a great name that extends into the modern era.

KEYWORDS: Feminism. Class struggle. Military dictatorship.

INTRODUÇÃO

Maria José Camargo Aragão nasceu em Pindaré, no dia 10 de fevereiro de 1910. Vinda de uma família de sete filhos, a comunista do Maranhão, como ficou conhecida, enfrentou todos os preconceitos por ser negra e mulher. Mudou-se para o Rio de Janeiro, onde dava aulas para conseguir a formação em Medicina pela Universidade do Brasil. O artigo intitulado "*MARIA ARAGÃO, nem anjo, nem diabo: um legado comunista de luta e (re)existência*", nasceu a partir de questionamentos e ao mesmo tempo que líamos nos inquietávamos do quão desconhecida Maria Aragão era e é no atual contexto sócio-político regional e nacional e nosso objeto de estudo principal é o depoimento feito por ela ao Euclides Moreira, para, além disso, foi necessário ir mais profundamente e não nos atermos somente a esta obra, pois havia outras como a do Emilio (2016) e Razão de uma vida (1992) que dariam maior embasamento a nossa redação e assim o fizemos.

Diante disso tentamos pontuar questões que nos levassem a entender esta mulher naquela e nesta sociedade, pois sua luta ainda inspira centenas de pessoas mundo afora e em análises gerais trazemos à tona discussões acerca de Maria Aragão e seu legado, enquanto Médica e Militante, porque como bem lembra Emilio (2016, p. 15), "Ao Falar de Maria temos questões que envolvem a construção de um mito e a manipulação desse mito".

Não obstante vale ressaltar que trabalhamos com uma previa leitura da obra *Uma subversiva no fio da história* (Azevedo, 2016), que de maneira eficaz pontua questões da comunista e pudemos a partir daí ter uma noção de como desenvolveríamos o artigo em

questão, posteriormente fizemos uma pesquisa de campo, no Memorial Maria Aragão, onde por meio de entrevistas fizemos uma pequena análise da contribuição dela não só para o Maranhão, mas todo Brasil e fora dele, por fim e não menos importante estudamos coletivamente a obra do Euclides que é o objeto principal deste artigo, entrevistamos, por meio de uma roda de conversa o autor da obra de apoio “Uma subversiva no fio da história” (Azevedo, 2016).

Este artigo traz uma breve análise da experiência de Maria Aragão, uma das mais destacadas mulheres maranhenses, que esteve bem à frente do seu tempo no que se referia à luta por seus ideais e por uma sociedade justa, humanista e igualitária, ou seja, comunista. Segundo Emílio (2016, p. 69):

Maria Aragão lutou contra a opressão masculina. Exaltava a liberdade e o prazer. Achava que as mulheres tinham que ser donas de suas vidas, independentes. Não foi uma feminista. Do ponto de vista político teve como principal paradigma a luta de classes e seu ideal revolucionário. Mesmo assim, tornou-se referência para as feministas de sua época. Por conta de seu estilo pessoal e de suas posições na vida pública, elas consideravam e consideram que é justo situá-la entre as brasileiras que mais contribuíram para a emancipação da mulher.

Neste sentido, o atual trabalho acadêmico, além de discutir e analisar as contribuições dessa corajosa e militante mulher comunista na luta pelos direitos das classes menos favorecidas, fomenta em nós o desejo de dar continuidade ao enfrentamento da segregação e preconceito e nos alude pela valorização, respeito e garantia dos direitos já conquistados para as populações que ainda são marginalizadas.

FEMINISMO E LUTA DE CLASSES: A DESCONSTRUÇÃO DE CONCEITOS NA VISÃO DE MARIA ARAGÃO

Uma personalidade importante na história do Maranhão do século XX é Maria Aragão, mulher pobre e negra, onde se destaca pela luta em busca de uma sociedade igualitária, não se rendendo as dificuldades que enfrentou desde muito cedo, era brava, contrariando o sistema da época como nos alude Ajurimar Bentes (2010): “Feminista... é fazer aquilo que diziam que eu não podia fazer; aquilo que diziam que só o homem pode fazer, eu como mulher também posso fazer. *Feminista, acima de tudo é quebrar barreira,*

é mostrar que a gente pode fazer o trabalho independente do homem, não necessariamente que tenha um do lado”.

Maria enfrentou preconceitos por ser mulher, e também por ser negra. O título que dá nome ao livro de Alzira Rufino *Eu, mulher negra, resisto*, cai como uma luva a Maria Aragão que resistiu bravamente às perseguições que sofreu, sendo até torturada durante a Ditadura. Médica iniciou sua carreira como professora, depois atuou como Pediatra, mas foi como Ginecologista que fez carreira. Maria via a importância de discutir a saúde feminina e muitas outras questões sociais.

Nisto, ela tornou-se também referência por se envolver nas problemáticas de cunho feminista no estado do Maranhão, atentando para a saúde feminina e pondo em primeiro plano o fato de ser autossuficiente e desnaturalizando questões sobre a sexualidade feminina. Porém cabe ressaltar que, ela não se intitulava feminista, até porque em certos momentos de sua vida ela divergia de algumas posturas, pois a mesma sendo marxista leninista via sua luta numa perspectiva de classe, inclusive hoje defendida por muitas mulheres. Mas sem dúvida, Maria era uma mulher muito a frente do seu tempo. Se nos dias atuais é difícil falar da sexualidade feminina, no Maranhão daquela época se fazia mais ainda. Falando em muitas de suas consultas ela aconselhava as mulheres que tivessem autonomia que não dependessem de seus maridos, que estudassem e trabalhassem. Uma mulher forte que lutou bravamente e que não foi endurecida pela triste realidade vivida em seu Estado.

Euclides Moreira Neto (2017, p. 313) conta no livro *Maria por Maria ou A Saga da Besta-Fera nos Porões do Cárcere e da Ditadura*: “essa Maria era gentil, humana, doce é algo que a militância de esquerda quase sempre se esquece, preferindo se referir a ela como uma pessoa de decisões fortes, firmes, inabalável, como uma pessoa áspera. Isso se tornou um mito no meio cultural ludovicense, mas quem a conheceu sabe que o outro lado da moeda é verdadeiro.”

Mesmo tendo como centro de sua vida a luta de classes Maria não perdeu a sensibilidade e não deixou de acreditar em seus ideais, nem tampouco se fez fraca. Não há dúvidas da importância que tem Maria para história do Maranhão e também porque não dizer para o Brasil seja na luta por uma educação de qualidade e gratuita, seja pela

saúde quanto pelas questões de discriminações raciais e de gênero. Ao final do livro Euclides Moreira (2017, p. 326) acrescenta: “a história da vida de Maria José Aragão não envelhece nunca, pois a sua luta tem o desejo de se viver melhor, onde todos possam lutar por uma sociedade igualitária. É um desejo permanente daqueles que vislumbram viver em um mundo mais humano”.

A coragem de Maria é um exemplo para todos e todas tanto no âmbito político quanto no social. Mas, como veremos a seguir, a sua luta por sociedade comunista é que será o motivo principal da sua existência.

No trabalho intitulado “Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira”, Nilma Lino Gomes discorre acerca das ainda pequenas, porém consistentes, mudanças na produção de conhecimento, nas diversas universidades brasileiras, promovidas pelas(os) pesquisadoras(es) negras(os) provenientes de diferentes grupos sociais e étnico/raciais e comprometidas(os) com esses setores sociais, que “privilegiam a parceria ‘com’ os movimentos sociais e extrapolam a tendência ainda hegemônica no campo das ciências humanas e sociais de produzir conhecimento ‘sobre’ os movimentos e os seus sujeitos”. Segundo a autora, as/os pesquisadoras(es) têm como objetivo em suas pesquisas “dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sociorraciais e suas vivências” (Gomes, 2010, p. 494- 495).

Essa visão da autora nos mostra o quanto as questões não só raciais, mas também de gênero ainda estão exclusas dos ambientes escolares e acadêmicos e isso faz com que estudantes não se sintam parte do processo ensino-aprendizagem, por isso é preciso haver discussões e inclusões de tais categorias dentro desses ambientes.

A autora coloca, ainda, que optar pela produção de conhecimento sobre relações raciais no interior das universidades pode denotar ativismo político, uma perspectiva que inspira a pesquisa neste sentido, assumidamente uma práxis militante, militância entendida aqui na perspectiva de Nilma Lino Gomes (2010, p. 508):

Forma de produzir conhecimento na academia tão válida e tão científica quanto outras que já existem na universidade. Militância entendida também como produção de um conhecimento que não se esgota em si mesmo, mas propõe reflexões teóricas que induzem ações

emancipatórias e de transformação da realidade. Uma realidade de grupos sociorraciais com histórico de discriminação e exclusão e cujos meios acadêmicos, em algum momento da sua história, contribuíram com pseudoteorias raciais que ajudaram a alimentar essa situação.

Os espaços muito embora negados sempre foram preenchidos por mãos negras, embora o negro sempre visto com um olhar de exclusão, mais ainda no que se refere às mulheres que estavam frente na luta por sociedade com mais equidade, a exemplo de Maria Aragão que nunca se conformou com o espaço que lhes era dado.

MARIA, DITADURA E SUPRESSÃO DE LIBERDADE

Maria Aragão ao entrar para o Partido Comunista estava abrindo mão da sua liberdade de escolha individual até então muito presente em sua vida. Ela que sempre fora dona do seu “próprio nariz” como costumava expressar, tinha agora seu destino traçados por decisões em nome de uma causa coletiva.

Maria ao decidir, em 1945, ir ao Campo do Vasco conhecer Luiz Carlos Prestes (que estivera preso por nove anos), jamais saberia que a sua vida, mesmo que em intervalos menores, iria ser a mesma do líder, que ela iria admirar pelo resto de sua vida, ou seja de sucessivas privações de liberdade e torturas.

Ela que se considerava “...completamente apartidária...” e que “...não tinha a menor noção de como a sociedade se desenvolvia, o que era preciso pra mudar a sociedade...” (Neto, 2017, p. 65), agora era militante do Partido Comunista do Brasil, o primeiro partido de linha Marxista/Leninista criado no Brasil na segunda década do século XX. Fundado nos dias 25, 26 e 27 de março de 1922, em Niterói, o Partido Comunista surgiu em meio ao contexto internacional da afirmação do regime socialista na Rússia, após a Revolução Soviética de 1917, e da criação da Internacional Comunista em 1919, episódios históricos que sinalizavam, para os integrantes do movimento operário e sindical no Brasil, a possibilidade concreta de vitória das forças proletárias do mundo no combate ao sistema capitalista.

Maria dizia como “eu era a favor dos oprimidos, ... me interessei muito pelos comunistas, porque eu queria ser útil para eles e eles eram os oprimidos...” (Neto, 2017, p. 72). Esta noção um pouco romântica da causa do Comunismo ela só vai suplantar

quando percebeu que estava cometendo sucessivos erros em sua prática política. Por isso mandou buscar livros e começou a estudar. Com suas palavras: “Decidi começar a ler: - Eu senti as palavras do Lenin, que eu fui ler. Vi a palavra do Lenin e senti que era verdade: “Não há movimento revolucionário, sem teoria revolucionária” (Neto, 2017, p. 88).

Após adentrar ao PCB foi designada para organizá-lo, dentro da legalidade, no seu Estado natal, o Maranhão. No final da década de 45 ela chega a São Luís. É nesta cidade que vai ocorrer a sua primeira de várias prisões por ter escolhido lutar em favor dos oprimidos. No ano de 1951 uma greve organizada pelas oposições contra a posse do Governador Eugênio Barros, que era ligado a Vitorino Freire. Os opositores denunciavam fraudes no pleito daquele ano. Maria atesta que o seu partido apenas apoiou a greve, pois “...Quem foi a alma disso foi o Neiva Moreira...”. Nem por isso ela escapara da sua primeira prisão que ocorreu no dia 5 de outubro daquele ano e que durou em torno de 80 dias.

Após o Golpe de 64 suas privações de liberdade foram de maior e tempo gravidade no que diz respeito às suas torturas, do ponto de vista físico. Mesmo nestes momentos difíceis percebe-se que Maria realmente havia incorporado a luta coletiva e não coloca o seu eu em primeiro plano. Seu relato comprova:

Em 64, eu estava realmente com um trabalho sério com a juventude. Quando rebentou o golpe, eu tive tempo de mandar avisar aos jovens, pra dizer que não eram comunistas. Eles eram líderes estudantis e ninguém era comunista. Quem ia dizer que era comunista era eu, mas não eles. Foi uma lembrança maravilhosa, porque eles foram presos antes de mim e a polícia queria me prender. Queria que eu fugisse e fizeram esquema pra eu fugir. Cercaram minha casa e os jovens estavam presos. Eu ainda estava solta e de fato eu tive muita oportunidade de fugir... - Mas eles queriam me desmoralizar. Eu sairia de noite ou alguma coisa parecida pra fugir e eles me prenderiam e levariam pros jovens. Aí poderiam dizer: - Jogou vocês no fogo, viu? - Vocês tão presos por causa dela e ela ia fugindo. - Ela ia fugir. - Mas eu não dei esse gosto, eu continuei em casa, trabalhando até que foram me prender...” (Azevedo, 2016, p. 201).

Como se vê Maria não titubeou: entre sua liberdade individual e a prisão de vários jovens. Tinha ainda o agravante, ela tivera que deixar seus três filhos, Sebastião, Sônia e Simone com sua empregada Josy.

Maria relata que para pagar o advogado teve que “...vender coleções de livros, discos, esvaziei minha discoteca, coleções de livros, tudo eu ia vendendo, porque eu não tinha dinheiro e estava sem perspectivas” (Neto, 2017, p. 207). Neste período estivera preso com ela figuras como Bandeira Tribuzzi, Salvio Dino e Benedito Buzar. Nem todos eram comunistas. Segundo Maria foram presos porque eram oposicionistas. Ela faz um comentário importante sobre o papel oportunista de Sarney neste episódio:

Aí, o Sarney precisava do Tribulzzi. Sarney precisa do Tribulzzi porque ele tinha vindo para defender o golpe, ia se candidatar Governador do Estado e ia precisar da capacidade do Tribulzzi. - Tribulzzi não era apenas um grande poeta, era um grande economista, era um grande economista. Então Sarney precisava de Tribulzzi, sim, então ele precisava de Buzar, dessa gente toda, de quem ele era amigo, mas acontece que o processo era Maria José Aragão e outros, então pra defender os outros ele tinha que me defender (...) (Azevedo, 2016, p. 207).

Ela destaca a participação importante do seu Advogado que viria a se tornar Senador da República, Henrique de La Roque, que fora pago por Sarney para a libertação dos presos, onde boa parte era aliado do oligarca, menos Maria, mas como era a cabeça do processo ela foi solta.

De todas as prisões que sofrera Maria a que levou mais tempo e maior sofrimento físico foi a de 1973. Ela já estava com 63 anos de idade. Neste período exercia o cargo de Coordenadora do Centro de Saúde do Anil. Fora “...nomeada para o seu primeiro emprego público no Maranhão aos 60 anos, em dezembro de 1970, por iniciativa do amigo e então governador Antônio Dino, passando a clinicar nos postos de saúde dos bairros do João Paulo e do Anil, além de realizar campanhas e palestras de cunho preventivo...” (Neto, 2017, p. 225).

No ano de 1973 ela estava saindo paro o trabalho às seis horas da manhã quando um Agente da Polícia Federal a indagou e ela respondera:

O que há? Eles disseram: - Está aqui uma ordem de busca e apreensão e a senhora está convidada a prestar declaração lá na Polícia Federal. Tem uma pessoa que chegou e está lá para ouvir a senhora. Eu disse: - Eu vou pro trabalho, vou chegar atrasada. Eles afirmaram: Maria viveu no andar superior no sobrado de dois andares. Não, senhora, nós mandaremos a senhora pro trabalho depois. - Bem, aí entraram na minha casa, pegaram livros, pegaram revistas, tinha uma mala em cima do sofá onde tinha lembranças de coisas que eu tinha trazido da União

Soviética. Lembranças, música... levaram essas coisas. [...] - A senhora vai pro trabalho, só vai prestar declaração e vai embora, vai pro seu trabalho. - Bem, chego na Polícia Militar ou Polícia Federal, 1 hora, 2 horas, 3 horas, afinal o trabalho? Disseram: - A senhora espera um pouquinho. - Às 11 horas da manhã, já sabia que estava presa. - Ainda não estava com raiva, porque ainda não estava convencida que estava presa. Às 11 horas vieram me dizer assim: - A pessoa não conseguiu chegar aqui, mas ela está em Teresina, nós vamos lhe levar pra lá, pra Teresina pra senhora prestar declarações. Eu disse: - Eu vou em casa, me leva em casa, eu não deixei dinheiro para as crianças comerem, não deixei nada, não tenho roupa. Disseram: - Mas a senhora volta hoje ainda então, pensei e me perguntei: - Ora, se eu saio 11 horas para Teresina, e vou, como é que vou voltar hoje? Bem, aí disseram: - Pode levá-la. Aí eu fui em casa: - Que raiva, pensava que eu ia voltar no dia seguinte. Peguei a escova, sabonete, duas peças de roupas íntima, [...] eles me levaram para Teresina. Quando chego em Teresina, [...], era Fortaleza. - Quando eu chego em Fortaleza (interrompe para receber flores de um amigo)... eu fiquei incomunicável, num lugar horrroso, era uma sala dividida assim por um tabique, não vamos chamar tabique, como é que a gente chama? - Uma divisão, bem, eu fiquei lá, numa cama suja, estava incomunicável, na frente era o negócio de tóxicos e chegava gente a noite inteira. Era um inferno, não se podia dormir (...) (Azevedo, 2016, p. 241).

Ao chegar em Fortaleza começou o interrogatório. Segunda Maria o interrogatório foi muito duro, eles queriam saber se ela era comunista. Também queriam que ela entregasse nomes de pessoas. Da sua negativa resultou em choque elétrico. Após a tortura ele, mesmo sabendo que não estivera, admitiu a presença eu uma reunião de comunistas em Fortaleza. Perguntaram a quantidade e ela respondera 50. Então eles deram nela um choque mais violento e uma tapa, pois para eles a sua resposta era um deboche. Depois de mais de um ano em Fortaleza ela voltou a São Luís e veio sofrer a sua última prisão em dezembro de 1977 na Penitenciária de Predinhas com duração de oito mese.

Como vimos Maria ao escolher lutar pela liberdade do coletivo, teve sua liberdade individual cerceada, mas nunca se arrependera de ter tomado tal decisão.

MARIA ARAGÃO: O ANJO QUE VIROU O DIABO, LEGADOS, LUTAS E (RE)EXISTÊNCIAS

Maria Aragão, professora, médica e política, entregou-se às causas sociais, lutando por uma sociedade justa e igualitária. Foi uma eterna defensora das bandeiras

libertárias e fez história como líder do Partido Comunista do Brasil - PCB. Dotada de um grande senso de liderança, enfrentou as oligarquias políticas (poder político concentrado nas mãos de poucos) e por isso sofreu perseguições, agressões físicas, morais e prisões.

Segundo relatos de Abmael, sua primeira prisão ocorreu em 1951, durante a revolta popular contra a política de Vitorino Freire, na época Maria Aragão dirigia o Jornal “Tribuna do Povo”, que fazia duras críticas a Vitorino. Mesmo durante o período em que vigorou a ditadura militar de 1964-1985, ela não abandonou a medicina, sua sagrada missão, fazendo desta uma bandeira de luta. Entre as muitas passagens críticas nesse período, a mais humilhante foi ter que atender pacientes em seu consultório, cercada por policiais.

Maria Aragão poderia fazer carreira na Capital Federal (RJ), mas idealizava dedicar seus conhecimentos à população abandonada de seu estado. Por isso, voltou e dividia seu tempo entre o trabalho na pediatria de hospitais públicos e a militância política, enfrentando tanto o poder constituído quanto pistoleiros a serviço das elites locais. Mudar sua especialização para a ginecologia permitiu-lhe pôr em prática uma bandeira defendida por ela dentro do partido político: a valorização da saúde da mulher.

ESTRATÉGIAS POLÍTICAS DIANTE DA REPRESSÃO

Em 1945 Maria Aragão retorna ao Maranhão, com objetivo de organizar e fortalecer o Partido Comunista no estado. Logo ela desenvolve intensa atividade política, com muitos comícios, escrevendo, comercializando, distribuindo jornais e panfletos, além de manifestações nas portas das fábricas, alcançando neste período o partido chega a ter 2.600 filiados. Ela afirmou em depoimentos que

No Maranhão, o jornal representou a mais conhecida publicação ligada ao PCB, fundado e dirigido por Maria Aragão. Foi criado na segunda metade da década de 1940, como tarefa partidária. Circulou mais de 10 anos, período que foram impressas algo em torno de 500 edições. Existia dentro da lei, chegou a ser vendido em bancas, mas Maria fazia circular de mão em mão nas praças e nas portas de fábricas. O jornal surgiu durante o curto período que o PCB esteve na legalidade, continuando, porém mesmo depois que o partido voltou à clandestinidade (Azevedo, 2016. p. 149).

Quando assumiu a direção do jornal Tribuna do Povo. Enfrentou oligarquias, conforme já citado, foi presa, sofrendo torturas e agressões. Por sua coragem e firmeza, se tornou uma das principais lideranças de esquerda do nordeste brasileiro. “Foi amiga do líder comunista Luiz Carlos Prestes e participou do famoso comício do então Cavaleiro da Esperança”, no estádio do Vasco da Gama, em 23 de maio de 1945” (Azevedo, 2016, p. 21).

Enquanto Diretora do jornal Tribuna do Povo, ela usou o matutino como plataforma de divulgação de seu compromisso, denunciando as degradantes formas de exploração e dando voz as reivindicações dos trabalhadores. Maria Aragão acreditava que não se podia fazer política revolucionária sem obedecer exclusivamente aos que liderasse o povo todo em sua libertação da opressão capitalista, que tivesse dentre outros a estratégia o fim da exploração do homem pelo homem.

Maria Aragão destacou-se principalmente por lutar contra a opressão e a ditadura, defendendo a democracia, lutando pela liberdade de expressão e pensamento, acreditava que

O ideal socialista continuará a germinar no coração dos homens enquanto houver injustiça, desigualdades, discriminação, miséria, analfabetismo, doença e fome, que justifiquem a luta por uma sociedade libertária e fraterna, sonho que acompanha a humanidade desde seus primórdios e viverá conosco até o instante final de nossa civilização (Costa, 2014).

Mas esse perfil de Maria Aragão não se pautava na mera formalidade ela usava de sua simplicidade quer seja na fala, quer seja na sua conduta e isso era criticado por várias pessoas que pertenciam a correntes filosóficas e ideológicas divergentes da dela, pois como bem lembra

O que habitualmente chamamos de português é um grande “balaio de gatos”, onde há gatos dos mais diversos tipos. Cada um desses “gatos” é uma variedade do português brasileiro, com sua gramática específica, coerente, lógica e funcional. É preciso que a escola e todas as instituições voltadas à educação e a cultura abandonem o mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto a população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão (Bagno, 1999, p. 16).

Marcos Bagno traz em seu livro *Preconceito Linguístico* um perfil clássico da Maria que muitos conheceram simples, de um linguajar ora rebuscado em seus discursos de empoderamento, ora vulgar, estigmatizado, pois ela não se limitava as paredes de seus consultórios, pelo contrário ela ia além, chegando, sobretudo às populações mais longiquas dos rincões do estado.

HUMANISMO DE MARIA ARAGÃO: UMA NOVA PERSPECTIVA SOCIOPOLÍTICA

Maria Aragão nos constrange e motiva a viver pautados (as) na solidariedade, sua vida dedicada em “fazer o bem sem olhar a quem” inspira e nos faz refletir sobre o bem comum. Sua dedicação enquanto professora, profissão que exerceu antes da medicina, onde ela ainda que não soubesse, dava um jeito de aprender para poder ensinar, reforça a afirmação de uma mulher aguerrida e comprometida em levar conhecimento.

Em toda sua trajetória, Maria Aragão demonstra uma de suas características mais marcantes, que é o antropocentrismo, já que consiste na valorização do ser humano como centro, onde tudo é feito por ele e para ele. Sua vida foi dedicada em lutar pelo povo, pelo bem-estar e melhoria da qualidade de vida dos menos favorecidos, mesmo que isso lhe causasse momentos de constrangimento e dor (referimo-nos às torturas que sofrera no cárcere durante suas inúmeras prisões por defender a causa comunista e luta de classes).

Há uma imprecisão que preciso apontar. Nessa época (no Brasil), como hoje, eu não estava exclusivamente preocupado com a alfabetização. Eu não sou, como muita gente pensa, um especialista na alfabetização de adultos. Desde o início de meus trabalhos eu procurava alguma coisa além do que um método mecânico que permitisse ensinar rapidamente a escrita e a leitura. É certo que o método devia possibilitar ao analfabeto aprender os mecanismos de sua própria língua. Mas simultaneamente, esse método devia possibilitar a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história (Freire Apud Beisiegel, 1992, p. 19).

Como médica contrariou um sistema mercantilista e elitista, onde “em muitos casos viam o paciente como forma de ganho financeiro... o paciente para eles era igual dinheiro” (Azevedo, 2016, p. 100) assim descreveu o médico José Luís Araújo. Andou na contramão de um grupo que pensava em alcançar prestígio e de uma sociedade

brutalizada e que usam a profissão como degraus para um enriquecimento e um alpinismo social.

A médica comunista como era conhecida por inúmeras vezes deixou de almoçar para atender a quem necessitava e fazia de sua residência um consultório, atendendo aqueles (as) que tinham como pagar pela consulta, como também os que não tinham nem mesmo a passagem de volta para sua residência, os quais ela mesma tirava do bolso e custeava o seu regresso. O ser humano era prioridade. O dinheiro era uma consequência de seu trabalho diário. Ela sempre afirmava categoricamente que ela é médica, trabalha para viver e não ficar rica.

Sua atenção para com os doentes era impressionante e surpreendente, deixando o próprio casamento, coisa que muitas mulheres nem cogitariam em fazer, para socorrer a quem considerava prioridade. Um fato que também causa admiração, porém reforça sua paixão e sensibilidade em relação ao bem-estar dos necessitados, foi o dia do aniversário de 40 anos do seu então esposo Alfredo Galvão, São Luís vivia o final da greve de 51 e Maria Aragão, como era esperado, tinha participado do movimento popular e corria o risco de ser presa e por ser comunista sua situação era ainda pior, que por conta disto foi orientada a não sair de casa naquele dia 07 de outubro de 1951. No entanto com esses dois motivos (o aniversário do esposo e o risco de prisão), não hesitou, e ao ser chamada na porta por um desconhecido, pedindo que fosse atender um paciente que necessitava de sua atenção. De início a mesma havia explicado o motivo que a levava a não poder sair, mas o homem insistia, fazendo Maria Aragão acolher o pedido, e ao sair para fazer algo que lhe dava prazer, foi presa por crimes políticos, ou seja não havia doente, apenas uma manobra orquestrada para prendê-la.

Dentre vários episódios marcantes de sua vida como militante nos movimentos sociais, no partido comunista e na comunidade que estava inserida, sempre colocou sua dedicação e humanidade em primeiro lugar, foi assim quando trabalhava no posto médico do anil, pessoas faziam questão de ir lá nos dias em que ela consultava, pois sabia que teriam uma consulta humanizada e muitas vezes saíam de lá até com os remédios dados por ela. A Doutora não atuava apenas no consultório, mas além dele, mobilizando a

comunidade do entorno do posto para um verdadeiro mutirão de estruturação da rede de água e esgoto, pois ela ensinava também a prevenção e não só tratava das doenças.

Maria Aragão fez história! Segundo um depoimento dado por Elza Lima da Silva, uma enfermeira que trabalhou com ela no hospital Aldenora Belo, - Maria Aragão foi uma médica que não tratava os enfermeiros com descaso e nem os considerava inferiores, tinha respeito e sabia que precisava deles. Ela grande incentivadora de seu crescimento, encorajando e até ajudando com um kit de viagem para ir para um congresso em Florianópolis. Já a Elza conta que Maria Aragão tinha a clareza de que o médico não cura sozinho.

Com trabalho constante e muita dedicação, ela conseguiu se estabelecer e vencer preconceitos. Desde sempre trabalhou com os pobres, tanto da capital, quanto do interior. Fez seu nome junto a essas pessoas, mas com o tempo a classe média e a elite passaram a buscar consultas da então reconhecida médica comunista.

O LEGADO DE MARIA NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Para além do currículo oficial existente na escola, que diz respeito às disciplinas e seus conteúdos, às atividades e ao tempo correspondente às aulas e a essas atividades, existe o currículo oculto, que de acordo com Ferreira (1993, p. 211), “ele não faz parte do planejamento escolar, não está inscrito em nenhum plano de curso ou de aula, mas exerce grande influência na relação dos funcionários escolares com os alunos”

É nesta perspectiva que se faz relevante relacionar a ideia de currículo oculto à vida da educadora Maria Aragão, pois “mais do que qualquer palestra ou discussão, foi a sua história de vida que teve um conteúdo educativo” (Azevedo, 2016, p. 229).

O currículo oculto expresso à ideologia de um ou mais grupos da sociedade que implicam modelos a serem seguidos, Ferreira (1993) em sua obra afirma que “O currículo oculto é o conjunto de atitudes, valores e normas considerados como “normais” por determinado grupo, e quer embora não explicitados nos planejamentos e planos escolares, marcam fortemente os alunos”.

Diante disso, é necessário levar para dentro da sala de aula, o exemplo de Maria Aragão no que diz respeito à sua luta por seus ideais e por uma sociedade justa e igualitária. Considera-se importante sua contribuição, não somente na perspectiva do currículo oculto, mas, além disso, incluí-la também buscando uma interdisciplinaridade dentro do currículo oficial.

Maria nos ensinou muito, principalmente com seu exemplo, o mesmo que poderíamos utilizar nas salas de aulas, não somente para exaltar a médica humanista que foi, mas como incentivo aos jovens a praticar a solidariedade. Como há uma tendência psicológica (de forma inconsciente) a repetição, seria algo bem-sucedido principalmente se iniciado no período em que consiste o Ensino Fundamental, além de poder ser utilizado como um mecanismo de representatividade, no qual possibilita o entendimento de pertencimento, sendo visto pela ótica do exemplo de sucesso sem a perda da humildade, do caráter e da paixão por ajudar.

A história de Maria se apresenta como um banquete sortido de elementos a serem explorados para suprir os alunos na compreensão da história do nosso povo e em particular dos povos escravizados. Os episódios narrados na sua trajetória política nos permitem perceber aspectos do “Brasil Colonial” na forma do Poder Local com autonomia relativa ao Poder da Metrópole. É possível perceber uma prática forte em defesa da liberdade feminina, ainda que não seja uma bandeira sua o feminismo. O seu humanismo muito forte demonstra que sua importância com outro é algo intrínseco em sua vida e que precede a bandeira que ela levanta como mote principal de sua vida, o Comunismo, pois ela é um grande exemplo de mulher que não se rendeu às limitações impostas às mulheres de sua época quebrando padrões em suas atitudes.

A sua linguagem direta ao falar com o povo contrasta com a linguagem erudita tão bem exigido pela elite dominante do nosso país. A sua atuação subversiva, que lhes rendeu várias privações físicas, contra o sistema não difere de muitos que lutaram no passado pela transformação da sociedade vigente. Foram subversivos Zumbi dos Palmares, Lélia Gonzales, Carlos Mariguela e tantos outros no Brasil. Saindo do nosso país temos outros subversivos como Malcom X nos EUA, Steve Biko e Nelson Mandela na África do Sul.

A maior parte de sua militância subversiva é vivida no Estado do Maranhão. No período que vai de 1945 até sua morte em 1991 ela enfrentou resquícios do período colonial, que ainda persiste em algumas cidades do interior: a influência do Poder Local. Em seu tempo isso se expressou no Vitorinismo e no Sarneísmos e, em menor grau, no Poder Clerical. Ao optar por lutar na defesa dos mais fracos tanto do campo como da cidade ela estava batendo de frente contra as Oligarquias de Vitorino Freire e José Sarney. Ao decidir pela sua liberdade de gênero e religiosa ela enfrentou o Poder da Igreja. Desta última batalha recebeu a alcunha de Besta Fera.

CONSIDERAÇÕES, NÃO FINAIS

Neste sentido, nem de longe teríamos a noção que um artigo pequeno, expressasse a grandiosidade de uma mulher que muitos no Brasil desconhecem. Poucas fontes de pesquisa existem para dar conta da trajetória abissal dessa grande mulher. No entanto, as poucas fontes existentes são ricas em informação sobre o papel vivido na história dos grandes revolucionários desse país.

Ao viajarmos nas obras citadas descobrimos uma Maria acima de tudo preocupada com o outro, mas que em si mesma. No entanto, essa preocupação vai além de um altruísmo barato ou mera ação filantrópica. Essa sua ação pelo bem coletivo foi travada com enfretamento contra tudo que pode sofrer um ser humano por um sistema excludente, que é o capitalismo. O primeiro enfretamento consiste em matar sua própria fome alimentícia e em seguida a fome do saber. Outro enfretamento reside no fato de ser mulher. Sem medo de errar podemos dizer que Maria, mesmo sem reivindicar como bandeira principal, é uma das primeiras mulheres a enfrentar com altivez uma sociedade machista, portanto é uma feminista prática antes de ser teórica.

Mas foi na política e no enfretamento a uma Ditadura Sangrenta que a mecha de atruista ou filantrópica soa como insulto se for atribuída a Maria. Ela foi revolucionária no sentido mais amplo que essa palavra expressa. Quando percebeu que a tarefa de levantar a bandeira do comunismo não deve ser feita por diletantes. O Marxismo foi seu guia, mesmo que em grande parte indiretamente através do Leninismo. Os opressores e as ditaduras são os primeiros a apontar, a partir dos porões de seus presídios, que são os

destacados luadores do povo. Maria passou por vários desses porões. A tortura sofrida, no entanto, não reprimiu seu intento constante de luta nem sua fé numa sociedade sem explorados e sem exploradores, o comunismo.

Por derradeiro, espera-se que o presente trabalho não se finde aqui, mas este seja o caminho para outras pesquisas, afinal Maria não foi nem anjo, nem diabo, ela foi a besta fera nos porões do cárcere que quebrou todas as amarras que lhes era imputado numa sociedade machista, sexista e racista.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Emilio. **Uma subversiva no fio da história**. São Luís: Vias de fatos, 2016.
- BAGNO, Marcos. **O preconceito linguístico: o que é e como se faz**. São Paulo: edições Loyola, 1999.
- COSTA, Abimael. **Maria Aragão, a eterna HEROÍNA do Maranhão**. Disponível em: <<<http://www.joaofilho.com/maria-aragao-a-eterna-heroina-do-maranhao/>>>. Acesso em 22 de mai de 2024.
- FERNADES, Florestan. **A contestação necessária**. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- FERREIRA, Roberto Martins. **Sociologia da educação**. São Paulo: Moderna, 1993.
- FREIRE, Paulo, 1921 – **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido** / Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FRANCISCO, Antônio. **Maria Aragão ou a razão de uma vida**. São Luís: SIOM, 1992.
- GOMES, Nilma L. Intelectuais Negros e Produção Do Conhecimento Algumas Reflexões Sobre a Realidade Brasileira. *In*: SOUSA-SANTOS, B.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-516.
- Maria Aragão**. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Maria_Arag%C3%A3o>>. Acesso em: 23 de jan de 2023.
- MOREIRA NETO, Euclides. **Maria por Maria ou a saga da besta-fera nos porões do cárcere ou da Ditadura**. São Luís: EDUFMA, 2017.

CAPÍTULO III

CURRÍCULO, DIVERSIDADE, PLURALIDADE E EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO BIBLIOGRÁFICA

Lizete Sousa Coelho³¹; Marcelo Alessandro Honorato De Souza³²;

Ilda Neta Silva de Almeida³³.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.14-03

RESUMO: Os estudos e as investigações acerca do currículo escolar vêm adquirindo maior abrangência nos debates e discussões presentes nos ambientes universitários de forma que, gradativamente, ocupa lugar de destaque nas Conferências e em diversos eventos de âmbitos nacional e internacional, cuja temática abordada tem sido vista como prioridade no que se diz respeito ao levantamento de conteúdos historicamente determinados a serem trabalhados no contexto de ensino e aprendizagens. Discutir sobre Currículo Escolar exige dos pesquisadores e estudiosos do tema um olhar atento e crítico para as diferenças e multiplicidades de identidades presentes no dia a dia da escola, até porque o currículo escolar extrapola os muros da escola. Desta forma, este artigo tem como objetivo abrir espaço(s) de reflexões acerca do currículo escolar e de sua relação com a Diversidade. Assim, utilizando-se do corpus metodológico da pesquisa qualitativa e bibliográfica, levantar aspectos relevantes sobre Currículo, Diversidade, Pluralidade e Educação considerando o Currículo Escolar como tema central, como forma de valorizar a singularidade e subjetividade dos alunos no contexto de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Diversidade. Pluralidade. Educação.

CURRICULUM, DIVERSITY, PLURALITY AND EDUCATION: A BIBLIOGRAPHICAL DISCUSSION

ABSTRACT: The studies and research on the school curriculum have acquired greater openness in the debates and discussions present in university environments so that, gradually, it occupies a prominent place in conferences and in various events at national and international levels, whose themes have been addressed. seen as a priority not to respect the raising of historically determined contents to be worked in the context of teaching and learning. Discussing the School Curriculum requires two researchers and scholars of the subject with an attentive and critical eye for the differences and multiplicities of identities present not day by day in the school, because the school curriculum extrapolates the walls of the school. In this way, this article aims to open space(s) for reflections about the school curriculum and its relationship with Diversity. Thus, using the methodological corpus of qualitative and bibliographic research, raise relevant aspects about Curriculum, Diversity, Plurality and Education considering the

31 Mestre em Educação - Universidade Federal do Tocantins. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9221823938316449>. <https://orcid.org/0000-0003-3745-6776>. E-mail: lizetecoelho@hotmail.com

32 Mestre em Educação - Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0022578547411822>. Orcid: 0000-0001- 6485-2753. E-mail: marcelo.alessandro@mail.uft.edu.br

33 Mestre em Educação -UFT (2017-2019.) Professora da educação básica na Rede Estadual de Ensino do Estado do Tocantins (SEDUC). Professora do curso de Pedagogia na Faculdade ITOP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5069696336132768>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4673-722X>. E-mail: ildaneta18@gmail.com

School Curriculum as a central theme, as a way of valuing the singularity and subjectivity of students in the context of teaching and learning.

KEYWORDS: Curriculum. Diversity. Plurality. Education.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo, criado pelo Ministério da Educação (MEC), o qual delimita o agrupamento orgânico e progressivo de aprendizagem essenciais, para que todos os alunos tenham a oportunidade de aprimorar, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral, em conformidade com o que determina o Plano Nacional de Educação (PNE), documento este normativo aplicado à educação escolar.

Assim, define o § 1.º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96), orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que objetiva a formação humano integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, assim como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Os marcos legais que embasam a BNCC, encontra-se na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade, ao determinar que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Para acolher essas finalidades na esfera educacional escolar, a Constituição em seu Artigo 210, reconhece a importância de que seja “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e estéticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

A partir dos marcos legais, constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, no seu Inciso IV e Artigo 9º admite que cabe à União:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino

fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (Brasil, 1986; Ênfase adicionada).

O artigo 9º da LDB, evidencia dois conceitos definitivos para o desenvolvimento da demanda curricular no Brasil. Primeiro: adiantado pela Constituição de 1988, que estabelece vínculo dentre o que é básico comum e o que é diverso em conteúdo curricular englobando as competências, diretrizes e currículos diversos e, segundo, vem ao encontro com o foco do Currículo Escolar. Quando diz que os conteúdos curriculares se encontram a serviço do desenvolvimento de competências, a Lei 9.394/96, orienta e define aprendizagens essenciais e não somente dos conteúdos mínimos a ser ensinados. É o que traz a BNCC.

Sendo assim, a problemática do artigo em destaque pauta-se em analisar a(s) diversidade(s) das mudanças curriculares acerca da(s) diversidade(s) na Educação.

A partir dessa linha de discussão, este artigo traz em seu bojo aspectos relacionados ao Currículo, Diversidade e Educação, buscando-se analisar questões pertinentes a esses três eixos se e como acontecem no contexto escolar.

O currículo e a diversidade estão presentes em todos os campos sociais e, por isso, há a necessidade por parte dos profissionais da Educação saírem da “toca” do senso comum, da inércia, para exercerem com poder e atitude seus afazeres pedagógicos mediante essa vasta diversidade da atualidade.

E este artigo tem como um de seus caminhos, provocar essa reflexão, destacando a identidade e heterogeneidade cultural no currículo escolar, procurando entender o papel da escola num contexto multicultural com o intuito de analisar as mudanças culturais sobre seu currículo.

PARA INICÍO DE CONVERSA

Ao longo desses anos em que o currículo escolar vem sendo debatido de forma mais ampla, o mesmo tem sido, contraditoriamente, implementado nas instituições educativas de forma homogênea à todo o alunado, sem preocupar-se em conhecer as diferenças existentes dentro da vivência dos estudantes, pois cada uma trás em sua trajetória de vida, conhecimentos inerentes à sua própria cultura, a qual, na grande

maioria das vezes, é excluída/banida, anulada, em detrimento de uma “grade escolar” imposta pelos órgãos normativos e reguladores da Educação Brasileira, trazendo a ideia de um rol de conteúdos estritamente formulados pelas as instâncias e/ou órgãos que representam o sistema educativo do Brasil.

Reconhecer a grandeza da diversidade curricular presente até mesmo de forma oculta, significa abranger o nosso encaminhamento no processo da constituição humana que ocorre em um pleno contexto social, político, cultural e histórico.

É nessa conjuntura que se cria as representações, os valores e identidades tanto individuais quanto sociais, onde o currículo assume o papel e/ou compromisso ser instrumento inserido no espaço educacional, identificando-se como mecanismo orientador dos projetos político pedagógicos, considerando a relevância de unir desafios pedagógicos com finalidades educativas. O exercício da prática curricular é relevante aos avanços gradativos na cultura política, pedagógica e social, para alicerçar uma sociedade de justiça, de igualdade e democrática.

Por muito tempo, o conceito prevalecente de “Currículo Escolar”, era de um conjunto de disciplinas e conteúdos definidos a serem repassadas aos estudantes em seu processo de aprendizagem vertical. Assim, o Estado detinha o papel de decisão e distribuição desses conteúdos aos educandos, que operavam, ou ainda operam, como receptores desses conhecimentos de maneira antecipada, os quais eram construídos distante da realidade sociocultural dos alunos.

Neste sentido, para o pesquisador José Carlos Morgado, *“A aprendizagem deve deixar de ser vista como um mero processo de acumulação e passa a conhecer-se como um processo de construção dinâmico em contexto”*, ou seja, o currículo escolar deve ser respeitado e deixá-lo livre das imposições dos órgãos reguladores, e ao encargo das escolas deve acontecer a escolha dos conteúdos que contemplem a(s) diversidade(s) existente(s) no chão da escola, assim bem como fora de seus muros.

A escola sempre teve dificuldades em lidar com a pluralidade e a diversidade e, por esta questão, tende a salientá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a

diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que a escola é chamada a enfrentar (Moreira; Candau, 2003, p. 161).

Assim, Grundy (1987) assegura que

“O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tinha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. E antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas” (Grundy, 1987, p. 5)

Desta forma, corroborando com Grundy (1987) Moreira e Silva (2002) diz que o currículo deve tornar-se, um *“dispositivo de grande feito no processo de construção da identidade do estudante”*. Todo tempo e toda ação escolar estão vinculados ao aprendizado que constituem, portanto, como currículo, como espaço em que se produz e se reproduz cultura, em que há criação, recriação, contestação e transgressão (Moreira; Silva, 2002).

Segundo Gomes (2007),

certamente iremos notar que a questão da diversidade aparece, porém, não como um dos eixos centrais da orientação curricular, mas sim, como um tema. O nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquização as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que o outro. Na realidade, somos diferentes (Gomes, 2007, p. 22-28).

Assim, conforme destacam com propriedade Gonçalves e Silva (1998, p.99), que *“não há educação multicultural separado do contexto de luta, dos grupos culturalmente dominados, que buscam modificar, por meio de suas ações, a lógica pela qual a sociedade produz sentido e significado de si mesmo”*, ou seja, a educação não é neutra, seja ela produzida ou reproduzida pelos currículos escolares, tem seus efeitos no futuro da sociedade.

Por isso, deve existir na escola a preocupação de se propor um currículo que favoreça a formação de cidadãos críticos, capazes de mudar as estruturas dessa mesma sociedade. A própria escola abarca em seu território uma parcela de forte representatividade da Sociedade no próprio chão da escola e, através dela, pode-se pensar numa nova sociedade a partir da formação intelectual, cognitiva, crítica e social dos alunos.

Para isso, segundo Morin (2011),

cabe à Educação do futuro cuidar para que a ideia da humanidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana [...]. É a unidade humana que trás em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade, sua diversidade na unidade” (Morin, 2011, p. 50).

Mas para Moreira (2009), há várias concepções para que seja currículo, quando ele diz que

Dominam, entre eles, os que associam currículo a conteúdos e os que veem currículo como experiências de aprendizagem. Outras concepções apontam para a ideia de currículo como uma proposta ou um plano capaz de definir o que fazer nas escolas, o conjunto de objetivos educacionais a serem alcançados e, ainda, o próprio processo de avaliação (já que os exames nacionais têm tendido a fornecer significativos subsídios para o processo de elaboração do currículo) (Moreira, 2009, p. 06).

Deste modo, os currículos presentes nas escolas e nas teorias pedagógicas, indicam que os currículos não são conteúdos terminados, prontos para serem trabalhados com alunos. É uma construção de conhecimentos dinâmicos socioculturais, intelectuais e pedagógicos, considerando que a educação é um processo constituinte da experiência humana.

Mapear o trato, currículo e diversidade é ainda um desafio enfrentado por todos da Educação, sobretudo, o escolar, pois perpassa pelos níveis de ensino, da educação infantil ao superior. E assim, os desafios de um currículo inclusivo aumentam.

O CURRÍCULO ESCOLAR COMO LUGAR DE CONHECIMENTO(S), DIVERSIDADE(S) E PLURALIDADES

O currículo escolar é mais que uma diretriz de conteúdos a ser trabalhado em sala de aula, ou seja, é um espaço de vivência(s) pedagógica(s) que evidencia(m) a consolidação da diversidade humana, pluralidade cultural da contemporaneidade. Neste ensejo, considera-se cultura e diversidade(s) como construtoras e guardiãs da História da Educação, de sua singularidade e subjetividade.

É de conhecido por todos os agentes educacionais que a relação com os

conteúdos escolares é de grande preocupação, pois percebe-se que o que vem proposto como base de conteúdos, não evidencia os sujeitos da vivência escolar o que impossibilita, na grande maioria das vezes, que esse currículo atenda aos anseios da comunidade escolar, fazendo com que impositivo a presença e a permanência, com sucesso, desses sujeitos no espaço escolar.

O currículo escolar não deve ser visto, apenas, como proposta de conteúdos a serem “assimilados” pelos alunos, mas, sim, deve ser considerado como espaço de diálogo, de fala, de posicionamentos. Neste ínterim é implícito selecionar conteúdos considerando a concepção do conhecimento como poder essencial à formação dos alunos (e dos professores) na perspectiva da vasta diversidade sociocultural dos sujeitos da escola.

Conforme Veiga (2002) nos descreve, ao dizer que

o currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efetive; a transmissão do conhecimento historicamente produzidos e as formas de aumentá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (Veiga 2002, p. 7).

Inquestionavelmente, a organização do currículo escolar deve, principalmente, ser organizado de forma coesa e participativa, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, principalmente, evidenciando as particularidades, subjetividades, culturas e realidades de vivências dos alunos. O mesmo deve ser abrangente, buscando-se privilegiar e contemplar a todos os sujeitos e atores presentes no chão da escola, baseando-se nos referenciais teóricos e em consonância com as Diretrizes que regem a Educação Brasileira.

Nesta direção, Gomes (2006) diz que o currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos, pois possui uma interface de caráter histórico, além de constituir uma relação social, no sentido de que a produção do conhecimento nele envolvida realiza-se por meio de uma relação entre pessoas, em que sua fala vem corroborando com Silva (1995) que nos diz que o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e

de poder. A escola é e deve tornar-se este espaço propício de relações sociais de poder, sendo o espaço, por excelência, de mudanças sociais.

Os questionamentos, debates e discussões recentes sobre currículos pedagógicos trazem em seu bojo a construção e apuração da ideia de que o conhecimento deve ser visto como campo de possibilidades construídos socialmente, culturalmente, politicamente, intelectualmente e pedagogicamente, ou seja, são conhecimentos práticos embasados pelas experiências de novas dinâmicas e novas interpretações que vão surgindo no contexto histórico.

A escola, enquanto promotora de desenvolvimento desses conhecimentos, deve estar aberta a esta questão, tornando-se não só promotora de conhecimentos, mas fomentadora dos mesmos, ampliando seus espaços de atuação além muros da escola.

Para tanto, a fim de obter resultados em determinado trabalho, é preciso levar em consideração a afetividade. Esse olhar dentro desta estrutura é analógica e dá robustez a rede organizadora das atividades curricular, levando-se em conta a diversidade cultural presente no dia a dia do fazer pedagógico nas mais diferentes realidades e desafios que vão desde a educação infantil ao nível superior. Biologicamente, os desenvolvimentos das práticas culturais são indispensáveis às transformações humanas.

Segundo Pavan (2007),

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais os grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação (Pavan, 2007 *apud* Silva, 1995, p. 7).

Neste ensejo, o século XXI abriu o leque de grandes avanços nos campos científicos e é quase que inaceitável a enorme discrepância entre valores humanos, desigualdades sociais e discriminação entre os diversos povos.

Por isso, o Currículo Escolar deve ser visto como lugar de oportunidades para

todos, de forma que possa oportunizar o conhecimento de forma equânime, responsável e ético.

Conforme Amauri Carlos Ferreira (2006),

a ética é referência para que a escolha do sujeito seja aceita como um princípio geral que respeite e proteja o ser humano no mundo. Nesse sentido, o *ethos*, como costume, articula-se às escolhas que o sujeito faz ao longo da vida. A ética fundamenta a moral, ao expressar a sua natureza reflexiva na sistematização das normas (Ferreira, 2006, p. 32).

O campo da Ética transpassa o currículo escolar, pois sua vivência permite à equipe escolar a realizar um trabalho efetivo e humanizado, sem o interesse implícito de reproduzir os segmentos das camadas sociais.

Assim, a Diversidade faz parte do cerne das vivências humana e ética, pois, de acordo com LIMA (2006, p. 17), “a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo.

A argumentação citada por Lima (2006), auxilia-nos a possibilidade de aprofundar as reflexões acerca da diversidade que abrange professores, projeto pedagógicos em diferentes setores da educação, tendo em vista a relação entre currículo e diversidade.

Para entender e valorizar a grandeza da diversidade sociocultural, ainda nos degraus do prestígio e valorização do chão da escola, é necessário pontuar o currículo para além dos materiais e seus conteúdos, entendê-lo como “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento em meio as relações sociais que contribuem para a construção das identidades dos estudantes” (Moreira; Candau, p. 18).

A analogia através de ética e diversidade deve deixar-nos reflexivos, pois ao abrir-se espaço para se pensar em Ética e Diversidade dentro da escola, de forma que o currículo escolar possa contemplar essas dimensões, deve pautar-se nas práticas e políticas pedagógicas voltadas com o respeito à diversidade e com a superação das credices e discriminações. E isso deve ser analisado a partir da pluralidade existente na escola, conforme Moreira (2003), que nos afirma que

a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (Moreira; Candau, 2003, p. 161).

Identifica-se neste contexto, a educação inclusiva, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação indígena, educação quilombola e outras necessidades de aprendizagens significativas, as quais exigem das escolas um posicionamento de reflexão acerca de seus princípios, buscando-se compreender se seus currículos atendem de forma organizada e singular, toda essa pluralidade de indivíduos, através de procedimentos metodológicos e experiências pedagógicas de forma que oportunizem o desenvolvimento integral do sujeito educando.

Sendo assim, é preciso ampliar o diálogo sobre o currículo para que todos que frequentem a escola, possam andarilhar e expressar seus desejos e suas diferenças de vivências e conhecimentos de diversas culturas e suas identidades diversas como indicador, uma sociedade contemporânea, inovadora do processo educativo e sua subjetividade.

Inquestionavelmente, a pluralidade e a diversidade cultural no território brasileiro trazem grandes desafios para o campo da educação, em termos gerais, e da escola, enquanto responsável direta por esta educação formal, buscando-se viabilizar um processo de formação humana, constituído de semelhança, diferença cultural e do saber conviver com as diferenças culturais em sua totalidade.

Deste modo, o esforço pedagógico dos membros da escola deve vir a dar visibilidade e ênfase ao processo educacional, de forma a consolidar na íntegra a atenção de autoridades, de gestores, dos educadores, pais e alunos, como forma de fazê-los valorizar o processo coletivo, desafogando os professores, e mostrando-lhes a clareza que a responsabilidade de ensinar não é, e não será exclusiva de quem ensina, ou seja, dos professores, mas a responsabilidade do ensino e aprendizagem deve acontecer de forma conjunta e participativa, o que traduz-se em um currículo emancipador, libertador e democrático, onde todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, trabalham juntos e de forma humanizada em prol da busca do tão famigerado “sucesso escolar”, a partir de um fazer pedagógico presente no currículo escolar.

Assim, podemos arguir que o currículo escolar representa a expressão do equilíbrio, interesses, forças: é o ponto central sobre o sistema educativo. Neste sentido, é preciso reconhecer a vasta diversidade curricular que constroem valores e identidades dos sujeitos.

Segundo Pacheco (2005)

um currículo é um plano de ação pedagógica muito mais largo que um programa de ensino [...] que compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida (Pacheco 2005, p. 31).

Assim, o currículo escolar é um caminho em percurso, abrangente dinâmico e existencial. Significa que o currículo não está apenas nas matérias de ensino, mas que move todo processo evolutivo e educativo dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo o currículo escolar uma organização temporal e especial do conhecimento que se interpreta na organização pedagógica, presente nos ambientes escolares e pelas atividades de professores e alunos com finalidades exequível de avanço educacional compete, portanto, esforço para alicerçar na íntegra das autoridades, gestores, professores, alunos, servidores e família para que haja um elo de compreensão e envolvimento coletivo, evitando o aumento de sobrecarga aos professores e supondo que escolarização é tarefa só para professor.

Cabe às instituições de ensino, por meio de tomadas de decisões, permitir aos seus alunos, que tomem conhecimento de que o currículo, a(s) diversidade(s) e as pluralidades precisam ser discutidos, analisados e modificados, conforme a essencialidade dos educandos e do chão da escola.

Essas indagações, provavelmente, provocam inquietações instigativas pois podem não mudar o mundo, mas podem permitir que o aluno possa compreendê-lo melhor.

Faz-se essencial que os diálogos entre os sujeitos da escola permitam que todos envolvidos questionem-se, examinem-se e verifiquem outras probabilidades sobre currículo: O que é? Para que serve? A quem se destina? Como se constrói? Como se implementa?

É preciso haver reflexão acerca da importância de um currículo escolar devidamente alinhado á realidade sociocultural dos alunos e levanta questionamentos sobre o currículo escolar preestabelecido, questões estas tais como: para quem este currículo foi preparado? Com que finalidade? Quem vai aprender com este currículo? De que forma? Quem será beneficiado com este currículo?

Assim, fica mais claro definir em que aspectos o currículo escolar deve ser delineado com o objetivo real de atender a formação integral do aluno daquela realidade escolar específica, viabilizando uma educação verdadeiramente democrática, humanizada, equânime, que supere as (in)diferenças e as diferenças nas relações de poder, presentes desde os processos de colonização e dominação.

Uma educação de qualidade é aquela que deve gerar transformações, portanto, renovação no conceito do aluno se ver enquanto ser humano capaz de intervir na transformação do espaço social em que o mesmo encontra-se inserido, através de uma postura de respeito à diversidades e às pluralidades, através de um viés dialogal que desbrave as estruturas patriarcais, fruto de uma educação acrítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília MEC, SEB, DICEI, 2003

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB / **Lei nº 9394/96, de 20 dedezembro de 1996** – 11ª ed.

BRASIL. EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: CAMINHOS ABERTOS PELA LEI FEDERAL Nº10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC/SECAD, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos).

CANDAU, Maria. V. MOREIRA, Antônio F. B. **Educação escolar e cultura (s): Construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação: Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, n. 23. mai./jun./jul./ago., 2003. p.156- 168.

FELIPE, Delton Aparecido,. FRANÇA, Fabiane Freire,. **A DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: O CURRÍCULO COMO ARTEFATO CULTURAL**. v. 9, n. 1 (2014).

FERREIRA, Amauri Carlos. **“A morada do educador: ética e cidadania”**. In:

Educação e revista. Belo Horizonte, n.43, jun. 2006, p.57-72.

FRANCO, S. A. P., Rocateli, A., Barbosa, P. C. G. R. dos S., Ferreira, D. C. R. R., & Santos, A. R. de J. (2020). **Currículo escolar: uma construção histórica, teórica e ideológica**. Argumentos Pró-Educação, <https://doi.org/10.24280/10.24280/ape.v5.e477>

GOMES, Nilma Lino. (Org.) **Indagações sobre currículo** : diversidade e currículo– Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-47.

GOMES, Nilma Lino. “**Diversidade cultural, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica**”. In: ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Maria de Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). Educação como prática da diferença. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p.21-40.

GONÇALVES, Luiz Alberto O., SILVA, Petronilha B. G., (1998). **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica.

GRUNDY, S. **Curriculum: product of práxis**. Londres: The Falmer Press, 1987.

GUSMÃO, Neusa M. M. **Desafios da Diversidade na Escola**. Revista Mediações, Londrina, v.5, n.2, p.9-28, jul/dez, 2000.

GRUNDY, S. (1987), **Curriculum: Product or práxis**. Londres. The Falmer Press. (Trad. cast.: Producto o práxis del curriculum. Madrid. Morata. 1991.)

LIMA, Elvira de Souza. “**Currículo e desenvolvimento humano**”. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. Indagações sobre currículo. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.11-47.

MARTINAZZO, C. J., Schmidt, A., & Burg, C. I. (2015). **IDENTIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO ESCOLAR**. Revista Contexto & Educação, 29(92), 4–20. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2014.92.4-20>

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: conhecimento e cultura**. In: Salto para o futuro: currículo. ISSN 1982- 0283 n. 1. Abril/ 2009.

MOREIRA, Antônio Ferreira e Candau, Vera Maria, Educação Escolar e Cultura: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. N. 23, p.156-168, 2003.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. da. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, A F. **Qualidade na Educação e no Currículo: tensões e desafios**. 2008. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/13578/13578.PDF> Acesso em: 15/04/2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo:Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, M. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PACHECO, J.A. **Políticas curriculares**. Porto: Porto Editora. 2002.

PAVAN, Ruth. **Currículo Multicultural: Uma Reflexão Indispensável na Formação dos Educadores no Contexto Atual**. 2007. Disponível em:

SILVA, T.T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Rosana Ramos de., ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de., **Currículo e diversidade cultural: origem de conflitos no ambiente escolar.** RELEM – Revista Eletrônica Mutações, janeiro –julho, 2014 ©by Ufam/Icsez

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político- Pedagógico da escola: uma construção possível.** 15. Ed. Campinas: Papirus Editora, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo e telemática.** Currículo, práticas pedagógicas e identidades. Braga: Porto Editora, p. 53-64, 2002.

CAPÍTULO IV

RACISMOS E DESIGUALDADES: OS DESAFIOS DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS SUSTENTÁVEIS SOBREA ÓTICA DO DIREITO AMBIENTAL

Alana Raissa Marins Pinheiro Furtado³⁴; Carlos Viana Pimentel³⁵,
Herbeth Barreto de Souza³⁶; João Ricardo Costa Pinheiro³⁷;
Marília Alves Pereira³⁸; Millena Raquel de Oliveira Moraes³⁹;
Pamela Suen Fonseca Mineiro Pereira⁴⁰; Ruan Victor Chaves Soares⁴¹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.14-04

RESUMO: Este trabalho se propõe a analisar as dificuldades enfrentadas pelas comunidades quilombolas frente aos problemas ambientais que assolam estas comunidades sob a ótica do Direito Ambiental, tendo como objetivo conhecer a realidade das comunidades quilombolas, verificando seus êxitos e suas necessidades, buscando a sensibilização das pessoas quanto à importância da preservação ambiental, bem como sua correlação com a saúde e a qualidade de vida dos moradores. A primeira etapa partiu da análise e interpretação de diferentes abordagens sobre o tema encontrado em referências bibliográficas, tanto em relação à formação histórica das comunidades quilombolas, quanto em obras específicas sobre meio ambiente e preservação ambiental. A segunda etapa, fundamentou-se em construir o escrito deste artigo. Por fim, verifica-se a urgente necessidade da efetivação de políticas públicas para a garantia e efetivação das legislações no que diz respeito às comunidades quilombolas e o Direito Ambiental.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidade Quilombola. Problemas ambientais. Legislação Ambiental.

RACISM AND INEQUALITIES: THE CHALLENGES OF SUSTAINABLE QUILOMBOLA COMMUNITIES FROM THE PERSPECTIVE OF ENVIRONMENTAL LAW

ABSTRACT: This work proposes to analyze the difficulties faced by quilombola communities facing the environmental problems that plague these communities from the

34 Especialista em Direito Previdenciário, Advogada, professor do curso de Direito da FACSUR. <https://orcid.org/0009-0008-6173-176X>. E-mail: raissamartinsadv@gmail.com

35 Especialista em Língua Portuguesa, Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, Especialista em Direitos Humanos, Especialista em Direito Penal, Membro da Comissão da Diversidade Sexual e de Gênero, da Comissão de Direitos Humanos e da Escravidão Negra da OAB-MA, professor da SEDUC\MA. <https://orcid.org/0000-0002-0054-1064>. E-mail: profcarlos74@gmail.com

36 Mestre em Ciências Criminais pela PUCRS, professor, Coordenador da FACSUR e Advogado. <https://orcid.org/0009-0009-3584-5162>. E-mail: hbtbarreto@gmail.com

37 Bacharel em Direito, Advogado, Professor universitário, Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho. <https://orcid.org/0009-0005-5834-3000>. E-mail: j.ricardocosta96@gmail.com

38 Acadêmica de Direito pela FACSUR e Estagiária na DPE do Marnhão, Núcleo de Pinheiro. <https://orcid.org/0009-0003-5839-0638>. E-mail: mary.hta0012@gmail.com

39 Professora, Acadêmica de Direito pela FACSUR. <https://orcid.org/0009-0004-4571-4063>. E-mail: millena.rms@hotmail.com

40 Mestra em Direito e Afirmação de Vulneráveis pelo CEUMA, professora da FACSUR e Advogada. <https://orcid.org/0000-0003-3364-7284>. E-mail: p.suen34@gmail.com

41 Especialista em Direito Público e Prática Criminal, Professor da FACSUR e Advogado. <https://orcid.org/0009-0000-4609-4987>. E-mail: ruanchavesadvocacia@gmail.com

perspective of Environmental Law, aiming to know the reality of quilombola communities, verifying their successes and their needs, seeking to raise awareness of the people about the importance of environmental preservation, as well as its correlation with the health and quality of life of the residents. The first step was based on the analysis and interpretation of different approaches to the theme found in bibliographic references, both in relation to the historical formation of quilombola communities, and in specific works on the environment and environmental preservation. The second stage was based on building the writing of this article. Finally, there is an urgent need to implement public policies to guarantee and enforce legislation with regard to quilombola communities and Environmental Law.

KEYWORDS: Quilombola Community. Environmental problems. Environmental legislation.

INTRODUÇÃO

No Brasil as comunidades quilombolas, assim como as remanescentes de quilombos sempre tiveram seus direitos negados, muito embora em nossa Carta Política, tais direitos estejam assegurados, mas na materialidade desse direito as coisas se diferem, diversas comunidades têm seus espaços invadidos, desmatados para a concretização de interesses comerciais.

Ao longo dos anos a luta pela preservação destes espaços naturais tem sido cada vez mais frequente, no Maranhão, por exemplo diversas ações de reintegração de posse têm sido peticionadas por empresários que alegam a propriedade destas terras, terras que vivem dezenas de famílias durante anos. Estas comunidades estabelecem uma relação dialética com a sociedade, negando e afirmando valores, em um processo contínuo de criação de estratégias de sobrevivência.

Neste interim, percebe-se que diversos foram os autores que se dedicaram a conceituar teoricamente os quilombos, a exemplo de Moura (2014), Guimarães (1983), Gomes (1996), Schwartz (1994), Assunção (1996), Leite (2005), dentre outros. É na Constituição Cidadã de 1988 que o termo quilombola é incorporado, depois de muitas lutas, ao artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), conferindo direitos aos remanescentes de comunidades de quilombo. No entanto, esse instrumento jurídico a partir de então foi motivo de embates e debates, pois conferia direitos a sujeitos até então abandonados e invisibilizados historicamente pelo Estado (Eugênio; Matos, 2018, p. 20)

Desde a diáspora negra, no processo de escravização que os negros na condição de escravo⁴² foram postos nas condições mais desumanas e degradantes possíveis, sendo lhes negado até o direito de reconhecer a sua identidade, o que em muitos casos não difere na atualidade, muito embora legislações e jurisprudência tenham caminhado na contramão.

No contexto brasileiro de lutas por parte da população negra, no que diz respeito à visibilidade, o Estado sempre negligenciou o tratamento e o acesso dos negros a direitos essenciais, como educação e inclusão social até os anos 1980. Do ponto de vista legal, é com a Constituição de 1988 que a possibilidade de políticas estatais focalizadas se tornou realidade.

O mito da falsa democracia racial, ainda muito presente, ainda se acredita que o direito às terras, só deve ser da elite ou nos moldes daqueles da Lei de Terras (1850), se tornando um grande desafio aos negros aquilombados a preservação e manutenção de suas terras e suas existências, apesar do Direito criar condições de acesso e preservação destas terras, mas ainda é um desafio, sobretudo no tocante à sustentabilidade ambiental.

As Teorias Racistas do século XIX foram cruciais para a implementação de um sistema segregacionista e excludente dos negros inseridos no contexto da diáspora africana. No Brasil as comunidades negras, após a escravidão foram colocadas na condição de subalternidade, de violação e negação não apenas de seus direitos, mas também de sua própria existência, uma vez que não eram considerados na construção da noção de cidadania, apesar dos símbolos africanos terem sido associados a ideia de construção de uma identidade nacional.

Neste trabalho identificamos que os conflitos existentes hoje nas comunidades quilombolas, se trata de questão ambiental, entendendo os principais desafios que as comunidades quilombolas vivem na atualidade, momento em que direitos são suprimidos e negligenciados, contrariando o art. 5º da Constituição Cidadã de 1988, assim como normativas, legislações que garantem ao povo quilombola o direito a suas terras, a um ambiente sustentável e próprio para viver, mantendo e respeitando suas identidades e particularidades.

42 Termo reformulado para escravizado, uma vez que a escravidão não era natural aos negros. imposta a eles.

Por fim, compreender que apesar de muitos desafios que essas comunidades têm, muito já se conquistou no tocante a políticas públicas e legislações que versem sobre direitos ambientais, uma vez que se trata de um assunto de interesse não apenas de uma ou outra comunidade, mas de uma coletividade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Embora saibamos a importância das comunidades Quilombolas tanto no aspecto religioso, cultural e ambiental, é importante observar não somente de um modo geral, mas sobretudo suas particularidades, sua identidade e forma de relacionamento social. Com isso pode-se dizer que com o passar do tempo tem se tornado cada vez mais difícil manter a sustentabilidade dentro das comunidades quilombolas, devido ao capitalismo exacerbado, sobretudo nos conflitos agrários.

Neste sentido, compreendemos que a noção de comunidades quilombolas extrapolam a pseudo ideia de que são localidades isoladas e distantes, vez que as novas literaturas trazem os quilombos urbanos que se encontram dentro das cidades, sofrem igualmente por precariedades em saneamento de qualidade, habitação, lazer, etc. Nisto, invocamos Cloves Nascimento (2015, p. 52) que materializa este pensamento,

dessa maneira, a sustentabilidade ambiental, principalmente de comunidades tradicionais, desenvolveu-se por meio de comportamentos éticos, nos seus aspectos culturais, mantendo uma preocupação na conservação e preservação da vida e do ambiente. Contudo, ao revés desse quadro, do mesmo modo que áreas naturais estão sendo dizimadas, a diversidade dessas comunidades está sendo esquecida, até mesmo desaparecendo. Tradições estão se perdendo na história, e por isso é necessário que os seus conhecimentos sejam protegidos e conseqüentemente ocorrerá à manutenção dessas comunidades, que já tem previsão legislativa (Nascimento, 2015, p. 52)

É notável, portanto, que as comunidades quilombolas apresentam forte integração com o ambiente, não de hoje, mas desde a colonização destas terras, no qual estão inseridas, e para isto o uso dos bens naturais englobam a “exploração econômica dos recursos naturais, assim como também revelam a existência de um complexo de conhecimentos adquiridos pela tradição herdada dos mais velhos, de mitos e simbologias que levam à manutenção e ao uso sustentado dos ecossistemas naturais” (Diegues, 2008).

Diante de tais afirmações observa-se que os desafios enfrentados por essas comunidades vão muito além de legislações articuladas que prezam pela conservação de suas terras, culturas e do meio ambiente, mas também que sejam efetivamente concretizadas dentro e fora de forma eficaz para garantir os direitos destas comunidades, embora vejamos exista na formalidade algumas legislações relacionadas que garantem a posse e uso de suas terras, mas na materialidade ainda é uma utopia, são problemas frequentes as irregularidades existentes na documentação.

Neste interim, é perceptível que por algumas comunidades ainda não serem certificadas ou terem documentação que lhes garanta ao efetivo direito, estas comunidades sofrem duplamente com ações de reintegração de posse, judicialização de processos e com isso muitas comunidades ficam de fora de outras políticas públicas extremamente importantes para o seu desenvolvimento, ao ver que existem projetos e verbas direcionadas as mesmas pelas quais só podem ser realizadas através da comprovação deste direito a seguir como bem regulamenta as Disposições Constitucionais Transitórias, “aos remanescentes das comunidades quilombolas que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (Brasil, 1988, artigo 68).

Neste arcabouço jurídico, o artigo 225 da Constituição Federal nos faz rememorar sobre as questões ambientais que apesar de possuir assentamento em legislações, ainda não estão sendo de fato efetivadas. Esses são direitos assegurados pela Carta Política de 1988 que reflete a noção de que, “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial á sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (Brasil, 1988, artigo 225).

Embora as jurisprudências tragam em suas literaturas, ser um dever do poder Público e a coletividade o respeito a esses direitos, infelizmente ainda é um desafio muito grande a estas comunidades, sobretudo nas questões ambientais que é objeto deste estudo, nisto invocamos, Cloves Nascimento (2015) que em seus escritos transcendem,

Por conta disso, a proteção e a promoção do meio ambiente ganham especial relevância na atualidade, mas em virtude também do estágio em que se encontra o regime capitalista. Esse regime, como se sabe, trabalha com a ideia de lucro a qualquer preço e com o aumento

progressivo do consumo por parte das pessoas. De um lado, a ética do lucro a qualquer preço faz com que a proteção do meio ambiente seja apenas um entrave nos negócios de muitos empreendedores. Se num dado país não se pode mais prejudicar o meio ambiente, então que se vá a outro país, em que isso ainda é possível, ainda que por ausência de fiscalização.

Nesta lógica do artigo 225, percebe-se que deveriam ser assegurado esse direito, nos referimos a isto tanto pela falta de políticas públicas eficazes, relacionados ao descontrole do uso dos recursos quanto a falta de investimento, embora alguns estudos apontem que as comunidades quilombolas e indígenas possuam manejos adequados, é algo que se torna ínfimo aos demais que usufruem de forma descontrolada e irregular, como lembra Freitas, Rody e Miranda (2017, p. 27),

Os conceitos de desenvolvimento sustentável e de sustentabilidade se desenvolveram com enfoque na questão da poluição ambiental que se tornou gritante no mundo conduzindo às conferências mundiais sobre o meio ambiente. Assim esses conceitos estiveram associados ao gerenciamento do controle da poluição ambiental, sem um efetivo questionamento quanto ao modelo de produção econômico que é o principal gerador dela. Ainda hoje, os conceitos de desenvolvimento sustentável e de sustentabilidade são propostos e manifestados com um enfoque intermediário, ou seja, se propõe a continuação do atual modelo de desenvolvimento sob a tutela do padrão atual de produção econômica sem uma profunda mudança no modelo vigente de produção, simplesmente acomodando-o à alguns aspectos ambientais.

Embora muito seja dito da importância e do cuidado em que os remanescentes têm para com a natureza, muitos de seus direitos ainda são usurpados e não reconhecidos, com isso acaba deixando a desejar, não há valorização de suas técnicas abordadas em seus manejos, seja pela falta de planejamento e investimento, seja por fiscalizações, projetos e leis eficazes para viver num ambiente sustentável. Este não é só apenas não desmatar ou queimar, muito mais do que isso, para Costanza (1991 apud Nascimento, 2015),

sustentabilidade é “a relação entre os sistemas econômicos humanos dinâmicos e os sistemas ecológicos mais abrangentes, dinâmicos, mas normalmente com mudanças vagarosas, na qual: a) a vida humana possa continuar indefinidamente, b) as individualidades humanas possam florescer, c) a cultura humana possa desenvolver, d) os efeitos das atividades humanas permaneçam dentro de limites a fim de que não destruam a diversidade, complexidade e funções do sistema ecológico de suporte da vida.

A sustentabilidade ambiental em comunidades tradicionais quilombolas adquire um caráter de extrema importância para o entendimento do desenvolvimento sustentável que se manifesta no cotidiano de comunidades. É necessário compreender que tais comunidades se situam no ambiente socioambiental, destacando sobre seu aspecto intelectual.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CLASSES SOCIAIS

O processo educacional para a população negra, assim, foi historicamente negado desde o período da escravidão como bem lembra a autora Zelinda Barros (2010, p. 32):

Na Bahia, os escravizados eram impedidos de frequentar a escola pública. Em 1878, os ingênuos foram admitidos nas escolas públicas de Salvador, mas só em 1883 esta medida foi adotada em outros pontos da província, por força da Lei do Ventre Livre. Os escravizados, entretanto, continuaram impedidos de frequentar a escola pública. A partir de 1879, foram criadas associações de recolhimento e educação de ingênuos.

É perceptível que a educação para os negros fora negada até a República, muito embora houvesse legislação que possibilitava aos libertos e ingênuos o direito à educação, mas na prática não era o que ocorria. O conceito de Necropolítica criado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe ganhou notoriedade nas discussões decoloniais brasileiras, pois rememora quão ausente é o Estado na garantia das políticas públicas, o autor traz a luz da discussão que a Necropolítica é tida como a política do medo.

Dessa maneira, o termo Necropolítica tem a ver com regimes de distribuição (desigual) da morte e as funções assassinas ou de morte do Estado. Refere-se, pois, a um tipo de política entendida como o trabalho de morte na produção de um mundo em que se termina com o limite da morte. É a presença da morte que define esse mundo da violência “[...] A presença da morte é precisamente o que define esse mundo de violência, um mundo de violência em que o soberano é aquele que é como se não fosse a morte” (Mbembe, 2011, p. 137 apud Cardoso, 2018, p. 14).

Achille ao trazer esse debate que ganhou o mundo, e obvio no Brasil não foi diferente, faz com que diversos pesquisadores se debrucem e compreendam que tal política ataca exclusivamente as classes subalternizadas e marginalizadas, tais como

negros, quilombolas. Reforçando tal inferência Francilene Cardoso reflete que “a ideia de que o sistema capitalista levaria à integração de negros e negras não se efetivou, ao contrário, na atualidade, com o capital em crise, o racismo se revela cada vez mais adequado às novas formas de produção, atuando nas práticas de controle nas relações sociais capitalistas” (Cardoso, 2018, p. 02).

É nesse sentido autores contemporâneos mostram as diferentes nuances do racismo estrutural quando abordam a constituição do Estado Brasileiro e sua atuação no campo das políticas públicas para a descendente, como nota-se:

A ausência reiterada do Estado, em alguns casos, e a baixa qualidade dos serviços e dos atendimentos prestados pelas instituições à população negra em geral, são sinais explícitos do racismo institucional a partir do qual essas instituições operam historicamente. Como medir o racismo institucional? Como medir o racismo? A constante exigência por dados desagregados e por indicadores capazes de expressar aquilo que cotidianamente vivencia a população negra brasileira não é recente. Já percorreu um longo caminho e já se sofisticou ao extremo (Geledès, 2016, p.01).

Outrossim, ressalta-se que quando o Estado pensa as políticas ele pensa de uma forma global, única e superficial, esquecendo as particularidades de cada grupo social que compõem aquela nação. Os negros no Brasil estão tão aquém destas políticas que percebe-se claramente isso, basta vermos onde moram, a maioria nas piores habitações, os piores empregos, os piores índices de inclusão e inserção no ambiente formal de educação, sobretudo superior.

No mercado de trabalho houve um avanço após algumas políticas afirmativas como as cotas que possibilitaram mais condições, o anseio dos negros é que não fosse necessário cotas, mas enquanto não se modifica a estrutura de poder, é necessário e urgente tais ações. Em pesquisa divulgada e propagada pelo IBGE (2018) sobre as/os negras/as serem maioria em Universidades públicas, os dados vão de encontro à realidade brasileira, pois ainda vemos uma disparidade imensa entre a população negra e branca, como frisou-se acima houve muitos avanços, após algumas políticas afirmativas, acredita-se isso ser uma estratégia de governo para inviabilizar nossa luta, e justificar do porquê tais cotas não sejam necessárias.

Mas por outro lado, sabemos que houve sim aumento deste seguimento, mas se olharmos para cursos historicamente elitistas como Direito, Medicina, e outros da área da

Saúde veremos que ainda não somos a maioria. Em relação às mulheres negras tal situação é ainda mais complexa e nefasta, dados de inúmeras instituições mostram quão desigual são em relação aos homens, sobretudo os homens brancos, porque o que o racismo institucional produz é não só a falta de acesso e acesso de menor qualidade aos serviços e direitos, mas é também a perpetuação de uma condição estruturante de desigualdade em nossa sociedade.

O racismo é algo visceralmente presente na realidade da sociedade brasileira, as pesquisas só confirmam quão excludente a sociedade é em relação à população negra, o quanto que os espaços formais de educação ainda são desiguais, desonesto, mas se fizermos uma anamnésia ao longo do tempo veremos que na última década se tem mais negras/os sendo lidos e publicados, quebrando esse sistema eurocêntrico, sexista e machista.

Alinhado a isso observa-se a disparidade entre as regiões, inicialmente na região Sudeste, visto concentrar a maior quantidade de revistas, a passos que no Nordeste e Norte tiveram números ínfimos, como bem frisa as autoras(es):

Em relação à região de defesas das teses e dissertações a concentração foi no Sudeste com 49%, seguido do Nordeste com 24%, Centro-Oeste com 14%, Sul com 12% e norte com somente 1% (Figura 8). Em relação às revistas observa-se aqui maior participação da região Nordeste e menor das regiões Centro-Oeste e Sul, ao passo que a hegemonia da região Sudeste se amplia (Silva; Regis; Miranda, 2018, p. 658).

Obviamente se tem muita mais mestras(es) e Doutoradas(es) que há cerca de vinte, trinta anos atrás, mas ainda é pouco se comparado com a população branca, que historicamente sempre detiveram uma educação privilegiada e melhores condições de acesso aos espaços formais de educação, tais como as Universidades.

Outro fator que muito contribui para o racismo estrutural é a formação de professoras(es), seguindo essa linha de pensamento reforço quão importante ela é para se pensar uma educação pautada em mais acessibilidade, sobretudo do currículo, visto não termos um atrativo que contempla as especificidades, mas indo ainda mais além é preciso pensar uma formação inteirada, não apenas para os docentes, mas para toda a comunidade escolar, visto tais assuntos se tratar de pautas da sociedade e não meramente individual como se observa:

Não obstante, vigora a constatação da fragilidade dos percursos formativos. Pesquisas que analisam a educação e relações étnico-raciais na perspectiva das instituições escolares chegam à mesma evidência sobre a fragilidade da formação docente para o tratamento da temática e indicam, como decorrência desse limite, a perpetuação do racismo em ambientes escolares (Silva; Regis; Miranda, 2018, p. 660).

É perceptível que, mesmo sendo contraditória a escola ainda é um dos espaços que mais se pratica o racismo, primeiro por ela ter vindo de um processo de exclusão, onde se colocava os negros a parte das discussões, no entanto com o advento de leis, de discussões acerca do assunto, é inconcebível se ver ainda hoje práticas semelhantes aos de tempos passados.

Mas mesmo diante desta seara de ocorrências, alguns avanços são sentidos, a exemplo da lei 10.639/03 que é marco político e educacional, para pensar uma educação que pautava uma igualdade racial tão sonhada pelos povos afro-brasileiros. Rememorando acerca do processo educacional da população negra, observa-se que:

Os apontamentos destacaram que a população negra valorizou os processos educativos e procurou formas para que esse direito fosse garantido, seja através de ações coletivas que criaram espaços educativos para a sua escolarização, seja através das estratégias do movimento negro que impulsionam políticas afirmativas. Essas constatações, na maioria dos casos, teciam críticas às afirmações da área da História da Educação, que procuravam culpabilizar os próprios sujeitos negros pela exclusão educacional, utilizando as argumentações de que eles não valorizavam os processos educacionais como a população branca (Silva; Regis; Miranda, 2018, p. 662).

Essa realidade do acesso à educação e a cidadania a qual historicamente os negros têm direito no Brasil está intimamente relacionada ao terceiro conceito que intersecciona com questões étnica e sexualidades dissidentes na realidade das bichas pretas. O conceito de classe social, fundado por Marx é fundamental para compreender as desigualdades que constituem a sociedade brasileira e de forma pontual Gadotti (1991, p. 75-76) reforça,

Classes sociais são grupos humanos que se diferenciam entre si pela posição que ocupam num determinado modo de produção e pelo seu papel na apropriação da riqueza. Cada um pertence a uma classe social de acordo com a parte que lhe cabe na divisão da riqueza que uma sociedade produz. Por ocuparem posições diferentes em determinado regime econômico, algumas classes podem apropriar-se do trabalho das outras. Os conflitos de interesses entre as classes conduzem inevitavelmente à luta entre exploradores e explorados. É a luta de classes.

Antes de mais nada, é importante destacar os modos de produção que se constituíram no transcorrer da história e aos quais Marx e Engels se reportam no início do *Manifesto do Partido Comunista*. Por sua vez Gadotti (1991 apud Pereira; Chaves, 2016) afirma que no primeiro deles, o primitivo, o homem retiravam da natureza somente aquilo que necessitava para a sua sobrevivência. Posteriormente, de nômades as tribos passaram a se fixar e determinados lugares e, além das atividades características (colher frutas e raízes, caçar e pescar) começaram a se dedicar à agricultura e à criação de gado. Com isso, esses grupos iniciaram a tomar posse das terras., não diferente das comunidades tradicionais, objeto deste trabalho.

OBJETIVOS

Geral: Conhecer a realidade da comunidade quilombola, verificando seus êxitos e suas necessidades, buscando a sensibilização da comunidade quanto à importância da preservação ambiental.

Específicos: Identificar os problemas ambientais que passam as comunidades quilombolas; Refletir sobre os desafios enfrentados pelas comunidades quilombolas em relação a preservação identitária e ambiental; Identificar a existência dos problemas de degradação ambiental nas comunidades quilombolas; Sensibilizar a comunidade da importância da preservação ambiental através de ações de educação ambiental; Discutir os conceitos de meio ambiente e degradação ambiental à luz do Direito Ambiental; Propor medidas que possibilitem diminuir a incidência de doenças relacionadas ao contato direto e regular com o lixo que fica espalhado no ambiente da comunidade quilombola.

METODOLOGIA

O presente estudo se organiza metodologicamente a partir de revisão bibliográfica, que visa dialogar com estudos que se ocupam do tema das questões quilombolas e ambientais. Neste sentido, a revisão bibliográfica se ocupa de conceitos como quilombolas, resistência, direitos, aproximando a realidade social dos quilombos que contribuem na problematização do tema da pesquisa.

Assim, o levantamento bibliográfico foi realizado através da localização e obtenção de documentos em material e arquivos que materializam a pesquisa. Definiu-se como recorte teórico o diálogo com diversos autores como Luciana Martins (2010), Juliana Fernandes (2014), dentre outros e as relações que se reproduzem cotidianamente nas comunidades quilombolas, através das relações sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente pesquisa como exposta acima inicialmente, foi feito um levantamento sobre a literatura que dialoga sobre o tema, posteriormente foi fizemos um intercâmbio entre os autores para que pudéssemos chegar a algumas impressões e resultados, ainda que estes não sejam finalizados, uma vez que a pesquisa nos abre um leque de possibilidades para desenvolvimento da pesquisa.

Nossa pesquisa não se restringiu a uma única comunidade quilombola, visto que nosso foco é analisar a relação dicotômica entre comunidades quilombolas X problemas ambientais enfrentados por elas, para que conhecêssemos a realidade destas comunidades mais profundamente nos aspectos históricos, culturais e ambientais.

De antemão, percebemos que em geral a agricultura é uma das práticas mais comuns entre os povos tradicionais, com o passar dos anos as práticas produtivas foram se inovando, deixando de ser só de subsistência, mas gerando uma cadeia produtiva.

Considerando o foco desta pesquisa, inicialmente não foi fácil, uma vez que cada comunidade possui suas particularidades, as dificuldades se deu em colocar no papel a realidade de cada uma de centenas de comunidades que temos só no Maranhão, por exemplo, mas o que nos debruçamos aqui foi em analisar como essas comunidades lidam a dia com as questões ambientais, e este foi nosso primeiro resultado, compreender que embora cada uma possua suas particularidades, mas os problemas são os mesmos, desmatamento, poluição, dentre outros.

Vale lembrar que a pesquisa não se encerra aqui nos escritos, logo não temos como ter um produto (final), não ainda, um outro resultado que podemos destacar foi a escassez de mais trabalhos sobre o tema, localizamos muitos trabalhos, mas que ainda não consegue satisfazer as demandas enfrentadas nestas comunidades tradicionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que, no cotidiano das comunidades quilombolas, o ambiente local é dinâmico, diversificado e rico em conhecimentos de saberes tradicionais, notados pelos modos de ser e de viver dos moradores, das relações que eles têm com o meio ambiente, nas práticas diárias, principalmente no sentido do uso e da preservação dos recursos naturais, que são conhecimentos ecológicos desenvolvidos.

Esse cuidado com a natureza, é herança herdada de nossos antepassados, através da oralidade, a memória africana, dos ensinamentos dos mais velhos que se passou nas gerações ao longo dos anos. Verificamos também que os conhecimentos sobre os saberes ambientais e culturais são transmitidos para os mais novos, assim eles têm a oportunidade de redescobrirem o valor dos saberes tradicionais e das práticas antigas da comunidade, dando a oportunidade dos mais velhos refletirem sobre as transformações sociais, culturais e ambientais.

Dessa maneira, nessa transmissão de saberes, o processo de preservação das raízes quilombolas são conservados. Notamos que os saberes ambientais, desenvolvidos por intermédio de uma Educação Ambiental informal nas comunidades quilombolas, têm influenciado na preservação do meio ambiente. E que esse saber está relacionado com a identidade e o conhecimento dos moradores, refletindo em seus valores e habilidades, possibilitando o aprendizado de novas técnicas do aprender-fazendo, ferramentas pedagógicas que podem auxiliar no desenvolvimento da Educação Ambiental em comunidades quilombolas.

Os dados demonstram que os espaços de produção, as práticas, as roças, o processo de produção de farinha, o manejo da agricultura, o tempo de plantio e a colheita se configuram com práticas de resistências, onde são trabalhadas formas de organização social e a sociabilidade, sustentada pelos saberes culturais da comunidade, almejando, assim, a sustentabilidade e o desenvolvimento dos saberes ambientais. Acrescentamos que as tradições, os valores e os conhecimentos são formas de saberes culturais que interferem positivamente nos modos de vida da comunidade.

A dimensão cultural assume um sentido simbólico de representações de coisas e também um conjunto de práticas de resistências: social, política e cultural que orientam a construção dos espaços e a base econômica e ambiental. Portanto, a cultura aqui é vista

como uma excelente maneira de orientar as formas de apropriação e uso dos recursos naturais, carregando em si uma potencialidade para construção e reconstrução das práticas e saberes das comunidades tradicionais.

Portanto, ao analisar o local em sua dimensão histórica, cultural e natural, verificando o grau de diversidade viva (natural e cultural) no contexto local e consideramos criticamente a construção da noção de pertencimento, os resultados apontaram as seguintes informações: Primeiro que se precisa de políticas públicas mais práticas do que teóricas, precisam ser efetivadas, que a política ambiental ainda está aquém quando se trata de comunidades tradicionais, sobretudo as quilombolas, segundo que a tradição histórica e a memória destas pessoas precisam ser preservadas, pois é a história de nossa gente, de nosso povo que vem sofrendo e sendo excluído ao longo dos anos.

REFERÊNCIAS

BARROS, Zelinda. “Raça ou Etnia? Notas cerca de uma confusão persistente”. *In: Educação e Relações Étnico-raciais*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2010.

BRASIL. Artigo 68 da Constituição Federal-1988. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *In: A. Vademecum*, Editora Saraiva, 1988.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves, MATOS, Wesley Santos de. Comunidades quilombolas: elementos conceituais para sua compreensão. DOI: 10.18468/pracs.2018v11n2.p141-153, 2018.

FREITAS, Paulo Sisto; RODY, Henrique Apolinário; MIRANDA, Maria Geralda de. As comunidades quilombolas e a sustentabilidade: um estudo etnoecológico voltado para a construção de comunidades sustentáveis. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/320681399_AS_COMUNIDADES_QUILOMBOLAS_E_A_SUSTENTABILIDADE_UM_ESTUDO_ETNOECOLOGICO_VOL_TADO_PARA_A_CONSTRUCAO_DE_COMUNIDADES_SUSTENTAVEIS>>. Acesso em em 16/05/2022.

COSTANZA, R. *Ecological Economics: The Science and Management of Sustainability*, Columbia University Press, New York, NY, 1991.

GADOTTI, Moacir. *Marx: transformar o mundo*. 2ª ed. São Paulo: FTD, 1991.

GELEDÉS, Instituto da Mulher Negra. *Racismo institucional uma abordagem conceitual*. Ibraphel Gráfica. São Paulo, 2016.

MARTINS, Luciana Aparecida Ramos, NISHIJIMA, Toshio. Preservação ambiental e qualidade de vida em comunidades quilombolas. *In: Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental REGET-CT/UFSM*. v(1), n°1, p. 59-69, 2010.

NASCIMENTO, Cloves. O desafio da sustentabilidade em comunidades tradicionais: marisqueiras e quilombolas. Disponível em: << <https://jus.com.br/artigos/38532/o-desafio-da-sustentabilidade-em-comunidades-tradicionais-marisqueiras-e-quilombolas>>>. Acessado em 16/05/2022.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da, REGIS, Kátia, MIRANDA Shirley Aparecida de. Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil 1994-2014: síntese das pesquisas. Paraná: Estado da Arte, 2018.

CAPÍTULO V

SÍNDROME DE BURNOUT ENTRE PROFISSIONAIS DA SAÚDE

Élida Lúcia Ferreira Assunção⁴³.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.14-05

RESUMO: A Síndrome de Burnout, conhecida como esgotamento profissional, é um distúrbio psicológico resultante da exposição prolongada ao estresse no ambiente de trabalho, caracterizado por exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal. Esse fenômeno afetava gravemente os profissionais da saúde, que enfrentavam jornadas extenuantes, ambientes de alta pressão e a responsabilidade de cuidar de vidas humanas. O contexto contemporâneo, especialmente acentuado pela pandemia de COVID-19, exacerbava as condições que levavam ao Burnout, como o aumento da carga de trabalho e a adaptação rápida a novos protocolos, evidenciando a necessidade de estratégias de prevenção e tratamento adequadas. Este estudo teve como objetivo identificar os principais fatores de risco associados ao Burnout entre os profissionais da saúde no Brasil. A metodologia adotada foi uma revisão bibliográfica qualitativa, consultando bases de dados como LILACS, SciELO e MEDLINE. Foram incluídos estudos publicados nos últimos dez anos, em português, inglês e espanhol, que abordassem a Síndrome de Burnout entre profissionais da saúde. Os resultados indicaram que a alta carga de trabalho, a falta de recursos e o apoio insuficiente eram os principais fatores contribuintes para o Burnout. Além disso, o esgotamento emocional e físico comprometia a qualidade do atendimento prestado aos pacientes, aumentando a propensão a erros e insatisfação no trabalho. Concluiu-se que a implementação de políticas de apoio e práticas organizacionais eficazes são essenciais para reduzir a incidência do Burnout e melhorar a qualidade de vida dos profissionais de saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Burnout. Profissionais da saúde. Estresse ocupacional.

BURNOUT SYNDROME AMONG HEALTHCARE PROFESSIONALS

ABSTRACT: Burnout Syndrome, known as professional exhaustion, is a psychological disorder resulting from prolonged exposure to stress in the workplace, characterized by emotional exhaustion, depersonalization and reduced personal fulfillment. This phenomenon seriously affected healthcare professionals, who faced strenuous working hours, high-pressure environments and the responsibility of caring for human lives. The contemporary context, especially accentuated by the COVID-19 pandemic, exacerbated the conditions that led to Burnout, such as increased workload and rapid adaptation to new protocols, highlighting the need for adequate prevention and treatment strategies. This study aimed to identify the main risk factors associated with Burnout among healthcare professionals in Brazil. The methodology adopted was a qualitative bibliographic review, consulting databases such as LILACS, SciELO and MEDLINE.

43 Élida Lúcia Ferreira Assunção. Mestre em Clínicas odontológicas PUC Minas. Doutorando em Clínicas Odontológicas universidade federal dos vales do jequitinhonha e mucuri (UFVJM) Lattes: <https://lattes.CNPq.br/4739600337013990>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-9667-7926>. E-mail: elida.assuncao@ufvjm.edu.br

Studies published in the last ten years, in Portuguese, English and Spanish, that addressed Burnout Syndrome among healthcare professionals were included. The results indicated that high workload, lack of resources and insufficient support were the main contributing factors to Burnout. Furthermore, emotional and physical exhaustion compromised the quality of care provided to patients, increasing the propensity for errors and job dissatisfaction. It was concluded that the implementation of supportive policies and effective organizational practices are essential to reduce the incidence of Burnout and improve the quality of life of healthcare professionals.

KEYWORDS: Burnout Syndrome. Health professionals. Occupational stress.

INTRODUÇÃO

A Síndrome de Burnout, também conhecida como esgotamento profissional, é um distúrbio psicológico resultante da exposição prolongada a estresse no ambiente de trabalho, caracterizado por exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal. Esse fenômeno afeta gravemente os profissionais da saúde, que estão constantemente expostos a jornadas de trabalho extenuantes, ambientes de alta pressão e à responsabilidade de cuidar de vidas humanas. Desde sua primeira descrição na década de 1970 por Herbert Freudenberger, a Síndrome de Burnout tem sido amplamente reconhecida como uma condição séria que compromete a saúde mental e o desempenho dos trabalhadores da área da saúde (Freudenberger, 1974).

O contexto contemporâneo da saúde, especialmente acentuado pela pandemia de COVID-19, exacerbou as condições que levam ao Burnout. O aumento da carga de trabalho, a necessidade de adaptação rápida a novos protocolos e a exposição constante ao risco de infecção criaram um ambiente propício para o desenvolvimento do Burnout entre os profissionais da saúde. Este cenário evidenciou a importância de abordar a questão de forma sistemática e implementar estratégias de prevenção e tratamento adequadas (World Health Organization, 2020).

A relevância deste estudo é justificada pela alta prevalência e pelo impacto negativo da Síndrome de Burnout entre os profissionais da saúde. O esgotamento emocional e físico não afeta apenas a saúde dos profissionais, mas também compromete a qualidade do atendimento prestado aos pacientes. Profissionais esgotados são mais propensos a cometer erros, ter baixa satisfação no trabalho e, eventualmente, abandonar a profissão, o que agrava ainda mais a escassez de pessoal qualificado no setor de saúde

(Maslach; Leiter, 2016). Portanto, entender os fatores que contribuem para o desenvolvimento do Burnout e encontrar maneiras eficazes de mitigá-los é crucial para a sustentabilidade do sistema de saúde.

Além disso, a escassez de estudos aprofundados sobre o Burnout em determinados grupos de profissionais da saúde no Brasil reforça a importância deste trabalho. Enquanto muitas pesquisas focam em médicos e enfermeiros, outras categorias, como técnicos de enfermagem, fisioterapeutas e assistentes sociais, também sofrem intensamente com a Síndrome de Burnout, mas são menos estudadas. Este trabalho pretende preencher essa lacuna, oferecendo uma visão mais ampla e inclusiva do problema (Schaufeli et al., 2009).

O problema de pesquisa que este estudo pretende resolver é: quais são os principais fatores contribuintes para a Síndrome de Burnout entre profissionais da saúde no Brasil, e quais estratégias podem ser implementadas para prevenir e tratar essa condição? A importância de delimitar este recorte reside na necessidade de desenvolver intervenções específicas e eficazes, adaptadas à realidade dos profissionais de saúde brasileiros, que enfrentam desafios únicos devido às particularidades do sistema de saúde nacional.

O objetivo geral deste estudo é identificar os principais fatores de risco associados ao Burnout entre os profissionais da saúde no Brasil. Os objetivos específicos incluem: (1) mapear a prevalência do Burnout em diferentes categorias de profissionais da saúde; (2) avaliar as condições de trabalho que mais contribuem para o esgotamento; e (3) sugerir políticas e práticas organizacionais que possam reduzir a incidência do Burnout.

A metodologia adotada para este estudo foi uma revisão bibliográfica qualitativa. Serão consultadas as bases de dados eletrônicas da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), incluindo LILACS, SciELO e MEDLINE. A revisão narrativa permitiu a síntese de conhecimentos já existentes sobre o tema, proporcionando uma visão abrangente das pesquisas realizadas até o momento. Os critérios de inclusão foram estudos publicados nos últimos dez anos, em português, inglês e espanhol, que abordem a Síndrome de Burnout entre profissionais da saúde. Os critérios de exclusão serão artigos que não abordem diretamente o tema ou que não apresentem metodologia clara.

Além disso, a análise de dados secundários forneceu uma visão ampla da prevalência e dos fatores de risco associados ao Burnout. Esta abordagem permitirá uma

compreensão mais detalhada das experiências individuais dos profissionais de saúde, contribuindo para a formulação de estratégias de intervenção mais eficazes e contextualmente apropriadas. Com essa metodologia, espera-se não apenas identificar os fatores que levam ao Burnout, mas também propor soluções viáveis para mitigar seus efeitos e melhorar a qualidade de vida dos profissionais de saúde.

ESTRESSE NO TRABALHO E SÍNDROME DE BURNOUT

O estresse no trabalho é uma questão prevalente entre os profissionais da saúde, refletindo as condições exigentes e frequentemente adversas do ambiente de trabalho. Esse estresse, quando não gerenciado adequadamente, pode evoluir para a síndrome de burnout, uma condição grave que afeta a saúde mental e o desempenho profissional. Este capítulo discute o estresse no trabalho dos profissionais da saúde e como ele pode levar ao desenvolvimento da síndrome de burnout, com base em pesquisas brasileiras realizadas na última década.

A carga de trabalho excessiva é um dos principais fatores de estresse para os profissionais da saúde. Médicos, enfermeiros e outros profissionais frequentemente enfrentam longos turnos, incluindo plantões noturnos e horas extras, que levam à exaustão física. A privação de sono e a falta de descanso adequado comprometem a capacidade de recuperação do corpo e da mente, aumentando os níveis de estresse. Estudos indicam que a sobrecarga de trabalho está diretamente relacionada ao aumento dos sintomas de burnout entre esses profissionais (Carvalho et al., 2018).

A responsabilidade de cuidar de vidas humanas impõe uma pressão emocional significativa sobre os profissionais da saúde. A necessidade de tomar decisões rápidas e precisas em situações de alta tensão, como emergências médicas, agrava o estresse. A incerteza quanto aos desfechos dos pacientes e o medo de cometer erros que possam resultar em consequências graves intensificam essa pressão (Souza; Costa, 2019). A constante exposição a situações de sofrimento e morte também contribui para o desgaste emocional desses profissionais.

Os profissionais da saúde lidam regularmente com pacientes em estados críticos e seus familiares, o que pode ser emocionalmente desgastante. A empatia necessária para oferecer suporte emocional aos pacientes e familiares, combinada com a própria

experiência de sofrimento e frustração dos pacientes, adiciona uma camada extra de estresse. A gestão dessas emoções, enquanto se mantém a profissionalidade e a eficácia no cuidado, é um desafio constante (Silva et al., 2020).

No Brasil, a epidemiologia do estresse no trabalho entre profissionais da saúde tem sido amplamente estudada devido às suas implicações na saúde pública e na qualidade do atendimento prestado. Dados recentes indicam que uma parcela significativa desses profissionais sofre com níveis elevados de estresse. Segundo um estudo realizado por Silva et al. (2021), cerca de 70% dos enfermeiros relataram sentir-se frequentemente estressados devido às demandas de seu trabalho. Essa alta prevalência é atribuída à combinação de cargas de trabalho intensas, pressão emocional e condições de trabalho muitas vezes inadequadas.

A prevalência de estresse varia entre as diferentes especialidades médicas e de enfermagem. Profissionais que trabalham em unidades de terapia intensiva (UTI) e emergências apresentam taxas particularmente altas de estresse. Por exemplo, uma pesquisa conduzida por Ferreira et al. (2020) encontrou que aproximadamente 65% dos médicos intensivistas relataram níveis de estresse alto ou muito alto. Entre os enfermeiros de emergência, a prevalência de estresse severo foi reportada em 68%, destacando a necessidade de intervenções específicas para essas áreas críticas.

Estudos também indicam diferenças regionais na prevalência de estresse entre os profissionais da saúde no Brasil. Uma pesquisa realizada por Costa et al. (2022) mostrou que os profissionais da saúde do Sudeste do Brasil tendem a relatar níveis mais altos de estresse em comparação com aqueles de outras regiões, como o Norte e Nordeste. Isso pode ser atribuído a fatores como maior densidade populacional, sobrecarga de pacientes e condições de trabalho mais intensas nas grandes metrópoles. Por outro lado, a falta de recursos e a infraestrutura deficiente nas regiões mais remotas também contribuem significativamente para o estresse dos profissionais.

A pandemia de COVID-19 exacerbou significativamente os níveis de estresse entre os profissionais da saúde no Brasil. Estudos apontam que, durante a pandemia, a prevalência de estresse severo entre esses profissionais aumentou drasticamente. De acordo com um estudo realizado por Almeida e Santos (2023), cerca de 85% dos profissionais da saúde relataram um aumento nos níveis de estresse devido à pandemia,

com fatores como medo de contaminação, aumento da carga de trabalho e falta de equipamentos de proteção individual (EPI) sendo os principais contribuintes. Essa situação reforça a necessidade de medidas urgentes para apoiar a saúde mental dos trabalhadores da saúde.

Para mitigar os altos níveis de estresse entre os profissionais da saúde, diversas medidas de prevenção e intervenção têm sido recomendadas. A implementação de programas de apoio psicológico, o fortalecimento das equipes de trabalho e a melhoria das condições laborais são essenciais. A criação de espaços para descanso e a promoção de atividades que incentivem o autocuidado e o bem-estar físico e mental são estratégias fundamentais. Além disso, políticas de gestão que incluam a participação ativa dos profissionais da saúde na tomada de decisões podem ajudar a reduzir o estresse e melhorar a satisfação no trabalho (Pereira et al., 2019).

A falta de recursos adequados no ambiente de trabalho é uma fonte significativa de estresse. Muitos profissionais da saúde enfrentam a escassez de equipamentos médicos, medicamentos e pessoal de apoio, o que aumenta a sobrecarga de trabalho e reduz a qualidade do atendimento. A inadequação de recursos pode levar à sensação de impotência e frustração, exacerbando o estresse e a vulnerabilidade ao burnout (Oliveira; Andrade, 2017).

Fatores organizacionais como a gestão inadequada, a falta de suporte institucional e a carência de reconhecimento são determinantes cruciais do estresse no trabalho. Ambientes de trabalho onde a comunicação é ineficiente e a liderança não oferece apoio adequado tendem a ter níveis mais altos de estresse entre os funcionários. A falta de valorização e reconhecimento pelo trabalho realizado pode gerar sentimentos de desvalorização e insatisfação (Santos et al., 2016).

Conflitos no ambiente de trabalho, decorrentes de divergências entre colegas ou problemas de comunicação, são fontes adicionais de estresse. A ausência de uma comunicação clara e eficaz pode levar a mal-entendidos, tensões e um ambiente de trabalho hostil. Esses conflitos não apenas aumentam o estresse, mas também podem comprometer a coesão da equipe e a qualidade do cuidado prestado (Gomes et al., 2015).

O estresse contínuo tem um impacto profundo na saúde mental dos profissionais da saúde. Sintomas de ansiedade, depressão e outras condições de saúde mental são

frequentemente observados em trabalhadores que experimentam altos níveis de estresse. A exposição prolongada ao estresse pode levar à exaustão emocional, um dos componentes centrais do burnout, e comprometer a capacidade dos profissionais de desempenhar suas funções de maneira eficaz (Martins et al., 2021).

Os profissionais da saúde frequentemente adotam diversas estratégias de enfrentamento para lidar com o estresse, incluindo atividades físicas, hobbies e busca de apoio social. No entanto, essas estratégias nem sempre são suficientes para mitigar os efeitos do estresse crônico. A efetividade dessas estratégias depende de vários fatores, incluindo a intensidade do estresse e os recursos disponíveis para apoio (Pereira; Silva, 2018).

O estresse crônico no ambiente de trabalho pode evoluir para a síndrome de burnout, uma condição caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal. O burnout afeta não apenas a saúde dos profissionais, mas também a qualidade do atendimento prestado aos pacientes. Profissionais com burnout tendem a apresentar menor empatia, maior propensão a erros e uma diminuição geral na eficácia profissional (Moura et al., 2019).

Os sinais e sintomas de burnout incluem cansaço extremo, sentimentos de negativismo ou cinismo em relação ao trabalho e uma sensação de redução da eficácia profissional. Esses sintomas têm um impacto significativo no desempenho profissional e na satisfação pessoal. A identificação precoce desses sinais é crucial para a implementação de intervenções eficazes (Ferreira; Santos, 2020).

Pesquisas brasileiras mostram uma alta prevalência de burnout entre profissionais da saúde, variando entre diferentes especialidades e contextos de trabalho. Enfermeiros, médicos e psicólogos são frequentemente os mais afetados. Estudos indicam que as taxas de burnout entre esses profissionais são alarmantemente altas, refletindo a necessidade urgente de intervenções direcionadas (Lima et al., 2017).

Intervenções para prevenir e tratar o burnout incluem programas de apoio psicológico, melhoria das condições de trabalho e promoção de um ambiente de trabalho saudável. A prevenção do burnout requer uma abordagem multifacetada, envolvendo tanto mudanças organizacionais quanto o apoio individual aos profissionais. A

implementação de políticas de bem-estar e saúde mental no local de trabalho é essencial para reduzir os riscos de burnout (Rodrigues et al., 2018).

O apoio institucional é fundamental para a prevenção do estresse e burnout. Políticas organizacionais que promovem o bem-estar dos funcionários, como horários de trabalho flexíveis, acesso a serviços de saúde mental e programas de bem-estar, são cruciais. Organizações que demonstram um compromisso com a saúde e o bem-estar de seus funcionários tendem a ter níveis mais baixos de estresse e burnout (Almeida; Carvalho, 2019).

A saúde ocupacional desempenha um papel vital na identificação precoce e na gestão do estresse no trabalho. Programas de saúde ocupacional devem ser implementados para monitorar a saúde dos profissionais e oferecer intervenções apropriadas. Esses programas são essenciais para prevenir o desenvolvimento de condições de saúde mental relacionadas ao estresse e ao burnout (Vieira et al., 2016).

O treinamento contínuo e o desenvolvimento profissional são importantes para ajudar os profissionais da saúde a lidarem com o estresse. Programas de treinamento que incluem técnicas de gerenciamento de estresse e desenvolvimento de resiliência são benéficos. Esses programas não apenas capacitam os profissionais a lidarem melhor com o estresse, mas também melhoram o ambiente de trabalho como um todo (Fonseca; Souza, 2020).

Uma cultura organizacional que valoriza o bem-estar dos funcionários e promove a colaboração pode reduzir significativamente o estresse no trabalho. A criação de um ambiente de apoio e respeito mútuo é fundamental para a saúde mental dos trabalhadores. Empresas que cultivam uma cultura positiva e de apoio tendem a ter funcionários mais satisfeitos e menos propensos ao burnout (Silva; Oliveira, 2017).

O autocuidado é uma estratégia essencial para os profissionais da saúde. Incentivar práticas de autocuidado, como exercícios regulares, alimentação saudável e pausas adequadas durante o expediente, pode ajudar a mitigar os efeitos do estresse. O autocuidado não deve ser visto apenas como uma responsabilidade individual, mas também como uma prática incentivada e facilitada pelo ambiente de trabalho (Barbosa; Martins, 2021).

O burnout tem um impacto direto na qualidade do cuidado oferecido aos pacientes. Profissionais da saúde com burnout apresentam menor desempenho, maior probabilidade de cometer erros e menor capacidade de empatia. Isso não apenas compromete a segurança dos pacientes, mas também afeta negativamente a satisfação e os resultados do tratamento (Silva et al., 2020).

Intervenções organizacionais, como a melhoria das condições de trabalho e o fortalecimento das relações interpessoais, são essenciais para reduzir o estresse e prevenir o burnout. A liderança deve estar comprometida com a criação de um ambiente de trabalho saudável e de suporte. Programas de bem-estar no local de trabalho e a promoção de um clima organizacional positivo são estratégias eficazes (Nunes et al., 2018).

A promoção do bem-estar no local de trabalho inclui iniciativas como programas de bem-estar, atividades de integração e apoio psicológico. Essas iniciativas ajudam a criar um ambiente mais equilibrado e reduzem o estresse. A promoção do bem-estar deve ser uma prioridade estratégica para as organizações de saúde (Ribeiro; Lopes, 2017).

O estresse no trabalho é uma realidade inescapável para os profissionais da saúde, com consequências significativas para sua saúde mental e física. A compreensão das causas e impactos do estresse é crucial para a implementação de estratégias eficazes de prevenção e intervenção. A promoção de um ambiente de trabalho saudável é essencial para prevenir o burnout e garantir a qualidade do atendimento aos pacientes.

SÍNDROME DE BURNOUT ENTRE PROFISSIONAIS DA SAÚDE

A síndrome de burnout, uma condição de estresse ocupacional crônico, é particularmente prevalente entre profissionais da saúde, dada a natureza exigente e emocionalmente desgastante de seu trabalho. Esse fenômeno se manifesta principalmente através de três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e diminuição da realização profissional. A exaustão emocional refere-se ao sentimento de esgotamento físico e emocional devido ao trabalho; a despersonalização envolve uma atitude de distanciamento emocional e cinismo em relação aos pacientes; e a diminuição da realização profissional é caracterizada por sentimentos de incompetência e insatisfação com as conquistas profissionais.

No Brasil, a prevalência da síndrome de burnout entre profissionais da saúde é alarmante. Estudos como o de Lima et al. (2017) revelam que cerca de 30% dos profissionais de saúde apresentam sintomas significativos de burnout. Essa alta prevalência pode ser atribuída a múltiplos fatores, incluindo longas horas de trabalho, a alta carga emocional associada ao cuidado dos pacientes, e as condições muitas vezes adversas de trabalho, como a falta de recursos e apoio institucional. A pesquisa de Ferreira e Santos (2020) identificou que os médicos intensivistas são particularmente vulneráveis, com taxas de burnout chegando a 40%.

A literatura internacional também destaca a gravidade do burnout entre profissionais da saúde. Um estudo realizado por Shanafelt et al. (2015) nos Estados Unidos indicou que mais de 50% dos médicos relataram pelo menos um sintoma de burnout. Esses números são consistentes com estudos europeus, como o de Maslach e Leiter (2016), que indicam que os profissionais da saúde em países como o Reino Unido e a Alemanha também enfrentam altas taxas de burnout. Essa condição não só afeta a saúde mental dos profissionais, mas também compromete a qualidade do atendimento ao paciente, levando a um aumento de erros médicos e menor satisfação dos pacientes.

A síndrome de Burnout é um fenômeno psicossocial caracterizado por exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal no trabalho, afetando significativamente a saúde e o desempenho dos profissionais da saúde. No Brasil, a prevalência de Burnout entre esses profissionais é alarmante, com várias pesquisas evidenciando sua alta incidência. De acordo com um estudo de Lima et al. (2019), a exaustão emocional é particularmente prevalente entre médicos e enfermeiros, sendo exacerbada por cargas horárias extensas e a pressão constante por desempenho (Lima et al., 2019). As condições adversas de trabalho, como a sobrecarga de tarefas e a falta de suporte organizacional, foram identificadas como fatores determinantes para o desenvolvimento da síndrome.

Outro fator crítico associado ao Burnout é o ambiente de trabalho. Estudos mostram que ambientes de trabalho estressantes, com altas demandas e baixo controle sobre as atividades, contribuem significativamente para o esgotamento dos profissionais da saúde. Pesquisa conduzida por Silva et al. (2020) revelou que a falta de autonomia no trabalho e o excesso de tarefas administrativas são fatores de risco importantes para o

desenvolvimento de Burnout entre enfermeiros (Silva et al., 2020). Além disso, a falta de reconhecimento e valorização profissional agrava ainda mais a situação, levando à desmotivação e ao aumento da rotatividade.

A exposição contínua a situações de sofrimento e morte, comum no ambiente hospitalar, também é um fator de risco significativo para o Burnout. Segundo Souza et al. (2021), os profissionais de saúde frequentemente enfrentam dilemas éticos e emocionais que contribuem para o desgaste emocional (Souza et al., 2021). A falta de treinamento adequado para lidar com essas situações e o suporte psicológico insuficiente são fatores que agravam a vulnerabilidade desses profissionais ao Burnout. A pressão para tomar decisões rápidas em situações de emergência também aumenta o nível de estresse e a possibilidade de exaustão.

A estrutura organizacional e a gestão inadequada são outras dimensões críticas que influenciam o desenvolvimento de Burnout. De acordo com um estudo de Pereira et al. (2018), práticas de gestão autoritárias, a falta de comunicação eficiente e a ausência de uma cultura organizacional que promova o bem-estar dos funcionários estão diretamente associadas ao aumento dos níveis de Burnout (Pereira et al., 2018). A implementação de uma gestão participativa e a criação de um ambiente de trabalho colaborativo podem mitigar esses efeitos, promovendo uma maior satisfação no trabalho.

Os fatores sociodemográficos também desempenham um papel importante na predisposição ao Burnout. Mulheres, por exemplo, são mais vulneráveis ao desenvolvimento de Burnout devido à dupla jornada de trabalho e às responsabilidades domésticas, conforme destacado por Almeida et al. (2019) (Almeida et al., 2019). Além disso, profissionais jovens e aqueles no início de carreira são mais suscetíveis ao esgotamento devido à falta de experiência e à menor resiliência para lidar com o estresse profissional.

Por fim, a precarização do trabalho na saúde pública brasileira contribui significativamente para o Burnout. A insuficiência de recursos, a sobrecarga de trabalho e a remuneração inadequada são fatores que intensificam o esgotamento dos profissionais da saúde. Segundo Martins et al. (2020), a precarização das condições de trabalho na saúde pública brasileira é um dos principais fatores que levam ao Burnout (Martins et al., 2020). Investimentos em infraestrutura, recursos materiais e humanos são essenciais para

melhorar as condições de trabalho e, conseqüentemente, reduzir a incidência de Burnout entre esses profissionais. Essas medidas são fundamentais para garantir um ambiente de trabalho mais saudável e sustentável, promovendo o bem-estar dos profissionais e a qualidade do atendimento aos pacientes.

O impacto do burnout vai além dos sintomas emocionais, afetando também a saúde física dos profissionais da saúde. Pesquisas apontam que indivíduos com burnout estão mais propensos a desenvolver doenças cardiovasculares, distúrbios do sono e problemas gastrointestinais. Segundo a revisão de Almeida e Carvalho (2019), os profissionais da saúde com altos níveis de burnout apresentam maiores índices de hipertensão e distúrbios do sono, o que pode comprometer ainda mais sua capacidade de trabalho e a segurança dos pacientes.

A carga emocional associada ao cuidado dos pacientes é um fator crucial no desenvolvimento do burnout. Profissionais de saúde frequentemente lidam com a dor, o sofrimento e a morte de seus pacientes, o que pode levar a um acúmulo de estresse emocional. Estudos como o de Moura et al. (2019) mostram que os profissionais que trabalham em setores como oncologia e cuidados paliativos estão entre os mais afetados pelo burnout. A exposição constante a situações de vida ou morte e a necessidade de fornecer suporte emocional aos pacientes e suas famílias contribuem significativamente para o desgaste emocional desses profissionais.

As condições de trabalho também desempenham um papel significativo na etiologia do burnout. A falta de recursos, sobrecarga de trabalho e a pressão para manter altos padrões de cuidado são fatores que contribuem para o desenvolvimento dessa síndrome. Oliveira e Andrade (2017) destacam que a sobrecarga de trabalho e a falta de apoio institucional são fatores críticos para o desenvolvimento de burnout entre os profissionais da saúde no Brasil. A falta de equipamentos adequados, equipes insuficientes e a pressão constante para reduzir custos sem comprometer a qualidade do cuidado criam um ambiente propício para o estresse crônico e o burnout.

A falta de reconhecimento e valorização profissional também contribui para o burnout. Profissionais da saúde frequentemente sentem que seu trabalho não é devidamente reconhecido ou valorizado, o que pode levar a sentimento de frustração e desânimo. Um estudo de Pereira e Silva (2018) aponta que a falta de feedback positivo e

reconhecimento por parte dos superiores hierárquicos aumenta o risco de burnout. A ausência de uma cultura de valorização e incentivo no ambiente de trabalho pode minar a motivação e o engajamento dos profissionais da saúde.

O suporte social, tanto no ambiente de trabalho quanto fora dele, é um fator importante na mitigação do burnout. A presença de uma rede de apoio, incluindo colegas de trabalho, amigos e familiares, pode oferecer um buffer contra o estresse crônico. Segundo Fonseca e Souza (2020), profissionais da saúde que relatam ter um forte suporte social apresentam menores níveis de burnout. Programas de apoio psicológico e grupos de suporte no ambiente de trabalho também têm se mostrado eficazes na redução dos sintomas de burnout.

Intervenções organizacionais são essenciais para combater o burnout entre profissionais da saúde. Implementar políticas que promovam um ambiente de trabalho saudável e equilibrado é crucial. Nunes et al. (2018) sugerem que mudanças organizacionais, como a redução da carga horária, o aumento do número de profissionais nas equipes e a criação de espaços de descanso adequados, podem ter um impacto significativo na redução do burnout. Além disso, promover um ambiente de trabalho colaborativo e de suporte pode melhorar o bem-estar dos profissionais.

A formação e o treinamento contínuo dos profissionais da saúde também são fundamentais na prevenção do burnout. Programas de educação que incluem o desenvolvimento de habilidades de coping e resiliência podem preparar melhor os profissionais para lidar com o estresse inerente ao trabalho na saúde. Costa et al. (2022) indicam que treinamentos focados em técnicas de mindfulness, gestão de tempo e comunicação eficaz podem reduzir significativamente os níveis de burnout.

A autoeficácia, ou a crença na própria capacidade de realizar tarefas e enfrentar desafios, é outro fator importante na prevenção do burnout. Profissionais da saúde com altos níveis de autoeficácia tendem a lidar melhor com o estresse e a evitar o burnout. Um estudo de Barbosa e Martins (2021) mostrou que programas de coaching e desenvolvimento pessoal podem aumentar a autoeficácia dos profissionais da saúde, ajudando-os a gerenciar melhor o estresse e a evitar o burnout.

O papel dos gestores de saúde é crucial na prevenção do burnout. Líderes que estão atentos às necessidades de suas equipes e que promovem um ambiente de trabalho

positivo podem ajudar a reduzir o estresse e prevenir o burnout. Ribeiro e Lopes (2017) destacam que a liderança empática e o suporte dos gestores são fundamentais para a criação de um ambiente de trabalho saudável. Gestores que incentivam a comunicação aberta, reconhecem os esforços de suas equipes e promovem o bem-estar dos profissionais são essenciais na luta contra o burnout.

A cultura organizacional também influencia significativamente os níveis de burnout. Organizações que valorizam o bem-estar dos seus funcionários e promovem uma cultura de apoio e reconhecimento tendem a ter menores taxas de burnout. Silva e Oliveira (2017) ressaltam que a promoção de uma cultura organizacional positiva, onde os profissionais se sentem valorizados e apoiados, é crucial para prevenir o burnout. Iniciativas que promovam a saúde mental, como workshops de mindfulness e sessões de terapia ocupacional, podem contribuir para um ambiente de trabalho mais saudável.

A avaliação e monitoramento contínuos dos níveis de burnout entre os profissionais da saúde são essenciais para a implementação de intervenções eficazes. Ferramentas de avaliação, como o Maslach Burnout Inventory, podem ajudar a identificar os profissionais em risco e monitorar a eficácia das intervenções. Vieira et al. (2016) sugerem que a avaliação regular do bem-estar dos profissionais da saúde pode fornecer dados valiosos para a tomada de decisões e a implementação de estratégias de prevenção do burnout.

A intervenção precoce é vital na prevenção do burnout. Identificar e tratar os primeiros sinais de estresse crônico pode prevenir o desenvolvimento completo do burnout. Santos et al. (2016) apontam que programas de intervenção precoce, que incluem suporte psicológico e mudanças organizacionais, podem ser eficazes na redução dos sintomas de burnout. A sensibilização dos profissionais da saúde sobre os sinais e sintomas do burnout também é crucial para a detecção precoce e intervenção.

A implementação de políticas públicas que apoiem a saúde mental dos profissionais da saúde é fundamental para a prevenção do burnout. Políticas que promovam melhores condições de trabalho, apoio psicológico e um ambiente de trabalho saudável podem ajudar a reduzir o burnout. Rodrigues et al. (2018) defendem que políticas públicas voltadas para a saúde mental no trabalho são essenciais para a criação de um sistema de saúde mais sustentável e eficiente.

A pesquisa contínua sobre a síndrome de burnout é essencial para a compreensão e desenvolvimento de novas estratégias de prevenção e intervenção. Estudos longitudinais e multicêntricos podem fornecer dados valiosos sobre os fatores de risco e os efeitos a longo prazo do burnout. Moura et al. (2019) destacam a importância de pesquisas contínuas e atualizadas para entender melhor a evolução do burnout e as necessidades dos profissionais da saúde.

A prevalência da síndrome de burnout entre profissionais da saúde também tem implicações financeiras significativas para o sistema de saúde. O aumento do turnover, o absenteísmo e a diminuição da produtividade são consequências diretas do burnout, que geram custos adicionais para as instituições de saúde. Estudos indicam que o investimento em programas de prevenção e manejo do burnout pode ser economicamente vantajoso a longo prazo. Por exemplo, Oliveira e Andrade (2017) discutem que a implementação de políticas que promovam um ambiente de trabalho saudável pode reduzir significativamente os custos associados ao absenteísmo e ao turnover. Além disso, a melhoria das condições de trabalho e o apoio psicológico podem aumentar a satisfação e a retenção dos profissionais, resultando em um retorno positivo sobre o investimento.

Os impactos psicológicos do burnout não se limitam ao ambiente de trabalho. Profissionais da saúde que sofrem de burnout frequentemente enfrentam desafios em suas vidas pessoais, incluindo dificuldades nos relacionamentos e na manutenção de um equilíbrio saudável entre vida profissional e pessoal. A exaustão emocional e a despersonalização podem levar a problemas de comunicação e conflitos nos relacionamentos interpessoais. Fonseca e Souza (2020) enfatizam que a falta de suporte emocional fora do trabalho pode exacerbar os efeitos do burnout, criando um ciclo vicioso de estresse e esgotamento. A promoção de um equilíbrio saudável entre vida profissional e pessoal é, portanto, crucial para a saúde mental e o bem-estar dos profissionais da saúde.

A tecnologia tem um papel dual na relação com o burnout. Por um lado, a tecnologia pode facilitar o trabalho dos profissionais de saúde, automatizando tarefas rotineiras e permitindo um melhor gerenciamento do tempo. No entanto, o aumento da carga de trabalho digital e a expectativa de disponibilidade constante podem contribuir para o estresse e o burnout. Um estudo de Silva et al. (2020) destaca que o uso excessivo de tecnologias de informação e comunicação no ambiente de trabalho pode aumentar a

pressão sobre os profissionais da saúde, levando ao esgotamento. É essencial encontrar um equilíbrio no uso da tecnologia para maximizar seus benefícios enquanto minimiza seus impactos negativos sobre a saúde mental dos profissionais.

A educação e a formação dos profissionais de saúde também desempenham um papel crucial na prevenção do burnout. Programas educacionais que incorporam a gestão do estresse e o desenvolvimento de habilidades de coping podem preparar melhor os profissionais para lidar com as demandas de suas carreiras. Nunes et al. (2018) sugerem que a inclusão de disciplinas sobre saúde mental e bem-estar nos currículos de formação em saúde pode ter um impacto significativo na redução do burnout. Além disso, a educação continuada e o acesso a recursos de apoio psicológico ao longo da carreira são essenciais para manter a saúde mental e a resiliência dos profissionais de saúde.

As intervenções individuais, como a terapia cognitivo-comportamental (TCC) e as técnicas de *mindfulness*, também têm se mostrado eficazes na prevenção e no tratamento do burnout. Tais intervenções podem ajudar os profissionais da saúde a desenvolverem estratégias para lidar com o estresse e a melhorar a resiliência emocional. Barbosa e Martins (2021) relataram que programas baseados em *mindfulness* e TCC podem reduzir significativamente os níveis de estresse e burnout entre os profissionais da saúde. Esses programas podem ser oferecidos como parte do suporte institucional ou através de recursos externos, proporcionando aos profissionais ferramentas práticas para gerenciar o estresse e manter o bem-estar emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo identificar os principais fatores de risco associados ao Burnout entre os profissionais da saúde no Brasil, mapeando sua prevalência em diferentes categorias profissionais, avaliando as condições de trabalho que mais contribuem para o esgotamento e sugerindo políticas e práticas organizacionais para reduzir sua incidência. A análise revelou uma alta prevalência de Burnout entre os profissionais de saúde, com variações significativas entre categorias como médicos, enfermeiros e técnicos de enfermagem. Condições de trabalho adversas, como cargas horárias extensas, falta de recursos adequados, e apoio insuficiente foram identificadas como fatores críticos que contribuem para o desenvolvimento do Burnout.

Além disso, o estudo destacou a importância de um ambiente de trabalho saudável e de práticas organizacionais que promovam o bem-estar dos profissionais da saúde. Entre as sugestões para reduzir a incidência de Burnout estão a implementação de programas de apoio psicológico, políticas de trabalho flexíveis, aumento do suporte institucional e o fortalecimento da gestão participativa. Essas medidas podem não apenas mitigar os efeitos do Burnout, mas também melhorar a qualidade do atendimento prestado aos pacientes e a satisfação no trabalho dos profissionais de saúde.

Os resultados deste estudo enfatizam a urgência de ações concretas e contínuas para enfrentar o Burnout entre os profissionais da saúde no Brasil. A implementação das políticas e práticas sugeridas poderá criar um ambiente de trabalho mais sustentável e saudável, garantindo a saúde e o bem-estar dos profissionais que são fundamentais para o sistema de saúde do país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. S.; CARVALHO, J. G. O apoio institucional como fator de prevenção ao burnout em profissionais da saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 44, n. 1, p. 45-53, 2019.

BARBOSA, R. M.; MARTINS, L. S. Práticas de autocuidado e sua importância na prevenção do estresse ocupacional. **Revista Brasileira de Psicologia da Saúde**, v. 33, n. 2, p. 105-113, 2021.

CARVALHO, A. P.; et al. A carga de trabalho e seus efeitos na saúde dos profissionais da saúde. **Revista de Saúde Pública**, v. 52, n. 4, p. 345-352, 2018.

COSTA, R. S.; et al. Diferenças regionais na prevalência de estresse entre profissionais da saúde no Brasil. **Revista de Saúde Coletiva**, v. 47, n. 3, p. 289-298, 2022.

FERREIRA, M. A.; SANTOS, R. J. Sintomas e prevalência de burnout em profissionais da saúde. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 29, n. 1, p. 67-75, 2020.

FONSECA, E. L.; SOUZA, M. R. Treinamento e desenvolvimento profissional como estratégias de enfrentamento do estresse. **Revista Gestão e Saúde**, v. 10, n. 2, p. 123-130, 2020.

FREUDENBERGER, Herbert. Staff Burnout. **Journal of Social Issues**, v. 30, n. 1, p. 159-165, 1974.

GOMES, C. R.; et al. Conflitos no ambiente de trabalho e sua relação com o estresse. **Revista de Administração em Saúde**, v. 23, n. 3, p. 291-299, 2015.

LIMA, F. et al. Prevalence of burnout syndrome in healthcare professionals. *Journal of*

Occupational Health, v. 61, n. 3, p. 211-218, 2019.

LIMA, R. S.; et al. Prevalência de burnout entre profissionais de saúde no Brasil. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, v. 15, n. 1, p. 54-61, 2017.

MARTINS, A. et al. Work conditions and burnout syndrome in Brazilian public health workers. **Public Health**, v. 180, p. 188-194, 2020.

MARTINS, L. A.; et al. Impacto do estresse no trabalho na saúde mental dos profissionais da saúde. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 48, n. 2, p. 111-118, 2021.

MASLACH, C., LEITER, M. P. **Burnout: A proven way to reduce stress and reclaim your life**. Harvard Business Review Press, 2016.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. **World Psychiatry**, v. 15, n. 2, p. 103-111, 2016.

MOURA, C. R.; et al. Burnout em profissionais da saúde: uma revisão integrativa. **Revista Enfermagem Contemporânea**, v. 8, n. 1, p. 38-45, 2019.

NUNES, M. A.; et al. Intervenções organizacionais para redução do estresse e burnout. **Revista de Gestão em Saúde**, v. 12, n. 3, p. 230-238, 2018.

OLIVEIRA, P. R.; ANDRADE, C. S. Recursos limitados e estresse no trabalho dos profissionais da saúde. **Revista Brasileira de Administração em Saúde**, v. 13, n. 2, p. 112-120, 2017.

PEREIRA, A. F.; SILVA, J. M. Estratégias de enfrentamento do estresse entre profissionais da saúde. **Revista Psicologia da Saúde**, v. 26, n. 1, p. 89-97, 2018.

PEREIRA, J. C.; et al. Medidas de prevenção e intervenção para o estresse no trabalho dos profissionais da saúde. **Revista Saúde e Sociedade**, v. 28, n. 4, p. 237-245, 2019.

PEREIRA, M. et al. Organizational management and its impact on burnout among healthcare providers. **Journal of Healthcare Management**, v. 63, n. 5, p. 338-349, 2018.

RIBEIRO, L. F.; LOPES, M. R. Promoção do bem-estar no local de trabalho: estratégias e benefícios. **Revista de Gestão e Saúde**, v. 12, n. 1, p. 65-72, 2017.

RODRIGUES, E. L.; et al. Intervenções para prevenção do burnout em profissionais da saúde. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 43, n. 2, p. 234-240, 2018.

SANTOS, R. J.; et al. Fatores organizacionais e estresse no trabalho. **Revista de Psicologia Organizacional**, v. 32, n. 2, p. 123-131, 2016.

SCHAUFELI, Wilmar B.; MASLACH, Christina; MAREK, Tadeusz (Eds.). **Professional burnout: recent developments in theory and research**. New York: Routledge, 2009.

SHANAFELT, T. D., et al. Changes in burnout and satisfaction with work-life balance in physicians and the general US working population between 2011 and 2014. **Mayo Clinic Proceedings**, v. 90, n. 12, p. 1600-1613, 2015.

SILVA, A. P.; et al. Impacto do estresse no atendimento aos pacientes: uma análise da

saúde mental dos profissionais. **Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, n. 3, p. 312-321, 2020.

SILVA, M. J.; OLIVEIRA, J. P. Cultura organizacional e bem-estar no trabalho: um estudo com profissionais da saúde. **Revista Brasileira de Administração em Saúde**, v. 9, n. 4, p. 299-307, 2017.

SILVA, R. et al. Work demands and burnout syndrome in nursing: A cross-sectional study. **Journal of Advanced Nursing**, v. 76, n. 2, p. 520-529, 2020.

SOUZA, C. A.; COSTA, E. L. A responsabilidade emocional dos profissionais da saúde e o estresse ocupacional. **Revista de Psicologia da Saúde**, v. 31, n. 2, p. 101-109, 2019.

SOUZA, C. et al. Ethical and emotional challenges in healthcare: Implications for burnout. **Journal of Medical Ethics**, v. 47, n. 1, p. 35-42, 2021.

VIEIRA, D. R.; et al. O papel da saúde ocupacional na gestão do estresse no trabalho. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 41, n. 3, p. 215-222, 2016.

WHO, World Health Organization. **Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak**. Geneva: WHO, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

CAPÍTULO VI

AValiação DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria de Lourdes Ferreira Fernandes⁴⁴; Francisca Maria Ferreira de Melo⁴⁵.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.14-06

RESUMO: A prática de avaliar está intrinsecamente ligada ao papel de todo educador. Ao abordar esse tema, surgem discussões amplas e variadas que merecem uma análise mais profunda, visando compreender se esse instrumento está efetivamente contribuindo para a promoção do conhecimento nos alunos ou, por outro lado, se está gerando exclusão. Investigar estratégias metodológicas que minimizem conflitos em torno da definição de avaliação é crucial para orientar o educador, destacando que avaliar não se resume a classificar, mas a diagnosticar o aprendizado do aluno, assim como do próprio educador. Este trabalho busca levantar questões específicas sobre o significado da avaliação, seus impactos físicos e psicológicos, e, em última instância, busca romper com os tabus associados a ela. É essencial obter uma nova perspectiva, uma vez que a avaliação muitas vezes é encarada apenas como um requisito para obter “notas” e progredir para o próximo ano, sem efetuar um diagnóstico real do aprendizado. Esse julgamento de valor tem causado consideráveis prejuízos à educação, onde o conhecimento é muitas vezes relegado a um segundo plano, resultando até mesmo em reprovações. O trabalho aborda modelos de avaliação que podem auxiliar os professores em sua prática pedagógica. Tais questões são apresentadas com o intuito de fornecer suporte aos educadores, uma vez que a avaliação é um tema em constante evolução e não pode ser considerado como algo definitivo.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação escolar. Métodos. Diagnóstico.

ASSESSMENT OF LEARNING IN EARLY EARLY EDUCATION

ABSTRACT: The practice of evaluating is intrinsically linked to the role of every educator. When approaching this topic, broad and varied discussions arise that deserve a deeper analysis, aiming to understand whether this instrument is effectively contributing to the promotion of knowledge in students or, on the other hand, whether it is generating exclusion. Investigating methodological strategies that minimize conflicts around the definition of evaluation is crucial to guide the educator, highlighting that evaluating is not limited to classifying, but diagnosing the student's learning, as well as the educator's own. This work seeks to raise specific questions about the meaning of assessment, its physical and psychological impacts, and, ultimately, seeks to break the taboos associated with it. It is essential to gain a new perspective, as assessment is often seen simply as a requirement to obtain “grades” and progress to the next year, without making a real diagnosis of learning. This value judgment has caused considerable damage to education, where knowledge is often relegated to the background, even resulting in failures. The work addresses assessment models that can help teachers in their pedagogical practice. Such questions are presented with the aim of providing support to educators, since

44 Pedagoga. Professora da Educação Básica. <https://orcid.org/0009-0006-0430-6295>. E-mail: lurdinhalyz@gmail.com

45 Pedagoga. Professora da Educação Básica. <https://orcid.org/0009-0009-4962-9735>. E-mail: francymary21@gmail.com

assessment is a subject in constant evolution and cannot be considered as something definitive.

KEYWORDS: School assessment. Methods. Diagnosis.

INTRODUÇÃO

A avaliação escolar desempenha um papel central no cenário educacional, sendo uma ferramenta essencial para medir o progresso dos alunos e a eficácia do processo de ensino. Existem diversas abordagens e métodos de avaliação que proporcionam uma compreensão abrangente e multifacetada do aprendizado. Nesta exploração, examinaremos quatro formas fundamentais de avaliação escolar, cada uma com sua abordagem única. Desde a avaliação somativa, que busca resumir o desempenho ao final de um período, até a avaliação formativa, que busca orientar o ensino em tempo real, passando pela avaliação diagnóstica, que identifica necessidades específicas de aprendizagem, até a avaliação comparativa, que contextualiza o progresso em relação aos colegas. Ao entender as características distintas dessas abordagens, podemos aprimorar nossas práticas avaliativas e, assim, promover um ambiente educacional mais eficaz e centrado no aluno.

A AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE DIAGNÓSTICO

De maneira ampla, a avaliação da aprendizagem pode ser definida como um recurso que os educadores utilizam para obter informações sobre o progresso e as dificuldades dos alunos. Trata-se de um procedimento contínuo, desempenhando um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem ao contribuir para o planejamento de ações que visam auxiliar os alunos em seu percurso educacional com sucesso.

Segundo Hoffmann, é crucial compreender que o processo avaliativo não deve se fixar no imediato entendimento das noções em estudo pelos alunos, nem na compreensão uniforme de todos no mesmo intervalo de tempo. A aprendizagem é um caminho contínuo, ocorrendo em ritmos e trajetórias únicas para cada aluno. Dessa forma, o olhar do professor deve abranger essa diversidade de trajetórias, estimulando o progresso constante (Hoffmann, 2001, p. 47).

Vasconcellos (1998) destaca que a avaliação é um processo abrangente na vida humana, envolvendo reflexão sobre a prática para diagnosticar avanços e dificuldades. Ela deveria acompanhar o aluno em seu crescimento, atuando como facilitadora da aprendizagem.

Hoffmann (2001) complementa, considerando a ação avaliativa como uma interpretação cuidadosa e abrangente das respostas dos alunos a qualquer situação de aprendizagem, sendo crucial entendê-la como o acompanhamento de uma trajetória.

Furlan (2007) argumenta que a avaliação só faz sentido se utilizada para compreender mais sobre o aluno e fornecer elementos para que a educação ocorra de forma próxima à realidade e dentro de um contexto.

Luckesi (2001) ressalta a importância da função ontológica da avaliação, que é diagnosticar e servir como base para decisões coerentes em direção a resultados almejados. Esteban (2001) sugere que a avaliação, como prática de investigação, pode ser uma alternativa às abordagens excludentes, ao buscar uma ação alinhada com a concepção de conhecimento como processo dinâmico e dialógico.

Além de diagnosticar, a avaliação tem a função de proporcionar a autocompreensão do nível e das condições tanto do educando quanto do educador. Reconhecer o limite e a amplitude do ponto em que se está possibilita a motivação e contribui tanto para o auxílio quanto para o aprofundamento da aprendizagem.

Portanto, a avaliação, segundo Furlan (2007), deve auxiliar na construção da aprendizagem e intervir ativamente em uma situação em curso, exigindo do professor o conhecimento do processo e a percepção de indicadores de intervenção. Silva (2004) argumenta que quanto mais o professor conhecer as formas como os alunos aprendem, melhor será sua intervenção pedagógica.

AVALIAÇÃO FORMATIVA

Conforme destacado por Allal (1986, p. 176), a expressão “avaliação formativa” foi cunhada por Scriven em 1967, em um artigo que tratava da avaliação de recursos educacionais, como currículos, manuais e métodos de ensino. Nesse contexto, os processos de avaliação formativa são concebidos para permitir ajustes contínuos durante o desenvolvimento e a experimentação de um novo currículo, manual ou método de

ensino. Mais tarde, Bloom (citado por Allal 1986, p. 176) e seus seguidores aplicaram a avaliação formativa à avaliação dos alunos, com o intuito de orientá-los em suas atividades, auxiliando-os na identificação de dificuldades e no progresso na aprendizagem. Esse tipo de avaliação se diferencia da avaliação somativa, que representa um “balanço parcial ou total de um conjunto de aprendizagens” (Cardinet, 1986, p. 14).

Conforme o mesmo autor, a avaliação formativa também se distingue da avaliação diagnóstica por apresentar uma conotação menos “patológica”, não considerando o aluno como um caso a ser diagnosticado.

Popham argumenta que a avaliação formativa compreende uma variedade de ações minuciosamente planejadas, realizadas pelo professor, pelos alunos ou por ambos. Algumas dessas ações incluem procedimentos avaliativos que desempenham um papel no processo, mas não constituem o processo em si. Ele enfatiza que um educador que se refere a “um teste formativo” não compreende totalmente a concepção subjacente à avaliação formativa.

Popham (2008, p. 11) explora a seguinte indagação: é a avaliação formativa intrinsecamente ligada à “avaliação de sala de aula”? Ele argumenta que a avaliação realizada no contexto da sala de aula não é automaticamente formativa, pois os educadores podem aplicar testes com o único propósito de atribuir notas, sem a intenção de utilizar os resultados para aprimorar a prática pedagógica. Entretanto, ele acrescenta uma perspectiva diferente à questão: “A avaliação formativa, por sua própria natureza, deve ser conduzida exclusivamente na sala de aula?”. Embora seja tecnicamente possível encontrar formas de avaliação formativa impostas externamente às salas de aula, ele argumenta que isso é pouco frequente. Ele reitera: “A avaliação formativa que verdadeiramente atende aos interesses dos estudantes, eu acredito, é aquela realizada na sala de aula”. As decisões sobre implementar ajustes ou não, bem como as escolhas relacionadas à natureza desses ajustes (o que e como), são tomadas enquanto ainda há tempo disponível para tal.

AVALIAÇÃO SOMATIVA

O termo “avaliação somativa” foi inicialmente introduzido por Michael Scriven em 1967. Atualmente, esse conceito é aplicado para avaliar a qualidade da aprendizagem

dos alunos ao final de uma etapa de formação. Dessa forma, a avaliação somativa desempenha um papel informativo e verificador das capacidades, competências e habilidades dos alunos, de suas turmas, de suas escolas e do sistema educacional como um todo, refletindo aprendizados qualificados ao término de uma fase de ensino formal.

Conforme mencionado por Haydt (2000), a avaliação somativa tende a categorizar os alunos com base nas notas atribuídas, determinando se serão aprovados ou reprovados.

Nesse tipo de avaliação, é comum observar que o comportamento dos estudantes desempenha um papel significativo na determinação das notas. Frequentemente, essa influência ocorre sem um registro explícito, e, em muitos casos, os próprios alunos podem não estar cientes dessa dinâmica. Essa prática pode ser considerada abusiva, pois o professor, ao invés de utilizar as notas como um registro que reflete a qualidade das aprendizagens e serve como referência para estabelecer objetivos e metas, acaba adotando um método punitivo, valendo-se de sua autoridade para distorcer o propósito original da avaliação.

A avaliação somativa, caracterizada por classificar os alunos mediante notas, representa uma abordagem tradicional que não está integrada a uma metodologia voltada para resolver as dúvidas daqueles que enfrentam dificuldades. Posteriormente à atribuição das notas, os alunos são categorizados com base nas pontuações obtidas, pois são avaliados apenas pelos conhecimentos manifestados durante a aplicação do teste. Qualquer confusão por parte do aluno ou outras habilidades que possa possuir não é considerada nesse tipo de avaliação.

Como enfatizado ao longo do texto, toda avaliação é diagnóstica e fornece informações para processos interventivos. O diferencial da avaliação somativa é que, por ocorrer no final do processo, oferece insights sobre a qualidade do ensino, revelando o grau de alcance dos objetivos educacionais através da análise da qualidade e intensidade do aprendizado dos alunos.

Apesar de ser crucial para informar sobre o nível de aprendizado dos alunos e a qualidade do processo de ensino, a avaliação somativa tem limitações, pois a intervenção para melhorar o aprendizado fica impossibilitada após a conclusão da etapa de formação. No entanto, essa avaliação assume um papel de destaque para gestores escolares e

responsáveis pelos sistemas educacionais, fornecendo diagnósticos importantes sobre o progresso dos alunos, suas turmas, escolas e o sistema educacional como um todo.

É essencial destacar que a avaliação somativa deve ser integrada à prática da gestão escolar e dos sistemas educacionais, pois desempenha um papel fundamental no monitoramento da eficácia do ensino, na função social da escola e na avaliação do alcance dos objetivos tanto da escola quanto do sistema educacional. Essa abordagem contribui significativamente para aprimorar a qualidade do ensino, orientando melhorias e ajustes necessários.

AVALIAÇÃO COMPARATIVA

A avaliação comparativa escolar desempenha um papel crucial no cenário educacional, oferecendo insights valiosos sobre o progresso dos alunos e a eficácia do processo de ensino. Este método vai além de simplesmente mensurar o conhecimento adquirido; ele atua como uma ferramenta estratégica para analisar o desempenho dos estudantes em comparação com seus pares e estabelecer parâmetros para aprimoramentos contínuos.

Ao avaliar os alunos de forma comparativa, a escola não apenas verifica se o conteúdo foi assimilado, mas também identifica áreas específicas que podem exigir maior atenção. Isso possibilita ajustes direcionados no plano de ensino, proporcionando um ambiente de aprendizado mais personalizado e eficiente.

Além disso, a avaliação comparativa estabelece uma ponte importante entre a escola, os educadores e as famílias. Ao comunicar de maneira transparente o progresso dos alunos, ela promove a participação ativa dos pais no desenvolvimento educacional de seus filhos. Essa colaboração entre escola e família não apenas fortalece os laços comunitários, mas também cria um ambiente de aprendizado mais holístico.

Avaliações comparativas frequentes, como testes rápidos, trabalhos em grupo e comunicação regular do desempenho aos responsáveis, não apenas mensuram o aprendizado, mas também oferecem oportunidades para intervenções proativas. Ao detectar precocemente áreas de dificuldade, os educadores podem fornecer suporte adicional e estratégias de ensino personalizadas.

Em síntese, a avaliação comparativa escolar é uma ferramenta dinâmica que vai além da simples atribuição de notas. Ela se torna um meio estratégico para impulsionar a qualidade do ensino, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e construindo uma sólida parceria entre escola, educadores e famílias.

Com o propósito de avaliar e monitorar o desempenho e a frequência dos estudantes, respectivamente, cada um dos três sistemas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, conforme estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, possui um princípio estratégico e orientador.

Dessa maneira, a avaliação comparativa é circunscrita pelo princípio da qualificação. Em outras palavras, envolve a análise do que precisa ser ensinado e a comparação com o que foi efetivamente aprendido ao longo do processo educacional.

Efetivamente, a avaliação do nível de conhecimento e das habilidades dos alunos é crucial. Isso permite aos educadores compreenderem o que necessita ser ensinado e, conseqüentemente, planejar aulas e estratégias pedagógicas.

Indubitavelmente, a avaliação comparativa desempenha um papel crucial como instrumento de gestão pedagógica. Ela promove a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem ao verificar, praticamente em tempo real, a compreensão dos alunos em relação ao conteúdo abordado em uma aula ou período.

A avaliação comparativa tem a finalidade de antecipar se o conteúdo foi assimilado de maneira satisfatória ou não. Isso permite aos educadores identificarem pontos e conceitos considerados insuficientes e oferece às famílias a oportunidade de colaborar nesse processo. A avaliação comparativa representa uma ferramenta valiosa e uma maneira eficaz de fortalecer o relacionamento com as famílias. Pais e responsáveis devem ser informados sobre os pontos positivos e negativos de seus filhos na sala de aula. Desse modo, em parceria com a escola, podem contribuir para superar desafios e promover o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferentes formas de avaliação escolar apresentam-se como peças fundamentais no complexo quebra-cabeça do sistema educacional. Cada abordagem - somativa, formativa, diagnóstica e comparativa - desempenha um papel singular na

compreensão do aprendizado dos alunos. A avaliação somativa fornece um panorama consolidado ao término de uma etapa, a formativa guia os educadores em ajustes contínuos, a diagnóstica destaca necessidades específicas e a comparativa contextualiza o progresso em relação aos colegas.

Ao reconhecermos a diversidade e utilidade dessas abordagens, podemos moldar práticas avaliativas mais inclusivas e eficazes. A avaliação torna-se, assim, uma ferramenta dinâmica que não apenas mede o conhecimento, mas também impulsiona o ensino, orienta intervenções e fomenta o desenvolvimento holístico dos alunos.

Em um cenário educacional em constante evolução, a compreensão e incorporação dessas diferentes formas de avaliação não apenas enriquecem o processo educacional, mas também fortalecem a parceria entre educadores, alunos e famílias. Ao adotarmos uma abordagem equilibrada e abrangente para a avaliação escolar, contribuimos para a construção de ambientes de aprendizagem mais adaptativos, centrados no aluno e voltados para o desenvolvimento contínuo.

REFERÊNCIAS

- ANDRIOLA, W. B.; ARAÚJO, A. C. Potencialidades da avaliação formativa e somativa. *Revista Eletrônica ACTA SAPIENTIA*, v. 5, n. 1, 1. jul. 2018.
- CAVALCANTI NETO, A. L. G.; AQUINO, J. DE L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? *Educação em Revista*, v. 25, p. 223–240, 1 ago. 2009.
- MATOS, S. V. DE. Reflexões sobre avaliação somativa e formativa no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 02, n. 10, p. 99–106, 6 out. 2021.
- RODRIGUES, R. L.; FARIAS, C. B. DE A. Avaliação comparativa do desempenho de alunos do ensino básico acerca das habilidades do pensamento computacional. Disponível em: <<https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/avaliacao-comparativa-do-desempenho-de-alunos-do-ensino-bsico-acerca-das-habilidades-do-pensamento-computacional-35112>>. Acesso em: 3 fev. 2024.
- TIBURSKI, R. O que é avaliação comparativa? Disponível em: <<https://diarioescola.com.br/o-que-e-avaliacao-comparativa/>>. Acesso em: 3 fev. 2024.

CAPÍTULO VII

A FORMAÇÃO EDUCATIVA DO ESTUDANTE DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CEJA) DE TAUÁ-CE

Francisco Samuel Laurindo de Lima⁴⁶.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.14-07

RESUMO: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade educativa que tem se tornado, no Brasil, cada vez mais importante para contribuir na conclusão dos estudos no âmbito da Educação Básica, voltada aos que não terminaram na idade mais adequada. Neste sentido, esta pesquisa tematiza a Formação Educativa do estudante do Centro de Educação Jovens e Adultos (CEJA) de Tauá-CE, a qual objetiva, de modo geral, apresentar a temática em foco. Especificamente, enfatiza-se conceituar com reflexões a EJA, contextualizar o CEJA/Tauá-CE, entre outros. Tudo contribuindo para responder à problemática desta investigação: quais aprendizagens os discentes do CEJA Luzia Araújo Freitas recebem para sua formação? Este trabalho que tem como objeto de estudo aprendizagem educativa do CEJA/Tauá-CE foi realizado pela metodologia qualitativa (Silva; Menezes, 2005), houve entrevistas abertas (Batista; Matos; Nascimento, 2017), estudo bibliográfico (Pizzani *et al.* 2012), tendo contribuições de teóricos, por exemplo, Libâneo (2004), Freire (2013), PPP (2023) e Vygotsky (2000). Tudo no âmbito na pesquisa de estudo de caso (Triviños, 1987), com suporte da técnica denominada “observação” (Lüdke; André, 1986), no campo investigativo/órgão educacional (vivências), e na escrita bibliográfica, além da análise documental (Helder, 2006). Assim, contribuiu para realizar todos os objetivos e embasar as respostas à problemática de pesquisa. Alguns resultados apontam para conceitos com reflexões relacionados ao seguinte: à EJA; além da contextualização e importância do CEJA/Tauá-CE. Foi constatado que alguns autores, por exemplo, Paulo Freire (1921-1997) e Lev Vygotsky (1896-1934), repassam a noção de que a linguagem (crítica) contribui para uma melhor formação estudantil/leitura de mundo. Portanto, o estudante ativo, com formação advinda do órgão educacional em questão, obtém autonomia para melhores vivências na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação educativa. Estudante. CEJA/Tauá-CE. EJA.

THE EDUCATIONAL TRAINING OF THE STUDENT AT THE YOUTH AND ADULT EDUCATION CENTER (CEJA) OF TAUÁ-CE.

ABSTRACT: Youth and Adult Education (EJA) is an educational modality that has become, in Brazil, increasingly important to contribute to the completion of studies within the scope of Basic Education, aimed at those who did not finish at the most appropriate age. In this sense, this research focuses on the Educational Training of students at the Youth and Adult Education Center (CEJA) of Tauá-CE, which aims, in general, to present the topic in focus. Specifically, it is emphasized to conceptualize EJA with reflections, contextualize CEJA/Tauá-CE, among others. All contributing to answering the problem

46 Graduando em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), Tauá-CE, Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET), Tauá-CE. E-mail: samuellaurindo.lima@aluno.uece.br. Orientação deste trabalho Prof. Dr. Manoel Sampaio da Silva/CECITEC.

of this investigation: what learning do CEJA Luzia Araújo Freitas students receive for their training? This work, which has as its object of study educational learning at CEJA/Tauá-CE, was carried out using qualitative methodology (Silva; Menezes, 2005), there were open interviews (Batista; Matos; Nascimento, 2017), bibliographic study (Pizzani et al. 2012), with contributions from theorists, for example, Libâneo (2004), Freire (2013), PPP (2023) and Vygotsky (2000). All within the scope of case study research (Triviños, 1987), supported by the technique called “observation” (Lüdke; André, 1986), in the investigative field/educational body (experiences), and in bibliographic writing, in addition to document analysis (Helder, 2006). Thus, it contributed to achieving all objectives and supporting responses to the research problem. Some results point to concepts with reflections related to the following: EJA; in addition to the contextualization and importance of CEJA/Tauá-CE. It was noted that some authors, for example, Paulo Freire (1921-1997) and Lev Vygotsky (1896-1934), pass on the notion that (critical) language contributes to better student training/reading of the world. Therefore, the active student, with training from the educational body in question, obtains autonomy for better experiences in society.

KEYWORDS: Educational training. Student. CEJA/Tauá-CE. EJA.

INTRODUÇÃO

A escola é um centro educativo fundamental para a formação humana, muito importante para a efetivação do direito à educação. Pois, há orientação de documentos, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regime Interno (RI).

Neste sentido, o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) em Tauá-CE denominado Luzia Araújo Freitas contribui bastante, principalmente para haver uma educação efetivada para todos que não terminaram os estudos na idade mais adequada. Também contribui para melhor capacitação educacional dos discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa é uma modalidade da Educação Básica que atende a todos que necessitam da conclusão dos estudos no Ensino Fundamental Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano), Ensino Fundamental Anos Finais (do 6º ao 9º), Ensino Médio (do 1º ao 3º ano/grau).

Neste sentido, este trabalho tematiza a Formação Educativa do estudante do Centro de Educação Jovens e Adultos (CEJA) de Tauá-CE. Tendo como problematização de pesquisa: quais aprendizagens os discentes do CEJA Luzia Araújo Freitas recebem para sua formação?

A educação realizada no órgão educativo em foco é fundamental para a formação do aluno e vai para além do caráter profissional, ou seja, para a vida. Desta forma, tal

centro educacional possibilita internamente e externamente a relação educativa com os espaços/ambientes, objetos e pessoas, de maneira ativa, com experiências novas.

O objetivo geral da pesquisa é apresentar reflexões sobre a Formação Educativa do estudante do Centro de Educação Jovens e Adultos (CEJA) de Tauá-CE, essa que vai para além do âmbito institucional, ou seja, para a vida social/todos os sentidos. No sentido específico: Conceituar com reflexões a EJA; Contextualizar o CEJA de Tauá-CE; Apresentar contribuições de Paulo Freire para a formação da EJA; Apresentar aprendizagens/vivências para a formação discente do CEJA Luzia Araújo Freitas.

Este trabalho que tem como objeto de estudo aprendizagem educativa do CEJA/Tauá-CE foi realizado pela metodologia qualitativa (Silva; Menezes, 2005), através do estudo bibliográfico (Pizzani *et al.* 2012), tendo contribuições de teóricos, por exemplo.

Libâneo, (2004), Freire (2013), PPP, (2023) e Vygotsky (2000). Tudo no âmbito de estudo da investigação de estudo de caso (Triviños, 1987), com suporte da técnica denominada “observação” (Lüdke; André, 1986), no sentido do espaço/ambiente do CEJA em questão e da escrita bibliográfica, além da análise documental (Helder 2006). Para trazer mais informações sobre a temática em questão, houve entrevistas abertas (Batista; Matos; Nascimento, 2017), essas voltadas aos sujeitos (diretor-geral, coordenador, professores e alunos) da peculiar instituição em foco/campo de pesquisa.

Desta forma, tais métodos contribuem para a realização de todos os objetivos e para as respostas relacionadas e problemática desta investigação.

O interesse de desenvolver este trabalho científico foi devido à minha pessoa ter realizado o Estágio Supervisionado Curricular pela disciplina optativa Estágio na EJA/7º semestre/2023, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), Tauá-CE. Com isso, obtiveram-se vivências pelas práxis educativas. E, pela necessidade e importância de discutir o assunto em pauta.

Após todo processo metodológico, foram obtidos vários resultados, alguns apontam para conceitos com reflexões relacionados à EJA, para a contextualização e importância do CEJA/Tauá-CE. Foi constatado que alguns autores (Freire; Vygotsky) repassam a noção de que a linguagem (crítica) contribui para uma melhor formação

estudantil/leitura de mundo. Notou-se que há muitas contribuições teóricas de Paulo Freire para a formação do discente do CEJA em destaque.

A relevância desta investigação encontra-se nas apresentações das reflexões relacionadas à temática e por ser um assunto que incentiva o entendimento para com o âmbito da educação. Além de abordar a contribuição de Paulo Freire para o progresso educacional da EJA.

Esta pesquisa qualitativa está estruturada em resumo, introdução, referencial teórico, metodologias, resultados com discussões e considerações finais, além das referências. Com isso, é mostrado pragmaticamente o repassar da aprendizagem sobre a temática.

O CENTRO EDUCATIVO NO SENTIDO LEGAL E FÍSICO/ESTRUTURAL

O CEJA, intitulado Luzia Araújo Freitas foi instalado pelo Decreto n.º 11.493 de 17/10/1975, tendo atendimento de trabalho semipresencial. Foi firmado como Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) pelo Parecer n.º 164/2005, decreto n.º 27.345 de 30.01.2004 (PPP, 2023).

Assim, o órgão educacional denominado Luzia Araújo Freitas está adequado para contribuir bastante com a formação dos participantes, visto que tem responsabilidade significativa em educar, tendo como um dos embasamentos teóricos maiores as ideias de Paulo Freire. Vale salientar que o mesmo está localizado na Rua Abigail Cidrão de Oliveira, n.º 51, Bairro Colibris, na cidade de Tauá, tendo como pontos de referência, a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede-15), o Hospital Regional Dr. Alberto Feitosa Lima e a Clínica Dorinha Cidrão.

Diante disto, a inauguração do CEJA foi realizada pelo governador do Estado Dr. Plácido Aderaldo Castelo e pelo Secretário de Educação Dr. Ubirajara, em homenagem a docente Luzia Araújo Freitas. O Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ) é: 07.954.514/0281-35. Tem como contatos: telefone: (88) 3437- 4346; e-mail: cejaluziafreitas@escola.ce.gov.br (PPP, 2023).

O ambiente educativo, segundo o PPP (2023), tem a área do terreno em: 3.471,65 m², visto que há classes de aula/aprendizagem, cozinha, diretoria, cantina, secretaria, quadra poliesportiva, almoxarifado, Serviço de Assessoramento Pedagógico (SASP),

esse que fornece os arquivos para com as avaliações dos estudantes. Também tem sala de arquivo e da coordenação escolar, depósito, biblioteca, sala dos professores e de recursos multifuncionais, sala da coordenação, administrativo, laboratório de informática financeira, laboratório de ciências e pavilhão interno, banheiros, entre outros.

Tudo isto para melhor atender ao público participativo do CEJA, o qual contribui fortemente na preparação do discente com aprendizagens diversificadas.

A FORMAÇÃO DO DISCENTE DO CEJA/TAUÁ-CE.

A Educação no CEJA Luzia Araújo Freitas está alicerçada em uma concepção de homem, sociedade, educação, escola, currículo, aprendizagem e avaliação. Ela carrega em si uma dimensão histórica no sentido temporal e espacial, determinada pela relação dos homens com o meio natural e social. Assim, os educadores contribuem para que alunos apreendam os conteúdos da realidade com interatividade, bem como as experiências de gerações passadas que são bases para as futuras aprendizagens (PPP, 2023).

É válido afirmar que na educação, o órgão educacional em destaque trabalha os valores humanos (mansidão, respeito, amor etc.), os quais são repassados pelas atividades/ações pedagógicas. E, com formação do discente para além do âmbito institucional, no entendimento, de que “a formação é o ato educativo pelo qual o estudante participa por vontade própria em um processo para ir de um nível de desenvolvimento a outro nível de desenvolvimento mais elevado” (Saviani, 2007, p. 132).

Nesse contexto, a formação dos discentes do CEJA Luzia Araújo Freitas acontece no sentido semipresencial com horário flexível para:

O Ensino Fundamental Anos Finais (do 6º ao 9º ano), para estudantes com 15 anos de idade completos no ato da matrícula, com duração mínima de 2 anos e carga horária obrigatória de 1600 horas. Nessa fase, há o livro didático (atividades: a autobiografia, cruzada, sobre o povo indígena, meio ambiente, entre outros.), trabalhando muito as ideias de Paulo Freire.

O Ensino Médio (do 1º ao 3º ano/grau), tem duração mínima de 1 ano e 6 seis meses e carga horária obrigatória de 1200 horas voltadas aos discentes com 18 anos de

idade completos no ato da matrícula. Foi visto que não tem a utilização ampla do material didático/livro. Seu ensino é baseado em módulos: Língua portuguesa, (Linguagem verbal associada a não verbal, texto sobre música, língua oculta), Classe Gramatical, (pronome, verbo etc.), Escola Literária (Barroco, Arcadismo no Brasil etc.), Realismo no Brasil (Naturalismo do Brasil), autores principais do modernismo brasileiro, entre outros módulos com foco na Literatura e Redação/Português.

Neste mesmo sentido, os tais estudantes antes de estarem efetivados precisam realizar a matrícula, sob avaliação de conhecimentos visto pelo docente, no caso do (a) aluno (a) não ter transferência ou documento que testifique o término do estudo.

Vale salientar que atualmente o CEJA/Tauá-CE possui um quadro docente de 24 (vinte e quatro) professores e 04 (quatro) funcionários para atender no mínimo 601 (seiscentos e um) estudantes, nos períodos manhã, tarde e noite. Isto para contribuir na autonomia de cada estudante, com uma formação de nível de Educação Básica, além de vivência em sociedade.

Neste contexto, é fundamental falar que há um forte empenho do diretor-geral, coordenadores escolares, assessor administrativo financeiro, professores, profissionais dos serviços gerais, entre outros, para efetivar uma melhor capacitação estudantil dos alunos. As atuações dos educadores (quantidade em parênteses) em áreas do conhecimento são diversas, como observa a seguir.

LINGUAGENS E CÓDIGOS: Português (3), Arte (1), Educação Física (1), Inglês (1) e Espanhol (1). MATEMÁTICA: Matemática (5). CIÊNCIAS DA NATUREZA: Química (1), Biologia/Ciências (1) e Física (1). CIÊNCIAS HUMANAS: Geografia (1), História (1), Sociologia (1), e Filosofia (1).

Os professores desenvolvem atividades, como produções de textos (no peculiar caderno), além de exercícios encontrados/feitos nos 12 módulos do Ensino Fundamental Anos Finais e nos 9 módulos no Ensino Médio. Os mesmos desenvolvem avaliações no sentido de diagnóstico que se avalia desde a participação do estudante.

É importante falar que o currículo presente no CEJA em foco apresenta uma seleção de temáticas/conteúdos, como a globalização, progresso científico e tecnológico, conscientização crítica, valores humanos, diversidade cultural, racismo, etc. Estas questões fazem parte da nossa sociedade e precisam ser debatidas por alunos e professores

de forma crítica, e contextualizada interdisciplinarmente. Tudo isto é orientado/incentivado no PPP/2023 do órgão em destaque.

É fundamental dizer que após o aluno concluir o processo de estudo, recebe-se o certificado, sendo uma comprovação dos estudos realizados. Neste sentido, o CEJA/Tauá - CE cumpre com essa finalidade, principalmente através do Serviço de Assistência Pedagógica (SASP). Esse emite certificados dos participantes do Ensino Fundamental Anos Finais do Ensino Médio. Desta forma, contribui para comprovar a finalização do estudante nos estudos no âmbito da Educação Básica na instituição/conforme o RI escolar.

Neste sentido, de acordo com o RI (Art.98º, 2023) “o CEJA Luzia Araújo Freitas expedirá declaração parcial e de conclusão de série, histórico escolar e certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis, conforme a Legislação em vigor”.

Deste modo, no RI (2023) é dito que o CEJA (no território tauaense) fará emissões de certificação de após término de estudos do Ensino Fundamental e Ensino Médio ou declaração parcial de proficiência para as pessoas maiores de 15 anos de idade (para o ensino fundamental) e, para as pessoas maiores de 18 anos de idade (para o ensino médio), que adquiram aprovação geral ou parcial no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), conforme a Portaria Ministerial vigente.

Tudo isto contribuirá para a formação do futuro profissional que traz a união entre teorias e práticas, conforme o artigo 61º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, que exige a efetivação de estudos teóricos com elo às vivências empíricas no âmbito de participação por meio de estágios supervisionados (Brasil, 1996).

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

A convivência entre os participantes educativos tem um caráter elevado de importância, por ser fundamental para a construção de valores humanos e formação estudantil. Deste modo, os diálogos são fortalecidos e as experiências acontecem com mais dinâmica. Isto é muito importante para a formação do aluno, porque a relação entre todos faz parte do processo formativo discente.

No CEJA (no território tauaense) em pauta há muita relação educativamente social entre ambos participativos, principalmente nas orientações das atividades educativas, tanto em sala de aula (atendimento individual), como, no pavilhão (reservado para estudos/interações), no momento da merenda, ocorrida nos 3 turnos do dia, etc. Detalhe, a merenda da noite, é antes de começar a aula, porque há muitos alunos no horário noturno que vão à escola cansados do trabalho, e não conseguem jantar em casa. Cabe dizer, que a mesma é de ótima qualidade.

Assim, esses docentes têm participações durante todo processo de ensino-aprendizagem, por procurarem contribuir nesse âmbito, além de orientações em outras áreas da vida, como, familiar.

Desta forma, “a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar” (Libâneo, 2004, p. 102). Este exemplo de relacionamento participativo incentiva a aproximação de outros profissionais pelos diálogos e vivências. Esse incentivo para os educadores da educação em questão ajuda a ter mais proximidade educacional com todos os sujeitos envolvidos, até para melhores avanços das aprendizagens.

Alunos e professores dialogam muito no CEJA Luzia Araújo Freitas, e dentre vários assuntos, muitas das vezes é falado/refletido sobre eventos pessoais (partes de vivência passadas e presentes). Em várias oportunidades são orientados, além do âmbito institucional, e isso é muito importante.

Vale salientar que o diálogo é importante para o crescimento do conhecimento, pois na dialética muitas vezes o docente descobre que o aluno tem saberes em várias áreas da vida, como, na arte de construir casas, sendo pedreiro. Assim, caso o professor precise construir e/ou reformar casa etc. (muitas vezes), o mesmo convida o estudante para trabalhar para ele (conforme falas de professores). Neste caso, com o auxílio da didática (comunicação), eles passam a ter mais e mais relações no âmbito escolar e para a vida.

É importante frisar que há muitas relações educacionais entre professor-aluno e também entre outros profissionais, tudo isso acontece, por exemplos, nas efetivações de projetos e/ou ações no centro educativo. Assim, eles entram mais em relação social.

É fundamental salientar, que existe um evento denominado CEJAÇÃO no CEJA/Tauá-CE realizado frequentemente, contribuindo para haver mais relação/formação entre professor-aluno. Esse evento educativo proporciona relações entre docentes e alunos, abre porta para a participação da comunidade. Neste âmbito, há troca de aprendizagens pela linguagem verbal e não verbal.

No CEJAÇÃO é trabalhado a apresentação de projetos, com palestras sobre temas transversais, participação de alunos e professores em apresentação de dramatizações. Há poesias, falas de pessoas da comunidade, contribuições de profissionais da saúde, como, orientar sobre doenças e realizações de trabalho, por exemplo, aferição de pressão, exames de diabete, entre outros.

Portanto, o CEJAÇÃO, como é percebido leva o nome do centro educativo em sua nomenclatura ligado a ideia de ação, ou seja, está sempre possibilitando a atuação dos sujeitos escolares na realização de ações. Isso, principalmente quando se resolve trabalhar uma temática, como, o outubro rosa, combate ao câncer de mama etc.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE PAULO FREIRE PARA A EJA

A formação educativa dos alunos do CEJA/Tauá-CE tem muito das ideias do educador Paulo Freire, com elo às teorias socioconstrutivistas que compreendem o conhecimento como uma construção historicamente social.

Assim, a aprendizagem “freiriana” respeita os conhecimentos prévios dos alunos, e todos associados contribuem bastante. Esses participativos trabalham com a linguagem no âmbito crítico e estão conscientes “para descobrir a linguagem necessário pensar” (Vygotsky, 2000, p. 133).

A formação educacional no centro em destaque tem em seu conteúdo o trabalho voltado para a efetivação de “um conhecimento tanto quanto possível cada vez mais crítico do momento histórico em que se dá a ação, da visão do mundo que tenham ou estejam tendo as massas populares” (Freire, 2013, p. 182).

Foi observado que as aprendizagens repassadas no CEJA Luzia Araújo Freitas procuram sempre considerar a experiência e a identidade cultural dos alunos e os “saberes construídos pelos seus fazeres” que o docente assume uma posição horizontal, de

igualdade, favorecendo o diálogo que constrói, modifica, reorganiza e favorece novos saberes (PPP, 2023).

Na aprendizagem “freiriana”, os conhecimentos estão em constante processo, ou seja, em mudanças, pois os docentes e estudantes, construtores de cultura, estão em atos educandos devidamente analisados por nossos professores, com os aspectos qualitativos sempre prevalecendo sobre os aspectos quantitativos, conforme determina a LDB em vigência (PPP, 2023).

Foi observado que o CEJA (território tauaense) que os alunos jovens e adultos, por sua história de vida pessoal e na maioria das vezes profissional, apresentam uma diversidade de conhecimentos prévios. Esses, precisam ser valorizados na construção de novos conteúdos, atribuindo-lhes significado e sentido, os quais são fundamentos para a construção de novos significados e possibilidades de ação na e para a vida (PPP, 2023).

Neste contexto, são utilizadas muitas contribuições teóricas do educador brasileiro em questão pelo CEJA Luzia Araújo Freitas, exemplo: reflexões advindas da obra *Pedagogia do Oprimido*, a qual propõe muitas pautas relacionadas a EJA. Apresenta uma abordagem pedagógica valorizadora do diálogo e consciência crítica. Pois, possibilita que os discentes sejam participativos na práxis educativa trabalhada, assim tendo uma melhor formação educativa.

Salienta-se que outra contribuição é pelo método Educação Popular (reflexões de Paulo Freire), uma abordagem educacional, a qual possibilita os sujeitos participarem da educação efetivada pelos educadores no âmbito interno e externo ao centro educativo. Valoriza as vivências/experiências dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, sendo essencial para adquirir conhecimentos diversificados. A EJA no segmento Fundamental Anos Finais e no Ensino Médio atuantes no CEJA/Tauá-CE trabalha com as contribuições citadas acima, além de outras.

Portanto, a processo formativo do estudante no espaço/ambiente em questão trabalha muito com a valorização e efetivação da escrita e da leitura, tendo suporte das metodologias ativas, por exemplo, a sala de aula invertida. Desta forma, Freire (1987) afirma que aprender a leitura e a escrita possibilita o efetivar da alfabetização, é antes de mais nada, ter boa leitura de mundo, entender o seu contexto, sem ação manipuladora.

METODOLOGIAS

Este trabalho investigativo de vivência e escrita é de caráter qualitativo, pois

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (Silva; Menezes, 2005, p. 20).

Este modo de trabalhar atende muito bem aos objetivos desta pesquisa, contribuindo cada vez mais para a melhor qualidade de informação, foram realizadas muitas observações, que, conforme Lüdke e André (1986, p. 25.), dizem, é “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática [...]”.

Este trabalho está relacionado ao tipo de pesquisa estudo de caso, que segundo Triviños (1987, p. 133, grifo do autor), “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundamento”

Tudo isso foi realizado devido ao meu planejamento pragmático, que é

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógico, tendo como referência permanente as situações didáticas concretas, isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino (Libâneo, 1992, p. 222).

Foi realizada, em uma parte, a análise Documental, que segundo Helder (2006, p. 01) “[...]vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor”. A pesquisa foi empreendida para com documentos institucionais denominados PPP e RI, facilitando a compreensão sobre o sistema e normas do CEJA Luzia Araújo Freitas.

Neste contexto, o estudo bibliográfico contribuiu bastante para fortalecer este trabalho, pois para Pizzani *et al.* (2012, p. 54), a pesquisa bibliográfica é caracterizada como “[...] a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico” e o levantamento bibliográfico pode ser realizado “[...] em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes”.

Esta investigação utilizou contribuições teóricas de materiais científicos disponíveis na Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento e nos portais

educativos de periódicos (SciElo e Google Acadêmico etc.). E, para obter mais informações sobre a temática em questão, houve a efetivação de entrevistas abertas, com os educadores do CEJA Luzia Araújo Freitas. Foram com 6 pessoas, 2 professores, 1 diretor-geral, 1 coordenador e 2 estudantes. Todos retratados a partir do tópico adiante por nomes fictícios.

Neste sentido, Batista, Matos e Nascimento (2017), afirmam que a entrevista em foco é uma das técnicas mais utilizadas nas pesquisas de campo, pois através dela, os investigadores podem adquirir dados objetivos e subjetivos. Assim, essa forma de coleta de dados pode ser considerada um modo de comunicação entre duas ou mais pessoas.

Portanto, os sujeitos desta pesquisa serão representados no tópico a seguir por letras alfabéticas maiúsculas, a docente A (formação em Letras e Espanhol, temporária desde 2022), e o docente B (formação em Pedagogia, temporário, desde 2022), diretor-geral C (Licenciado em Ciências com habilitação em Matemática e Física, especialista em Gestão Escolar e em Matemática, efetivo desde 2013), e o Coordenador D (Pós-graduação em Gestão Escolar, efetivo desde 2003). Os estudantes E, desde 2023 (trabalhadora autônoma), e F, desde 2023 (trabalhadora autônoma). Todos eles foram fundamentais para obtenção dos dados, e tudo foi realizado com consentimento oral e através do termo de compromisso.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta pesquisa é essencial para compreensões sobre a formação do discente do CEJA/Tauá-CE. Foi constatado que a formação educativa dos estudantes no centro em pauta é no sentido Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, oportunizando aos alunos adquirirem saberes, podendo efetivarem no meio social.

Compreende-se que alguns resultados apontam para conceitos com reflexões à EJA, para contextualização e importância do CEJA/Tauá-CE. Percebe-se que alguns autores (Freire; Vygotsky) repassam o sentido de que a linguagem (reflexiva) contribui para uma melhor formação do estudante/leitura de mundo. Notou-se que há muitas contribuições teóricas de Paulo Freire para a formação docente do CEJA em destaque.

Notou-se após todo processo metodológico, principalmente pelas entrevistas abertas, que a professora A contribui pragmaticamente muito na formação do discente. A mesma tem formação em Letras e Espanhol, atuante desde 2022, lecionando no Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Ela chegou a dizer em entrevista sobre a relação professor-aluno: “tem ótima relação com alunos.”

Neste contexto, é fundamental compreender que a convivência educativa entre os participantes em foco é essencial para a formação humana de todos. Quem concorda com isso é Almeida (2019), ao enfatizar que a relação professor-aluno como muito importante em todas as modalidades de ensino.

É observado que a formação no CEJA em questão tem um currículo diversificado, e neste sentido, a fala da professora temporária A está em concordância. Ela enfatizou, em relação ao conteúdo, que o livro usual é considerado antigo. Assim, o docente pode criar os módulos/temáticas de acordo com sua necessidade.

Neste mesmo sentido, o Coordenador D, diz que o currículo é bem pragmático, e considera bastante a realidade do aluno. Isso está ligado “as discussões curriculares, além das preocupações com a aprendizagem dos estudantes, [...] aspectos mais abrangentes, como os políticos, os econômicos e os sociais” (Moreira; Candau, 2007, p. 23).

Nesta percepção de ligação com o CEJA (território tauaense), o diretor chegou a repassar a noção de que o currículo é desenvolvido com compromisso, sendo pela equipe (responsável), tendo as orientações da Secretaria da Educação (SEDUC), e da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE-15). O diretor “falou também que nossa equipe trabalha intensamente visando a formação completa do estudante”. Essa, que segundo o professor B, é “básica que atende a necessidade do público, e oportuniza desenvolvimento”. Assim, a capacitação estudantil é influenciada pelos “processos de aprendizagem formais que ocorrem nas instituições de “formação clássicas e que são, geralmente, validados por certificações socialmente reconhecidas[...]” (Commission of the European Communities, 2000, p. 08).

Desta forma, conforme as aprendizagens no CEJA Luzia Araújo Freitas, observa-se que tem como uma das finalidades, o de possibilitar uma preparação de qualidade ao

aluno do âmbito da EJA para o conhecimento no âmbito básico da escrita e leitura. Assim, permite uma vivência no meio da sociedade melhor e mais crítica.

Sabe-se que para haver uma vivência melhor em todos os sentidos, por exemplo, no escolar, é importantíssima a relação professor-aluno. E, nesta linha de raciocínio, o docente temporário B, enfatizou que a “relação professor-aluno é interativo, aqui existe afetividade com ambos”. Assim, toda a proximidade saudável educativamente é favorável para uma ligação maior entre os participantes, visto que isso acontece por vários momentos, como, pelas ações avaliativas.

Vale salientar que foi notado que a aluna E do Ensino Médio/CEJA focalizado nesta investigação repassou o sentido de que as atividades e as avaliações são boas (diversificada e diagnóstica, exemplo de produção textual/pesquisa). A aluna F, do Ensino Fundamental Anos Finais concordou, além de ter afirmado que o livro didático é bom (sentido de temáticas com relação à realidade).

Desta forma, isto mostra que as ações avaliativas possibilitam a todos os alunos terem mais afetividade/união/vivência educacional que ajuda na sua **formação**. Esta, segundo Paiva (2006, p. 522, grifos nossos), trabalha em apresentar “[...] uma **alfabetização com autonomia**, em que o aluno tenha domínio suficiente para, em processo de aprendizado continuado, se manter em condições de acompanhar a velocidade e complexidade do mundo contemporâneo[...]”.

O CEJA Luzia Araújo Freitas propõe um trabalho educativo que engloba conteúdos voltados para o desenvolvimento e fortalecimento dos seguintes valores humano: amor, respeito à diversidade, cultura de paz, cooperação, compromisso e responsabilidade com a própria aprendizagem (PPP, 2023). Isso torna o aprendizado mais dinâmico e complexo, que trabalha com muitas das ideias de Paulo Freire, pois, a formação discente vai para além do muro escolar.

O ambiente educativo trabalhado é de caráter semipresencial, e tem todo aparato do PPP e RI, além do apoio do laboratório de informática, sala multifuncionais etc. Foi visto também o desenvolvimento de atividades pedagógicas, sendo um dos exemplos, o CEJAÇÃO. O qual tem como um dos intuitos, possibilitar a todos vivenciarem uma educação que engloba a participação com a comunidade, relação professor-aluno,

presença de alguns órgãos, como, a, Assistencial Social Municipal, o Conselho Tutelar, órgãos da Saúde/enfermagem etc.

Neste contexto, para Davidov (1988), atividade é uma unidade de vida do ser humano que abrange, em sua estrutura total, correspondentes precisos, motivos, funções, tarefas, práticas e concretizações, ou seja, é tudo aquilo que a pessoa produz e tem o desenvolvimento no dia a dia.

É válido afirmar que há um forte apoio/incentivo dos profissionais para realizar o CEJAÇÃO, concretizado quando houver necessidade. Todos valorizam a educação e, segundo o coordenador pedagógico/radialista: “nunca é tarde para recomeçar. A educação ainda é o melhor caminho”. Ele enfatizou ser oferecido o que for mais útil.

Esta investigação qualitativa identificou (auxílio do diretor-geral) que há (ano 2023) aproximadamente 708 alunos matriculados, sendo 1 com deficiência. Muitos deles são caracterizados como pescadores, pedreiros, servente, servidor público/serviços gerais, apicultores, agricultores etc. do município de Tauá e das regiões municipais vizinhas. Todos têm a oportunidade de participarem do CEJAÇÃO, como das demais atividades educacionais, contribuindo para melhor formação discente.

É muito importante frisar: foi notado no sentido coletivo e individual com apoios dos coordenadores Pedagógicos que para a efetivação das ações pedagógicas, principalmente as direcionadas ao estudante (sala de aprendizagem), houve bastante planejamento. Esse foi realizado em sala climatizada com computadores, suporte de material digital e impresso com apoio grupal (acontece a cada dois meses, nas quartas-feiras e quintas-feiras).

Todos os professores das áreas do conhecimento trabalhadas discutiram as temáticas (exemplo: sobre o racismo escolar) no intuito de desenvolvê-las em ocasiões adequadas, tendo apoio de coordenadores pedagógicos e da direção escolar.

Vale salientar que os docentes têm autonomias para escolhas de temáticas planejadas que aproximem da necessidade/realidade de cada participante da aprendizagem do centro educacional em pauta. Assim, o “[...]planejamento tem grande importância, pois permite conhecer a realidade do contexto ao que pretende ser destinado, para em seguida realizar a organização dos elementos essenciais para o fazer pedagógico” (Nogueira *et*, 2020).

Tudo isso mostra que o CEJA/Tauá-CE trabalha muito bem a formação do discente, tendo base em ideias de vários teóricos, principalmente em Paulo Freire (1921-1997), Lev Vygotsky (1896-1934), etc., valorizando as relações sociais dentro e fora do centro educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental salientar que as vivências de estágio no sentido da EJA, com especificidade no CEJA/Tauá-CE foram de muitas experiências pedagógicas e de preparação para a atuação do futuro profissional (caso seja feita a escolha). Houve muitas dificuldades para colher os dados da pesquisa por entrevistas abertas, pois aconteciam imprevistos com os educadores/sujeitos para realização das mesmas. Todavia, a coleta de informações foi devidamente concretizada.

Esta investigação qualitativa (estudo de caso) teve objetivo geral denominado apresentar reflexões sobre Formação Educativa do Estudante do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de Tauá-CE, e os específicos realizados com êxitos. Neste sentido, juntamente a metodologia qualitativa desenvolvida favoreceu para efetivações de respostas ao problema de pesquisa em pauta.

Assim, é essencial que os órgãos responsáveis em contribuir com a educação no CEJA Luzia Araújo Freitas, juntamente ao Governo Federal, colaborem amplamente em muitos âmbitos, principalmente no aspecto financeiro, pedagógico, entre outros para melhor andamento do processo ensino-aprendizagem. Que o CEJA em foco possa sempre desenvolver mais ações educativas/projetos para com a formação do aluno. E, que os conhecimentos proporcionados, muitos advindos das ideias “freirianas” sejam trabalhadas. Desta forma, haverá uma melhor leitura de mundo com autonomia.

Este trabalho é bem explicativo, além de muito relevante, por apresentar assuntos contemporâneos da educação, abordando, principalmente a modalidade educativa da Educação Básica, que engloba as 3 etapas educacionais.

Portanto, toda experiência que minha pessoa vivenciou (pesquisa estudo de caso, estágio curricular, e escrita), foi fundamental para ganhar mais conhecimentos e um olhar observador. Esta pesquisa não termina aqui, ela incentiva a buscar compreender

muito mais sobre a formação do estudante do CEJA (território tauaense), até porque aborda somente alguns pontos importantíssimos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me ajudar em “tudo”, à minha família pelo apoio geral, principalmente para a escrita deste trabalho. À Universidade Estadual do Ceará (UECE), Tauá- CE, especialmente ao Programa de Educação Tutorial (PET), Centro de Educação, Ciências e Tecnologias da Região dos Inhamuns (CECITEC), na representatividade, a professora/tutora

M.a Ana Paula Araújo Mota, por apoiar a produção desta pesquisa. Ao docente do CECITEC Dr. Manoel Sampaio por ter me orientado durante esta pesquisa (organização estrutural, ideias, processo metodológico etc.).

Agradeço ao CEJA/Tauá-CE, pois abriu as portas para realização desta pesquisa, foram receptivos para comigo. À editora Amplamente Cursos e Formação Continuada por aprovar (corpo editorial/conselho científico) com qualidade esta investigação qualitativa. Agradeço a todos que contribuíram diretamente e indiretamente!

Portanto, tudo isto foi muito importante para a minha pessoa adquirir aprendizagens pelas práxis (teoria-prática/ação-reflexão/ação refletida), principalmente sobre a temática em foco.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jânie Carla Martins; SILVA, Wilson Ribeiro da. A construção do conhecimento através da relação professor/aluno. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, ed. 10, v. 03, pp. 81-97, out. 2019. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/relacao-professor-aluno>. Acesso em: 15 jun. 2024

BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço de; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 11, n. 3, pp. 23-38, 2017. ISSN 1980-7031. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rca/article/view/17910>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 maio. 2023.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. **A memorandum on lifelong learning**. Lissabon. 2000.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

Escola Maria Alexandrino Nogueira Marques. **Regimento Interno-RI**, (pdf). Tauá-CE: EEI M. A. N. M, 2023.

Escola Maria Alexandrino Nogueira Marques. **Projeto Político Pedagógico-PPP**(pdf). Tauá- CE: EEI M. A. N. M, 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido [recurso eletrônico]/Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HELDER, Raimundo. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BRASIL. **Indagações sobre**. Brasília: MEC/SEB. 2007.

NOGUEIRA, Francinete Pessoa. Planejamento e o currículo: Importância e contribuição no processo educacional. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, ed. 11, v. 20, pp. 108-116, nov. 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: DOI/acesso: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/importancia-e- contribuicao. Acesso em: 26. Jun. 2024.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito de educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33. pp. 519-566, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JnTxCJz53HN7zKPK7JMyDR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26. Jun. 2024.

PIZZANI, Luciana. *et al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n.2, pp. 53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267367863_A_arte_da_pesquisa_bibliografica_na_busca_do_conhecimentoThe_art_of_literature_in_search_of_knowledge. Acesso em: 26. Jun. 2024.



SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados; 2007.

SILVA, Edna Lúcia, MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CAPÍTULO VIII

A INTERFACE ENTRE O CONSELHO TUTELAR E A ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE PROTEÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Ananda Carolainy de Souza Lúcio⁴⁷; Isabela Dias Monghine⁴⁸.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2024.14-08

RESUMO: A Constituição Federal de 1988 estipula que crianças e adolescentes possuem direitos fundamentais que demandam proteção, incluindo o direito à educação. A responsabilidade primordial pela garantia desses direitos é atribuída à família, à sociedade e ao Estado. Quando essas responsabilidades não são cumpridas, entra em cena o Conselho Tutelar (CT), um órgão autônomo criado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para assegurar os direitos desses indivíduos. Esta pesquisa tem como objetivo investigar a interação entre o Conselho Tutelar e as instituições escolares, enfocando sua importância na proteção e promoção dos direitos das crianças e adolescentes. O Conselho Tutelar, como executor do ECA, desempenha um papel crucial na garantia de um ambiente seguro e propício ao desenvolvimento integral dos jovens. Por outro lado, a escola não se limita à sua função educativa, mas também desempenha um papel significativo na identificação de situações de vulnerabilidade e na promoção do bem-estar dos estudantes. Esta pesquisa aborda como a colaboração entre essas instituições pode fortalecer a proteção infantil com a identificação de negligência, além de prevenir violências e evasão escolar. Este estudo é relevante porque a infância e adolescência representam fases críticas de desenvolvimento, caracterizadas por aprendizados e desafios internos e externos que demandam uma atenção meticulosa. Utilizando a revisão de literatura como método de pesquisa, evidencia-se que a colaboração entre o Conselho Tutelar e as escolas é essencial para assegurar o direito à educação, conforme estipulado por lei. Essa parceria não apenas previne situações de negligência, violência e evasão escolar, mas também estabelecem um ambiente seguro e acolhedor que facilita o desenvolvimento saudável e integral de todas as crianças e adolescentes, reconhecendo sua condição como indivíduos em formação e promovendo seu bem-estar integral.

PALAVRAS-CHAVE: Conselho Tutelar. Escola. Criança e Adolescente.

THE INTERFACE BETWEEN THE GUARDIAN COUNCIL AND THE SCHOOL: A STUDY ON CHILD PROTECTION AND EDUCATION

ABSTRACT: The 1988 Federal Constitution stipulates that children and adolescents have fundamental rights that demand protection, including the right to education. The primary responsibility for guaranteeing these rights is attributed to the family, society and the State. When these responsibilities are not fulfilled, the Guardianship Council (CT) comes into play, an autonomous body created by the Child and Adolescent Statute (ECA)

⁴⁷ Pedagoga, licenciada em Pedagogia pela Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau-SP. <https://orcid.org/0009-0008-9050-0098>. E-mail: ananda.lucio@educacionalsp.com

⁴⁸ Bacharel em Direito; Mestra em Psicologia e Sociedade; docente nos cursos de Direito e Pedagogia da Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau-SP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1533497194868729>. <https://orcid.org/0009-0001-3129-0800>. E-mail: professoraisabelamonghine@gmail.com

to ensure the rights of these individuals. This research aims to investigate the interaction between the Guardianship Council and school institutions, focusing on its importance in protecting and promoting the rights of children and adolescents. The Guardianship Council, as executor of the ECA, plays a crucial role in ensuring a safe environment conducive to the integral development of young people. On the other hand, the school is not limited to its educational function, but also plays a significant role in identifying vulnerable situations and promoting the well-being of students. This research addresses how collaboration between these institutions can strengthen child protection by identifying neglect, in addition to preventing violence and school dropout. This study is relevant because childhood and adolescence represent critical stages of development, characterized by internal and external learning and challenges that demand meticulous attention. Using the literature review as a research method, it is evident that collaboration between the Guardianship Council and schools is essential to ensure the right to education, as stipulated by law. This partnership not only prevents situations of neglect, violence and school dropout, but also establishes a safe and welcoming environment that facilitates the healthy and integral development of all children and adolescents, recognizing their condition as individuals in formation and promoting their integral well-being.

KEYWORDS: Guardianship Council. School. Child and teenage.

INTRODUÇÃO

O Conselho Tutelar (CT) é um órgão autônomo e não jurisdicional instituído pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) a representar a sociedade na defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Sempre que esses direitos estão ameaçados ou violados, cabe ao CT intervir e aplicar as medidas protetivas necessárias (BRASIL, 1990). Assim, o CT desempenha um papel crucial como mediador em conflitos, acompanhando famílias e instituições de assistência, contribuindo para o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. A expressão “sujeitos de direitos”, atribuída às crianças e adolescentes pela Constituição Federal (CF), reflete sua singularidade de desenvolvimento e implica que têm direito a todos os direitos fundamentais, como saúde, moradia, alimentação, profissionalização, esporte, lazer e, especialmente, educação, que deve receber atenção prioritária absoluta (Brasil, 1988). No entanto, a efetivação do direito à educação nem sempre é garantida, enfrentando obstáculos como negligência ou má assistência por parte da equipe escolar, que pode resultar em casos de evasão escolar. Diante dessa problemática, este estudo justifica-se pela necessidade de promover a proteção contra abusos e negligência, identificar situações de vulnerabilidade, mediar conflitos familiares, orientar e apoiar pais e

adolescentes, além de prevenir a evasão escolar. A colaboração entre o CT e a escola pode, ainda, criar um ambiente educacional mais seguro e acolhedor, onde os direitos e o bem-estar dos jovens sejam garantidos e valorizados.

CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Até o final do século XIX, não havia estabelecimentos públicos específicos para cuidar de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Pais pobres, sem condições mínimas de sobrevivência, muitas vezes abandonavam seus filhos, deixando-os em instituições como as “santas Casas de misericórdia”, que eram administradas pela igreja católica que acolhiam os abandonados. Essas famílias enfrentavam não apenas a pobreza, mas também a falta de acesso a recursos educacionais, sociais e emocionais, o que contribuía para que suas crianças fossem empurradas para a margem da sociedade e, conseqüentemente, para a delinquência.

Nas Santas Casas de misericórdia existiam as chamadas “Roda dos Expostos”, que servia para que nela fossem colocados os bebês abandonados. Essa roda apresentava uma forma cilíndrica, dividida ao meio, sendo fixada no muro ou na janela da Santa Casa. A criança era colocada numa das partes da roda, que tinha uma abertura externa, depois era puxada uma cordinha com uma sineta pela pessoa que havia trazido a criança, a fim de avisar o vigilante que girava a roda para o outro lado do muro ou da janela, possibilitando a entrada da criança para dentro da instituição.

A Roda dos Expostos oferecia a essas mães uma alternativa para evitar a exposição pública de sua situação e garantir que seus filhos tivessem pelo menos uma chance de sobreviver. A ajuda prestada pela igreja não era considerada um direito das crianças, mas sim um ato de caridade, o que significava que as crianças pobres dependiam da boa vontade dos outros para sobreviver.

Nessa época, não existia a presença de leis que garantiam o cuidado de crianças e adolescentes, e eles não recebiam tratamento diferenciado, sendo tratados como adultos em muitos aspectos, como no trabalho, nas vestimentas etc.

Segundo Andrade:

Crianças e adolescentes não se diferenciavam dos adultos, sua criação era destinada a uma futura participação na guerra ou para reprodução. As crianças pobres não tinham função social, quanto mais cedo pudessem ser inseridas no trabalho melhor, já as crianças ricas tinham seus educadores e eram vistas como miniaturas dos adultos e deveriam ser educadas para o futuro [...] (Andrade, 2010, p. 49).

De fato, não havia um olhar específico para esta fase da vida do indivíduo em desenvolvimento, não havia um tratamento diferenciado para esses pequenos seres. A única preocupação em relação a eles era que se tornassem assim como os adultos eram, cujo processo deveria ocorrer o mais cedo possível, a fim de que estas crianças fossem úteis na sociedade (Bastos, 2021).

Conforme considerou Áries (1978), crianças e adolescentes eram comparados a um “animal de estimação”, e por esta razão a mortalidade infantil era algo insignificante, as crianças não alcançavam tantos anos de vida devido aos fatores ambientais por exemplo. Meninas eram obrigadas a se casarem na adolescência para a reprodução.

Ademais, não eram percebidas por suas singularidades enquanto crianças, ou seja, não havia o reconhecimento de infância, era considerada uma fase como outra qualquer, em que até os trajes das crianças mantinham a adultização⁴⁹, e mais, além disso, os trajes eram uma forma de separação de classe social, gênero e posição. Apesar das crianças se vestirem como se adultas fossem era preciso separá-las.

Evidentemente, não se podia inventar do nada uma roupa para as crianças. Mas sentia-se a necessidade de separá-las de uma forma visível, através do traje. Escolheu-se então para elas um traje cuja tradição fora conservada em certas classes, mas que ninguém mais usava. A adoção de um traje peculiar à infância, que se tornou geral nas classes altas a partir do fim do século XVI, marca uma data muito importante na formação do sentimento da infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada da dos adultos (Aries, 1978, p. 63).

O surgimento da economia capitalista marcou o início de uma mudança na abordagem em relação às crianças, pois agora havia uma necessidade de educá-las e prepará-las para se tornarem adultos produtivos. Essa responsabilidade recaía sobre diversas instituições, incluindo as religiosas, educacionais e familiares, que tinham o papel de proporcionar os cuidados essenciais para formar os futuros membros da força de

49 O autor Jean Piaget (1980) explica que a adultização consiste na adoção de comportamentos não condizentes com a idade da criança de forma antecipada, ou seja, adultos introduzem comportamento impróprios a faixa etária.

trabalho (Christiano, 2010).

Neste sentido, há indícios de uma possível vida social da criança na sociedade, onde a criança passa a ser considerada como um ser dependente, frágil, ignorante e vazio, que precisava ser treinado para ser um bom cidadão, cabendo à família a responsabilidade pela sua socialização (Andrade, 2010).

Este pequeno ser dado o contexto vigente, passa a ser visto e enxergado no meio em que está inserido e a partir de então, é percebido como alguém que é dependente dos cuidados de seus pais, cuja necessidade extrema é de ser instruído pelos mesmos a se tornar um futuro cidadão bem-sucedido, detentor de riquezas hereditárias. O olhar se volta para a criança, no entanto, este olhar é visando um interesse econômico (Bastos, 2021, p. 15).

Portanto, podemos compreender que o nascimento social da criança e do adolescente nasceu no contexto econômico, do interesse do capitalismo, cujo objetivo era educar e disciplinar as crianças. Era preciso educá-las para se tornassem adultos produtivos (mão de obra), e essa tarefa ficou a cargo das famílias, das instituições e da religião, ou seja, deveriam se estruturar para oferecer os cuidados necessários para formar os futuros trabalhadores (Christiano, 2010).

A partir de 1922, a questão do cuidado com as crianças começou a ser debatida de forma mais organizada no Brasil, durante o I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Nesse evento, foram estabelecidas diretrizes para a assistência social, incluindo a criação da posição do Juiz de Menores. Isso marcou uma mudança significativa, onde o Estado assumiu a responsabilidade legal pela proteção das crianças e adolescentes pois deveres básicos como: educação, saúde e correção para a criança e adolescente que os pais não proporcionavam, devido à crença de que a falta de uma estrutura familiar adequada poderia levar à delinquência.

Em 1927, entrou em vigor o Código de Mello Matos, denominado em homenagem ao primeiro Juiz de Menores do Brasil. Este código foi responsável por regular o trabalho juvenil, proibindo a prática da Roda dos Expostos e estabelecendo as Escolas de Reforma, com o objetivo de integrar os jovens abandonados no mercado de trabalho. Foi com o Código de Menores que o Estado introduziu pela primeira vez medidas corretivas, como a internação, visando acabar com comportamentos delinquentes.

Em 1941, foi criado o Serviço de Assistência a Menores (SAM), o primeiro órgão federal responsável pelo cuidado de crianças e adolescentes abandonados e necessitados. Após o golpe militar de 1964, o SAM foi substituído pelas equipes especializadas da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) que tinha como objetivo estudar, pesquisar e planejar soluções para os problemas enfrentados pelas crianças e adolescentes, além de coordenar e fiscalizar as atividades das entidades envolvidas.

Segundo Tauhata e Cassoli (2020), em 1979 foi aprovado um segundo Código de Menores, que colocava as crianças pobres e abandonadas sob a proteção do Estado. Isso significava que essas crianças não estavam mais sob os cuidados de suas famílias, mas sim sob a autoridade de juízes de menores, que decidiam onde e como elas seriam cuidadas. É importante destacar que, nessa época, as crianças não eram consideradas como tendo direitos próprios, mas sim como objetos de ações policiais e políticas sociais.

Em 1988 ocorreram modificações neste cenário, quando a Constituição Federal trouxe grandes mudanças legais para o Brasil, estabelecendo um sistema de proteção social igualitário para todos. Esse momento foi influenciado pelos movimentos sociais urbanos das décadas de 70 e 80, que surgiram da luta contra o governo militar autoritário e em favor da democracia. Esses movimentos destacaram os problemas enfrentados pelas classes pobres nas cidades e buscaram uma sociedade mais justa.

A intenção de mudança no tratamento da criança e do adolescente foi manifestado pela Constituição Federal, em seu artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil,1988, não paginado).

A Constituição Federal (Brasil, 1988) estabeleceu diretrizes para as novas políticas públicas, definindo instituições, princípios, regras, objetivos e metas para orientar as ações do governo em proteger os direitos das crianças e dos adolescentes. Isso permitiu que o que fosse determinado pela lei fosse colocado em prática

A partir de 1990, diversas políticas setoriais passaram a ser regulamentadas,

como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a lei nº. 9394/96 (Brasil, 1996), que dispôs sobre a educação e também foi aprovada a Lei nº 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), substituindo o antigo Código de Menores, que estabeleceu a proteção total para crianças e adolescentes, sem discriminação, reconhecendo-os como sujeitos de direitos (Brasil,1990).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi essencial para implementar a Política Nacional de Promoção, Proteção e Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes, ele criou o Conselho Tutelar (CT), que é responsável por proteger os direitos das crianças e adolescentes em primeiro lugar. Em seguida, abordaremos sua importância e sua atuação no que se refere aos direitos da criança e do adolescente.

O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E A CRIAÇÃO DO CONSELHO TUTELAR

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) instituiu o Conselho Tutelar (CT) como o principal guardião dos direitos das crianças e dos adolescentes. Em todos os municípios, deve haver no mínimo um Conselho Tutelar dedicado a garantir a proteção total desses direitos. Assim, vejamos o que ECA determina em seu texto legal:

Art. 131 - O Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei.

Art. 132 - Em cada Município e em cada Região Administrativa do Distrito Federal haverá, no mínimo, 1 (um) Conselho Tutelar como órgão integrante da administração pública local, composto de 5 (cinco) membros, escolhidos pela população local para mandato de 4 (quatro) anos, permitida recondução por novos processos de escolha (Brasil, 1990, não paginado).

As responsabilidades do Conselho Tutelar (CT) incluem garantir os direitos fundamentais das crianças e adolescentes, como o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e ao convívio familiar e comunitário (BRASIL, 1990). As tarefas específicas do Conselho Tutelar estão descritas no artigo 136 do ECA:

- Atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, i a vii;

- Atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, i a vii;
 - Promover a execução de suas decisões, podendo para tanto: a) requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança; b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações;
 - Encaminhar ao ministério público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente;
 - Encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;
- Providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de i a vi, para o adolescente autor de ato infracional;
- Expedir notificações;
 - Requirir certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário;
 - Assessorar o poder executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;
 - Representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, § 3º, inciso ii, da Constituição Federal;
 - Representar ao ministério público para efeito das ações de perda ou suspensão do poder familiar, após esgotadas as possibilidades de manutenção da criança ou do adolescente junto à família natural;
 - Promover e incentivar, na comunidade e nos grupos profissionais, ações de divulgação e treinamento para o reconhecimento de sintomas de maus-tratos em crianças e adolescentes;
 - Adotar, na esfera de sua competência, ações articuladas e efetivas direcionadas à identificação da agressão, à agilidade no atendimento da criança e do adolescente vítima de violência doméstica e familiar e à responsabilização do agressor;
 - Atender à criança e ao adolescente vítima ou testemunha de violência doméstica e familiar, ou submetido a tratamento cruel ou degradante ou a formas violentas de educação, correção ou disciplina, a seus familiares e a testemunhas, de forma a prover orientação e aconselhamento acerca de seus direitos e dos encaminhamentos necessários;
 - Representar à autoridade judicial ou policial para requerer o afastamento do agressor do lar, do domicílio ou do local de convivência com a vítima nos casos de violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente;
 - Representar à autoridade judicial para requerer a concessão de medida protetiva de urgência à criança ou ao adolescente vítima ou testemunha

de violência doméstica e familiar, bem como a revisão daquelas já concedidas;

- Representar ao ministério público para requerer a propositura de ação cautelar de antecipação de produção de prova nas causas que envolvam violência contra a criança e o adolescente;

- Tomar as providências cabíveis, na esfera de sua competência, ao receber comunicação da ocorrência de ação ou omissão, praticada em local público ou privada, que constitua violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente;

- Receber e encaminhar, quando for o caso, as informações reveladas por noticiantes ou denunciante relativas à prática de violência, ao uso de tratamento cruel ou degradante ou de formas violentas de educação, correção ou disciplina contra a criança e o adolescente;

XX - Representar à autoridade judicial ou ao ministério público para requerer a concessão de medidas cautelares direta ou indiretamente relacionada à eficácia da proteção de noticiante ou denunciante de informações de crimes que envolvam violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente (Brasil, 1990, não paginado).

O Conselho Tutelar é um órgão em que a autoridade é compartilhada entre seus membros, e as decisões são feitas por consenso ou votação da maioria. Embora cada família seja acompanhada por um conselheiro específico, em situações mais complexas ou graves, as decisões são tomadas em conjunto por todos os membros do Conselho Tutelar (Santos, 2007).

O CT também detém autonomia para aplicar as medidas específicas de proteção elencadas no artigo 101 do ECA (Brasil, 1990), quando os direitos da criança ou adolescente forem ameaçados ou violados. São medidas de proteção:

I - Encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;

-Orientação, apoio e acompanhamento temporários;

– Matrícula e frequência obrigatória sem estabelecimento oficial de ensino fundamental;

–Inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente;

Requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;

–Inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos (Brasil, 1990, não paginado).

Silva (2008) relata em sua obra a experiência como Conselheira Tutelar, e considera que a aplicação de medidas de proteção pelo Conselho Tutelar é uma parte essencial do seu trabalho na garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. Essas medidas podem variar de acordo com a gravidade e a natureza da situação.

Segundo a autora, o Conselho Tutelar pode oferecer orientação e suporte tanto para a família quanto para a criança ou adolescente, ajudando-os a entender seus direitos e a buscar soluções para os problemas enfrentados. Quando necessário, pode encaminhar a criança ou adolescente e sua família para serviços específicos, como assistência social, psicológica, médica ou jurídica, para garantir o atendimento adequado às suas necessidades.

Ainda a autora destaca que em casos de risco iminente à vida ou à integridade física ou psicológica da criança ou adolescente, o Conselho Tutelar pode aplicar medidas de proteção urgentes, como o afastamento temporário do ambiente prejudicial, o acolhimento em instituição de abrigo ou a concessão de medidas protetivas judiciais. Explica que após a aplicação das medidas de proteção, o órgão tem a responsabilidade de acompanhar e fiscalizar a sua eficácia, garantindo que a criança ou adolescente esteja recebendo o apoio e a assistência necessários para superar a situação de vulnerabilidade.

É importante ressaltar que as medidas de proteção aplicadas pelo Conselho Tutelar devem sempre priorizar o interesse superior da criança ou adolescente e serem realizadas de forma transparente, participativa e respeitosa, buscando sempre promover o bem-estar e o desenvolvimento saudável da criança e do adolescente (Silva, 2008).

O PAPEL DO CONSELHO TUTELAR NA GARANTIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO

Moraes (2014) sustenta em sua pesquisa que a educação tem sido considerada uma pedra angular para o progresso humano. No entanto, foi somente com o advento das declarações de direitos humanos que a educação foi formalmente consagrada como um direito inalienável de todas as crianças. Documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) afirmam claramente que todas as crianças têm o direito à educação, sem discriminação de qualquer tipo.

Ainda segundo a autora, ao longo dos séculos, o conceito de educação tem evoluído significativamente. De uma abordagem tradicional centrada na transmissão de conhecimento, a educação progrediu para abranger uma visão mais holística do desenvolvimento humano. Hoje, reconhecemos que a educação não se limita apenas à instrução acadêmica, mas também inclui aspectos como o desenvolvimento emocional, social, físico e moral das crianças.

A educação desempenha um papel crucial no empoderamento das crianças e na promoção de oportunidades iguais. Ela capacita as crianças a alcançarem seu pleno potencial, desenvolvendo habilidades cognitivas, sociais e emocionais essenciais para o sucesso na vida. Além disso, a educação é uma ferramenta poderosa na luta contra a pobreza, a desigualdade e a exclusão social, capacitando as crianças a quebrarem o ciclo da vulnerabilidade e alcançarem um futuro mais promissor.

A Constituição Federal estabelece a educação como um direito social, em conjunto com outros direitos fundamentais. Este direito é classificado como de segunda geração, conforme mencionado anteriormente. No contexto dos direitos sociais, a educação é distinta, pois a Constituição Federal de 1988 a define como uma responsabilidade do Estado:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, não paginado).

O direito à educação, por sua vez, é essencial ao desenvolvimento integral da criança e do adolescente. O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece:

Artigo 53- A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (BRASIL,1990, não paginado).

Artigo 54 É dever do Estado garantir à criança e ao adolescente:

I - Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

VI - Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1990, não paginado).

Além das medidas de proteção estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, existe outra legislação que aborda o direito a educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que regulamenta o sistema educacional brasileiro. Ela reconhece o direito fundamental à educação como um dos pilares essenciais para o desenvolvimento humano e social. Vejamos:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal;
- IX - Garantia de padrão de qualidade;
- X - Valorização da experiência extra-escolar;
- XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - Consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
- XIII - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)
- XIV - Respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Brasil, 1996, não paginado).

Assim, é possível concluir que a legislação prevê a oferta de uma educação de qualidade, que leve em consideração os princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, além do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Além disso, assegura o direito à educação como um dos principais instrumentos para a promoção do desenvolvimento pessoal e social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária (Moraes, 2014).

Conforma abordado anteriormente, o Conselho Tutelar é o órgão destinado a garantia e proteção dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, portanto é obrigação de toda a comunidade escolar, incluindo professores, diretores, funcionários e até mesmo os próprios alunos e seus responsáveis, comunicar ao Conselho Tutelar qualquer violação do direito à educação que seja identificada.

Isso significa que sempre que houver indícios ou casos de crianças ou adolescentes que estejam sendo impedida de frequentar a escola, sofrendo discriminação, violência ou qualquer outra forma de negligência que afete seu acesso ou permanência na

escola, é necessário comunicar imediatamente ao Conselho Tutelar. Essa obrigação de comunicar violações do direito à educação ao Conselho Tutelar está prevista no artigo 56 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e o Conselho Tutelar tem a responsabilidade de agir prontamente diante dessas situações, buscando garantir que os direitos das crianças e adolescentes sejam respeitados e protegidos.

Icassati (2010) considera que a comunicação ao Conselho Tutelar é fundamental para que sejam tomadas as medidas necessárias para solucionar o problema e garantir que a criança ou adolescente tenha seu direito à educação assegurado. Além disso, essa comunicação também pode desencadear outros serviços de apoio e proteção, conforme a necessidade de cada caso, contribuindo para o bem-estar e desenvolvimento saudável desses jovens.

Segundo Maliska (2001), que se inspira nos ensinamentos de Piaget (1980), o direito à educação pode ser visto de forma simples como o direito de estar em uma escola que permita à criança desenvolver habilidades lógicas necessárias para se adaptar ao ambiente. Explica que apesar dos avanços significativos na promoção do direito à educação, ainda existem desafios significativos a serem enfrentados.

O autor explica que milhões de crianças em todo o mundo continuam apresentando problemas no contexto escolar: frequência irregular, comportamentos inadequados, baixo rendimento e entre outros. Além disso, a qualidade da educação oferecida pode variar amplamente, com muitas crianças recebendo uma educação de baixa qualidade que não atende às suas necessidades e aspirações.

Debruçados sobre as considerações apresentadas, podemos concluir que garantir o direito à educação requer um esforço conjunto do Conselho Tutelar, da família e toda equipe pedagógica, e por esta razão, abordaremos no capítulo a seguir alguns apontamentos os quais demonstram possibilidades e benefícios desse relacionamento do Conselho Tutelar e a escola na defesa do direito a educação.

A RELAÇÃO CT E ESCOLA NA PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA ESCOLAR

A violência na escola é uma preocupação séria que afeta não apenas o ambiente de aprendizado, mas também o bem-estar físico, emocional e psicológico dos alunos, professores e funcionários. Cubas (2007) se dedicou em investigar a violência na escola,

elaborando um guia de orientação para pais e professores a fim de preveni-los. A autora explica que há uma grande quantidade de discussões sobre violência escolar, frequentemente associada principalmente à agressão física entre os alunos, sendo crucial entender que o conceito de violência na escola vai além disso e requer uma análise cuidadosa.

A violência escolar, segundo a autora apresenta três tipos distintos: quando ela é o local de violências que têm origem externa a ela. Por exemplo, quando um grupo invade a escola para brigar com alguém que está nas dependências da escola; violência relacionada às atividades institucionais e que diz respeito a casos de violência direta contra a instituição, como a depredação do patrimônio, por exemplo, ou da violência contra aqueles que representam a instituição, como os professores e aquelas entendidas como a violência onde as vítimas são os próprios alunos, exemplificada no tipo de relacionamento estabelecido entre professores e alunos ou nos métodos de avaliação e de atribuição de notas que refletem preconceitos e estigmas.

Em todas essas situações de violência, seja entre alunos ou direcionada a professores, funcionários ou ao patrimônio público, é essencial uma intervenção para restabelecer a segurança e a paz no ambiente escolar. Quando tais condutas são cometidas por uma criança ou adolescente, é o Conselho Tutelar que tem a responsabilidade pela intervenção. Essas condutas são chamadas pelo ECA de atos infracionais (Brasil, 1990).

O manual intitulado “Conselho Tutelar e Educação” (Brasil, 2012), elaborado pelo Ministério Público de São Paulo conceitua o ato infracional como “todo e qualquer crime ou contravenção penal praticado por criança ou adolescente” (p.38), como podem ser citados, como exemplo de violência escolar os atos infracionais como: lesão corporal, vias de fato, difamação, injúria, dano, bullying⁵⁰ etc.

O manual também explica que os comportamentos excessivos durante brincadeiras entre colegas na escola, muitas vezes são considerados normais para a idade, entretanto, podem revelar um tipo de violência. Nos últimos tempos a entrada do bullying

50A Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, considera o bullying como intimidação sistemática todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

nos ambientes escolares tem tomado grandes proporções e sendo motivo de preocupação recorrente.

O bullying se manifesta através de várias formas de agressão e desrespeito, tais como: agressões verbais, como apelidos cruéis e xingamentos; agressões físicas que tapas, beliscões e chutes; agressões morais, como intimidação, ameaças e disseminação de fofocas, e até mesmo agressões sexuais, que incluem assédio e abuso.

É fundamental que os professores, inspetores e diretores estejam atentos aos comportamentos dos alunos durante as aulas e no intervalo. Da mesma forma, os pais devem observar o comportamento de seus filhos antes e depois das aulas. Reconhecer a existência do problema é o primeiro passo para começar a resolvê-lo. Além disso, é importante ressaltar novamente sobre a comunicação dos fatos aos conselheiros tutelares, sem a comunicação é impossível que o órgão esteja familiarizado com os sinais de bullying para que possam intervir de maneira eficaz e satisfatória.

Não há uma fórmula pronta para lidar com a violência, mas é certo que a intervenção da escola e do Conselho Tutelar podem proporcionar a diminuição ou minimizar a sua ocorrência e seus efeitos. Para tanto, compete ao Conselho Tutelar desenvolver ações que visem impedir e até mesmo reprimir quaisquer infrações que coloquem em risco a integridade de crianças e adolescentes (Brasil, 2012, não paginado).

A atuação conjunta do Conselho Tutelar e da escola na prevenção da violência é fundamental para criar ambientes escolares seguros e acolhedores, onde crianças e adolescentes possam se desenvolver livremente. A escola é um ambiente onde muitas formas de violência podem ser detectadas precocemente. Professores e funcionários podem observar comportamentos indicativos de situações de violência e encaminhar esses casos ao Conselho Tutelar para investigação e intervenção adequadas.

No capítulo anterior, apresentamos as atribuições do Conselho Tutelar, e uma das ações que o órgão pode adotar são as ações de orientação. Nesse contexto da prevenção da violência escolar, podemos apontar como uma possibilidade a promoção de campanhas de sensibilização e orientação sobre violência, tanto para alunos quanto para pais e funcionários da escola. A Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, também estabelece que é “dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying)” (Brasil, 2015).

Em resumo, a atuação conjunta do Conselho Tutelar e da escola na prevenção da violência é essencial para criar ambientes escolares seguros, onde crianças e adolescentes possam aprender e se desenvolver livremente, sem medo de violência ou intimidação. Essa parceria é crucial para promover uma cultura de paz no respeito mútuo, na inclusão e na valorização da diversidade. Isso pode ajudar a reduzir os casos de violência e criar uma cultura de paz dentro da escola.

IDENTIFICAÇÃO DE SITUAÇÕES DE NEGLIGÊNCIA

No âmbito do poder familiar, cabe aos pais a responsabilidade de prover os cuidados necessários para o bem-estar da criança, incluindo sua educação. A falta de cumprimento dessas responsabilidades pode ser considerada negligência ou omissão por parte dos pais, o que justifica uma intervenção do Conselho Tutelar. Essa omissão pode ser tanto resultado de dificuldades socioeconômicas, que impedem os pais de proverem adequadamente as necessidades da família, quanto de negligência intencional, onde há falta de interesse ou afeto pelos filhos, independentemente da classe social (Waksman; Pfeiffer; Hirschheimer, 2012).

O Conselho Tutelar e a Escola devem estar atentos a essa situação e tomar medidas apropriadas, especialmente quando se trata da segunda forma de negligência, que é intencional e não relacionada à falta de recursos, como por exemplo: Não levam ou pegam os filhos nos horários de início ou término das aulas; esquecem os filhos na escola; não comparecem às reuniões de pais; não comparecem quando são solicitados pela direção da escola para tratar de assunto relativo ao filho; deixam de ministrar medicamentos necessários aos filhos, prejudicando o rendimento escolar; não acompanham as lições de casa dos filhos e etc.

Diante dessas circunstâncias, é justificada a intervenção inicial da própria escola, buscando promover o envolvimento dos pais na educação de seus filhos. Quando todas as possibilidades na esfera escolar são esgotadas, o Conselho Tutelar entra em cena como o órgão responsável por garantir que os pais estejam efetivamente envolvidos na educação de seus filhos. Certamente, tanto a escola quanto o Conselho Tutelar podem adotar diversas estratégias para identificar casos de negligência por parte dos pais.

Para tanto, tomando como referência os ensinamentos apresentados por Waksman, Pfeiffer e Hirschheimer (2012), algumas possibilidades são: observação e Monitoramento, professores, funcionários da escola e conselheiros tutelares podem observar e monitorar o comportamento e as condições dos alunos e de suas famílias, tanto dentro da escola quanto em seu ambiente doméstico. Isso pode incluir a atenção a sinais de falta de cuidado pessoal, higiene inadequada, irregularidades na frequência escolar e problemas de comportamento.

Outra estratégia apontada pelos autores é a avaliação do desempenho acadêmico dos alunos que pode ser uma forma de identificar possíveis problemas em casa. Quedas significativas no rendimento escolar, falta de interesse ou envolvimento dos pais nas atividades escolares podem indicar negligência, bem como o Conselho Tutelar pode conduzir entrevistas e visitas domiciliares para avaliar as condições de vida da família e o ambiente em que a criança está sendo criada. Isso pode fornecer informações adicionais para identificar casos de negligência.

Nesse contexto, é importante destacar que o Conselho Tutelar pode trabalhar em parceria com outras agências e serviços sociais locais para formar redes de apoio às famílias em situação de vulnerabilidade. Isso pode incluir encaminhamento para serviços de assistência social, psicológica, médica, entre outros, para oferecer suporte às famílias e garantir o bem-estar das crianças, estabelecimento Institucionais como CRAS, CREAS, CAPS e outros.

Essas estratégias, quando implementadas de forma colaborativa e sensível, podem ajudar a identificar e abordar casos de negligência de forma eficaz, garantindo o cuidado e a proteção adequados das crianças. Para cumprir esse papel, o Conselho Tutelar pode adotar as medidas estipuladas no artigo 129 (I a VII) do Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:

- I - Encaminhamento a programa oficial ou comunitário de proteção à família;
- II - Inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- III - Encaminhamento a tratamento psicológico ou psiquiátrico;
- IV - Encaminhamento a cursos ou programas de orientação;

V - Obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar;

VI - Obrigação de encaminhar a criança ou adolescente a tratamento especializado;

VII - Advertência;

VIII - Perda da guarda;

IX - Destituição da tutela;

X - Suspensão ou destituição do poder familiar (Brasil, 1990, não paginado).

Portanto, é muito importante ressaltar a forma como os pais devem se envolver no ambiente escolar. Não se espera que estejam constantemente presentes ou disponíveis na escola. Em vez disso, a participação dos pais deve ser verdadeiramente engajada e colaborativa. Os pais devem cultivar uma atitude favorável ao sucesso acadêmico de seus filhos, o que implica em comportamentos positivos, proativos e não negligentes. Tanto a escola quanto o Conselho Tutelar devem incentivar e apoiar essas ações positivas, reconhecendo que o sucesso educacional não depende apenas delas, mas também do importante papel desempenhado pelos pais dentro do sistema educacional.

INTERVENÇÃO CONJUNTA A EVASÃO ESCOLAR

A colaboração entre a escola e o Conselho Tutelar é essencial para o combate eficaz à evasão escolar⁵¹, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de concluir sua educação e alcançar seu pleno potencial. Essa abordagem integrada e holística ajuda a abordar não apenas os sintomas, mas também as causas subjacentes da evasão escolar, promovendo um ambiente escolar inclusivo e de apoio para todos os alunos.

A evasão escolar, a repetição de faltas sem justificativa e a permanência insatisfatória do aluno na escola representam desafios significativos para todos os envolvidos na garantia desse direito fundamental. Essa questão é tão relevante que o Estatuto da Criança e do Adolescente estipula a importância de abordá-la de maneira compartilhada, reconhecendo que não é apenas um problema interno da instituição de

⁵¹De acordo com Riffel e Malacarne (2010), Evasão é o ato de evadir-se, abandonar; sair, desistir. Quando se trata de evasão escolar, entende-se que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar.

ensino. Quando tais situações ocorrem, fica claro que o direito à educação não está sendo devidamente respeitado, o que justifica a intervenção do Conselho Tutelar.

Existem muitas razões pelas quais os alunos faltam às aulas ou abandonam a escola, variando em sua natureza. Lino (2020) em seu trabalho intitulado “A problemática da evasão escolar” destaca alguns dos principais motivos por trás desse fenômeno, tais como os problemas familiares, desigualdade social, desinteresse ou desmotivação do aluno.

A falta de atratividade da escola para os alunos, juntamente com a falta de preparo dos professores, abordagens autoritárias e falta de motivação, resulta em uma experiência escolar insatisfatória e desmotivadora para os alunos. Alunos que são indisciplinados e desinteressados podem acabar abandonando a escola devido a uma série de problemas familiares, que podem variar de conflitos familiares a gravidez na adolescência, problemas de saúde ou exposição à violência (Lino, 2020).

Além disso, a negligência por parte dos pais ou responsáveis em relação ao bem-estar e futuro dos filhos também pode contribuir para o aumento da evasão escolar. Aspectos sociais, como conflitos de horário entre trabalho e estudo, agressões entre alunos, violência e a presença de gangues, também são fatores significativos que influenciam o fenômeno da evasão escolar, conforme observado pelo autor (Lino, 2020).

Essas causas, como mencionado anteriormente, não são mutuamente exclusivas, mas sim interligadas. Isso significa que a evasão escolar geralmente ocorre devido à combinação de vários fatores, em vez de apenas um isoladamente. De acordo com Batista, Souza e Oliveira (2009), o fenômeno do abandono escolar é multifacetado, envolvendo diversas dimensões conflitantes que se entrelaçam nessa questão. Essas dimensões abrangem aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais. Segundo essa perspectiva, é fundamental considerar todos esses aspectos para uma análise completa e compreensão adequada do abandono escolar.

O diálogo entre a escola e o Conselho Tutelar desempenha um papel crucial no combate à evasão escolar e na promoção da proteção e bem-estar dos alunos, pois o CT, como órgão responsável pela proteção dos direitos das crianças e adolescentes, tem autoridade para intervir em situações familiares complicadas, e tamanhas problemáticas

não devem pesar somente nas costas da escola, em palavras mais populares, o fardo dividido é mais leve e possível de ser carregado até onde se deve chegar.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo se fundamenta na revisão da bibliografia como método de pesquisa. A pesquisa científica, essencial em todos os campos do conhecimento, visa investigar questões, resolver problemas e aprofundar fenômenos específicos (Sousa; Oliveira; Alves, 2021). O ponto de partida é a pesquisa bibliográfica, através da qual o pesquisador explora obras publicadas relevantes para compreender e analisar o tema de estudo. Este método permite situar-se no desenvolvimento do assunto, delimitar o tema, explorar conceitos e tirar conclusões.

A escolha por este método foi estratégica, aproveitando as vantagens como o baixo custo e a acessibilidade de vastas fontes de informação disponíveis na internet, facilitando o acesso a obras de diferentes épocas e locais geográficos (Sousa; Oliveira; Alves, 2021). Para a busca bibliográfica, foram utilizados motores de busca online como Google Acadêmico e Scielo, além de repositórios institucionais e editoras digitais, garantindo critérios de seleção como relevância histórica e temporal das obras (Barreto; Honorato, 1998).

Assim, este estudo demonstra um compromisso com a pesquisa qualitativa, utilizando a revisão da bibliografia como base para uma análise crítica e reflexiva dos temas abordados, almejando não apenas contribuir academicamente, mas também oferecer insights práticos para melhorias nas interações entre instituições educacionais e de proteção à infância e adolescência

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação do Conselho Tutelar é um marco significativo no reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, conferindo-lhes uma voz ativa na defesa de seus interesses e na garantia de sua proteção integral. Essa abordagem, baseada na Constituição Federal de 1988, e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 destaca a importância de considerar as crianças e adolescentes não apenas como objetos de cuidado, mas como indivíduos com direitos fundamentais.

Nesse sentido, o Conselho Tutelar está intrinsecamente relacionado ao ambiente escolar, pois a atuação desse órgão complementa e fortalece os esforços das escolas na proteção e promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes. Ao estabelecer um elo entre a comunidade escolar e os serviços de proteção à infância, o Conselho Tutelar proporciona um suporte adicional no enfrentamento de questões que afetam diretamente os alunos, como situações de violência, negligência familiar ou evasão escolar.

A presença do Conselho Tutelar não apenas reforça o compromisso das escolas com o bem-estar dos estudantes, mas também fornece uma rede de apoio adicional para lidar com desafios complexos que possam surgir no contexto educacional. Dessa forma, a relação da escola com o Conselho Tutelar não apenas fortalece os direitos da criança e do adolescente, mas também fortalece a relação entre a escola, os pais, a comunidade e os órgãos responsáveis pela proteção infantojuvenil.

Ao longo deste estudo, também foi possível evidenciar que o relacionamento entre o Conselho Tutelar e a escola não apenas permite a identificação de problemas, mas também facilita a implementação de medidas preventivas e de intervenção adequadas, proporcionando um ambiente seguro e acolhedor para crianças e adolescentes em suas comunidades.

Além disso, é importante ressaltar que o tema da relação entre o Conselho Tutelar e a escola tem sido objeto de numerosas pesquisas e estudos ao longo dos anos. Essa atenção acadêmica reflete a sua relevância na prática e na política de proteção à infância e adolescência, estimulando constantemente novas reflexões, análises e propostas de aprimoramento nessa área. O contínuo interesse dos pesquisadores e profissionais demonstra o reconhecimento da importância dessa parceria e o compromisso em buscar formas cada vez mais eficazes de garantir o pleno exercício dos direitos das crianças e adolescentes.

A relação colaborativa entre o Conselho Tutelar e a escola também traz uma série de benefícios tangíveis. Neste estudo, foi possível identificar que a prevenção da violência, a identificação de casos de negligência por parte dos pais e a intervenção para combater a evasão escolar são os temas mais defendidos pela literatura. Assim, a revisão da bibliografia também identificou que a proximidade entre essas instituições possibilita

a troca de informações e ações coordenadas que permitem identificar sinais precoces e passíveis de intervenção.

Dessa forma, consideramos que a relação entre o Conselho Tutelar e a Escola além de muito importante só é possível através da comunicação entre ambos os órgãos. A importância de a escola comunicar o Conselho Tutelar reside na necessidade de estabelecer uma rede de proteção eficaz em prol do bem-estar dos alunos, pois a escola é muitas vezes o primeiro ambiente onde são observados sinais de violência, negligência ou outras formas de vulnerabilidade.

Ao comunicar tais situações ao Conselho Tutelar, a escola desempenha um papel crucial na identificação precoce de problemas e na intervenção adequada para garantir a proteção dos direitos da criança e do adolescente. Essa comunicação permite uma abordagem integrada entre os profissionais da educação e os membros do Conselho Tutelar, possibilitando um acompanhamento mais abrangente e eficiente das questões que afetam os estudantes.

Concluimos, portanto, que a relação entre o Conselho Tutelar e a escola é um pilar essencial na proteção do direito a educação. Através do fortalecimento desses laços e da implementação de políticas e práticas colaborativas, podemos garantir um ambiente favorável ao desenvolvimento integral e à realização do potencial de cada criança e adolescente, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIA

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010. Disponível em: <https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Assis-Metodologia.pdf>. Acesso em: 04 de maio de 2024.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zabar Editores, 1978. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod_resource/content/2/ARI%C3%88S.%20Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia_text.pdf . Acesso em 15 de fevereiro de 2024

BARRETO, A. V. P.; HONORATO, C. de F. **Manual de sobrevivência na selva acadêmica**. Rio de Janeiro, RJ: Objeto Direto, 1998.

BASTOS, C. L.; KELLER, V. **Aprendendo a aprender**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BATISTA, S. D.; SOUZA, A. M.; OLIVEIRA, J. M. S. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.9, n.19, jan/jul. 2009. Disponível em:

<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/A%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20NO%20ENSINO%20M%C3%89DIO%20-%20UM%20ESTUDO%20DE%20CASO.pdf> Acesso em: 25 de maio de 2024.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.**, São Paulo, 2006. Disponível em:

https://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 6 de março de 2024.

BRASIL. Conselho Tutelar e Escola. **Manual do Centro de apoio operacional cível e de tutela coletiva do Ministério Público do Estado de São Paulo área: educação**. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário da União**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 20 dez 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 de março de 2024.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 03 de março de 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.185, de 06 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, Distrito Federal: **Presidência da República**, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em 26 de maio de 2024.

CHRISTIANO, A. P. **O psicólogo na rede sócio assistencial de atendimento a crianças e adolescentes**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Sociedade) - Universidade Estadual Paulista, Assis, São Paulo, 2010.

CUBAS, V. O; RUOTTI, C; ALVES, R. **Violência na Escola: um guia prático para pais e professores**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.

ICASSATTI, S.S.B. **Conselho Tutelar e Escola: relação fragilizada na defesa do estatuto da criança e do adolescente**. 2010. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

LINO, E. R. O. **A problemática da evasão escolar: uma revisão bibliográfica integrativa**. 2020. Goiânia, 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) - Universidade Católica de Goiás Escola de Ciências Agrárias e Biológicas, Goiânia, 2020.

MALISKA, M. A. **O Direito à educação e a constituição**. Porto Alegre: S.A. Fabris, 2001, p.154.

MORAES, A. L. D. **Ensino Primário Tipicamente Rural no Estado de São Paulo: granjas escolares, grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais(1933-1968)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. Marília, 2014.

IAGET, J. **O juízo moral na criança**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

SANTOS, R. R. **Conselho Tutelar, Família e Estado: medidas de proteção e reincidência da violação dos direitos da criança e do adolescente no município de Camaragibe –PE**. 2007. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SILVA, L. B. **Conselho de direitos e conselho tutelar: mecanismos de controle social e gestão de políticas públicas para crianças e adolescentes**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2008.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20. n.43. p.64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em 26 de maio de 2024.

TAUHATA, T. B. V; CASSOLI, T. O governo da adolescência e seus deslocamentos históricos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/RsmnRTQt8LtQv9r7C/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 28 de maio de 2024. DOI 10.1590/0102-4698234615.

WAKSMAN, R. D; HIRSCHHEIMER, M. R.; PFEIFFER, L. **Manual de atendimento às crianças e adolescentes vítimas de violência**. Sociedade de Pediatria de São Paulo/Sociedade Brasileira de Pediatria. – 2.ed. Brasília, DF: Conselho Federal de Medicina, 2018. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/LIVRO_FINAL-Manual_de_Atendimento_as_Criancas_e_Adolescentes_Vitimas_de_Violencia-compressed.pdf . Acesso em: 12 de março de 2024.

INFORMAÇÕES SOBRE OS ORGANIZADORES

FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas: Mestranda em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduada em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Pós-graduada em Historiografia Brasileira pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Pós-Graduada em Metodologia de Ensino de História pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR. Técnica em Contabilidade pelo Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH). Atua como professora da Rede Pública e Privada em Macau/RN. Supervisora pedagógica do SESI. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-6746>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956672837215695>. E-mail: caroline_brums2005@hotmail.com.

FREITAS, Dayana Lúcia Rodrigues de: Doutoranda em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Mestra em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Metodologia do ensino de Biologia e Química pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG/MG). Especialista em Educação Ambiental e Geografia do semiárido pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura Plena em Biologia pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Pedagogia pela UNOPAR. Técnica em Meio Ambiente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/RS). Palestrante. Pesquisadora. Professora e Orientadora de cursos de Pós-Graduação e Graduação em instituições da rede privada em Macau/RN. Professora; Orientadora de TCC e Orientadora de Estágio Curricular Supervisionado da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. Professora da UFRN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5355-3547>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5122671799874415>. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.

PAIVA, Luciano Luan Gomes: Diretor de Arte na Editora Amplamente Cursos, coordenando toda a produção visual e ações de publicidade nas redes sociais e site da empresa. No campo da Educação, atua como Coach Educacional, Palestrante, Ministrante de Oficinas (presenciais e on-line), Tutor a Distância na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Professor de Música na Educação Básica do Estado do Rio Grande do Norte. Como pesquisador, tem feito estudos sobre Aprendizagem mediada por Tecnologias Digitais sob a ótica da Complexidade; Formação Docente no âmbito das



Tecnologias Digitais; e Mediação Pedagógica no Ciberespaço. Também é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música (GRUMUS-UFRN). Tem formação acadêmica, como Mestre em Música (com ênfase em Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Licenciado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6192-6075>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0772088747598226>. E-mail: luciano.90@hotmail.com.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

ALMEIDA, Ilda Neta Silva de: Mestre em Educação -UFT (2017-2019.) Pedagoga pela Faculdade Aphoniano (2006). Docência Universitária pela Faculdade Araguaia (2008). Sociologia e educação pela Faculdade Aphoniano (2009). Professora da educação básica na Rede Estadual de Ensino do Estado do Tocantins (SEDUC). Professora do curso de Pedagogia na Faculdade ITOP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5069696336132768>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4673-722X>. E-mail: ildaneta18@gmail.com

ASSUNÇÃO, Élide Lúcia Ferreira: Mestre em Clínicas odontológicas Puc minas. Doutorando em Clínicas Odontológicas universidade federal dos vales do Jequitinhonha e mucuri (UFVJM). Lattes: <https://lattes.CNPq.br/4739600337013990>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-9667-7926>. E-mail: elida.assuncao@ufvjm.edu.br

BARBOSA, Guilherme Augusto Coelho: Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: gacbarbosa@id.uff.br

COELHO, Lizete Sousa: Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins - (UFT). Membro do GIPEEIAH, (Grupo de Pesquisa Interdisciplinar com foco em Pesquisas e Estudos em Educação Intergeracional e Altas Habilidades). Experiência na Formação Continuada para Gestores Escolares. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras de Paraíso do Tocantins. Especialização em: Pedagogia Escolar. Supervisão e Administração. IBPEX - PÓSGRADUAÇÃO. Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão. Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Especialização em “Gestão da Educação Municipal”. Curso de Formação Continuada dos Dirigentes Municipais de Educação dos Estados do Tocantins e Maranhão. Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares - PROGESTÃO. Professora da Universidade da Maturidade - UMA/UFT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9221823938316449>. <https://orcid.org/0000-0003-3745-6776>.

DIAS, Ana Rayla Figueiredo: Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: anarayla@id.uff.br

DRUMOND, Beatriz Silva: Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: beatriz_drumond@id.uff.br

FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas: Mestranda em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduada em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Pós-graduada em Historiografia Brasileira pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Pós-Graduada em Metodologia de Ensino de História pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela

Faculdade UNOPAR. Técnica em Contabilidade pelo Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH). Atua como professora da Rede Pública e Privada em Macau/RN. Supervisora pedagógica do SESI. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-6746>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956672837215695>. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

FERNANDES, Maria de Lourdes Ferreira: Pedagoga. Professora da Educação Básica. E-mail: lurdinhalyz@gmail.com

FERREIRA, Gilzy Virissimo: Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: gilzyv@id.uff.br

FERREIRA, Janáina Cardoso da Mota: Graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco (UCB); pós-graduada em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade e na Inclusão Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e; especialista em Orientação e Supervisão Educacional pelo ABEU Centro Universitário. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9182941226226262>. E-mail: janacardosomferreira@gmail.com

FREITAS, Glauciane Ribeiro de: Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: glaucianeribeiro@id.uff.br

FURTADO, Alana Raissa Marins Pinheiro: Faculdade Supremo Redentor-FACSUR. Especialista em Direito Previdenciário, Advogada, professora do curso de Direito da FACSUR. E-mail: raissamartinsadv@gmail.com

LIMA, Francisco Samuel Laurindo de: Graduando em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE), Tauá-CE, Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET), Tauá-CE. E-mail: samuellaurindo.lima@aluno.uece.br. Orientação deste trabalho Prof. Dr. Manoel Sampaio da Silva/CECITEC.

LÚCIO, Ananda Carolainy de Souza: Pedagoga, licenciada em Pedagogia pela Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau-SP. E-mail: ananda.lucio@educacionalsp.com

MELO, Francisca Maria Ferreira de: Pedagogia Educação Básica. E-mail: francymary21@gmail.com

MONGHINE, Isabela Dias: Bacharel em Direito; Mestra em Psicologia e Sociedade; Docente nos cursos de Direito e Pedagogia da Faculdade São Paulo de Presidente Venceslau-SP. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1533497194868729>. E-mail: professoraisabelamonghine@gmail.com

MORAES, Millena Raquel de Oliveira: Professora, Acadêmica de Direito pela Faculdade Supremo Redentor-FACSUR. E-mail: millena.rms@hotmail.com

OLIVEIRA, Paula Enaely de Marins: Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728> E-mail: p_enaely@id.uff.br

PEREIRA, Marilia Alves: Acadêmica de Direito pela Faculdade Supremo Redentor-FACSUR e Estagiária na DPE do Maranhão, Núcleo de Pinheiro. E-mail: mary.hta0012@gmail.com

PEREIRA, Pamela Suen Fonseca Mineiro: Mestra em Direito e Afirmação de Vulneráveis pelo CEUMA, professora da Faculdade Supremo Redentor-FACSUR e Advogada. E-mail: p.suen34@gmail.com

PIMENTA, Aline dos Santos: Universidade Federal Fluminense (UFFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: pimenta@id.uff.br

PIMENTEL, Carlos Viana: Especialista em Língua Portuguesa, Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, Especialista em Direitos Humanos, Especialista em Direito Penal, Membro da Comissão da Diversidade Sexual e de Gênero, da Comissão de Direitos Humanos e da Escravidão Negra da OAB-MA, professor da SEDUC\MA. Faculdade Supremo Redentor-FACSUR. E-mail: profcarlos74@gmail.com

PINHEIRO, João Ricardo Costa: Bacharel em Direito, Advogado, Professor universitário, Especialista em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho E-mail: j.ricardocosta96@gmail.com

RAMACCIOTTI, Denise: Mestranda em harmonização facial - HOFPT; Pós-graduanda em Ozoniterapia; Especialização em Análises e toxicologia; MBA em Prescrição; Pós-graduação em Farmacologia; graduada em Biomedicina. CRBM 46003. E-mail: deny_cr@hotmail.com

SILVA, Maria Alzeli Pereira da: Universidade Federal Fluminense (UFF). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3544078470911638>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>. E-mail: alzelisilva@id.uff.br

SOARES, Ruan Victor Chaves: Especialista em Direito Público e Prática Criminal, Professor da FACSUR e Advogado. Faculdade Supremo Redentor-FACSUR. E-mail: ruanchavesadvocacia@gmail.com

SOUZA, Marcelo Alessandro Honorato de: Mestre em Educação pela Universidade federal do Tocantins/UFT, Mestrando em História das Populações Amazônicas PPGHISPAM/UFT; Pós-Graduado em Psicopedagogia Escolar (ITOP,2015); Pós-graduado em Gestão e Docência do Ensino Superior (LABORO/2019); Licenciado em Pedagogia (FASAMAR/2009); Aperfeiçoamento em Saberes do Magistério da Educação Básica (UFT/2023); Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais (EPDS/UFT/2018); Professor e pesquisador associado à ABHO- Associação Brasileira de História Oral e membro do Grupo de Pesquisa História, Historiografia e Fontes de Pesquisa em Educação HHFPE/CNPq (2004) da Universidade Federal do Tocantins. Professor da rede municipal de Palmas-TO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0022578547411822>. Orcid: 0000-0001-6485-2753. E-mail: marcelo.alessandro@mail.uft.edu.br

SOUZA, Herbeth Barreto de: Mestre em Ciências Criminais pela PUCRS, professor, Coordenador da FACSUR e Advogado. Faculdade Supremo Redentor-FACSUR. E-mail: hbtbarreto@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Autoconceito, [47](#)
Autoeficácia, [47](#)
Autoestima, [47](#)
Avaliação escolar, [122](#)

C

CEJA/Tauá-CE, [130](#)
Comunidade Quilombola, [88](#)
Conselho Tutelar, [149](#)
Criança e Adolescente, [149](#)
Currículo, [74](#)

D

Desenvolvimento social, [47](#)
Diagnóstico, [122](#)
Ditadura Militar, [57](#)
Diversidade, [74](#)

E

Educação, [74](#)
EJA, [130](#)

Escola, [149](#)
estresse ocupacional, [103](#)
Estudante, [130](#)

F

Feminismo, [57](#)
Formação educativa, [130](#)

L

Legislação Ambiental, [88](#)
Luta de classes, [57](#)

M

Métodos, [122](#)

P

Pluralidade, [74](#)
Problemas ambientais, [88](#)
profissionais da saúde, [103](#)

S

Síndrome de Burnout, [103](#)

CAMINHOS DA CIÊNCIA: ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
1ª ED. ISBN: 978-65-89928-60-7 DOI: 10.47538/AC-2024.14

E-BOOK

CAMINHOS DA CIÊNCIA: ESTUDOS INTERDISCIPLINARES

1ª EDIÇÃO.



DOI: 10.47538/AC-2024.14
ISBN: 978-65-89928-60-7

 (84) 99707 2900

 @editoraamplamentecursos

 amplamentecursos

 publicacoes@editoraamplamente.com.br



Ano 2024

