

Educação e Docência

Estratégias e Perspectivas

Organização
Taíza Fernanda Ramalhais



Educação e Docência

Estratégias e Perspectivas

Organização
Taíza Fernanda Ramalhais



© 2023 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadora

Taíza Fernanda Ramalhais

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editores e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ramalhais, Taíza Fernanda

R165e Educação e Docência: Estratégias e Perspectivas / Taíza
Fernanda Ramalhais (organizadora). – Formiga (MG): Editora
MultiAtual, 2023. 140 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-6009-026-2

DOI: 10.5281/zenodo.10065349

1. Educação. 2. Docência. 3. Ensino e Aprendizagem. I. Ramalhais,
Taíza Fernanda. II. Título.

CDD: 370

CDU: 37

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam
responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os
fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.editoramultiatual.com.br/2023/11/educacao-e-docencia-estrategias-e.html>



AUTORES

**CAMILA MENDES PEREIRA
CRHIS MAYARA TIBES-CHERMAN
JOANA BERTELLI
MARCOS GALDINO
MARIANA PELOZI RODRIGUES
MAURA SANDRA DA SILVA DO NASCIMENTO
TAÍZA FERNANDA RAMALHAIS
ZAADY SANABRIA GARCIA**

APRESENTAÇÃO

"Educação e Docência: Estratégias e Perspectivas" oferece uma visão profunda e abrangente sobre as complexidades e desafios que permeiam o processo educativo, ao mesmo tempo em que destaca as estratégias inovadoras e perspectivas promissoras que moldam o futuro da docência.

A educação é uma das forças mais poderosas que moldam a sociedade. Ela desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos, na construção de comunidades vibrantes e na busca contínua do progresso. Em um mundo em constante evolução, a educação é um pilar essencial para enfrentar os desafios do século XXI.


Com temáticas relacionadas à educação e à docência, incluindo métodos de ensino inovadores, a importância da inclusão, o papel da tecnologia na sala de aula, questões de diversidade cultural e social, avaliação educacional, entre outros. Também reflete o compromisso contínuo com a pesquisa e o desenvolvimento de práticas educacionais eficazes. Ao destacar as estratégias que têm demonstrado sucesso em diversos contextos e as perspectivas que apontam para um futuro mais inclusivo, dinâmico e igualitário na educação, reforça a busca por soluções inovadoras e a promover a excelência na docência.

Espera-se que a obra inspire e capacite aqueles que se dedicam à educação e que os insights compartilhados pelos autores contribuam para a evolução constante da educação e da docência. Em um mundo onde a educação é a chave para a realização do potencial humano, "Educação e Docência: Estratégias e Perspectivas" desempenha um papel na definição desse caminho.

SUMÁRIO

Capítulo 1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO ENQUANTO EXPRESSÃO DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA <i>Maura Sandra da Silva do Nascimento; Taíza Fernanda Ramalhais; Marcos Galdino; Crhis Mayara Tibes-Cherman; Zaady Sanabria Garcia; Joana Bertelli; Mariana Pelози Rodrigues; Camila Mendes Pereira</i>	9
<hr/> Capítulo 2 GÊNERO E EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DO COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO <i>Maura Sandra da Silva do Nascimento; Taíza Fernanda Ramalhais; Marcos Galdino; Crhis Mayara Tibes-Cherman; Zaady Sanabria Garcia; Joana Bertelli; Mariana Pelози Rodrigues; Camila Mendes Pereira</i>	28
<hr/> Capítulo 3 O TRANSTORNO DE APEGO REATIVO DURANTE A INFÂNCIA <i>Taíza Fernanda Ramalhais; Maura Sandra da Silva do Nascimento; Marcos Galdino; Crhis Mayara Tibes-Cherman; Zaady Sanabria Garcia; Joana Bertelli; Mariana Pelози Rodrigues; Camila Mendes Pereira</i>	62
<hr/> Capítulo 4 O IMPACTO DA MUSICOTERAPIA NO TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA) <i>Taíza Fernanda Ramalhais; Maura Sandra da Silva do Nascimento; Marcos Galdino; Crhis Mayara Tibes-Cherman; Zaady Sanabria Garcia; Joana Bertelli; Mariana Pelози Rodrigues; Camila Mendes Pereira</i>	70
<hr/> Capítulo 5 ABUSO SEXUAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: DESAFIOS E INTERVENÇÕES <i>Taíza Fernanda Ramalhais; Maura Sandra da Silva do Nascimento; Marcos Galdino; Crhis Mayara Tibes-Cherman; Zaady Sanabria Garcia; Joana Bertelli; Mariana Pelози Rodrigues; Camila Mendes Pereira</i>	78
<hr/> Capítulo 6 A HISTORICIDADE CONCEITUAL DA ESQUIZOFRENIA <i>Taíza Fernanda Ramalhais; Maura Sandra da Silva do Nascimento; Marcos Galdino; Crhis Mayara Tibes-Cherman; Zaady Sanabria Garcia; Joana Bertelli; Mariana Pelози Rodrigues; Camila Mendes Pereira</i>	91
<hr/> Capítulo 7 EXPLORANDO O MUNDO VIRTUAL: A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA <i>Taíza Fernanda Ramalhais; Maura Sandra da Silva do Nascimento; Marcos Galdino; Crhis Mayara Tibes-Cherman; Zaady Sanabria Garcia; Joana Bertelli; Mariana Pelози Rodrigues; Camila Mendes Pereira</i>	104

Capítulo 8 MEMÓRIAS EM DISPUTA: AS REPRESENTAÇÕES DO PASSADO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO MOVIMENTO ESTUDANTIL DURANTE AS OCUPAÇÕES ESCOLARES EM FOZ DO IGUAÇU <i>Marcos Galdino; Taíza Fernanda Ramalhais; Maura Sandra da Silva do Nascimento; Crhis Mayara Tibes-Cherman; Zaady Sanabria Garcia; Joana Bertelli; Mariana Pelози Rodrigues; Camila Mendes Pereira</i>	115
<hr/> Capítulo 9 TRANSTORNOS DEPRESSIVOS E DE ANSIEDADE ENTRE PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM EM HOSPITAIS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 <i>Taíza Fernanda Ramalhais; Maura Sandra da Silva do Nascimento; Marcos Galdino; Crhis Mayara Tibes-Cherman; Zaady Sanabria Garcia; Joana Bertelli; Mariana Pelози Rodrigues; Camila Mendes Pereira</i>	127
<hr/> AUTORES	135
<hr/> ORGANIZADORA	138



Capítulo 1
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO ENQUANTO
EXPRESSÃO DO NEOLIBERALISMO NA
EDUCAÇÃO PÚBLICA

Maura Sandra da Silva do Nascimento

Taíza Fernanda Ramalhais

Marcos Galdino

Crhis Mayara Tibes-Cherman

Zaady Sanabria Garcia

Joana Bertelli

Mariana Pelози Rodrigues

Camila Mendes Pereira

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO ENQUANTO EXPRESSÃO DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Maura Sandra da Silva do Nascimento

Mestre em Ensino (UNIOESTE)

Pedagoga – Docente Descomplica UniAmérica

professoramaurabarao@gmail.com

Taíza Fernanda Ramalhais

Pesquisadora de Pós-Doutorado em Teologia (FIURJ)

Psicóloga/Pedagoga – Coordenadora e Docente Descomplica UniAmérica

thai_19@hotmail.com

Marcos Galdino

Pesquisador de Pós-Doutorado em Teologia (FIURJ)

Pedagogo – Docente Descomplica UniAmérica

Marcos_galdino@gmail.com

Crhis Mayara Tibes-Cherman

Doutora em Enfermagem Fundamental (USP)

Enfermeira – Coordenadora e Docente Descomplica UniAmérica

christibes@gmail.com

Zaady Sanabria Garcia

Mestranda em Literatura Comparada (UNIOESTE)

Pedagoga – Docente Descomplica UniAmérica

zaadys@gmail.com

Joana Bertelli

Especialista em Docência do Ensino Superior (FAVENI)

Enfermeira – Professora pela Secretaria Estadual de Educação/PR

joanabertelli@yahoo.com.br

Mariana Pelози Rodrigues

Especialista em Educação Especial (ESAP)

Terapeuta Ocupacional/Pedagoga – Professora pela Rede pública de Ensino

Ubiratã/PR

maryane_pelози@hotmail.com

Camila Mendes Pereira

Especialista em Educação Especial (UNINA)

Pedagoga – Professora pela Rede pública de Ensino de Corbélia/PR

camilamendespereirapertile@gmail.com

RESUMO

A Reforma do Ensino Médio trouxe mudanças para alguns dispositivos preconizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, implementadas pela Lei 13.415/2017. Apresenta como objetivo fazer uma análise da atual reforma, base para a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma da década de 1990 que implementou no Estado do Paraná o Programa de Expansão do Ensino Médio (PROEM), analisar os movimentos de resistência presentes nas duas reformas discutidas nesse artigo, compreender como o neoliberalismo se expressa diante a implementação da atual reforma. O estudo está fundamentado no materialismo histórico-dialético, tendo como instrumentos que a fundamentam, a pesquisa bibliográfica e documental, buscando dessa forma esclarecer a reforma como expressão da política neoliberal.

Palavras-chave: Resistência; Programa de Expansão do Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular; Neoliberalismo.

1. INTRODUÇÃO

Presenciamos nos últimos anos uma nova reforma neoliberal com a reforma do Ensino Médio, consolidada pela Lei 13.415/2017, que altera alguns dispositivos em relação ao Ensino Médio na LDBN 9.394/1996. Nesse sentido, procuramos analisar se a reforma que deu origem ao PROEM e à atual reforma do Ensino Médio estão articuladas, considerando que a atual reforma do Ensino Médio tem sua origem muito antes da sua implantação. Também é importante analisar, mesmo que de forma breve, como se deu a implantação dessa reforma, comparando com a reforma que tinha como base a implementação do PROEM, e os movimentos de resistência que

permearam a implantação da nova reforma do Ensino Médio, pautada na BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Segundo Piolli e Sala (2022) a atual reforma do Ensino Médio é demarcado pelo golpe institucional, pelas reformas neoliberais e pela ascensão do setor empresarial, que ganharam força a partir do governo do atual presidente Jair Bolsonaro.

É notório que o Estado, a partir de sua política educacional, explicita a sua concepção de educação e de sociedade, a fim de atender aos interesses do capital. Nesse sentido Piolli e Sala (2022) salientam que a Reforma do Ensino Médio se pauta em um modelo pretensamente neutro e racional de educação, com interesses evidentes no benefício ao capitalismo. A reforma nasce de uma imposição pela Medida Provisória (MP 746/2016) e consolida-se pela Lei 13.415/2017, no mesmo espírito de outras reformas que buscam o gasto mínimo do Estado nos investimentos para a garantia dos direitos sociais, como por exemplo, o congelamento dos gastos públicos, as reformas trabalhistas, a ampliação da terceirização nos órgãos públicos e a reforma da previdência.

Corroborando com Piolli e Sala (2022) com a reforma do ensino médio, os filhos da classe trabalhadora, que também se tornarão trabalhadores no futuro, recebem uma formação para a submissão e a flexibilidade e para aceitar a precarização das condições de trabalho, a retirada de direitos, sem reagir. Trata-se de um projeto de educação e sociedade articulado pelo empresariado que já vinha acompanhando a educação desde antes de 2016. Porém, a partir de 2016, alguns dos reformadores, então situados à frente do MEC, aceleraram, por meio de leis e medidas, o processo de possibilitar à classe empresarial o acesso aos fundos públicos.

Esse projeto está amparado pela Organização Mundial do Comércio, que já tem notoriedade na agenda da educação desde a década de 1990. Também fazem parte a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os órgãos de financiamento internacional, como o BIRD e o Banco Mundial. Traz consigo uma concepção da qualidade e melhoria de indicadores e posições, como o que se estabelece a partir do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes).

Para Oliveira (2020, p. 02) na reforma do Ensino Médio é possível perceber raízes do autoritarismo das elites nacionais para a educação brasileira, considerando que a Reforma foi implantada sem o amplo debate com a sociedade civil e até mesmo os envolvidos diretamente na educação não foram consultados.

Conforme destaca Oliveira (2020, p. 03) a reforma do ensino médio é uma clara expressão das perdas dos direitos sociais e, no âmbito político, expressa o descaso com a democracia, considerando que a reforma se instaura em um momento de instabilidade política em que o presidente não foi eleito, ministros são questionados diante das posturas éticas e políticas e senadores e deputados se mostraram totalmente descomprometidos com os setores públicos, com a ética e a política.

Piulli e Sala (2022) afirmam que a reforma se consolida a partir da valorização dos mecanismos classificatórios. Esses mecanismos reforçam a competição entre as escolas e internamente em cada escola, sendo defendidos pelos agentes econômicos. Uma das justificativas apresentadas pelo próprio Ministério da Educação, na época o então Ministro Mendonça Filho, era de que os índices do Ensino Médio estavam estagnados e que a reforma se fazia necessária.

Desse modo compreender de que forma a atual Reforma do Ensino Médio relaciona-se com o neoliberalismo ficando evidente que, ao implantar uma Base Nacional Comum Curricular esvaziada de conhecimento teórico precariza a educação pública no país, juntamente com ações de desmoralização do educador, utilizando a imprensa midiática, precarização das estruturas escolares, enfraquecimento dos sindicatos, retiradas de direitos que já haviam sido conquistados.

2. A ATUAL REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA

Ao comparar a atual reforma do Ensino Médio com a reforma ocorrida na década de 1990 e com a implantação do PROEM, pode-se afirmar que ambas expressam a preocupação por parte do governo de atender recomendações do Banco Mundial. Segundo Oliveira (2020, p. 07), a reforma busca “consolidar o processo de legitimação da ordem burguesa em sua versão neoliberal”. O objetivo dos representantes da direita e da elite, por meio das reformas da previdência, trabalhista e PEC dos Gastos – EC 95/2016, é estabelecer o estado mínimo nos financiamentos sociais.

Ao tratar sobre a reforma trabalhista Orso (2020, p. 73) salienta que o governo Bolsonaro altera mais de 100 itens da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) discursando para os trabalhadores que:

(...) o trabalhador deveria escolher entre “os direitos e o desemprego ou menos direitos e emprego”, tratou de garantir mais liberdade ao capital, atacar os sindicatos, realizar uma nova reforma trabalhista e acabar com o que restou de direitos sociais. Hoje, não só nos encontramos sem direitos, mas também sem empregos, revelando a hipocrisia do governo e da burguesia (...)

Conforme Orso (2020, p. 73) em relação à Reforma do Ensino Médio:

(...) foi uma das primeiras medidas aprovadas pelo governo golpista de Michel Temer. Ela não considerou nem o Ensino Fundamental e nem a Educação Infantil e, muito menos, o Ensino Superior. Feita por Medida Provisória, coisa que não ocorreu nem na ditadura (1964-1985), força a mudança de toda a educação. Por isso, para justificá-la precisou lançar mão de uma propaganda massiva e ilusória que dizia que os alunos teriam liberdade de escolha, que cada um decidiria o curso que queria fazer, a profissão que escolheria e o rumo que seguiria na vida(...)

A reforma, conforme nos apresenta Oliveira (2020, p. 08), de certa forma traz a ampliação do setor privado para o setor público, inclusive na esfera educacional:

(...) o artigo 36, parágrafo XI da referida reforma (Lei 13415/2017) abre a possibilidade de os sistemas de ensino firmarem convênios com instituições privadas envolvidas com a educação a distância, desde que tenham “notório conhecimento” pelos serviços prestados na área educacional”.

Na Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), são cinco os itinerários formativos: 1) Linguagens e suas tecnologias; 2) Matemática e Suas Tecnologias; 3) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; 4) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 5) Formação Técnica e Profissional. Embora o discurso seja de que o aluno possa escolher o itinerário formativo, a oferta depende da disponibilidade dos sistemas de ensino. A carga horária do ensino médio exige 1.800 horas destinadas a cumprir o estabelecido para o Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A organização pode se dar por meio de créditos, a serem computados das formas mais diversas, inclusive à distância.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - Demonstração prática;

II - Experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - Cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - Estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - Cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 13.415/2017)

Zank e Malanchen (2020, p. 132) destacam que a BNCC está fundamentada em racionalidade utilitarista e pragmática, atendendo aos interesses do capital e, conseqüentemente, do empresariado e estabelecendo um currículo tecnicista, esvaziado de conhecimento científico.

No que se refere ao currículo proposto na BNCC, André (2018, p. 139) afirma que:

(...) a Reforma do Ensino Médio aponta para uma tendência à desescolarização da sociedade, ao incluir na educação obrigatória da LDB 9394/96 o ensino a distância e até mesmo obtido no âmbito do sistema produtivo. A finalidade da educação passa a ser o desenvolvimento de competência para o trabalho, o que se evidencia na BNCC para o ensino médio, ao preconizar o ensino embasado na pedagogia das competências.

Ao analisamos a Proposta Curricular para o Curso de Formação de Docentes no Estado do Paraná na perspectiva da BNCC, é possível perceber claramente que algumas disciplinas de fundamentos foram retiradas ou reduzidas, para que outras pudessem ser incluídas, disciplinas essas que trazem em seus fundamentos o utilitarismo e o fazer por fazer, deixando à margem os conhecimentos científicos, tornando dessa forma o currículo esvaziado.

Cabe salientar que essa reforma também sofreu resistência, conforme nos aponta Rocha (2019, p. 161), ao documentar o movimento de ocupação das escolas entre o final de 2015 e início de 2016, contra a PEC 241/16 que previa o corte de gastos com a educação e contra a Reforma do Ensino Médio. O movimento teve início em São Paulo e foi alastrando-se para os estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e os estados da região sul, destacando-se o Paraná, e ainda alguns estados da região nordeste e norte do país.

Várias instituições, associações e pesquisadores fizeram manifestação de repúdio a MP, utilizando tantos dos meios de comunicação, quanto das suas páginas de internet e redes sociais.

(...) educadores e estudantes afetados ou não pela medida também se insurgiram contra as propostas, motivando manifestações públicas e ocupações de espaços escolares em todo o país, visto que tais ações se mostram como imprescindíveis para despertar a maioria da população para o debate acerca das consequências de uma reforma imposta e que não atende às reais necessidades para a melhoria do Ensino Médio no país, mostrando-se como medida paliativa, que não interfere qualitativamente na formação dos jovens brasileiros. (ROCHA, 2019, p. 73)

No Paraná foram 850 escolas ocupadas, 14 universidades e 3 Núcleos Regionais de Educação. O movimento tinha como nome “Ocupa Paraná”. O Colégio Estadual Barão do Rio Branco também foi ocupado pelos estudantes, que reivindicavam um maior debate em relação à reforma que estava sendo implantada. Uma preocupação bastante grande era a retirada da obrigatoriedade no currículo de disciplinas importantes para uma formação crítica, como sociologia e filosofia.

Segundo Flach e Schlesener (2017, p. 167), é nesse contexto de ajustes e reformas que a classe dominante buscava manter a hegemonia do poder. Por parte da classe trabalhadora, ampliava-se o número de protestos que buscavam reivindicar ou tentar assegurar os direitos já adquiridos que estavam sendo perdidos. A ampliação dos protestos, que culminou na ocupação de escolas, já estava em evidência em 2015.

No ano de 2015, uma greve de servidores estaduais do Paraná foi sufocada por ação violenta do governo estadual (PSDB), que utilizou bombas e gás, spray de pimenta e balas de borracha em pessoas desarmadas (em sua maioria professores de escolas públicas) que faziam manifestação em prol da manutenção de direitos historicamente conquistados. O episódio ficou conhecido como “Massacre de 29 de abril”, deixando em torno de 200 feridos e evidenciando o autoritarismo e frieza de um governo em plena vigência do dito “Estado Democrático de Direito”, podendo ser comparado aos dias mais cruéis da ditadura recente. (FLACH e SCHLESENER, 2017, p. 167)

Segundo Rocha (2017, p. 176), vários movimentos anteriores e retiradas de direitos levaram estudantes posteriormente a ocuparem as escolas no Paraná.

A situação educacional no estado do Paraná diferencia-se dos demais estados em razão do aprofundamento dos problemas relativos à educação pública estadual, tais como: contratação de professores (contratos temporários e precários), fragilidade na estrutura física de diversas escolas, falta de funcionários, de bibliotecas, problemas com processos licitatórios para reforma e

construção de escolas e, ainda, reiterados problemas com a distribuição da merenda escolar. Além dessas questões, a relação entre governo do estado e profissionais da educação tem se mostrado muito tensa em razão das medidas governamentais em 2015, as quais solaparam direitos conquistados e o enfrentamento armado de policiais militares (sob orientações da Secretaria de Segurança Pública) contra servidores que realizavam manifestação pacífica no episódio conhecido internacionalmente como “Massacre de 29 de abril”.

O movimento de ocupação das escolas teve o apoio de pais, professores, dos sindicatos entre outros representantes da sociedade civil, porém dentro do próprio movimento tínhamos também pessoas que eram contra as ocupações e que faziam pressões ao poder público para que de alguma forma cessasse com o movimento, conforme mostram Flach e Schlesener (2017, p.178):

O Movimento Brasil Livre (MBL), organização não governamental criada em 2014 e que foi central no “Movimento em pra Rua”, que teve como pauta a pressão pelo impeachment de Dilma Rousseff e apoio ao governo de Michel Temer, esteve presente em inúmeras escolas. O objetivo desse movimento, no contexto estadual analisado, também denominado “Desocupa Paraná”, centrou-se na pressão de pais e de estudantes para a desocupação e na mobilização da população contrária às ocupações, reavivando a divisão político-partidária e social emergida no processo de impeachment. Esse movimento contrário às ocupações ganhou força e adesão de alguns segmentos sociais quando, em 24 de outubro de 2016, um jovem foi morto nas dependências de uma das escolas ocupadas.

Segundo os autores, junto ao movimento de ocupação das escolas, também no ano de 2016 foi deflagrada greve dos servidores públicos, tentando barrar um Projeto de Lei à Assembleia Legislativa que assegurava ao governo o não cumprimento legal ao reajuste salarial e a data base da categoria.

Além das reivindicações trabalhistas, os educadores do Estado do Paraná também tinham na sua pauta de reivindicações a contrariedade à implementação da Reforma do Ensino Médio.

Foram noticiadas nos jornais da época algumas ações estratégicas visando a repressão dos estudantes diante do movimento, conforme aponta Rocha (2019, p. 69). A mídia buscou deslegitimar o movimento, afirmando que este se deu a partir de agentes externos (partidos). Também parte da mídia ignorou o movimento e, outra, incitou à repressão.

Essas estratégias ficaram bastante evidentes nas reportagens que seguem, publicadas em jornais e na mídia televisiva, conforme Rocha (2019, p. 69) destaca:

(...) A Folha de São Paulo, em publicação do dia 08/11/2016¹⁰, praticamente um ano após o início das ocupações no Brasil, destacava a fala do presidente Temer, quando discursou afirmando que os estudantes protestam sem fundamento; evitando utilizar a palavra “estudantes”, o presidente preferiu dizer “desses que ocupam”. O jornal O Globo, em publicação do dia 08/11/2016¹¹, também registrou a crítica do presidente às ocupações e concluiu ao citá-lo: “Hoje, ao invés do argumento moral, intelectual, verbal, usa-se o argumento físico. Vai e ocupa não sei o quê, bota pneu velho, queima, fecha o trânsito (...)

(...)O deputado federal por São Paulo, Kim Kataguiri, líder do Movimento Brasil Livre (MBL), que ganhou notoriedade durante as articulações políticas para o impeachment de Dilma Rousseff¹², escreveu na coluna da Folha de São Paulo, no dia 17/05/2016,¹³ que o movimento dos estudantes se caracterizou pela “ocupação dos desocupados(...)

(...) em reportagem do dia 11/10/2016, o governador do Paraná, Beto Richa, afirmou que sindicatos e partidos “usam de forma criminosa as nossas crianças das escolas, que estão nas ruas protestando não sabem nem por que, em uma perfeita doutrinação ideológica”. Essa fala foi reproduzida em outros contextos pelas autoridades políticas dos estados com escolas ocupadas(...)

(...)O presidente Temer só se pronunciou publicamente sobre as ocupações em novembro de 2016, pouco mais de um ano depois de a primeira escola ter sido ocupada em São Paulo. O jornal O Globo cita a fala do presidente nos seguintes termos: “a pior coisa é quando acontece isso (ocupações) e você dá importância(...)

Conforme nos aponta Flach e Schlesener (2017, p. 177), o movimento de ocupação das escolas teve o apoio da sociedade civil, que se manifestou. Podemos aqui elucidar o apoio do Ministério Público Estadual, que se mostrou contrário às ameaças feitas por parte do governador e da Secretaria de Estado da Educação, pautando-se na Constituição de 1988, no Estatuto da Juventude e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O direito à livre manifestação de pensamento, de associação e mesmo o protesto pacífico diante de posturas tidas como arbitrárias por parte das autoridades constituídas é inerente a todo cidadão, nada impedindo que seja exercitado por meio da ocupação de um espaço público que tem como missão institucional o preparo para o exercício da cidadania (art. 205, da Constituição Federal). (PARANÁ, 2016b, p. 1)

No ano de 1996 observou-se o apoio de uma parte significativa da sociedade, conforme Flach e Schlesener (2017, p. 177) mostram:

(...) o governo, na qualidade de agente de defesa dos interesses dominantes, exerceu seu papel de coerção e domínio impetrando ações de Reintegração de Posse para todas as escolas ocupadas. Os pedidos foram individualizados ou coletivos, conforme o número de escolas ocupadas por município(...)

Segundo Flach e Schlesener (2017, p. 179), a justificativa dada pela 1ª Vara de Fazenda Pública de Ponta Grossa, para exortar a repressão policial do movimento de ocupação das escolas, era de que os alunos estavam sendo prejudicados no seu direito à escola, pois a ocupação na verdade era algazarra, tumulto e confusão perpetrados por um grupo. No entanto, o movimento de ocupação foi significativo, pois possibilitou enxergar as relações de forças existentes na dinâmica social, evidenciando a divisão da sociedade em classes.

O movimento estudantil, materializado nas ocupações, pode ter sido temporariamente enterrado. Contudo, mais do que nunca, o provérbio mexicano torna-se profético nesse momento histórico de ofensiva conservadora: “Tentaram nos enterrar, mas não sabiam que éramos sementes”. O desenvolvimento político, social e intelectual alcançado pelos estudantes participantes das ocupações é incomensurável, e a história mostrará, ao país e ao mundo, as consequências de ações governamentais arbitrarias, contra as quais os jovens se insurgiram. (FLACH e SCHLESENER, 2017, p. 184)

Assim como a reforma que se deu na década de 1990 e previa a implantação do PROEM, a atual Reforma do Ensino Médio também foi motivo de debates no Colégio Barão. Os debates foram constantes na sala dos professores, e também nas salas de aulas, onde os alunos questionavam a respeito do que previa a proposta.

Diferente do momento vivido na implantação do PROEM, durante a implementação da lei da reforma do ensino médio, a categoria estava em um processo de desgaste devido às perdas que estavam prestes a ter e às más condições de trabalho. A carga horária das aulas havia aumentado com a redução da horatividade, salários encontravam-se defasados, alguns professores trabalhavam em mais de cinco escolas para fecharem a carga horária e direitos que levaram anos para serem conquistados estavam sendo retirados.

Segundo Orso (2020, p. 48), o governo utilizou do movimento de ocupação das escolas em benefício próprio, destacando que:

Se não bastasse o massacre promovido pelo governo Beto Richa em 29 de abril de 2015, contra os professores em Curitiba, que resultou no ferimento de mais de duas centenas de docentes, em 2016, para desmobilizar professores e alunos, desencadeou uma ardilosa jogada,

colocando alunos e professores uns contra os outros, retirando o governo do foco de ambos. Na prática, isentou-se de responsabilidade com as des/ocupações das escolas, determinou o desconto dos dias parados, criminalizou professores, cortou duas horas- atividades, reduziu número de docentes em cerca de 8 mil, impondo o arrocho salarial e a intensificação do trabalho aos que permaneceram. O absurdo chegou a tal ponto que o governo penalizou até mesmo os professores que havia liberado para se qualificarem no mestrado, doutorado e no PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) do próprio governo do estado. Os que haviam obtido licença para realizar os cursos e os que tiveram licença maternidade foram proibidos de assumir aulas extraordinárias.

Notícia publicada no G1 PR e RPC Curitiba no dia 05/10/2020 declarou que os deputados estaduais aprovaram o Projeto de Lei 565/2020 prevendo mudanças nas regras do processo de escolha de diretores e diretores auxiliares das escolas públicas do Paraná. O projeto visa alterações na Lei Estadual 18.590/2015. O projeto prevê o afastamento do diretor pela Secretaria de Estado da Educação (SEED PR) ou do Conselho Escolar. Caso o cargo de diretor fique vago, o governo indicará se concorda com o nome do diretor auxiliar para ocupar o cargo, além de que nas escolas de educação integral os diretores e diretores auxiliares deverão ser designados pelo governo estadual.

3. A IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O FORTALECIMENTO DE UMA POLÍTICA NEOLIBERAL

No ano de 2021 o Governo do Estado publicou o decreto nº 7.687/2021, que estabelece um Estatuto Padrão para as Associações de Pais, Mestres e Funcionários (APMFs). O documento enfatiza uma proposta que visa cercear o direito de organização da comunidade escolar. Em seu artigo 25, estabelece que as diretorias das Associações devem obrigatoriamente ser geridas pelos diretores e diretor auxiliar, ocupando respectivamente cargo de Presidente e Vice-Presidente. (Decreto nº 7.687/2021)

Seguindo essas mudanças legais e institucionais o Estado reformulou todo o processo de acompanhamento do trabalho do professor e de todos na escola com a implantação do Livro de Registro de Classe On Line (LRCO). Inicialmente o LRCO era apenas instrumento que tornaria o trabalho na escola menos burocrático, porém não é isso que aconteceu. A partir desse instrumento, outras plataformas foram inseridas visando um processo de fiscalização do trabalho do professor, como o Power BI,

plataforma de extensão do Google que monitora a frequência dos alunos e professores. Foram inseridos representantes dos Núcleos Regionais de Educação nas escolas, os chamados “tutores”, objetivando fazer visitas às escolas para acompanhar o trabalho desenvolvido. Porém, a função não existe em nenhum documento regulamentado pelo Estado. O processo de fiscalização e cobranças por parte do estado pela “qualidade” na educação e melhora dos índices sobrecarrega os professores, pedagogos e diretores, em nome eficiência na educação, como se a educação dependesse apenas do professor. Segundo Orso (2020, p. 55):

Nós educadores, em geral, somos muito responsáveis em relação a aquilo que fazemos, nos esmeramos muito, e acabamos transformando a questão educacional quase que num problema exclusivamente pessoal, ao menos do ponto de vista do trabalho, dos resultados, da aprendizagem. Não por acaso, muitas vezes, adoecemos, precisamos de médico, hospital, psicólogo, psiquiatra e até nos afastar da escola, pois, adoecemos em função do peso da responsabilidade que assumimos e carregamos. Marx segue praticamente as mesmas pegadas de Brecht. Considerando a categoria da totalidade, nos alerta que “o indivíduo não se explica por si mesmo”, que é multideterminado, isto é, que não é o único responsável por si mesmo. Assim, pode-se dizer que a escola também não se explica por si mesma. É fenômeno multideterminado. Suas razões não se encontram nela mesma, encontram-se na totalidade social.

Em se tratando do processo de responsabilização exclusiva dos professores pela educação, Orso (2020, p. 55) salienta que:

Não podemos fazer da escola uma responsabilidade exclusivamente dos educadores, dos que nela trabalham. Afinal, o que, como, a quem e em que condições se ensina e se educa, em geral, não são determinados e definidas no interior da escola, pelos professores. Portanto, transformar a escola e os docentes nos únicos responsáveis pela educação, pela sua qualidade, pela aprendizagem ou não dos alunos, é uma forma de deslocá-la do conjunto das relações, é uma maneira de autonomizá-la, de escamotear a realidade e transformar uma responsabilidade que é coletiva e social, num problema ou numa responsabilidade individual, dos professores. Isso, porém, se presta mais para o controle da escola e dos próprios professores, do que para resolver os problemas.

Também presenciamos uma política de enfraquecimento dos sindicatos. Governos sucessivamente foram diminuindo cada vez mais o diálogo com as entidades sindicais, ficando praticamente inexistente qualquer negociação. Percebe-se um processo que podemos chamar de retrocesso no que se refere aos direitos a uma educação pública democrática.

Em entrevista à rádio Jovem Pan, o próprio governador ratinho, vangloriava-se dizendo: “Ganhamos todas as guerras contra a APP. Todas. Nos dois anos que estou no governo, eles não ganharam nenhuma”. (PORTALPARANÁ, 2021). Isso significa que seu projeto não é em defesa da educação e dos profissionais da educação do Paraná, mas sim derrotar as entidades sindicais e, em especial, a APP-Sindicato. E, fazendo a defesa da militarização das escolas, ou então, das mais de 200 “escolas cívico-militares” a serem implantadas no Paraná, o que já se constitui num completo absurdo, foi além, disse que se trata de um projeto “democrático”, pois os pais foram consultados e apoiaram a proposta. Contudo, o absurdo é que, numa completa inversão de prioridades, o governo “consultou” os pais e deixou de fora, não consultou, nem ouviu aqueles diretamente envolvidos e responsáveis pela educação e pela escola, os professores? (ORSO, 2020, p. 48).

Segundo Orso (2020, p. 58), em análise de retrospectiva histórica, afirma que a escola em algum momento se descuidou e acabou reduzindo o seu trabalho apenas ao ensino, ao interior da sala de aula, aos interesses corporativos, não se atentando às questões mais amplas. A escola passou a se preocupar apenas com questões imediatas, com o cotidiano. Passou-se a acreditar que, apesar dos problemas que se apresentavam, o processo de universalização do acesso e permanência dos alunos não teria retrocessos. Tornamo-nos esperançosos em imaginar que aos poucos tudo melhoraria. Nesse contexto, aos poucos fomos abrindo espaço para deixarmos de lado as formações, organizações e lutas.

Diante disso, aproveitando-se da fragilidade dos trabalhadores, a classe dominante se rearticulou, organizou-se e partiu com todas as forças para o ataque. Primeiramente, deu um golpe, derrubou a Presidente Dilma Rousseff, destruiu as organizações sindicais e abriu as portas para uma infinidade de outros golpes e ataques. O resultado foi um intenso, rápido e ininterrupto processo de destruição. A velocidade meteórica com que essa avalanche ou esse raio desabou sobre nossas cabeças, nos deixou atordoados, em pânico, quase sem capacidade de reação.

Ao compararmos essa Reforma com a ocorrida na década de 1990, é possível perceber que a anterior se referia apenas à educação básica, e a atual reforma com a PEC dos gastos, que reduzia os gastos para educação no âmbito geral também atingindo as universidades, conforme nos apresenta Orso (2020, p. 35).

Segundo o próprio governo, ou seja, não é nenhum crítico que está falando, quando comparado com 2016, em 2017, as universidades sofreram corte de até 45% dos recursos previstos para investimentos e 18% para custeio. Destaque-se que as universidades já passavam por uma grave crise financeira, sendo forçadas a cancelar programas e contratos, deixar de pagar contas. Então, e considerarmos que, em

2016, as IES (Instituições de Ensino Superior) deveriam distribuir 50% das vagas para alunos pobres, pretos e pardos, com os cortes a serem feitos ao longo dos próximos anos, quem vai pagar a conta arcar com as consequências e ficar de fora das universidades serão exatamente os filhos mais pobres e mais marginalizados da classe trabalhadora. Noutras palavra, a burguesia continuará garantindo mão de obra barata e serviços para seus lares (...)

No que se refere aos impactos que a PEC trouxe para o acesso dos estudantes à universidade, Orso (2020, p. 36) destaca:

Para se ter uma noção do impacto e do retrocesso que a PEC representa, basta ver alguns dados. Por exemplo, entre 2003 e 2014, o número de matrículas no Ensino Superior aumentou em cerca de 100%. Passou de 600 mil alunos, para mais de 1,2 milhões, mesmo assim, ainda muito longe do necessário. Apesar disso, representou um crescimento extraordinário quando comparado aos governos anteriores. Nesse período, foram criadas 214 escolas técnicas e 18 universidades, muitas delas no interior do país, fora dos grandes centros, sempre negados e “esquecidos” pelos governantes. Considere que, se o congelamento já estivesse em vigor desde 2003, nada disso teria sido possível. Isso revela que a “PEC do fim do mundo” se constitui num dos principais golpes desfechados contra a educação e a escola pública, desencadeado pelo governo de Michel Temer.

Diante dos elementos que foram elencados como fundamentais ao movimento de resistência ao fechamento do magistério, podemos analisar que, diferente do que ocorreu na implantação do PROEM, que também estabelecia uma precarização para a educação a partir das políticas implementadas, contudo digamos que menos articulada, a reforma atual articulou por todos os lados a precarização da educação, utilizando recursos legais previstos na alteração da legislação e recursos midiáticos que postulam ser a classe dos trabalhadores em educação e servidores públicos os responsáveis pela crise que assola o país.

Nesse sentido Orso (2020, p. 40) nos aponta que:

(...) em sintonia com mesma lógica e no velho estilo tecnicista dos anos de 1970, inclusive piorado, pois, nem as reformas educacionais feitas durante a ditadura (1964-1985), foram realizadas por meio de decretos ou medidas provisórias, chamaram alguns “técnicos”, “sábios” e “expertos”, com “notório saber”, para “salvar a educação”, obrigando os professores e escolas simplesmente a executar as determinações superiores, sem hesitar e reclamar, e, inclusive, acatar sem resiliência os cortes de recursos, a retirada de direitos, o achatamento salarial, o aumento da alíquota de contribuição e do tempo para possível aposentadoria, a perseguição realizada por muitos pais, quando não da polícia e de políticos (...)

Conforme nos explicita Orso (2020, p. 56-57) a realidade é complexa, no que se refere às relações, conexões, articulações e contradições. A complexidade é o que nos permite debater, pois precisamos desenredá-la. Quanto mais conhecermos a realidade, melhor conseguiremos superar os problemas que nos apresenta. Entretanto, temos várias limitações:

(...) nosso conhecimento é pobre, a escola continua sendo atacada o tempo todo, cortam os recursos para a educação, precarizam as condições de trabalho, enchem a escola com atividades que não lhes são próprias e de sua responsabilidade, sabotam as possibilidades de ensinar e aprender, só permitem um conhecimento à conta gotas, em doses homeopáticas (...)

(...) Some-se a isso o fato de que, quem mais define, determina e controla a escola, não são os que nela trabalham. É controlada, cerceada e ou sabotada, numa palavra, é determinada à distância, em geral, por quem pouco conhece de educação. Além do mais, os professores têm dificuldades até mesmo de se unirem enquanto categoria, de se reconhecerem como trabalhadores, de se reconhecerem enquanto classe, encontram-se desorganizados, desunidos e desmobilizados. Logo, se os inimigos da educação e da escola pública estão fortes é porque estamos fracos (...)

Para Orso (2020, p. 57), para que possamos avançar é preciso voltar atrás. O caminho para a superação desse momento caótico que estamos vivenciando na educação passa por estudo, pesquisa em prol da compreensão e do diagnóstico da sociedade, do mundo e da educação:

(...) o enfrentamento adequado também pressupõe uma mudança de atitude, a superação do individualismo e da competição, exige união. Do contrário, há que se esperar por milagres. Mas, como somos céticos, não dá para esperar pela superação dos problemas, se continuarmos a agir da mesma forma (...)

Podemos afirmar que mesmo diante de todos os ataques, pressões e agressões sofridas pelos educadores, e mesmo enfraquecidos aos desgastes que vivenciamos nos últimos anos, não desistimos de resistir, e essa resistência é perceptível a cada aula que ministramos, no intuito de levar nossos estudantes a superar o senso comum, buscar o conhecimento e a emancipação. Porém, essa luta não é, e nunca será individual, ela é coletiva é de todos nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto, resultado de pesquisa realizada durante a construção da dissertação de mestrado, analisa a Reforma Educacional da década de 1990 que previa a implantação do PROEM – Programa de Expansão do Ensino Médio e a atual Reforma Educacional implantada pela Lei 13.415/2017 no que se refere ao processo de resistência ocorridas e os impactos da atual reforma que evidenciam os avanços da política neoliberal.

Dentre as principais evidências coletadas por meio dos instrumentos metodológicos próprios da pesquisa social, percebeu-se que diante dos ataques aos educadores, políticas de sucateamento da escola pública através da desmobilização dos educadores, do enfraquecimento dos sindicatos, um processo de fiscalização da escola pública, retirando a autonomia da escola na própria constituição dos seus documentos norteadores e da autonomia dos docentes em relação ao planejamento, que a escola perde seu poder de mobilização diante da crueldade imposta por esse modelo político instaurado no país.

Ao analisar as políticas públicas que traziam fundamentos calcados sobre ideologia neoliberal, constatou-se que estas, acompanhando um avanço do neoliberalismo desenvolvido na Europa e posteriormente difundido nos Estados Unidos, ao adentrar em território brasileiro, subsidiou políticas públicas no campo educacional voltadas para iniciativas de caráter privatizante, dentre as quais destaca-se o Programa de Expansão do Ensino Médio (PROEM), que entre outras iniciativas, previa o fechamento dos cursos técnicos em nível médio, substituindo-os pela modalidade pós-médio.

As análises realizadas, conduzem o debate para a compreensão de que nos últimos anos houve um desmonte sem precedentes na escola pública. Destaca-se que alguns elementos são marcantes nesse processo, dentre os quais elenca-se os cortes de recursos, a redução dos profissionais, o processo de terceirização, ausência de concursos para provimento de cargos públicos, perseguição dos docentes, aumento do controle e fiscalização do trabalho do professor, aprovação da BNCC com o esvaziamento do conteúdo, o negacionismo tão presente na nossa sociedade, e o controle da escola pelos pais e alunos seduzidos pelos discursos que estão sendo difundidos; principalmente na mídia e preconizados pelos representantes políticos; de que a escola seria o inimigo da população.

A pesquisa aponta que esse desmonte está articulado a uma política muito maior, que se relaciona a um processo que busca a privatização do setor público, educação, saúde e previdência. Como resistir a tudo isso? É possível que ao olharmos para o passado possamos ver possibilidades para pensarmos o futuro, pois a história nos mostra que é possível a partir da educação como um ato político transformar a sociedade.

Por fim, a análise do movimento de resistência ao fechamento do curso ocorrido na década de 1990 apresenta diversas possibilidades para futuras pesquisas, que abordem distintas formas de mobilização. A principal contribuição deste recorte textual, porém, é a demonstração de que através da educação é possível transformar e recriar uma educação como ato político, que só é possível a partir da compreensão do ser humano como ser que cria, recria e decide, e isso possibilita a construção de nossa história – dos filhos da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, T. C. **REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESOBRIGAÇÃO DO ESTADO?** *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 130–145, 2018. DOI: 10.34024/olhares.2018.v.6.724. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/724>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, fev. 2017. Disponível em: Acesso em: 23 jul. 2017.

FLACH, S. F.; SCHLESENER, A. H. Análise de conjuntura sobre a ocupação de escolas no paraná a partir do pensamento de Antonio Gramsci. **ETD - Educa o Temática Digital**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 165–186, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i1.8647613. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647613>. Acesso em: 12 jul. 2022.

MALANCHEN, Julia, MATOS, Neide da Silveira Duarte de, Orso, Paulino José. (orgs) **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. IN: MALANCHEN, Julia, ZANK, Debora Cristine Trindade. **A**

Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. – Coleção educação contemporânea.

MINAYO, M. C. S. (org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis – Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**, em nível médio, na modalidade normal / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. – Curitiba: SEED – Pr., 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica.** Curitiba, 2008.

PIOLLI, E.; SALA, M. **Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional.** *Revista USP*, [S. l.], n. 127, p. 69-86, 2020. DOI: 10.11606/issn.23169036.i127p69-86. Disponível em:


<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180047>. Acesso em: 12 jul. 2022.

ROCHA, D. L. **Ocupação das escolas em 2015 e 2016: uma breve análise da forma e do conteúdo da ação dos estudantes.** *Sociologias Plurais*, Paraná, 31 jan. 2019.

OLIVEIRA, Ramon. **A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal.** *Educação Unisinos*. Porto Alegre p. 03-09. Set. de 2020.

ORSO, Paulino José. **Um espectro ronda a educação e a escola pública.** Uberlândia-MG: Editora Navegando, 2020a.

VIEIRA, Evaldo. **Estado e Política Social na Década de 90.** In: Edaguimar Orquizas Viriato; Antonio Bosco de Lima; Isaura Monica de Souza Zanardini; Angela Maria Hidalgo; Ileizi Luciana Fiorelli Silva; Eliane Cleide da Silva Czernisz; Francis Mary Guimarães Nogueira; Roberto Antonio Deitos; Luiz Fernando Reis; Solange. (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2001, v.p. 17-26.



Capítulo 2
GÊNERO E EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DO CURSO
DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DO COLÉGIO
ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO

Maura Sandra da Silva do Nascimento

Taíza Fernanda Ramalhais

Marcos Galdino

Crhis Mayara Tibes-Cherman

Zaady Sanabria Garcia

Joana Bertelli

Mariana Pelози Rodrigues

Camila Mendes Pereira

**GÊNERO E EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO
CURRÍCULO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DO
COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO**

Maura Sandra da Silva do Nascimento

Mestre em Ensino (UNIOESTE)

Pedagoga – Docente Descomplica UniAmérica

professoramaurabarao@gmail.com

Taíza Fernanda Ramalhais

Pesquisadora de Pós-Doutorado em Teologia (FIURJ)

Psicóloga/Pedagoga – Coordenadora e Docente Descomplica UniAmérica

thai_19@hotmail.com

Marcos Galdino

Pesquisador de Pós-Doutorado em Teologia (FIURJ)

Pedagogo – Docente Descomplica UniAmérica

Marcos_galdino@gmail.com

Crhis Mayara Tibes-Cherman

Doutora em Enfermagem Fundamental (USP)

Enfermeira – Coordenadora e Docente Descomplica UniAmérica

christibes@gmail.com

Zaady Sanabria Garcia

Mestranda em Literatura Comparada (UNIOESTE)

Pedagoga – Docente Descomplica UniAmérica

zaadys@gmail.com

Joana Bertelli

Especialista em Docência do Ensino Superior (FAVENI)

Enfermeira – Professora pela Secretaria Estadual de Educação/PR

joanaberteli@yahoo.com.br

Mariana Pelози Rodrigues

Especialista em Educação Especial (ESAP)

Terapeuta Ocupacional/Pedagoga – Professora pela Rede pública de Ensino

Ubiratã/PR

maryane_pelози@hotmail.com

Camila Mendes Pereira

Especialista em Educação Especial (UNINA)

Pedagoga – Professora pela Rede pública de Ensino de Corbélia/PR

camilamendespereirapertile@gmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão teórica a partir das descobertas realizadas em uma pesquisa do Curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Educação. O estudo tem como metodologia a pesquisa documental, visando apresentar inicialmente uma abordagem histórica da construção do curso de formação de professores, a análise dos documentos que norteiam o currículo da formação de professores, as políticas educacionais relacionadas a gênero e educação para as relações étnico-raciais que perpassam o currículo, bem como as influências desse currículo nas práticas pedagógicas dos professores que atuam com o Curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual Barão do Rio Branco. Como articuladora do trabalho pedagógico no Curso de Formação de Docentes, quando analisamos o currículo proposto, às questões relacionadas a gênero e educação para as relações étnico-raciais quase não são perceptíveis, durante duas décadas tivemos avanços e retrocessos nas políticas educacionais no que se refere formação dos professores e inclusão no currículo de propostas relacionadas ao estudo de gênero.

Palavras-chave: Formação de Professores, Currículo, Gênero, Educação para as relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This article presents a theoretical discussion based on the findings made in a survey of the Specialization Course on Gender and Diversity in Education. The study has as methodology the documentary, research aiming to present initially a historical approach to the construction of the teacher training course, the analysis of the documents that guide the teacher training curriculum, educational policies related to gender and education for ethnic-racial relations that permeate the curriculum, as well as the influences of that curriculum on the pedagogical practices of teachers who work with the Teacher Training Course at Colégio Estadual Barão do Rio Branco. As an articulator of the pedagogical work in the Teacher Training Course when we analyze the proposed curriculum, issues related to gender and education for ethnic-racial relations are barely noticeable, for two decades we have had advances and setbacks in educational policies regarding training of teachers and inclusion in the curriculum of proposals related to gender study.

Keywords: Teacher Training, Curriculum, Gender, Education for ethnic-racial relations.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a análise do Currículo do Curso de Formação de Docentes em nível médio ofertado no Estado do Paraná. Analisa-se mais especificamente a Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, que tem como objetivo a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nas Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como a análise dos documentos norteadores do referido curso no que se refere à forma como aborda discussão de gênero e a educação para relações étnico-raciais. Em um cenário onde a sociedade enfrenta graves violações dos direitos humanos, principalmente no que diz respeito aos direitos fundamentais, a escola, ao mesmo tempo em que atua como mecanismo de reprodução da violação desses direitos, é também um espaço privilegiado para a construção de uma consciência crítica e de desenvolvimento de práticas de respeito à diversidade e aos direitos humanos numa perspectiva de emancipação. Sendo assim faz-se necessário a análise da proposta curricular do curso de formação de professores, que atendam os documentos legais que estabelecem as leis gerais e específicas da educação, bem como se faz necessária a análise das políticas públicas instituídas no estado visando à garantia dos direitos.

Pretende-se fazer uma análise da Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes quanto ao atendimento às legislações vigentes, no que se refere ao atendimento da Lei 10.639/2003, bem como outras normativas que a partir da mobilização da sociedade civil garantiram a construção de uma educação para os direitos humanos e educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade.

A educação em direitos humanos abarca questões referentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa.

O Colégio Estadual Barão do Rio Branco está situado na cidade de Foz do Iguaçu, município a oeste do Paraná, que faz fronteira com dois outros países, Argentina e Paraguai. Foz do Iguaçu é uma cidade com mais de 256 mil habitantes,

conforme dados do IBGE de 2010, o município possui uma grande mobilidade humana, considerando que boa parte da população transita entre os três países, e também por ser corredor turístico recebendo um fluxo de pessoas vindas de várias partes do Brasil e do exterior.

O Colégio foi criado em fevereiro de 1978, com o nome de Escola Estadual Unidade Pólo – Ensino de 1º Grau e, inicialmente, funcionou como escola polivalente com Educação Geral, Especial e Técnicas para o Trabalho. Em dezembro de 1981 o Curso de 2º Grau - Educação Geral é autorizado e em abril de 1992 passa a chamar-se Ensino Médio. Em 1981 é autorizado o funcionamento do Curso de Magistério, modalidade esta que ainda hoje apresenta grande procura pela comunidade e que tem formado com competência, profissionais para atuarem em instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais. O reconhecimento da habilitação plena Magistério se deu pela Resolução nº 2.042/86 de 02 de maio de 1986. No ano de 2001, em atendimento ao que estabelece a LDB (lei 9.394/96), o curso passou a se chamar Curso de Formação de Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental cujo reconhecimento se deu pela Resolução 3.938/2003. No ano de 2005 ocorreu nova mudança na nomenclatura do curso que passa a ser Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade Normal, o que se deu pela autorização de funcionamento por meio da Resolução 1.767/2005 e reconhecimento pela Resolução 50/2008. A última renovação de reconhecimento do referido curso se deu pela Resolução 4.940/2013. No ano de 2005 a Secretaria de Estado da Educação (SEED) autorizou o funcionamento do curso de Formação de Docentes para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental com Aproveitamento de Estudos, destinados àqueles que já concluíram o Ensino Médio, pela Resolução nº 1.767/2005. O reconhecimento do referido curso se deu pela Resolução 50/2008.

No segundo semestre de 2016 o curso de Formação de Docentes na modalidade subsequente foi extinto, essa modalidade previa a formação para quem já tinha concluído o Ensino Médio e abrangendo apenas as disciplinas específicas do curso. A justificativa utilizada pela SEED era de que o curso foi criado de forma emergencial e temporário, com o objetivo de atender a uma demanda da época de sua criação, a comunidade escolar se posicionou contra a medida do governo, considerando que havia demanda para o curso, e que também havia por parte do município a necessidade desses profissionais para atender as demandas do

município, apesar de todos os esforços não foi possível reverter à situação e não foram abertas mais turmas na modalidade subsequente.

O Colégio Estadual Barão do Rio Branco está localizado na área central do município de Foz do Iguaçu, portanto é um colégio que atende estudantes oriundos de vários bairros da cidade, tendo como uma de suas características uma grande diversidade de alunos. Atualmente estão matriculados 1.139 estudantes divididos em 33 turmas nas modalidades do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Técnico em Segurança do Trabalho e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio (Formação de Docentes), hoje são 420 estudantes matriculadas no referido curso.

Conforme tabela a baixo é possível analisar que a cidade tem um número maior de mulheres, e uma grande parcela da população que se considera preta ou parda. Esses dados também se refletem na composição dos (as) estudantes que frequentam o referido colégio, temos na sua grande maioria mulheres, considerando que é o único colégio que oferta o Curso de Formação de Docentes, profissão que historicamente é constituída por mulheres, principalmente para atuar na educação básica. Partindo desse pressuposto discutir gênero e educação para as relações étnico-raciais no Curso de Formação de Docentes em Nível Médio é fundamental, considerando que ainda é possível perceber que existe uma grande desigualdade na sociedade quando se trata do gênero feminino e também as questões raciais. E quando esses dois fatores se entrelaçam, as relações desiguais são ainda mais perceptíveis.

Tabela 1 - DADOS POPULACIONAIS DE FOZ DO IGUAÇU IBGE, 2010

Raça ou cor	Número total	Homens	Mulheres	Com renda menor que 1 salário-mínimo	Alfabetizados
Branca	162.593	77.630	84.963	24.498	141.478
Preta	9.170	4.094	4.266	2.196	7.866
Amarela	3.550	1.726	1.824	512	3.209
Parda	80.366	39.746	40.620	16.524	68.482
Indígena	406	210	196	115	339
Não declarado	3	2	1	-	3
Total	256.088	124.218	131.870	43.845	221.377

Fonte: Tabela desenvolvida por SOUZA, Angela Maria e MADERI, Vinícius Ruas, a partir dos dados do IBGE de 2010.

Como garantir igualdade de gênero e o direito de todos na sociedade considerando que diante do exposto, todos os indivíduos, inclusive os que mais

sofrem com as desigualdades raciais e de gênero (a partir de uma concepção de gênero para além das definições de masculino e feminino) possam ser respeitados na sua individualidade garantindo assim, as mesmas condições de acesso aos direitos fundamentais previstos na constituição? Qual a relação do Currículo da Formação de Professores com a proposta de uma sociedade igualitária no que se refere às questões de educação para as relações étnico-raciais e de gênero? Estas questões estão contempladas e são abordadas no currículo do curso de forma a ter ações de práticas pedagógicas que possibilitem esta discussão? Estas são algumas das questões que direcionam o debate neste artigo.

1. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DO COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO

A intenção aqui é aprofundar o conhecimento acerca do Curso de Formação de Docentes para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Barão do Rio Branco. O curso forma professores (as) que irão atuar como docentes da educação infantil e anos iniciais do fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano. O curso está organizado em quatro anos de estudos, sendo que a estudante cursará as disciplinas do ensino médio e as disciplinas que são da formação específica. O curso tem uma carga horária total de 4.000 horas. As estudantes do Curso de Formação de Docentes são filhas e filhos oriundos da classe trabalhadora que vislumbram ao final do curso, além da conclusão do ensino médio a profissionalização e entrada no mercado de trabalho.

Historicamente os cursos de formação de professores em nível médio (magistério) sempre foram o principal espaço para a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do fundamental, apensar dos fatores limitantes de uma formação em nível médio, que fosse capaz de atender as Diretrizes Curriculares entendendo a complexidade que é ensinar as crianças, sendo assim a necessidade de profissionais capazes de dominar as teorias pedagógicas e metodológicas, além de outros conhecimentos científicos considerando todos os componentes curriculares da educação infantil e ensino fundamental. Foram diversas as alterações no Brasil e no Paraná no que se refere aos currículos para a formação de professores. É importante lembrar que todas essas transformações tiveram como pano de fundo a manutenção do sistema capitalista, pois todas as reformas ocorridas na educação

nesse período traduziam as demandas do mercado, colocando a educação como alternativa para a ascensão social e democratização das oportunidades. O capitalismo a partir da educação, busca estruturar um projeto de hegemonia conservadora, sob o ideário da globalização, onde os currículos escolares deveriam formar indivíduos aptos às mudanças, que fossem flexíveis.

Para Tomaz Tadeu Silva:

Nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir os propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideológicos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. (SILVA, 1994, p. 12)

No Estado do Paraná o currículo do magistério se estabeleceu a partir de 1991, tinha como propósito a não desvinculação da educação geral e da formação específica, era pretendida nessa proposta de currículo a superação do tecnicismo¹, psicologismo² e positivismo³, presentes nas propostas anteriores de formação.

No Estado do Paraná, historicamente o processo de construção das propostas curriculares tiveram a participação e assessoria de algumas universidades. Dentro as quais: Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Faculdade de Apucarana, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, juntamente com o Departamento de Educação Profissional, e representantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal.

¹ A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, portanto capazes de darem sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. Assim, estará ela cumprindo sua função de equalização social. (SAVIANI, 2009, p.8-9)

² A educação surge como instrumento de correção da marginalidade, na tentativa de integrar o indivíduo à sociedade. O foco deixa de ser a questão pedagógica voltada ao intelecto e passa a priorizar o sentimento. (SAVIANI, 2009, p.8-9)

³ O Positivismo cumpriu no Brasil a função de preparar o terreno para os futuros avanços das ideias liberais que trariam em seu bojo, futuramente, a afirmação do capitalismo e da industrialização, o papel fundamental que exerceu na massificação da escola, pleiteada pela burguesia, na construção do processo de hegemonia política e econômica dessa classe social na realidade brasileira. (OLIVEIRA, p. 15).

Ao reformular a proposta curricular do curso, resinificou-se a função socializadora da escola, assim como daqueles que atuam nela. A proposta pedagógica tem como princípios pedagógicos: o trabalho como princípio educativo, a práxis como princípio curricular e o direito da criança ao atendimento escolar. Esses princípios têm como categorias de sustentação: o trabalho, a ciência e a cultura, compreendendo que os sujeitos da escola são socioculturais, sócio históricos.

A formação de professores tem o trabalho como princípio educativo conforme nos explicita Ramos:

O trabalho como princípio educativo, é norteador pelo fato do trabalho se constituir na sua dimensão ontológica como práxis humana, ou seja, é a forma como o homem produz a sua existência na relação homem – homem e homem – natureza. Portanto, o trabalho é princípio educativo no curso de formação de professores, à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições da vida e ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (RAMOS, 2004, p.46).

Considerando a perspectiva de currículo apresentada na Proposta Curricular do Curso de Formação de Docentes, tendo o trabalho como princípio educativo conforme nos apresenta Ramos, compreende-se que a pessoa se constitui e como ser histórico e social a partir do trabalho, sendo entendido aqui não o trabalho pela ótica do capital⁴, mas o trabalho na sua essência, da produção humana.

Ainda considerando a constituição da proposta do currículo do curso, que tem como princípio curricular a articulação entre a teoria e a prática, apresentado por Adolfo Sánchez Vázquez:

A práxis como princípio curricular, tem essa dimensão, ou seja, na formação docente, ela se revela como atividade social e prática, na medida em que a ação do professor desenvolvida como teoria e prática ao mesmo tempo, tem o compromisso em transformar “mundo natural e social para fazer dele um mundo humano”. (VÁZQUEZ, 1990, p.3).

A fundamentação teórica que alicerça a formação do futuro professor considera que essa formação deva articular a teoria e a prática na sua constituição, numa

⁴ Pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa do ponto de vista do mercado (FRIGOTTO, 2009 p. 67).

relação de equilíbrio, onde uma não se sobressaia à outra, considerando tanto uma quanto outra essencial para a formação docente. O currículo prevê desde o primeiro ano do curso a articulação entre as disciplinas teóricas e a prática, que acontece nas diversas instituições de ensino, nas diversas modalidades de educação.

Nesse sentido para SILVA (2009 p.15) “O Currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”, ou seja, é possível compreender que na citação de Silva, o currículo é determinado, mas quem o determina? O que define quais conteúdos serão abordados, e quais serão excluídos desse currículo? Para compreender um pouco mais sobre o que determina a utilização de um determinado currículo em detrimento a outro é importante compreendermos que as diversas teorias de currículo que foram construídas historicamente, são resultados de momentos históricos e das relações de poder que se estabeleceram e que as definiram. As teorias curriculares foram divididas em: tradicionais, críticas e pós-críticas.

As teorias de currículo determinadas tradicionais são consideradas neutras, pois não questionam a definição deste ou daquele conteúdo a serem ensinadas, já teorias críticas e pós-críticas defendem a ideia de que nenhuma teoria é neutra, e que as relações de poder definem o currículo, ou seja, que as relações de poder determinam quais os conteúdos serão ensinados e quais não serão ensinados.

[...] Por dominação eu não entendo o fato de uma dominação global de um sobre os outros, ou de um grupo sobre o outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade. Portanto, não o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas: não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social. (FOUCAULT, 1979, p. 181)

Foucault (1979) em *Microfísica do Poder* (1979) constrói seu raciocínio a partir da perspectiva que o poder não existe, o que existem são práticas ou relações de poder, ou seja, o poder não é algo concreto o poder é algo que acontece que se efetua, e quase sempre se apresenta de forma representativa. Para Foucault o poder não é algo que está localizado, que podemos dizer que está aqui ou ali, ele circula entre os indivíduos e as relações que se estabelecem. Em sua obra *Microfísica do Poder* (1979), Foucault estabelece que existe um triângulo entre poder, direito e verdade. Nessa análise apresenta o poder como um direito, considerando as formas que a

sociedade se coloca e se movimenta, ou seja, se existe um rei, existem súditos, e leis que operam as relações de poder, é que determinam e quem manda e quem obedece. O poder vem como verdade que se institui seja pelo discurso que se abriga a reproduzir, ou seja, pelo movimento da falta de consciência e reflexão.

Fica evidente em sua obra que as relações de poder estão marcadas pela disciplina, que demarcam opressor-oprimido, persuasivo-persuadido. Esse poder disciplinar que se apresenta hoje que na relação entre Estado e sociedade vem de uma lógica pastoral (no âmbito religioso), porém assume o estado a ideia individualizante, com a ideia do estado de bem estar social. O Estado assume o papel de provedor do bem estar social, a partir da produção e/ ou regulação, e só surge dessa maneira diante da necessidade de atender as necessidades básicas da sociedade. Nesse sentido,

Governar um Estado significará, portanto, estabelecer a economia ao nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto à do pai de família. (FOUCAULT, 1979 p. 281).

Foucault entende a população, não só como submissa ao poder do soberano, mas como sujeita as necessidades e aspirações do próprio soberano refletindo nas políticas de estado, sendo que inconsciente do que quer que ele faça. Sendo assim muitas das políticas públicas se apresentam como o estado realmente almeja, disfarçado de qual é a real necessidade da população.

É possível perceber que as afirmações que Foucault apresenta para analisar as relações de poder, para além apenas do estado sobre o povo, salienta que essas relações se estabelecem dentro dos espaços institucionalizados e hierarquizados, essas relações também se tencionam, em diversas configurações. Sendo assim,

O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas também sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão (FOUCAULT, 1979 p. 183).

Nesse sentido Tomaz Tadeu Silva (2009, p. 16) nos aponta que privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.

Ao se estabelecer um modelo de currículo e conseqüentemente todas as implicações que esse determinado modelo traz, se estabelece um saber e este já é definido por uma perspectiva específica, que o determina como saber universal, mesmo que esse universal tenha suas diferenças e se justifica ao estar relacionado ao poder que domina a sociedade e é ele que vai determinar conseqüentemente o currículo. Partindo do pressuposto que ao fazer a seleção das disciplinas de uma determinada matriz curricular, e que a partir dessa definição se estabelece quais os conteúdos serão trabalhados, e quais serão os referenciais teóricos utilizados, conforme já estão pré-definidos na proposta curricular, observa-se que esse modelo foi pensado para cumprir uma função.

O professor por sua vez, no rol imenso de conteúdos que precisa dar conta, dentro da carga horária da disciplina, também seleciona, prioriza e define o que será trabalhado ou não. Sendo assim, são apresentados de forma macro e micro, que, ao optar por esse ou aquele conteúdo, esse ou aquele aporte teórico, está imbricado de forma muitas vezes não muito explícita as relações de poder. Assim há relação de poder quando o estado decide sobre que matriz curricular vai se estabelecer, e quando o professor decide sobre o conteúdo selecionado e qual abordagem irá dar ao conteúdo, que pode ser conservadora ou crítica.

A Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docentes do Colégio Barão teve sua última versão construída em 2017, tendo como base as Diretrizes Curriculares Estaduais no que se refere às disciplinas da Base Comum Curricular e as Proposta Pedagógica Curricular para a Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental para as disciplinas específicas do Curso. A construção da proposta pedagógica aconteceu nos períodos de formação continuada dos professores, pedagogos e direção nos meses de fevereiro e julho de 2016 e foi concluída em fevereiro de 2017, com ampla discussão. Desde então é o documento norteador das práticas pedagógicas dos professores do referido curso.

O Curso de Formação de Docentes teve a última matriz curricular do curso implantada em 2015, de forma simultânea e apresenta a seguinte organização: a matriz contempla treze disciplinas para cada ano do curso, articulando as disciplinas da Base Nacional Comum, que são aquelas disciplinas ofertadas a todos os alunos do Ensino Médio no Brasil e as disciplinas que são específicas do curso e que dão base para a formação do docente.

No primeiro ano do curso a estudante cursa as disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Sociologia que são disciplina da Base Nacional Comum e as disciplinas específicas são Fundamentos Históricos da Educação, Fundamentos Psicológicos da Educação, Organização do Trabalho Pedagógico, Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e Prática de Formação (disciplina do estágio, ofertada no contra turno, incluindo aulas teóricas e práticas).

No segundo ano tem como disciplinas da Base Nacional Comum Biologia, Educação Física, Filosofia, História, Língua Portuguesa, Matemática, Sociologia e Química, nas específicas são incluídas Concepções Norteadoras da Educação Especial, Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil, Organização do Trabalho Pedagógico, Trabalho Pedagógico na Educação Infantil e Prática de Formação.

O terceiro ano do curso contemplam as disciplinas da Base Nacional Comum Educação Física, Filosofia, Língua Portuguesa, Matemática, Física, Sociologia e Química e nas específicas são contempladas as disciplinas Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação, Literatura Infantil, Metodologia da Alfabetização, Metodologia do Ensino de Matemática e Prática de Formação.

No quarto e último ano do curso as disciplinas da Base Nacional Comum são Educação Física, Filosofia, Língua Portuguesa, Matemática, Sociologia e as disciplinas específicas são Metodologia do Ensino da Arte, Metodologia do Ensino da Educação Física, Metodologia do Ensino da Ciência, Metodologia do Ensino da Geografia, Metodologia do Ensino da História, Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, LIBRAS e Prática de Formação.

No que se refere ao currículo do curso, a proposta é a articulação entre as disciplinas que constituem a base nacional comum curricular e as disciplinas específicas, considerando que o estudante ao término do curso esteja preparado ao ingresso na universidade, bem como habilitado para a docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Fundamental.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES RELACIONADAS A GÊNERO E RAÇA

As políticas públicas relacionadas à educação básica têm como objetivo principal fornecer elementos para orientar as diversas pedagogias, no que se refere

ao atendimento da criança e jovem da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O processo de construção das políticas educacionais para as relações étnico raciais e várias outras mudanças na educação básica se deu diante de diversos acontecimentos dentre eles, podemos destacar as demandas dos Movimentos Negros do século XX que contribuíram de forma significativa para sua construção. Os Movimentos Negros⁵ da época através dos diversos grupos e organizações tinham como convicção que o processo de ensino e aprendizagem deveria ser desarticulado de uma visão eurocêntrica, que a escola deveria valorizar em seus currículos todas as raízes culturais presentes na nação brasileira. Em 1945 foi fundado o Comitê Afro-Brasileiro e realizados duas Convenções do Negro Brasileiro que tinha como proposta discutir e propor ações políticas com o intuito de resgatar a memória africana e afro-brasileira, instaurando assim a liberdade das religiões de matriz africana realizarem

⁵ No Rio Grande do Sul Em 1971, foi criado em Porto Alegre o Grupo Palmares, a primeira organização surgida nesse novo impulso do Movimento Negro. Em São Paulo Em 1972, foi criado o Centro de Cultura e Arte Negra (Cecan), que reunia remanescentes do Movimento Negro Paulista das décadas anteriores, e muitos jovens ávidos por conhecer as histórias dos “negros velhos”. No Rio de Janeiro Em 1974, foi criada a Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (Sinba). Sua origem remonta às articulações entre diferentes grupos negros: um grupo de estudantes universitários da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), um grupo que se reunia no Centro de Estudos Afro-asiáticos (CEAA) da Universidade Cândido Mendes (UCAM) em Ipanema, e um grupo de negros de subúrbios do Rio de Janeiro que se reuniam em Niterói. Em 1975, foi criado o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN). Em 1977, foi criado o Centro de Estudos Brasil-África (CEBA), em São Gonçalo (RJ). Na Bahia Em 1975, foi criado o bloco afro Ilê Ayê, ousando enfrentar as autoridades – tal como fizera o samba, no Rio de Janeiro, na década de 1930, e os afoxés, também na Bahia, nos anos 1940 a 1950 – e desfilando no momento e no local estabelecidos, e com características autodeterminadas e criticamente inovadoras. No início dos anos 1980, foi criado o Olodum, entidade negra que conquistou elevado nível de institucionalidade e reconhecimento social, além de fama internacional pela qualidade artística de seus músicos, dançarinos, coreógrafos, atores, bem como pelo valor de seus dirigentes. Em Alagoas A ação da juventude negra militante, amadurecida em manifestações culturais e em outras formas de resistência e organização, no estado, foi dirigida para um objetivo fundamental: a criação do Parque Memorial Quilombo dos Palmares, instituído oficialmente desde 1980. Essa seria sua maior contribuição ao Movimento Negro, em âmbito nacional e internacional. No Espírito Santo O Centro de Estudos da Cultura Negra (Cecun) é a mais visível entidade negra no estado, e existe desde os anos 1980. Em Brasília O Centro de Estudos Afro-brasileiros (CEAB) foi criado na década de 1970. No Maranhão O Centro de Cultura Negra (CCN), com sede em São Luís, capital do estado, se tornou a maior referência, tanto por sua intervenção nas áreas de política e educação, quanto pela força do seu bloco afro, o Akomabu, além do seu pioneirismo na defesa e na articulação do Movimento Nacional dos Quilombolas (Conaq). No Pará Neste estado, firmou-se o Centro de Desenvolvimento do Negro no Pará (Cedenpa). Sua intervenção mais marcante ocorreu por meio de um programa de rádio de grande audiência, embora também tenha representatividade nas áreas de educação e meio ambiente. No Amazonas O Movimento Alma Negra (MOAN) teve grande aceitação nos anos 1980. Uma peculiaridade que existe em outros estados da região amazônica é a proximidade político-ideológica do Movimento Negro com o Movimento Indígena. No Amapá- A União de Negros do Amapá (UNA) conquistou espaço – inclusive um amplo terreno e recursos para edificações de qualidade, no centro da capital, Macapá – e força política, de grande importância para as conquistas posteriores do Movimento Negro. Em Sergipe nos anos 1980, foi criada a União dos Negros de Aracaju (UNA), entidade negra criada influenciada pela onda da consciência negra, em âmbito nacional. Sua atuação teve impacto na sociedade e foi capaz de articular segmentos da juventude negra mais politizada e de várias manifestações culturais.

Disponível: https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/relacoes_afro_sala_de_aula.pdf.

seus cultos e a efetiva participação do negro como sujeitos da sua própria história. A Constituição de 1934 é o primeiro documento que faz menção da Educação como um direito social, enfatiza que a União, os Estados e o Distrito Federal devam favorecer o desenvolvimento da educação e da cultura, e que compete aos Estados e o Distrito Federal criar os Conselhos Estaduais de Educação.

Nas décadas de 1970 a 1980 a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional 5692/71 (LDBEN 2692/71) no seu texto não fazia nenhuma menção a uma educação que considerasse as diversas raízes culturais presentes no Brasil. Em meados dos anos 90, no entanto, com a implantação em 1985 do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) houve um processo de análise dos livros didáticos, que apesar de isolado e tímido questionava a representação dos negros no livro didático, que quase sempre era estereotipado, sem atitudes e de forma negativa, em alguns.

Para Tomaz Tadeu Silva,

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico-cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e autoestima. (SILVA, 1995, p. 47),

Ainda no âmbito Federal, em 1997 foram instituídos os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) documento elaborado a partir do estudo das Diretrizes Curriculares de vários estados e municípios brasileiros, que tinha como propósito auxiliar nas discussões de elaboração das Propostas Pedagógicas das instituições de ensino. O documento em linhas gerais fazia referência aos Temas Transversais, que teoricamente deveriam estar articulados aos conteúdos das diversas disciplinas trabalhadas pelo (a) professor (a).

Em 1996 com a promulgação da Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN 9394/96) no seu texto inicial não houve mudanças ainda no que se refere a uma valorização da cultura negra. Porém as discussões acerca do tema foram se tornando frequentes nos debates relacionados à educação até que em 2003 foi promulgada a lei 10.639/2003 que alterou a LDBEN 9394/96 instituindo a obrigatoriedade do ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino públicos e privados e contemplando todos os níveis e modalidades de ensino.

O texto ainda inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. A lei foi um marco fundamental e resultado de reivindicações históricas do movimento negro brasileiro, dos profissionais da educação e de toda a população negra, e teve como propósito corrigir as desigualdades educacionais e destacar o valor que a população negra tem na constituição do país.

Em 1993, foi realizada em Viena uma convenção que determinou que cada Estado membro das Nações Unidas formulasse programas nacionais de direitos humanos. O Brasil promoveu a formulação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que teve sua primeira versão em 1996.

Nos períodos de 1995 a 2004, os países signatários da Convenção de Viena deram início a elaboração e implantação dos comitês estaduais de educação em direitos humanos, portanto a ação foi global. Nos países que compunham o MERCOSUL foi criado um Grupo de Trabalho para programar ações de direitos humanos no que se refere à educação e cultura. Podemos considerar que tanto os Planos Nacionais e os Comitês Estadual de Educação em Direitos Humanos são dois mecanismos de fundamental importância para a implementação de políticas públicas em direitos humanos.

O processo de mobilização global foi fundamental para que se chegasse a construção do documento, que estabelece os princípios norteadores para a educação em direitos humanos na educação básica.

Em 2004 foi aprovado o Parecer 003/2004 que estabelece diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foi um marco importante para a população negra brasileira, no âmbito educacional. Sendo assim:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos

garantidos e sua identidade valorizada. (PARECER CNE/CP 3/2004, p. 02).

Na proposta do documento fica explícito que não é só a inclusão no currículo escolar de conteúdo referente a educação para as relações étnico raciais, precisa ir além disso, considerando uma mudança nas práticas cotidianas no espaço da escola, como destaca o trecho do parecer:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (PARECER CNE/CP 3/2004, p. 8)

O documento destaca ainda que é função da escola, assumir o compromisso com a formação de uma sociedade atuante e democrática, que seus integrantes sejam capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais, possibilitando que ao continuarem seus estudos, sejam aptos a aprofundarem seus conhecimentos nos demais níveis de formação.

No ano de 2008 foi realizada a 11ª Conferencia Nacional de Direitos Humanos, teve como objetivo principal constituir o um espaço democrático de discussão e revisar e atualizar o PNEDH- a terceira versão do documento. Alguns avanços foram perceptíveis no âmbito nacional, como a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. No Estado do Paraná houve avanços também no que se refere à discussão de gênero, foram realizadas na 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais.

Todo esse movimento em prol da discussão e elaboração dos documentos tiveram reflexos no espaço da escola, houve também nesse momento um incentivo no espaço na escola para discutir e conhecer esses materiais nas formações continuadas dos professores e funcionários. Por mais que os materiais da formação já vinham prontos da SEED – Secretaria de Estado da Educação, que muitas vezes

se apresentavam de forma bastante limitada, no que se refere a bibliografia, havia a oportunidade de discutir no espaço da escola, considerando as especificidades.

No Estado do Paraná em abril de 2015 a Secretaria de Estado da Educação emitiu a Deliberação 02/2015 que determina normas estaduais para a educação em direitos humanos no Estado do Paraná. Essa deliberação tem como eixo orientador o documento elaborado no estado a 1ª edição do PEEDH-PR (Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Paraná) deliberada por unanimidade pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná em 13 de abril de 2015, como resultado de um trabalho interinstitucional, no qual se buscou sistematizar as proposições da sociedade paranaense para a Educação em Direitos Humanos.

Quando se remete ao processo de consolidação desse documento no Estado do Paraná, mesmo que timidamente iniciaram nos processos de formação continuada dos professores algumas discussões, ainda que sem muita ênfase por parte da própria Secretaria de Educação ou até mesmo pelos Núcleos Regionais de Educação no que se refere a implantação do PEEDH-PR nos Projetos Políticos Pedagógicos das Instituições de Ensino jurisdiciada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

[...] a prática pedagógica não se restringe às atividades didáticas ou ao fazer docente que ocorre na sala de aula. Ela é mais ampla, envolve a prática docente, as atividades didáticas em sala de aula, o currículo, abrangendo o conjunto das atividades da escola, as relações entre os diversos atores, os diferentes aspectos do projeto pedagógico e as relações com a comunidade e a sociedade. Portanto, é uma prática que deve ser conceituada como práxis pedagógica, de forma a atingir a finalidade da educação compatível com a EDH (TAVARES 2015. p.708).

Sendo assim conforme Tavares nos apresenta, é necessário esse processo de planejamento e assessoramento, pois “a maioria das escolas não faz um processo sistemático para acompanhar a inserção dos conteúdos de direitos humanos de forma transversal e saber como isso efetivamente ocorre” (2015, p. 9).

Foi perceptível nos documentos escolares, à inserção de poucos trechos que tratasse da inclusão do PEEDH, mas que não foi tão significativo nas práticas escolares. Algumas instituições por iniciativa própria buscaram incorporar aos seus planejamentos, ações que possibilitaram uma maior discussão e atividades como: roda de conversa, projetos articulados com o Grêmios Estudantil, trabalhos desenvolvidos por professores que estavam fazendo formação continuada promovida pela própria SEED/PR que tratava, por exemplo, da discussão de gênero. Porém

foram atividades bem pontuais que ocorrem em apenas algumas escolas. No Colégio Barão do Rio Branco, tivemos algumas atividades específicas como o Baroarte⁶ e o Seminário da Diversidade⁷ que será abordada com maior ênfase no decorrer do texto, dentre outras que também ocorreram, mas individualmente nas aulas, mas que nesse momento não serão abordadas.

Considerando a sanção da Lei 10.639/03, e dos debates no que se refere às políticas públicas de ações afirmativas, a partir das demandas e de diálogos com o movimento social negro e movimento sindical, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná em 2004 assume a pauta de atendimento a essa demanda, com políticas públicas para a educação das relações étnico raciais. Em 2007 constitui-se na secretaria o Departamento da Diversidade – DEDI sendo o espaço institucionalizado para implementar as ações da referida lei.

No ano de 2009 as coordenações do Departamento da Diversidade⁸ criaram o Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência – NEREA que tinha como objetivo a orientação da inclusão da temática de história e cultura afro-brasileira e africana, as ações voltadas ao atendimento educacional das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Paraná e o enfrentamento às práticas de discriminação étnico-racial na escola, assim como a pesquisa e produção de materiais pedagógicos. Em 2010 através da Resolução 3399 o Estado do Paraná através da Secretaria de Estado de Educação institui a criação das Equipes Multidisciplinares nas instituições de ensino que ofertam a educação básica.

As Equipes Multidisciplinares se tornam instancias colegiadas nas escolas e colégio do Estado do Paraná e além de se tornarem um espaço de democratização

⁶ O Projeto Baroarte se tornou um marco dentre as atividades pedagógicas da escola. Esta atividade, que teve sua primeira edição em 1999, tem como principal objetivo apresentar a toda a comunidade escolar as atividades desenvolvidas durante as aulas ao longo do ano letivo, bem como incentivar o conhecimento e apreciação às áreas de arte em geral, dentre elas dança, pintura, música e teatro, os idealizadores do projeto foram os professores do colégio (Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, 2017)

⁷ O Seminário da Diversidade foi uma iniciativa da Equipe Multidisciplinar do Colégio que é constituída por professores, agentes educacionais I e II, direção e comunidade escolar, até o presente momento foram feitos dois encontros em 2016 e 2017, atividade foi desenvolvida junto aos professores e acadêmicos da UNILA (Universidade da Integração Latino Americana).

⁸ As outras coordenações do Departamento da Diversidade até 2010 eram: Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual – NGDS; Educação Escolar Indígena; Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos; e Educação do Campo. A partir de 2011, passaram a denominar Coordenação da Educação das Relações de Gênero e Diversidade Sexual; Coordenação da Educação Escolar Indígena; Coordenação da Educação Escolar do Campo. E em 2012 inclui-se o Projovem Urbano.

de discussões e ações, a proposta é de formação continuada aos profissionais da educação, professores, alunos, agentes educacionais e comunidade escolar.

GÊNERO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES LIMITES E POSSIBILIDADES.

A proposta do curso é que a formação de professores seja tanto para o exercício da profissão docente quanto para que a estudante possa dar continuidade aos seus estudos em nível superior. O Colégio Estadual Barão do Rio Branco recebe estudantes de todos os bairros da cidade de Foz do Iguaçu, sendo assim uma das características que se sobressaem quando fazemos a análise das turmas é uma grande diversidade de alunos, considerando suas características sociais, culturais e econômicas. A procura pelo curso advém muitas vezes dos pais que incentivam as filhas a fazerem um curso técnico e ao concluírem o Ensino Médio terem uma profissão, muitas dessas estudantes do curso são filhas de professores e professoras da rede pública e privada, que na maioria das vezes também fizeram o mesmo curso.

Segundo Marise Ramos 2008,

A formação escolar, especialmente no ensino médio, tenha como eixo a articulação entre trabalho, ciência e cultura. A formação integrada no ensino médio pressupõe que a formação geral e a preparação para o trabalho sejam indissociáveis. Quando componentes de um mesmo currículo, a mesma indissociabilidade se aplica ao que se designa como conhecimentos de cultura geral e conhecimentos específicos para o exercício do trabalho. (Ramos, 2008, p. 49)

Em média 97% dos estudantes são mulheres, sendo assim é evidente na escola observar os conflitos relacionados à questão de gênero. Essas estudantes trazem consigo o reflexo do que vivenciam na sua vida social no que se refere às desigualdades de gênero. No espaço da escola encontram a maioria de seus pares também mulheres que tem experiências idênticas ou parecidas de forma que se observa que existe uma empatia muito visível entre elas. Sendo assim discutir gênero e educação para as relações étnico raciais se faz necessário, pois temos um grande grupo de estudantes mulheres e negras, que essas ao concluírem sua formação a grande maioria estarão à frente de uma sala de aula, com tantas outras mulheres e homens, brancos, negros, com uma enorme diversidade cultural, social e de gênero.

Sabemos que historicamente a profissão docente foi delegada a mulher considerando que a profissão necessitaria de aspectos que estavam ligados ao que se considerava específico do “gênero” feminino, como o cuidado e assistência. No momento que a mulher começou a ocupar outros espaços na sociedade além do espaço privado do lar, suas atividades quase sempre eram consideradas secundárias, ainda hoje a maioria das mulheres assumem no que se refere à profissionalização funções ligadas a assistência, cuidado e educação. Para exemplificar em dados numéricos, o Curso de Formação de Docentes do Colégio Barão no ano de 2021, tem 420 matrículas sendo que destas 371 são mulheres e 49 homens que frequentam o referido curso e durante todos os anos em que o curso funcionou, essa proporção entre as mulheres matriculadas sempre foi maior que a dos homens, justificando ainda que no século XI a docência principalmente para as séries iniciais ainda é uma profissão feminizada. E mais particularmente as relacionadas à educação que quero tratar aqui. Historicamente o curso de Formação de Docentes, no seu rol de disciplinas e conteúdos traz as discussões em relação a gênero e educação para as relações étnico-raciais em sua maioria muito implícita mesmo quando analisamos as ementas das disciplinas, bem como os referenciais bibliográficos sugeridos para os professores que ministram as disciplinas.

É possível perceber, no entanto que há algumas disciplinas do currículo que deixam explícito discussões relacionadas a gênero e educação para as relações étnico-raciais. Diante essas destacam-se a disciplina de trabalho pedagógico na educação infantil que em um dos seus conteúdos básicos traz os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança de 0 a 6 anos considerando a corporeidade, afetividade e sexualidade; o papel das interações adulto/criança; Linguagem interações e constituição da subjetividade da criança; O jogo, o brinquedo e as brincadeiras na Educação Infantil; entre outras.

Também na disciplina de Fundamentos Históricos da Educação temas como: infância e família, infância e sociedade; as crianças e suas famílias: diversidade. Na disciplina de Prática de Formação no primeiro ano a discussão se dá acerca da profissão docente, e que é feita toda uma abordagem histórica da constituição da profissão, considerando como uma profissão voltada para as mulheres e todos os condicionantes que essa concepção trouxe para o processo de valorização da profissão na sociedade e a própria valorização da mulher e do seu espaço na sociedade.

No segundo ano também ficam explícitos alguns conteúdos que tratam da temática: a pluralidade cultural, as diversidades, as desigualdades na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental que traz discussões acerca diversidade e pluralidade cultural e função da escola: social e cultural frente à diversidade; no terceiro ano concepção de infância, família e a educação e a importância dos brinquedos e das brincadeiras na Educação Infantil com ênfase na discussão de gênero.

Em anexo (ANEXO A) a matriz curricular do curso, implantada em 2015 e vigente até o momento, no qual foi apresentado anteriormente as disciplinas e suas ementas que tratam da temática de gênero e educação para as relações étnico-raciais.

Ressalto que as temáticas referentes a discussão de gênero e educação para as relações étnico-raciais, são abordadas dentro de cada uma dessas disciplinas citadas a partir dos aportes teóricos. Mesmo na disciplina de Prática de Formação, que se constitui de uma disciplina teórica e prática articuladas, nos planejamentos da disciplina não existe previsão de práticas diretamente ligadas as temáticas, além do material teórico, composto por textos, vídeos e documentários que são utilizados pelo professor para a discussão.

Na disciplina de Fundamentos Sociológicos e Filosóficos da Educação os conteúdos básicos como: Gênero e Educação; Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena fazem parte dos conteúdos básicos.

Na disciplina de Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil os conteúdos básicos: Conceito de infância por meio das contribuições das diferentes ciências como a: antropologia, filosofia, história, psicologia e sociologia, para discutir as relações entre infância e família, infância e sociedade e infância e cultura, abordando assim, questões relacionadas a gênero e raça. No terceiro ano os alunos tem na grade a disciplina de Literatura Infantil, que traz como conteúdo básico os contos africanos e indígenas.

E por fim, na disciplina de Prática de Formação, mas precisamente no segundo e terceiro anos do curso, fica explícito alguns conteúdos que remetem a discussão de gênero e educação para as relações étnico-racial. No segundo ano constituem conteúdos básicos o estudo da diversidade e pluralidade cultural, dentre elas a cultura afro-brasileira. No terceiro ano quanto trabalhado o conteúdo dos brinquedos e brincadeiras na educação infantil é discutido na perspectiva de gênero, a partir de

textos e documentários que fazem essa análise crítica, quanto ao que é determinado socialmente como brincadeiras de “meninos ou de meninas”, brinquedos de “meninos ou de meninas”.

Ao tratar aqui à discussão de gênero considerando espaços/papeis da mulher que são definidos socialmente e educação para as relações étnico-raciais, SILVA nos apresenta que:

Um currículo e uma pedagogia da diferença, de um currículo e de uma pedagogia que representassem algum questionamento não apenas à identidade, mas também ao poder ao qual ela está estreitamente associada, um currículo e uma pedagogia da diferença e da multiplicidade. Em certo sentido, "pedagogia" significa precisamente "diferença": educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença. (SILVA, 2000 p.21).

Conforme analisado anteriormente ao conceber um modelo de currículo se estabelece também um modelo de sociedade que se pretende formar. O processo de inclusão ou não de um determinado currículo e todos os condicionantes desse modelo, influenciará de forma significativa em se tratando da formação docente, do modelo de sociedade que quer se perpetuar, uma vez que ao formar o professor, determina-se a formação de uma futura sociedade.

Para Louro, (1997) a escola além de ser o espaço de apropriação e produção do conhecimento é também um espaço em que se produzem sujeitos:

[...] ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida. (LOURO, 1997, p. 85-86)

É importante considerar sob qual perspectiva pretendo enunciar-se aqui o termo “gênero”. Para LOURO, no seu livro “Gênero, sexualidade e educação” (1997) o entendimento de gênero parte da constituinte da identidade dos sujeitos, considerando os estudos culturais compreende o sujeito com identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam que não são fixas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias. Ainda referenciando Louro admite-se nessa

perspectiva que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são também constituintes dos gêneros. Sendo assim a igreja, a justiça, o governo, a política e as práticas educativas são atravessados pelos gêneros esses espaços são generificados – produzem e engendram-se a partir das relações de gênero, mas não só a partir dela, mas também a partir das relações de classe, étnicas etc., Assim,

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter caráter de argumento final, irrecorrível. Seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem “científica”, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar- a desigualdade social. (LOURO, 1997, p. 21)

No espaço da escola principalmente na educação infantil e séries iniciais do fundamental que compreende a faixa etária dos 4 aos 10 anos em média, é perceptível que a interação entre meninos e meninas se estabelece rica de significados, é possível perceber que desde pequenos esses papéis vão sendo definidos, onde os meninos parecem necessitar de um espaço maior, enquanto as meninas se agrupam em pequenos espaços, geralmente procuram aqueles que ficam mais protegidos “deles”, pois sempre que possível eles invadem os espaços “delas”, esse aprendizado começa cedo, muitas vezes partindo apenas do simbólico, sem ainda utilizando da linguagem. Porém esse processo não ocorre de forma sempre passiva, sem margem para questionamentos ou interferências. Nesse sentido,

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheçam os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente. (LOURO, 1997, p.61)

Assim os espaços e papéis são definidos socialmente, porém esse processo não acontece de forma estática. Quando esses estudantes chegam ao Ensino Médio

por volta dos 14 anos é possível perceber que nessa fase esses jovens estudantes voltam-se a questões relacionadas a sua própria existência e fundamentalmente o questionamento em relações aos papéis sociais vem à tona novamente. É possível perceber que essas discussões sobre o que se estabelece na sociedade em relação à divisão dos papéis sociais, geram discussões bastante amplas, na realidade do Curso de Formação de Docentes as estudantes, em sua maioria já estão no mercado de trabalho, já que muitas delas trabalham como estagiárias nos Centros Municipais de Educação Infantil e Escolas Municipais auxiliando as professoras na forma que já começam a compreender as relações de poder que se estabelecem nesses espaços escolares, bem como as questões relacionadas a gênero e raça. O processo é simultâneo, ao mesmo tempo em que estão vivenciando e entendendo o mundo do trabalho através dos conhecimentos adquiridos no espaço da escola, e seus condicionantes, já estão no mercado de trabalho vivenciando as relações que são estabelecidas, os conflitos e tudo que concerne à vida em sociedade para além dos muros da escola e da convivência familiar. Nesse sentido,

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. (LOURO, 1997, p. 64)

É necessário que a escola tenha por parte dos docentes a clareza de qual concepção de educação, escola e sociedade vão contribuir para a formação dos sujeitos que nela estão. O currículo é determinado, porém não é determinante, pois, é na coerência entre o discurso e a prática que o currículo se efetivará.

O texto do currículo apresenta alguns elementos que constituem conteúdos que possibilitam a abordagem de gênero e educação para as relações étnico racial na formação de docentes de forma explícita, porém ao analisar os conteúdos das outras disciplinas existem inúmeras possibilidades de ampliar o debate na sala de aula.

A título de exemplo a disciplina de Literatura Infantil, onde o professor pode descentralizar o trabalho com livros de literatura que representam apenas a ideia eurocêntrica da produção literária, pode trazer para a estudante autores negros que produziram obras que trazem consigo a cultura, as formas e saberes dos povos africanos e afrodescendentes, literaturas que tratem de temas como as diferenças, sexualidade entre outros. O mesmo pode ser feito com várias outras disciplinas como

língua portuguesa, matemática, sociologia, filosofia, organização do trabalho pedagógico, que vai tratar mais especificamente no primeiro ano das legislações educacionais, estatuto da criança e do adolescente entre outros documentos, em história da educação, nas metodologias de ensino entre outras disciplinas as possibilidades são muitas, podem ser abordados questões relacionadas a gênero bem como a implementação da Lei 10.639/03 que prevê o ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conforme Louro,

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas "críticas"). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (LOURO, 1997, p. 64)

De nada adianta o trabalho do conteúdo apenas para cumprir com o planejamento, se não houver o convencimento da necessidade do trabalho numa perspectiva para além da reprodução do sexismo e do racismo. Pois estará estampado em nossas expressões, linguagem e em nossas práticas muitas vezes despretensiosa a nossa verdadeira concepção.

Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito. (LOURO, 1997, p. 65)

Primeiramente é necessário reconhecer que os profissionais que atuam no curso de formação de docentes como sujeitos capazes de compreender que fazem parte da construção social, sexista e racista mas que temos a possibilidade de a partir dessa compreensão para ultrapassar esses limites e superar essa visão de poder sobre nossos estudantes, tornando assim o espaço da sala de aula, um espaço de visibilizar os sujeitos que se encontram invisibilizados pelos mecanismos de ordenamento, classificação e hierarquização.

Numa abordagem de uma pedagogia emancipatória pensar em discutir gênero e raça de forma fragmentada, não é capaz de aprofundar o debate, considerando que como categorias estruturais ao discutir gênero e não discutir raça é como se

estivéssemos apenas olhando por uma perspectiva e não na totalidade. Sendo assim é de fundamental importância que o conceito de interseccionalidade seja considerado.

Angela Davis em “Mulheres, raça classe”, nos apresenta a história do movimento abolicionista, o surgimento do sufrágio e a luta pelos direitos femininos, nos Estados Unidos considerando sempre a questão racial.

Com frequência, racismo e sexismo convergem – e a condição das mulheres brancas trabalhadoras não raro é associada à situação opressiva das mulheres de minorias étnicas. Por isso, os salários pagos às trabalhadoras domésticas brancas sempre foram fixados pelo critério racista usado para calcular a remuneração das serviçais negras. As imigrantes que eram obrigadas a aceitar o emprego doméstico ganhavam pouco mais do que suas companheiras negras. Em relação às possibilidades salariais, elas estavam, de longe, muito mais próximas de suas irmãs negras do que de seus irmãos brancos que trabalhavam para sobreviver. (DAVIS, 1981 p. 102)

Os apontamentos trazidos por Angela Davis (1981) ainda que a autora esteja se referindo a década de 1940 e aos Estados Unidos, perceber uma vez que ainda hoje no Brasil, as mulheres exercem em nossa sociedade profissões que são menos valorizadas, exercendo profissões que majoritariamente são exercidas pelos homens elas mulheres têm uma remuneração inferior.

Um estudo feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁹ mostra que as mulheres ganham menos do que os homens em todas as ocupações selecionadas na pesquisa. Mesmo com uma queda na desigualdade salarial entre 2012 e 2018, as trabalhadoras ganham, em média, 20,5% menos que os homens no país.

Considerando que, a profissão docente principalmente nas séries iniciais é uma profissão majoritariamente feminina, a discussão no curso de formação de docentes a respeito do papel social que a mulher exerce em nossa sociedade é fundamental, para que as estudantes possam entender como se deu o processo histórico de sua construção da profissão e que possam a partir dessa compreensão superar as limitações dessa construção social. Explica Louro que,

Observamos que as pedagogias feministas parecem inscrever a ação de professoras e estudantes dentro de um modelo marcadamente dualista — e essa lógica dicotômica acaba por marcar tanto a

⁹ Publicado em 08/03/2019 - 14:10 Por Nielmar de Oliveira - Repórter da Agência Brasil - Rio de Janeiro. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-03/pesquisa-do-ibge-mostra-que-mulher-ganha-menos-em-todas-ocupacoes>

descrição das práticas profissionais e das relações interpessoais quanto as estratégias de sua "superação". (LOURO, 1997, p. 119)

Para Louro, a construção de uma prática educativa não sexista terá que se desenvolver partindo de dentro desses jogos de poder.

Ainda que movimentos coletivos mais amplos sejam certamente importantes, no sentido de interferir na formulação de políticas públicas — em particular políticas educacionais — dirigidas contra a instituição das diferenças e a perpetuação das desigualdades sociais, também parece urgente exercitar a transformação a partir das práticas cotidianas mais imediatas e banais, nas quais estamos todas/os irremediavelmente envolvidas/os. (LOURO, 1997, p.122)

No intuito de uma prática menos racista e sexista o curso de formação de docentes tem buscado implementar práticas, e reestruturar a abordagem curricular que mesmo parecendo pequenas conseguem um movimento de transformação tanto no espaço da escola, como em outros espaços sociais. As atividades no espaço da escola que permitiram tanto as estudantes quanto aos professores, agentes educacionais e toda a comunidade escolar rever seus conceitos em relação a gênero e raça.

No que diz respeito à abordagem das questões relacionadas à raça e gênero as possibilidades são inúmeras e além dessas atividades, o trabalho do professor em sala de aula é fundamental, desde uma análise sobre as representações relacionadas à mulher, ao negro ou à mulher negra encontradas nos livros didáticos, ou em outros materiais didáticos como filmes, reportagens e redes sócias, até a análise críticas dos arranjos familiares, e a construção junto aos alunos de novas possibilidades para o enfrentamento do sexismo e do racismo.

Para Louro, 1997 destaca que é importante observar as relações de gênero para além do que é mais evidente, mas que precisamos olhar para comportamentos que fogem do esperado, para aqueles que desejam transgredir, fronteiras e limites. (p.124)

Ainda citando Louro (1997, p. 127):

Essa disposição de olhar talvez nos ajude a perceber a transitoriedade ou as transformações nas relações entre os sujeitos e certamente se constitui numa das formas mais efetivas de produzir conhecimento novo. Como novas/os intelectuais feministas, parece que é mais importante "afinar" nossos sentidos, observando e registrando os comportamentos e as práticas, do que pretender encontrar respostas

sobre os "fundamentos", a "causa básica" ou "origem última" dos fenômenos.

Assim ao discutir sobre relações de gênero educação das relações étnico-raciais e desenvolver ainda que ações pontuais no espaço da escola haverá a oportunidade de uma nova construção de sujeitos que questionem que e sintam instigados a mudar o mundo que vivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa propôs fazer uma análise a partir do estudo de caso do Curso de Formação de Docentes em Nível Médio, ofertado pelo Colégio Barão do Rio Branco de Foz do Iguaçu. Considerando historicamente a construção curricular do curso e a abordagem dada para a educação para as relações étnico-raciais e gênero que preconiza o referido currículo, fazendo uma breve retomada histórica das políticas públicas e das legislações nacionais e estaduais referente as discussões de gênero e educação para as relações étnico-raciais, bem como das legislações vigentes e por fim os limites e possibilidades para a formação de professores na perspectiva de um currículo, que seja pautado em uma pedagogia emancipatória.

Ao fazer a análise das políticas educacionais para a educação de um modo geral, é possível perceber que existem avanços e retrocessos nessas políticas, sendo que muitas das vezes são implementadas, porém não se efetivam na sua totalidade, considerando que mesmo no ideário de atendimento as demandas da sociedade essas políticas, principalmente as relacionadas à educação ainda estão vinculadas a manutenção do sistema capitalista, utilizando desse aparato do estado para garantir a hegemonia conservadora.

Diante do exposto na pesquisa se faz necessário que toda a sociedade, e falando em especial dos docentes que tenham acesso ao conhecimento dos direitos dos indivíduos ao que está previsto na legislação, considerando que todos têm o direito à educação e de serem respeitados na sua diversidade. Assim como a necessidade de compreender como as relações de poder estão imbricadas nas políticas públicas, mas também estão presentes nas relações que se estabelecem na escola e no espaço da sala de aula.

Ressalta-se aqui a importante função que o docente exerce como agente de transformação, quando se trata do professor da formação docente isso se torna ainda

mais significativo, considerando que o mesmo está sendo preparado para também formar. A estudante que ao final da sua formação ao estar à frente de uma sala de aula, pode também optar por uma perspectiva emancipadora, desde que a mesma tenha tido durante a sua formação a possibilidade de estar num espaço de aprendizagem onde se viu representada, onde possa expressar com liberdade os anseios e dúvidas que são muito evidentes nessa fase da vida, onde pode ler textos que esclarecessem o processo histórico das lutas das mulheres por seu espaço, que elas possam perceber que muitas mulheres foram grandes artistas, cientistas, seja das ciências exatas ou humanas, e que foram muitas invisibilizadas.

É possível perceber que o currículo mesmo que não explicitamente, nos coloca muitas possibilidades de trabalhar questões relacionadas a gênero e educação para as relações étnico-raciais, em diversas disciplinas e conteúdos, a escolha de uma abordagem de trabalho é de autonomia do professor, considerando a perspectiva pedagógica da formação docente do Colégio Estadual Barão do Rio Branco. É evidente que ao definir o conteúdo e a abordagem que o professor estará dando ao conteúdo, estará se definindo qual a proposta de educação que o aluno terá acesso.

Por fim, foram apresentados partindo das ementas das disciplinas alguns encaminhamentos de trabalhos desenvolvidos nos últimos anos, no sentido de esclarecer as possibilidades de trabalho de uma pedagogia emancipatória e feminista, colocando todos para refletirem sobre as desigualdades de raça e gênero, ainda muito presentes na nossa sociedade.

Mesmo após dezoito anos da implementação da Lei 10.639/2003 e a aprovação do Parecer 03/2004, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos escolares, ainda estamos longe de efetivamente, podermos dizer que em todas as escolas, em todas as disciplinas, o aluno tem garantido o que preconiza a lei.

E para além do acesso ao currículo do que preconiza o parecer, vemos diariamente que muitos dos entraves que eram visíveis quando a lei foi criada ainda estão presentes em nosso cotidiano. E ainda é visível que estamos em um momento de cessamento de políticas educacionais, de espaços de discussão e inclusive de formação para atender o que o dispositivo legal exige.

De forma alguma a intenção é encerrar essa discussão, temos muito ainda a fazer para que possamos realmente afirmar que estamos superando esse modelo de sociedade que ainda classifica os indivíduos pela sua raça e gênero.

REFERÊNCIAS

BLANCHOT, Maurice. **Lentretien infini**. Paris: Gallimard, 1969.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"**, in: LOPES LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999: 151-172.

_____. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº 2, de 19 de Abril de 1999**. Institui diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 970/99/Curso normal superior e da habilitação para magistério em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de pedagogia**, aprovado em 09/11/1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1: Dispõe sobre os institutos superiores de educação**. 30/09/1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2: dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes**, 26 de junho de 1997. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 jul. 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 05**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 07**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004a.

_____. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006

_____. Resolução nº. 5 de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p.18.

_____. Resolução nº.1 de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

FOUCAUIT, Michel. **Microfísica do poder** / Michel Foucault; organização e tradução de Roberto Machado. - Rio de Janeiro: Edições Graal, 4ª ed. 1984. 1'1111, 1 (Biblioteca de filosofia e história das ciências; v. n. 7).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo Educado. Pedagogias da Sexualidade**. 2ª Edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

OLIVEIRA, Claudemir Gonçalves de. **A Matriz Positivista Na Educação Brasileira Uma Análise Das Portas De Entrada No Período Republicano**. Publicação Quadrimestral - Volume 1 – Numero 1. Edição Outubro/Janeiro de 2010. revista@semar.edu.br

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal** / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. – Curitiba: SEED – Pr., 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta para o estágio supervisionado**. Curitiba, 1989.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Pedagógica Curricular do Curso de Formação de Docente da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino**

Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal/Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Profissional. Curitiba: SEED/PR, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Fundamentos teóricos metodológicos das disciplinas da proposta pedagógica curricular** do Curso de Formação de Docente, em nível médio, na modalidade Normal/Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Profissional. Curitiba: SEED/PR, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná.** Curitiba: SEED – Pr, 2008.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** In: **Ensino Médio integrado: Concepções e mudanças.** FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.) São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático.** Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO – Centro de Estudos Afro – Orientais, 1995, p 47.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A produção social da identidade e da diferença.** In: SILVA, Tomaz Tadeu d Silva; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn; **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos culturais.** 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAVARES, C. **A prática pedagógica em direitos humanos na Educação Básica.** In: **Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade.** Organizadores José Albio Moreira de Sales... [et al.] Fortaleza: CE: EdUECE, 2015. (recurso digital) (Coleção Práticas Educativas).

VASQUEZ, A. Sánchez. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular/Clacso, 2007.

ANEXO A

Ano de Implantação: 2015 Turnos: Diurno e Noturno Módulo: 40 - Carga Horária Total = 4.800h/aula e 4.000 h/relógio									
Implantação: SIMULTÂNEA*									
	DISCIPLINAS				Séries		Hora Aula	Hora Relógio	
					1 ^a	2 ^a			3 ^a
	Arte				2			80	67
	Biologia					3		120	100
Educação Física				2	2	2	2	320	267

Educação e Docência: Estratégias e Perspectivas

BASE NACIONAL COMUM	Filosofia	2	2	2	2	320	267
	Física			3		120	100
	Geografia	3				120	100
	História	2	2			160	133
	Língua Portuguesa	2	2	2	3	360	300
	Matemática	2	2	2	2	320	267
	Química		2	2		160	133
	Sociologia	2	2	2	2	320	267
	Subtotal	17	17	15	11	2400	2000
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna			2		80	67
	Subtotal			2		80	67
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Concepções Norteadoras da Educação Especial		2			80	67
	*Fundamentos Filosóficos e Sociológicos da Educação			2		80	67
	Fundamentos Históricos da Educação	2				80	67
	*Fundamentos Históricos e Políticos da Educação Infantil		2			80	67
	Fundamentos Psicológicos da Educação	2				80	67
	Libras				2	80	67
	*Literatura Infantil			2		80	67
	Metodologia de Alfabetização			2		80	67
	Metodologia do Ensino de Arte				2	80	67
	Metodologia do Ensino de Ciências				2	80	67
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Metodologia do Ensino de Educação Física				2	80	67
	Metodologia do Ensino de Geografia				2	80	67
	Metodologia do Ensino de História				2	80	67
	Metodologia do Ensino de Matemática			2		80	67
	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa				2	80	67
FORMAÇÃO ESPECÍFICA	Organização do Trabalho Pedagógico	2	2			160	133
	*Prática de Formação	*5	*5	*5	5	800	666
	Trabalho Pedagógico na Educação Infantil	2	2			160	133
	Subtotal	13	13	15	19	2400	2000
	Total	30	30	30	30	4800	4000

*Disciplinas e séries em que a temática de gênero e educação para as relações étnico-raciais são apresentadas nas ementas.



Capítulo 3
O TRANSTORNO DE APEGO REATIVO
DURANTE A INFÂNCIA

Taíza Fernanda Ramalhais

Maura Sandra da Silva do Nascimento

Marcos Galdino

Crhis Mayara Tibes-Cherman

Zaady Sanabria Garcia

Joana Bertelli

Mariana Pelози Rodrigues

Camila Mendes Pereira

O TRANSTORNO DE APEGO REATIVO DURANTE A INFÂNCIA

Taíza Fernanda Ramalhais

Pesquisadora de Pós-Doutorado em Teologia (FIURJ)

Psicóloga/Pedagoga – Coordenadora e Docente Descomplica UniAmérica

thai_19@hotmail.com

Maura Sandra da Silva do Nascimento

Mestre em Ensino (UNIOESTE)

Pedagoga – Docente Descomplica UniAmérica

professoramaurabarao@gmail.com

Marcos Galdino

Pesquisador de Pós-Doutorado em Teologia (FIURJ)

Pedagogo – Docente Descomplica UniAmérica

Marcos_galdino@gmail.com

Crhis Mayara Tibes-Cherman

Doutora em Enfermagem Fundamental (USP)

Enfermeira – Coordenadora e Docente Descomplica UniAmérica

christibes@gmail.com

Zaady Sanabria Garcia

Mestranda em Literatura Comparada (UNIOESTE)

Pedagoga – Docente Descomplica UniAmérica

zaadys@gmail.com

Joana Bertelli

Especialista em Docência do Ensino Superior (FAVENI)

Enfermeira – Professora pela Secretaria Estadual de Educação/PR

joanaberteli@yahoo.com.br

Mariana Pelози Rodrigues

Especialista em Educação Especial (ESAP)

Terapeuta Ocupacional/Pedagoga – Professora pela Rede pública de Ensino

Ubiratã/PR

maryane_pelози@hotmail.com

Camila Mendes Pereira

Especialista em Educação Especial (UNINA)

Pedagoga – Professora pela Rede pública de Ensino de Corbélia/PR

camilamendespereirapertile@gmail.com

RESUMO

O Transtorno de Apego Reativo surge durante a infância e se caracteriza pela dificuldade da criança em expressar e receber afeto, o que impede a formação de vínculos emocionais e prejudica seu desenvolvimento cognitivo e emocional. O diagnóstico desse transtorno está associado à existência de um histórico de negligência e maus-tratos por parte de seus cuidadores. Este transtorno foi recentemente incorporado ao DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-5) e, até o momento, recebeu pouca atenção e possui uma escassa base de literatura científica disponível. Portanto, o presente estudo teve como objetivo principal conduzir uma pesquisa bibliográfica qualitativa, de natureza básica e descritiva, com o propósito de buscar, analisar e sintetizar informações científicas sobre o Transtorno de Apego Reativo presentes em artigos, livros e dissertações. Como resultado, observou-se que este transtorno parece ser mais prevalente do que sugerem os critérios do DSM. Além disso, os critérios diagnósticos e as abordagens terapêuticas apresentadas pelo DSM parecem ser superficiais e carecem de maior esclarecimento, a fim de capacitar os profissionais a diagnosticarem e intervir no transtorno com maior segurança e eficácia. Nesse sentido, sugere-se que novas pesquisas sejam conduzidas com o intuito de aprofundar o conhecimento e adquirir dados mais robustos acerca da caracterização, processo diagnóstico e prevalência do Transtorno de Apego Reativo na infância.

Palavras-chave: Afeto. Vínculo. Criança. Negligência.

ABSTRACT

Reactive Attachment Disorder appears during childhood and is characterized by the child's difficulty in expressing and receiving affection, which prevents the formation of emotional bonds and harms their cognitive and emotional development. The diagnosis of this disorder is associated with the existence of a history of neglect and mistreatment by caregivers. This disorder was recently incorporated into the DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5) and, to date, has received little attention and has a scarce scientific literature base available. Therefore, the main objective of the present study was to conduct qualitative bibliographical research, of a basic and descriptive nature, with the purpose of searching, analyzing and synthesizing scientific

information about Reactive Attachment Disorder present in articles, books and dissertations. As a result, it was observed that this disorder appears to be more prevalent than the DSM criteria suggest. Furthermore, the diagnostic criteria and therapeutic approaches presented by the DSM seem to be superficial and require further clarification, in order to enable professionals to diagnose and intervene in the disorder with greater safety and effectiveness. In this sense, it is suggested that new research be conducted with the aim of deepening knowledge and acquiring more robust data about the characterization, diagnostic process and prevalence of Reactive Attachment Disorder in childhood.

Keywords: Affection. Bond. Child. Negligence.

Introdução

Frente ao notável avanço da psicopatologia e das descobertas científicas no campo da saúde mental, é comum a identificação e descrição de novos transtornos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). O Transtorno de Apego Reativo, por exemplo, foi incluído no DSM pela primeira vez em 2000. O Transtorno de Apego Reativo pode manifestar-se em crianças que vivenciaram situações graves de negligência por parte de seus pais ou responsáveis, tais como abandono ou a falta de atendimento de suas necessidades básicas, como saúde, higiene e alimentação.

Esse transtorno é caracterizado pela extrema dificuldade da criança em desenvolver vínculos afetivos saudáveis, tornando-se incapaz de expressar os comportamentos afetuosos esperados em circunstâncias normais. Dar e receber afeto tornam-se obstáculos para a criança, o que prejudica seu desenvolvimento e a capacidade de estabelecer laços emocionais com outras pessoas.

Diante da escassez de pesquisas sobre o Transtorno de Apego Reativo, o objetivo deste trabalho foi realizar uma pesquisa bibliográfica qualitativa, básica e descritiva. Essa pesquisa teve como propósito reunir e sintetizar informações existentes na literatura sobre o transtorno, visando proporcionar uma fonte acessível e objetiva de referências confiáveis para profissionais e acadêmicos da área da saúde.

Historicidade do Transtorno de Apego Reativo

Os estudos relacionados ao Transtorno de Apego Reativo são relativamente recentes, sendo introduzidos pela primeira vez no Manual Diagnóstico e Estatístico de

Transtornos Mentais na sua edição revisada de número quatro (DSM-IV-TR), lançada em 2000 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2000).

No DSM-IV-TR, o diagnóstico do Transtorno de Apego Reativo estava inserido no capítulo "Transtornos Geralmente Diagnosticados pela Primeira Vez na Infância ou na Adolescência" e era subdividido em duas categorias: "Tipo Inibido" e "Tipo Desinibido". Entretanto, no DSM-V, ocorreram modificações em relação a essa subdivisão. O "Tipo Inibido" manteve-se como Transtorno do Apego Reativo, enquanto o "Tipo Desinibido" deu origem ao Transtorno de Engajamento Social Desinibido (ARAÚJO e NETO, 2014).

Devido à sua recente inclusão no DSM e à sua baixa incidência na população, que parece ser quase exclusiva em crianças institucionalizadas, existe uma carência significativa de informações sobre o Transtorno do Apego Reativo. A maior parte da literatura científica disponível sobre o transtorno consiste em estudos de caso com um número limitado de participantes

Caracterização do Transtorno de Apego Reativo

O Transtorno de Apego Reativo é um distúrbio que se manifesta nos primeiros cinco anos de vida, resultando de perturbações nas relações sociais da criança, associadas a conflitos emocionais decorrentes de mudanças no ambiente, que frequentemente resultam em negligência por parte de seus cuidadores primários (SOUZA, 2018).

Os critérios diagnósticos do Transtorno de Apego Reativo, conforme listados no DSM-V, incluem:

- A. Um padrão persistente de comportamento inibido e emocionalmente retraído em relação ao cuidador adulto, evidenciado pela rara busca de conforto ou resposta às tentativas de oferecê-lo, mesmo quando a criança se encontra em situações de aflição.
- B. A presença contínua de perturbação social e emocional caracterizada por, pelo menos, dois dos seguintes aspectos: resposta social e emocional mínima a outras pessoas; demonstração limitada de afeto positivo; e episódios inexplicáveis de irritabilidade, tristeza ou medo.

C. A criança vivenciou um padrão de cuidados extremamente insuficientes, provenientes de pelo menos uma das seguintes situações: negligência ou privação social de suas necessidades emocionais básicas de estimulação, conforto, segurança e afeto por parte de seus cuidadores adultos; múltiplas trocas de cuidadores, o que limitou a formação de vínculos estáveis; ou cresceu em ambientes que dificultaram o desenvolvimento de relacionamentos significativos.

Em resumo, para o diagnóstico de Transtorno de Apego Reativo na Infância, é necessário que uma criança com até cinco anos de idade apresente um padrão de comportamento emocionalmente inibido e retraído em relação ao seu cuidador, caracterizado por uma notável dificuldade ou ausência de busca por ajuda e afeto em situações de aflição e mesmo em situações simples e rotineiras. Além disso, a criança enfrenta obstáculos quase insuperáveis para formar vínculos afetivos com qualquer pessoa em seu ambiente, manifesta episódios aparentemente sem motivo de medo, tristeza e irritabilidade, e possui um histórico de negligência grave por parte de seus cuidadores.

Prevalência do Transtorno de Apego Reativo na infância

Conforme a American Psychiatric Association (2014), a prevalência do Transtorno de Apego Reativo ainda permanece desconhecida, embora seja reconhecido como relativamente raro em contextos clínicos.

No entanto, observou-se que o transtorno é mais comum em crianças pequenas expostas a graves negligências antes de serem colocadas em instituições ou lares adotivos temporários. Surpreendentemente, mesmo em populações de crianças gravemente negligenciadas, o transtorno é identificado em menos de 10% delas.

É importante ressaltar que as pesquisas científicas relacionadas ao Transtorno de Apego Reativo na infância, especialmente em populações clínicas, são limitadas. Além disso, muitos profissionais frequentemente carecem de experiência ou formação adequada para conduzir avaliações e intervenções relacionadas a esse transtorno (MUDAKKES et al., 2000). Devido à escassez de estudos científicos sobre o Transtorno de Apego Reativo, a sua prevalência ainda não é conhecida de maneira precisa.

Embora o DSM-V sugira uma prevalência de menos de 10% em crianças institucionalizadas, a análise dos estudos de casos publicados sobre o transtorno, conduzidos com esse grupo, sugere uma prevalência aparentemente mais alta.

Considerações Finais

A literatura em relação ao Transtorno de Apego Reativo é recente e escassa, com poucos estudos disponíveis sobre o tema. No entanto, é importante destacar que este transtorno pode se desenvolver em crianças que experimentaram graves casos de negligência e abandono por parte de seus cuidadores. Ele se caracteriza por uma notável dificuldade em expressar e receber afeto de forma apropriada.

A criança não consegue manifestar adequadamente os comportamentos e respostas saudáveis e esperados em relação ao apego e à afetividade com seus cuidadores em situações cotidianas. Essa dificuldade em estabelecer o apego de forma satisfatória causa sofrimento para a criança, afastando-a das pessoas em seu convívio e dificultando a formação de vínculos saudáveis de apego. Isso, por sua vez, impede seu desenvolvimento adequado de acordo com seu potencial.

No entanto, é notável que o transtorno tende a diminuir quando os casos de negligência são interrompidos, e a criança é colocada em um ambiente onde recebe os cuidados e afetos necessários. Apesar de as estatísticas do DSM-V indicarem uma prevalência rara do transtorno na população clínica e mesmo em crianças com histórico de negligência, os artigos científicos utilizados como referência neste estudo sugerem que a população de crianças institucionalizadas apresenta um número relativamente alto de indicadores para o diagnóstico de Transtorno de Apego Reativo. Isso aparenta ser uma porcentagem maior do que 10%. Devido a essa discrepância e à falta de dados conclusivos, mesmo considerando a relevância do tema, é recomendável que se realizem mais estudos científicos para identificar com maior precisão a prevalência desse transtorno.

Este trabalho, sendo um dos poucos estudos disponíveis até o momento sobre o Transtorno de Apego Reativo na Infância, contribui para a divulgação e compreensão de informações sobre o transtorno, beneficiando a comunidade acadêmica e os profissionais da área de saúde mental.

Referências

American Psychiatric Association – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** (5a ed.; M. I. C. Nascimento, Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, A. C.; NETO, F. L. **A nova classificação americana para os transtornos mentais – O DSM-5.** Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva. Vol. 16 no.1 São Paulo abr. 2014 ISSN 1517-5545 Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S151755452014000100007>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MUKADDES, N.H.; BILGE, S.; ALYANAK, B.; e KORA, M.E. **Clinical characteristics and treatment responses in cases diagnosed as reactive attachment disorder.** Child Psychiatry and Human Development, 2000. 30(4), 273-287. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10921209/>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SOUSA, J. P. de. **O sentido do acolhimento para crianças afastadas do convívio familiar.** 2018. 81f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018. Disponível em: <<http://bdtd.ufmt.edu.br/bitstream/tede/810/5/Dissert%20Jo%c3%a3o%20P%20de%20Sousa.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2021.



Capítulo 4
O IMPACTO DA MUSICOTERAPIA NO
TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Taíza Fernanda Ramalhais

Maura Sandra da Silva do Nascimento

Marcos Galdino

Crhis Mayara Tibes-Cherman

Zaady Sanabria Garcia

Joana Bertelli

Mariana Pelози Rodrigues

Camila Mendes Pereira

O IMPACTO DA MUSICOTERAPIA NO TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Taíza Fernanda Ramalhais

*Pesquisadora de Pós-Doutorado em Teologia (FIURJ)
Psicóloga/Pedagoga – Coordenadora e Docente Descomplica UniAmérica*
thai_19@hotmail.com

Maura Sandra da Silva do Nascimento

*Mestre em Ensino (UNIOESTE)
Pedagoga – Docente Descomplica UniAmérica*
professoramaurabarao@gmail.com

Marcos Galdino

*Pesquisador de Pós-Doutorado em Teologia (FIURJ)
Pedagogo – Docente Descomplica UniAmérica*
Marcos_galdino@gmail.com

Crhis Mayara Tibes-Cherman

*Doutora em Enfermagem Fundamental (USP)
Enfermeira – Coordenadora e Docente Descomplica UniAmérica*
christibes@gmail.com

Zaady Sanabria Garcia

*Mestranda em Literatura Comparada (UNIOESTE)
Pedagoga – Docente Descomplica UniAmérica*
zaadys@gmail.com

Joana Bertelli

*Especialista em Docência do Ensino Superior (FAVENI)
Enfermeira – Professora pela Secretaria Estadual de Educação/PR*
joanabertelli@yahoo.com.br

Mariana Pelози Rodrigues

Especialista em Educação Especial (ESAP)

Terapeuta Ocupacional/Pedagoga – Professora pela Rede pública de Ensino

Ubiratã/PR

maryane_pelози@hotmail.com

Camila Mendes Pereira

Especialista em Educação Especial (UNINA)

Pedagoga – Professora pela Rede pública de Ensino de Corbélia/PR

camilamendespereirapertile@gmail.com

RESUMO

Por meio deste estudo, busca-se destacar o papel da musicoterapia no tratamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e se baseia em revisão bibliográfica, abrangendo o período de 1996 a 2018 e incluindo fontes como revistas online, periódicos, artigos, teses e dissertações. A análise da literatura revelou os impactos positivos que a música, quando aplicada de maneira adequada, pode ter no desenvolvimento de indivíduos com TEA, sobretudo na melhora da habilidade de interação social, uma das principais dificuldades enfrentadas por essa população. Além disso, este estudo visa contribuir para a disseminação do conhecimento sobre os benefícios da musicoterapia como uma forma eficaz de intervenção terapêutica para pessoas com TEA. É fundamental que um número cada vez maior de pessoas compreenda a importância desse tipo de tratamento, a fim de que mais indivíduos com autismo possam se beneficiar da musicoterapia. Como evidenciado por esta pesquisa, os avanços proporcionados por essa abordagem terapêutica podem ser notáveis, abrangendo não apenas a esfera da socialização, mas também outras áreas de dificuldade enfrentadas por aqueles que vivenciam o TEA.

Palavras-chave: Patologia. Desenvolvimento. Tratamento.

ABSTRACT

Through this study, we seek to highlight the role of music therapy in the treatment of Autism Spectrum Disorder (ASD). This research adopts a qualitative approach and is based on a bibliographic review, covering the period from 1996 to 2018 and including sources such as online magazines, periodicals, articles, theses and dissertations. The literature analysis revealed the positive impacts that music, when applied appropriately, can have on the development of individuals with ASD, especially in improving social interaction skills, one of the main difficulties faced by this population. Furthermore, this study aims to contribute to the dissemination of knowledge about the benefits of music therapy as an effective form of therapeutic intervention for people with ASD. It is essential that an increasing number of people understand the importance of this type of treatment, so that more individuals with autism can benefit from music therapy. As evidenced by this research, the advances provided by this

therapeutic approach can be remarkable, covering not only the sphere of socialization, but also other areas of difficulty faced by those who experience ASD.

Keywords: Pathology. Development. Treatment.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo principal destacar o papel fundamental da musicoterapia no tratamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA). A metodologia empregada nesta pesquisa é qualitativa, baseando-se em uma revisão bibliográfica que abrange o período de 1996 a 2018, utilizando fontes como revistas online, periódicos, artigos, teses e dissertações.

A análise da literatura científica revela os impactos positivos que a música, quando utilizada de maneira adequada, pode exercer no desenvolvimento de indivíduos com TEA, especialmente no que diz respeito à melhoria das habilidades de interação social, uma das principais dificuldades enfrentadas por essa população.

Além disso, este estudo busca contribuir para a disseminação do conhecimento sobre os benefícios da musicoterapia como uma intervenção terapêutica eficaz para pessoas com TEA. É crucial que um número crescente de pessoas compreenda a importância desse tipo de tratamento, a fim de que mais indivíduos com autismo possam se beneficiar da musicoterapia.

Conforme demonstrado por esta pesquisa, os avanços proporcionados por essa abordagem terapêutica podem ser significativos, abrangendo não apenas a esfera da socialização, mas também outras áreas de dificuldade enfrentadas por aqueles que vivenciam o TEA.

TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) está associado a um amplo comprometimento nos aspectos do neurodesenvolvimento, que podem ser observados nos primeiros anos de vida (BORGES E MOREIRA, 2018). O TEA é caracterizado por mudanças qualitativas nas habilidades de interação social, dificuldades na comunicação e envolvimento em comportamentos repetitivos e estereotipados (CAMARGO E RISPOLI, 2013). Indivíduos autistas geralmente demonstram afetos e interesses limitados em relação aos outros, o que também

contribui para dificuldades de comunicação (SCHMIDT, 2017).

Pois outras alterações, como deficiências motoras, como posturas assimétricas, movimentos limitados e reflexos tardios, entre outros (BRÁS, 2009).

O número de casos de Transtorno do Espectro Autista está aumentando rapidamente e, até o momento, não há cura para essa condição. Portanto, torna-se crucial o desenvolvimento de diagnósticos precoces eficazes para o autismo (DORNELAS E LIMA, 2019), bem como o aprimoramento dos tratamentos amplamente utilizados, juntamente com a exploração e aplicação de abordagens terapêuticas alternativas. A integração dessas abordagens pode melhorar significativamente a qualidade de vida dos pacientes com TEA e suas famílias.

MUSICOTERAPIA NO TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)

A música tem o poder de afetar tanto o aspecto físico quanto o psíquico das pessoas, e, portanto, pode ser utilizada de forma terapêutica para restaurar e otimizar as funções cognitivas, sociais, emocionais e físicas (PAREDES, 2012).

Nesse sentido, crianças autistas que enfrentam dificuldades em se socializar e comunicar, inclusive com o terapeuta, podem ser estimuladas por meio de instrumentos musicais, facilitando a vocalização e o estabelecimento de vínculos. Foi constatado que a musicoterapia pode ser eficaz em "reforçar e modificar o comportamento social de crianças autistas" (PAREDES, 2012, p.50).

De acordo com Gatino (2012), o tratamento do TEA com música tem cerca de 40 anos e atualmente é realizado em hospitais, centros terapêuticos, consultórios, entre outros (KIM et al., 2009). O processo da musicoterapia é dividido em três etapas fundamentais (GATTINO, 2009): A avaliação inicial, na qual o terapeuta procura identificar a relação do paciente e seus familiares com a demanda apresentada, podendo envolver interações musicais, embora haja poucos estudos sobre a utilidade da música nessa fase do processo.

O tratamento, que é a etapa em que o indivíduo utiliza ferramentas básicas, como sons, instrumentos musicais, corpo, música e voz. As principais atividades incluem canto, jogos musicais, composição, improvisação com voz ou instrumentos, além de ouvir músicas e tocar instrumentos. Por fim, a avaliação final, na qual o profissional analisa se houve ou não alterações nos problemas observados nas primeiras avaliações.

Essa fase também pode envolver a música. É importante lembrar que cada indivíduo é único, inclusive aqueles com TEA, portanto, não existem regras genéricas de musicoterapia que se apliquem a todas as situações e pessoas.

Como mencionado neste artigo, os efeitos da musicoterapia não se limitam ao contato inicial com o terapeuta, mas vão além, contribuindo para a regulação motora e sensitiva, que frequentemente apresentam fragilidades em indivíduos autistas. Além disso, ajuda na organização dos pensamentos, no aprendizado da regulação da respiração e até mesmo na melhoria da dicção (PAREDES, 2012). Além disso, a musicoterapia pode reduzir comportamentos repetitivos e rituais, bem como contribuir para os aspectos emocionais e criativos (PADILHA, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizar estudos e pesquisas bibliográficas sobre o papel da musicoterapia no tratamento de pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pode-se concluir que, quando aplicada de maneira apropriada, a música possui o potencial de facilitar o desenvolvimento das pessoas com autismo.

Este estudo destaca os benefícios da musicoterapia e contribui para disseminar o conhecimento sobre essa forma de tratamento. O objetivo é que um número cada vez maior de pessoas compreenda sua importância, permitindo que mais indivíduos com autismo se beneficiem da musicoterapia. Como demonstrado por esta pesquisa, a melhoria do paciente pode ser significativa, não apenas em relação à socialização, mas também no que diz respeito a outras dificuldades enfrentadas por aqueles que vivenciam o TEA.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Vinicius Magalhães; MOREIRA, Lília Maria Azavedo. **Transtorno de Espectro Autista: descobertas, perspectivas e Autism Plus**. Revista de Ciências Médicas e Biológicas, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cmbio/article/view/21828>. Acesso em 12 de jul. de 2021.
- BRÁS, Gisele de Paiva. **Estudo do perfil motor de crianças com Perturbações do Espectro do Autismo**. Universidade do Porto, 2009. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/20504/2/22656.pdf>. Acesso em 09 de set. 2021.
- CAMARGO, Sígilia Pimentel Hoher; RISPOLI, Mandy. **Análise do comportamento**

aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. Revista Educação Especial. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6994/pdf_1. Acesso em 12 de jul de 2021.

DORNELAS, Raquel da Silva; LIMA, Danielli Araújo. **Ciência de dados aplicada à classificação do comportamento no transtorno de espectro autista.** 6º Encontro de Pesquisa e Extensão. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Patrocínio. 2019. Disponível em <http://enpe.iftmpatrocínio.com.br/index.php/enpe/article/view/64/34>. Acesso em 12 de jul de 2021.

GATINNO, Gustavo Schulz. **A influência do tratamento musicoterapêutico na comunicação de crianças com transtornos de espectro autista.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, faculdade de medicina. Porto Alegre, 2009. Disponível em: [https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16859/000708275.pdf?sequence=](https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16859/000708275.pdf?sequence=1) Acesso em 12 de jul. de 2021.

GATINNO, Gustavo Schulz. **Musicoterapia aplicada à avaliação da comunicação não verbal de crianças com transtornos de espectro autista: revisão sistemática e estudo de validação.** Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, faculdade de medicina. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/56681/000860826.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 12 de jul. de 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

PADILHA, Marisa do Carmo Prim. **A musicoterapia no Tratamento de Crianças com Perturbação no Espectro de Autismo.** Dissertação: para obtenção do grau de Mestre em Medicina -Universidade da Beira Interior, Faculdade da Ciências da Saúde. Covilhã.p.100. 2008. Disponível em: <https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2018/11/a-musicoterapia-no-tratamento-de-criancas-com-espectro-do-autismo.pdf>. Acesso em 30 de jun. 2021.

PAREDES, Sónia dos Santos Gonçalves. **O papel da musicoterapia no desenvolvimento cognitivo nas crianças com Perturbação do Espectro do Autismo.** Dissertação para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Educação Especial. Escola Superior de Educação Almeida Garret. 2012. Disponível em: <https://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/2824>. Acesso em 12 de jul. de 2021.

SCHIMDT, Carlo. **Transtorno do Espectro Autista: Onde estamos e para onde vamos.** UFSM, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/PICHAU/Downloads/34651 Texto%20do%20artigo-168996-1-10-20170702.pdf](file:///C:/Users/PICHAU/Downloads/34651%20Texto%20do%20artigo-168996-1-10-20170702.pdf). Acesso em 09 de set. de 2021.

KIM, Jinah et al. **Emotional, motivational and interpersonal responsiveness of**

children with autism in improvisational music therapy. Autism. 2009 Jul;13(4):389-409. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19535468/>. Acesso em: 04 de jul. de 2021.



Capítulo 5
ABUSO SEXUAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA:
DESAFIOS E INTERVENÇÕES

Taíza Fernanda Ramalhais

Maura Sandra da Silva do Nascimento

Marcos Galdino

Crhis Mayara Tibes-Cherman

Zaady Sanabria Garcia

Joana Bertelli

Mariana Pelози Rodrigues

Camila Mendes Pereira

ABUSO SEXUAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: DESAFIOS E INTERVENÇÕES

Taíza Fernanda Ramalhais

Pesquisadora de Pós-Doutorado em Teologia (FIURJ)

Psicóloga/Pedagoga – Coordenadora e Docente Descomplica UniAmérica

thai_19@hotmail.com

Maura Sandra da Silva do Nascimento

Mestre em Ensino (UNIOESTE)

Pedagoga – Docente Descomplica UniAmérica

professoramaurabarao@gmail.com

Marcos Galdino

Pesquisador de Pós-Doutorado em Teologia (FIURJ)

Pedagogo – Docente Descomplica UniAmérica

Marcos_galdino@gmail.com

Crhis Mayara Tibes-Cherman

Doutora em Enfermagem Fundamental (USP)

Enfermeira – Coordenadora e Docente Descomplica UniAmérica

christibes@gmail.com

Zaady Sanabria Garcia

Mestranda em Literatura Comparada (UNIOESTE)

Pedagoga – Docente Descomplica UniAmérica

zaadys@gmail.com

Joana Bertelli

Especialista em Docência do Ensino Superior (FAVENI)

Enfermeira – Professora pela Secretaria Estadual de Educação/PR

joanabertelli@yahoo.com.br

Mariana Pelози Rodrigues

Especialista em Educação Especial (ESAP)

Terapeuta Ocupacional/Pedagoga – Professora pela Rede pública de Ensino

Ubiratã/PR

maryane_pelози@hotmail.com

Camila Mendes Pereira

Especialista em Educação Especial (UNINA)

Pedagoga – Professora pela Rede pública de Ensino de Corbélia/PR

camilamendespereirapertile@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo uma revisão minuciosa dos aspectos singulares relacionados ao abuso sexual no contexto da primeira infância e examinar as suas consequências invisíveis. A pesquisa se baseou em diversas fontes de dados, incluindo uma revisão extensa da literatura tanto nacional quanto internacional, com a análise de livros, artigos e revistas. Entre os autores essenciais para esta pesquisa estão Papalia & Feldman (2013), Monteiro (2015), Araújo (2002) e Ramalhais (2020), cujas contribuições forneceram informações valiosas no que tange ao desenvolvimento cognitivo. Inicialmente, contextualiza-se a primeira infância, reconhecida como uma das fases mais cruciais do desenvolvimento humano. Em seguida, enfatizamos o que constitui o abuso sexual, não se limitando apenas a toques, carícias ou penetração, mas também incorporando o assédio, exploração de imagens e qualquer atividade sexual que envolva uma criança e um indivíduo mais velho. Por fim, analisamos as consequências invisíveis do abuso e como ele impacta a vida dessas crianças, deixando cicatrizes que podem perdurar por toda a existência. Nossas conclusões revelam que o abuso sexual na infância desencadeia consequências muitas vezes invisíveis ao longo do tempo, podendo ser irreparáveis para a saúde mental. Isso se traduz em traumas, fobias e transtornos, que afetam sobretudo o processo de desenvolvimento cognitivo e causam alterações emocionais profundas. A pesquisa destaca a importância de compreender e lidar com as implicações desse tipo de abuso, não apenas para as vítimas, mas também para a sociedade como um todo.

Palavras-chaves: Violência. Traumas. Desenvolvimento.

1 INTRODUÇÃO

O propósito desta pesquisa é fornecer um contexto abrangente sobre a violência sexual contra crianças, bem como destacar as potenciais consequências que

podem deixar profundas marcas em seu desenvolvimento humano. É crucial reconhecer que as crianças que enfrentam abuso sexual frequentemente sofrem danos psicológicos, que, em alguns casos, podem ser irreversíveis.

É importante ressaltar que crianças que passaram por abuso sexual durante a infância podem manifestar comportamentos diversos. Quando o agressor tem laços com a criança, essa experiência tende a ser ainda mais traumática, afetando significativamente o desenvolvimento emocional da criança.

Quando não há um processo de elaboração saudável dessas experiências, os impactos podem perdurar ao longo de toda a vida (MONTEIRO, 2015). Neste contexto, diversos teóricos desempenham um papel fundamental neste artigo, elucidando as fases do desenvolvimento infantil, a importância dessas etapas e os fatores externos que podem influenciar esse desenvolvimento, afetando o seu conceito social. Para a criança, o contexto social geralmente é representado pela família ou pelos tutores, e as primeiras experiências vivenciadas na infância têm um impacto duradouro na formação de sua personalidade, com reflexos no desenvolvimento do ego que podem reverberar ao longo de toda a vida.

O objetivo principal deste estudo é demonstrar que, apesar de ser um tema controverso e amplamente debatido, a violência sexual contra crianças, quando ocorre no contexto da primeira infância, continua suscitando muitas perguntas e desafios na sociedade.

A pesquisa se baseou em uma revisão de publicações científicas relacionadas ao tema, no período compreendido entre 1998 e 2020. Foram consultadas diversas bases de dados entre fevereiro e agosto de 2021, incluindo Scielo, Medline e Google Acadêmico. Para a análise e síntese do material, foram empregados procedimentos como leitura exploratória e subsequente leitura seletiva, que envolveu a seleção cuidadosa do material de pesquisa mais relevante para o estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A importância da primeira infância

A primeira infância abrange o período que vai da concepção até os 6 anos de idade, conforme definido pelo Marco Legal da Primeira Infância, Lei nº 13.257/2016, que estabelece os direitos relacionados a essa fase crucial do desenvolvimento

(BRASIL, 2016).

É uma fase repleta de experiências, descobertas e laços afetivos que influenciam o curso de toda a vida, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento humano. A primeira infância pode ser subdividida em duas etapas: a primeira, que abrange do nascimento até os 3 anos, é especialmente determinante para o desenvolvimento emocional e cognitivo, enquanto a segunda etapa, dos 3 aos 6 anos de idade, marca o período em que a criança começa a ganhar mais autonomia.

Conforme observado por Papalia & Feldman (2013), as crianças estão ativamente envolvidas nos três domínios do desenvolvimento humano: percepção sensorial (envolvendo o desenvolvimento físico), aprendizagem (no âmbito cognitivo) e na construção de relações sociais (no âmbito psicossocial).

De acordo com Souza & Veríssimo (2015), o desenvolvimento infantil é um processo único para cada criança, que se inicia na concepção e se estende por toda a vida. Esse processo é caracterizado por sua natureza contínua, dinâmica e progressiva, englobando dimensões biológicas, psicológicas e sociais. Envolve a aquisição de habilidades, a passagem por diferentes estágios ou etapas e um processo ativo no qual a criança desempenha um papel central.

O desenvolvimento infantil também está intrinsecamente ligado à relação com o cuidador primário e ao contexto em que a criança está inserida, representando o meio pelo qual ela se integra à sociedade. Cada estágio de desenvolvimento busca estabelecer um equilíbrio entre intenções positivas e negativas correspondentes.

Assim, as crianças precisam aprender a confiar no mundo e nas pessoas ao seu redor, ao mesmo tempo em que desenvolvem um senso crítico que as ajuda a se proteger do perigo. No que diz respeito às etapas do desenvolvimento infantil, é fundamental observar e respeitar a individualidade de cada criança, de modo que suas potencialidades possam ser enriquecidas e desenvolvidas por meio de estímulos adequados.

A intervenção precoce desempenha um papel essencial, uma vez que a aquisição de conhecimento está diretamente ligada ao desenvolvimento psicomotor. Portanto, é crucial proporcionar estímulos para que a criança possa explorar plenamente sua capacidade cognitiva (RAMALHAIS, et al., 2020).

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2018), os cuidados prestados durante a segunda infância são essenciais para atender às necessidades

específicas das crianças nessa fase. Os seis primeiros anos de vida são fundamentais, pois representam o período em que a criança começa a descobrir o mundo ao seu redor, adquirir experiências básicas e desenvolver valores que moldarão sua visão de mundo e sua personalidade, de acordo com Collet & Oliveira (2002). Esse período é caracterizado por um conjunto de noções que orientam o comportamento e as atitudes da criança, permitindo que ela forme sua identidade e desenvolva sua personalidade.

2.2 Contextualizando o abuso sexual

No Brasil, de acordo com a Lei 12.015/2009, que faz parte do Código Penal e trata dos "crimes contra a dignidade sexual" (BRASIL, 2009), as vítimas de abuso sexual deveriam estar protegidas pela legislação e por órgãos de proteção.

No entanto, uma parcela das vítimas de abuso sexual enfrenta resistência em denunciar seus agressores. Muitas vezes, isso ocorre devido ao medo de serem julgadas pela sociedade ou de sofrer represálias, especialmente quando o agressor é uma figura de poder ou uma pessoa de confiança.

A violência sexual contra crianças é uma das formas mais cruéis de violência, deixando cicatrizes profundas em suas vidas, algumas das quais podem ser irreparáveis. A Lei 13.431/2017, ao abordar o abuso sexual infantil, reconhece a gravidade desse crime, especialmente quando ocorre no seio da família. Portanto, torna-se imperativo proporcionar um cuidado especial às vítimas desse tipo de abuso. Essa lei estabeleceu diretrizes para a escuta especializada e o depoimento especial, garantindo que as vítimas e testemunhas de violência sexual se sintam protegidas e recebam tratamento humanizado.

A rede de proteção tem trabalhado arduamente para assegurar que essas vítimas recebam atendimento qualificado (BRASIL, 2017). Existem diversos tipos de abuso, incluindo o abuso extrafamiliar, intrafamiliar e a exploração sexual. De acordo com Antoni et al. (2011), o abuso sexual extrafamiliar geralmente ocorre em locais próximos à residência da vítima, e o agressor pode ou não ter vínculos familiares ou ser conhecido da família.

Esse tipo de abuso difere do abuso intrafamiliar, já que é perpetrado por pessoas que não têm ligação direta com a criança ou sua família, como conhecidos com melhores condições financeiras, vizinhos e amigos. O abuso intrafamiliar, por

outro lado, envolve agressores que têm laços familiares com a criança, como pais, padrastos, irmãos e tios.

Estudos indicam que aproximadamente 80% dos casos de abuso sexual são denunciados no contexto intrafamiliar (ANTONI et al., 2011). A exploração sexual e a prostituição infantil ocorrem quando crianças são levadas à prostituição por seus próprios responsáveis, tornando-se vítimas do aliciamento por adultos que as introduzem no mercado da prostituição, explorando-as como objetos sexuais (ARAÚJO, 2002).

O tráfico para exploração sexual é uma forma de exploração direcionada ao tráfico de crianças e adolescentes, envolvendo atividades como aliciamento, rapto, transferência em território nacional ou internacional com fins comerciais ligados à prostituição, turismo sexual, pornografia, trabalho escravo e tráfico de seres humanos (ARAÚJO, 2002).

A exploração sexual no contexto do turismo ocorre quando crianças são assediadas por turistas, muitas vezes com a conivência ou omissão de estabelecimentos comerciais que se beneficiam desse tipo de exploração (ARAÚJO, 2002).

Conforme Andrade (2011), a violência é um fenômeno de saúde pública e social, e quando ocorre na infância, pode ter um impacto catastrófico no desenvolvimento infantil, influenciando o comportamento na vida adulta.

A Cartilha Maio Laranja destaca que a infância é uma das fases mais cruciais do desenvolvimento humano, e qualquer evento traumático nessa fase pode ter um impacto duradouro na vida adulta. As organizações de proteção à criança e ao adolescente buscam aumentar o número de pessoas capazes e dispostas a denunciar casos de violência sexual contra jovens (BRASIL, 2021).

2.3 Consequências do abuso sexual na primeira infância

A experiência de abuso sexual pode ter impactos significativos no desenvolvimento cognitivo e social da criança (Cogo et al., 2011). Como destacado por Monteiro (2015), diversos estudos têm comprovado que crianças que foram vítimas de abuso sexual frequentemente enfrentam problemas de comportamento e transtornos psiquiátricos.

No entanto, o abuso sexual pode se manifestar de diversas formas, especialmente quando ocorre durante a segunda fase do desenvolvimento da criança. Isso pode resultar em prejuízos substanciais, uma vez que a criança muitas vezes não percebe imediatamente o abuso e, portanto, pode não apresentar sintomas. Embora seja raro que a criança não apresente nenhum sintoma, isso não significa que ela não esteja sofrendo, e alguns sintomas podem surgir mais tarde.

Conforme observado por Monteiro (2015), a criança que está sendo vítima de abuso sexual pode não compreender imediatamente a natureza abusiva da situação. Isso pode levá-la a não revelar o abuso a ninguém. Quando a criança finalmente começa a compreender o que está acontecendo, muitas vezes reage negativamente ao abuso.

Os agressores frequentemente empregam métodos para manter a vítima em silêncio, o que pode prolongar o sofrimento e tornar a experiência traumática. A criança pode começar a acreditar que é culpada pelo abuso e, portanto, tem dificuldade em compartilhar o segredo com alguém. Além dos danos psicológicos, como apontado por Magalhães (2020), o abuso sexual pode expor a criança a riscos adicionais, como lesões traumáticas ou doenças. Isso pode afetar negativamente seu desempenho na escola e levar ao desenvolvimento de comportamentos delinquentes, que podem perpetuar a violência ao longo das gerações.

As crianças são mais propensas a sofrer traumas em comparação com os adultos que sofreram abuso sexual. Elas são mais vulneráveis e menos capazes de compreender e lidar com a violência.

Quando o abuso ocorre em um contexto em que a criança possui um forte vínculo com o agressor, como o abuso intrafamiliar, o trauma tende a ser ainda maior (MONTEIRO, 2015). O impacto do abuso na criança pode variar dependendo da idade da vítima. Sintomas comuns em crianças em idade pré-escolar incluem ansiedade, pesadelos, transtorno de estresse pós-traumático e comportamento sexual inadequado para sua faixa etária.

Os efeitos da violência sexual na infância podem se manifestar a curto e longo prazo. Muitas crianças que foram vítimas de abuso sexual têm dificuldade em confiar em seus pares, o que pode resultar em isolamento e relacionamentos superficiais na vida adulta (AMAZARRAY & KOLLER, 1998).

É evidente que as consequências do abuso sexual, que afetam a saúde mental

e física da criança, têm um impacto direto no processo de desenvolvimento. O estresse pós-traumático é uma consequência comum a curto prazo e pode causar um impacto emocional severo.

A vítima muitas vezes luta para processar a experiência traumática, levando a pensamentos e comportamentos patológicos (HABIGZANG & KOLLER et al., 2005). Além disso, a depressão e outros distúrbios mentais podem estar relacionados ao trauma causado pelo abuso sexual na infância.

O sofrimento causado por esse trauma, que muitas vezes começa na infância e persiste ao longo da vida, pode levar a uma autoimagem extremamente negativa, comprometendo o desenvolvimento emocional da pessoa e afetando-a por muitos anos (CRUZ, GOMES, ESTELA et al., 2021).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise cuidadosa da temática do abuso sexual na infância revela um cenário profundamente preocupante e complexo.

A violência sexual contra crianças não apenas deixa cicatrizes visíveis, mas também tem um impacto profundo e abrangente em sua saúde física e mental, que pode perdurar ao longo de suas vidas. Este fenômeno é reconhecido como um dos crimes mais cruéis e traumáticos que uma criança pode enfrentar, com consequências devastadoras.

O abuso sexual infantil transcende a esfera física e atinge o âmago do desenvolvimento da criança. Em primeiro lugar, é fundamental destacar que essa forma de violência pode comprometer seriamente o desenvolvimento cognitivo da criança.

O trauma associado ao abuso pode prejudicar a capacidade da criança de aprender e se concentrar, afetando negativamente seu desempenho escolar e suas perspectivas acadêmicas. Além disso, a exposição a situações tão perturbadoras em uma idade tão precoce pode afetar a forma como a criança processa informações e lida com o mundo ao seu redor, moldando sua visão de si mesma e de outros. Além disso, o abuso sexual na infância também tem implicações profundas no desenvolvimento social da criança.

Muitas vezes, as vítimas de abuso sexual enfrentam dificuldades significativas

em estabelecer relacionamentos interpessoais saudáveis. O trauma experimentado pode torná-las mais propensas a desenvolver problemas de confiança, isolamento e dificuldades de comunicação. Esses desafios sociais podem persistir ao longo de suas vidas, afetando suas relações pessoais e profissionais. Por último, mas não menos importante, o abuso sexual infantil está intrinsecamente ligado a prejuízos emocionais profundos.

As vítimas frequentemente experimentam uma série de emoções complexas, como vergonha, culpa, medo e raiva, que podem ser difíceis de enfrentar e superar. Essas emoções podem evoluir para problemas de saúde mental, como transtorno de estresse pós-traumático, depressão, ansiedade e outros distúrbios psicológicos que podem persistir ao longo da vida adulta.

Em resumo, o abuso sexual na infância é um problema devastador que vai além das cicatrizes físicas. Suas implicações abrangem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança, afetando profundamente sua qualidade de vida e seu bem-estar futuro. Portanto, é fundamental para a sociedade e os sistemas de apoio às vítimas reconhecerem a gravidade desse problema e trabalharem incansavelmente para prevenir, identificar e tratar o abuso sexual infantil, a fim de proteger nossas crianças e promover um desenvolvimento saudável em termos biológicos, psicológicos e social.

4 REFERÊNCIAS

ANDRDE, A. F. **Rompendo o silêncio: uma análise sobre as histórias de meninas com vivências de abuso sexual atendidas pelo CREAS do Município de João Pessoa**. 2011. 204f. Dissertação de mestrado (Mestre em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7224/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 09ago. 2021.

ANTONI, C.; YUNES, M. A. M.; HABIGZANG, L.; KOLLER, S. H. Abuso sexual extrafamiliar: percepções das mães de vítimas. **Estudo de psicologia**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 97-106, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/vSgt3WFX8qSpCSqL7Rpn4gb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2021.

AMAZARRAY, M. R.; KOLLER, S. H. Alguns aspectos observados nodesenvolvimento de crianças vítimas de abuso sexual. **Psicol. Reflex.**

Crit., RioGrande do Sul, v. 11, n. 3. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-79721998000300014&script=sci_arttext. acesso em: 19 jun. 2021.

ARAÚJO, M. de F. Violência e abuso sexual na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 2. p. 3-11, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/QJpLxjnNg6J3H4skJLgW3mf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRASIL. Cartilha do maio laranja. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes – abordagem de casos concretos em uma perspectiva multidisciplinar e interinstitucional**. Brasília. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/maio/CartilhaMaioLaranja2021.pdf>. Acesso em 21 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.257/2016, Art. 43, 08 de março de 2016**. Marco Legal da Primeira Infância. Brasília-DF. Disponível em: https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/impacto/marco-legal/?gclid=CjwKCAjwzruGBhBAEiwAUqMR8F117cPDYw3QadJEnp_6cpwptqFn9C92ESWilwRosOKDBmhJi6wbXRoCh3gQAVd_BwE. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Lei 13.431, 04 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantias de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei 8069 de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13431.htm. Acesso em 30 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.015, 07 de agosto de 2009**. Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12015.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

CARNEIRO, S. L. M. A.; CABRAL, M. A. A. “O silêncio dos inocentes” – abuso sexual intrafamiliar na infância. **Revista Epos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan. 2010. ISSN:2178-700X. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2010000100005. Acesso em: 17 jun. 2021.

COGO, K. S.; MAHL, A. C.; OLIVEIRA, L. A.; HOCH, V. A.; BATTISTI, P. Consequências psicológicas do abuso sexual infantil. **Unoesc & ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 2, p. 130-139, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235124693.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

COLLET, N.; OLIVEIRA, B. R. G. de. **Manual de enfermagem em pediatria: a criança e a hospitalização, alojamento conjunto pediátrico, o processo de cuidar em pediatria, pediatria clínica e pediatria cirúrgica**. Goiânia: Ed. AB, 2002. 340p. ISBN: 85-7498-065-X.

CRUZ, M. A; GOMES, N. P; CAMPOS L. M; ESTELA, F. M. WHITAKER, M. C. O;

LÍRIO, J. G. S. Repercussões do abuso sexual vivenciado na infância e na adolescência: revisão integrativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 4, p. 1369-1380, abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021264.02862019>. Acesso em: 07 ago. 2021.

HABIGZANG, L. E; KOLLER, S.H; AZEVEDO, G. A; MACHADO, P. X. Abuso sexual infantil e dinâmica familiar: aspectos observados em processos jurídicos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Rio Grande do Sul, v. 21, n. 3, pp. 341-348, set./dez. 2005. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/255636786_Abuso_sexual_infantil_e_dinamica_familiar_aspectos_observados_em_processos_juridicos. acesso em: 07 ago. 2021.

MAGALHÃES, T. **Violência e abuso**: respostas simples para questões complexas. 2ªed. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2020. p. 145. ISBN: 978-989-26-1666-7. ISBN: 978-989-26-1667-4. Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=mhrdDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=viol%C3%Aancia+e+abuso+Magalh%C3%A3es&ots=NcoWHebNXu&sig=HR7m8U2CsSmVx8r4gDHVxrM7c6E>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MONTEIRO, B. C. **Transtorno de estresse pós-traumático**: uma consequência da violência sexual na infância. 2015. 35f. Monografia (Especialização em saúde Mental, Álcool e outras drogas) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/11350>. Acesso em 04 jun. 2021.

NUNES, A. J.; SALES, M. C. V. Violência contra crianças no cenário brasileiro. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 21, n. 3, p. 871-880, mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232015213.08182014>. Acesso em: 20 mai. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE e UNICEF. **Cuidados de Criação para o Desenvolvimento na Primeira Infância**: plano global para ação e resultados. 2018. Disponível: <https://www.who.int/>. Acesso em: 20 jun.2021.

PAPALIA, D. E.; F, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12ª. ed. Porto Alegre: Ed. AMGH Editora Ltda, 2013. 800p. ISBN: 978-85-8055-216-4.

RAMALHAIS, T. F.; NUNES, L. F. L.; SILVA, G. de F. B. da.; CARDOSO, F. B. A importância da estimulação precoce na primeira infância com crianças institucionalizadas. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 8, p. 55083-55096, Aug. 2020. ISSN: 2525-8761.

SOUZA, J. M. de.; VERÍSSIMO, M. de La Ò R. Desenvolvimento infantil: análise de um novo conceito. **Rev. Latino-Am. Enfermagem USP**, São Paulo, v. 23, n. 6, p. 1097-1104, nov./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-1169.0462.2654>. Acesso em: 20 jun. 2021.



Capítulo 6
A HISTORICIDADE CONCEITUAL DA
ESQUIZOFRENIA

Taíza Fernanda Ramalhais
Maura Sandra da Silva do Nascimento

Marcos Galdino

Crhis Mayara Tibes-Cherman

Zaady Sanabria Garcia

Joana Bertelli

Mariana Pelози Rodrigues

Camila Mendes Pereira

A HISTORICIDADE CONCEITUAL DA ESQUIZOFRENIA

Taíza Fernanda Ramalhais

Pesquisadora de Pós-Doutorado em Teologia (FIURJ)

Psicóloga/Pedagoga – Coordenadora e Docente Descomplica UniAmérica

thai_19@hotmail.com

Maura Sandra da Silva do Nascimento

Mestre em Ensino (UNIOESTE)

Pedagoga – Docente Descomplica UniAmérica

professoramaurabarao@gmail.com

Marcos Galdino

Pesquisador de Pós-Doutorado em Teologia (FIURJ)

Pedagogo – Docente Descomplica UniAmérica

Marcos_galdino@gmail.com

Crhis Mayara Tibes-Cherman

Doutora em Enfermagem Fundamental (USP)

Enfermeira – Coordenadora e Docente Descomplica UniAmérica

christibes@gmail.com

Zaady Sanabria Garcia

Mestranda em Literatura Comparada (UNIOESTE)

Pedagoga – Docente Descomplica UniAmérica

zaadys@gmail.com

Joana Bertelli

Especialista em Docência do Ensino Superior (FAVENI)

Enfermeira – Professora pela Secretaria Estadual de Educação/PR

joanaberteli@yahoo.com.br

Mariana Pelози Rodrigues

Especialista em Educação Especial (ESAP)

Terapeuta Ocupacional/Pedagoga – Professora pela Rede pública de Ensino

Ubiratã/PR

maryane_pelози@hotmail.com

Camila Mendes Pereira

Especialista em Educação Especial (UNINA)

Pedagoga – Professora pela Rede pública de Ensino de Corbélia/PR

camilamendespereirapertile@gmail.com

RESUMO

A esquizofrenia, um transtorno mental complexo cujas causas ainda permanecem desconhecidas, constitui uma preocupação significativa no campo da saúde pública e é objeto de crescente pesquisa. O tratamento farmacológico desse transtorno tem se revelado uma abordagem fundamental, envolvendo o uso de medicamentos antipsicóticos. Esses fármacos desempenham um papel crucial na melhoria dos sintomas da esquizofrenia e na capacidade dos pacientes de reintegrarem-se na sociedade. Este artigo busca fornecer uma visão abrangente desse tema. Inicialmente, apresenta uma breve descrição da esquizofrenia, contextualizando sua complexidade e impacto. Em seguida, analisa as intervenções farmacológicas atualmente empregadas, realizando um levantamento abrangente dos principais tipos de antipsicóticos, incluindo os típicos e atípicos. Além disso, explora os efeitos terapêuticos e colaterais associados a esses medicamentos, bem como seus mecanismos de ação. Uma parte crucial deste estudo se concentra na interação entre o tratamento farmacológico e as intervenções psicoterapêuticas, reconhecendo que uma abordagem multidisciplinar é frequentemente necessária para otimizar os resultados para os pacientes. O objetivo principal deste trabalho é observar a historicidade da esquizofrenia, ressaltando sua relevância como questão de saúde pública e seu crescente destaque na pesquisa científica. A metodologia utilizada baseou-se em uma pesquisa bibliográfica abrangente, que incluiu a análise de livros, sites e revistas científicas, com ênfase em fontes confiáveis, como Scielo, Pubmed e Portal de Periódicos CAPES/MEC, e a utilização de artigos acadêmicos dedicados à compreensão histórica da esquizofrenia. Essa abordagem proporcionou uma base sólida para a análise aprofundada do tema, bem como para a identificação de tendências e progressos na pesquisa sobre a esquizofrenia ao longo do tempo.

Palavras-chave: Psicopatologia. Historicidade. Transtorno Mental.

1. INTRODUÇÃO

Cerca de 20 milhões de pessoas em todo o mundo enfrentam o desafio da esquizofrenia, uma condição mental complexa cujas causas ainda permanecem desconhecidas. A incidência anual desse transtorno é estimada em 2 a 4 casos por 10.000 indivíduos com idades entre 15 e 54 anos. A esquizofrenia está associada a alterações bioquímicas, com destaque para a disfunção do sistema dopaminérgico, que se torna hiperativo durante os episódios psicóticos. A natureza da esquizofrenia é heterogênea, caracterizada por manifestações clínicas que podem variar rapidamente (HÜBNER et al., 2018). Até o momento, a esquizofrenia permanece como um desafio diagnóstico e terapêutico devido à complexidade de sua etiologia.

O tratamento convencional envolve o uso de medicamentos antipsicóticos, combinados com abordagens psicoterapêuticas, visando aliviar sintomas e promover a reintegração social dos pacientes.

Este artigo tem como objetivo principal traçar uma visão histórica da esquizofrenia, explorando suas origens e os teóricos pioneiros que iniciaram o estudo dessa patologia. Em seguida, ele se aprofunda na caracterização da doença, analisando seus subtipos clínicos, seus sintomas e os impactos que esses sintomas têm sobre os pacientes.

Posteriormente, examina a evolução das intervenções farmacológicas para o tratamento da esquizofrenia, desde os primeiros estudos sobre a doença até os avanços mais recentes. Isso inclui uma análise abrangente dos principais antipsicóticos, tanto típicos quanto atípicos, destacando seus efeitos terapêuticos e colaterais, bem como os mecanismos de ação que operam no organismo do indivíduo.

Finalmente, o artigo explora a interação entre o tratamento farmacológico e a intervenção psicoterápica, reconhecendo a importância de uma abordagem multidisciplinar para o manejo eficaz da esquizofrenia. Para alcançar esses objetivos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que adotou uma abordagem qualitativa de natureza básica, com objetivos exploratórios.

Essa pesquisa baseou-se em artigos acadêmicos relacionados à esquizofrenia, bem como nas diretrizes do DSM-V, fornecendo uma base sólida para a análise abrangente do tema.

2. RESULTADOS E DISCUSSÕES

2.1 O histórico conceitual da esquizofrenia

Do ponto de vista histórico, ao retrocedermos ao século XIX, encontramos as primeiras delimitações do termo "demência precoce". Essas investigações foram conduzidas por Émil Kraepelin, fundamentadas em suas observações de pacientes jovens que, após experimentarem um período psicótico, eram afetados por um "enfraquecimento psíquico".

No entanto, é importante notar que essa condição não necessariamente os tornava "dementes" (KRAEPLIN, 1919). Antigamente, a sociedade retratava erroneamente a esquizofrenia, levando à exclusão e ao isolamento dos doentes em hospitais psiquiátricos.

O tratamento da época incluía métodos como eletrochoques, lobotomia e trepanação, que, infelizmente, frequentemente causavam mais danos do que benefícios, agravando ainda mais o quadro clínico dos pacientes. Assim, os indivíduos esquizofrênicos eram afastados da sociedade, com a crença de que a família e a sociedade eram influências negativas em suas vidas, levando-os a perder o direito de conviver com a comunidade.

Esse cenário desafiador mobilizou estudiosos de diversas áreas, incluindo filósofos, sociólogos, antropólogos, neurocientistas e psicofarmacologistas, a investigar mais profundamente a natureza da esquizofrenia, dada sua complexidade, que persiste até os dias atuais.

Nesse contexto, Eugen Bleuler contribuiu significativamente para os estudos de Kraepelin, desenvolvendo o conceito de "Esquizofrenia" (onde "esquizo" significa divisão e "phrenia" refere-se à mente). Este conceito apareceu no título de sua obra "Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien," publicada em 1911. Nota-se uma ruptura com a concepção de "demência precoce" proposta por Émil, que anteriormente denominava a patologia como sintomas de deterioração mental em jovens que recentemente ingressaram na vida adulta (BLEULER, 1967).

No entanto, por meio das observações de Bleuler, a pesquisa avançou na compreensão da esquizofrenia. Ele demonstrou que a doença não se limitava a jovens, mas afetava indivíduos de todas as idades, revelando-se como uma doença neuropsiquiátrica grave comum a diversas populações, independentemente de

cultura, riqueza, saúde ou educação, destacando a importância de critérios de diagnóstico mais amplos.

Ficou evidente a necessidade de reavaliar o critério de deterioração psíquica estabelecido por Kraepelin, uma vez que essa definição se tornou questionável, especialmente ao considerar casos de catatonia que, sob uma análise mais detalhada, poderiam ser incluídos na "demência precoce", embora isso não representasse o quadro patológico completo. Assim, a demência precoce não se aplicava a todos os casos, exigindo uma análise minuciosa, frequentemente com o apoio de equipes multidisciplinares e uma investigação abrangente do histórico biopsicossocial do paciente.

Em suma, Kraepelin, influenciado pelo modelo médico da época, buscou caracterizar doenças com etiologia, sintomatologia, curso e resultados semelhantes. Sua pesquisa ressaltou "diversos estados mórbidos caracterizados por distúrbios da vida afetiva e da vontade, paralelamente a uma evolução progressiva em direção a uma degradação completa da personalidade" (KRAEPLIN, 1919). Kraepelin, então, definiu que o critério discriminativo essencial da demência precoce era o critério evolutivo, ou seja, a evolução terminal até um estado de enfraquecimento psíquico, e distinguiu três formas do transtorno: hebefrênica, catatônica e paranoide.

Embora Bleuler tenha proposto a esquizofrenia como uma conceituação aprimorada da demência precoce, muitos autores ainda consideravam essas entidades clínicas como distintas.

A principal distinção reside no fato de que a conceituação de Kraepelin era estritamente empírica, enquanto Bleuler baseava-se em uma teoria em que os sintomas fundamentais eram a expressão de uma alteração cerebral subjacente e os sintomas acessórios eram vistos como uma reação da personalidade, associada ao surgimento do que Bleuler chamou de "complexos afetivamente carregados" (BLEULER, 1967).

2.2 Caracterização da Esquizofrenia

O transtorno esquizofrênico é caracterizado por manifestar alterações funcionais de diferentes graus e simultaneamente. Os pacientes que sofrem dessa condição enfrentam pensamentos ilógicos e fragmentados, além de apresentarem déficits nos processos cognitivos e emocionais. Muitas vezes, experimentam

distúrbios perceptuais, como alucinações auditivas e visuais quando se encontram sozinhos, bem como ilusões sensoriais, como sensações de formigamento e perda de olfato (ANDREASEN, 2000).

Em decorrência dessas distorções, os indivíduos podem perder sua identidade pessoal e enfrentar dificuldades nas interações sociais, levando-os ao isolamento, onde mergulham em seus próprios pensamentos e fantasias. Durante a fase mais aguda da patologia, surgem sintomas que afetam a atenção e o aprendizado, sendo considerados distorções fundamentais na esquizofrenia. Isso se manifesta por meio de anormalidades na linguagem, no pensamento e na atenção seletiva (ANDREASEN, 2000; CROW, 1980).

Os sintomas da esquizofrenia são geralmente classificados em positivos e negativos. Os sintomas positivos envolvem distorções nas funções psíquicas, enquanto os sintomas negativos indicam uma perda dessas funções. Com o passar do tempo, esses sintomas podem agravar-se, levando ao quadro conhecido como esquizofrenia residual (CROW, 1980).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2013), a esquizofrenia é classificada em diferentes subtipos clínicos, incluindo a Esquizofrenia Paranoide, Hebefrênica ou Desorganizada, Catatônica, Indiferenciada e Residual. Cada um desses subtipos apresenta sintomas característicos da doença. Vale ressaltar que, ao longo do tempo, os sintomas podem evoluir e levar a uma transição entre os subtipos.

Na Esquizofrenia Paranoide, os sintomas incluem alucinações, ideias delirantes, sensação de perseguição e teorias conspiratórias. Esses sintomas podem persistir ao longo do tempo, e os portadores frequentemente apresentam comportamentos violentos, desconfiança e hostilidade (DSM-V, 2013). Na Esquizofrenia Catatônica, os indivíduos experimentam déficits psicomotores que variam de hiperatividade a catalepsia, estupor, automatismo, negativismo e imitação de gestos e falas alheias (ecopraxia). Além disso, esses pacientes podem manifestar comportamentos peculiarmente estereotipados (gestos repetitivos) e maneirismos (gestos extravagantes) (ANDREASEN, 2000).

Na Esquizofrenia Hebefrênica ou Desorganizada, os pacientes enfrentam dificuldades em organizar seus pensamentos e emoções, o que interfere na realização de tarefas cotidianas. Isso resulta em comportamentos afetivos inadequados e impróprios, bem como no isolamento social (HOLMES, 1997).

A Esquizofrenia Residual é caracterizada pela persistência de sintomas negativos, como alterações comportamentais e emocionais, embora não tão proeminentes quanto nos outros subtipos da doença (HOLMES, 1997). Na Esquizofrenia Indiferenciada, predominam delírios e alucinações, acompanhados de comportamento incoerente e desorganizado. Esse subtipo é aplicado quando os sintomas não se enquadram completamente em nenhum outro tipo específico de esquizofrenia (DSM-V, 2013).

É importante destacar que a esquizofrenia pode ter início no final da adolescência ou no início da vida adulta e evoluir ao longo dos anos, uma vez que o tratamento é uma necessidade ao longo da vida do paciente. Embora os avanços na pesquisa científica tenham ocorrido, as causas da esquizofrenia ainda permanecem desconhecidas.

Pesquisadores como Nancy Andreasen e David Holmes sugerem que fatores genéticos, ambientais, além de alterações cerebrais e bioquímicas, podem influenciar o aparecimento e a progressão da doença. Diante dessa complexidade, é crucial que os indivíduos que enfrentam a esquizofrenia busquem tratamento adequado para aprender a lidar com os surtos da doença e, assim, possam levar uma vida mais funcional com o apoio necessário.

2.3 Tratamento Farmacológico

Diante da profunda influência nos aspectos biopsicossociais dos pacientes esquizofrênicos, torna-se evidente que o tratamento dessa patologia geralmente requer uma abordagem de equipe multidisciplinar para aliviar os sintomas e melhorar as condições de vida. É importante destacar que até a década de 1950, não havia recursos adequados para o tratamento de pacientes com doenças psiquiátricas.

Frequentemente, esses pacientes eram internados em asilos ou hospitais psiquiátricos, onde eram submetidos a tratamentos negligentes, o que contribuía diretamente para a deterioração de seu estado clínico. Foi somente com a descoberta dos medicamentos conhecidos como antipsicóticos que o tratamento farmacológico da esquizofrenia teve início (ALVES, C; SILVA, M. 2001).

A introdução dos antipsicóticos marcou uma transformação significativa na psiquiatria, sendo denominada como a "revolução farmacológica da psiquiatria". Isso permitiu que os pacientes com transtornos mentais, que antes eram tratados em

manicômios, pudessem receber tratamento em suas casas, e alguns até mesmo conseguissem reintegrar-se à sociedade de maneira funcional (GRAEFF, 1989; GRAEFF, GUIMARÃES, & ZUARDI, 1999; LOUZÃ NETO, 1996).

Antes dessa revolução, os pacientes eram submetidos a tratamentos brutais, como eletrochoques, isolamento social e lobotomia, que frequentemente causavam mais danos do que benefícios. A introdução dos antipsicóticos marcou o início de uma nova era, que visava à reintegração dos indivíduos afetados pela esquizofrenia na sociedade.

No entanto, adaptações contínuas ainda eram necessárias. Além de produzirem efeitos terapêuticos, os antipsicóticos também provocavam efeitos colaterais neurológicos significativos, o que levou à sua denominação como "neurolépticos". Com o desenvolvimento de antipsicóticos atípicos, que produziam menos efeitos colaterais motores do que os antipsicóticos típicos, o termo "antipsicótico" passou a ser amplamente utilizado para descrever a ação das drogas usadas no tratamento de psicoses (GRAEFF ET AL., 1999; MARDER & VAN PUTTEN, 1995).

O uso de antipsicóticos começou na França em 1952, com a descoberta da clorpromazina por Henri Laborint, um cirurgião francês que inicialmente a investigou como um agente para reduzir a ansiedade pré-operatória. Ele observou que, quando administrada intravenosamente em doses de 50 a 100 mg, a clorpromazina produzia efeitos anestésicos que faziam com que os pacientes ficassem indiferentes ao procedimento cirúrgico (GRAEFF ET AL., 1999; MARDER & VAN PUTTEN, 1995). Concomitantemente, Delay e outros psiquiatras começaram a administrar a clorpromazina em pacientes psiquiátricos em 1952, observando uma considerável melhora sintomática.

Assim, a clorpromazina se tornou o primeiro tratamento com uma ação relativamente específica sobre os sintomas psicóticos (ALVES, C; SILVA, M. 2001). No entanto, apesar dos benefícios terapêuticos, os antipsicóticos também apresentaram efeitos colaterais prejudiciais à saúde, como o surgimento de sintomas semelhantes ao Parkinson (incluindo rigidez muscular, tremores, redução da expressão facial e lentidão nos movimentos).

Como resultado de todas essas transformações, tornou-se claro que o tratamento farmacológico não apenas alivia os sintomas dos pacientes com esquizofrenia, mas também contribui para seu progresso na psicoterapia e facilita a

reintegração na sociedade. No entanto, os desafios sociais e ocupacionais persistem, especialmente devido ao início da doença, geralmente no final da adolescência ou início da vida adulta.

Nesse contexto, fica evidente a necessidade de uma abordagem multidisciplinar para enfrentar todos os aspectos dessa condição complexa e proporcionar uma vida mais funcional e integrada para os pacientes afetados pela esquizofrenia.

2.4 Psicoterapia

No que diz respeito à dificuldade de estabelecer vínculos sociais, a abordagem da psicoterapia de enfoque social desempenha um papel crucial na melhoria do desempenho psicossocial dos pacientes. Ela desempenha um papel fundamental na promoção de relacionamentos pessoais, profissionais e, principalmente, familiares. Além disso, existem diversas vertentes no tratamento psicossocial que abrangem terapias como o suporte individual, terapia em grupo, terapia educativa, terapia familiar, terapia social e treinamento vocacional.

O Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) também é uma instituição fundamental no auxílio aos pacientes com esquizofrenia durante seu tratamento. Surgindo em 1987 em São Paulo, os CAPS formam uma rede de cuidados essenciais para ajudar em momentos de crise. Eles operam em instalações físicas independentes de estruturas hospitalares e contam com equipes interdisciplinares dedicadas.

Essas equipes oferecem atendimento tanto individual quanto em grupo, incluindo suporte à família, atividades de suporte social, integração comunitária, oficinas terapêuticas e visitas domiciliares (SILVA, P. et al., 2014).

No contexto da saúde pública, a esquizofrenia é uma questão de relevância que exige atenção especializada. Dada a complexidade dessa patologia, que ainda demanda estudos contínuos até os dias de hoje, o tratamento farmacológico em conjunto com a psicoterapia desempenha um papel crucial na melhoria do quadro do paciente, permitindo sua reintegração na sociedade de acordo com suas necessidades. Assim como outras doenças crônicas, o tratamento da esquizofrenia representa um caminho constante na busca do equilíbrio. Quando o paciente recebe o apoio necessário, abre-se a possibilidade de uma vida com qualidade.

Dessa forma, o tratamento é adaptado às especificidades de cada paciente, considerando suas características individuais e o quadro clínico. O objetivo principal é proporcionar um treinamento de habilidades que facilite a adaptação dos indivíduos diagnosticados com esquizofrenia à vida em sociedade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado anteriormente, na esquizofrenia, há um predomínio de alucinações auditivas, e os pacientes frequentemente relatam ouvir vozes de pessoas que não estão presentes. Essas vozes muitas vezes emitem ordens e instruções que o indivíduo sente a necessidade de seguir. Além disso, estímulos reais podem ser interpretados de maneira delirante, fazendo com que o paciente compreenda informações e conversas como se estivessem relacionadas a ele, contribuindo para o empobrecimento do conteúdo do pensamento.

O impacto do adoecimento psíquico na vida social do indivíduo com esquizofrenia é notável, uma vez que seus comportamentos muitas vezes se desviam da norma social. Infelizmente, a patologia é frequentemente mal compreendida pela sociedade, o que leva ao estigma e à exclusão social. Isso resulta em isolamento para os pacientes, que não são aceitos de acordo com os padrões convencionais. Portanto, é essencial combater o estigma associado à esquizofrenia.

Do ponto de vista da pessoa afetada, a esquizofrenia tem um impacto significativo em sua vida social, pois a incerteza causada pelo transtorno mental é agravada por uma sociedade que ainda mantém preconceitos enraizados sobre a doença.

Além disso, como o trabalho é considerado uma forma importante de inclusão social, os pacientes com esquizofrenia muitas vezes enfrentam a exclusão do mercado de trabalho, o que resulta em consequências pessoais e sociais prejudiciais.

Em conclusão, com base no exposto, é de extrema importância que se realizem estudos sobre a esquizofrenia para abordar questões de saúde pública e aumentar o conhecimento de que os indivíduos afetados pela doença merecem tratamento e apoio. Isso contribui para a desestigmatização da patologia, tornando possível a inclusão desses pacientes na sociedade e facilitando sua participação nas interações sociais.

A pesquisa desempenha um papel fundamental na disseminação desse conhecimento e espera-se que este artigo possa inspirar futuros acadêmicos e pesquisadores a se interessarem pelo tema, contribuindo para uma melhor compreensão e integração social dos pacientes com esquizofrenia.

4. REFERÊNCIAS

- ALVES, C. R. R.; SILVA, M. T.; A. **A esquizofrenia e seu tratamento farmacológico**. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 18, p. 12-22, 2001.
- ANDREASEN, N. C. (2000). **Schizophrenia: the fundamental questions**. Brain Research Reviews, 31, 106-112.
- ASHTON, H. (1992). **Brain function and psychotropic drugs**. New York: Oxford University Press.
- BLEULER E. **The prognosis of dementia praecox: the group of schizophrenias (Die prognose der dementia praecox: schizophrenergiegruppe. Allgemeine Zeitschrift fur Psychiatrie 1908;65:436-64)**. In: Shepperd JCM, editor. The clinical roots of the schizophrenia concept: translations of the seminal contributions on schizophrenia. Cambridge: Cambridge University Press; 1967 p. 59-74.
- BUCKLEY, P. F., & MELTZER, H. Y. (1995). **Treatment of schizophrenia**. In A. F. Schatzberg & C. B. Nemeroff (Eds.), Textbook of psychopharmacology (pp.615-639). London: American Psychiatric Press.
- CROW, T. J. (1980). **Positive and negative schizophrenic symptoms and the role of dopamine**. British Journal Psychiatry, 137, 383-386.
- DSM-V. (2013). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais Associação Psiquiátrica Americana** (Batista, D., Trans.). (5 ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- ELKIS, H. **A evolução do conceito de esquizofrenia neste século**. Brazilian Journal of Psychiatry, v. 22, p. 23-26, 2000.
- HOLMES, D. S. (1997). **Psicologia dos transtornos mentais** (Costa, S., Trans.). (2º Ed. ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- KRAEPELIN E. **Dementia praecox and paraphrenia**. (From the German 8th Edition of the Textbook of Psychiatry ed.) Edinburgh: E & S Livingstone; 1919. p. 74-5.
- LOUZÃ NETO, M. R. (1996). **Convivendo com a esquizofrenia: um guia para pacientes e familiares**. São Paulo: Lemos Editorial.
- MARDER, S. R, & VAN PUTTEN, T. (1995). **Antipsychotic medications**. In A. F. Schatzberg & C. B. Nemeroff (Eds.), Textbook of psychopharmacology (pp. 247-261). London: American Psychiatric Press.

RAMOS, M. R. C; HÜBNER V. K. C. **Esquizofrenia**. Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba, v. 6, n. 1, p. 1-4, 2004.

SILVA, P. L. N. da et al. **Esquizofrenia: percepção dos familiares de usuários de um centro de atenção psicossocial norte mineiro**. Meridiano 47-Journal of Global Studies, v. 5, n. 3, p. 889-903, 2014.



Capítulo 7
EXPLORANDO O MUNDO VIRTUAL: A
PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS DURANTE A
PANDEMIA

Taíza Fernanda Ramalhais

Maura Sandra da Silva do Nascimento

Marcos Galdino

Crhis Mayara Tibes-Cherman

Zaady Sanabria Garcia

Joana Bertelli

Mariana Pelози Rodrigues

Camila Mendes Pereira

EXPLORANDO O MUNDO VIRTUAL: A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS DURANTE A PANDEMIA

Taíza Fernanda Ramalhais

Pesquisadora de Pós-Doutorado em Teologia (FIURJ)

Psicóloga/Pedagoga – Coordenadora e Docente Descomplica UniAmérica

thai_19@hotmail.com

Maura Sandra da Silva do Nascimento

Mestre em Ensino (UNIOESTE)

Pedagoga – Docente Descomplica UniAmérica

professoramaurabarao@gmail.com

Marcos Galdino

Pesquisador de Pós-Doutorado em Teologia (FIURJ)

Pedagogo – Docente Descomplica UniAmérica

Marcos_galdino@gmail.com

Crhis Mayara Tibes-Cherman

Doutora em Enfermagem Fundamental (USP)

Enfermeira – Coordenadora e Docente Descomplica UniAmérica

christibes@gmail.com

Zaady Sanabria Garcia

Mestranda em Literatura Comparada (UNIOESTE)

Pedagoga – Docente Descomplica UniAmérica

zaadys@gmail.com

Joana Bertelli

Especialista em Docência do Ensino Superior (FAVENI)

Enfermeira – Professora pela Secretaria Estadual de Educação/PR

joanabertelli@yahoo.com.br

Mariana Pelози Rodrigues

Especialista em Educação Especial (ESAP)

Terapeuta Ocupacional/Pedagoga – Professora pela Rede pública de Ensino

Ubiratã/PR

maryane_pelози@hotmail.com

Camila Mendes Pereira

Especialista em Educação Especial (UNINA)

Pedagoga – Professora pela Rede pública de Ensino de Corbélia/PR

camilamendespereirapertile@gmail.com

RESUMO

O ano de 2020 marcou o início de uma pandemia global de COVID-19, que trouxe transformações significativas nas rotinas em todo o mundo, impactando especialmente a vida das crianças. Este estudo tem como objetivo analisar as mudanças na rotina e o uso excessivo da tecnologia durante esse período. No primeiro tópico, será contextualizada a importância da infância no desenvolvimento humano. No segundo tópico, abordaremos o excesso no uso da tecnologia e como os pais estão lidando com essa nova realidade, em particular, o abuso do uso de dispositivos eletrônicos. No terceiro tópico, exploraremos os efeitos da pandemia, destacando suas consequências e implicações significativas nas famílias brasileiras, abrangendo aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Esta pesquisa se baseou em uma revisão de publicações científicas relacionadas ao tema, abrangendo um período que vai de 1987 a 2021. Foram consultadas bases de dados entre fevereiro e setembro de 2021, incluindo Scielo, Medline e Google Acadêmico. Para a análise e síntese do material, foram seguidos os seguintes procedimentos: uma leitura exploratória inicial seguida de uma leitura seletiva, na qual o material de maior relevância para a pesquisa foi selecionado. Como conclusão, observa-se que o atual período de isolamento social tem causado um impacto significativo na vida das crianças. Elas têm enfrentado mudanças em seu comportamento e desenvolvimento, afetando sua rotina, sono, saúde emocional, educação à distância e aumento do tempo de exposição às telas. Todas essas adaptações e limitações podem levar as crianças a desenvolverem transtornos de comportamento cognitivo, além de problemas de saúde como crises de ansiedade, obesidade e desafios na área afetiva.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Brincar. Infância.

1 INTRODUÇÃO

O propósito deste trabalho de pesquisa é destacar a influência significativa da tecnologia nas crianças, bem como o aumento do seu uso durante a pandemia, e os

efeitos potencialmente prejudiciais que isso pode ter em seu desenvolvimento físico, mental e social.

Com o aumento do tempo de exposição às telas, as crianças frequentemente são submetidas a um processo que limita sua criatividade, tornando-as condicionadas a estímulos primários e à constante exposição a tecnologias (EISENSTEIN & ESTEFANON, 2006).

Segundo Sued (2020), as brincadeiras tradicionais, como peteca, amarelinha e pintura com pincéis, desempenham um papel fundamental na vida das crianças.

Os pais desempenham um papel essencial nesse processo de brincar, acompanhando de perto o desenvolvimento de seus filhos. No entanto, ao realizar uma pesquisa bibliográfica com os descritores "crianças" e "pandemia", foi constatado que há poucos artigos ou publicações disponíveis sobre o tema.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O que é infância

A infância tem passado por inúmeras transformações ao longo da história. Houve um tempo em que a infância era negligenciada, mas, ao longo do tempo, passou a ser reconhecida como uma fase relevante no desenvolvimento humano, deixando um impacto que perdura por toda a vida.

O desenvolvimento infantil é um processo contínuo que merece proteção e atenção, especialmente em tempos como os atuais. Linhares & Enumo (2020) destacam a importância de avaliar os impactos da pandemia no desenvolvimento das crianças e implementar medidas preventivas para mitigar possíveis consequências negativas e sequelas.

Autores como Pasqualini (2009), Vygotsky, Leontiev e Elkonin compreendem o desenvolvimento infantil como um fenômeno histórico, intimamente ligado às condições sociais e históricas em que ocorre. A criança é moldada pelo contexto em que se encontra, e seu desenvolvimento reflete as mudanças na sociedade ao longo do tempo.

Elkonin (1987) destaca a importância do contexto histórico ao afirmar que certos estágios do desenvolvimento infantil estão intrinsecamente ligados à evolução da história. Vygotsky (1929; 2000) argumenta que o desenvolvimento infantil é uma interação complexa entre o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento histórico-

cultural. Ele enfatiza a importância das relações sociais e das condições sociais específicas para o desenvolvimento da criança.

A infância desempenha um papel crucial na formação da personalidade, com estágios que incluem o período pré-natal, a primeiríssima infância (do nascimento aos 3 anos), a segunda infância (dos 3 aos 6 anos) e a terceira infância (dos 6 aos 11 anos). Durante essas fases, os cientistas do desenvolvimento estudam os três domínios do eu: físico, cognitivo e psicossocial, que estão interconectados e afetam o desenvolvimento humano de maneiras únicas (Papalia & Feldman, 2013).

A primeira infância, em particular, é um período fundamental para o desenvolvimento cerebral, durante o qual as crianças iniciam seu aprendizado em relação ao mundo que as cerca, desde os estágios pré-natais até o pós-natal. É crucial respeitar a individualidade das crianças e estimular suas potencialidades durante seu desenvolvimento. A intervenção precoce é fundamental, uma vez que a aquisição de conhecimento está diretamente relacionada ao desenvolvimento psicomotor da criança (RAMALHAIS et al., 2020).

Pimenta & Caldas (2014) ressaltam que as funções psíquicas e biológicas não se desenvolvem de maneira uniforme, e cada idade traz um destaque para uma função específica.

A percepção desempenha um papel fundamental na primeira infância e serve de base para outras funções. A identidade da criança é moldada em uma cultura marcada pela velocidade, cotidiano agitado e busca pelo prazer imediato (Salles, 2005).

A infância é um período de investimento afetivo e emocional, fundamental para as relações interpessoais e para a construção de uma sociedade com valores sólidos. Em suma, este artigo aborda a importância da primeira infância, destacando como cuidados, amor, estímulos e interação podem permitir que as crianças atinjam seu pleno potencial, tornando-se adultos saudáveis e equilibrados e contribuindo para uma sociedade com valores sólidos.

2.2 O excesso do uso da tecnologia

Segundo Paiva & Costa (2015), as crianças nascidas no século XXI cresceram em uma era em que a tecnologia se tornou um pilar central nas relações sociais, tornando-se quase impossível viver sem ela.

O uso de dispositivos eletrônicos tem se tornado cada vez mais precoce, afetando o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social das crianças. Mesmo antes de serem alfabetizadas, as crianças aprendem a utilizar dispositivos eletrônicos, o que muitas vezes diminui o foco na aprendizagem escolar. Estigarribia (2018) destaca a importância do brincar na vida das crianças, especialmente por meio de brincadeiras corporais.

É através do brincar que as crianças desenvolvem a capacidade de reinventar, imaginar e encenar, promovendo seu convívio social e sua formação psíquica. No entanto, a modernidade tecnológica tem impactado negativamente o modo como as crianças brincam e compreendem os brinquedos. O contexto atual da pandemia do COVID-19 evidencia as mudanças que a era digital está impondo às nossas crianças. Elas estão sendo expostas e envolvidas no mundo digital desde muito cedo, muitas vezes influenciadas pelos pais, que também fazem uso frequente desses meios virtuais.

Isso tem prejudicado as relações e a compreensão das crianças sobre o que é considerado brincar e brinquedo, como ressalta Sued (2020). Sá et al. (2021) observam que, devido ao isolamento social imposto pela pandemia, as crianças estão recorrendo cada vez mais ao ensino à distância para continuarem sua educação. No entanto, esse aumento na exposição às telas, que já era comum entre as crianças, está se tornando ainda mais frequente.

Especialistas alertam que isso pode prejudicar a retenção de conteúdo pelas crianças e contribuir para alterações comportamentais, como a dependência digital, distúrbios do sono, estilo de vida sedentário, obesidade e problemas de saúde mental.

2.3 Efeitos durante pandemia

A pandemia do COVID-19 teve um impacto significativo nas famílias brasileiras, com as consequências do desemprego contribuindo diretamente para o impacto social, político e econômico.

De acordo com o IBGE (2021), o Brasil enfrentou um aumento significativo no desemprego, atingindo níveis históricos no primeiro trimestre, com uma taxa de desemprego de 14,7%. Isso resultou em um maior número de pessoas desempregadas em busca de trabalho, e a combinação desses fatores pode ter levado a um aumento na intolerância, impaciência e instabilidade emocional devido à

falta de emprego. Essas mudanças nas rotinas das famílias brasileiras, juntamente com outras consequências da pandemia, resultaram em um aumento significativo nas taxas de divórcio.

De acordo com o Colégio Notarial do Brasil, com a necessidade de isolamento social e o aumento da convivência familiar, houve um crescimento nos divórcios extrajudiciais, registrando números recordes desde o início dessa prática em 2007 (BRASIL, 2021).

As crianças acabam sendo as maiores vítimas desse processo, e isso pode afetar negativamente seu desenvolvimento, potencialmente causando transtornos mentais. A pandemia também teve um impacto significativo na educação infantil, com mudanças nas rotinas e o distanciamento social se tornando uma imposição.

O desenvolvimento afetivo e social das crianças foi afetado em relação ao ambiente escolar. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio do parecer CNE/CP 5/2020 (BRASIL, 2020), as instituições de educação infantil (EI) podem desenvolver atividades para as crianças em colaboração com seus responsáveis. No entanto, as atividades remotas na EI não podem ser contabilizadas no calendário letivo, e as aulas devem ser repostas presencialmente.

Apesar disso, a educação a distância para crianças é ilegal em termos constitucionais, mas muitas escolas privadas continuam a adotar o ensino remoto para crianças. Isso tem exigido que os pais assumam o papel de tutores, mesmo que não tenham conhecimento pedagógico adequado (BARRETO et al., 2021). De acordo com o parecer 5/2020, essa abordagem tem contribuído para o aumento da desigualdade e da exclusão social, prejudicando o direito à educação de crianças em diferentes estratos sociais, especialmente aquelas de baixa renda que não têm acesso a recursos tecnológicos, materiais ou orientação adequada (BRASIL, 2020).

O manifesto da ANPEd (2020) alerta para o perigo de excluir parcelas importantes da população, incluindo crianças que vivem em áreas rurais, comunidades quilombolas e indígenas, bem como aquelas que recebem educação especial. A pandemia não é o momento de aprofundar as desigualdades sociais já existentes, mas sim de adotar uma abordagem mais ampla da educação, reconhecendo todas as crianças como sujeitos de direitos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, à luz da teoria de Vygotsky, que o desenvolvimento humano é um processo contínuo e multifacetado que transcende os fatores biológicos. Ele é profundamente influenciado pelo contexto sociocultural em que ocorre, sendo moldado pela história e pela sociedade em que cada indivíduo está inserido. Isso destaca a importância das relações interpessoais e do ambiente em que o desenvolvimento infantil ocorre.

No entanto, a atual vivência das crianças está passando por transformações significativas, especialmente no que diz respeito ao uso da tecnologia. O brincar, pular, correr e interagir com outras crianças estão sendo substituídos, de maneira inadequada, pelo uso ilimitado da tecnologia, muitas vezes sem limites estabelecidos pelos pais. Isso afeta negativamente o desenvolvimento cognitivo, psicossocial e motor das crianças, impactando sua capacidade de interação social, criatividade e autoaprendizagem, e alterando sua rotina de forma direta ou indireta. É importante ressaltar que a tecnologia em si não é a culpada, mas sim a forma como é utilizada.

Além dos excessos no uso de telas, as rotinas das crianças foram alteradas devido à pandemia de COVID-19, que transformou muitos dias em trabalhos e aulas remotos. Isso trouxe grandes desafios sociais, econômicos e culturais para a sociedade, pois muitas famílias não estavam preparadas para lidar com essas mudanças, especialmente no contexto escolar.

Muitos pais não estavam preparados para assumir o papel de professores, pois enfrentaram dificuldades econômicas e não tinham condições de acompanhar as aulas online.

Em resumo, o momento atual está trazendo transformações profundas em várias dimensões da sociedade, incluindo as famílias e o ambiente escolar. As medidas de isolamento social impostas como forma de prevenção da propagação do vírus estão reconfigurando a vida cotidiana das pessoas e apresentando desafios significativos, especialmente para as crianças em seu desenvolvimento e educação.

4 REFERÊNCIAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
Manifesto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

contra a Educação a Distância na Educação Infantil. Abr. 2020. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

BARRETO, A. C. F.; LIMA, M. M. P.; ROCHA, D. S. Educação infantil em tempos de COVID-19. **Revista Latino-Americana Estudos Científicos**, Vitória, v. 01, n. 06, p. 72-80, nov./dez. 2020. ISSN: 2675-3855 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.46375/relaec.33597>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Colégio Notarial do Brasil - Conselho Federal. **Alta no número de divórcios e a praticidade para a realização de atos em cartórios.** Brasília. 2021. Disponível em: <https://www.notariado.org.br/artigo-alta-no-numero-de-divorcios-e-a-praticidade-para-a-realizacao-de-atos-em-cartorios-joelson-sell/>. Acesso: 20 jul. 2021.

BRASIL - Conselho Nacional de Educação. Parecer /CP Nº 5/2020, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar, dispõe sobre a reorganização do Calendário Escolar em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 32, p. 1-24, 1º jun. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2021.

EISENSTEIN, E.; ESTEFENON, S. Computador: ponte social ou abuso virtual? **Revista Adolescência e Saúde**, Santa Rosa, v. 3, n. 3, out. 2006. Disponível em: http://adolescenciaesaude.com/imagebank/PDF/v3n3a14.pdf?aid2=136&nome_en=v3n3a14.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de al periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/?lang=pt>. Acesso em: 21 jun. 2021.

ESTIGARRIBIA, F. A. **O brincar e a interferência da tecnologia.** 2018. 30f. Tese (Graduação em Psicologia) - Departamento da humanidade e educação, UNIJUÍ, Santa Rosa, 2018. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/5841/Fabiana%20Andressa%20Estigarribia.pdf?sequenc1>. Acesso em: 27 mar. 2021

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores Sociais no Brasil/desemprego**, 2021. Brasil. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/indicadores#desemprego>. Acesso em: 17 jun. 2021.

LINHARES, M. B. M.; ENUMO, S. R. F. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. **Estud. Psicol.** Campinas, v. 37, p. 1-14, jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CrYD84R5ywKWBqwbRzLzd8C/>. Acesso em: 26 jun. 2021.

PAIVA, N. M. N.; COSTA, J. da S. A influência da tecnologia na infância: desenvolvimento ou ameaça? **Revista: Portal do Psicólogo**, Teresina, p. 1-13, jan. 2015. ISSN: 1646-6977. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0839.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2021.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12^a. ed. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda, 2013. 800p. ISBN: 978-85-8055-216-4.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Revista Psicologia em estudo**, Maringá, v.14, n.1, p. 31-40, mar. 2009. ISSN: 1807-0329. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RWgYJCJ8KJvkYfjzvDbcF3PF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

PIMENTA, S. B. B.; CALDAS, R. S. Estudo introdutório sobre desenvolvimento da percepção infantil em Vygotsky. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Juiz de Fora, v.7, n. 2, pp. 179-187, dez. 2014. ISSN: 1983-8220. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202014000200006. Acesso: 24 mai. 2021.

QUADROS, E. A. de. **Psicologia e desenvolvimento humano**. Curitiba-PR. Ed. SERGRAF, 2009. 188p. ISBN: 978.85.62338.04.5.

RAMALHAIS, T. F.; NUNES, L. F. L.; SILVA, G. de F. B. da.; CARDOSO, F. B. A importância da estimulação precoce na primeira infância com crianças institucionalizadas. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 8, p. 55083-55096, Aug. 2020. ISSN: 2525-8761.


SÁ, C. dos S. C. de.; POMBO, André.; LUZ, C.; RODRIGUES, L. P.; CORDOVIL, R. Distanciamento social COVID-19 no Brasil: efeitos sobre a rotina de atividades física de famílias com crianças. **Revista Paulista de Pediatria**. São Paulo: v. 39, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2021/39/2020159>. Acesso: 18 jun. 2021.

SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n.1, p. 33-41, jan/mar. 2005. ISSN: 1982-0275. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/p6nq9YHw7XT7P7y6Mq4hw3q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SUED, K. A importância do brincar em tempos de Covid-19. **Rede Pará**. Recuperado em 26 jun. de 2020. Disponível em: <https://redepara.com.br/Noticia/213888/a-importancia-do-brincar-em-tempos-de-covid-19>. Acesso em: 09 set. 2021.

Vygotsky, L. S. **Obras Escogidas (Tomo IV)**. La Infancia temprana. Madrid: A Machado Libros. 2006. (Trabalho original publicado em 1933). Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=4255569&pid=S1983-8220201400020000600013&lng=pt. Acesso em: 27 jun. 2021.

Vygotsky, L. S. **Psicologia concreta do homem**. (Trad: A. Marenitch, L. C. de Freitas, A. Pino). Educação & Sociedade, v. 21, n. 71, jul. 2000. p. 23-44. (Trabalho original publicado em 1929). Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?lang=pt&format=pdf>.
Acesso em: 26 jun. 2021.



Capítulo 8
MEMÓRIAS EM DISPUTA: AS
REPRESENTAÇÕES DO PASSADO NA
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO
MOVIMENTO ESTUDANTIL DURANTE AS
OCUPAÇÕES ESCOLARES EM FOZ DO IGUAÇU

Marcos Galdino

Taíza Fernanda Ramalhais

Maura Sandra da Silva do Nascimento

Crhis Mayara Tibes-Cherman

Zaady Sanabria Garcia

Joana Bertelli

Mariana Pelози Rodrigues

Camila Mendes Pereira

**MEMÓRIAS EM DISPUTA: AS REPRESENTAÇÕES DO PASSADO
NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO MOVIMENTO ESTUDANTIL
DURANTE AS OCUPAÇÕES ESCOLARES EM FOZ DO IGUAÇU**

Marcos Galdino

Pesquisador de Pós-Doutorado em Teologia (FIURJ)

Pedagogo – Docente Descomplica UniAmérica

Marcos_galdino@gmail.com

Taíza Fernanda Ramalhais

Pesquisadora de Pós-Doutorado em Teologia (FIURJ)

Psicóloga/Pedagoga – Coordenadora e Docente Descomplica UniAmérica

thai_19@hotmail.com

Maura Sandra da Silva do Nascimento

Mestre em Ensino (UNIOESTE)

Pedagoga – Docente Descomplica UniAmérica

professoramaurabarao@gmail.com

Crhis Mayara Tibes-Cherman

Doutora em Enfermagem Fundamental (USP)

Enfermeira – Coordenadora e Docente Descomplica UniAmérica

christibes@gmail.com

Zaady Sanabria Garcia

Mestranda em Literatura Comparada (UNIOESTE)

Pedagoga – Docente Descomplica UniAmérica

zaadys@gmail.com

Joana Bertelli

Especialista em Docência do Ensino Superior (FAVENI)

Enfermeira – Professora pela Secretaria Estadual de Educação/PR

joanabertelli@yahoo.com.br

Mariana Pelози Rodrigues

Especialista em Educação Especial (ESAP)

Terapeuta Ocupacional/Pedagoga – Professora pela Rede pública de Ensino

Ubiratã/PR

maryane_pelози@hotmail.com

Camila Mendes Pereira

Especialista em Educação Especial (UNINA)

Pedagoga – Professora pela Rede pública de Ensino de Corbélia/PR

camilamendespereirapertile@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta as representações do passado na construção da identidade do Movimento Estudantil durante o processo de ocupação das escolas públicas de Foz do Iguaçu, no Paraná, Estado que durante o ano de 2016 registrou o maior número de ocupações escolares do Brasil. Metodologicamente, as representações do passado, objeto deste estudo, não encontram aporte apenas na História e nas Ciências Sociais, mas adquirem, sobretudo, enfoque interdisciplinar, uma vez que passa a ser compreendido através de suas múltiplas determinações, que produzem uma multiplicidade de percepções. Em específico, analisa a ação pontual dos estudantes do Colégio Estadual Castelo Branco, em Foz do Iguaçu, que em meio às manifestações estudantis oriundas das ocupações escolares, renomearam simbolicamente o estabelecimento de ensino, dando-lhe o nome de Colégio Estadual Clarice Lispector, o que caracteriza, de acordo com o discernimento deste autor, demonstrado nas linhas deste texto, um exemplo claro de *memórias em disputa*, em acepção à categoria elencada por Michael Pollak (1989), o que expressa, segundo o autor, a “vivacidade das lembranças individuais e de grupos”, que ao disputarem sobre a relevância e veracidade das memórias, tratam de contribuir significativamente com a construção da identidade dos grupos que se posicionam em campos opostos nesta disputa.

Palavras-chave: memórias em disputa, construção de identidade, ocupações escolares, representações do passado.

ABSTRACT

This article presents the representations of the past in the construction of the identity of the Student Movement during the process of occupying public schools in Foz do Iguaçu, Paraná, a state that experienced the highest number of school occupations in Brazil during the year 2016. Methodologically, the representations of the past, the subject of this study, draw not only from History and Social Sciences but also take on an interdisciplinary focus, as they are understood through their multiple determinations, resulting in a multiplicity of perceptions. Specifically, it analyzes the specific action of the students from Castelo Branco State School in Foz do Iguaçu, who, amidst the student demonstrations stemming from the school occupations, symbolically renamed the educational institution to Clarice Lispector State School. According to the understanding of this author, as demonstrated in the lines of this text, this marks a

clear example of contested memories, in accordance with the category outlined by Michael Pollak (1989), which, as the author asserts, reflects the "vividness of individual and group memories." By contending over the relevance and authenticity of these memories, they significantly contribute to the construction of the identity of the groups positioned on opposing sides in this dispute.

Keywords: contested memories, identity construction, school occupations, representations of the past.

1. INTRODUÇÃO

O movimento de ocupação das escolas paranaenses, ocorrido no ano 2016, foi uma fração de um movimento ainda maior, de ocupação das escolas brasileiras, iniciada com a decisão do poder executivo por meio de Medida Provisória em 22 de setembro do mesmo ano, com a apresentação da MP 746/2016¹⁰. Ainda que este trabalho não tenha como objeto o questionamento dos aspectos jurídicos que envolvem a utilização da Medida Provisória como instrumento adequado para a implantação de uma política pública em quaisquer que sejam as áreas, vale salientar que, historicamente, a partir da abertura democrática e posterior promulgação da Constituição Federal em 5 de outubro de 1988, a implementação de políticas públicas no campo educacional sempre se deram a partir de amplo debate com a sociedade civil, seguido de debates políticos e jurídicos nas instâncias colegiadas ligadas aos poderes da república.

O caráter unipessoal de uma reforma educacional realizada através de uma Medida Provisória, instrumento utilizado pelo Presidente da República sem a necessidade da participação do poder legislativo, foi interpretada por parte significativa dos estudantes como uma imposição, ou mesmo um ato de autoritarismo, que de certa forma, remete às memórias dos tempos mais sombrios de ausência de liberdade de expressão, de reunião e de associação, características notáveis do período da Ditadura Civil-Militar brasileira, iniciada com um Golpe Militar que depôs o Presidente João Goulart em 1964 e com término em 1985, após a posse de José Sarney, encerrando o ciclo de governos autoritários.

¹⁰ Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Este trabalho buscará, nas próximas linhas, apontar de que forma as representações do passado, principalmente aquelas que produzem memórias relacionadas aos tempos de opressão do Estado Brasileiro aos Movimentos Sociais – em específico, a Ditadura Civil-Militar – são resgatadas pelo Movimento Estudantil, promovendo uma clara disputa entre memórias, que conforme aponta Pollak (1989, p. 4) cooperam, inclusive, para uma reescrita da História.

2. O PAPEL DA MEMÓRIA COLETIVA NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DO MOVIMENTO DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS PARANAENSES

Todo Movimento Social, seja de caráter identitário¹¹ ou não, possuem um conjunto de características que compõem sua identidade, construídas social e historicamente, sendo definidas tanto a partir da diferenciação (Hall, 2014), da etnicidade (Barth, 2000) como do pertencimento (Bauman, 2005). Assim, o fenômeno da construção das identidades deve ser compreendido como resultante da própria dinâmica social, que aproxima indivíduos imbuídos de desejos, ambições ou sentimentos comuns, na mesma medida em que ao se opor a grupos de características distintas, acaba por promover uma maior coesão em seu interior.

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (HALL, 2014, p. 109)

Ou seja, esse fenômeno não é *mágico*, ou tampouco mecânico. São os discursos produzidos em seu interior que concebem às identidades a tessitura necessária à sua manutenção e reprodução, associadas a estratégias e táticas (Certeau, 1994) que passam a definir as ações daquela comunidade. No caso em debate, do Movimento de Ocupação das Escolas Públicas Paranaenses, elencamos outro elemento aqui considerado como fundamental: a memória coletiva, que conforme apontam os estudos e pesquisas de Maurice Halbwachs (2013) atua como fator preponderante na construção da identidade cultural de um grupo.

¹¹ De acordo com Gohn (2011, p. 344), os movimentos sociais de caráter identitário são aqueles que reivindicam direitos e que lutam por representatividade social, sejam elas de caráter étnico, cultural, religioso ou social.

A categoria *memória coletiva*, conforme postulada por Halbwachs, transpõe a concepção de *recordação* como fenômeno individual, meramente subjetivo, passando a localizá-la a partir dos contextos sociais e culturais que atuam como fundamento para a construção da memória. Logo, as memórias de um determinado indivíduo jamais estarão dissociadas das memórias de determinado grupo social. Halbwachs (2013, p. 33) ainda ressalta o papel do que ele classifica como *comunidade afetiva*, na qual os indivíduos partilham de experiências e trajetórias comuns, o que facilitaria, de certo modo, a apreensão e reprodução das memórias, dando a ela maior fiabilidade.

O movimento de ocupação das escolas públicas paranaenses, ocorrido em 2016, se instituiu, sobre um conjunto de fatores políticos, econômicos e sociais, que apesar de não terem lugar nesse texto, sabidamente foram determinantes para o desencadeamento dos eventos que levaram os estudantes secundaristas a uma reação coletiva. Mobilizados, passam ocupar os estabelecimentos de ensino do qual fazem parte, impedindo a realização das atividades escolares de caráter formal, transformando-os em espaços de luta, protestos e reivindicações. Mais do que isso, o espaço escolar, agora ressignificado, torna-se um local de compartilhamento de crenças, valores e ideologias, uma verdadeira *comunidade afetiva*, que se estabelece em torno de memórias coletivas que lhes são comuns.

A obra intitulada “#ocupaPR 2016: memórias de jovens estudantes” (2016), de organização de Maria Auxiliadora Schimidt, Thiago Divardim e Adriane Sobanski, traz em seu escopo relatos dos jovens estudantes secundaristas que participaram do movimento de ocupação das escolas paranaenses, sendo instrumento revelador de indícios temporais dos principais acontecimentos, permitindo análises significativas acerca do papel da memória coletiva na construção da identidade do grupo em estudo. Conquanto que o espaço não seja suficiente para análises demasiadas, dois trechos cuidadosamente selecionados nos permitem fundamentar os argumentos expostos até aqui:

Nós somos filhos da democracia, nascemos em uma época livre, crescemos acompanhando a prosperidade do Brasil e estudando abertamente na escola os mais variados temas; entre eles, os tempos obscuros da história do país – que outrora pareciam tão distantes. Como é que deixaram acontecer o golpe militar? Como é que baniram filosofia das escolas? Como é que não entendiam a intenção dessas notícias e o interesse por trás das propagandas? (FALKIEWICZ, 2016, p. 47)

A partir do excerto supracitado, trecho do relato da estudante Ana Maria Heeren Falkiewicz, à época com 17 anos de idade e estudante secundarista do Instituto Federal do Paraná (IFPR), é possível perceber alguns elementos relevantes acerca da presença da memória coletiva, revelados por meio do discurso enunciado.

Salientar o fato de sermos “filhos da democracia”, seguida da interrogação “como é que deixaram acontecer o golpe militar?”, para introduzir uma nova pergunta “como é que baniram filosofia das escolas?”, é uma clara referência a um dos fatores elencados como motivadores da mobilização estudantil: a possível desobrigação da oferta da disciplina de Filosofia no Currículo do Ensino Médio, uma vez que a Medida Provisória nº 746, em seu inciso IV, ao tratar das *Ciências Humanas*, de forma genérica, não deixa claro quais seriam as disciplinas que fariam parte de sua composição, nem mesmo de que forma estariam distribuídas dentro dos três anos de Ensino Médio, etapa final da Educação Básica.

Esta ação do governo brasileiro, no discurso analisado, passa a ganhar contornos de verossimilidade com as ações desencadeadas pela lei 5.692/71, que no auge da Ditadura Civil-Militar brasileira retira Filosofia, a Psicologia e a Sociologia do Currículo Escolar. Desse modo, a memória coletiva, ainda que não vivenciada individualmente pela estudante, se apresenta no discurso como elemento unificador do grupo da qual faz parte. Para Halbwachs:

Não basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa, o que será possível se somente tiverem feito e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo (HALBWACHS, 2013, p. 39).

Halbwachs compreende que, para se tornarem memórias coletivas, na real acepção do termo, as lembranças devem ser comuns a todos os membros do grupo social. Isso não exclui, de maneira alguma, a possibilidade de o indivíduo manifestar suas próprias impressões a partir das lembranças rememoradas. Esta é a chamada memória individual, que se assenta tanto sobre a memória interna (autobiográfica) quanto sobre a memória social (histórica), de modo que a reconstrução do passado se dá com “a ajuda de dados tomados de empréstimo ao presente e preparados por outras reconstruções feitas em épocas anteriores” (ibid. p. 91). Em vista disso, as lembranças rememoradas pela estudante

Falkiewicz (2016), por mais que não tenham sido exclusivamente suas, são classificadas como memórias individuais, na medida em que suas perspectivas singulares, interagem com as memórias coletivas, estabelecendo pontos de contato.

Para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum. (HALBWACHS, 2013, p. 39)

A *base comum*, citada por Halbwachs (2013), nesse caso, são as memórias históricas do período da Ditadura Civil-Militar brasileira, que associadas à experiência pessoal da estudante como participante da Ocupação Escolar, produzem memórias individuais, que a conectam diretamente ao grupo social, que tem papel preponderante na atualização das memórias individuais, por intervenção dos demais membros.

Em um trecho sequencial do mesmo relato, a estudante Falkiewicz deixa ainda mais evidente o quanto as memórias coletivas, relativas ao período da Ditadura Civil-Militar, estão presentes em suas percepções acerca dos acontecimentos presentes:

Vimos o orquestramento de um golpe: os representantes da nação rasgaram a Constituição e metade do país aplaudiu. Vemos, agora, um governo ilegítimo no poder impondo medidas reformistas pra converter nossa educação em instrumento econômico e colocar saúde, educação e segurança na geladeira por duas décadas. Ninguém perguntou o que queríamos. Os estudantes, com o restante do povo, foram ignorados. Explodiu, então, a Primavera Secundarista. (FALKIEWICZ, 2016, p. 47-48).

Ou seja, é possível inferir, que as trágicas memórias constituídas acerca do período do Regime Militar, registradas pelos livros didáticos, biografias, depoimentos, relatos de testemunhas oculares, documentários, filmes e outras tantas formas de construção de memória coletiva, foram parcialmente recuperadas quando da adoção de Medida Provisória por parte do poder executivo, chefiado pelo então Presidente da República Michel Temer.

A própria ascensão de Temer ao executivo federal, passa a ser alvo de questionamentos, uma vez o impeachment da então Presidenta da República Dilma Rousseff, foi compreendido por partidários, militantes, simpatizantes e mesmo notáveis juristas e intelectuais como sendo uma conspiração, ou um *Golpe* de Estado.

Ou seja, o cenário imagético sobre o qual se assentam os discursos, ideológicos ou não, está em construção e as memórias relativas aos tempos da Ditadura Civil-Militar cada vez mais parecem ressurgir diante das contradições sociais das quais emana o Movimento de Ocupação das Escolas – a Primavera Secundarista.

3. MEMÓRIAS EM DISPUTA: DE COLÉGIO ESTADUAL PRESIDENTE CASTELO BRANCO PARA COLÉGIO ESTADUAL CLARICE LISPECTOR

O Movimento de Ocupação das Escolas Paranaenses, fração de maior relevância do Movimento de Ocupação das Escolas Brasileiras, com um total de 850 escolas ocupadas, atingiu a cidade de Foz do Iguaçu no dia 14 de outubro de 2016, com um total de seis escolas sendo ocupadas simultaneamente. No ápice do movimento, a cidade chegou a contar com 23 ocupações, seguindo o mesmo modelo de autogestão das demais ocupações paranaenses. Entretanto, uma destas escolas ocupadas teve repercussão relevante na mídia nacional e internacional:

Em uma das escolas do Paraná – Estado com maior número (850) de ocupações – no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, em Foz do Iguaçu, os estudantes rebatizaram a instituição, que trazia o nome do militar e político Humberto de Alencar Castelo Branco. A homenagem/protesto, em cartaz escrito à mão, traz o nome da escritora Clarice Lispector (1920-1977), considerada uma das mais importantes autoras do século 20. (PARANÁ PORTAL, 23 de outubro de 2016)

O Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, localizado na região central de Foz do Iguaçu, foi fundada em 1973¹², durante o auge da Ditadura Civil-Militar Brasileira. Seu nome faz referência à Humberto de Alencar Castelo Branco, militar e político brasileiro, 26º Presidente do Brasil e primeiro do período da Ditadura Civil-Militar, sendo inclusive, apontado pela historiografia nacional, como um dos articuladores do golpe militar, ocorrido em 31 de março de 1964. A homenagem à Castelo Branco, entretanto, foi substituída por uma homenagem à escritora Clarice Lispector (1920-1977), uma das mais renomadas escritoras da literatura brasileira, com participação ativa na *Passeata dos 100 mil*, em junho de 1968¹³.

¹² Informações disponíveis na página eletrônica do estabelecimento de ensino: <<http://www.fozcastelobranco.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>>. Acesso em 02/03/2020, às 00hs07min.

¹³ Informações disponíveis em: <<http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/l/lispector-clarice/>>. Acesso em 02/03/2020, às 00hs24min.

Para além de um simples gesto simbólico, ou mesmo de algum tipo de audácia juvenil, a mudança de nome do Colégio Presidente Castelo Branco para Clarice Lispector revela outra informação importante: as memórias, que constituem as representações do passado, estão em disputa. Ou seja, uma vez que, conforme demonstrado até aqui, as memórias coletivas referentes ao período da Ditadura Civil-Militar brasileira permeava o imaginários dos jovens ocupantes, tendo papel preponderante na construção da identidade do próprio movimento, superar a memória de um *Ditador* passa a ser extremamente significativo para a consolidação do Movimento Social em questão, assim como para a afirmação da hegemonia do grupo que, neste momento, reivindica este espaço como *seu*. Michael Pollak (1989), ao tratar da temática, ao exemplificar as tentativas de “destalinização” da antiga União Soviética, em seu texto “*Memória, esquecimento, silêncio*”, aponta que:

Este exemplo mostra a necessidade, para os dirigentes, de associar uma profunda mudança política a uma revisão (auto)crítica do passado. Ele remete igualmente aos riscos inerentes a essa revisão, na medida em que os dominantes não podem jamais controlar perfeitamente até onde levarão as reivindicações que se formam ao mesmo tempo em que caem os tabus conservados pela memória oficial anterior. (POLLAK, 1989, p. 5).

Assim como no caso exemplificado por Pollak, a busca dos estudantes secundaristas em *apagar* as memórias relativas ao período de autoritarismo da Ditadura Civil-Militar, se tratava de uma visão crítica em relação aos valores defendidos no passado, tanto como uma imposição de novos valores, subscritos por meio de uma nova ideologia, subsidiados pelas memórias coletivas que lhe ofertaram o cimento para a construção da identidade do grupo social ao qual pertenciam.

Este exemplo também denota, mesmo que indiretamente, que os traumas e lembranças negativas de cada período histórico, ao pairar sobre a nuvem da memória coletiva, em algum momento, tendem a se apresentar. “O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais” (Op.cit.). Sobre estes discursos, novos discursos são construídos, dando solidez à formação de novas identidades, o que expressa, segundo o autor, a “vivacidade das lembranças individuais e de grupos”, que ao disputarem sobre a relevância e veracidade das memórias, tratam de contribuir significativamente com a construção da identidade dos grupos que se posicionam em campos opostos nesta disputa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar do tema “*Memórias em Disputa: as representações do passado na construção da identidade do movimento estudantil durante as ocupações escolares em Foz do Iguaçu*”, demonstrou-se extremamente desafiador, uma vez que envolveu diversas categorias sociológicas, antropológicas e mesmo históricas na caracterização do objeto. Entretanto, o resultado destas poucas, mais significativas linhas, pareceu bastante procedente na tentativa de construir uma trajetória metodológica que abordasse o objeto de forma interdisciplinar, mas ao mesmo tempo, sem perder de vista o fundamento histórico que o caracteriza. Afinal, tratar do Movimento de Ocupação das Escolas Públicas Paranaenses, é tratar de um movimento recente, nítido na memória individual tanto quanto na memória coletiva. Buscar por meio da reconstituição das memórias dos estudantes, analisando seus discursos e ações práticas, elencando elementos que respaldaram a construção da identidade deste importante movimento histórico, estão entre as tarefas mais importantes deste pequeno debate, que longe de ser conclusivo, oferece caminhos para inúmeras discussões, análises e reflexões.

REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução de John Cunha Comeford. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. 2005. **Identidade : entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro : J. Zahar.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FALKIEWICZ, Ana Maria Heeren. **Ocupar! Por quê? Para que?**. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; DIVARDIM, Thiago; SOBANSKI, Adriane (Orgs.). **#OcupaPR 2016: memórias de jovens estudantes**. Curitiba: W&A Editores, 2016.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, vol. 16, n. 47, maio-ago. 2011.


HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

Hall, Stuart. **Quem precisa da Identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.), WOODWARD, Kathrin & HALL, Stuart. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LACLAU, Ernesto. **Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, n. 2, vol. 1, out. ,1986.

PARANÁ PORTAL, 23 de outubro de 2016. **Alunos mudam nome de escola que homenageava ditador**. Disponível em: <
<https://paranaportal.uol.com.br/cidades/alunos-mudam-nome-de-escola-que-homenageava-ditador/>>. Acesso realizado em 01/03/2020, às 23h56min.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, Vol. 2, nº. 3, 1989, p. 3 – 15.



Capítulo 9
TRANSTORNOS DEPRESSIVOS E DE
ANSIEDADE ENTRE PROFISSIONAIS DE
ENFERMAGEM EM HOSPITAIS DURANTE A
PANDEMIA DE COVID-19

Taíza Fernanda Ramalhais

Maura Sandra da Silva do Nascimento

Marcos Galdino

Crhis Mayara Tibes-Cherman

Zaady Sanabria Garcia

Joana Bertelli

Mariana Pelози Rodrigues

Camila Mendes Pereira

**TRANSTORNOS DEPRESSIVOS E DE ANSIEDADE ENTRE
PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM EM HOSPITAIS DURANTE A
PANDEMIA DE COVID-19**

Taíza Fernanda Ramalhais

*Pesquisadora de Pós-Doutorado em Teologia (FIURJ)
Psicóloga/Pedagoga – Coordenadora e Docente Descomplica UniAmérica
thai_19@hotmail.com*

Maura Sandra da Silva do Nascimento

*Mestre em Ensino (UNIOESTE)
Pedagoga – Docente Descomplica UniAmérica
professoramaurabarao@gmail.com*

Marcos Galdino

*Pesquisador de Pós-Doutorado em Teologia (FIURJ)
Pedagogo – Docente Descomplica UniAmérica
Marcos_galdino@gmail.com*

Crhis Mayara Tibes-Cherman

*Doutora em Enfermagem Fundamental (USP)
Enfermeira – Coordenadora e Docente Descomplica UniAmérica
christibes@gmail.com*

Zaady Sanabria Garcia

*Mestranda em Literatura Comparada (UNIOESTE)
Pedagoga – Docente Descomplica UniAmérica
zaadys@gmail.com*

Joana Bertelli

*Especialista em Docência do Ensino Superior (FAVENI)
Enfermeira – Professora pela Secretaria Estadual de Educação/PR
joanabertelli@yahoo.com.br*

Mariana Pelози Rodrigues

Especialista em Educação Especial (ESAP)

Terapeuta Ocupacional/Pedagoga – Professora pela Rede pública de Ensino

Ubiratã/PR

maryane_pelози@hotmail.com

Camila Mendes Pereira

Especialista em Educação Especial (UNINA)

Pedagoga – Professora pela Rede pública de Ensino de Corbélia/PR

camilamendespereirapertile@gmail.com

RESUMO

Este estudo analisa o aumento dos transtornos depressivos e de ansiedade entre os profissionais de enfermagem em hospitais durante a pandemia de COVID-19. Investigamos as causas que os tornam mais propensos a esses transtornos, incluindo pressão psicológica, decisões éticas difíceis, aumento das cargas horárias e falta de equipamentos adequados. A exposição ao vírus e o medo de contaminação também contribuem para a ansiedade. A pesquisa utiliza uma revisão bibliográfica para fornecer insights sobre a saúde mental desses profissionais em um contexto desafiador.

Palavras-chaves: Exaustão Mental. Patologia. Pandemia. Profissionais da Saúde.

INTRODUÇÃO

Este estudo visa analisar o crescente aumento de transtornos depressivos e de ansiedade entre os profissionais de enfermagem que atuam em hospitais durante a pandemia da COVID-19. Além disso, busca-se compreender as possíveis causas que tornam esses profissionais mais propensos ao desenvolvimento desses transtornos em um contexto tão desafiador. Profissionais da área de enfermagem que estão na linha de frente do combate à COVID-19 enfrentam uma série de fatores estressantes que contribuem para o aumento da prevalência de transtornos mentais.

Um dos principais fatores é a enorme pressão psicológica associada à responsabilidade que recai sobre esses profissionais. Eles enfrentam decisões difíceis e muitas vezes éticas, o que pode desencadear um grande desgaste emocional. Além disso, o aumento significativo das cargas horárias de trabalho para lidar com a

demanda crescente de pacientes afetados pela pandemia agrava ainda mais o estresse e a exaustão mental.

Outro aspecto a ser considerado é a falta de equipamentos adequados e de recursos necessários para realizar o trabalho de forma segura. Isso coloca os profissionais de enfermagem em um estado constante de alerta e preocupação com sua própria saúde, bem como com a possibilidade de transmitir o vírus para seus familiares e outras pessoas com quem têm contato direto. Esse temor constante de contaminação contribui para o aumento da ansiedade e da depressão. Além desses fatores, muitos profissionais de enfermagem têm experimentado uma maior reclusão social devido à natureza de seu trabalho.

A exposição constante ao vírus e o alto risco de contaminação os tornam mais propensos a evitar interações sociais, incluindo aquelas com amigos e familiares. Essa reclusão social pode levar à solidão e ao isolamento, agravando ainda mais os problemas de saúde mental.

Nesse contexto, o objetivo deste estudo é apresentar indicadores que possam explicar por que os profissionais de enfermagem que atuam em hospitais durante a pandemia da COVID-19 estão mais suscetíveis ao desenvolvimento de quadros de ansiedade e depressão.

A metodologia adotada será uma revisão bibliográfica, que envolverá a análise de literaturas relacionadas ao aumento de casos de transtornos depressivos e de ansiedade entre enfermeiros que trabalham em hospitais durante a pandemia da COVID-19.

Através dessa revisão, espera-se obter insights valiosos para entender e abordar adequadamente esse problema crescente de saúde mental entre os profissionais de enfermagem.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Transtornos Depressivos e de Ansiedade

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição – DSM-5 (American Psychiatric Association 2014), os transtornos depressivos incluem como características a presença de humor triste e vazio, acompanhado de

alterações corporais e mentais que afetam a capacidade do desenvolvimento de atividades do indivíduo.

Os sintomas normalmente apresentam ausência de interesse em realizar atividades diárias, insônia terminal, sentimento de vazio e tristeza, cansaço físico e mental, ausência de apetite, ausência de libido, angústia e pessimismo.

As possíveis causas podem estar relacionadas com grandes perdas, traumas e estresse diário durante longo tempo, como é o caso de enfermeiros em contexto hospitalar durante a pandemia da COVID-19.

Transtornos de Ansiedade e a Pandemia da COVID-19

Já os transtornos de ansiedade, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição – DSM-5 (American Psychiatric Association 2014) possuem relação com outros transtornos de características como o medo e perturbações comportamentais.

Podemos citar também, como características relevantes, sintomas físicos como: dificuldade de concentração, tensão muscular, inquietação, irritabilidade e perturbações do sono. Além disso, para enfermeiros que trabalham em setores como emergências e UTIs, a morte pode ser uma fonte de estresse e angústia.

A Realidade da Saúde Mental no Brasil e o Impacto da COVID-19

Antes mesmo da pandemia, o Brasil já apresentou dados preocupantes, sendo considerado o país mais ansioso do mundo, além de apresentar a maior incidência de depressão da América Latina, segundo a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2017).

Com a pandemia da COVID-19, estes dados se agravam cada vez mais. Em 11 de março de 2020, a OMS declarou oficialmente a existência de uma pandemia. A população do Brasil ao receber notícias sobre este novo vírus sentia-se cada vez mais apavorados, amedrontados, e muitos em estado de pânico. Eram muitos casos, muitas mortes em pouco tempo.

A mudança de rotina, o cuidado maior com a limpeza das mãos, o uso de máscaras, o distanciamento e o isolamento social, apresentaram um impacto na

saúde mental dos indivíduos, estes se tornaram mais propensos a transtornos psicológicos, incluindo profissionais de enfermagem, justamente por estarem na linha de frente contra a COVID-19 e, a falta de suporte dentro dos hospitais para suprir a alta demanda, como por exemplo, falta de medicamentos, equipamento e leitos de UTIs, e a insuficiência de profissionais especializado na área.

A Sobrecarga dos Profissionais de Enfermagem em Contexto Hospitalar

Os profissionais da saúde, em especial os enfermeiros, enfrentam uma grande sobrecarga em contexto hospitalar, lidando diretamente com dor, sofrimento e morte, podendo acometer agravos na saúde mental. (RIBEIRO et al, 2020; SILVA & MAGALHÃES, 2014).

O trabalho exercido pelos profissionais de enfermagem é único. Isto organiza um cenário que invariavelmente torna estes enfermeiros mais suscetíveis a desenvolverem transtornos de depressão e ansiedade. Lidar com um vírus novo, em situação de pandemia, requer desses profissionais atenção e cuidado excessivo.

Visto que, estes profissionais apresentam-se em um estado de vulnerabilidade, torna-se necessário a formatação de um acompanhamento psicológico para os mesmos, tanto para a prevenção, como para a promoção da saúde mental. Infelizmente, muitos destes profissionais não compreendem a necessidade deste acompanhamento para sua saúde mental, sendo que essa negligência pode vir a agravar a sua saúde mental. (PEREIRA et al, 2020; MARTINS et al, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo contribuiu significativamente para uma compreensão mais profunda dos transtornos depressivos e de ansiedade que afetam os profissionais de enfermagem em contextos hospitalares durante a pandemia da COVID-19.

A análise realizada permitiu identificar que a ocorrência desses transtornos está intrinsecamente relacionada à falta de suporte adequado, à escassez de equipamentos e medicamentos, aspectos que são marcantes na geração de um sentimento de insegurança entre esses profissionais, que estão diretamente expostos ao vírus. Além disso, a carência de profissionais de saúde qualificados para atender

às crescentes demandas dos hospitais tem sobrecarregado a carga horária dos enfermeiros e enfermeiras, levando à exaustão tanto mental quanto física.

É importante ressaltar que essa insegurança, o medo constante e a exaustão são fatores desencadeantes de transtornos de ansiedade e podem agravar os quadros depressivos já existentes. Neste cenário, é urgente a necessidade de medidas que visem a proteção da saúde mental desses profissionais, garantindo-lhes o suporte emocional, psicológico e físico necessários para enfrentar os desafios que a pandemia impõe.

A falta de investimento e de reconhecimento da importância desses profissionais é um reflexo da negligência que tem afetado significativamente a saúde mental deles. Portanto, este estudo destaca a importância de ações que visem à promoção da saúde mental desses profissionais e à prevenção desses transtornos, a fim de garantir um ambiente de trabalho mais saudável e seguro.

Referências

American Psychiatric Association. (2014). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5** [Recurso eletrônico]. (5a ed.; M. I. C. Nascimento, Trad.). Porto Alegre, RS: Artmed.

MARTINS, C. D. S.; RIBEIRO, M. E. O.; ANTONIOLLI, B. I.; & SILVA, J. M. S. da. (2018). **Fatores Motivacionais que influenciam no desempenho dos colaboradores no Ambiente de Trabalho**. Id on line: Revista de Psicologia, 12(39), 262–281. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/989/0>. Acesso em: 13 jun. 2021.

PEREIRA, M. D.; TORRES, E. C.; PEREIRA, M. D.; ANTUNES, P. F. S.; COSTA, C. F. T.. Sofrimento emocional dos Enfermeiros no contexto hospitalar frente à pandemia de COVID-19. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 9, n. 8, p. 1-21, 24 jun. 2020. Research, Society and Development. Disponível em: <https://www.mendeley.com/catalogue/942ba7cb-5342-3ebe-8926-c8d994c7aebd/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

RIBEIRO, C. D. C.; MARTINS, M.; BARBOSA, C.; GONÇALVES, N.; & ENETÉRIO, P. (2020). **Saúde mental do trabalhador no ambiente hospitalar**. Disponível em: <http://repositorio.aee.edu.br/handle/aee/9245>. Acesso em: 13 jun. 2021.

SILVA, M. T., & MAGALHÃES, F. G. (2014). Análise qualitativa da Síndrome de Burnout nos enfermeiros de Setores Oncológicos. **Interfaces Científicas - Saúde e Ambiente**, 2(2), 37. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/saude/article/view/1015>. Acesso em: 10 jun. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease (COVID-19) pandemic**. Geneva. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 01 jul. 2021.



AUTORES

Camila Mendes Pereira

Especialista em Educação Especial (UNINA)

Pedagoga – Professora pela Rede pública de Ensino de Corbélia/PR

camilamendespereirapertile@gmail.com

Crhis Mayara Tibes-Cherman

Doutora em Enfermagem Fundamental (USP)

Enfermeira – Coordenadora e Docente Descomplica UniAmérica

christibes@gmail.com

Joana Bertelli

Especialista em Docência do Ensino Superior (FAVENI)

Enfermeira – Professora pela Secretaria Estadual de Educação/PR

joanabertelli@yahoo.com.br

Marcos Galdino

Pesquisador de Pós-Doutorado em Teologia (FIURJ)

Pedagogo – Docente Descomplica UniAmérica

Marcos_galdino@gmail.com

Mariana Pelози Rodrigues

Especialista em Educação Especial (ESAP)

Terapeuta Ocupacional/Pedagoga – Professora pela Rede pública de Ensino Ubiratã/PR

maryane_pelози@hotmail.com

Maura Sandra da Silva do Nascimento

Mestre em Ensino (UNIOESTE)

Pedagoga – Docente Descomplica UniAmérica

professoramaurabarao@gmail.com

Taíza Fernanda Ramalhais

Pesquisadora de Pós-Doutorado em Teologia (FIURJ)

Psicóloga/Pedagoga – Coordenadora e Docente Descomplica UniAmérica

thai_19@hotmail.com

Zaady Sanabria Garcia

Mestranda em Literatura Comparada (UNIOESTE)

Pedagoga – Docente Descomplica UniAmérica

zaadys@gmail.com



ORGANIZADORA

TAÍZA FERNANDA RAMALHAIS



Formação acadêmica na área da Psicologia e Pedagogia. Além disso, obtive o título de Mestre em Promoção da Saúde pelo renomado Centro Universitário de Maringá e o título de Doutora em Ciência pela prestigiosa Universidade Paranaense. Adicionalmente, realizei uma pós-graduação em Vigilância em Saúde Ambiental na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ao longo da minha carreira, busquei aprimorar meus conhecimentos e habilidades, obtendo especializações em áreas críticas como Psicopedagogia Clínica e Institucional, Análise Aplicada da Comportamento - ABA, Neuroaprendizagem, Gestão de Pessoas, Educação Especial Inclusiva e Arte, Educação e Terapia. Minha trajetória é marcada por uma sólida experiência, incluindo o papel de certificadora junto ao INEP-MEC, uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação no Brasil. Também integrei a comissão do Núcleo Docente de Aprovação de Cursos no Ensino Superior, submetendo-os ao Ministério da Educação. Minha atuação profissional estende-se à área da saúde, onde ocupei cargos de psicóloga e diretora na Prefeitura Municipal de Saúde de Corbélia, com destaque para a coordenação de projetos, como o Programa Municipal de Atendimento Socioeducativo. Além disso, ministro aulas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e coordeno o Programa Saúde na Escola na Secretaria Municipal de Saúde em Corbélia. Minha influência na área acadêmica é notável, atuando como docente na Universidade do Norte do Paraná no curso de Psicologia, além de coordenar o Projeto de Extensão "Estimular", focado na estimulação precoce na primeira infância. Minhas contribuições também se estendem ao Centro Universitário Assis Gurgacz (FAG - Cascavel/PR), onde ministro disciplinas

como Psicopatologia, Estágio em Saúde Coletiva, Promoção da Saúde e Psicologia Hospitalar. Em meu percurso profissional, fui responsável por disciplinas nas áreas de Psicologia e Recursos Humanos na Univel e na Unimeo-ctesop. Assumi também o papel de coordenadora de estágio, supervisionando a Clínica Escola. Além disso, atuo como psicóloga avaliadora no Centro Regional de Apoio Pedagógico Especializado do Núcleo Regional de Educação do Paraná, subsede Cascavel, e como psicóloga do Sistema Único de Saúde na APAE-Anahy/PR. Na esfera acadêmica, minha produção é marcante, com autoria de cinco capítulos de livros relacionados à saúde mental e educação, juntamente com publicações de artigos científicos em periódicos de destaque, com classificação Qualis A2 e B2. Atualmente, minha jornada é a de uma cientista e pesquisadora focada na área de saúde mental, com um histórico de aprovação em 15 concursos públicos, demonstrando meu compromisso e dedicação à minha profissão. Recebi o Prêmio Destaque do Ministério da Saúde do Brasil em reconhecimento à minha eficiência e trabalho na coordenação do Projeto Saúde na Escola. Também conquistei o segundo lugar no Congresso Paranaense de Neuropsicologia com a apresentação do meu trabalho intitulado "Neurodesenvolvimento na Primeira Infância: Aspectos Significativos no Atendimento Neuropsicológico". Sou professora por vocação, educadora de coração e sempre acreditei no potencial transformador da infância. Sou uma entusiasta e cientista social empenhada em tornar o mundo um lugar melhor. Atualmente, desempenho o papel de coordenadora de curso de Pedagogia na Descomplica Uniamérica e atuo como docente no colegiado de Pedagogia e Psicologia. Paralelamente, exerço a função de pesquisadora de pós-doutorado em Teologia na FIURJ- Instituto Rio de Janeiro.


Editora
MultiAtual

ISBN 978-656009026-2



9 786560 090262

