CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS: CONTEXTUALIZANDO E COMPREENDENDO AS NECESSIDADES SOCIAIS

VOLUME XXVIII



EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Adilson Tadeu Basquerote

Ciências sociais aplicadas: contextualizando e compreendendo as necessidades sociais

28ª ed.

Goiâna-GO
Editora Conhecimento Livre

Copyright© 2026 por Editora Conhecimento Livre

28ª ed.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Basquerote, Adilson Tadeu
B142C Ciências sociais aplicadas: contextualizando e compreendendo as necessidades sociais

/ Adilson Tadeu Basquerote. – Goiâna-GO

Editora Conhecimento Livre, 2026

101 f.: il
DOI: 10.37423/2026.edcl1256
ISBN: 978-65-5367-760-9
Modo de acesso: World Wide Web
Incluir Bibliografia

1. atualidade 2. relacionamento 3. soluções I. Basquerote, Adilson Tadeu II. Título

CDU: 300

https://doi.org/10.37423/2026.edcl1256

O conteúdo dos artigos e sua correção ortográfica são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE

Conselho Editorial

MSc Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior

MSc Humberto Costa

MSc Thays Merçon

MSc Adalberto Zorzo

MSc Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

PHD Willian Douglas Guilherme

MSc Andrea Carla Agnes e Silva Pinto

Dr. Walmir Fernandes Pereira

MSc Edisio Alves de Aguiar Junior

MSc Rodrigo Sanchotene Silva

MSc Adriano Pereira da Silva

MSc Guilherme Fernando Ribeiro

MSc Fabricio Vieira Cavalcante

PHD Marcus Fernando da Silva Praxedes

MSc Simone Buchignani Maigret

Dr. Adilson Tadeu Basquerote

Dra. Thays Zigante Furlan

MSc Camila Concato

PHD Miguel Adriano Inácio

Dra. Anelisa Mota Gregoleti

PHD Jesus Rodrigues Lemos

MSc Karine Moreira Gomes Sales

Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

MSc Pedro Panhoca da Silva

MSc Helton Rangel Coutinho Junior

MSc Carlos Augusto Zilli

MSc Euvaldo de Sousa Costa Junior

Dra. Suely Lopes de Azevedo

Dr. Francisco Odecio Sales

MSc Ezequiel Martins Ferreira

MSc Eliane Avelina de Azevedo Sampaio

MSc Carlos Eduardo De Oliveira Gontijo

Dr. Rodrigo Couto Santos

Dra. Milena Gaion Malosso

PHD Marcos Pereira Dos Santos

Editora Conhecimento Livre
Goiânia-GO
2026

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 6
LIDERANÇA NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL: O PERFIL DE LIDERANÇA PREDOMINANTE EM UM ÓRGÃO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL
Heriberto Alzerino Flores
Fabio Marcelo Adami
Ana Maria Bencciveni Franzoni
Elizandra Machado Follman
Carlos Alberto Pereira Sanceverino
Paula Karina Rosa Luz
DOI 10.37423/260210664

CAPÍTULO 2 28
SISTEMA DE ACTIVIDADES DOCENTES PARA EL TRATAMIENTO DE LA HISTORIA LOCAL
Carmen Julia Márquez Massó
Eliane Cesar Márquez
Anieska Bárbara Osoria de la Cuesta
Karina Velázquez Pérez
Adilson Tadeu Basquerote
DOI 10.37423/260210674

CAPÍTULO 3 41
A IMPORTÂNCIA DA ELABORAÇÃO DO MAPA TURÍSTICO DE JAGUARARI (2025–2026) COMO INSTRUMENTO DE VALORIZAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E PROMOÇÃO DO TURISMO LOCAL
Samuel Cronemberger Caffé
Nilo Ramos Moreira de Souza
João Daniel Castro Alves
José Crescêncio da Cruz
Raimundo Gomes dos Santos
Liliane Cruz Martins
DOI 10.37423/260210709

CAPÍTULO 4 50
DIREITO E SUSTENTABILIDADE: O QUE É ISSO?
Andreza Barbosa de Oliveira
Valquíria Regina Pereira da Rocha
DOI 10.37423/260210718

CAPÍTULO 5 64
A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO - RACIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Luana Alves dos Santos
Margareth Maria de Melo
DOI 10.37423/260210737

CAPÍTULO 6 78
IMANTANDO VETORES DE COGNIÇÃO, EMOÇÃO E ATITUDES QUE FUNCIONEM COMO PRÓTESES PEDAGÓGICAS DE HUMANOCULTURA A PARTIR DE TEARES IDEOMÍTICOS DO IMAGINÁRIO
Roseli de Oliveira Ramos
Adriana Maria de Oliveira Ramos
Ana Maria de Oliveira Ramos Costa
DOI 10.37423/260210785

CAPÍTULO 7 94
AÇÕES DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE DOM INOCÊNCIO-PI
Mauricio Moureira Ferreira
Maria do Nascimento Pinho Miguel
Vanessa Marques Sousa
Elves Dias Silva
DOI 10.37423/260210800

Capítulo 1

10.37423/260210664

LIDERANÇA NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL: O PERFIL DE LIDERANÇA PREDOMINANTE EM UM ÓRGÃO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL

Heriberto Alzerino Flores — *Universidade Federal de Santa Catarina*

Fabio Marcelo Adami — *Universidade do Vale do Itajai*

Ana Maria Bencciveni Franzoni — *Universidade Federal de Santa Catarina*

Elizandra Machado Follman — *Universidade Federal de Santa Catarina*

Carlos Alberto Pereira Sanceverino — *Universidade Federal de Santa Catarina*

Paula Karina Rosa Luz — *Universidade Federal de Santa Catarina*

RESUMO

A liderança na administração pública possui papel fundamental na prestação do serviço público ao cidadão. O objetivo da pesquisa consiste em identificar o perfil de liderança predominante entre servidores da administração pública municipal. Para tanto, foi utilizado como instrumento de coleta de dados o questionário multifatorial de liderança (MLQ) de Bass e Avolio (2004), adaptado por Seemann (2017), aplicado em um Órgão Público Municipal. Observou-se que o estilo de liderança predominante é a liderança transformacional com média de 3,33 pontos.

Palavras-chave: Liderança; Liderança Transformacional; Liderança Transacional; Liderança Laissez-Faire

INTRODUÇÃO

Em um mundo onde as mudanças acontecem de forma acelerada, resultados organizacionais necessitam de um líder que utilize da gestão estratégica para que se alcancem resultados de forma positiva.

A liderança é de grande importância para todos os tipos de organizações, seja ela pública ou privada (DEJAVITE, 2022). Nas organizações públicas, que serão o foco desse artigo, existe uma demanda ainda maior sobre liderar pessoas, por necessitar de habilidades interpessoais, principalmente para lidar com o ambiente político e muito relacionamento.

A liderança como condutora de uma equipe em busca de resultados, se mostra eficiente na materialização de um processo trazendo tangibilidade para a função. Estudos mostram que um líder pode influenciar pessoas em busca de resultados almejados pelas organizações. De acordo com ROBBINS (2005) liderança é a capacidade de influenciar um grupo para alcançar metas.

Neste sentido, verifica-se que a gestão ao utilizar um estilo de liderança que gere resultados satisfatórios para a instituição, considera-se que o líder está sendo eficaz, fazendo assim com que liderados interpretem o cenário de uma forma que os processos culminam nos resultados esperados.

O líder é o principal responsável pelo crescimento e desenvolvimento da sua equipe e da sua manutenção e motivação. Outro aspecto a ser destacado é o ambiente, ou seja, o clima organizacional que influencia diretamente o comportamento e o desempenho dos colaboradores e pode gerar resultados positivos para a empresa (PAULINO; PEIXOTO, 2023).

Para tanto, a literatura dispõe de diversas teorias sobre liderança, as quais definem diferentes perfis de atuação do líder, os quais demonstram diferentes formas de atuação e consequentemente diferentes resultados.

Dentre esses estilos, destaca-se a Liderança Transacional, a Liderança Transformacional e a Liderança intitulada Laissez-Faire. Segundo Bass (1999), a liderança transacional tem o foco na tarefa e o responsável tem por obrigação a realização deste objetivo. Para Maximiano (2008) o líder transformador ou carismático leva os seguidores a superarem seus próprios interesses e suas próprias motivações. A liderança Laissez-Faire para Bass e Avolio (2004), coloca na identidade do líder um

formato apático como característica. Líderes com tal característica só se envolvem nas tomadas de decisões quando os problemas não podem ser resolvidos pelos liderados.

Neste sentido, é preciso observar que exercer liderança demanda certas características. Um líder instituído em um ambiente organizacional, seja ele público ou privado, possui a função de alcançar um objetivo. Se essa personalidade gestora estiver inserida em uma instituição pública ela estará trabalhando em prol do bem estar social e qualidade de vida.

Para Bresser Pereira (1996), a administração pública se refere ao aparelho estatal, ou seja, ao conjunto formado por um governo e seus agentes administrativos, regulados por um ordenamento jurídico, que consiste no conjunto das normas, leis e funções existentes para organizar a administração do Estado em todas as suas instâncias e tem como principal objetivo o interesse público, seguindo os princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (BRASIL,2015, art.37).

Posteriormente, se percebe que um líder inserido na administração pública sofre o poder discricionário, de forma que, o líder dotado de uma identidade gestora necessita utilizar de sua sensibilidade para que assim consiga identificar um modelo ou estilo de liderança que se faça eficiente para o cenário ao qual está inserido, colocando em prática seus estilos, para que assim, a gestão pública ocorra respeitando os princípios constitucionais da administração pública.

Diante desse contexto, o objetivo deste trabalho é identificar o perfil de liderança predominante entre os servidores públicos da administração pública municipal.

Liderança

Há alguns anos para ser um bom líder era necessário de forma quase que única, ter conhecimento do cenário ao qual estava inserido, ter poder de organização, saber exercer o poder autoritário e na maioria das vezes ter conhecimento técnico sobre as atividades às quais os liderados estavam inseridos em suas atividades laborais.

Porém, essa visão mudou e o cargo do líder na atualidade requer outras competências além das exigidas em um momento contemporâneo a tempos pregressos. No cenário atual o o assunto bastante discutido é o perfil do líder nas organizações, tanto pública como privadas, e estudos mostram que as características do líder impactam no resultado de sua equipe.

E no que se refere a liderança no setor público o líder precisa ter visão e atingir o melhor desempenho do profissional de uma instituição governamental. Por se tratar de um órgão público onde geralmente os servidores públicos são concursados e as demissões e penalizações são mais complexas do que em uma empresa privada o líder precisar ter um profundo conhecimento dos membros de sua equipe além de possuir bom relacionamento interpessoal, saber incentivar e motivar os servidores públicos (DEJAVITE, 2022).

Outro aspecto que tem se destacado nas pesquisas é que a identidade do indivíduo alocado em tal posição interfere no desempenho da equipe. Portanto, os estilos de liderança fazem com que resultados sejam alcançados de forma satisfatória. Para Robbins (2005), Liderança é a capacidade de influenciar um grupo em direção ao alcance de objetivos e a origem dessa influência pode ser formal, como a conferida por um alto cargo na organização.

O líder precisa possuir maior inteligência do que os liderados, visto que suas tarefas exigem habilidades analíticas para que se aloquem pessoas em cargos e funções específicas. A capacidade de entender o cenário e identificar perfis gera no líder um sentimento de auto realização e motivação intrínseca. Maiores responsabilidades são os desafios que movem o indivíduo com características de liderança. Auto Realização para o líder está pautada na busca por novos desafios (MAXIMIANO, 2008).

A liderança gera motivação para os liderados. Segundo Chiavenato (2008), liderança é definida como necessária em todos os tipos de organização humana, ou seja, para a obtenção de qualquer resultado desejado pela empresa é necessário conhecer a natureza humana e saber conduzir as pessoas, isto é, liderar. De acordo com Hunter (2006), liderar significa conquistar as pessoas, envolvê-las de forma que coloquem seu coração, mente, espírito, criatividade e excelência a serviço de um objetivo.

Robbins (2005, p. 304) define liderança como “a capacidade de influenciar um grupo em direção ao alcance dos objetivos”. Nesse sentido, podemos afirmar que o líder é de grande importância quando se fala sobre as organizações e seus objetivos. Diante o exposto, afirma-se que tanto no setor público quanto no privado a função do líder faz a diferença. O eficiente e o eficaz, o resultado alcançado, relacionamentos interpessoais e éticos, são condutas administrativas que geram o resultado e o quanto isso é oneroso ou o quanto é sólido. A liderança promove o estilo e o sentido. Percebemos que diante de uma boa conduta gestora equipes são levadas ao sucesso ou à derrota. A forma como se constrói uma equipe também nos mostra a eficiência e a eficácia no objetivo de seus propósitos.

Liderança é o processo de conduzir as ações ou influenciar o comportamento e a mentalidade de outras pessoas. Proximidade física ou temporal não é importante no processo. Um cientista pode ser influenciado por um colega de profissão que nunca viu ou mesmo que viveu em outra época. Líderes religiosos são capazes de influenciar adeptos que estão muito longe e que têm pouquíssimas chances de vê- los pessoalmente. (MAXIMIANO, 2008, p. 277).

De acordo com a literatura sobre o tema, existem diversas teorias sobre liderança. Para este trabalho, os autores definirão os conceitos relacionados à Liderança Transacional, Liderança Transformacional e Liderança Laissez Faire, os quais são os perfis definidos no instrumento de Bass e Avólio (2004), adaptado por Seemann (2017).

Liderança Transacional

Os líderes transacionais explicam o papel e tarefas exigidos dos subordinados, iniciam a estrutura, providenciam recompensas apropriadas e tentam ser atenciosos e atender às necessidades dos subordinados. A habilidade do líder transacional para satisfazer os subordinados pode aumentar a produtividade. Os líderes transacionais excedem as funções administrativas, eles são dedicados, tolerantes e justos, têm orgulho de manter as coisas funcionando suave e eficientemente. Os líderes transacionais frequentemente enfatizam os aspectos impessoais do desempenho, tais como planos e orçamentos. Eles têm um senso de compromisso com a organização e ajustam-se às normas e valores organizacionais (DAFT, 1999).

A liderança transacional tem como gabarito o cumprimento às regras. Líderes utilizam da autoridade para que se cumpram metas e o resultado é buscado como o único e soberano objetivo. O liderado é visto praticamente como investimento e regras ditam o processo, a estratégia e o colaborador participa desse modelo de liderança de forma não participativa no que se refere à opiniões ou manifestações próprias.

Segundo Bass e Avolio (2004), a liderança transacional tem o foco na tarefa e o responsável tem por obrigação a realização desse objetivo. A recompensa é um acordo que segundo o autor é algo que se usa como moeda de troca e o mau desempenho na execução das tarefas gera castigos. Assim o líder conduz os liderados em uma relação de desempenho e recompensa. As recompensas acordadas são geralmente mais extrínsecas do que intrínsecas, ou seja, o foco desse tipo de liderança é na

manutenção ou realização do desempenho eficaz dos colaboradores, sem que haja efetiva preocupação na satisfação dos mesmos (CUNHA, 2008).

A liderança transacional se preocupa em atender às regras e sua preocupação com liderados não segue a mesma lógica. O líder possui uma identidade autoritária e as tarefas são supervisionadas (BASS; AVÓLIO, 2004).

O processo é executado na forma de nivelamento de moldes e o líder fiscaliza os processos de forma que sua vontade esteja sendo executada. Em outras palavras, a liderança transacional nos traz um modelo utilizado nos moldes da revolução industrial, onde, na Inglaterra, líderes usavam de autoridade para que liderados fizessem as tarefas de forma não autônoma. O chefe mandava e o subordinado obedecia. O chefe fiscalizava o processo e corrigia conforme sua intenção.

Liderança Transformacional

Os líderes transformacionais são semelhantes aos líderes carismáticos, mas distinguem-se deles por suas habilidades especiais em trazer inovação, mudanças estratégicas na revitalização, missão, estrutura e administração de recursos humanos da organização. Os líderes transformacionais valorizam as qualidades intangíveis, tais como visão, valores compartilhados e ideias para desenvolver relacionamentos, dar um maior significado para a separação das atividades e fornecer uma base comum para fazer com que seus seguidores aceitem as mudanças (DAFT, 1999).

Para Maximiano (2008) o líder transformador ou carismático leva os seguidores a superarem seus próprios interesses e suas próprias motivações. Líderes com tal perfil fazem com que liderados superem desafios, transformando metas ou causas em realização pessoal. Líderes com uma identidade transformacional possuem a habilidade de motivar equipes, fazendo com que problemas sejam vistos com uma ótica voltada para uma gestão competente.

Para Maximiano (2008, p. 324) “o líder transformador é capaz de incentivar os seguidores a superar seu desempenho passado e seu interesse pessoal, criando um sentido de comprometimento em relação aos objetivos”.

A liderança transformacional nos remete a um cenário que está pautado em um estilo de liderança visto de forma positiva na atualidade. A liderança transformacional é conhecida como o “procedimento através do qual os líderes fomentam o empenhamento e o comprometimento dos colaboradores,

levando-os a terem comportamentos espontâneos e entrega total à causa da organização" (PEREIRA, 2006, p. 32).

Masood et al (2006,p. 1941) destacam que "os líderes transformacionais buscam elevar a consciência dos seguidores apelando para ideais e valores morais mais elevados, como liberdade, justiça, igualdade, paz e humanitária, e não para embasar emoções como o medo, a cobiça, o ciúme ou o ódio. A liderança transformacional ocorre em instituições onde a cooperação acontece de forma a ser uma identidade colaborativa, os níveis de confiança são elevados e os liderados possuem voz ativa nas tomadas de decisões, transformando o nível de comprometimento em valorização e reconhecimento.

Os objetivos organizacionais predominam sobre os individuais e neste contexto o nível de confiança se eleva (MASOOD ET AL, 2006).

Cunha (2008) ressalta que existem quatro componentes essenciais para que haja uma liderança baseada nesse perfil. A influência por ideal, a inspiração no grupo como um todo e a estimulação do intelecto como melhoramento individual e o indivíduo considerado em todos os aspectos. A influência idealizada se apresenta como o líder carismático, onde de maneira cativante o líder influencia os liderados. A dimensão inspiracional pode ser usada como um prisma para que se eleve a motivação do indivíduo, que corrobora para uma motivação coletiva. E por último a estimulação intelectual, que por sua vez serve para que se consiga trabalhar nos liderados autoconhecimento. A estimulação de reconhecimento de seus próprios valores, o diagnóstico da resolução de problemas e o se conhecer corroboram para desenvolver um potencial individual e coletivo.

Liderança Laissez-Faire

Em relação à Liderança "Laissez-faire" tem-se a Gestão por Exceção Passiva e o "Laissez-faire". A gestão por Exceção Passiva ocorre quando os líderes apenas atuam quando os problemas se agravam. O "Laissez-faire" está associado à inexistência de comportamentos de liderança por parte do líder, isto é, os líderes não se envolvem em assuntos importantes, normalmente encontram-se ausentes quando é necessário tomar decisões importantes e evitam mesmo tomar essas decisões (MAXIMIANO, 2008).

A liderança Laissez-Faire para Bass e Avolio (2004), ao contrário dos dois tipos de liderança supracitados, a liderança do tipo Laissez-faire coloca na identidade de líder um formato apático como

característica. Líderes com tal característica só se envolvem nas tomadas de decisões quando os problemas não podem ser resolvidos pelos liderados.

Na liderança do tipo laissez-faire o líder não aparece de forma efetiva. Os liderados possuem autonomia para que possam fazer suas atividades de forma liberal, podem colocar de forma explícita suas capacidades individuais e o líder age de forma colaborativa.

Já Botelho e Krom (2012, p.3) afirmam que "o desempenho dos empregados tende a ser de alto nível, devido a sua independência e eles tendem a desenvolver seus próprios objetivos, que muitas vezes agregam valor à organização".

Sendo assim, os estilos de liderança têm o propósito de influenciar as pessoas e alcançar os objetivos que são importantes para os líderes e para a organização (MAXIMIANO, 2008).

Embora os estudos dos tipos de liderança descreverem um perfil do líder, os autores mostram que não existe um modelo ideal com um passo a passo.

De acordo com Dejavite (2022) não existe um estilo de liderança ideal a ser praticado por um líder, depende da situação, realidade, ambiente, cultura organizacional onde se está inserido. Mas, cabe destacar que a liderança transformacional e carismática provoca uma influência significativa no desempenho humano e organizacional.

Exercer a função de liderança depende de que o indivíduo possua a sensibilidade de entender o cenário ao qual está inserido e qual modelo terá maior eficiência em busca da eficácia e resultados positivos dentro da instituição a qual está inserido na função gestora. A literatura mostra que se pode até usar os três modelos aqui supracitados, posto que o líder tenha a percepção de suma funcionalidade.

MATERIAL E MÉTODOS

O estudo proposto tem como objetivo identificar o perfil de liderança predominante entre servidores da administração pública municipal. Essa identificação foi realizada em um órgão do Poder Executivo Municipal, responsável pela gestão de recursos e considerou uma amostra não probabilística formada por 51 servidores, que desenvolvem suas atividades em diferentes Secretarias, Fundações e Autarquias da Administração Pública Direta e Indireta do município.

No estudo, utilizou-se o Questionário Multifatorial de Liderança (MQL), desenvolvido por Bass e Avolio (2004), instrumento cientificamente validado, vem sendo usado por pesquisadores para identificar a tipologia de liderança transacional, transformacional ou Laissez-faire.

A versão de 2004 investigou os tipos de liderança a partir de um questionário com 45 itens, sendo adaptado posteriormente por Seeman (2017), que utilizou apenas 36 questionamentos que são direcionados em responder perguntas relacionadas a identificação do estilo de liderança predominante entre transacional, transformacional e Laissez-faire. Para cada resposta foram atribuídos valores que variam de zero a quatro.

De acordo com Seeman (2017), as nove questões finais do questionário não dizem respeito aos estilos de liderança, pois ela aponta para questões relacionadas ao desempenho, sendo assim, não se obtêm interesse para o assunto abordado.

Neste sentido, utilizou-se para a elaboração do estudo o instrumento na versão adaptada por Seemann (2017). O instrumento está dividido em nove categorias, separando as lideranças em três estilos.

Assim, a categoria de Liderança Transformacional é formada por cinco variáveis: IIA - Influência Idealizada (Atributos), IIC -Influência Idealizada (Comportamento), MI - Motivação Inspiracional, EI - Estimulação Intelectual e CI - Consideração Individual.

Já a categoria de Liderança Transacional é formada pelas variáveis RC - Recompensa Contingente e GPEA - Gestão por Exceção (Ativo).

Por fim, a categoria de Liderança Laissez-faire é formada pelas variáveis GPEP - Gestão por Exceção (Passivo) e LF - Laissez-Faire.

A partir dos dados obtidos através da aplicação do instrumento, se faz a percepção da influência do estilo da identidade de liderança obtido em cada questionário multifatorial de liderança - MQL.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira categoria, que se refere à liderança transformacional, coloca na entidade gestora os atributos de um líder capaz de provocar nas pessoas um impacto que faz com que se sintam pessoas excepcionais, a partir de carisma pessoal e potencial (SEEMAN; 2017).

Na tabela 1 são apresentados resultados da primeira categoria que se refere aos atributos de influência idealizada. (AII).

Tabela 1: Atributos de influência idealizada (AII).

AII	**Atributos de influência idealizada**	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**Média**
Nº	**Afirmação**	**N R**	**N R**	**N R**	**N R**	**N R**	
10	Gero orgulho por estarem do meu lado	0	1	10	8	11	2,97
18	Vou além do interesse pessoal pelo bem do grupo	2	0	0	6	22	3,53
21	Atuo de forma tal que consigo o respeito dos outros por mim	0	0	1	10	19	3,60
25	Eu demonstro um senso de poder e confiança	1	0	7	11	11	3,03
Média da Categoria 1							**3,28**

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

As questões da tabela aqui supracitada são referentes ao impacto que se provoca nos liderados ou nas outras pessoas às quais se tem proximidade com o estilo de liderança transformacional, sendo consideradas pessoas carismáticas e possuem uma excepcionalidade em sua identidade de líder.

Os maiores valores numéricos ficaram no item 4 com certa frequência. Os resultados demonstram que os atributos da Influência idealizada (AII) aparecem com resultados altos em seu mecanismo de mensuração, a questão 21 aponta que as decisões do líder geram respeito aos seus liderados, evidenciando maior pontuação no nível 4, alcançando 3,60 no valor de sua média.

Por outro modo, o atributo de influência idealizada que obteve menor pontuação em sua média foi a questão que trata do orgulho gerado pelo líder por estarem ao seu lado. Vale ressaltar que a média da categoria 1 foi 3,28 pontos.

Na sequência das análises, apresenta-se na Tabela 2 a Categoria 2, referente à liderança transformacional que diz respeito aos comportamentos de influência idealizada. O comportamento de influência idealizada trata-se de perguntas relativas às dinâmicas de comportamento, inspirando seus liderados para chegarem a um objetivo.

Tabela 2: Categoria 2 – Comportamentos de influência idealizada (CII)

CII	**Comportamentos de influência idealizada**	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**Média**
Nº	**Afirmação**	**N R**	**N R**	**N R**	**N R**	**N R**	
6	Converso sobre as minhas crenças e valores mais importantes	4	1	5	9	11	2,73
14	Eu mostro a importância de se ter um forte senso de obrigação	1	0	3	13	13	3,23
23	Considero as consequências éticas e morais das decisões	2	0	1	4	23	3,53
34	Enfatizo a importância de se ter um senso único de missão	4	2	7	8	9	2,53
Média da Categoria 2							**3,0**

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os maiores resultados na média da pontuação 4 foram da questão 23, com 3,53 pontos de média afirmando que os líderes seguem de forma ética e moral suas decisões. As consequências das decisões são de real importância nesta questão.

A referência da questão 23 trata da importância da ética e da moral nas tomadas de decisões. Percebe-se pelos números da questão número quatro que são valores em sua maioria maiores do que os demais. Vale ressaltar que a média da categoria 2 foi 3,0 pontos.

Na Tabela 3 são apresentados os resultados da Categoria 3 que busca investigar elementos da motivação inspiracional. Os dados apresentados referem-se à inspiração, com atitudes que motivam os líderes, trazendo e desenvolvendo competências como trabalho em equipe, entusiasmo e confiança.

Tabela 3: Categoria 3 – Motivação inspiracional (MI)

MI	**Motivação Inspiracional**	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**Média**
Nº	**Afirmação**	**N R**	**N R**	**N R**	**N R**	**N R**	
9	Falo de Forma Otimista sobre o futuro	0	0	3	8	19	3,53
13	Falo com entusiasmo sobre o que precisa ser realizado	0	0	2	10	18	3,53
26	Eu artículo uma visão positiva e motivadora a respeito do futuro	0	0	4	9	17	3,43

36	Expresso confiança de que metas serão alcançadas	0	0	1	6	25	4
Média da Categoria 3							**3,62**

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os quatro questionamentos, cujos dados estão apresentados na Tabela 3 deram maior pontuação ao item da coluna 4 afirmando que os líderes analisados inspiram seus liderados.

A questão 36 obteve o valor de 4 pontos na média, sendo o maior valor da tabela, revelando que o líder expressa confiança de que metas serão alcançadas.

Em relação aos outros quatro valores mensuráveis da tabela 3, o campo de número quatro obteve maiores valores em suas médias em todas as quatro perguntas da pesquisa, demonstrando assim que a motivação inspiracional do perfil dos líderes pesquisados aparecem com vivacidade. A média da categoria 3 foi 3,62 pontos.

A categoria 4 da liderança transformacional, diz respeito à estimulação intelectual (EC) e de acordo com os respondentes disponíveis, as médias das respostas de forma geral estimulam o raciocínio nas formas diferentes de pensar para se atingir resultados diferentes para problemas/questões já conhecidas.

Tabela 4: Categoria 4 – Estimulação intelectual (EI)

EI	**Estimulação Intelectual**	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**Média**
Nº	**Afirmação**	**NR**	**NR**	**NR**	**NR**	**NR**	
2	Examino situações críticas questionando se são adequadas	2	2	2	4	20	3,26
8	Procuro alternativas diferentes ao solucionar problemas	0	1	1	5	23	3,66
30	Faço com que os outros olhem para os problemas de diferentes ângulos	1	0	2	13	13	3,16
32	Sugiro novas alternativas, maneiras de realizar e completar as atividades	0	0	1	11	17	3,43
Média da Categoria 4							**3,37**

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Na tabela 4 estão as perguntas que se referem à identificação da estimulação intelectual que o líder exerce a seus liderados.

A questão número 8 aponta 3,66 pontos em sua média, e as quatro indagações possuem em suas respostas um valor maior e expressivo na coluna de número 4, evidenciando assim que a estimulação intelectual acontece entre os pesquisados de forma evidente. A média da categoria 4 foi 3,37 pontos.

Na Tabela 5 encontram-se os resultados da categoria 5 que referem-se às considerações individuais. A consideração individual trata das preocupações que os líderes possuem com as necessidades dos seus liderados, tratando cada um como único, olhando para o indivíduo e suas necessidades, sendo características de liderança que apontam um ambiente favorável para o crescimento.

Tabela 5: Categoria 5 – Consideração individual (CI)

CI	**Consideração Individual**	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**Média**
Nº	**Afirmação**	**NR**	**NR**	**NR**	**NR**	**NR**	
15	Invisto meu tempo a ensinar e treinar	1	1	6	13	9	2,93
19	Trato os outros como pessoas ao invés de tratá- los apenas como um membro do grupo	0	0	0	2	28	3,93
29	Considero cada pessoa como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes em relação aos outros	2	0	1	6	21	3,46
31	Ajudo os outros no desenvolvimento dos seus pontos fortes	1	0	2	10	16	3,26
Média da Categoria 5							**3,39**

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Para as respostas das questões 19 e 29 tivemos 3,93 e 3,46 pontos de média respectivamente das respostas, concentrando-se os maiores valores na coluna de número 4. Com exceção da questão 15, todas as outras respostas foram unânimes se comparadas às outras colunas demonstrando que os pesquisados trazem em suas identidades características que geram preocupação referente a mudanças e melhoramento do outro.

A maior porcentagem ficou com a questão 19 enfatizando assim a preocupação com a valorização do indivíduo como ser humano e não como um membro que possui somente um número identificador. A média da categoria 5 foi 3,39 pontos.

A primeira categoria a ser analisada referente à liderança transacional diz respeito à recompensa contingencial que tem como objetivo de promover o desempenho dos liderados traz a definição das recompensas, objetivos e reconhecimentos (SEEMANN; 2017). Os dados referentes à recompensa contingencial, estão exibidos na Tabela 6.

Tabela 6: Categoria 6 – Recompensa contingencial (RC)

RC	**Recompensa Contingente**	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**Média**
Nº	**Afirmação**	**NR**	**NR**	**NR**	**NR**	**NR**	
1	Forneço ajuda aos outros em troca de seus esforços	13	2	5	3	7	1,63
11	Discuto quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho	10	1	4	9	6	2,0
16	Deixo claro o que cada um pode esperar receber quando as metas de desempenho são alcançadas	5	2	1	7	13	2,56
35	Expresso satisfação quando os outros correspondem às expectativas	0	0	2	6	22	3,66
Média da Categoria 6							**2,46**

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os maiores valores se deram no resultado 4, chegando a pontuação maior de 3,66 pontos de média na questão 35.

Essa alternativa trata da expressão do líder na satisfação para os resultados alcançados, que é de forma geral o esperado pelos liderados quando se refere ao líder. A questão 16 relata sobre a clareza das recompensas sobre as metas alcançadas obtendo um valor de 2,56 pontos de média. Vale ressaltar que a média da categoria 6 foi 2,46 pontos.

A gestão por exceção (ativa) foi a sétima categoria analisada. Para essa categoria significa que o líder monitora o desenvolvimento e desempenho dos seus liderados, dando opinião e deixando o liderado ciente do que precisa ser feito, assim como determina as ações para correção se necessário. Os resultados são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7: Categoria 7 – Gestão por exceção ativa (GPEA)

GPEA	Gestão por Exceção Ativa	0	1	2	3	4	Média
Nº	Afirmação	N R	N R	N R	N R	N R	
4	Foco a atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios dos padrões esperados	7	3	7	4	9	2,16
22	Concentro a minha total atenção em lidar com erros, reclamações e falhas	5	4	3	8	10	2,46
24	Mantenho-me a par de todos os erros	0	0	3	11	16	3,43
27	Dirijo minha atenção às falhas a fim de atingir os padrões esperados	2	2	4	7	15	3,0
Média da Categoria 7							**2,76**

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os maiores valores aparecem na questão 24 com 3,43 pontos na média. A identificação de que o líder se mantém a par de todos os erros aparece com maior evidência, seguido pela preocupação do líder no que tange à atenção às falhas a fim de atingir os padrões esperados com um valor de 3,0 pontos em sua média. A média geral da categoria 7 foi 2,76 pontos.

A primeira categoria referente ao estilo de liderança liberal é definida como gestão por exceção passiva. Esta categoria marca a liderança de forma negativa, pois não condiz com os resultados pretendidos pelas organizações, prejudicando seu desempenho. Os autores apontam a apatia como marca dessa categoria (SEEMANN; 2017).

Tabela 8: Categoria 8 – Gestão por exceção passiva (GPEP)

GPEP	Gestão por exceção passiva	0	1	2	3	4	Média
Nº	Afirmação	N R	N R	N R	N R	N R	
3	Não interfiro em problemas até o momento em que eles se tornem sérios	8	4	6	5	7	1,96
12	Espero as coisas darem erradas para começar a agir	27	2	0	1	0	0,16
17	Demonstro acreditar que "não se mexe no que está dando certo	2	1	6	11	10	2,86
20	Demonstro que os problemas devem tornar-se crônicos antes de eu agir	18	2	3	3	4	1,10
Média da Categoria 8							**1,52**

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os dados mostrados na tabela 8 nos mostram características de líderes que exercem sua gestão por exceção passiva. O maior valor percentual aparece na coluna número 0 na questão número 12 com 27 pontos e faz menção contrária ao que a questão explicita, culminando em uma média de 0,16. Em segundo lugar aparece a questão 20 demonstrando que a amostra pesquisada se preocupa com problemas que possivelmente poderão aparecer nos processos, resolvendo-os antes de que ocasionam maiores preocupações trazendo 1,10 em sua média. As respostas obedeceram um padrão, corroborando para que se tenha uma opinião unânime. A média geral da tabela 8 ficou em 1,52 pontos.

A última categoria diz respeito à liderança liberal, a qual o líder demonstra a total ausência de liderança, e não parecem líderes, evitam qualquer ação, evitam envolver-se e tomar decisões, dando respostas somente depois do resultado. Os resultados da categoria 9 estão apresentados na Tabela 9.

Tabela 9: Categoria 9 – Laissez-faire (LF)

LF	**Atributos de influência idealizada**	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**Média**
Nº	**Afirmação**	**NR**	**NR**	**NR**	**NR**	**NR**	
5	Evito envolver-me quando assuntos importantes surgem	19	2	4	2	3	0,93
7	Estou ausente quando necessitam de mim	27	1	0	2	0	0,23
28	Evito tomar decisões	15	4	2	5	4	1,30
33	Demoro a responder as questões urgentes	19	7	0	1	2	0,60
Média da categoria 9							**0,76**

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os maiores percentuais de respostas se concentraram no item 0, afirmando que esse perfil não se encaixa nos servidores avaliados. Dos questionamentos, a maior média se deu na pergunta 28 onde o líder declara que a tomada de decisão faz parte da sua rotina, somando 1,30 em sua média. Vale ressaltar que a média geral da tabela 9 foi de apenas 0,76 pontos.

A partir desses resultados, pode-se perceber que os respondentes tendem a apresentar comportamentos com baixa aderência ao estilo de liderança liberal.

A partir dos dados expostos na Tabela 10, percebemos que os valores das médias se colocam em maior número no que mostra a média total a liderança transformacional com 3,33 pontos de média total.

Tabela 10: Variáveis globais

Tipo de Liderança	Variáveis	Médias	Médi
Transformacional	IIA - Influência Idealizada (Atributos)	3,28	3,33
	IIC -Influência Idealizada (Comportamento)	3,0	
	MI - Motivação Inspiracional	3,62	
	EI - Estimulação Intelectual	3,37	
	CI - Consideração Individual	3,39	
Transacional	RC - Recompensa Contingente	2,46	2,61
	GPEA - Gestão por Exceção (Ativo)	2,76	
Laissez-	GPEP - Gestão por Exceção (Passivo)	1,52	1,14
	LF - Laissez-Faire	0,76	

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A composição da média total da liderança transformacional é resultado dos valores da Influência Idealizada (atributos) com 3,28 pontos, da Influência Idealizada (comportamento) com 3,0 pontos, Motivação Inspiracional com 3,62 pontos, Estimulação Intelectual com 3,37 pontos e consideração Individual com 3,39 pontos em suas médias individuais.

Já em relação à liderança transacional a média total ficou com um valor de 2,61 pontos; resultado do valor da média total da recompensa contingente de 2,46 pontos somados à média da gestão por exceção (ativo) de 2,76 e divididos por ambos.

Esse perfil de liderança é marcado por resultados no curto prazo, eficácia e agilidade na finalização de tarefas, pois é voltada para atividades diárias e corriqueiras basicamente focadas na realização de tarefas.

A liderança liberal obteve a menor pontuação com uma média geral na casa dos 1,14 pontos, que são os valores somados das médias da Gestão por Exceção (passivo) com 1,52 pontos e da liderança Laissez-Faire com 0,56 em suas médias individuais. Neste tipo de liderança verifica-se a ausência de liderança de acordo com os conceitos apresentados, se tornando negativa, pois demonstra uma falta de responsabilidade na liderança, o que não seria recomendado como estilo predominante.

Ressalta-se que as maiores médias obtidas são referentes à liderança transformacional, bem como as menores médias referem-se à liderança liberal. Assim, após a análise dos resultados, a maior média

global apresentada, ou seja, a pontuação média entre as categorias referentes a cada um dos estilo de liderança, a maior média global foi de 3,33 pontos representando a liderança transformacional, seguida da liderança transacional com 2,61 pontos na média e por fim a liderança liberal com pontuação média de 1,14 pontos.

O estilo de liderança transformacional aponta maior inspiração e carisma moldando comportamentos para o alcance de objetivos comuns, melhorando o empenho dos liderados, aumentando também a credibilidade e confiança. Os liderados se sentem seguros e estimulados, pensando de forma diferente e gerando resultados mais eficazes. Para Bass e Avolio (2004), a liderança acontece quando um líder inspira os seguidores para compartilhar uma perspectiva, enquanto os autoriza a alcançar o objetivo, dispõe os recursos necessários para desenvolver o potencial pessoal.

O líder com características transformacionais consegue atingir no indivíduo e no grupo, os desenvolvimentos de competências para a vida profissional exigem tomada de decisão, trabalho sob pressão, sinergia dentre outras competências que a liderança transformacional tem o poder de ter maior impacto alcançando um número maior de seguidores (SEEMANN; 2017).

Desta forma, foi observado que na Secretaria da Administração da prefeitura municipal de São José no estado de Santa Catarina predomina-se o estilo de liderança transformacional, com média global de 3,33 pontos e tendo como categoria destaque aquela referente à motivação inspiracional (MI) de média mais alta com 3,62 pontos.

CONCLUSÃO

Este estudo identificou o perfil de liderança predominante entre servidores da administração pública municipal.

Com base na pesquisa teórica, observa-se que o tema liderança levantou questionamentos no decorrer de sua evolução e que o líder depende de variáveis para ser eficaz. Para Bryman (2004) os líderes detêm a chave da eficácia organizacional e são responsáveis por auxiliar as organizações no atingimento de seus objetivos. Na pesquisa empírica, se demonstra que a ferramenta utilizada mostra resultados reais para que se possa utilizar os perfis de liderança em processos que visam exercer uma função de líder de forma eficiente, corroborando a um resultado positivo para o coletivo.

Para tanto utilizou-se como instrumento de coleta de dados o Questionário Multifatorial de Liderança de Bass e Avolio (2004). O Questionário Multifatorial de Liderança aponta três lideranças divididas em 9 variáveis que foram avaliadas, ou seja, a liderança transformacional, transacional e laissez faire.

Os autores afirmam que a liderança transformacional é uma liderança complementar da transacional onde seu nascimento teve como referência a transacional, e ambos os estilos são eficazes em condições diversas, posto que, os dois estilos possuem características semelhantes; a liderança transacional aparece no estudo em segundo lugar com valores percentuais próximos ao da liderança transformacional que obteve a maior pontuação percentual.

Os líderes transacionais possuem o foco na tarefa, moldam valores para serem utilizados como moeda de troca e estimulam seus liderados para que consigam atingir seus objetivos.

Já o estilo de liderança laissez-faire, dentro da perspectiva deste estudo respaldado por Bass e Avolio (1990; 1996; 1998; 2004 e 2008) está conceituado como ausência de liderança, nesse caso uma versão menos ativa de liderança, com certa falta de responsabilidade e recusa na tomada de decisão (BASS, 1990).

Assim, a categoria de Liderança Transformacional formada variáveis de Influência Idealizada (Atributos), Influência Idealizada (Comportamento), Motivação Inspiracional, Estimulação Intelectual e Consideração Individual, obteve uma média global de 3,33 pontos, a maior encontrada no estudo entre as categorias, determinando que o perfil de liderança predominante na organização estudada é a Liderança Transformacional.

Já a categoria de Liderança Transacional, formada pelas variáveis de Recompensa Contingente e Gestão por Exceção (Ativo), recebeu uma média geral de 2,61 pontos, demonstrando uma manifestação mais modesta entre os servidores.

Por fim, a categoria de Liderança Laissez-faire formada pelas variáveis Gestão por Exceção (Passivo) e Laissez-Faire recebeu média global de 1,14 pontos, resultado este que demonstra que o perfil de liderança liberal é o menos presente entre os respondentes.

Assim, conclui-se que o resultado determina que o estilo de liderança que predomina na Secretaria da Administração da prefeitura de São José - SC foi a liderança transformacional, seguida da liderança transacional e por último foi a liderança laissez-faire. As categorias individuais de análise de pesquisa

também indicam um padrão de respostas. Seus servidores possuem um perfil de liderança transmissor de confiança, comunicativa e preocupada com seus liderados, incentivando motivação pessoal em prol do alcance dos objetivos da Administração Pública Municipal.

REFERÊNCIAS

BASS, B. M.; AVOLIO, B. J. Multifactor leadership questionnaire; manual and sampler Set, 3. Ed. Gallup Leadership Institute, California; Mind Garden, 2004.

BOTELHO, C. B. KROM, V. Os estilos de liderança nas organizações. Encontro Latino Americano de Iniciação Científica. UVB. 2012.

BRESSER PEREIRA, L. C. (janeiro-abril de 1996). Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. Revista do Serviço Público, v. 47, n.1, p. 7-29, 1996.

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

CUNHA, D. A liderança transformacional nas escolas estatais e privadas: percepções dos professores. Em Costa, J. A., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Ed.), Trabalho Docente e Organizações Educativas. Aveiro: Universidade de Aveiro. 2008.

DEJAVITE, L. C. . (2022). DESAFIOS E IMPACTOS DA LIDERANÇA NA GESTÃO DA DIVERSIDADE DE GERAÇÕES NA ADMINISTRAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES

PÚBLICAS. Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação, 8(7), 622–630.

MASSOD, S., Dani S., Burns N. & Backhouse, C. (2006). Transformational leadership and organizational culture: the situational strength perspective. J. Engineering Manufacture, 220, 941-949.

MAXIMIANO, A. C. A. Teoria geral da administração: da revolução urbana à revolução digital. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PAULINO, Rafael da Silva; PEIXOTO, Lauro L. W. ANÁLISE DA INFLUÊNCIA DA LIDERANÇA NA MOTIVAÇÃO DA EQUIPE: Uma Revisão de Literatura. Simpósio, [S.l.], n. 11, p. 1, maio 2023. ISSN 2317-5974. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/simposio/article/view/2727>. Acesso em: 30 maio 2023.

PEREIRA, H. Liderança nas escolas. Comportamentos docentes e desempenho de estudantes: um estudo empírco. Lisboa: DGIDC. 2006.

ROBBINS, S. P. Administração: mudanças e perspectivas. Tradução. Cid Knipel Moreira. São Paulo: Saraiva, 2005.

SEEMANN, J. S. Estilo de liderança do docente universitário e as relações interpessoais na visão dos discentes. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Administração. Biguaçu: Universidade do Vale do Itajaí. 2017.

Capítulo 2

10.37423/260210674

SISTEMA DE ACTIVIDADES DOCENTES PARA EL TRATAMIENTO DE LA HISTORIA LOCAL

Carmen Julia Márquez Massó — *Universidad de Guantánamo*

Eliane Cesar Márquez — *Universidad de Guantánamo*

Anieska Bárbara Osoria de la Cuesta — *Universidad de Guantánamo*

Karina Velázquez Pérez — *Universidad de Guantánamo*

Adilson Tadeu Basquerote — *Universidad para el Desarrollo de Alto Valle de Itajaí*

INTRODUCCIÓN

El mundo en que vivimos se torna cada vez más complejo pues asistimos a la entronización de la globalización neoliberal con sus múltiples variantes, provocando mayores desigualdades e inequidad social, con el consiguiente propósito de eliminar lo autóctono y hacer desaparecer las naciones. De esta época son típicas las guerras y conflictos locales, la migración, las campañas mediáticas y la desacreditación de los líderes que emprenden proyectos de beneficio social y en otros casos el desmontaje de políticas públicas revolucionarias. Por otra parte, están los desastres naturales como respuesta a la acción depredadora de los hombres con sus mayores efectos en los pobres.

Lo antes expuesto nos lleva por el camino del desarrollo delcapitalismo transnacionalizado, exhibiendo como significativa la globalización de todos los procesos socioeconómicos, políticos, ideológicos y culturales. Estamos entonces ante un momento del desarrollo social, donde se pone en juego no solo la conservación de todo lo creado por el hombre sino su propia vida. Ante esta situación se imponen múltiples retos a los sistemas educacionales en los distintos países como la carencia de presupuesto y la falta de voluntad política para hacer realidad el derecho a la educación.

El estudio de la Historia es una fuente de valores que deben ser aprovechados por los docentes en el proceso docente educativo por lo que es indispensable que los estudiantes conozcan la historia nacional y local, para que puedan entender quiénes son, qué representan para el mundo y tomen conciencia de la necesidad de mantenerse informados y actualizados. En tal sentido Fidel Castro (1989, p. 2) expresó: "creo que hay que profundizar en la historia de nuestro país ...y digo que no puede haber educación política si no hay una buena educación histórica, no puede haber una buena formación revolucionaria si no hay una buena formación histórica".

Estas palabras reafirman la idea de la importancia que tiene el conocimiento de la historia de Cuba por lo que esta aporta a la formación de nuestra identidad nacional, al fortalecimiento de los valores morales que le permitan actuar en correspondencia con los principios revolucionarios que rigen en la sociedad y de esta forma continuar llevando adelante el proceso revolucionario que se defiende.

La historia nacional-local y su enseñanza han sido abordadas por pedagogos e historiadores. En el ámbito internacional, este tema ha sido abordado por figuras como: Pierre Vilar (1982), Jean Chesneaux (1984), Edward Thompson (1981), Pelái Pagés (1983), Luis González (1988) y en el contexto

nacional se han destacado autores tal es el caso de, Horacio Díaz Pendás (1989), Rita Marina Álvarez de Zayas (1990), Waldo Acebo Meireles (1992), E. Torres Cuevas (1992), I. Núñez (1993), A. Palomo (2001) y Amaury Laurencio (2002).

En el diagnóstico realizado a 10 estudiantes del segundo año de las carreras de Contabilidad y Finanzas, Educación Primaria y Preescolar, tres observaciones a través de los controles a clases a los docentes que imparten la asignatura Historia de Cuba, la realización de espacios de intercambio con docentes y estudiantes de las carreras en el Centro Universitario Municipal (CUM) se pudo constatar que los docentes y estudiantes no poseen un nivel de conocimiento adecuado de la historia local del municipio Manuel Tames y por ende existen debilidades en este sentido tales como:

- Insuficiente conocimiento por parte de los docentes de los acontecimientos ocurridos en la localidad.
- Insuficiente preparación metodológica de los docentes para el vínculo de la historia local con la nacional.

Partiendo de los elementos anteriormente expuestos se hace necesario buscar las vías que permitan contribuir al tratamiento de la historia local en vínculo con la Historia de Cuba en el proceso de enseñanza aprendizaje en las carreras del CUM Manuel Tames. Por ello se sugiere elaborar un sistema de actividades docentes para el tratamiento de la historia local en vínculo con la Historia de Cuba en las carreras del CUM Manuel Tames.

DESARROLLO

Propuesta del sistema de actividades docentes para la vinculación de la Historia de Cuba con la historia local.

La Universidad actual requiere que todas las disciplinas académicas, a partir de sus propias posibilidades desarrollen la cultura sobre la base de lo humanístico. Al respecto, resulta importante la implementación de la propuesta del sistema de actividades docentes para propiciar el vínculo de la historia local en el programa de Historia de Cuba en las carreras del CUM Manuel Tames.

En tal sentido la propuesta del sistema de actividades docentes responde a las exigencias de la Educación Superior relacionadas con el mayor conocimiento de la asignatura Historia de Cuba, el

trabajo político ideológico y la formación de valores. Para el desarrollo de esta investigación es imprescindible conocer los diferentes criterios del concepto de sistema. Al respecto señala el Dr. C Homero Fuentes (2004, p. 34) "El concepto de sistema se extendió a las diversas ciencias, y principalmente, a la gestión, así por ejemplo si se habla de astronomía, se piensa en el sistema solar; si el tema es fisiología, se piensa en el sistema nervioso, en el sistema circulatorio, en el sistema digestivo. En la sociología se habla de sistema social y en la física de sistemas mecánicos, ópticos, atómicos y así sucesivamente".

Lo que permite señalar que a pesar de las diferentes perspectivas de las definiciones en las fuentes consultadas, Bertalanffy, L. (1976), Carlos Álvarez (1990), H. Fuentes (2004), Fátima Addine, (2004), los autores coinciden en que se trata de sistema cuando se establece una estrecha interrelación entre los componentes que conforman el conjunto, pero ello no implica que estos componentes no mantengan y exhiban sus cualidades particulares, al contrario, estas son enriquecidas por la interactuación con el resto. Se establece en el sistema la relación dialéctica del todo y sus partes para alcanzar un objetivo.

La propuesta del sistema de actividades docentes para el tratamiento de la historia local se fundamenta en las leyes de la Didáctica, las que están referidas a la escuela, la universidad en la sociedad, es decir la relación entre la escuela y la vida; la derivación y la integración del proceso docente-educativo, la relación entre la Instrucción y la Educación, a través de las cuales se evidencia el vínculo del proceso educativo con el entorno y la relación entre los componentes didácticos, fundamentalmente la tríada objetivo – contenido - método como dinamizadores del proceso.

En la elaboración del sistema de actividades docentes se ha considerado igualmente las exigencias presentadas para una enseñanza desarrolladora que devienen en premisas didácticas necesarias, para concebir un proceso de enseñanza-aprendizaje que posibilite en los alumnos desarrollar su pensamiento lógico; por eso se asumen y ellas están relacionadas con la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la búsqueda activa del conocimiento por parte del alumno, teniendo en cuenta las acciones a realizar por los docentes y estudiantes en las etapas de orientación, ejecución y evaluación del sistema de actividades.

Etapa de orientación: constituye un momento importante en el desarrollo del proceso, en ella se definen las acciones fundamentales, se tienen en cuenta las condiciones necesarias para la puesta en práctica del sistema de actividades docentes, así como el contexto en que se desenvuelven los estudiantes y los recursos disponibles para su ejecución.

Dentro de las acciones a realizar podemos destacar las siguientes:

- Determinación de las estructuras del sistema de actividades.
- Determinar los contenidos a tratar y su correspondencia con la localidad.
- Determinar los métodos y habilidades a utilizar.
- Selección de los sujetos que ejecutarán la tarea, en este caso los estudiantes como actores fundamentales del proceso.
- Determinar los objetivos o metas a alcanzar por los estudiantes.

Etapa de ejecución: el cumplimiento eficiente de la etapa anterior garantizará el éxito de esta etapa, de ahí su puesta en práctica a través de diferentes acciones a realizar para garantizar el éxito del trabajo:

- Aplicación del diagnóstico para conocer la situación real.
- Presentación a los estudiantes de los aspectos generales del sistema de actividades a través de las guías de estudio a utilizar.
- Preparación teórico práctico para el desarrollo del sistema de actividades docentes propuesto.

Etapa de evaluación: estará presente en todo el desarrollo del proceso, con un carácter dialéctico y sistémico, a través de esta se conocerá la situación real para el logro del objetivo propuesto.

Estructura Interna del sistema de actividades docentes y sus funciones

El sistema de actividades docentes está concebido para implementarse en el proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Historia de Cuba. En su estructura se identifican dos componentes esenciales: el profesor y el alumno.

Según refiere Antonio Noda Galiano en su Tesis de Maestría (2005) el papel del profesor está dirigido a la orientación y conducción del proceso de manera flexible, a su vez expone y organiza la actividad de forma tal que se establezca la relación de él con el alumno donde juega un papel fundamental la comunicación. Es el encargado de formular, orientar, dirigir y controlar el sistema de actividades

docentes que le permitirá al estudiante indagar en la comunidad con sentido integrador, por lo que se convierte en el mediador fundamental del proceso por tanto debe tener pleno dominio sobre el sistema de conocimientos y la metodología a emplear.

Por su parte el alumno debe ser visto como un ente activo, protagonista y producto de múltiples interacciones sociales en que se ve involucrado a lo largo de su vida escolar y extra escolar, ejecuta la actividad partiendo de la situación orientada por el profesor ya sea en bibliotecas, museos u otros lugares de interés dándole respuesta a cada una de las tareas planificadas para el logro exitoso del objetivo previsto.

El alumno dentro del proceso desempeña un importante papel, Noda Galiano (2005) es reflexivo, crítico, productivo, participativo, con tendencia a la actividad decisoria, con elevado grado de implicación y compromiso. Su aprendizaje será el reflejo de correspondientes vínculos con el medio social al cual pertenece, de esta forma encuentra sentido a lo que hace y comprende los beneficios que reportara, haberse vinculado con su sitio, convirtiéndose en protagonista de la Historia ya que es capaz de aprovechar la información que le brinda la localidad para trabajar de forma integral, en correspondencia con la orientación dada por el profesor.

En la implementación del sistema de actividades docentes el alumno es quien aprende y el profesor quien enseña donde se establece entre ellos una relación dialéctica y de profunda comunicación, donde ambos enseñan y aprenden dentro del proceso.

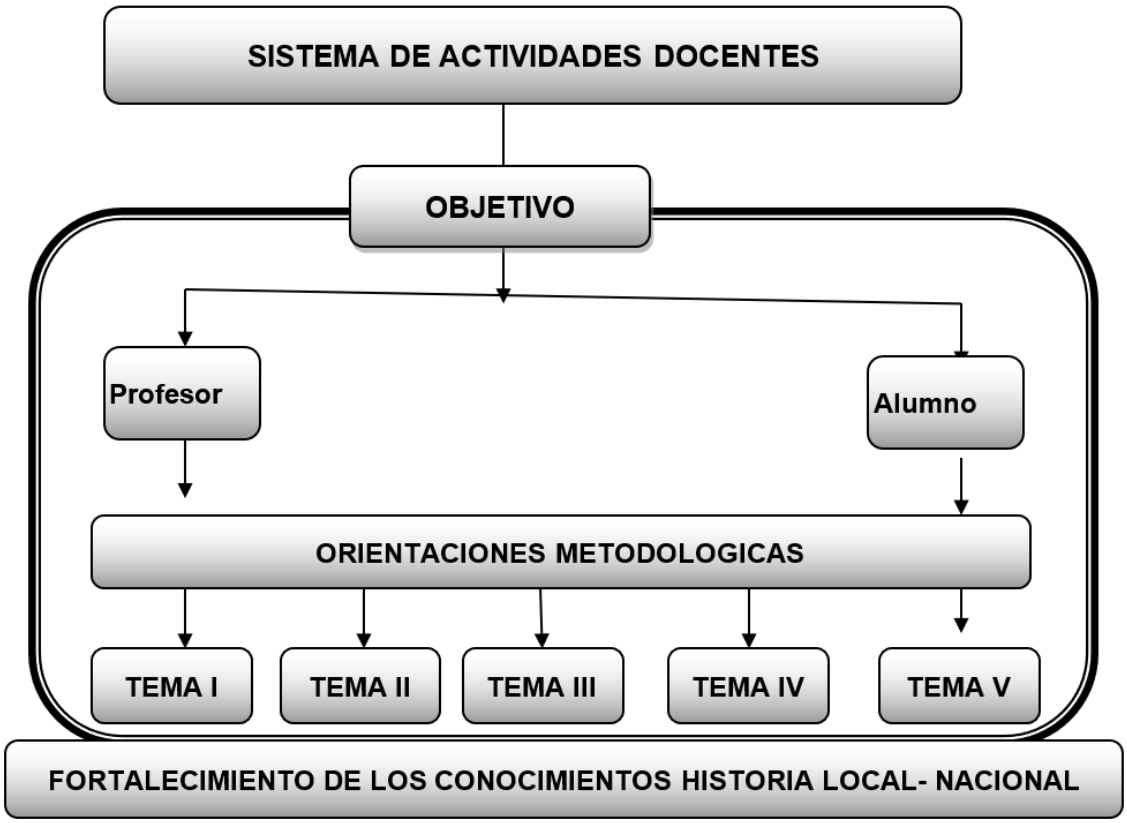
Cada una de las actividades docentes está estructurada por los siguientes elementos:

- Tema: la función de este elemento es aportar el conocimiento que se puede abordar en la actividad y está en correspondencia con el tema de la asignatura.
- Contenido: aporta los elementos esenciales que se trabajará y se corresponde con el tema de la clase.
- Objetivo: tiene la función de orientar hacia el tratamiento del elemento local a partir del contenido objeto de estudio en el tema.
- Indicaciones a los estudiantes: brinda las vías y procedimientos a los estudiantes para el tratamiento a los contenidos de la localidad.

- Método: es la vía que se utiliza para la orientación del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Bibliografía a consultar.
- Evaluación: permite evaluar el desempeño alcanzado por el estudiante, pero además dilucidar el estado inicial y final según los conocimientos alcanzados.

La Figura 1 presenta el Sistema de Actividades Docentes, el cual constituye una representación estructural y funcional de los procesos pedagógicos que articulan la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Este sistema integra de manera coherente los objetivos formativos, los contenidos curriculares, los métodos de enseñanza, las formas organizativas y los medios didácticos empleados, con el fin de garantizar la consecución de las competencias previstas en el plan de estudios. Asimismo, permite visualizar la interrelación dinámica entre los actores del proceso educativo, profesores y estudiantes y los contextos institucionales en los que se desarrollan las acciones formativas, ofreciendo una base conceptual para el análisis y la mejora continua de la práctica docente.

Figura 1. Sistema de actividades docentes.



Fuente: Preparado por los autores (2025).

Como señalamos anteriormente al llegar a la Universidad los estudiantes han transitado por los diferentes niveles de enseñanza y han recibido los diferentes programas de Historia de Cuba donde se indica el tratamiento de la historia local, se trata entonces de profundizar, actualizar y complementar el sistema de conocimientos de la Historia de Cuba. En tal sentido deberán privilegiarse los métodos productivos y particularmente la investigación.

Propuesta del sistema de actividades a incorporar por temas

La propuesta que presentamos se aplicará en la modalidad de estudio curso por encuentros, en tal sentido el sistema de actividades docentes estará contenido en las guías de estudio ya que es el instrumento fundamental de que dispone el estudiante para orientarse y realizar su estudio independiente. La guía de estudio le mostrará tema a tema los objetivos fundamentales que se persigue en cada uno de ellos para lograr el vínculo del sistema de conocimiento de historia local nacional a través de un sistema de actividades docentes.

Guía de Estudio N°. 1

Tema I: Las luchas por nuestra liberación nacional y los factores que llevaron a la frustración de ese objetivo.

Contenidos: Félix Varela, José de la Luz y Caballero, José Antonio Saco, Carlos Manuel de Céspedes, Ignacio Agramonte, Antonio Maceo, Máximo Gómez y José Martí.

Objetivo: Valorar las personalidades históricas que se destacaron en este período tanto a nivel nacional como en la localidad para fomentar sentimientos de amor y respeto hacia ellos.

Indicaciones para los estudiantes:

A partir de los aspectos abordados en la clase se puede afirmar que en la etapa estudiada 1868-1898, los pobladores del actual Municipio Manuel Tames tuvieron una participación destacada en las luchas de independentista, tomarán los elementos planteados anteriormente como punto de partida para la realización de una investigación por equipos, acerca de las personalidades de José Policarpo Pineda Rustán, Silverio Guerra Téllez y Cristina Pérez Pérez.

Los resultados de la investigación deberán ser presentados en un informe escrito. Para la elaboración del mismo, que incluye la valoración de las personalidades, se tendrán en cuenta las invariantes de la habilidad valorar.

a) Caracterizar el objeto de valoración.

b) Establecer los criterios de valoración (valores).

c) Comparar el objeto con los criterios de valor establecidos.

Elaborar los juicios de valor acerca del objeto.

Para cumplimentar lo orientado inicialmente se desarrollarán por equipos las siguientes actividades:

Equipo1

1. Durante el período de 1868-1878 en nuestra localidad se desarrollaron un conjunto de acciones revolucionarias, evidenciándose la participación de relevantes figuras, apoyándote en el material que recoge la reseña histórica del municipio Manuel Tames responde:

a) Policarpo Pineda Rustán por su valor fue catalogado por el General Antonio Maceo, como uno de los tres más valientes de la Guerra de los Diez Años. Investigue las acciones desarrolladas por Rustán que le permitan posteriormente realizar una valoración de su personalidad.

b) ¿Qué evidencias demuestran el desarrollo de la Guerra Chiquita en nuestro territorio¿Qué figuras se destacaron? ¿Qué significación histórica tuvo la misma?

Equipo 2

Nuestro municipio tuvo notables incidencias con su participación en hechos fundamentales de la guerra de independencia de 1895- 1898, teniendo en cuenta este planteamiento:

a) Investigue qué acciones se desarrollaron en el poblado de El Yarey el 24 de febrero de 1895 ¿Qué relación guarda este acontecimiento con el inicio de la guerra del 95? ¿Qué figuras se destacaron?

b) Investigue qué otras figuras se destacaron en nuestro territorio durante este periodo. Valore el papel desempeñado por las mismas.

c) Demuestre con elementos concretos cómo se evidenció la presencia de José Martí en nuestro territorio. Valore la significación histórica de este acontecimiento.

d) Nuestro territorio aportó a la historia patriótica de la mujer cubana ejemplos de entrega incondicional, investiga qué mujer se destacaba como la patriota más activa del movimiento insurreccional y valore el papel desempeñado por esta durante el proceso independentista.

Sobre la presentación de los resultados.

Los resultados del trabajo de investigación serán presentados en un informe que contará con introducción, desarrollo, conclusiones y bibliografía. El informe elaborado por los equipos será entregado antes de comenzar el debate en el aula. Cada equipo seleccionará un estudiante para la exposición de los resultados de la tarea, los miembros del equipo pueden ampliar las ideas expuestas y luego se realizará el debate colectivo. Podrán emplear medios para ilustrar la exposición.

Sobre la evaluación.

Se realizará un horario de consulta para controlar la marcha del trabajo de los equipos y aclarar las dudas y preocupaciones.

La evaluación de cada estudiante tendrá en cuenta los resultados del trabajo del equipo y de manera individual por las aportaciones que realice durante las discusiones colectivas.

Bibliografías Básicas a consultar.

Colectivo de autores. Historia de la localidad del municipio Manuel Tames. Obra Inédita ubicada en la sesión de estudiantes en el Laboratorio del CUM.

En Capítulo I: La Guerra de los Diez Años. págs. 25 a la 30. En el Capítulo II Guerra de 1895 págs. 31 a 39.

Sánchez Guerra, José y Campos Cremé Wilfredo. Los ecos de la Demajagua en el Alto Oriente Cubano. Editorial Oriente, 1996.Págs: 32-37; 51-58; 62-63; 67-72.

Colectivo de Autores. Reseña Histórica de Guantánamo. Editorial Oriente. Santiago de Cuba. 1985. Págs. 54-58.

Sánchez Guerra, José. Mambisas Guantanameras. Editorial El Mar y la Montaña, 2000.págs

Cristina Pérez Pérez – Ecured https://wwwecured.cu/cristinaPérez-Pérez

CONCLUSIONES

El sistema de actividades propuesto constituye una vía eficaz para favorecer la consolidación de los conocimientos relativos a la historia nacional y local del municipio Manuel Tames por parte de los estudiantes. Este enfoque parte de la gestión del aprendizaje basada en el método investigativo, lo que permite un proceso de enseñanza más activo, reflexivo y contextualizado. La implementación de dicho sistema contribuye a que los educandos comprendan la relación entre los hechos históricos de alcance nacional y aquellos que conforman la memoria y la identidad de su entorno inmediato, promoviendo una formación integral y consciente de su patrimonio histórico y cultural.

Asimismo, este sistema ofrece al docente una valiosa herramienta metodológica que fortalece su preparación profesional, al facilitar la vinculación entre los contenidos del programa de Historia de Cuba y los conocimientos específicos sobre la historia local. De esta manera, el profesor puede orientar el proceso educativo desde una perspectiva más participativa y significativa, integrando los saberes académicos con las experiencias y vivencias del contexto comunitario del CUM Manuel Tames. Esta articulación metodológica contribuye al perfeccionamiento del proceso docente-educativo, al tiempo que estimula la investigación y el pensamiento crítico tanto en el profesor como en los estudiantes.

Por otro lado, el estudiante asume un rol protagónico en su propio proceso de aprendizaje, lo que fomenta su autonomía, creatividad y compromiso con el conocimiento histórico. Desde el punto de vista educativo, este enfoque promueve el fortalecimiento de los valores patrios, el desarrollo de relaciones interpersonales saludables dentro del colectivo estudiantil, y la mejora de las competencias comunicativas y colaborativas. Además, impulsa el trabajo en equipo y la búsqueda de soluciones a problemas prácticos que afectan a la comunidad, a través de la participación activa de los estudiantes en su entorno social. En consecuencia, el aprendizaje deja de ser un proceso meramente académico

para convertirse en una experiencia significativa que vincula la escuela con la vida y la historia con la realidad cotidiana.

REFERENCIA

ACEBO MEIRELES, Waldo. Apuntes para una metodología de laenseñanza de la historia local en su vinculación con la historia patria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1990.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, Rita Marina y Díaz Pendás, Horacio. Metodología de la enseñanza de la Historia I y II. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1985.

_____ . Didáctica de la Historia. Material de postgrado. IPLAC. La Habana. 1994.

ARÓSTEGUI, Julio y Otros. "Enseñar historia. Nuevas propuestas". Cuadernos de Pedagogía. Editorial. Barcelona. 1989.

DÍAZ PENDÁS, Horacio (2000). Consideraciones en torno a la enseñanza de la Historia. Seminario Nacional para profesores. Tabloide del MINED. La Habana.

_____. Seminario Nacional para Educadores. La Habana. 2000– 2006.

_____. Fidel Castro: Cinco textos sobre nuestra historia. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 2008.

GUZMÁN DE ARMAS, Luis. Temas metodológicos de Historia de Cuba para maestros primarios. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 2003.

HERNÁNDEZ LÓPEZ, Yailyn. El estudio de la historia local desde el proceso de Enseñanza - aprendizaje de la Historia de Cuba, durante la Formación inicial del licenciado en Educación Primaria.Tesis en Opción al Título Académico de Máster en Educación. Pinar del Rio. 2015.

NÚÑEZ LA O, Idania. (1993). Metodología del trabajo de la historia local y su contribución al desarrollo del pensamiento histórico de los escolares. Tesis en opción al título de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Guantánamo.

_____ . Acercamiento a una definición de historia local con fines docentes. Temas de historia regional. Guantánamo: Editorial El Mar y la Montaña. 2004

MÁRQUEZ MASSÓ, Carmen J. Sistema de actividades docentes para el tratamiento de la Historia Local en la carrera de Contabilidad y Finanzas. Tesis en Opción al Título Académico de Máster en Ciencias de la Educación. Guantánamo. 2018.

Capítulo 3

10.37423/260210709

A IMPORTÂNCIA DA ELABORAÇÃO DO MAPA TURÍSTICO DE JAGUARARI (2025–2026) COMO INSTRUMENTO DE VALORIZAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E PROMOÇÃO DO TURISMO LOCAL

Samuel Cronemberger Caffé — *Assessor Técnico - Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Jaguarari*

Nilo Ramos Moreira de Souza — *Coordenador Geral do CESOL – Unidade Piemonte Diamantina e Piemonte Norte do Itapicuru*

João Daniel Castro Alves — *Coordenador de Ecoturismo - Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Turismo de Jaguarari*

José Crescêncio da Cruz — *Coordenador de Patrimônio Histórico - Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Turismo de Jaguarari*

Raimundo Gomes dos Santos — *Secretário de Desenvolvimento Econômico e Turismo de Jaguarari*

Liliane Cruz Martins — *Diretora de Cultura da Prefeitura de Jaguarari*

RESUMO

O turismo constitui-se como uma atividade estratégica para o desenvolvimento econômico, social e cultural dos municípios, especialmente daqueles que detêm expressivo patrimônio histórico, cultural e paisagístico. Nesse contexto, o presente artigo analisa a importância da elaboração do Mapa Turístico de Jaguarari, desenvolvido entre os anos de 2025 e 2026, como um instrumento fundamental de valorização, organização e promoção dos atrativos turísticos do município. O projeto teve como objetivo central a elaboração de um mapa turístico para a identificação do patrimônio histórico, socioeconômico, cultural e biogeográfico do município de Jaguarari como forma de fortalecer o turismo local orientando estudantes, turistas e visitantes acerca dos principais pontos de interesse da cidade, bem como subsidiar a formulação de políticas públicas voltadas ao turismo, contribuindo para o direcionamento de investimentos, a qualificação da gestão local e o fortalecimento das ações de promoção turística. A metodologia adotada baseou-se em um trabalho coletivo e intersetorial, envolvendo poder público, parceiros institucionais e sociedade civil organizada. Destaca-se a parceria com o Centro Público de Economia Solidária (Cesol), o patrocínio de empresas locais e o apoio da Câmara Municipal de Vereadores, responsável pela impressão do material gráfico. Os resultados evidenciam que o Mapa Turístico de Jaguarari se configura como um importante instrumento de planejamento territorial, fomento à economia local e promoção do turismo sustentável, consolidando o setor como vetor de desenvolvimento do município.

Palavras-chave: Turismo local; Planejamento turístico; Mapa turístico; Desenvolvimento sustentável; Jaguarari.

1 INTRODUÇÃO

O turismo vem assumindo papel cada vez mais relevante no planejamento e no desenvolvimento dos territórios, sobretudo em municípios que apresentam potencialidades históricas, culturais e naturais ainda pouco exploradas. A organização e a sistematização dessas potencialidades por meio de instrumentos técnicos adequados tornam-se essenciais para promover o turismo de forma sustentável e integrada às políticas públicas locais.

Nesse cenário, a elaboração do Mapa Turístico e Cultural de Jaguarari, no período de 2025 a 2026, surge como uma iniciativa estratégica para a valorização dos atrativos do município, possibilitando maior visibilidade ao patrimônio local e fortalecendo a identidade territorial. O mapa não se limita a um produto gráfico, mas configura-se como um instrumento de planejamento, gestão e promoção do turismo, alinhado ao Planejamento Estratégico da Prefeitura Municipal e ao Plano de Desenvolvimento Sustentável do Turismo, com apoio das Secretarias Municipal de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico e Turismo.

Essa integração institucional permitiu conciliar a preservação ambiental, o ordenamento territorial e a promoção turística, fortalecendo ações de fomento econômico sustentável. A sinergia entre as duas secretarias foi fundamental para alinhar o Mapa Turístico aos objetivos do programa de governo municipal.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O planejamento turístico é compreendido como um processo sistemático de organização das atividades turísticas, cujo propósito é promover o desenvolvimento econômico sem comprometer os valores socioculturais e ambientais dos territórios (RUSCHMANN, 2008). Nesse contexto, instrumentos técnicos como os mapas turísticos assumem papel fundamental na sistematização das informações e na orientação dos fluxos de visitantes (BOULLÓN, 2002).

Os mapas turísticos permitem a representação espacial dos atrativos e serviços disponíveis, contribuindo para a organização do território e para a democratização do acesso à informação. Conforme Duarte (2011), a cartografia temática aplicada ao turismo constitui importante recurso para a interpretação da realidade local e para o planejamento das ações de promoção turística.

Além disso, o turismo sustentável pressupõe a integração de diferentes setores produtivos e sociais, como a agricultura familiar, o artesanato e a economia solidária, promovendo o desenvolvimento endógeno e a geração de renda (BENI, 2012). Dessa maneira, o Mapa Turístico configura-se como instrumento capaz de articular cadeias produtivas e fortalecer a economia local de forma integrada.

3 METODOLOGIA

A elaboração do Mapa Turístico de Jaguarari fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, participativa e intersetorial, alinhada aos pressupostos do planejamento turístico integrado e do desenvolvimento territorial sustentável. De acordo com Beni (2012), o planejamento do turismo deve considerar o território como um sistema complexo, no qual os aspectos econômicos, socioculturais, ambientais e institucionais se articulam de forma indissociável. Assim, o mapa foi concebido não apenas como um produto informativo, mas como um instrumento estratégico de gestão pública.

Metodologicamente, o processo envolveu etapas de levantamento, sistematização e espacialização das informações turísticas, conforme preconiza Boullón (2002), que destaca os mapas turísticos como ferramentas essenciais para a organização do espaço turístico e para a orientação do fluxo de visitantes. Nesse sentido, foram identificados e catalogados os principais atrativos históricos, culturais, religiosos, naturais e paisagísticos do município, bem como serviços e equipamentos de apoio ao turismo.

A construção do Mapa Turístico e Cultural também adotou princípios do planejamento participativo, entendendo que a participação de diferentes atores sociais contribui para maior legitimidade e efetividade das políticas públicas (SOUZA, 2006). O projeto resultou de um trabalho coletivo envolvendo gestores públicos, técnicos, representantes da cultura e do patrimônio, além de parceiros institucionais, destacando-se a colaboração do Centro Público de Economia Solidária (Cesol), unidade dos Territórios Identidades do Piemonte da Chapada e Piemonte Norte do Itapicuru, na formatação do projeto.

Outro eixo metodológico relevante foi a incorporação dos fundamentos do turismo sustentável, conforme definido por Ruschmann (2008), que enfatiza a necessidade de conciliar o uso turístico com a conservação ambiental e a valorização sociocultural. Dessa forma, o mapa buscou integrar o turismo às atividades da agricultura familiar, do artesanato e da economia solidária, estimulando o consumo local e a geração de renda, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Sustentável do Turismo

e com o Planejamento Estratégico da Prefeitura Municipal, com apoio da Secretaria Municipal de Meio Ambiente.

No aspecto técnico, a metodologia contemplou o desenvolvimento do design artístico e cartográfico do mapa, assegurando clareza visual, acessibilidade da informação e identidade territorial, conforme orientações de cartografia temática aplicada ao turismo (DUARTE, 2011). Por fim, foi planejada a divulgação do Mapa Turístico em formatos digital e impresso, com apoio institucional da Câmara Municipal de Vereadores e patrocínio de empresas locais, visando ampliar o alcance do material junto a estudantes, turistas, visitantes e à população local.

Em suma, a elaboração do Mapa Turístico de Jaguarari resultou de um trabalho coletivo e participativo, envolvendo diferentes setores da administração pública municipal e parceiros institucionais. A metodologia adotada contemplou:

- Levantamento e identificação dos atrativos turísticos históricos, culturais e paisagísticos do município;
- Sistematização das informações territoriais e turísticas;
- Articulação interinstitucional para formatação e viabilização do projeto;
- Desenvolvimento do design artístico e técnico do mapa;
- Planejamento da divulgação em formatos digital e impresso.

Destaca-se a parceria com o Centro Público de Economia Solidária (Cesol), que colaborou diretamente na formatação do projeto, além do patrocínio de empresas locais e do apoio da Câmara Municipal de Vereadores, responsável pela impressão do material gráfico (banners e outdoors), prevista para o ano de 2026.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Mapa Turístico e Cultural de Jaguarari constitui-se como um instrumento estratégico de orientação para turistas e visitantes, facilitando o acesso aos principais atrativos do município e da Zona Turística da Chapada Diamantina – Circuito Chapada Norte. Além de sua função informativa, o mapa oferece

suporte técnico à formulação de políticas públicas, contribuindo para o planejamento do turismo, o direcionamento de investimentos e a qualificação da gestão local.

No que se refere aos atrativos turísticos de um município e às formas de sua representação cartográfica, destaca-se a importância de que o mapa turístico ultrapasse a mera função informativa, assumindo também um caráter comunicativo e interativo. Conforme observa Fiori (2007, p. 6), o material cartográfico voltado ao turismo deve ser elaborado de modo a dialogar diretamente com o usuário, combinando clareza técnica e apelo visual:

> Nesse item, além da elaboração e uso do produto em si, há uma preocupação particular em encontrar relações entre o mapa, a mencionada interatividade e o usuário, nunca esquecendo que o material temático dirigido ao turismo deve não só se preocupar em fazer com que a informação seja adequadamente apreendida pela leitura como também se esmerar em ser atrativo, sedutor, a fim de estimular a curiosidade sobre a localidade representada.

Essa perspectiva reforça que a cartografia turística deve aliar precisão informacional e atratividade estética, contribuindo para despertar o interesse do visitante e para valorizar a identidade do território representado. Assim, o mapa turístico deve possibilitar ao usuário o planejamento e a organização de suas atividades, constituindo-se como um instrumento funcional e visualmente atrativo. Além de orientar a circulação e o acesso às informações, esse material pode influenciar positivamente as expectativas dos visitantes e contribuir para uma experiência de viagem mais satisfatória.

Entre os resultados a serem alcançados vislumbra-se o fortalecimento da agricultura familiar, do artesanato e da economia solidária, estimulando a valorização dos produtos locais e a geração de renda em consonância com as diretrizes do desenvolvimento sustentável com interface no turismo que visam harmonizar o crescimento econômico do campo com a preservação ambiental, a valorização da cultura local e o bem-estar social, transformando o cotidiano das comunidades locais em uma experiência turística consciente.

O projeto foi desenvolvido por meio de um trabalho coletivo e de baixo custo, viabilizado por doações e pela atuação de uma equipe multidisciplinar composta por diferentes áreas do conhecimento. Participaram diretamente da elaboração do mapa os seguintes profissionais: Robson Rodrigues, artista responsável pela concepção artística e técnica; João Daniel Castro Alves, turismólogo e coordenador de ecoturismo; José Crescêncio da Cruz, técnico em gestão pública de turismo e coordenador do patrimônio histórico; Samuel Cronemberger Caffé, doutor em agroecologia e desenvolvimento

territorial; Liliane Cruz Martins, diretora de cultura; e Raimundo Gomes dos Santos, administrador e secretário municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo.

A divulgação do Mapa Turístico foi planejada em formatos digital e impresso, com apoio institucional da Câmara Municipal de Vereadores e patrocínio de empresas locais, visando ampliar o acesso ao material por turistas, visitantes e pela população do município. Essa iniciativa resultou de um processo coletivo e participativo, que envolveu diferentes setores da administração pública e parceiros institucionais, evidenciando o caráter integrado e colaborativo do projeto.

É importante ressaltar, que a integração desses diversos olhares permitiu uma síntese qualificada da realidade local, enriquecendo a representação das potencialidades turísticas de Jaguarari e evidenciando a importância da gestão compartilhada e intersetorial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração e o lançamento do Mapa Turístico de Jaguarari, disponibilizado em formato digital e impresso, representam um marco relevante para a consolidação do turismo como vetor de desenvolvimento econômico, cultural e social do município. A veiculação do material por meio dos canais institucionais da Prefeitura Municipal e sua distribuição aos parceiros e à comunidade local ampliaram o acesso à informação turística qualificada, fortalecendo a visibilidade dos atrativos e a identidade territorial. Mais do que um produto informativo, o mapa consolida-se como uma ferramenta estratégica de planejamento, gestão e promoção do turismo.

Ao articular de forma integrada as áreas de turismo, meio ambiente, cultura, economia solidária e planejamento urbano e rural, o projeto reafirma o compromisso do município com o desenvolvimento sustentável e com a valorização de suas potencialidades locais. Essa abordagem intersetorial demonstra que o fortalecimento do turismo depende da cooperação entre diferentes políticas públicas e da participação ativa dos diversos segmentos sociais e institucionais.

Dessa forma, o Mapa Turístico de Jaguarari estabelece-se como referência para futuras iniciativas de promoção turística e de organização territorial, contribuindo para a estruturação de ações permanentes de gestão do setor. Ressalta-se, ainda, o caráter inovador da iniciativa no âmbito do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, onde não há registros de experiência

semelhante. Tal pioneirismo confere ao projeto potencial de replicabilidade em outros municípios da região, podendo inspirar novas estratégias de valorização do turismo local e regional.

REFERÊNCIAS

BENI, M. C. Análise estrutural do turismo. São Paulo: SENAC, 2012.

BOULLÓN, R. C. Planejamento do espaço turístico. Bauru: EDUSC, 2002.

DUARTE, P. A. Cartografia temática. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

FIORI, S. R. Mapas para o Turismo e a Interatividade: proposta teórica e prática. 2007. 620 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RUSCHMANN, D. V. M. Turismo e planejamento sustentável: a proteção do meio ambiente. Campinas: Papirus, 2008.

SOUZA, M. L. Mudar a cidade: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbanos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

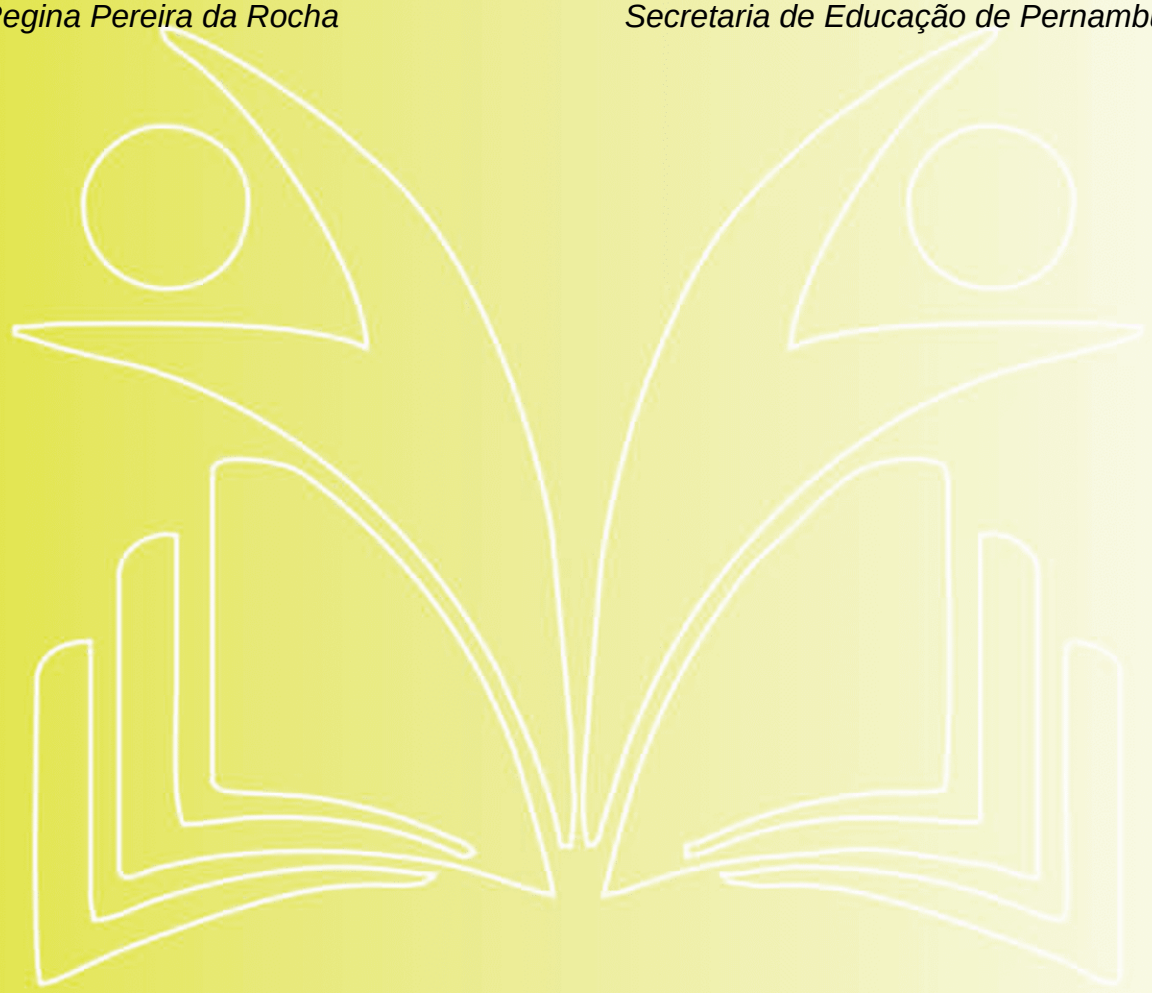
Capítulo 4

10.37423/260210718

DIREITO E SUSTENTABILIDADE: O QUE É ISSO?

Andreza Barbosa de Oliveira — *Secretaria de Educação de Pernambuco*

Valquíria Regina Pereira da Rocha — *Secretaria de Educação de Pernambuco*



RESUMO

O objetivo deste trabalho foi observar a compreensão dos estudantes acerca de seus direitos e deveres, referentes à sustentabilidade e um meio ambiente equilibrado, verificando como vivenciam isso diariamente. A proposta também visou a possibilidade dos alunos adquirirem conhecimento e o implementarem na prática. O projeto teve como foco os estudantes de uma escola estadual da região Metropolitana de Recife, na modalidade de Jovens e Adultos. O tópico número quatro dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, focado na educação de qualidade, norteou esse trabalho. Uma pesquisa descritiva sobre o assunto foi efetuada, através de entrevistas e análises de dados.O tema foi apresentado por meio de roda de conversa, filme, pesquisa e aula expositiva. Três perspectivas foram consideradas: (1) analisar a compreensão dos estudantes a respeito de direito e dever, (2) proporcionar a compreensão de direito e dever junto à sustentabilidade e (3) verificar se há aplicabilidade do conhecimento no cotidiano. Com base nestes itens, os dados foram analisados junto às duas estudantes, selecionadas do módulo 2. Ao final do projeto, a maioria das respostas às questões sobre direito enfatizou a importância do respeito mútuo. Os resultados da pesquisa contribuíram para uma reflexão em relação a como os estudantes compreendem sobre seus direitos e deveres, bem como da conexão com a sustentabilidade.

Palavras -chave: Educação, Direito, Sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

A concepção de direito e dever, muitas vezes, é percebida de forma dissociada, com ênfase predominante nos direitos individuais e pouca atenção aos deveres correspondentes. Essa dissociação torna-se ainda mais complexa quando se observa a limitada compreensão que parte da população tem acerca desses conceitos, especialmente no que diz respeito à sustentabilidade e ao direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Nesse contexto, surgiu o interesse em proporcionar a discussão sobre o tema com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). São alunos que por diversos motivos não puderam concluir o Ensino Médio na idade estabelecida, mas cujas trajetórias de vida, marcadas por múltiplas experiências, oferecem valiosas contribuições para o debate. A EJA apresenta-se, assim, como um espaço fértil para reflexões críticas e formação cidadã.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o conceito de cidadania passou a ter maior visibilidade no debate público, impulsionando diversos segmentos da população a reivindicarem seus direitos. No entanto, para uma parcela significativa da população, esses direitos continuam distantes da realidade cotidiana, seja pela ausência de informação, seja por entraves sociais, econômicos ou institucionais. Tal constatação reforça a importância da educação como instrumento de conscientização e transformação social.

O debate sobre direitos e deveres, especialmente quando articulado à sustentabilidade, revela-se pertinente, sobretudo diante da crescente instabilidade climática e ambiental. As atuais crises ambientais, cujos impactos afetam milhões de pessoas em todo o mundo, como desastres naturais e deslocamentos populacionais, evidenciam a necessidade de repensar o papel da sociedade na recuperação do meio ambiente. Assim, questiona-se: o que podemos fazer, enquanto cidadãos, para enfrentar esses desafios?

Com base nisso, a presente investigação teve como foco analisar a concepção de direito entre estudantes do Ensino Médio da EJA, em uma escola pública estadual localizada na região metropolitana de Pernambuco, sob a jurisdição da Gerência Regional de Ensino Metropolitana Sul. A partir de metodologias participativas, buscou-se compreender o papel da escola na construção da cidadania crítica, especialmente em relação à sustentabilidade e à preservação do meio ambiente.

A pesquisa teve como objetivos: (1) analisar a compreensão dos estudantes sobre os conceitos de direito e dever; (2) promover a articulação desses conceitos com a temática da sustentabilidade; e (3) verificar se os conhecimentos adquiridos são aplicáveis em seu cotidiano.A escolha da modalidade EJA revelou-se particularmente significativa, pois o diálogo entre jovens e adultos ampliou a riqueza do debate, permitindo o compartilhamento de vivências, questionamentos e aprendizados. Essas discussões resultaram em uma maior conscientização sobre o papel de cada indivíduo na preservação do meio em que vive.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva, conforme definição de Gil (2023, p. 27), ao afirmar que esse tipo de investigação tem como objetivo descrever as características de terminada população ou fenômeno que é objeto de estudo. Em estudos que analisam o nível de atendimento de serviços públicos, as condições de moradia ou as opiniões, atitudes e crenças de determinados grupos sociais, é comum optar por essa metodologia. Tal abordagem permite observar a existência de variáveis relevantes para o contexto analisado.

A pesquisa foi desenvolvida com base em dois eixos principais: a revisão bibliográfica e a investigação empírica realizada com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio, em uma escola pública estadual localizada em Pernambuco. O período da investigação foi entre os meses de março a outubro de 2024, utilizando como fontes livros, artigos científicos e materiais disponíveis em plataformas digitais. Para tanto, foram utilizadas técnicas de leitura exploratória e analítica, seja de forma integral, seja de trechos selecionados, tendo como procedimento técnico o levantamento, através da coleta de dados com a elaboração da entrevista e por amostragem. Consequentemente a análise dos dados e apresentação dos resultados.

A análise teve como ponto de partida a compreensão que os estudantes têm sobre seus direitos, sendo complementada com dados bibliográficos e a realização de um estudo de caso na escola selecionada. Após a contextualização, a temática foi inserida no processo de ensino e aprendizagem, definindo-se como campo de pesquisa a forma como os estudantes compreendem e significam o conceito de direito. As atividades pedagógicas incluíram rodas de conversa, exibição de um filme, aulas expositivas e pesquisas desenvolvidas nos módulos 1, 2 e 3 da EJA. A aplicação das questões foi conduzida com

duas estudantes do módulo 2, tendo o objetivo de favorecer a inserção e participação ativa dos demais alunos na discussão e na produção de sentido em torno da pesquisa.

O principal instrumento metodológico utilizado foi a entrevista semiestruturada, composta por questões previamente elaboradas e direcionadas à percepção dos estudantes sobre cidadania, sustentabilidade e o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado. A análise dessas respostas teve como finalidade compreender as representações sociais dos sujeitos pesquisados, especialmente no que se refere à articulação entre direitos e deveres no cotidiano.

O suporte teórico-metodológico fundamentou-se na concepção de “alfabetização do olhar”, proposta por Antunes (2002, p. 53), que destaca a necessidade de a escola perceber e compreender criticamente o contexto em que está inserida. Nesse mesmo sentido, Silva e Tavares (2010, p. 49) enfatizam que:

> [...] a educação em direitos humanos não se limita à contextualização e à explicação das variáveis sociais, econômicas, políticas e culturais que interferem e orientam os processos educativos. Ela vai além da contextualização, embora esta seja imprescindível para a compreensão da sua construção. Faz parte dessa educação apreender os conteúdos que dão corpo a essa área, ou seja: a história, os processos de evolução das conquistas e das violações dos direitos, as legislações, pactos e acordos que dão sustentabilidade e garantia aos direitos são conteúdos a serem trabalhados no currículo básico (Silva e Tavares, 2010, p.49).

Nesse sentido, torna-se pertinente investigar a compreensão dos estudantes da EJA sobre os Direitos Humanos, observando se há consonância com a prática dos deveres, valores e a prática cotidiana da “participação popular como possibilidade de transformação e controle sobre o poder, ou os poderes” (Benevides apud Silva; Tavares, 2010, p. 49).

REFERENCIAL TEÓRICO

Promover a discussão sobre Políticas Públicas relacionadas aos Direitos Humanos, por meio da análise de documentos e da compreensão do conceito de deveres, é fundamental. Essa reflexão contribui significativamente para o exercício da cidadania e a participação ativa na sociedade em que vivemos.

Paralelamente, propomos um contraponto com a prática dos deveres, destacando a importância de compreender o sentido de "Direito", conforme exposto por Ferraz Júnior (2003):

> Em parte, o que chamamos vulgarmente de direito atua, pois, como um reconhecimento de ideais que muitas vezes representam o oposto da conduta social real. O direito aparece, porém, para o vulgo, como um complicado mundo de contradições e coerências, pois, em seu nome tanto se vêem respaldadas as crenças em uma sociedade ordenada, quanto se agiam a

> revolução e a desordem. O direito contém, ao mesmo tempo, as filosofias da obediência e da revolta, servindo para expressar e produzir a aceitação do status quo, da situação existente, mas aparecendo também como sustentação moral da indignação e da rebelião (2003, p. 31).

O Direito, amplamente reivindicado no Novo Milênio, ainda permanece com um significado vago, uma vez que não é plenamente compreendido pelos indivíduos em sua totalidade. Nesse sentido, Ferraz Júnior (2003, p. 32) acrescenta que o direito é muito difícil de ser definido na íntegra, pois, quando o homem comum acredita estar em seu direito, vem outro e o contesta. Sendo assim, é necessário ficar alerta no meio educacional, conforme Comparato (2007) explana a respeito da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

> [...] representou a manifestação histórica de que se formara, enfim, em âmbito universal, o reconhecimento dos valores supremos da igualdade, da liberdade e da fraternidade entre os homens, como ficou consignado em seu artigo I. A cristalização desses ideais em direitos efetivos, como se disse com progressivamente, no plano nacional e internacional, como fruto de um esforço sistemático de educação em direitos humanos (2007, p.226).

Observa-se que, ao adentrarmos o século XXI, torna-se cada vez mais necessário enfatizar a importância de uma educação em Direitos Humanos que contribua na participação, compreensão e favorecimento da aprendizagem desses direitos no cotidiano. Nesse contexto, Antunes (2002, p. 10) destaca que a palavra pensamento está ligada à capacidade humana de receber, aceitar e se apropriar do conhecimento. Assim, não é possível ensinar alguém a “ser ou não ser”, mas há a possibilidade de contribuir para que “seja mais capaz”. Essa capacidade é desenvolvida por meio de competência, que compreende-se como a habilidade de resolver, de maneira eficaz, novas situações, por meio do uso de técnicas, conhecimentos e inteligência. Nesse processo, o papel do professor é fundamental, ao atuar no aperfeiçoamento dessas capacidades nos estudantes.

Nesse sentido, Morin (2002, p. 18) afirma que “a educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa terra-Pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena”. Assim, a escola deve apoiar o estudante no desenvolvimento de uma compreensão crítica tanto do percurso histórico da humanidade quanto da realidade social atual. Freire (1979, p. 15) afirma que “esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência”.

Desse modo, conhecer, despertar, tomar consciência e alcançar a conscientização exige que ultrapassemos a simples vivência da realidade. É necessário avançar para uma dimensão crítica, na qual a realidade é percebida como um objeto passível de conhecimento e o ser humano assume uma postura reflexiva e questionadora diante do mundo. Assim, a Constituição Federal de 1988, em seu

Artigo 225, já estabelece de forma clara o direito relacionado à questão ambiental: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

Diante do contexto globalizado e da necessidade de aprofundar o estudo dos Direitos Humanos aplicado no cotidiano, torna-se essencial reconhecer a presença de uma cultura de massa alienante, que influencia e submete as pessoas muitas vezes sem que elas percebam. Isso exige um entendimento aprofundado das desigualdades nas condições de trabalho e à realidade educacional brasileira, que, mesmo no século XXI, ainda revela a exclusão social e cultural de determinados grupos da população. Essa realidade dificulta o acesso dos estudantes ao conhecimento de seus direitos, como destaca Alves (2005):

> Os globalizados de todos os rincões têm ou aspiram a padrões de consumo do primeiro Mundo. Os excluídos (da globalização e do mercado) aspiram tão somente a condições mínimas de sobrevivência e, se não puderem contar com o direito inalienável à segurança social, são marginalizados da sociedade (Alves, 2005, p. 49).

Assim, torna-se importante analisar como os estudantes compreendem o conceito de direito nesse contexto, além de refletir sobre nossa atuação enquanto educadores. Tal análise permite avaliar e, quando necessário, redirecionar a prática pedagógica. É necessário, portanto, dedicar esforços para apresentar uma síntese da compreensão dos estudantes sobre seus direitos e, consequentemente, sobre seus deveres, dentro de um processo educativo articulado com os componentes curriculares.

É fundamental analisar se a conjuntura escolar atual tem contribuído efetivamente para a formação dos estudantes. Essa contribuição vem por meio da disseminação dos Direitos Humanos, uma vez que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996).

No campo da educação, Valente (2005, p. 24) esclarece que ensinar deixou de ser simplesmente o ato de transmitir informações. O processo atual envolve criar ambientes de aprendizagem nos quais o aprendiz possa interagir com diversas situações e problemas, favorecendo a construção de novos conhecimentos. Além disso, Perrenoud (2005, p. 11) ressalta que, para a escola desempenhar seu papel no desenvolvimento da cidadania, é necessário reorganizar as prioridades, os programas, a relação com o saber e o papel da família

dentro da instituição escolar. Esse enfoque é reforçado pelo Plano Nacional de Educação, no Art. 2º, que destaca a superação das desigualdades educacionais, a promoção da cidadania e a melhoria da qualidade do ensino, como diretrizes para o decênio 2014-2024.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos destaca aspectos que promovem a valorização da heterogeneidade e o fortalecimento de uma cidadania participativa. Isso porque a educação em direitos humanos orienta a formação do sujeito, articulando, entre outras, as seguintes dimensões:

> [...] apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; (Brasil, 2018, p. 11).

A escola desempenha um papel essencial na formação dos estudantes, pois sua principal função é a construção da formação humana. Esse papel ganha ainda mais relevância para os economicamente desfavorecidos, já que a escola amplia suas relações sociais para além do ambiente familiar, oferecendo acesso à educação sistematizada (Silva, Tavares, 2010, p. 44-45).

Nessa perspectiva, o Currículo de Pernambuco (2021) destaca que sua política de formação continuada de professores inclui núcleos temáticos, entre eles os de Direitos Humanos e Cultura de Paz, além de uma diversidade de formatos curriculares, como:

> (cursos de curta, média e longa duração, seminários, palestras, assessorias no contexto escolar, entre 27 outros), concernentes à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica) Decreto nº 8.752/2016), aos Parâmetros de Formação Docente (2014) e ao Plano Estadual de Educação (PERNAMBUCO, 2021, p.26-27).

A reflexão sobre direitos e deveres integra uma tendência global de valorização dos Direitos Humanos, presente desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos e reafirmada em diversas convenções e declarações posteriores. Essa perspectiva também está presente no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018, p. 20), que estabelece, entre suas ações programáticas, “propor a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica”.

Enquanto isso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no artigo 26 diz que “toda pessoa tem direito à educação, sendo esta gratuita ao menos nos estágios elementares e fundamentais”. O artigo também informa que “a educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais”.

Assim, esta pesquisa contribui para a análise da compreensão que estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio têm sobre o tema “direito”. Como consequência, observou-se também sua percepção sobre os deveres relacionados à sustentabilidade e ao meio ambiente. Esses estudantes se encontram em uma etapa de transição, entre o curso técnico e o ensino superior, em processo de escolha profissional e inserção no mercado de trabalho, no qual muitas vezes já atuam em atividades formais ou informais. Isso se torna ainda mais relevante diante da afirmação de Bobbio (1992, p. 10), de que “não há direito sem obrigação; e não há nem direito nem obrigação sem uma norma de conduta.”

Monteiro e Tavares (2010, p. 46) complementam essa ideia ao afirmarem que a sociedade necessita de informação para que a democracia se concretize, pois “conhecimento é poder para que a pessoa possa situar-se no mundo, argumentar, reivindicar e ampliar novos direitos”. Dessa forma, torna-se essencial lidar com diferentes saberes.

O estudo sobre a concepção dos estudantes em relação aos Direitos Humanos revela como eles se posicionam diante da sociedade em diversos contextos e situações. Afinal, “o trabalho da escola deve assumir o compromisso de capacitar os indivíduos para serem autores e atores do projeto de sociedade em que vivem [...]” (Silva apud Silva, 2010, p. 47).

Esse entendimento contribui para a análise dos dados obtidos, possibilitando a formulação de Políticas Públicas voltadas a jovens e adultos que se encontram em um momento decisivo de suas trajetórias pessoais e profissionais.

No que diz respeito aos direitos dos estudantes, a Lei nº 12.280/2002 do Estado de Pernambuco estabelece, no Capítulo I, o direito ao respeito e à dignidade da pessoa. Em seu artigo 5º, afirma que “o aluno tem direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoa humana em processo de desenvolvimento e como sujeito de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”. No artigo 35, apresenta como garantias processuais:

> I - Respeito ao direito de reivindicar; II - pleno e formal conhecimento dos atos processuais; III - igualdade na relação processual, podendo produzir todas as provas necessárias à sua defesa; IV - defesa técnica; V - direito de ser ouvido pela autoridade competente; VI - direito a solicitar a presença de seus pais ou responsáveis em qualquer fase do processo; VII - direito de ausentar-se das atividades escolares, sempre que convocado a participar dos atos processuais (Brasil, 2002, p. 15-16).

O estudante, enquanto cidadão consciente de seus direitos e deveres, encontra-se mais preparado para promover transformações em si mesmo e no ambiente em que vive. Questionar a realidade é um passo fundamental no desenvolvimento da consciência, que, para Freire (1987, p. 19), representa "a libertação, por isso, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores- oprimidos, que é a libertação de todos".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo buscou identificar o grau de compreensão entre os estudantes dos três módulos da EJA, totalizando 40 participantes — sendo 6 do módulo 1, 17 do módulo 2 e 17 do módulo 3. A primeira questão investigada na pesquisa buscou identificar se os estudantes possuíam conhecimento sobre os direitos humanos. No módulo EJA 1, todos os entrevistados afirmaram ter conhecimento sobre o tema. No entanto, no módulo EJA 2, essa taxa caiu para 64,7%, enquanto 35,29% declararam não conhecer os direitos humanos. No módulo EJA 3, a situação se inverte: apenas 47,05% afirmaram conhecer os direitos humanos, enquanto 52,94% indicaram desconhecimento.

A segunda indagação tratou do conhecimento dos estudantes sobre seus direitos e deveres. Os dados revelam uma variação entre os módulos: no EJA 1, 83,33% dos entrevistados afirmaram ter esse conhecimento; no EJA 2, 64,7%; e no EJA 3, o percentual caiu para 52,94%. Esses resultados indicam que, mesmo entre os estudantes que dizem conhecer os direitos humanos, há uma parcela que não compreende de forma clara quais são seus direitos e deveres.

A terceira questão abordou a adoção de práticas sustentáveis. No EJA 1, 100% dos participantes afirmaram realizar ações que respeitam o meio ambiente. No EJA 2, apenas 47,5% relataram praticar ações sustentáveis, enquanto 52,94% afirmaram não adotá-las. Já no EJA 3, 64,7% dos estudantes declararam realizar práticas sustentáveis.

A quarta e última questão investigou se os estudantes acreditam que práticas sustentáveis podem afetar os direitos humanos. No EJA 1, todos os participantes concordaram com essa afirmação. No EJA 2, 58,82% concordaram e 41,17% discordaram. No EJA 3, 64,7% reconheceram essa relação, enquanto 35,29% não a identificaram.

Durante a aplicação da pesquisa, surgiu uma indagação feita por uma estudante, em parceria com o professor de matemática, sobre possíveis diferenças nas respostas de acordo com o gênero dos participantes. A partir desse questionamento, foi feito um recorte de análise por gênero. Os dados revelaram que 72,72% das participantes do sexo feminino afirmaram conhecer os direitos humanos, em contraste com 54,54% dos participantes do sexo masculino. Em relação ao conhecimento sobre direitos e deveres, o percentual masculino foi ligeiramente superior (63,63%) ao feminino (61,11%).

Quanto às práticas sustentáveis, a diferença foi mais expressiva: apenas 36,36% dos estudantes do sexo masculino afirmaram adotar ações sustentáveis, enquanto 63,63% disseram não realizar essas práticas. Entre as mulheres, a maioria (88,88%) declarou adotar ações que respeitam o meio ambiente, sugerindo um maior envolvimento feminino com a temática da sustentabilidade. De modo geral, os dados apontam que o módulo 1 apresentou os índices mais altos de conhecimento em todos os aspectos investigados. O módulo 2 evidenciou os menores percentuais, especialmente em relação à adoção de práticas sustentáveis e à percepção do impacto dessas ações sobre os direitos humanos.

Na análise por gênero, observou-se que o grupo feminino demonstrou maior conhecimento sobre os direitos humanos, maior prática de ações sustentáveis e consciência dos impactos gerados pela ausência de sustentabilidade, em comparação com o grupo masculino. As falas dos próprios estudantes reforçam essas diferenças: “É porque tomamos conta da casa e do lixo” e “Se não cuidar da limpeza a gente fica doente” foram declarações femininas; enquanto “Eu não tinha pensado nisso” e “Minha mãe é que cuida dessas coisas” foram atribuídas aos participantes do sexo masculino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema foi desenvolvido por meio de um texto gerador, seguido de rodas de conversa e aulas expositivas. A pesquisa sobre a temática foi aplicada por duas estudantes do módulo 2 em todas as três turmas, sendo posteriormente avaliada pela equipe pedagógica. Entre os principais resultados, destacaram-se, nas respostas às questões abertas, as ideias de “ser respeitado” e “dever respeitar”, indicando a compreensão inicial dos estudantes sobre os conceitos de direito e dever.

O trabalho possibilitou que a maioria dos alunos refletissem sobre a realidade em que estão inseridos e sobre suas atitudes diante dela. As rodas de conversa, as aulas expositivas e a apresentação dos dados da pesquisa colaboraram para a construção de uma consciência crítica acerca dos direitos e

deveres, assim como da relação desses conceitos com a sustentabilidade, como na afirmação de um estudante com mais de 60 anos, "...comecei na escola como catador de lixo e hoje sou reciclador".

Assim, ao longo do percurso os estudantes foram encontrando resposta para seus questionamentos: Direito e Sustentabilidade: o que é isso? Além disso, o projeto estabeleceu uma maior integração entre os professores dos diversos componentes curriculares, promovendo um intercâmbio de ideias baseadas no diálogo, o que ampliou o alcance e a profundidade do trabalho realizado. A escuta atenta das opiniões dos estudantes fortaleceu o sentimento de pertencimento em relação à escola e ao ambiente em que vivem. Para os docentes, essa escuta gerou o senso de fazer parte de uma equipe colaborativa, capaz de dialogar e construir coletivamente novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Com o avanço das atividades, outros setores da escola também se envolveram, como a biblioteca e a equipe administrativa, que passaram a oferecer apoio e suporte diante da mobilização e do engajamento observados ao longo do processo.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. A. Lindgren. Direitos humanos como tema global. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ANTUNES, Celso. Novas maneiras de ensinar, novas maneiras de aprender. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus; 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 mar 2025.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil: Congresso Nacional, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 mar 2025.

_____. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – 2. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, EdiçõesCâmara, 2015. – (Série legislação ; n. 193). Disponível em: https://www.gov.br/ Participamaisbrasil/blob/baixar/32890. Acesso em: 05 mar 2025.

_____.Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SEDHPR/MEC/UNESCO, 2018.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-emdireitoshumanos/DIAGRMA OPNEDH.pdf.Acesso em: 05 mar 2025.

COMPARATO, Fábio Konder. A afirmação histórica dos direitos humanos. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

FREIRE, Paulo, 1921 - Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & amp; Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 7. ed. [2º reimpressão]. São Paulo: Atlas, 2023.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 5 ed.São Paulo: Cortez, 2002.

PERNAMBUCO. Currículo de Pernambuco do Ensino Médio para Jovens e Adultos. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, Recife, 2022.

_____. Lei nº 12.280, de 11 de novembro de 2002. Dispõe sobre a Proteção Integral aos Direitos do Aluno. ALEPE. Recife, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Escola e cidadania: O papel da Escola para a Democracia. Trad. Fátima Murad.Porto Alegre: Artemed, 2005.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs). Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2010.

Capítulo 5

10.37423/260210737

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO - RACIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Luana Alves dos Santos — *Universidade Estadual da Paraíba*

Margareth Maria de Melo — *Universidade Estadual da Paraíba*



RESUMO

O presente artigo parte da inquietação com os reduzidos resultados sobre pesquisas dos conteúdos da temática étnico-racial constatadas no livro didático (LD) dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Depois de vinte e dois (22) anos da Lei n. 10.639/2003 e dezessete (17) anos da Lei n. 11.645/2008 ainda cabe problematizar: como a temática étnico-racial está sendo tratada no LD? Será que existem produções acadêmicas sobre a questão étnico-racial nos LD de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) será que ocorreram mudanças significativas na abordagem sobre os povos indígenas e as populações negras? Como essa temática está presente na formação docente? O objetivo geral é compreender como a temática étnico-racial, presente no LD de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, está sendo tratada nas produções acadêmicas das Instituições de Ensino Superior, no curso de Pedagogia. Além das leis e normativas que orientam essa abordagem, serão trabalhados autores/as que estudam a temática, como Munanga (2009), Gomes (2017), Albuquerque e Fraga Filho (2006), dentre outros. A metodologia que está sendo desenvolvida é a pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa e descritiva. As primeiras constatações são de que existem poucas produções acadêmicas sobre a temática étnico-racial nos livros de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando a discussão os critérios de inclusão e exclusão. O que significa essa constatação? Será que no curso de Pedagogia não se discute sobre essa problemática? Assim, espera-se contribuir com a avaliação e problematização do estudo sobre a temática étnico-racial na formação inicial e continuada de docentes comprometidos com uma educação antirracista.

Palavras-chave: Produção acadêmica, povos indígenas, população negra, formação docente, livro didático.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira enfrenta o desafio de adotar uma abordagem plural e antirracista, valorizando a história e a cultura dos povos negros e indígenas. As leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, representam avanços legais importantes para garantir a inclusão dessas temáticas nos currículos escolares. No entanto, mesmo após mais de vinte anos, o Livro Didático (LD) de História voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda apresenta lacunas na representação e valorização das identidades negra e indígena. Essa situação se agrava diante da escassez de pesquisas acadêmicas que analisem criticamente essa temática nos materiais didáticos, o que compromete a formação de professores(as) nos cursos de Pedagogia e dificulta a construção de práticas pedagógicas voltadas para uma educação antirracista.

A fundamentação teórica deste estudo apoia-se em autores que discutem a educação das relações étnico-raciais, o racismo estrutural e a representação dos povos negros e indígenas, dentre eles Munanga (2009), Gomes (2017), Albuquerque e Fraga Filho (2006). Esses aportes teóricos são fundamentais para sustentar a análise crítica proposta e para evidenciar a necessidade de uma abordagem curricular que valorize as múltiplas identidades culturais presentes na sociedade brasileira.

Nesse contexto, está em andamento a pesquisa A produção acadêmica sobre a questão étnico-racial nos livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ). Tendo como base essa pesquisa, o objetivo geral deste texto é compreender como a temática étnico-racial, presente no LD de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, está sendo tratada nas produções acadêmicas das Instituições de Ensino Superior, nos cursos de Pedagogia. Ao problematizar a insuficiência de trabalhos publicados, o estudo busca contribuir para o fortalecimento de uma formação docente crítica, comprometida com a promoção de uma educação democrática, plural e antirracista.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa e descritiva, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, conforme Bauer (2013). A escolha dessa metodologia visa proporcionar uma análise aprofundada da produção acadêmica sobre a temática étnico-racial no LD de História

destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as implicações dessa abordagem na formação docente.

Foram definidos critérios de inclusão para a seleção das produções acadêmicas analisadas, abrangendo obras científicas, artigos acadêmicos e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) escritos em língua portuguesa, vinculados ao curso de Pedagogia, que abordem a temática étnico-racial (indígena e/ou negra) no LD de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram considerados apenas os trabalhos disponíveis em plataformas de busca eletrônica, como Google Acadêmico, Plataforma CAPES e Scielo, no recorte temporal de 2019 a 2023.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Lei nº 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao incluir os artigos 26-A e 79-B, tornando obrigatório o ensino da "História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil" (Brasil, 2003) nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio. Em 2008, a LDB sofreu nova modificação com a Lei nº 11.645/08, passando a incluir também o ensino da história e cultura indígena. Já se passaram 22 anos da primeira e 17 anos da segunda, e, nesse tempo, os sistemas educacionais estaduais e municipais precisaram adaptar seus currículos para aprofundar o trabalho com os temas étnico-raciais africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Além disso, em 2004, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que são normas obrigatórias para orientar o currículo da Educação Básica. Seu objetivo é combater o racismo, a discriminação e o preconceito contra negros e indígenas, por meio de ações públicas que visam reconhecer suas histórias, valorizar suas contribuições e fortalecer suas identidades.

Esses avanços foram conquistados graças à luta histórica dos próprios povos negros e indígenas, e um exemplo disso é o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978 durante a Ditadura Militar (1964–1985), um período marcado pela repressão estatal a movimentos sociais. Ainda assim, o MNU se manteve ativo, reformulou sua atuação política e continuou lutando por igualdade racial, valorização da cultura negra e reconhecimento de direitos.

Atualmente, o MNU permanece em atuação e é reconhecido como "o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro" (Gomes, 2017, p. 16). A própria criação da Lei nº 10.639/03 é um reflexo da mobilização do povo negro pela valorização de sua história, identidade e contra o racismo estrutural, o qual é abordado por Almeida (2019, p. 33):

> [...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre "pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição". Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (grifo do autor).

Nessa perspectiva, o racismo estrutural não se restringe a atos isolados ou individuais, ele está enraizado nas diversas esferas da sociedade e, dessa forma, perpassa as instituições, as normas e valores que organizam a vida social, econômica e política. Para Almeida (2019), não basta apenas denunciar manifestações explícitas de preconceito e/ou discriminação, é preciso que haja uma transformação profunda na sociedade, ou seja, nos alicerces que sustentam as desigualdades e o racismo estrutural, o qual, muitas vezes, é naturalizado, apresentado de maneira sutil e disfarçada nas relações sociais, e justificado como algo "normal". Nesse sentido, compreende-se que a superação desse racismo enraizado só será possível com o comprometimento coletivo de toda a sociedade para com a desconstrução de hierarquias raciais. Isso implica revisar discursos e atitudes, currículos escolares, práticas pedagógicas, LD e políticas públicas.

Outrossim, de modo semelhante aos povos negros, os indígenas se organizaram por meio do Movimento Indígena (MI), que ganhou força a partir da década de 1970, quando lideranças indígenas passaram a reivindicar seus direitos e denunciar o pensamento indigenista da época, que via os indígenas como obstáculos ao "progresso" do país e defendia sua assimilação pela sociedade nacional. Segundo Munduruku (2012, p. 209):

> O surgimento do Movimento Indígena brasileiro nasceu com a conjuntura política e social que eclodiu no Brasil a partir de 1970. Foram tempos difíceis, pois imperava em nosso país o regime de exceção, preconizado pelos militares a partir de 1964. Naquela ocasião, a política indigenista do Governo previa que os povos indígenas deveriam ser integrados pela nação e, consequentemente, abrirem em mão de suas identidades étnicas, para tornarem-se "apenas" brasileiros. Essa política estava a serviço dos interesses nacionais de desenvolvimento e integração nacional, que também escondia a intenção de explorar as riquezas presentes no solo e subsolo das terras tradicionalmente ocupadas por nossos povos (grifo do autor).

Dessa forma, o Movimento Indígena (MI) surgiu como forma de resistência dos povos originários às violências e ao apagamento cultural promovidos pelo Estado, especialmente durante o regime militar. A política indigenista da época buscava integrá-los à sociedade brasileira por meio da negação de suas identidades. Essa tentativa de homogeneização cultural, apresentada como benéfica, ocultava interesses econômicos que intensificavam a submissão dos povos indígenas. Nesse sentido, as reivindicações do MI emergiram em plena Ditadura Militar, num contexto hostil, mas ainda assim os indígenas seguiram resistindo e defendendo seus direitos, mesmo diante de ameaças e repressões estatais. O MI permanece atuante e sua luta contribuiu diretamente para conquistas como a nº Lei 11.645/08, que legitima a inclusão da história e cultura indígena nos currículos escolares.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 como documento normativo para os currículos da Educação Básica, apresenta limitações ao tratar da temática étnico-racial, especialmente sobre populações negras e indígenas. Embora reconheça a importância da diversidade cultural, a BNCC (Brasil, 2017) aborda o tema de forma genérica e superficial, sem oferecer orientações claras para a prática pedagógica. Essa insuficiência compromete o cumprimento das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que exigem ações pedagógicas sistemáticas e contínuas para valorizar essas culturas e histórias. O próprio documento afirma que:

> [...] um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes (Brasil, 2017, p. 15).

No entanto, tal compromisso não se materializa de forma concreta ao longo da BNCC (Brasil, 2017), permanecendo como um ideal pouco explorado em suas propostas curriculares. Como consequência, essas lacunas contribuem para a perpetuação de uma lógica excludente, racista e de invisibilização das histórias dos negros e indígenas no processo educacional. Nesse contexto, a crítica de Munanga (2009) torna-se fundamental para entender as dimensões do problema:

> Vive-se o preconceito cotidianamente. Conjunto de condutas, de reflexos adquiridos desde a primeira infância e valorizado pela educação, o racismo colonial incorporou-se tão naturalmente aos gestos, às palavras, mesmo as mais banais, que parece constituir uma das mais sólidas estruturas da personalidade colonialista (Munanga, 2009, p. 28).

Dessa forma, compreende-se que o racismo não necessariamente se manifesta de forma explícita ou intencional, podendo também estar presente nas práticas sociais e educativas, muitas vezes de maneira “sutil” e rotineira. Quando um documento que define os conteúdos de toda a Educação Básica

aborda superficialmente a temática étnico-racial, e não propõe mecanismo claros de combate a essa exclusão, ele acaba corroborando com o racismo estrutural denunciado por Munanga (2009).

É fundamental entender que a escravidão no Brasil não foi apenas um sistema econômico, mas estruturou desigualdades raciais e exclusões que perduram até os dias atuais. Como afirmam Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 66), "a escravidão foi muito mais do que um sistema econômico. Ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e etiquetas de mando e obediência". Essa herança está presente nos documentos oficiais e nos materiais didáticos, que ainda resistem a promover uma educação antirracista e a romper com esse passado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Embora as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, representem avanços significativos para que as culturas e histórias dos africanos, afro-brasileiros e indígenas ganhem visibilidade e a devida valorização, os resultados encontrados até o momento na presente pesquisa revelam que ainda são escassas as produções acadêmicas, no curso de Pedagogia, voltadas especificamente à análise da temática étnico-racial no LD de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que foram identificados no Google Acadêmico apenas seis trabalhos, e nenhum na plataforma CAPES e no Scielo, publicados no período de 2019 a 2023. Esse número reduzido de produções evidencia uma fragilidade preocupante, especialmente considerando a relevância do tema para a promoção de uma educação antirracista desde os primeiros anos escolares.

Tal escassez pode estar associada à falta de interesse ou de incentivo à abordagem da temática étnico-racial na formação inicial de professores, seja pela ausência de projetos e pesquisas que tratem o tema com a centralidade que merece, seja pela existência de disciplinas que ainda o tratam como conteúdo de forma superficial ou complementar. Essa lacuna reforça a necessidade urgente de que os cursos de Pedagogia assumam o compromisso de formar educadores capazes de enfrentar o racismo estrutural, por meio de uma formação crítica, comprometida com uma educação antirracista. Assim, como afirma Almeida (2019, p. 33):

> O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo "estrutura" não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados.

Reconhecer o racismo como estrutural não significa aceitá-lo como algo natural ou inevitável, assim como também "não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um álibi para racistas" (Almeida, 2019, p. 34). Essa compreensão deve servir para o fortalecimento e comprometimento com ações coletivas, políticas públicas e práticas pedagógicas que visem a sua desconstrução.

Considerando isso, é papel dos cursos de formação docente, em particular de Pedagogia, não apenas problematizar o racismo como um fenômeno estruturante e presente na sociedade, mas também preparar os(as) futuros(as) professores(as) para exercerem suas profissões de maneira crítica e transformadora, pois "a mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas" (Almeida, 2019, p. 34). Mais do que discursos, a sociedade hoje necessita de práticas intencionais e contínuas que envolvam mudanças concretas.

Nos poucos trabalhos localizados, observou-se que os conteúdos dos materiais didáticos ainda seguem uma narrativa eurocêntrica, excluindo ou abordando de forma superficial as contribuições desses povos e os representando de maneira estereotipada e subalterna. De acordo com Santana (2022, p. 45), "as imagens contidas no livro didático ainda estão enraizadas nos estereótipos e estigmas, pois elas expressam o negro em uma visão de subalternidade, sofrendo castigo, e em lugar de servidão, e não como construtores da sua história".

Santana (2022), ao fazer uma análise imagética no LD Buriti Mais História, do 5º ano, constatou que os povos negros são majoritariamente representados em contextos de sofrimento, castigo e submissão, sem uma problematização crítica e aprofundada desses episódios. Essa representação naturaliza a violência do período escravocrata, apaga suas identidades culturais, silencia suas histórias e invisibiliza suas contribuições para a construção do país, reduzindo-os à condição de escravizados. Tal abordagem compromete a formação de uma identidade positiva para as crianças negras, que não se veem refletidas de forma digna e plural no LD.

Ademais, Sousa (2022), que também realizou uma análise imagética, examinou o LD Ápis História, do 5º ano e observou que "traz ao todo 355 e, segundo a análise feita, foram encontradas 284 imagens de pessoas negras, quase sempre em posições sociais menos favorecidas. Causando em pessoas negras um sentimento de inferioridade" (Sousa, 2022, p. 48). Isso reforça a constatação de Santana (2022), ao

mostrar que, embora haja visibilidade da população negra, ela ocorre de forma estigmatizada e subalterna, dificultando o reconhecimento da diversidade étnico-racial e do protagonismo negro.

As representações estigmatizadas no LD ignoram a história e a cultura da população negra, reduzindo os negros a papéis subalternos. Contudo, como destacam Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 43), "os africanos para aqui trazidos como escravos tiveram um papel civilizador, foram um elemento ativo, criador, visto que transmitiram à sociedade em formação elementos valiosos da sua cultura." Compreende-se, portanto, que os negros foram sujeitos históricos que atuaram de forma ativa na construção do Brasil. Reconhecer esse protagonismo é essencial para superar visões reducionistas, combater estereótipos e afirmar identidades negras de maneira positiva e, assim, garantir que os educandos tenham orgulho de suas histórias e ancestralidades.

Uma educação nos moldes eurocêntricos acaba transmitindo valores simbólicos que estimulam nos sujeitos negros e indígenas o desejo de distanciar-se de suas origens, tradições e características físicas, pois ela "não só transforma a branquidade como característica moral a ser atingida, mas também no padrão estético a ser almejado" (Gomes, 2019, p. 84). Os traços físicos, o comportamento, a língua, a cultura, a religião e até mesmo a forma de pensar do branco são naturalizados como o ideal, como o modelo a ser seguido. As consequências são a negação de si mesmos e a destruição de suas identidades próprias, pois, por não receberem representatividade e reconhecimento no processo educativo, nas imagens e histórias do LD, estes sujeitos são incentivados, indiretamente, a não construírem autoestima, a apagarem as suas origens, almejando padrões que não representam suas realidades.

A narrativa eurocêntrica nos materiais didáticos ignora a realidade dos povos negros e indígenas, negando suas histórias, culturas e identidades. No lugar de valorizar suas memórias, esses materiais apresentam uma história descontextualizada, pois "a memória que lhe inculcam não é de seu povo; a história que lhe ensinam é outra" (Munanga, 2009, p. 30). Baseada na perspectiva do colonizador, essa narrativa dificulta que educandos negros e indígenas desenvolvam sentimento de pertencimento e orgulho, influenciando-os a se adequar aos padrões do branco.

Para além do que já foi discutido, apenas um dos artigos analisados aborda a representação indígena. Moura (2023), ao estudar o LD Bem-Me-Quer Mais História para o 1º ano, destaca que, embora os povos indígenas tenham conquistado espaço, eles ainda são retratados de forma breve e necessitam de mais visibilidade e reconhecimento. A presença indígena nos materiais é superficial, restrita a

poucas páginas, muitas vezes reforçando estereótipos ou informações genéricas, sem valorizar a diversidade cultural. Isso evidencia a persistente invisibilidade nos conteúdos didáticos, prejudicando uma educação plural e comprometida com as identidades indígenas.

A falta de representatividade dos povos indígenas no LD contrasta com avanços legais, como a Lei nº 11.639/08, resultado das lutas do Movimento Indígena (MI). Segundo Munduruku (2012), o MI combate estereótipos que tratam os indígenas como um grupo homogêneo, buscando o reconhecimento de suas diversidades culturais e direitos. Porém, como aponta Moura (2023), os LD ainda reproduzem representações limitadas, dificultando o reconhecimento das múltiplas identidades indígenas.

Nas produções acadêmicas analisadas, evidenciou-se que o LD, embora seja amplamente utilizado por professores(as), deve ser empregado de forma crítica. Reis (2023) afirma que ele "se apresenta como um auxílio no processo ensino-aprendizagem para professor e aluno, cabendo ao educador a responsabilidade de apresentá-lo como fonte de pesquisa" (p. 22). Assim, ressalta-se o papel fundamental do docente, visto que o LD não deve ser tomado como única ferramenta de ensino nem como portador de verdades absolutas. Trata-se de um instrumento não neutro, construído com intencionalidades e escolhas de seus autores e editores, podendo reproduzir visões eurocêntricas, silenciamentos e estereótipos, os quais precisam ser identificados, problematizados e debatidos criticamente em sala de aula.

Vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento normativo, influencia diretamente os conteúdos dos materiais didáticos. Como resultado, o LD ainda traz abordagens superficiais e descontextualizadas sobre os povos negros e indígenas, o que compromete o avanço de uma educação verdadeiramente antirracista. Dessa forma, torna-se evidente a frágil articulação entre a BNCC (Brasil, 2017) e as legislações vigentes sobre a educação para as relações étnico-raciais que propõem

> [...] a 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 (Brasil, 2004, p. 10).

Ao priorizar uma narrativa eurocêntrica, o LD contraria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

reforçando uma visão limitada da história brasileira e comprometendo a construção de uma educação pautada na justiça racial e na valorização da diversidade. Embora a BNCC (Brasil, 2017) afirme desempenhar "papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas" (p. 15), ela ainda apresenta fragilidades ao estruturar uma abordagem curricular que enfrente, de forma consistente e aprofundada, o racismo e a colonialidade.

Ademais, a BNCC (Brasil, 2017) apresenta contradições ao propor um currículo comum e padronizado em uma sociedade marcada pela diversidade cultural, o que exige uma análise crítica à luz das legislações sobre educação das relações étnico-raciais, visando a equidade e o combate ao racismo estrutural. Além disso, sua influência na formação docente destaca a necessidade de abordagens críticas nos cursos de Pedagogia, pois, frequentemente, a BNCC (Brasil, 2017) é tratada de forma acrítica, como se fosse apenas um documento a ser cumprido no ensino básico, sem que suas lacunas e contradições sejam devidamente problematizadas.

Segundo Reis (2023), é preciso analisar criticamente a BNCC (Brasil, 2017), sem romantizá-la ou vê-la como solução absoluta, já que, apesar de se apresentar como inclusiva e democrática, ela pode na prática reforçar desigualdades e silenciar culturas. Assim, cabe aos(às) docentes adotarem uma postura crítica e reflexiva, desenvolvendo práticas pedagógicas que promovam uma educação mais justa, emancipatória e plural.

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos nesta pesquisa revelam um cenário preocupante quanto à produção acadêmica sobre a temática étnico-racial nos LDs de História destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As análises demonstraram que os livros didáticos continuam a reproduzir narrativas eurocêntricas, estereótipos e representações superficiais ou distorcidas das populações negras e indígenas, o que contribui para a manutenção do racismo estrutural e para o fortalecimento de uma educação que invisibiliza ou subordina essas identidades.

Além disso, ficou evidente a necessidade de repensar a função dos LDs como instrumentos não neutros e de analisar criticamente a BNCC (Brasil, 2017), que, embora avance em seu discurso ao reconhecer a diversidade, ainda apresenta fragilidades na efetivação prática dessas propostas.

Conclui-se, portanto, que há uma urgência em incentivar e ampliar as pesquisas acadêmicas que tratem da temática étnico-racial nos materiais didáticos, sobretudo no curso de Pedagogia, além de promover uma revisão crítica e contínua das políticas curriculares e das práticas pedagógicas. Somente assim será possível caminhar rumo a uma educação de fato antirracista e comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R.; FRAGA FILHO, W. Uma história do negro no Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In. BAUER, M. W.; GASKELL G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 29 jun. 2025.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

_____. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro- Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em março de 2025.

_____. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em março de 2025.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MOURA, Beatriz Conceição Silva. Povos indígenas no livro didático de História do 1° ano nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal da cidade de Imperatriz. 10 p. Anais CONEDU. Universidade Estadual da Região Tocantina, Maranhão, 2023. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID5937_TB3922_10122023191616.pdf. Acesso em março de 2025.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

REIS, Raysa Castanheira. Diversidade cultural e relações étnico-raciais no livro didático do 5° ano do Ensino Fundamental. 28 p. TCC. Graduação em Pedagogia, Universidade Federal do Tocantins, Miracema, 2023. Disponível em: https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/5951. Acesso em: 19 jan. 2025.

SANTANA, Margareth dos Santos. Representação da população negra no livro didático do 3° ano do Ensino Fundamental do município de Amargosa/BA. 48 p. TCC. Graduação em Pedagogia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2022. Disponível em: https://ri.ufrb.edu.br/handle/123456789/3652. Acesso em: 19 jan. 2025

SOUSA, Patrícia Ferreira. A imagem do negro no livro didático de História após a Lei 10.639/03. 53 p. TCC. Graduação em Pedagogia, Universidade Federal Do Tocantins, Tocantinópolis, 2022. Disponível em: https://umbu.uft.edu.br/handle/11612/4315. Acesso em: 19 jan. 2025.

Capítulo 6

10.37423/260210785

IMANTANDO VETORES DE COGNIÇÃO, EMOÇÃO E ATITUDES QUE FUNCIONEM COMO PRÓTESES PEDAGÓGICAS DE HUMANOCULTURA A PARTIR DE TEARES IDEOMÍTICOS DO IMAGINÁRIO

Roseli de Oliveira Ramos — *Universidade Federal do Maranhão*

Adriana Maria de Oliveira Ramos — *Universidade Federal do Maranhão*

Ana Maria de Oliveira Ramos Costa — *Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão*

RESUMO

Propõe imantar vetores de cognição, emoção e atitudes que funcionem como próteses pedagógicas de Humanocultura com seus conteúdos de HSE e HC a partir de teares ideomíticos manufaturados a partir do mapeamento de imagens emblemáticas que compõem o coração do mito, capazes de mobilizar capacidades em adolescentes. Utilizou abordagem quanti-qualitativa, envolvendo 50 adolescentes em contextos de proteção na família e escola e 10 em situação de cumprimento de Medida Socioeducativa, em São Luís-MA, privilegiando a dimensão simbólica organizadora do real (Maffesoli, 2000) e o Paradigma da Complexidade (Santos, 2001; Morin, 2000). Considerou a mitodologia e as estruturas antropológicas do imaginário de Durand (1982, 1997) e suas dominantes que aglutinam imagens de uma estrutura heroica, de uma estrutura mística e de uma estrutura sintética ou disseminatória.

Palavras-chave: Imaginário, Teares Ideomíticos. Adolescentes. Próteses de Habilidades Socioemocionais HSE, Próteses de Habilidades Cognitivas HC.

1 INTRODUÇÃO

As imagens de teares nos remetem a um tempo no qual o homem entrelaçava diversas fibras flexíveis na manufatura de vestes, mantas e outros usos conforme suas necessidades. Os teares ideomíticos[1] representam uma tecnologia também na manufatura de vestes, mas utilizando fibras retiradas da cultura e apropriadas para facilitar a convivência entre humanos, ampliando suas potencialidades cognitivas e socioemocionais.

A socio-histórica sede de onipotência fez o homem utilizar o fogo e a sabedoria recebidos de 'Prometeus[2]', construindo, com e na cultura, múltiplas habilidades racionais e emocionais que podem funcionar tanto como tecnologias de domínio da natureza e de si mesmo, mas também como armadilhas, que tanto podem torná-lo predador do outro, de si mesmo, do habitat, e/ou fazê-lo refém de medos e circunstâncias adversas.

A civilização vive hoje uma explosão de informações, de consumo, de produção, de tecnologia, de ciências, o que tem exigido que um juventus erectus empreenda uma modificabilidade estrutural num juventus ciberneticus,[3] capaz de um pensamento abstrato mais elaborado, lógico, analógico, digital, inferencial, hipotético, estratégico, rico cognitivamente, que se adapte à realidade e avance sobre ela, construindo novas tecnologias de viver, conviver e significar a vida.

Assim esse juventus ciberneticus imprescinde de tecnologias de domínio da natureza e de si mesmo, que podem constituir próteses[4] capazes de ampliar as funções psicológicas superiores[5] à medida que engendrem competências sensitivas, cognitivas, emocionais e atitudinais.

Ora, a ambientação em uma sociedade inclusiva e tecnológica naturaliza demandas e usos de órteses e próteses como óculos, muletas, cadeiras de rodas, pernas mecânicas, stents, válvulas, marca-passo, entendendo-os com suas funções de compensar, restaurar e/ou ampliar capacidades e movimentos. Entretanto desconhece e/ou minimiza outras órteses e próteses que podem ser manufaturadas na

[1] Que ancoram a potência do imaginário, capazes de oferecer suporte a todas as criações do pensamento humano, com a "ambição de montar o quadro compósito das esperanças e temores da espécie humana, a fim de que cada um nele se reconheça e se revigore". (Durand, 1988, p.106).
[2] Titã que, na mitologia grega, roubou dos deuses o fogo e a sabedoria para entregá-los aos homens, que com eles construíram a civilização.
[3] Termo utilizado por Ramos (2016).
[4] Próteses entendidas como equipamentos ou dispositivos internalizados capazes de substituir e/ou compensar simbolicamente habilidades e funções, possibilitando até ampliar capacidades, tais quais as próteses como stents, platinas, lentes etc.
[5] São as funções que diferenciam o humano das demais criaturas (Vygotsky, 2000).

fértil plataforma do imaginário, que venham a ampliar no homem sua capacidade de conhecer, relacionar-se, ressignificar, transformar a natureza colocando-a a seu serviço, oferecendo suportes a caminhos de um homem conectado direta e virtualmente a si mesmo e a um mundo de múltiplas aprendizagens, de lazer, trabalho, ciências e tecnologias, multimídias, comunicações diretas ou virtuais, a sua transcendência e sentido existencial.

Considerando-se o Imaginário[6] como importante aliado do homem e da cultura ao apresentar, com seus mitos que dão acesso ao Illud Tempus[7] (Durand,1988), pistas para pegadas de um ser terrestre com vocação para o infinito, apenas um tear ideomítico acessa fios da vivência humana em suas dimensões ontogenética[8] e filogenética[9], podendo tecer transdutores híbridos[10] afetivo-representacionais e afetivo- motores e actanciais geradores de autoconceitos e heteroadjetivações, capazes de converter o simbólico mítico em magnetismos de uma energia que acionem próteses que ampliem domínios cognitivo e socioemocional.

O tear filogenético da espécie, ao tecer fios da vivência humana, permite o engendrar de órteses e próteses que também ampliam as diferenças entre os humanos, pois não são apenas estatura, fisionomia, nome, documentação, etnia, linguagem, vestes, habilidades laborativas..., que asseguram singularidade a cada pessoa, são principalmente as próteses de "humanocultura" apropriadas em seu recursivo percurso socio-histórico, e as órteses de conhecimentos, habilidades e atitudes que conferem as maiores características que identificam e diferenciam esse humano.

Essa apropriação/construção de próteses em domínios psicomotores, cognitivos, emocionais e volitivos ocorre em um processo entendido como educação[11], processo enigmático que assegura a apropriação das vestes que, oximoronicamente, assemelham e diferenciam os humanos, e é responsável pelo aperfeiçoamento das capacidades decorrentes da convivência entre os humanos, confeccionando essas vestes por múltiplos processos, uns manufaturados de forma espontânea ou não

[6] A estrutura fundamental de geração e relações de imagens impulsionadoras do "capital pensado do homo sapiens" (Durand, 1997, p.18); potência indispensável para estabelecer um saudável e vital equilíbrio antropológico, cuja penetração em profundidade apela a um inconsciente coletivo (Durand, 1997).
[7] Tempo próprio no qual os acontecimentos podem ser reversíveis, posto que estabelecidos no eixo das simultaneidades (Durand, 1988); tempo em que o depois não precise de um antes (Eliade, 1986).
[8] Gênese do ser, vivência individual-grupal.
[9] Gênese da espécie, histórias individuais-grupais que reproduzem a história da espécie.
[10] Mediadores do trajeto antropológico que transitam entre o magnetismo dos polos patente e latente, com carga racional e afetiva, e podem captar uma cultura em emergência (Paula Carvalho, 1994).
[11] Educação deriva do latim educare: E + Ducere. O prefixo E tem o sentido de retirar, para fora, e Ducere, que significa dirigir, estender, dar rumo, significando o processo de convivência humana capaz de identificar as capacidades internas individuais e coletivas, ampliá-las, exteriorizá-las e dirigi-las para o aperfeiçoamento dos homens e de sua civilização.

planejada no cotidiano das vivências humanas, outros em teares com matizes planejadas para metas declaradas, como os que ocorrem na escola.

Ao colocar lentes microscópicas para identificar essas próteses de "humanocultura", fica possível perceber seus conteúdos de Habilidades SocioEmocionais (HSE) e Habilidades Cognitivas (HC), muitas vezes manufaturadas ao acaso, que podem distanciar a realidade dos ideais apregoados de democratização de oportunidades, direitos, deveres, dificultando acessibilidade e gerando diferenças capazes de inferiorizar ou obstaculizar contextos e/ou assegurar status e inúmeras possibilidades exitosas.

Apoiando-se em explicações logocêntricas e ideomiticas de peculiaridades das HSE e HC (Bulfinch, 2005; Jung,2000; Del Prette, Z.A.P. 2005; Feuerstein, 2000; Paula Carvalho, 1994, 1997; Ramos, R. 2016; Ramos, A. 2016; Costa, 2017), fica possível tecer redes de acesso e suporte com próteses pedagógicas que reconheçam as dominantes que aglutinam imagens de uma estrutura heroica, de uma estrutura mística e de uma estrutura sintética ou disseminatória (Durand, 1982, 1988, 1997; Araújo, 1997), com ressonância de práticas fundamentadas nas contribuições dos diversos saberes e entre saberes das ciências, possibilitando uma instrumentalização que referencie orientação para saídas de labirintos e ampliação de capacidades, pertencimentos em espaços de poder do lado aprovado da cultura, com direito a um olhar de aposta, de torcida - um olhar oximorônico.

Assim, ao valorizar a socialidade e a diacronia como 'página da web', considerando a riqueza da mitologia, é possível perceber o 'Estige'[12], cultura com suas correntes de invulnerabilidade trazendo antigas e novas lições míticas do 'lIlud Tempus', com cascatas de alguns dos grandes mitos diretores dos cursos das ações humanas que se sobrepõe, com seus enigmas, trazendo desafios na produção de insumos e manufatura de próteses pedagógicas de HSE e HC, que possam instrumentalizar 'Ninfas' e 'Oráculos' educativos a utilizar teares ideomíticos e transdutores híbridos em um processo capaz de auxiliar o homem a lidar com o universo de angústia, trazendo predominância de imagens de profecias alvissareiras e fazendo valer a eficácia simbólica das armaduras de Perseu, do novelo de Ariadne, da forja de Hefesto, do coração de Dionísio, do néctar de Hebe, auxiliando os novos 'deuses' a decifrarem confusos labirintos, com novelos das HSE e HC, e conquistarem status de pertencimento e dignidade nos novos 'Olimpos'.

[12] Rio no qual Tétis mergulhou seu filho Aquiles, segurando-o pelo calcanhar, pois suas águas poderosas eram capazes de tornar invulneráveis os que nela se banhassem.

2 OBJETIVOS

Manufaturar teares ideomíticos a partir do mapeamento de imagens emblemáticas que compõem o coração do mito, capazes de imantar vetores de cognição, emoção e atitudes que funcionem como próteses pedagógicas de Humanocultura com seus conteúdos de HSE e HC, que mobilizem capacidades em adolescentes.

3 MÉTODO

Estudo mitodológico exploratório, com abordagem quali-quantitativa, com 50 adolescentes sob proteção da família e escola, e com 10 adolescentes em situação de cumprimento de MSE, em São Luís, privilegiando a dimensão simbólica organizadora do real (Maffesoli, 2000) e o paradigma da complexidade (Santos, 2001; Morin, 2000). Os aspectos éticos foram considerados inclusive com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A organização dos dados tomou por base uma sequência de aproximações, nas quais foram consideradas as teorias que investigam o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem, para iluminar explicações e fundamentar a concepção de teares ideomíticos que possam tecer próteses pedagógicas com conteúdos de HSE e de HC que possibilitem a ampliação de competências.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das falas e desenhos dos adolescentes após as imagens dos mitos constituíram os insumos para manufatura de Próteses Pedagógicas nos domínios sensoriais, emocionais, cognitivos e atitudinais, considerando o isotopismo das imagens e falas que se aglutinavam a partir dos Mitemas[13] e Mitologemas[14], que nesse artigo se restringiu ao mito de Teseu[15] e o Labirinto.

Nesse estudo os instrumentos protótipos de Próteses Pedagógicas foram construídos pelas pesquisadoras a partir das dinâmicas com os adolescentes inseridos em escolas do Ensino Médio, e com os 10 adolescentes em Medida Socioeducativa (MSE) de Internação Provisória. Assim, foram

[13] Menores unidades significantes do discurso mítico, átomo fundamental que se repete na narrativa (Durand, 1982).
[14] Imagem primordial ou ideia força, que dá origem ao mito, fornece o arsenal metodológico, enriquecido com elementos próprios de uma cultura, mas cujos esquemas – os mitologemas – são idênticos (Durand, 1982).
[15] A mitologia grega conta de um jovem herói ateniense, Teseu, que, sendo entregue à Creta para ser sacrificado no labirinto do Minotauro, como pagamento de um tributo de Atenas, consegue, com o apoio de Ariadne que lhe entregou um novelo para orientar seus passos, vencer o Minotauro e decifrar a saída do labirinto.

utilizados mitos como geradores de fatores de ampliação de capacidades de raciocínio abstrato, de reconhecimento de emoções e avaliação de atitudes, que constituíram insumos na manufatura de algumas Próteses Pedagógicas nos domínios das HSE e HC, mapeados em um formulário com identificação da HSE e/ou HC e as metas de suporte a partir dos mitos.

As dinâmicas envolveram narrativa dialogada com mitos da Grécia antiga, buscando-se as imagens emblemáticas que compõem o coração do mito para imantar vetores de cognição, emoção e atitudes, como teares de estratégias e táticas de resiliência, de autonomia, de previsão de consequências, de projetos de vida, de análise de alternativas, de resiliência, de equilíbrio emocional, de resgate e/ou fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, logrando êxito na restauração de seus caminhos e de inclusão cidadã e sócio produtiva nos novos Olimpos.

As análises desses dados subsidiaram a necessidade de um instrumento norteador da ampliação de capacidades, tal qual uma tecnologia de Próteses, com semelhantes funções, mas nos domínios simbólicos da imensa plataforma do imaginário, relacionando imagens emblemáticas de personagens dos mitos com seus mitologemas em cascata que continuam circulando, disseminando e magnetizando a apropriação de algumas HSE e HC.

No quadro a seguir exemplos de imagens emblemáticas de mitos com algumas das HC e HSE que veiculam.

Quadro 1



Fonte: Ramos; Ramos & Costa

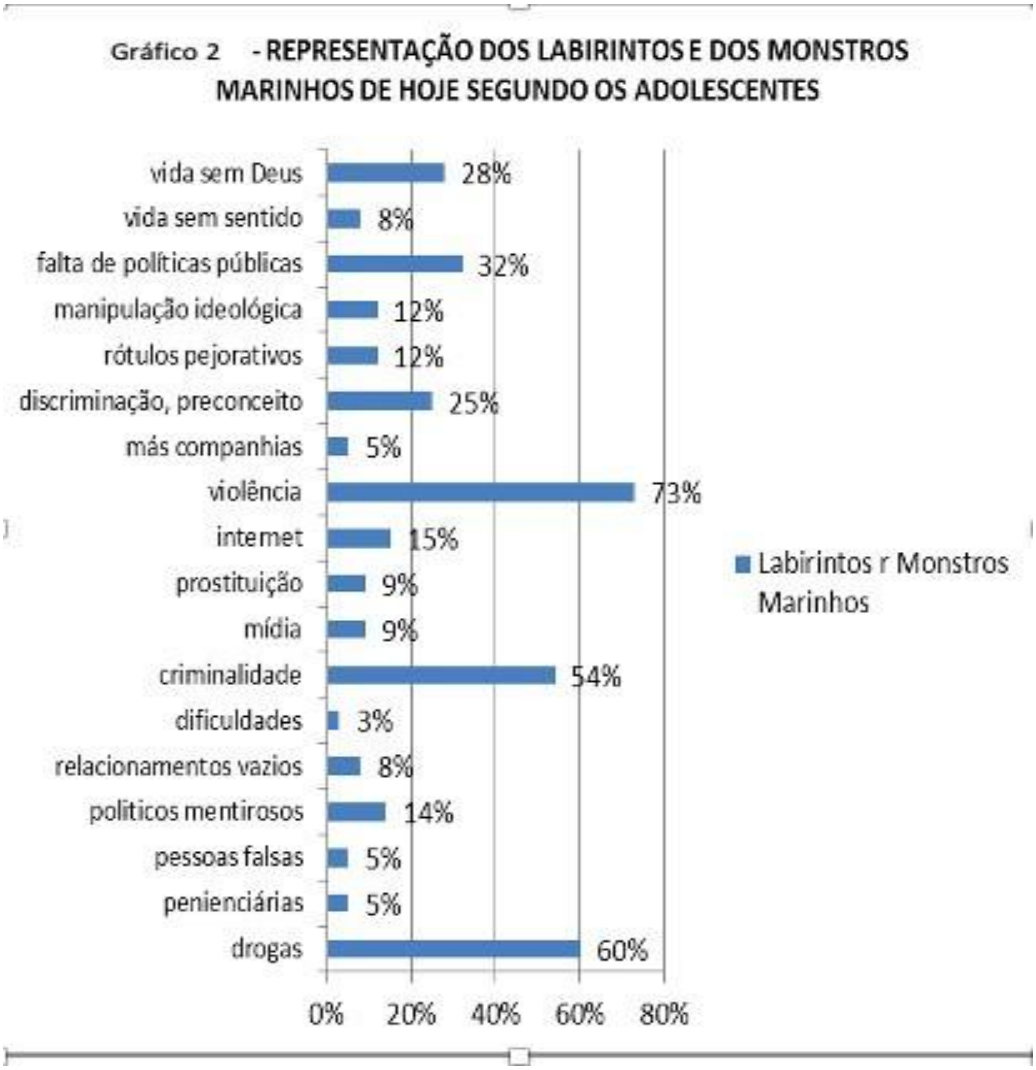
Embora na pesquisa tenham sido realizadas dinâmicas com vários mitos, o presente artigo foca apenas a percepção dos adolescentes a partir do mito de Teseu e o Labirinto de Creta, com suas imagens que permanecem circulando de labirintos, Minos, Dédalos, Teseus e novelos de Ariadne, que no hoje assumem diversas configurações.

Na percepção dos adolescentes participantes da pesquisa, os responsáveis pelos labirintos de hoje são os próprios jovens, o mundo e a sociedade, a mídia e a internet, o tráfico, o governo e outros, conforme demonstra o Gráfico 1, a seguir.



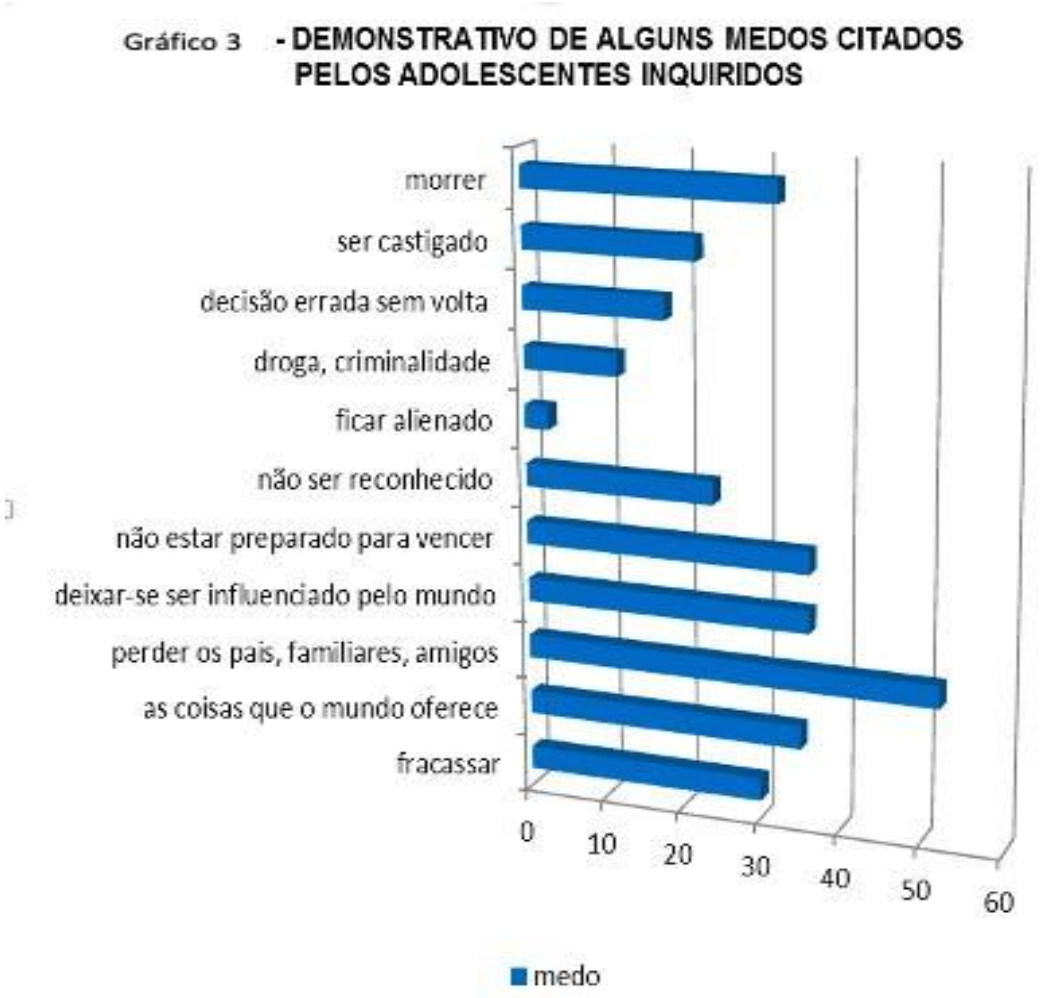
Fonte: Ramos; Ramos & Costa.

Utilizando as imagens míticas, os mitologemas de labirintos que desafiam HSE e HC no encontro das alternativas, as dinâmicas utilizadas fizeram fluir imagens que representam labirintos tidos por eles como labirintos de hoje que aprisionam os jovens, como violência, criminalidade, drogas, vida sem Deus, discriminação e preconceito e outros, conforme pode ser visualizado no Gráfico 2, a seguir.



Fonte: Ramos; Ramos & Costa.

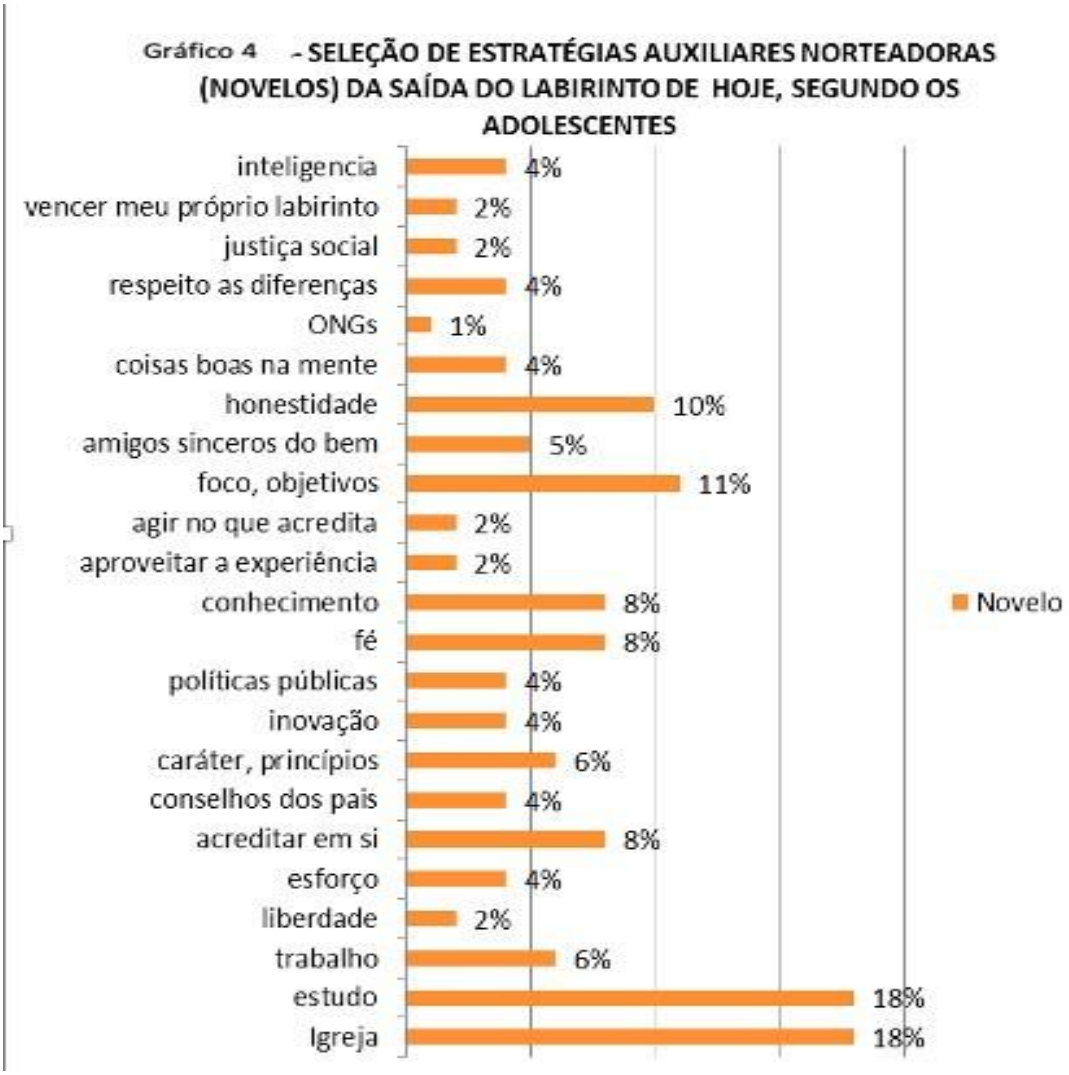
Ao buscar visualizar os medos frente a imagens nefastas com símbolos de animalidade agressiva [teriomórficos], trevas terrificantes [nictomorfas] e quedas assustadoras [catamórficas] (Durand, 1997) que podem surgir frente aos labirintos de hoje, mobilizando ou paralisando os passos, esses jovens relacionaram o medo da morte, medo de alguma ação sem volta, de perder pais ou familiares, de fracassar, de não estar preparado para vencer e outros conforme pode ser visualizado no Gráfico 3, a seguir.



Fonte: Ramos; Ramos & Costa.

Ao buscar estratégias para enfrentar a angústia original decorrente da consciência do Tempo e da Morte, defender-se dessas imagens nefastas, o adolescente desenvolve projeções imaginárias em gestos dominantes reflexos, que se tornam esquemas matriciais das grandes categorias de representação. São esquemas de ascensão, de descida e rítmicos, que expressam situações actanciais esquizomorfas, sintéticas e místicas.

Esses gestos dominantes reflexos podem funcionar como o 'fio de Ariadne', linha norteadora para sair com vida do labirinto, que incluem fios de HSE e HC capazes de alterar vulnerabilidades e ampliar competências e cenários. Seguem algumas fibras dessa linha, construídas pelos próprios jovens a partir de suas vivências, conforme pode ser visualizado no gráfico 4, a seguir.



Fonte: Ramos; Ramos & Costa.

Considerando o manuseio de teares ideomíticos na tecitura de fios de mitologema do novelo norteador de vitórias, esses adolescentes, a partir das dinâmicas, projetaram tecidos com diversas configurações a serem vestidos no encontro de seus caminhos exitosos, como pode ser visualizados no gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5 PROJEÇÕES E PERSPECTIVAS DE PASSOS PARA O AMANHÃ, SEGUNDO OS ADOLESCENTES



Fonte: Ramos; Ramos & Costa.

5 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Trabalhar a proteção social de vidas adolescentes constitui um desafio que convoca a ética e a ciência. A descrença não faz parte de nenhuma delas, pois se ontem era impossível reconstituir capacidades cerebrais perdidas em acidentes, hoje os neurocientistas, com células troncos, eletrodos, chips, fisioterapia, estão mapeando o resgate dessas capacidades.

Se é assim com domínios involuntários no plano da física, da química, da biologia, da neurociência, pode ser assim também no plano sociocultural que envolve os humanos em sua cognição, emoção e volição, bastando que os sociocientistas, pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, advogados, arte-educadores, terapeutas ocupacionais, educadores físicos, publicitários, professores de todas as áreas do conhecimento e outros, percebam-se como atores imprescindíveis no grande laboratório da vida social, segredando a cada Teseu de hoje que é possível empreender saídas vitoriosas do labirinto, disponibilizando a ele magnéticas próteses que assumam o poder simbólico do novelo de Ariadne e o habilite a apropriar-se de um presente/futuro de dignidade e cidadania.

O presente estudo buscou mapear o magnetismo do imaginário na manufatura de teares ideomíticos que possibilitem transdutores híbridos, capazes de traçar arquiteturas de Prótese Pedagógicas de HC e de HSE, instrumentalizando educadores e adolescentes a tecer fios mitogênicos que venham a engendrar sentidos de ação e de existência.

Quiçá sejam possíveis novas posturas pessoais, políticas e tecnocientíficas que interatuem nas complexidades dos trajetos antropológicos, de modo que a consciência e o sonho construam diques e meandros, capazes de redirecionar para ideais e sonhos, a 'bacias semântica' que batiza a todos.

Seja por amor ou por temor, por pedagogias, sociologias, psicologias, antropologias, psiquiatrias, doutrinas jurídicas, ideologias; seja pela mitologia; faz-se urgente tornar possível conceber e confeccionar novelos que instrumentalizem orientação e saídas de labirintos que nesse tempo se apresentam sob diferentes configurações.

As imagens que se formam desse aprendente sobre si mesmo, sobre o outro e o mundo, encontram-se num tempo sincrônico do llud Tempus, cuja mandala pode estar na mão de cada pessoa que acredita e imprime, com ela, seu olhar nos acontecimentos.

Assim novas paisagens encontrarão roteiros e cenas protagonizados por esses jovens Teseus, mistos de heróis e vilões, que possam enredar suas novas epopeias, mas no caminho da cidadania e dignidade humana, de respeito a si, ao outro e à vida.

Daí a importância de manufaturar teares que entrelacem fios de ouro das vivências ontogenéticas e filogenéticas na e da cultura, engendrando Próteses Pedagógicas, com suportes sensoriais, emocionais, cognitivos e de gestão, que amplifiquem as capacidades de adolescentes, possibilitando chão, sandálias e estrelas, para que essa geração venha a trilhar cenários de identificação secundária, experenciar papéis aprovados que lhe gratifiquem, ampliando ganhos em relação à adoção e investimentos em projetos de vida.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alberto Filipe. O “Homem Novo" no Discurso Pedagógico de João de Barro. Braga: Serviço de Publicação do Instituto de Educação e de Psicologia, 1997.

BULFINCH, Thomas. O Livro de Ouro da Mitologia (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

COSTA, Ana Maria O. R. Desafios do processo de ensino-aprendizagem na sociedade do conhecimento e tecnológica. Contribuições da neuropsicologia para a prática docente. Dissertação de Mestrado. Universidad San Lourenço. Asunción . PY , 2017.

DEL PRETTE, A. & DEL PRETTE, Z.A.P. Psicologia das habilidades sociais: Terapia, Educação e Trabalho. Petrópolis, RJ. Ed. Vozes. 2005.

DURAND, Gilbert. As estruturas antropológicas do imaginário: Introdução a arquetipologia geral. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

_____ Mito, Símbolo e Mitodologia. Lisboa: Presença, 1982.

_____ A imaginação simbólica. São Paulo: Cultrix, 1988. ELLADE, Mircea. Aspectos do Mito. Lisboa: Ed. 70, 1986

FEUERSTEIN, Reuven. A Experiência de Aprendizagem Mediada: um Salto para a Modificabilidade Cognitiva Estrutural. Texto do I Fórum Internacional PEI. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2000

JUNG, C. G. Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo. Petrópolis, Vozes, 2000.

MAFFESOLI, Michel. O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2000.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PAULA CARVALHO, José Carlos. Imaginário e cultura escolar: um estudo culturanalítico de grupos de alunos em etino-escolas (Colégio Lavner e Liceu Pasteur I São Paulo) e numa escola rurbana (EETSG JOÃO PEDRO FERRAZ/IBIRÁ) in: Revista de Educação Pública, vol. III n. 4. Cuiabá. Dez.1994 .

_____ Imagens da Vida e da Morte: “O Imaginário da Derrelição” ou a cultura latente em grupo de alunos do Colegial no Liceu Pasteur/SP. In Revista da Faculdade de Educação. Vol.23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dez.1997

RAMOS, Adriana Maria O. A Cidade e seus Adolescentes: apreendendo na diacronia sincrônica subsídios para pautas curriculares de loci educadores. Tese de doutoramento. UNINTER. Asunción, PY. , 2016

RAMOS, Roseli O. Imagens Diretoras de Correntes Mitogênicas que Permeiam a Adolescência: mapeando teares ideomíticos e transdutores híbridos na manufatura de Órteses, Próteses e GPS em domínios pedagógicos. Tese de doutoramento. UNINTER. Asunción – PY., 2016

_____ RAMOS, Adriana M. O. & COSTA, Ana Maria R. Georreferenciamento Psicopedagógico de Suporte a Adolescentes e Educadores: Imaginário referenciando mapas. Uberaba, MG: Ed. FSRamos; São Luís, MA: Editora Lucena, 2024.

SANTOS, Boaventura S.. Um discurso sobre as ciências. Porto. Ed. Afrontamento, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semnovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Capítulo 7

10.37423/260210800

AÇÕES DA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE DOM INOCÊNCIO-PI

Mauricio Moureira Ferreira — *Secretaria Municipal de Educação de Dom Inocêncio*

Maria do Nascimento Pinho Miguel — *Secretaria Municipal de Educação de Dom Inocêncio*

Vanessa Marques Sousa — *Secretaria Municipal de Educação de Dom Inocêncio*

Elves Dias Silva — *Secretaria Municipal de Educação de Dom Inocêncio*

RESUMO

O presente trabalho apresenta a importância de uma equipe multiprofissional na educação básica, atuando de forma conjunta frente a dificuldades dentro da comunidade escolar, abordando temas desafiantes, através do compartilhamento de saber dos profissionais envolvidos. Este estudo tem como objetivo retratar as ações da equipe multiprofissional da secretaria de educação de Dom Inocêncio, ações essas realizadas em todas as escolas da rede municipal. A equipe é composta por quatro profissionais que atuaram em nove escolas municipais, tanto na zona urbana quanto na rural, atendendo um total de 1.220 alunos, desde a pré escola até os anos finais do ensino fundamental, realizando atividades individuais, coletivas escutas qualificadas e encaminhamentos para rede protetiva quando necessário.

Palavras-chave: Equipe multiprofissional, Comunidade escolar, Escola pública.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta a importância de uma equipe multiprofissional na educação básica, atuando de forma conjunta frente a dificuldades dentro da comunidade escolar, abordando temas desafiantes, através do compartilhamento de saber dos profissionais envolvidos. Este estudo tem como objetivo retratar as ações da equipe multiprofissional da secretaria de educação de Dom Inocêncio, ações essas realizadas em todas as escolas da rede municipal. A equipe é composta por quatro profissionais que atuaram em nove escolas municipais, tanto na zona urbana quanto na rural, atendendo um total de 1.333 alunos, desde a pré escola até os anos finais do ensino fundamental, realizando atividades individuais, coletivas escutas qualificadas e encaminhamentos para rede protetiva quando necessário.

A educação no município de Dom Inocêncio, no Piauí, tem se destacado por iniciativas que buscam a melhoria da qualidade do ensino, como a implementação de programas de alfabetização e a realização de eventos para o aprimoramento pedagógico da rede municipal. A secretaria municipal de educação atua em colaboração com órgãos estaduais e outras secretarias para promover ações que beneficiem os alunos.

MATERIAIS E MÉTODOS

A atuação de uma equipe multiprofissional na Educação Municipal é um processo complexo que demanda a utilização de diversos materiais e métodos para garantir a inclusão, o desenvolvimento e o bem-estar dos alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais. A escolha e aplicação desses recursos variam conforme o contexto da escola, as necessidades dos estudantes e os objetivos do plano de ação da equipe. Os materiais são os recursos físicos e instrumentos que a equipe utiliza no dia a dia.

Materiais de Avaliação Diagnóstica: Protocolos de Observação: Fichas estruturadas para registrar comportamentos, interações e desempenho acadêmico dos alunos em sala de aula. Questionários e Entrevistas: Roteiros para coletar informações de pais, professores e do próprio aluno sobre seu histórico, rotina e percepções.

Portfólios de Alunos: Compilação de trabalhos, atividades e registros de progresso ao longo do tempo.

Materiais de Comunicação e Registro: Prontuários e Fichas de Acompanhamento: Documentos para registrar a evolução dos alunos, intervenções realizadas e observações da equipe. Relatórios e Laudos: Documentos formais que descrevem as avaliações, diagnósticos e recomendações da equipe. Sistemas de Informação: Softwares ou plataformas online para gestão de casos, agendamentos e compartilhamento de informações entre os membros da equipe. Materiais de Divulgação e Orientação: Folders, cartilhas e apresentações para pais e professores sobre temas relevantes (ex: inclusão, desenvolvimento infantil).

Avaliação Multiprofissional Integrada: Observação Direta: Em sala de aula, pátio e outros ambientes escolares para compreender o comportamento e o desempenho do aluno em seu contexto natural. Anamnese e Entrevistas: Coleta detalhada de informações com pais/responsáveis, professores e outros profissionais envolvidos com o aluno. Aplicação de Instrumentos Padronizados e Informais: Utilização de testes e atividades lúdicas para mapear habilidades e dificuldades em diversas áreas (cognitiva, motora, social, emocional). Discussão de Casos: Reuniões periódicas da equipe para analisar os dados coletados, compartilhar percepções e construir um entendimento abrangente sobre cada aluno.

Elaboração e Implementação de Planos de Ação Individualizados (PAI/PEI): Definição de Objetivos: Estabelecimento de metas claras e mensuráveis para o desenvolvimento do aluno, em conjunto com a família e a escola. Intervenções Individualizadas: Desenvolvimento de estratégias pedagógicas, terapêuticas e de apoio adaptadas às necessidades específicas de cada aluno (ex: terapia ocupacional, fonoaudiologia, acompanhamento psicológico dentro ou fora do ambiente escolar, mas articulado com ele).

Trabalho Colaborativo e Intersetorial: Reuniões Regulares da Equipe: Para planejamento, acompanhamento, avaliação das ações e tomada de decisões conjuntas. Parceria com a Família: Comunicação constante, reuniões periódicas e orientação para envolver os pais no processo educacional dos filhos. Articulação com a Escola: Participação em conselhos de classe, reuniões pedagógicas e projetos escolares para integrar as ações da equipe ao contexto educacional. Rede de Apoio: Encaminhamento e articulação com outros serviços (saúde, assistência social, conselho tutelar) quando necessário, garantindo uma abordagem integral ao aluno e sua família.

Monitoramento e Reavaliação: Registro de Progresso: Documentação sistemática das intervenções e dos avanços do aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presença de equipes multiprofissionais nas escolas municipais de ensino tem gerado impactos significativos, conforme evidenciado em diversas experiências:

Promoção da Saúde Mental e Bem-Estar a equipe multiprofissional contribui para criar um ambiente escolar mais acolhedor, onde questões de saúde mental são abordadas de forma preventiva e com suporte adequado, melhorando o bem-estar geral dos estudantes.

TABELA 1. Informações/dados da educação DI

	Urbana	**Rural**
Escolas	01	07
Creches	02	00
Escolas Integrais	01	03
Quantidades de alunos	905	428

Fortalecimento da Relação Escola-Família - Comunidade: atua como um elo entre a escola e as famílias, oferecendo orientação, promovendo a participação dos pais e facilitando o encaminhamento para serviços de apoio na comunidade. Isso é vital para a continuidade do trabalho educacional fora do ambiente escolar.

Articulação com a Rede de Apoio: A capacidade de articular a escola com outros serviços da rede intersetorial (saúde, assistência social, etc.) garante que o aluno e sua família recebam um atendimento integral, indo além do que a escola pode oferecer isoladamente.

A implementação e atuação de uma equipe multiprofissional em sistemas de educação municipal têm demonstrado resultados promissores, ao mesmo tempo em que enfrentam desafios inerentes à complexidade do setor público e às especificidades de cada contexto local. A discussão sobre esses resultados é crucial para o aprimoramento das políticas e práticas educacionais permite a identificação ágil de transtornos de aprendizagem, dificuldades emocionais e necessidades educacionais especiais.

Isso possibilita a implementação de intervenções pedagógicas e terapêuticas mais eficazes e personalizadas, como no município de Dom Inocêncio - PI, que observou diminuição de encaminhamentos para saúde mental e avaliações de dificuldades de aprendizagem.

Em suma, a atuação da equipe multiprofissional na Educação Municipal representa um avanço significativo na busca por uma educação mais equitativa e de qualidade. Ao enfrentar os desafios com planejamento e investimento contínuo, os municípios podem consolidar essa prática, garantindo que cada aluno receba o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial.

CONCLUSÃO

A jornada pela compreensão da atuação da equipe multiprofissional na educação nos leva a uma conclusão inequívoca: essa abordagem não é apenas um diferencial, mas sim uma necessidade fundamental para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo, eficaz e promotor do desenvolvimento integral dos estudantes. Que essa compreensão nos impulsione a defender e implementar cada vez mais essa colaboração essencial em todas as instituições de ensino.

A colaboração desses profissionais cria uma rede de apoio robusta, capaz de identificar precocemente dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais, permitindo intervenções ágeis e personalizadas, Oferecendo um suporte holístico aos alunos, abordando não apenas aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais e de saúde e promovendo um ambiente escolar mais acolhedor, equitativo e que respeite as individualidades, preparando os estudantes para os desafios da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. ECA – Estatuto da Criança e adolescente. Lei 8.069/90.

Guzzo, R. (org). (2002). Psicologia Escolar: LDB e educação hoje. São Paulo: Alínea.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de Metodologia Científica. São Paulo, SP: Atlas 2003.

MIOTO. Regina Celia Tamaso, e NOGUEIRA. Vera Maria Ribeiro. Política Social e Serviço Social: os desafios da intervenção profissional. R. Katál., Florianópolis, v. 16, n. esp., p. 61-71, 2013.

SARRAMONA, Jaume. Educação na Família e na escola: o que é, como se faz. São Paulo: Editora Loyola, 2002.

CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS: CONTEXTUALIZANDO E COMPREENDENDO AS NECESSIDADES SOCIAIS

VOLUME XXVIII



conhecimentolivre.org/home
contato@conhecimentolivre.org
editoraconhecimentolivre

EDITORA CONHECIMENTO LIVRE