

Jader Silveira (Org.)

Saber 360°

**Visões Inovadoras
em Múltiplas
Dimensões**

Volume **3** - 2025

Jader Silveira (Org.)

Saber 360°

Visões Inovadoras em Múltiplas Dimensões

Volume **3** - 2025

© 2025 – Uniatual Editora

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Uniatual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587s Saber 360°: Visões Inovadoras em Múltiplas Dimensões- Volume 3
/ Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Uniatual Editora, 2025. 150 p.: il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86013-81-8

DOI: 10.5281/zenodo.15468830

1. Coletânea. 2. Conhecimento. 3. Transformação. 4. Cultura. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 001.4

CDU: 001

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

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

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Uniatual Editora

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Formiga - MG

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

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.uniatual.com.br/2025/05/saber-360-volume-3.html>



AUTORES

**Alex Cesário de Oliveira
Aline Diandra Moleta
Beatriz de Araújo Gurgel
Camila Aparecida da Silva Albach
Cássia Milena Moraes
Deise Bastos de Araújo
Gabriel Pereira de Souza
Gabrielle Fernandes Gomes
Giovana Maria Ferreira de Oliveira
Gracielle Almeida de Aguiar
Janara Aparecida Teixeira Batista
Jucelino Junior Pereira Araujo
Luiz Alexandre Gonçalves Cunha
Márcia Miranda Chagas Vale
Maria do Socorro Corrêa da Cruz
Maria Eduarda Finger
Olinderge Priscilla Câmara Bezerra
Rafael de Sousa Carvalho
Reidy Rolim de Moura
Thiago Lucas Matos
Willian Francisco de Moura
Yasmin Vieira Favaron**

APRESENTAÇÃO

Vivemos uma era marcada por transformações profundas e aceleradas. Os avanços tecnológicos, as dinâmicas sociais, os desafios ambientais e as novas formas de organização econômica e cultural impõem ao conhecimento humano a necessidade de se reinventar constantemente. Neste cenário, torna-se cada vez mais evidente que os saberes compartimentalizados, embora ainda relevantes, já não bastam para compreender a complexidade do mundo contemporâneo. É nesse contexto que se insere a presente obra, *Saber 360°: Visões Inovadoras em Múltiplas Dimensões*, cuja proposta é oferecer ao leitor uma experiência de leitura plural, integradora e, sobretudo, reflexiva.

A escolha pelo título desta coletânea não é fortuita. A expressão “Saber 360°” remete, de maneira simbólica e conceitual, à ideia de amplitude, de visão global, de abertura a diferentes perspectivas do conhecimento. Em vez de se limitar a uma única área ou enfoque disciplinar, o livro propõe um diálogo transversal entre distintos campos do saber, explorando suas interseções, convergências e complementaridades. Cada capítulo constitui, assim, uma peça singular de um grande mosaico intelectual, contribuindo com reflexões originais sobre temas atuais e relevantes.

A construção desta obra coletiva partiu da convicção de que o conhecimento é, por natureza, dinâmico e interdependente. Ao reunir especialistas com trajetórias acadêmicas e profissionais diversas, buscamos proporcionar um ambiente propício ao entrelaçamento de ideias, metodologias e visões de mundo. Os textos aqui apresentados foram organizados de forma a favorecer uma leitura fluida, ainda que provocativa, respeitando a autonomia de cada contribuição, mas também estimulando a leitura crítica e comparativa entre os diferentes capítulos. O leitor encontrará, ao longo destas páginas, análises que transitam entre a educação e a ciência, a tecnologia e a cultura, o meio ambiente e a economia, a gestão e a comunicação, entre tantas outras áreas que compõem o rico universo da produção de conhecimento contemporâneo.

Importa destacar que esta obra não pretende esgotar os temas que aborda. Ao contrário, sua missão principal é lançar luzes, suscitar questionamentos, provocar

inquietações intelectuais e instigar novas investigações. Trata-se, portanto, de um convite ao pensamento crítico, à curiosidade epistemológica e à valorização da diversidade cognitiva. Em um mundo marcado por incertezas e pela necessidade urgente de soluções sustentáveis e éticas, acreditamos que fomentar a interdisciplinaridade e o pensamento sistêmico seja não apenas um diferencial acadêmico, mas uma responsabilidade social.

Ao leitor que agora se debruça sobre estas páginas, desejamos uma leitura atenta, fecunda e inspiradora. Que este livro seja, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada: ponto de partida para novas jornadas intelectuais, e ponto de chegada de uma busca sincera por compreender o mundo em sua multiplicidade e profundidade. Que *Saber 360°: Visões Inovadoras em Múltiplas Dimensões* cumpra, enfim, o nobre papel de semear ideias, promover conexões e alimentar o desejo permanente de aprender, ensinar e transformar.

Boa leitura!

SUMÁRIO

Capítulo 1 A ECONOMIA SOLIDÁRIA E SUA APROXIMAÇÃO COM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA IESOL/UEPG Camila Aparecida da Silva Albach; Aline Diandra Moleta; Gabrielle Fernandes Gomes; Reidy Rolim de Moura; Luiz Alexandre Gonçalves Cunha DOI: 10.5281/zenodo.14789809	10
Capítulo 2 FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO ENSINO DE FÍSICA: UMA ANÁLISE DE SIMULADORES DIGITAIS Alex Cesário de Oliveira DOI: 10.5281/zenodo.14789819	24
Capítulo 3 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS POSSIBILITANDO INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI - AS METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL Olinderge Priscilla Câmara Bezerra DOI: 10.5281/zenodo.14789829	33
Capítulo 4 PROJETO VERÃO: SAÚDE E BEM-ESTAR DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO Deise Bastos de Araújo; Janara Aparecida Teixeira Batista DOI: 10.5281/zenodo.14834266	52
Capítulo 5 DESCOLONIZANDO A LEITURA: A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS INTERCULTURAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL Willian Francisco de Moura; Márcia Miranda Chagas Vale DOI: 10.5281/zenodo.14948105	66
Capítulo 6 HISTÓRIAS DO FUTEBOL FEMININO: UMA INICIATIVA DE HISTÓRIA PÚBLICA Maria Eduarda Finger; Yasmin Vieira Favaron DOI: 10.5281/zenodo.14948111	81
Capítulo 7 VIOÊNCIA SILENCIOSA: A VIOÊNCIA PSICOLÓGICA E SUA INVISIBILIDADE NAS RELAÇÕES CONJUGAIS Gracielle Almeida de Aguiar DOI: 10.5281/zenodo.14948115	90
Capítulo 8 INDENIZAÇÃO POR DANOS MORAIS CAUSADOS DEVIDO AO ABANDONO AFETIVO: REFLEXÕES À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA Gracielle Almeida de Aguiar DOI: 10.5281/zenodo.14948117	102

Capítulo 9 OS IMPACTOS DAS REDES SOCIAIS NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO DOS ALUNOS DA FACULDADE DO MARANHÃO Maria do Socorro Corrêa da Cruz; Cássia Milena Moraes; Gabriel Pereira de Souza; Giovana Maria Ferreira de Oliveira; Thiago Lucas Matos <i>DOI: 10.5281/zenodo.14948120</i>	114
Capítulo 10 A ESCRITA NAS ARTES VISUAIS: UMA ANÁLISE DA EXPOSIÇÃO “SE ARAR” NA PINACOTECA DO CEARÁ Beatriz de Araújo Gurgel; Rafael de Sousa Carvalho <i>DOI: 10.5281/zenodo.14948122</i>	129
Capítulo 11 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR ATENTO Jucelino Junior Pereira Araujo <i>DOI: 10.5281/zenodo.14948134</i>	143

Capítulo 1

A ECONOMIA SOLIDÁRIA E SUA APROXIMAÇÃO COM A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA IESOL/UEPG



DOI: 10.5281/zenodo.14789809

Camila Aparecida da Silva Albach

Graduada em Serviço Social (UEPG); Especialista em Gestão das Políticas Sociais (CENSUPEG); Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG) e Pós-Graduada em Educação Ambiental e Sustentabilidade pelo Centro Universitário Internacional (Uninter) . E-mail: camialbach18@gmail.com

Aline Diandra Moleta

Graduada em Ciências Econômicas (UEPG); E-mail: alinediandram@gmail.com

Gabrielle Fernandes Gomes

Graduada em Serviço Social (UEPG); Pós-Graduada em Gestão do Sistema Único de Assistência Social (EDUCAMINAS); Assistente Social do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Pedrinha em Jaguariaíva/PR. E-mail: gabrielle.fgomes15@gmail.com

Reidy Rolim de Moura

Graduada em Serviço Social (FURB); Mestre em Sociologia Política (UFSC); Doutora em Sociologia Política (UFSC); Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Coordenadora do Programa de Extensão Incubadora de Empreendimentos Solidários (IESol). E-mail: rrmoura@uepg.br

Luiz Alexandre Gonçalves Cunha

Graduado em Geografia (UERJ); Mestre em História (UFPR); Doutor em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (UFRRJ); Professor na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Colaborador no Programa de Extensão Incubadora de Empreendimentos Solidários (IESol). E-mail: cunhageo@uepg.br

RESUMO

Visando demonstrar a importância dos trabalhos em conjunto entre a Economia Solidária, que emerge enquanto um diferente modelo de produção, e o espaço sócio ocupacional da educação em uma perspectiva de transformação social, muitas ações podem ser pensadas para a ampliação dos conhecimentos nas escolas. Portanto, o objetivo deste trabalho é descrever uma experiência de formação em economia solidária através de um projeto de Desenvolvimento Local que teve execução no ano de 2022, que envolve os docentes do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), além de expor outras experiências no âmbito educacional. As ações tiveram origem na Incubadora de Empreendimentos Solidários (IESol), um programa de extensão que acompanha grupos de trabalhadores, proporcionando treinamentos, reuniões, oficinas e outros eventos que possam atrair um número maior de participantes e transferir conhecimento da universidade para a comunidade do seu entorno. A metodologia deste artigo é de caráter qualitativo, de cunho bibliográfico e documental, através de um relato de experiência e demais reflexões pertinentes. Enquanto resultados, ressalta-se a importância da formação de educadores numa perspectiva democrática e sustentável para a educação de crianças e adolescentes em formação continuada, além de enfatizar que novos saberes, fora do convencional e padrão, devem ser melhor explorados visto seu potencial de contribuir com a cidadania.

Palavras-chave: Economia Solidária. Relato de Experiência. Capacitação de Professores. Crianças e Adolescentes.

ABSTRACT

Aiming to demonstrate the importance of joint work between the Solidarity Economy, which emerges as a different production model, and the socio-occupational space of education from a perspective of social transformation, many actions can be thought of to expand knowledge in schools. Therefore, the objective of this work is to describe a training experience in solidarity economy through a Local Development project that took place in 2022, which involves teachers from the Center for Comprehensive Care for Children and Adolescents (CAIC) at the State University of Ponta Grossa (UEPG), in addition to presenting other experiences in the educational field. The actions originated from the Solidarity Enterprise Incubator (IESol), an extension program that accompanies groups of workers, providing training, meetings, workshops and other events that can attract a greater number of participants and transfer knowledge from the university to the community of its surroundings. The methodology of this article is qualitative, bibliographic and documentary in nature, through an experience report and other pertinent reflections. As a result, the importance of training educators in a democratic and sustainable perspective for the education of children and adolescents in continuing education is highlighted, in addition to emphasizing that new knowledge, outside the conventional and standard, must be better explored given its potential to contribute with citizenship.

Keywords: Solidarity Economy. Experience Report. Teacher Training. Children and Adolescents.

INTRODUÇÃO

Analisar os processos de formação de professores é uma atividade que demanda uma compreensão constante e uma defesa da educação ampliada, afinal, é através dela que ocorre a transformação no mundo, assim como dito por Freire (2002, p.165), “[...] que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, isso significa oferecer um conhecimento que vá além dos conteúdos já abordados nas salas de aula, significa inovar.

Esses novos saberes para a formação dos professores também devem buscar por conhecimentos que ainda não tiveram a oportunidade de chegar ao ambiente escolar, como temas mais expandidos. Um destes novos temas contempla desde a igualdade no trabalho até princípios sustentáveis e solidários, trata-se da Economia Solidária (Ecosol) que vem contribuindo, portanto, para a formação de cidadãos justos, e quando trabalhada no ambiente escolar, colabora com a formação de alunos e professores com o conhecimento de novas alternativas não rotineiras da sociedade atual, dentro de uma perspectiva democrática.

A Economia Solidária é um movimento global em crescimento, que se apresenta como uma alternativa de desenvolvimento econômico baseada nos princípios de cooperação, autogestão e sustentabilidade. Esse modelo se manifesta em iniciativas como cooperativas, associações e grupos de produção coletiva, que não apenas geram trabalho e renda, mas também promovem a inclusão social de grupos frequentemente marginalizados no mercado formal, como mulheres, jovens e trabalhadores informais.

O desenvolvimento desse modelo é impulsionado por políticas públicas, redes de cooperação e programas de incentivo ao empreendedorismo coletivo, que permitem que iniciativas como cooperativas de agricultura familiar, bancos comunitários, empreendimentos de reciclagem e redes de produção artesanal se consolidem como agentes de desenvolvimento local e redução das desigualdades.

Esse modelo se diferencia por integrar crescimento econômico com responsabilidade social e estabelece um padrão de produção e consumo mais consciente e sustentável. Ao direcionar o foco para as pessoas e suas necessidades, essa abordagem busca melhorar a qualidade de vida de toda a sociedade, com especial atenção às populações vulneráveis e regiões menos favorecidas.

Assim, o aperfeiçoamento constante dos docentes é um meio para a incorporação de novas ideias e métodos para uma educação de maior qualidade. Portanto, é crucial que a Política de Educação esteja aberta a outros assuntos, pois há a possibilidade de abordar em meio às práticas pedagógicas, novas abordagens sob uma perspectiva diferente e, assim, estar em sintonia com seus objetivos. A educação sob uma visão abrangente, que inclui professores e estudantes, tem muito a ganhar com as práticas em Ecosol. É nesse contexto que a experiência aqui relatada tem potencial para ser replicada em diversos ambientes educativos e de formação.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é relatar uma experiência de formação em Economia Solidária envolvendo os professores do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), além de enfatizar a importância de formar educadores em uma perspectiva democrática e sustentável para a educação de crianças e adolescentes em constante formação.

A experiência teve a coordenação de um programa de extensão da UEPG, a Incubadora de Empreendimentos Solidários (IESol), localizada na cidade de Ponta Grossa no estado do Paraná. Criado em 2005 para fomentar, promover, assessorar e apoiar grupos de trabalhadores e trabalhadoras, prestando apoio organizacional, visando proporcionar um espaço de formação interna (equipe interdisciplinar) e externa (comunidade), incubação, acompanhamento de grupos e produção científica.

A metodologia empregada na elaboração deste trabalho foi a da análise bibliográfica, que inclui uma revisão da literatura pertinente ao assunto em discussão. Em virtude da abundância de informações que podem ser obtidas através deste tipo de estudo, optou-se também pela abordagem documental para este projeto, optando pelo uso de relatórios e demais documentos da IESol. O relato de experiência será analisado com reflexões pertinentes à formação realizada no ano de 2022, que continua gerando impactos significativos na realidade local.

ECONOMIA SOLIDÁRIA E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DE PRINCÍPIOS SOLIDÁRIOS

A Economia Solidária (Ecosol) teve sua origem logo após a Revolução Industrial, e trata-se de um modo de produção e consumo diferente do ideal capitalista. A Revolução Industrial levantou algumas questões e chamou a atenção para as

disparidades que existiam, principalmente no local de trabalho. As indústrias eram responsáveis por manter jornadas de trabalho exaustivas, com condições precárias e baixos salários e sem garantias de qualquer tipo aos trabalhadores.

Destaca-se por colocar a solidariedade e a justiça social no centro do desenvolvimento econômico, oferecendo uma resposta eficaz para os desafios sociais e ambientais atuais, o que já a difere do modelo de exploração do trabalhador. Além de gerar renda, as práticas solidárias priorizam o uso sustentável de recursos e o desenvolvimento comunitário, promovendo a preservação dos ecossistemas locais e minimizando impactos ambientais.

Considerando a livre participação de todos os cidadãos na economia e respeitando a diversidade, ela surge em resposta às limitações do modelo econômico convencional, que prioriza o lucro em detrimento do bem-estar social. Ao adotar uma estrutura de gestão coletiva, essa abordagem visa beneficiar todos os envolvidos e a comunidade em que se insere. De acordo com Singer (2004, p.11), “[...] não pretende opor-se ao desenvolvimento, que mesmo sendo capitalista, faz a humanidade progredir. O seu propósito é tornar o desenvolvimento mais justo, repartindo seus benefícios e prejuízos de forma mais igual e menos casual”.

A Ecosol possui cinco princípios fundamentais de integralização, o primeiro é a dupla junção entre a cooperação e solidariedade, que são essenciais, ao contrário de mercados tradicionais, onde a competição é o propulsor do crescimento, esse sistema valoriza a união entre as pessoas e o apoio coletivo, com o objetivo de promover a justiça e a inclusão social.

Autogestão é outro princípio-chave, trata-se de um modelo organizacional que se destaca pela participação direta e igualitária de todos os membros nas decisões e na gestão da administração das atividades, diferentemente das estruturas hierárquicas convencionais. Neste sistema, a gestão é dividida entre os participantes, onde cada um desempenha um papel ativo na definição dos objetivos, na distribuição das tarefas e na avaliação dos resultados favorecendo a inclusão, a colaboração e a transparência, garantindo que todas as vozes tenham influência no processo decisório.

Outro princípio essencial é a sustentabilidade, que orienta os empreendimentos solidários a adotarem práticas focando em atividades para proteção ambiental, responsabilidade social e eficiência econômica, que juntas formam a base para um desenvolvimento econômico e/ou sustentável duradouro e inclusivo. Essa abordagem

se destaca como alternativa ao modelo de desenvolvimento convencional, propondo uma economia que cresce em influência com o meio ambiente e respeita os limites dos sistemas naturais.

Em relação à inclusão social e geração de renda nesta perspectiva, a Ecosol se mostra como um importante recurso, especialmente para grupos que, de outra forma, estariam excluídos do mercado de trabalho rotineiro. Este sistema permite a geração de renda e oportunidades de trabalho para aqueles que enfrentam barreiras econômicas e sociais, promovendo a diminuição das desigualdades e a elevação da qualidade de vida.

Por fim, a distribuição justa de renda é fundamental para esta estrutura, em vez de acumular riqueza para poucos visa uma distribuição mais igualitária dos lucros e benefícios gerados, fortalecendo o poder aquisitivo das comunidades e promovendo um ciclo econômico mais inclusivo. Essa abordagem contribui para reduzir significativamente a desigualdade, ao permitir que os frutos do trabalho sejam melhor distribuídos entre todos. Essa abordagem centrada nas pessoas se consolida como uma estratégia de transformação capaz de enfrentar os desafios do século XXI de maneira ética e inovadora.

Como percebemos, a Ecosol possui muitas vertentes e pode estar presentes em muitos espaços com características diferentes e os educadores desempenham um papel crucial ao estimular mediações pedagógicas, criando ambientes repletos de elementos reais e potenciais, com recursos valiosos, e com capacidade de educação libertadora e transformadora. Neste sentido, novos saberes devem ser bem-vindos no ambiente escolar.

Ao adotar a economia solidária em um ambiente educativo é oportunizar um aprendizado com novos princípios, o que demonstra sua concretização na política de educação, através de ações diversas. Porém, é preciso superar preconceitos, como, por exemplo, considerá-la um refúgio para os desempregados ou um local para políticas sociais compensatórias, pois seus princípios vão muito além da categoria trabalho e possuem muito potencial de execução prática.

E vale observar que a economia solidária e a educação compartilham fundamentos que se fortalecem mutuamente promovendo a formação de cidadãos conscientes, cooperativos e engajados com a transformação social. A partir dos princípios solidários, é possível pensar em práticas educativas que não apenas

instruam, mas também empoderem indivíduos e comunidades para construir coletivamente uma sociedade mais justa e inclusiva.

A EXPERIÊNCIA DA IESOL/UEPG JUNTO AOS PROFESSORES DO CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE (CAIC) EM PONTA GROSSA NO PARANÁ

A Incubadora de Empreendimentos Solidários (IESol) é um programa de extensão da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), criado em 2005, que visa fomentar e consolidar Empreendimentos Econômicos Solidários (EES) na região de Ponta Grossa e dos Campos Gerais. Atuando em setores como artesanato, assentamentos rurais e agricultura familiar, o IESol promove o desenvolvimento socioeconômico local, alinhado aos princípios da Economia Solidária. O foco é a geração de trabalho e renda por meio da organização coletiva, priorizando o bem-estar humano em vez do lucro. (IESol, 2024).

Esse compromisso é fortalecido por meio do Programa Universidade Sem Fronteiras (USF), que fomenta políticas de extensão nas instituições de ensino superior do Paraná, especialmente em áreas estratégicas e regiões com baixos índices de desenvolvimento humano. O USF possibilita a IESol estruturar equipes multidisciplinares formadas por estagiários, bolsistas, professores, colaboradores e voluntários, enriquecendo a formação humana e profissional dos estudantes, além de promover um diálogo contínuo entre universidade e comunidade. Assim, a colaboração entre IESol e USF reforça a missão da extensão universitária.

As iniciativas da USF/SETI concentram-se na extensão aliada ao ensino e à pesquisa, dando prioridade à formação e ao avanço tecnológico, cultural e social, com o objetivo de promover a inovação e melhorar a qualidade de vida da população paranaense. O USF também fortalece a função social das Instituições de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, ao estabelecer parcerias com a sociedade civil organizada para a implementação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento socioeconômico e cultural do estado. (SETI, 2024).

No ano de 2022, a IESol deu início às atividades do projeto “Desenvolvimento Local e formação em Economia Solidária para Gestores e Grupos Vulneráveis em Municípios de Ponta Grossa e Região” cujo objetivo era desenvolver ações de formação, direcionadas ao público em situação de vulnerabilidade social e gestores

públicos de municípios da região dos Campos Gerais. Dentre alguns dos alvos do projeto destacam-se as atividades desenvolvidas com crianças e adolescentes, estudantes do ensino fundamental e/ou médio, usuários dos centros de atendimento municipal, equipes técnicas de equipamentos públicos e entre outros, que inclui trabalhadores de cooperativas e moradores dos bairros periféricos e municípios vizinhos.

O referido projeto possui financiamento via Unidade Gestora do Fundo Paraná (UGF) aprovado pela SETI – Superintendência de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, em execução pela IESol, através do Programa Universidade Sem Fronteiras (USF). Este programa foi instituído através da Lei Estadual no 16.643, de 24 de novembro de 2010, e visa apoiar ações de extensão articuladas à pesquisa e ensino através de instituições de ensino superior com vistas ao desenvolvimento social de populações em regiões vulneráveis do Estado do Paraná (Moura et al, 2023, p.90).

Visto essa necessidade de repassar conhecimentos aos educadores, como um dos públicos alvos do referido projeto USF, foi que a equipe da IESol propôs uma capacitação com os professores, para que eles pudessem aprender sobre o tema e desenvolverem novas atividades em sala de aula. O que levou o programa a preparar uma capacitação que renderia diversas outras ações no âmbito da educação.

Sobre a capacitação, a metodologia escolhida para a atividade foi participativa, em um contexto que considerou-se as peculiaridades do espaço, para uma melhor implementação e avaliação durante a formação. Partindo deste projeto USF com foco no desenvolvimento local e sendo coordenado pela equipe da IESol, o local da formação com professores foi o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC)¹, criado em 1990, localizado no campus da Universidade Estadual de Ponta Grossa e que oferta a Educação Básica, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Trata-se de um centro educacional cuja sua proposta pedagógica é voltada para o desencadear de um novo processo de ação-reflexão-ação, ao mesmo tempo global e setorial, buscando a melhoria dos serviços ofertados para a população.

Mesmo após décadas de existência, o CAIC só consolidou essa parceria com a Ecosol para o desenvolvimento de atividades no ano de 2022, quando abriu as portas para a IESol, proporcionando a possibilidade de atuação do projeto junto a uma capacitação ampliada com os professores do centro de atenção. Na capacitação

¹ Para mais informações do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) da UEPG acesse o site: <https://www2.uepg.br/caic/o-caic/>.

estavam presentes 20 (vinte) professores, os quais ministravam diversas disciplinas, nas turmas do 1º ao 9º ano de ensino. Além da participação da então Diretora que organizou a parceria e convidou os interessados.

O encontro teve duração de 2 (duas) horas, e aconteceu de forma presencial no auditório da própria instituição (CAIC). A equipe da IESol contou com a presença de 2 técnicas do projeto, ambas Assistentes Sociais, a coordenadora do programa e mais 3 estagiárias, 2 do curso de Serviço Social e 1 do curso de Ciências Econômicas.

Os recursos materiais utilizados foram a distribuição de folders, livros da incubadora, a exibição de slides, seguindo o roteiro de apresentação que foi previamente planejado pela equipe. Além disso, foram disponibilizadas listas de presença para que os professores participantes obtivessem certificados comprovando que participaram de uma capacitação ampliada.

Foi-se apresentando a contextualização histórica da Economia Solidária, desde os seus primórdios, com a utilização de autores de referência e obras já consolidadas na área. Assim como a exposição dos princípios fundamentais, junto a exemplos práticos que poderiam ser trabalhados em sala de aula, como por exemplo, em sustentabilidade trabalhar a importância da valorização do meio ambiente através de atividades de reciclagem, ou em cooperação e solidariedade enfatizando atividades que estimulem a união entre os alunos. Também pode-se relacionar o próprio trabalho, instigando alunos a organizar pequenas feiras para a arrecadação de brinquedos, dinheiro para formatura, confecção de materiais, entre outros.

Também foram apresentados os grupos incubados pela IESol, trazendo fotos e divulgando seus produtos e serviços que estão à disposição da comunidade. Além das obras publicadas² pelo programa e a capacidade interdisciplinar da Ecosol de ser potencial em diversos campos, com perspectivas diferentes, não limitadas apenas à categoria trabalho.

Durante a capacitação, observou-se que os docentes demonstraram interesse e disposição para aprender sobre o tema. As alternativas apresentadas poderiam ser aplicadas em sala de aula com seus estudantes. Além disso, poderia ser um ambiente para promover a solidariedade entre todos e um ambiente mais receptivo para as

² As obras publicadas pela IESol são públicas e estão disponíveis em seu site: <https://www2.uepg.br/iesol/arquivos/>.

famílias, já que o acompanhamento é crucial e é vantajoso para crianças e adolescentes.

Diante disso, a equipe considerou que a atividade realizada com os professores foi o primeiro movimento de contribuição da incubadora com a formação ampliada dos profissionais participantes, visto que já haviam experiências de atuação direta com os alunos. Porém, cabe ressaltar que no CAIC a IESol ainda não havia trabalhado com os alunos então foi o movimento contrário do geralmente acontecia, visto a necessidade de atuar primeiro com os professores.

E como esperado, surgiram diversas possibilidades de atuação e parcerias, como em um segundo movimento, a partir do planejamento da equipe, a abertura do processo de atuação com as crianças e adolescentes da instituição, que terão o acompanhamento de seus professores, os quais agora já conheciam sobre a economia solidária.

Como resultado, o plano de ação da equipe do projeto idealizado e esboçado em conjunto com os professores identificava inúmeras alternativas de execução de outras ações, tais como: Trabalhar os princípios da economia solidária em forma de jogos educativos; Organizar atividades práticas como a dinâmica de formar um empreendimento focando na autogestão, no preço justo e no consumo consciente, para arrecadar fundos para a formatura; Desenvolvimento de ações de educação ambiental voltadas para reciclagem; Possibilidade de reativar o Clube de Mães, trazendo os familiares à rotina escolar vinculada aos princípios da Ecosol. Todas essas ideias foram pensadas para serem trabalhadas aos poucos, sem um prazo definido, afinal, a compreensão de sua importância já estava posta e os frutos seriam colhidos no futuro, a depender inclusive de novas equipes da IESol e de gestões diferentes no CAIC.

A economia solidária, vista como uma prática social e um movimento que une saberes, serve como uma ferramenta de possibilidades para a criação de estratégias de ação que possam auxiliar na implementação de práticas mais solidárias no ambiente escolar. As instituições de ensino devem oferecer aos estudantes e demais profissionais oportunidades para desenvolver uma reflexão crítica e consciente, baseada em valores democráticos, com o objetivo de construir um mundo mais justo.

Transmitir ensinamentos que envolvem inclusão social, solidariedade, sustentabilidade e cooperação são essenciais, uma vez que isso pode afetar suas vidas e auxiliar na sua formação como cidadãos. Ao ser vista como uma prática social

e um movimento de articulação de grupos diversos da sociedade civil, a Ecosol se efetiva, e com conhecimento se apresenta como um instrumento de oportunidades que podem ser exploradas para elaborar planos de ação em colaboração com várias outras áreas, incluindo a educação, campo em potencial.

Outro resultado importante a ser destacado, é que após a formação com os professores foram realizadas outras ações com a instituição, uma delas voltada para alunos do infantil e outras com alunos do ensino fundamental, o que só colabora com a ideia de que educação e economia solidária podem ser potências de ensino quando utilizadas em um mesmo espaço.

Em encontro posterior, com alunos do 6º ano, o foco foi o princípio da sustentabilidade, com uma atividade voltada para a Educação Ambiental, apresentando práticas sustentáveis, como a reciclagem, e enfatizando o cuidado que as pessoas precisam ter com o meio ambiente. Na sequência, através de uma oficina prática, a IESol oportunizou que um de seus grupos incubados, a Jardinagem e Saboaria, ensinassem aos alunos como são feitos os sabões artesanais. As atividades foram muito produtivas e participativas, mostrando que as crianças podem entender sobre cooperação, solidariedade e igualdade através da Ecosol. E ao oportunizar que um de seus grupos incubados participasse da ação, a incubadora junto a UEPG cumpre o papel de socialização do conhecimento, princípio fundamental da extensão universitária.

Em outra ação desenvolvida pela IESol, houve uma Feira solidária realizada com alunos do 9 ano para arrecadar fundos para a formatura, como já mencionado acima. No primeiro dia de feira os alunos produziram brigadeiro e beijinho para comercializar, no valor de dois reais a unidade. Já no segundo dia, foi vendido enrolado de vira e mousse de maracujá, os educandos realizaram uma arte para divulgação dos produtos os quais seriam vendidos. No terceiro e último dia acompanhando a Feira, vendeu-se a três reais a cocada, e dois reais o brigadeiro. Os alunos estavam caracterizados de fantasias, e fizeram uma Feira temática de Halloween. A coordenação da instituição estava presente neste dia, dando apoio na organização aos adolescentes, foi elaborado uma sistematização de fichas para retirada dos produtos. Ao total a turma vendeu aproximadamente 280 reais.

Vale pontuar também que programa de extensão já teve outras experiências com a educação antes da aqui relatada, as quais ocorreram no Centro Social Marista Santa Mônica, uma escola social que oferece uma educação integral gratuita, na

escola particular Colégio Marista PIO XII, que abrange a primeira infância até o ensino médio, no Instituto de Educação Estadual Professor César Prieto Martinez e Colégio Estadual Senador Correia, todas localizadas na cidade de Ponta Grossa/PR.

No Centro Social Marista Santa Mônica as atividades foram com alunos do ensino fundamental, com a organização de feiras com os alunos, atividades em sala de aula, que iam desde a perspectiva cultural até a sustentável. No Marista PIO XII as atividades foram voltadas para os mais novos, com crianças da educação infantil, o foco foi a temática de meio ambiente e valorização da natureza e de princípios de solidariedade entre as pessoas. Com atividades mais artísticas com desenhos e montagens de materiais confeccionados pelos alunos.

E no Instituto de Educação as atividades foram com alunos do ensino fundamental, com perspectivas diferentes. Para o nível fundamental as ações também voltadas para cooperação, organização de pequenos grupos de empreendimentos para o exercício prático da Ecosol. E no Colégio Estadual Senador Correia, a atividade voltou-se para o nível de ensino médio e optou-se por palestras que apresentavam a universidade, formas de acesso e a cooperação entre os alunos.

Em todas as situações mencionadas, o foco das formações eram os alunos e não os professores, e deve-se mencionar que houve um contato com essas escolas, uma organização interna da equipe do programa de extensão encarregada de cada encontro, além de encontros com os diretores dessas instituições. Afinal, um diálogo com a coordenação pode estabelecer metas compartilhadas a serem alcançadas ao longo de cada colaboração.

Sendo assim, diante das experiências vivenciadas é possível observar que ao ensinar valores solidários, a educação baseada na Economia Solidária forma cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, preparados para atuar em prol do bem coletivo. Portanto, a inserção de práticas solidárias no sistema educacional ajuda a criar uma conexão entre escolas e comunidades, promovendo iniciativas que geram impacto econômico e social, como feiras, hortas comunitárias e redes de troca.

A Ecosol, embora frequentemente associada à geração de trabalho e renda, vai muito além dessas dimensões. Ela representa um modelo de organização socioeconômica que busca transformar as relações humanas e a sociedade como um todo, promovendo valores como solidariedade, cooperação, autogestão, justiça social e sustentabilidade. Esse modelo ultrapassa o foco econômico ao integrar aspectos

culturais, sociais, ambientais e éticos, construindo alternativas que fortalecem o bem-estar coletivo e a cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, destaca-se que todas as experiências vivenciadas pela IESol na área da educação, e nas demais áreas, são essenciais para a expansão da Economia Solidária. Com 19 (dezenove) anos de existência, o programa extensionista já fez contribuições muito amplas e é um destaque na UEPG. Portanto, pretende-se continuar com atividades que ampliem os horizontes de diversos segmentos da sociedade, que podem trabalhar princípios solidários e sustentáveis nos mais diversos espaços sócio ocupacionais.

A relação entre Ecosol e Educação vai muito além da instrumentalização do trabalho ou da capacitação técnica. Trata-se de um processo de construção conjunta, onde os princípios solidários são vivenciados e replicados. Essa interação fortalece comunidades, empodera cidadãos e contribui para uma sociedade mais justa, sustentável e solidária.

Dessa forma, podemos dizer que a economia solidária contribui para a educação ao proporcionar uma aprendizagem contextualizada, visto que muitos empreendimentos econômicos solidários atuam como espaços pedagógicos, onde os participantes aprendem por meio da prática. A criação e gestão de cooperativas escolares, por exemplo, permitem que estudantes vivenciem conceitos de organização coletiva, produção e gestão democrática. Inspirada em pensadores como Paulo Freire, a educação popular desempenha um papel crucial na Economia Solidária. Por meio de práticas que valorizam o saber popular e dialogam com as realidades locais, essa abordagem busca empoderar comunidades marginalizadas e promover sua autonomia.

Quanto aos resultados obtidos no espaço formativo proporcionado pelo CAIC, foram extremamente positivos, devido ao fato da instituição se mostrar interessada e aberta às práticas relacionadas à Ecosol. Podemos identificar um potencial de atuar junto à educação, e para além disso pensar na formação docente e no repasse de princípios humanos e solidários aos alunos. Existe a necessidade de atividades e práticas cotidianas mais cooperativas e sustentáveis em salas de aula, afinal, trabalhar com jovens exige uma constante atualização das práticas pedagógicas, visto

que cada nova geração possui suas particularidades, assim como, reformas em políticas educacionais podem acontecer repentinamente.

O programa de extensão também enfatiza a necessidade de continuidade das atividades, com autonomia das escolas e com o apoio pontual, se necessário, da IESol em Ponta Grossa/PR. Visto a perspectiva de extensão universitária, as portas sempre estão abertas para a comunidade, para assim seguir contribuindo na formação de professores, alunos e demais interessados em aprender.

Com base nas informações fornecidas, conclui-se que a extensão é um ambiente onde a universidade e a comunidade podem interagir, compartilhando experiências e conhecimentos. Além disso, a Ecosol pode ser usada como uma estratégia eficaz para atuar em uma perspectiva democrática, de respeito ao meio ambiente e às pessoas, utilizando a solidariedade como base para suas ações.

REFERÊNCIAS

Freire, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 28. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

Incubadora de Empreendimentos Solidários – IESOL. **Quem Somos?**. Ponta Grossa, 2024. Disponível em: <https://www2.uepg.br/iesol/#quem-somos>. Acesso em: 18. nov. 2024.

Moura, R.R; Sopko, C; Valadão, A.C; Brasil, M.S. **Percursos e experiências da Incubadora de Empreendimentos Solidários - Volume 2**. Ponta Grossa: UEPG/IESOL; Estúdio Texto, 2023. 226p. v.2. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15n-a515OurqLJQxjcbQIzwBYr9czURPx/view>. Acesso em: 18. nov. 2024.

Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - SETI. **Universidade Sem Fronteiras – Apresentação**. Paraná, 2024. Disponível em: <https://www.seti.pr.gov.br/ugf/usf/apresentacao>. Acesso em: 18. nov. 2024.

Singer, Paul. Desenvolvimento capitalista e desenvolvimento solidário. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-22, aug. 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9997>.

Capítulo 2

FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO ENSINO DE FÍSICA: UMA ANÁLISE DE SIMULADORES DIGITAIS

 DOI: 10.5281/zenodo.14789819

Alex Cesário de Oliveira

*Professor de Educação Básica, Licenciado em Física,
matematica.alex.oliveira@gmail.com*

RESUMO

As Tecnologias Digitais (TDs) têm se destacado como ferramentas pedagógicas fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, especialmente por meio do uso de simuladores em sala de aula. Essas tecnologias, amplamente presentes no cotidiano dos estudantes contemporâneos — considerados nativos digitais nascidos após 1990 —, tornam-se indispensáveis no ambiente educacional. No entanto, o ensino de física ainda enfrenta desafios significativos, como a percepção de complexidade e falta de interesse por parte dos alunos, muitas vezes submetidos a métodos tradicionais que priorizam a memorização de fórmulas e conceitos. Esse cenário evidencia a necessidade de uma abordagem pedagógica mais centrada no estudante, promovendo maior engajamento e compreensão. Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar simuladores online que podem ser empregados como recursos didáticos para aprimorar o ensino de física no ensino médio. A pesquisa adotou uma metodologia qualitativa baseada em revisão bibliográfica, buscando avaliar a eficácia desses recursos na aprendizagem da disciplina. Foram analisados três simuladores amplamente reconhecidos por sua aplicabilidade em diversos conteúdos de física: Physics Education Technology (PhET), Vascak e oPhysics: Interactive Physics Simulations. Esses simuladores demonstram grande potencial para enriquecer as práticas educacionais e facilitar o entendimento dos conceitos de física pelos estudantes.

Palavras-chave: Simuladores Digitais. Ensino de Física. Tecnologias Educacionais. Inovação Pedagógica.

ABSTRACT

Digital Technologies (DTs) have emerged as fundamental pedagogical tools in the teaching-learning process, particularly through the use of simulators in the classroom. These technologies, widely integrated into the daily lives of contemporary students — considered digital natives born after 1990 — have become indispensable in the educational environment. However, physics education still faces significant challenges, such as students' perception of the subject as complex and uninteresting, often due to traditional methods that focus on memorizing formulas and concepts. This scenario highlights the need for a more student-centered pedagogical approach, fostering greater engagement and understanding. In this context, the present study aims to present online simulators that can be used as educational resources to

enhance the teaching of physics in high school. The research employed a qualitative methodology based on a bibliographic review, seeking to evaluate the effectiveness of these resources in the learning process. Three widely recognized simulators were analyzed for their applicability in various physics topics: Physics Education Technology (PhET), Vascak, and oPhysics: Interactive Physics Simulations. These simulators demonstrate great potential to enrich educational practices and facilitate students' understanding of physics concepts.

Keywords: Digital Simulators. Physics Education. Educational Technologies. Pedagogical Innovation.

INTRODUÇÃO

O avanço das Tecnologias Digitais (TDs) tem impactado significativamente diversos aspectos da sociedade, incluindo a educação. No contexto do ensino de física, essas ferramentas assumem um papel crucial, especialmente ao enfrentar um cenário no qual os estudantes são nativos digitais, habituados a interagir com tecnologias diariamente (Franco, 2013). As práticas pedagógicas tradicionais, baseadas na memorização de fórmulas, muitas vezes falham em despertar o interesse e a compreensão necessária para o aprendizado dessa disciplina.

Os simuladores digitais destacam-se como uma solução, permitindo aos alunos experimentar conceitos físicos de forma prática e interativa. Conforme Oliveira (2017), os recursos multimodais e tecnológicos podem transformar a experiência de aprendizado, tornando-a mais atrativa e significativa. Assim, o uso de simuladores oferece uma oportunidade para integrar tecnologia e pedagogia, alinhando-se às demandas educacionais contemporâneas.

O objetivo deste trabalho é analisar o uso de três simuladores digitais (PhET, Vascak e oPhysics) no ensino de física, destacando suas potencialidades e limitações no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, busca-se compreender como esses recursos podem ser integrados ao currículo para superar barreiras relacionadas à infraestrutura e à formação docente, tornando o ensino de física mais acessível e engajante.

A metodologia adotada foi uma revisão bibliográfica qualitativa, com base em teses, artigos científicos, livros e documentos relevantes sobre o uso de simuladores digitais no ensino de física. Essa abordagem permitiu explorar os potenciais pedagógicos desses recursos, além de identificar desafios relacionados ao uso das tecnologias no contexto escolar. Foram analisadas fontes acadêmicas que discutem

tanto o impacto desses simuladores na aprendizagem quanto a preparação dos professores para utilizá-los de maneira eficaz.

Segundo Moura e Santos (2012), a formação inicial de professores tem negligenciado o uso de TDs como ferramentas pedagógicas. Esse déficit reflete diretamente na dificuldade de implementar tecnologias, como os simuladores, nas escolas. Portanto, torna-se essencial investir na capacitação docente para integrar essas ferramentas ao currículo escolar de forma eficiente.

A relevância deste estudo reside na necessidade de transformar o ensino de física, tornando-o mais acessível e atrativo para os estudantes. Além disso, o uso de simuladores pode compensar a falta de laboratórios físicos em muitas escolas, oferecendo alternativas práticas para a experimentação científica. Conforme Moreira (2018), laboratórios virtuais são recursos valiosos para motivar os alunos e desenvolver competências científicas.

Outro ponto de destaque é a capacidade dos simuladores de abordar conceitos abstratos de maneira visual, facilitando o entendimento por parte dos alunos. Como apontado por Oliveira (2017), a combinação de elementos visuais, sonoros e interativos aumenta o engajamento e a retenção de informações. No entanto, para alcançar esses benefícios, é essencial superar desafios relacionados à infraestrutura tecnológica e à formação docente.

Dessa forma, o presente artigo busca contribuir para o debate sobre a integração das TDs no ensino de física, destacando o papel transformador dos simuladores. A revisão bibliográfica realizada fornece subsídios para compreender os benefícios e limitações desses recursos, indicando caminhos para sua implementação efetiva.

Simuladores como Recurso no Ensino de Física

Os simuladores digitais representam um avanço significativo no ensino de física, oferecendo alternativas práticas para superar as limitações do ensino tradicional. Conforme Franco (2013), o uso de tecnologias digitais proporciona aos estudantes uma experiência mais dinâmica e contextualizada, conectando os conceitos teóricos ao mundo real. Nesse sentido, os simuladores possibilitam a realização de experimentos que, muitas vezes, seriam inviáveis em um laboratório convencional.

Entre os benefícios do uso de simuladores está a possibilidade de personalizar o aprendizado, permitindo que cada aluno explore os conteúdos no seu próprio ritmo. Oliveira (2017) destaca que esses recursos ajudam a desenvolver multiletramentos, ampliando a capacidade dos estudantes de interpretar diferentes formas de representação, como gráficos, tabelas e animações. Assim, os simuladores contribuem para um ensino mais inclusivo e eficaz.

Além disso, os simuladores oferecem uma abordagem multimodal, combinando elementos visuais, sonoros e interativos. Essa característica torna o aprendizado mais envolvente, ajudando os alunos a compreenderem conceitos abstratos de maneira concreta. Moreira (2018) afirma que a interatividade é um fator essencial para aumentar o engajamento dos estudantes e melhorar os resultados educacionais.

No entanto, a integração dos simuladores no ensino enfrenta desafios significativos, como a falta de formação docente. Moura e Santos (2012) alertam que grande parte dos cursos de formação de professores não contempla o uso de tecnologias digitais em seus currículos. Esse déficit compromete a capacidade dos educadores de utilizar ferramentas como os simuladores de maneira eficiente.

Outro desafio é a infraestrutura tecnológica das escolas, muitas vezes insuficiente para suportar o uso de simuladores. Conforme Oliveira (2017), é necessário investir em equipamentos e conexões de internet adequadas para viabilizar o uso dessas ferramentas. Sem essas condições, os simuladores podem se tornar subutilizados, limitando seu impacto no ensino.

Além das limitações estruturais, é importante considerar as barreiras culturais que podem dificultar a adoção dos simuladores. Moreira (2018) aponta que muitos professores ainda resistem ao uso de tecnologias em sala de aula, preferindo métodos tradicionais. Essa resistência pode ser superada por meio de programas de formação continuada e iniciativas de sensibilização.

Os simuladores também apresentam limitações relacionadas ao idioma e à acessibilidade. Por exemplo, o Vascak oferece materiais apenas em português de Portugal ou tcheco, dificultando seu uso por estudantes brasileiros. Essa barreira linguística destaca a importância de adaptar os recursos às necessidades locais, como argumentam Moura e Santos (2012).

Apesar dos desafios, os simuladores têm demonstrado um grande potencial para transformar o ensino de física. Eles não apenas tornam a disciplina mais atrativa, mas também ajudam a desenvolver competências essenciais, como o raciocínio

lógico e a resolução de problemas. Assim, os simuladores se consolidam como uma ferramenta indispensável para o ensino contemporâneo.

Por fim, é importante destacar que o uso de simuladores deve ser integrado a uma estratégia pedagógica mais ampla, que considere as necessidades e expectativas dos alunos. Como enfatiza Oliveira (2017), a tecnologia sozinha não transforma o ensino; é preciso que os professores saibam como utilizá-la de maneira eficaz para promover a aprendizagem.

Análise de Três Simuladores: PhET, Vascak e oPhysics

O uso de simuladores digitais no ensino de física tem demonstrado grande potencial para transformar práticas pedagógicas tradicionais. Entre as opções mais utilizadas, destacam-se o PhET, o Vascak e o oPhysics, cada um oferecendo características específicas que atendem a diferentes necessidades educacionais. Esses simuladores permitem que professores e estudantes explorem conceitos físicos de maneira interativa, visualizando fenômenos que, em um ambiente físico, seriam difíceis ou impossíveis de reproduzir.

O PhET, criado pela Universidade do Colorado, é amplamente reconhecido por sua interface intuitiva e acessibilidade. Ele cobre uma ampla gama de tópicos da física, como movimento, som, energia e eletromagnetismo, sendo uma ferramenta versátil para o ensino médio e superior. Além disso, por estar disponível em português e permitir o uso offline, o PhET se adapta bem ao contexto de escolas brasileiras, onde a conectividade com a internet pode ser limitada (PhET, 2024). Assim, ele se destaca como um dos recursos mais acessíveis e práticos disponíveis para professores.

Entretanto, o PhET apresenta algumas limitações. Embora possua uma ampla gama de simulações, alguns experimentos são considerados abstratos, especialmente aqueles voltados para conceitos avançados. Essa característica exige que os professores guiem os estudantes de forma detalhada, garantindo que compreendam o contexto e os objetivos da simulação (Oliveira, 2017). Dessa forma, o sucesso do PhET depende diretamente da mediação pedagógica.

Por outro lado, o Vascak oferece uma abordagem mais detalhada e técnica. Com uma variedade de experimentos que abrangem desde mecânica até física nuclear, ele é ideal para explorar conteúdos avançados e interdisciplinares. Diferentemente do PhET, no entanto, o Vascak possui uma interface menos intuitiva,

o que pode dificultar seu uso inicial por professores e estudantes sem experiência prévia com tecnologias digitais (Vascak, 2024). Isso reforça a necessidade de treinamento específico para o uso eficaz desse simulador.

Além disso, o Vascak é acessível apenas online, uma desvantagem significativa em regiões com conectividade limitada. O simulador também apresenta materiais de apoio em português de Portugal, o que pode criar barreiras linguísticas para estudantes brasileiros (Moura e Santos, 2012). Apesar disso, sua capacidade de abordar temas complexos o torna uma ferramenta valiosa para aulas que buscam aprofundamento em conteúdos específicos.

Em contraste com o Vascak, o oPhysics adota uma abordagem mais simples e objetiva, focando principalmente em grandezas vetoriais e conceitos como cinemática e forças. Ele se destaca por sua interface clara e comandos intuitivos, tornando-se uma boa opção para introduzir estudantes a tópicos específicos da física. No entanto, sua simplicidade visual, com menos elementos multimodais, pode limitar seu apelo para alunos mais jovens ou visuais (oPhysics, 2024). Um aspecto importante a ser considerado no oPhysics é sua base no GeoGebra, o que facilita a criação e personalização de simulações. Essa característica pode ser útil para professores que desejam adaptar experimentos às necessidades específicas de suas turmas. Contudo, a ausência de tradução para o português e a dependência de internet podem dificultar sua utilização em alguns contextos (Moreira, 2018). Assim, o oPhysics é mais adequado para ambientes que já possuem infraestrutura tecnológica consolidada.

Quando comparados, os três simuladores apresentam pontos fortes e limitações que atendem a diferentes contextos pedagógicos. Enquanto o PhET é versátil e acessível, o Vascak destaca-se pela profundidade dos conteúdos abordados, e o oPhysics, pela simplicidade e objetividade. Portanto, a escolha do simulador deve considerar o nível dos estudantes, a infraestrutura disponível e os objetivos de aprendizagem (Oliveira, 2017).

Além disso, é importante destacar que a interatividade oferecida pelos simuladores pode aumentar significativamente o engajamento dos estudantes. Segundo Moreira (2018), ferramentas digitais que permitem experimentação prática ajudam os alunos a desenvolver habilidades analíticas e a compreender melhor os fenômenos físicos. Nesse sentido, o PhET, com sua interface amigável, é especialmente eficiente para promover o aprendizado ativo.

Por outro lado, o Vascak, embora menos intuitivo, pode ser uma excelente ferramenta para aprofundar conceitos avançados e fomentar discussões interdisciplinares. Já o oPhysics, com sua simplicidade e foco em vetores, é ideal para introduzir conceitos fundamentais e desenvolver habilidades específicas, como a análise de gráficos (oPhysics, 2024). Assim, cada simulador tem sua aplicação ideal dentro do currículo escolar.

Ainda que os simuladores sejam ferramentas valiosas, é fundamental que sua utilização seja acompanhada de uma mediação pedagógica adequada. Moura e Santos (2012) ressaltam que a falta de formação docente pode limitar o potencial desses recursos, transformando-os em apenas mais uma atividade mecânica. Portanto, investir na capacitação dos professores é essencial para garantir o uso eficaz dos simuladores.

Além disso, é necessário considerar a infraestrutura tecnológica das escolas. Simuladores como o PhET, que permitem uso offline, são mais adequados para ambientes onde a conectividade é um problema. Por outro lado, ferramentas como o Vascak e o oPhysics dependem de internet, o que pode ser um empecilho em muitas regiões brasileiras. Nesse contexto, políticas públicas voltadas à inclusão digital são fundamentais para democratizar o acesso a essas tecnologias (Franco, 2013).

Finalmente, o uso de simuladores deve ser visto como parte de uma abordagem pedagógica mais ampla, que valorize a participação ativa dos estudantes e a conexão entre teoria e prática. Conforme Oliveira (2017), os simuladores não substituem o papel do professor, mas servem como ferramentas poderosas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Quando bem utilizados, eles podem transformar a maneira como a física é ensinada e aprendida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de simuladores digitais no ensino de física representa uma inovação significativa, oferecendo novas possibilidades para superar os desafios do ensino tradicional. Esses recursos permitem que os alunos explorem conceitos teóricos de maneira prática e interativa, promovendo maior engajamento e compreensão. Como destaca Oliveira (2017), a integração de tecnologias no ambiente educacional é essencial para atender às demandas dos nativos digitais, que buscam experiências de aprendizado mais dinâmicas e contextualizadas.

Embora os simuladores apresentem inúmeras vantagens, sua implementação eficaz depende de condições estruturais e pedagógicas. Moura e Santos (2012) enfatizam que a falta de formação docente e de infraestrutura tecnológica são os principais obstáculos para o uso dessas ferramentas em escolas brasileiras. Nesse contexto, é fundamental investir em capacitação continuada para os professores, garantindo que eles desenvolvam as competências necessárias para integrar as tecnologias ao ensino.

A análise dos simuladores PhET, Vascak e oPhysics revela que cada um deles oferece características únicas, capazes de enriquecer o ensino de física de diferentes maneiras. O PhET destaca-se por sua interface intuitiva e ampla gama de simulações; o Vascak, pela diversidade de conteúdos interdisciplinares; e o oPhysics, pela simplicidade e foco em vetores e gráficos. Apesar de suas limitações, todos compartilham o objetivo de facilitar a aprendizagem e tornar o ensino de física mais acessível e atrativo.

Além disso, os simuladores oferecem uma alternativa viável para escolas sem laboratórios físicos, permitindo a realização de experimentos virtuais que aproximam os estudantes do método científico. Conforme Moreira (2018), laboratórios virtuais têm o potencial de motivar os alunos e desenvolver competências científicas, contribuindo para uma educação mais completa e significativa.

Por fim, é essencial que o uso de simuladores seja complementado por uma abordagem pedagógica que valorize a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades críticas. Como aponta Oliveira (2017), a tecnologia, por si só, não transforma o ensino; é o uso estratégico e planejado dessas ferramentas que realmente promove a inovação educacional.

REFERÊNCIAS

Franco, C. P. (2013). Understanding Digital Natives' Learning Experiences. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 13.

Moura, V. F. S.; Santos, A. M. X. (2012). A formação inicial de professores e o uso de tecnologias educacionais. Pernambuco.

Moreira, M. A. (2018). Uma análise crítica do ensino de Física. *Estudos Avançados*, 32, 73-80.

Oliveira, I. C. B. (2017). Estímulo da leitura com a utilização de recursos multimodais e tecnológicos.

PhET. Physics Education Technology. Disponível em: <http://phet.colorado.edu/>. Acesso em: 26 fev. 2024.

Vascak, V. (2024). Física na Escola: Canhão de Newton. Disponível em: <https://www.vascak.cz/physicsanimations.php?l=pt>. Acesso em: 26 fev. 2024.

oPhysics. Interactive Physics Simulations. Disponível em: <https://ophysics.com/k8.html>. Acesso em: 26 fev. 2024.

Capítulo 3

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS POSSIBILITANDO INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI - AS METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL



DOI: 10.5281/zenodo.14789829

Olinderge Priscilla Câmara Bezerra

Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS), Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University (MUST). Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC) e Prefeitura Municipal de Jardim de Angicos - RN. 1960 NE 5th Ave, Boca Raton, FL 33431, Estados Unidos. E-mail: olinderge@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho apresenta como as transformações sociais têm levando às modificações de percepção no sistema educacional, considerando que a dinâmica social está gradativamente mais interligada por meio das tecnologias digitais, sendo necessário inovar o ensino para atender as necessidades dos estudantes do século XXI, tornando possível a partir da implantação das metodologias ativas no contexto da cultura digital, pois proporciona uma diversidade de recursos que pode ser utilizado no processo de ensino, tais como: aplicativos, redes sociais, os games, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), dentre outros. Porém as escolas precisam oferecer a estrutura necessária, assim como os professores precisam buscar se atualizarem constantemente e implementarem novos recursos e estratégias nas suas formas de ensinar e de aprender para que o ensino consiga acompanhar as mudanças ocorridas na era digital. Nesse sentido, a cultura digital contribui para compreensão das habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento dos estudantes, esses avanços proporcionam criatividade e inovação, proporcionando que o discente se torne o protagonista do seu aprendizado. Esta análise consiste em uma revisão da literatura a partir de pesquisa embasada na concepção de teóricos, objetivando identificar as possibilidades de inovação no ensino, a partir da utilização das tecnologias digitais da informação e da comunicação e das metodologias ativas no contexto da cultura digital.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Metodologias Ativas. Cultura Digital. Inovação. Aprendizagem Significativa.

ABSTRACT

This work presents how social transformations have led to changes in perception in the educational system, considering that social dynamics are gradually more interconnected through digital technologies, making it necessary to innovate teaching

to meet the needs of students in the 21st century, making it possible from the implementation of active methodologies in the context of digital culture, as it provides a diversity of resources that can be used in the teaching process, such as: applications, social networks, games, virtual learning environments (VLE), among others. However, schools need to offer the necessary structure, just as teachers need to constantly update themselves and implement new resources and strategies in their ways of teaching and learning so that teaching can keep up with the changes occurring in the digital era. In this sense, digital culture contributes to the understanding of the skills and competencies necessary for the development of students. These advances provide creativity and innovation, allowing students to become the protagonists of their learning. This analysis consists of a literature review based on research based on theorists' conceptions, aiming to identify the possibilities for innovation in teaching, based on the use of digital information and communication technologies and active methodologies in the context of digital culture.

Keywords: Digital Technologies. Active Methodologies. Digital Culture. Innovation. Meaningful Learning.

1. Introdução

A sociedade da informação, também chamada de sociedade aprendente, é consequência da explosão informacional, sendo caracterizada por transformações rápidas em uma diversidade de espaços de comunicação, atividades colaborativas e conectadas em rede, ocasionando aceleração dos processos de produção e de propagação do conhecimento.

Nesse tipo de sociedade, a informação é tomada como principal fonte de riqueza e base da organização econômica e social, sendo assim, é considerada o “novo” princípio responsável pela estruturação e estratificação social.

Um dos grandes símbolos da sociedade contemporânea está sendo o emprego das tecnologias digitais, levando em consideração que as pessoas acessam a informação através de dispositivos móveis conectados à internet que proporcionam o contato a uma diversidade de assuntos e maneiras de comunicação, possibilitando a construção do conhecimento.

A educação se desenvolve e está diretamente ligada com a cultura, sentindo-se pressionada pelas práticas sociais típicas da cultura digital, evidenciadas pela participação em redes sociais e virtuais da internet, tais como: Facebook, Twitter e Instagram. As redes fortalecem a interação independentemente de hierarquias, o convívio com a grande quantidade de informações que estão disponíveis em fontes distintas que nem sempre são confiáveis, a definição de ligações entre informações,

a construção, o compartilhamento e a publicação de novos conhecimentos, as expressões de opiniões para concordar com ideias, contrapor e esclarecer valores conforme a ética que promove a orientação das relações do sujeito com os outros e instigar pessoas para uma ação comum, na procura de atingir os objetivos combinados socialmente.

Justificativa: As mudanças na sociedade atual, vêm provocando modificações na sociedade da informação e da comunicação, diante disso, a educação necessita acompanhar as transformações para que essas abordagens promovam uma aprendizagem significativa para o aluno.

Objetivo geral: Identificar as possibilidades de inovação na educação, a partir da utilização das tecnologias digitais da informação e da comunicação com as metodologias ativas, descrevendo sobre os modos de trabalho e suscitando uma reflexão crítica com relação às contribuições e limites quando as metodologias se desenvolvem com a mídiatização das TDICs, mostrando como esse modelo demonstra uma forma alternativa de buscar o interesse e a motivação estudantes deste século XXI. Objetivos específicos: Descrever sobre a importância dos recursos tecnológicos no processo educativo, no contexto da cultura digital na educação do século XXI; analisar a implementação da cultura digital na prática das metodologias ativas; discutir sobre a forma que as metodologias ativas contribuem para promover inovação no processo de ensino-aprendizagem.

Este artigo trata-se de uma revisão bibliográfica, tendo elegidas como etapas: seleção dos objetivos, da problemática, análise e definição dos trabalhos, estudo e escrita. Está organizado por 5 capítulos, sendo no primeiro a Introdução, onde é apresentado o tema do estudo, justificativa e os objetivos gerais e específicos.

O segundo capítulo é composto pelos procedimentos metodológicos e os instrumentos de coleta de dados.

O terceiro capítulo é constituído pelo contexto histórico das tecnologias digitais da informação e da comunicação, sociedade da informação e papel do professor, contexto da educação básica e fundamentação teórica.

O quarto capítulo apresenta o conceito de cultura digital, cultura digital no contexto educacional do século XXI e no cenário das metodologias ativas na educação básica.

O quinto capítulo, é constituído pelo conceito de metodologias ativas, as possibilidades de integração entre as tecnologias digitais. Esta pesquisa encerra-se com as conclusões, referências bibliográficas.

2. Metodologia

O presente estudo trata-se de uma revisão bibliográfica por meio de uma pesquisa qualitativa, apresentando considerações e debates relevantes sobre o uso das tecnologias digitais associadas às metodologias ativas no processo educacional. Este trabalho tem como fases: a escolha do tema, seleção dos objetivos, da problemática a ser pesquisada, análise e definição dos trabalhos, escrita e elaboração dos resultados.

Desta maneira, os dados foram coletados mediante o método bibliográfico, que segundo Gil (2010, p. 24) se baseia “[...] em materiais já publicados, compostos especialmente por livros, revistas, artigos científicos, tese e por informações especializadas em sites”, com a finalidade de se compreender o universo teórico a qual propusemos analisar. Partindo disso, as palavras-chave utilizadas para a busca foram basicamente: educação; inclusão; TIC. A coleta foi realizada em materiais impressos e meios eletrônicos e se buscou, ao máximo, priorizar publicações recentes.

De acordo com Corrêa & Boll (2019), os artigos encontrados na busca foram selecionados mediante adequação ao tema de cada seção que se pretendia elaborar, onde foram usados artigos datados a partir do ano de 2010 quando o foco se centrava nas metodologias ativas, mas também foram utilizados artigos anteriores a 2010 para a construção de bases teóricas relacionadas ao tema cultura. Vários autores foram encontrados realizando discussões e considerações em torno do uso de metodologias ativas, mas se apresentaram similaridades entre os autores adotados como embasamento para essas produções, dentre os quais citam-se Morán (2015), Valente (2014) e Berbel (2011).

2.1 Análise e coleta de dados

Este trabalho foi elaborado a partir da pesquisa de livros, dissertações de mestrado e artigos científicos, a partir dos descritores: tecnologias digitais da

informação e da comunicação, tecnologias digitais na educação básica, sociedade da informação e formação do professor, cultura digital, cultura digital no contexto das metodologias ativas, metodologias ativas, o uso das metodologias ativas na educação básica e o desafios na formação de professores diante do novo contexto educacional. Tendo em vista, análise dos trabalhos selecionados, a pesquisa está embasada levantamento bibliográfico na concepção de teóricos que sustentam as classificações dessa sapiência.

A coleta de dados ocorreu por meio da análise de teses e dissertações no Google Scholar ou Google Acadêmico, a biblioteca virtual Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo selecionados dissertações publicadas nos anos de 2013 a 2019. Nesta busca das publicações foi levado em consideração os títulos relacionados aos descritores. Nesses catálogos existem muitas discussões acerca das tecnologias digitais e metodologias ativas, mostrando a importância da associação desses recursos e estratégias para oportunizar novos paradigmas educacionais.

A partir das fontes de busca já mencionadas, foram definidos os critérios de inclusão na seleção dos artigos, dissertações de mestrado stricto sensu ou profissional e livros, inicialmente pesquisando pelos descritores contidos em cada classificação, os que continham textos completos, data da publicação e o idioma. Foram excluídos os trabalhos duplicados e os que não correspondiam à esfera da educação ou que não estivesse em consonância com a pesquisa.

A pesquisa resultou em 132 trabalhos, porém a partir do aperfeiçoamento usando filtros de acordo com os critérios definidos, ficaram 107 trabalhos como revisão da literatura, sendo selecionados 22 livros como revisão da literatura, 7 dissertações de mestrado, sendo 4 utilizando como fonte de pesquisa o Google Acadêmico e 3 nos Periódicos da CAPES. Foram escolhidos 64 artigos selecionados no Google Acadêmico, 11 no Periódicos da CAPES 7 na SCIELO.

3. Contexto Histórico das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

Kenneth Boulding em O significado do século XX classifica a vida humana em duas grandes épocas: a pré-civilizada, do nômade que adquire caracteres de

civilização ao urbanizar se, e a pós- civilizada, que constitui a atual, e afirmar: “A grande transição não é somente algo que afeta a ciência, a tecnologia, o sistema físico da sociedade e o aproveitamento da energia. É também a transição das instituições sociais”. Borges (2000, P. 25-32)

Gewehr (2017) afirma que “as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana”. A palavra tecnologia se traduz desde os artefatos pré-históricos, como a descoberta do fogo ou a invenção da roda, até os objetos mais modernos, como os dispositivos móveis digitais.

Segundo Castells (2002), a expressão sociedade da informação tem sido utilizada para descrever a sociedade pós-industrial, que se caracteriza pelo uso da informação como a base material na determinação dos valores sociais e econômicos. As tecnologias, nesse contexto, são consideradas ferramentas indispensáveis, pois a geração, o processamento e a transmissão de informação tornam-se a principal fonte de produtividade e poder. De acordo com Coutinho Lisboa (2011), essa é uma sociedade inserida num processo de mudança, fruto dos avanços na ciência e na tecnologia. Assim como a imprensa revolucionou a forma como aprendemos pela disseminação da leitura e da escrita nos materiais impressos, o avanço das tecnologias da informação e comunicação tornaram possível novas formas de organização e distribuição da informação.

Diante do cenário da sociedade da informação e do conhecimento, a educação necessita buscar meios para possibilitar inovações que são necessárias para acompanhar as mudanças e promover uma aprendizagem significativa. O estudante pode desenvolver o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de inovar e adquirir conhecimento empregando as ferramentas tecnológicas para terem acesso à informação.

Na sociedade contemporânea as tecnologias fazem parte do dia a dia das pessoas e em tecnológicos surgiram para proporcionar oportunidades de transformações para atender as necessidades dos indivíduos. “Tecnologia [...] é um termo que envolve o conhecimento técnico e científico e as ferramentas, processos e materiais criados e/ou utilizados a partir de tal conhecimento” (Gebran, 2009, p. 10).

Lucelena & Oliveira (2014, P. 38) As tecnologias digitais estão representadas pela convergência das tecnologias de informática (programas e equipamentos), microeletrônica, telecomunicações, radiodifusão, engenharia genética e optoeletrônica. Essas novas

tecnologias passaram a representar, a partir da década de 70, papel fundamental na economia e no desenvolvimento dos países. Os autores afirmam que essa revolução tecnológica criou a revolução tecnológica da atualidade, referente às tecnologias da informação e da comunicação.

Em virtude do crescente uso das TDIC, o impacto no cotidiano humano trouxe consigo contribuições significativas para o mundo contemporâneo, tornando-se possível visualizar essas contribuições em várias esferas da sociedade: cultura, economia e educação, para além, a comunicação social. Os computadores, tablets e smartphones ligados à internet já fazem parte do nosso cotidiano, facilitando assim, a interlocução entre os seres humanos. Leite (P. 57, 2021)

Kenski (2012, p.22), “o surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica”. A tecnologia tem sido um marco muito importante atualmente, visto que através de estudos e pesquisas, trouxe o descobrimento e respostas para muitos impasses, na área da medicina, transporte, robótica, agricultura, comunicação à longa distância entre outros, uma vez que possibilita a circulação mais eficaz da informação.

A partir da concepção da autora, percebe-se que na denominada “sociedade tecnológica” a tecnologia vem dominando o cotidiano das pessoas e que esses recursos vêm ocupando cada vez mais espaço na vida das pessoas, proporcionando contribuições no desenvolvimento de instrumentos, avanços na medicina, praticidade e acesso às informações.

Em virtude de tantas modificações na sociedade e conseqüentemente no processo educacional, surge a necessidade de inserção das (TIDCs) que precisam ser integradas ao processo de ensino. Porém essa implantação para que proporcione resultados eficazes precisa que aconteça formações com professores, planejamento para que as competências e habilidades sejam atingidas.

3.1 Sociedade da informação e papel do professor

O impacto da evolução da tecnologia vem se desenvolvendo em uma velocidade cada vez maior, esta revolução pode tornar o homem consciente do seu papel na sociedade. Diante dessas mudanças, o processo educativo precisa reinventar e buscar propostas em consonância com sociedade atual para inovar com

a finalidade de acompanhar as transformações, possibilitando a interação por meio da utilização de aplicativos móveis, e-mail, redes sociais, bem como realizar pesquisas em sites e o uso de comunidades virtuais, dentre outros.

De acordo com Moran (2006), a sociedade da informação é uma fase de transformações que também atinge o processo educacional, diante disso, necessita rever os métodos usados até esse momento. Precisa empregar as tecnologias na prática de ensino de modo mais intenso para superar os desafios.

Isso é reforçado por Lévy (1999, p. 169). Ele aponta que

É preciso superar-se a postura ainda existente do professor transmissor de conhecimentos. Passando [...] a ser aquele que imprime a direção que leva à apropriação do conhecimento que se dá na interação. Entre aluno/professor aluno/aluno valorizando-se o trabalho de parceria cognitiva; [...] elaborando-se situações pedagógicas onde as diversas linguagens estejam presentes. [...] [é preciso] buscar o desenvolvimento de um espírito pesquisador e criativo entre os docentes, para que não sejam reprodutores incapazes de refletir e modificar a sua prática profissional.

Percebe-se que Lévy sugere que o trabalho deve ser realizado em parceria com os estudantes, refletindo sobre a inovação da prática pedagógica. Quando o professor procura atualizar a sua prática pedagógica para acompanhar as mudanças, pode possibilitar que os alunos se sintam motivados na busca do conhecimento.

Em decorrência da revolução digital, a educação tradicional não atende às necessidades da sociedade do conhecimento e nem ao perfil dos estudantes do século XXI. Portanto esse modelo de escola tradicional foi criado para atender as necessidades de uma sociedade em processo de industrialização e que precisava treinar trabalhadores para a atuação em trabalhos mais complexos. Nesse modelo as classes tinham um número elevado de alunos, cadeiras em fileiras, conteúdo baseado na memorização e o docente era o centro do sistema de ensino.

Segundo Morin (1995) as tecnologias permitem um novo encantamento na escola, pois possibilita interação entre os estudantes porque eles podem conversar e pesquisar juntamente com outros alunos da mesma cidade, país ou até mesmo do exterior, seguindo seu próprio ritmo.

No sistema educativo sugerimos o emprego em grupos de aplicativos como WhatsApp e telegram, redes sociais e até mesmo a criação de comunidades virtuais que podem ser adaptadas de acordo com o planejamento com intuito de se transformar em comunidades de aprendizagem. Essa diversidade de opções facilita e

enriquece o ensino, contribuindo para uma educação transformadora, transdisciplinar e crítica.

Os conteúdos pedagógicos devem propiciar ao aluno apropriar-se de seu próprio processo de aprendizagem, sendo protagonista na busca do saber. Para que isso aconteça, é necessário trabalhar com linguagens diferenciadas, superando as limitações do oral e da escrita. Também se deve usar todos os recursos que cada recurso digital oferece, com suas possibilidades e limitações. Além disso, busca desenvolver um trabalho de produção para as novas maneiras de ensinar e aprender no contexto tecnológico.

4. A Cultura Digital na Educação Básica

O termo cultura digital refere-se à utilização constante dos recursos digitais. A comunicação passa a ser traduzida através de vídeos, áudios, animações, dentre outros, e se expandem a utilização das redes sociais, aplicativos, plataformas online e bibliotecas virtuais. A introdução das tecnologias digitais na prática escolar no Brasil aumentou a partir de 1997, sobretudo pela implantação de políticas públicas que priorizam introduzir laboratórios de informática nos espaços escolares, com computadores, tablets e lousas digitais.

A cultura digital surge do impacto das tecnologias digitais e das conexões em rede com a sociedade. A partir da disseminação dos dispositivos, as informações passaram a ser propagadas em tempo real. Diariamente utilizamos uma diversidade de mídias seja para estudo, trabalho ou entretenimento.

Para Lucena & Oliveira (2014) citado por Siqueira et. al. (2021) “culturas digitais ou cibercultura são as formas de usos e apropriações dos espaços virtuais feitas pelos sujeitos culturais e são potencializadas a partir do surgimento da Web 2.0.”

As escolas de Educação Básica, que participam e dialogam com a cultura digital, assumem um papel decisivo na formação de estudantes, pois podem oportunizar múltiplos espaços de aprendizagem, não somente pela variedade de tecnologias e mídias disponíveis, mas especialmente pelas possibilidades de encontros virtuais e de interação, potencializando a cooperação e a produção colaborativa de conhecimento (Machado; Kampft, 2017, p. 1344).

Nessa perspectiva, a tecnologia, a cultura e a sociedade seguem a mesma direção, pois a tecnologia vai sendo implantada conforme as mudanças ocorrem na

sociedade. Na educação básica é possível empregar uma diversidade de plataformas, como o Kahoot, WordWall e Edpuzzle. Esses recursos, despertam o interesse dos alunos e favorecem o engajamento nas atividades propostas.

5. As Metodologias Ativas de Aprendizagem

Nos últimos anos, às modificações na sociedade causadas pelas tecnologias, observa-se uma preocupação em incorporar práticas de ensino que estimulem e despertem interesse dos discentes na busca do conhecimento, em meio a essas modificações surgem as metodologias ativas com métodos inovadores que oportunizam competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento dos estudantes, bem como desenvolve o protagonismo e autonomia.

Antes da pandemia SARS-CoV-2, a Covid-19, já havia discussões sobre a substituição dos métodos tradicionais por práticas pedagógicas inovadoras, em 2019 surgiu um desafio inesperado e a implantação do ensino remoto foi a única maneira de manter o vínculo dos estudantes com a escola e não interromper os seus estudos, os docentes precisaram reinventar a sua prática com instrumentos para continuar suas aulas com os discentes em isolamento.

Segundo Silva (2022) Atualmente o conceito de metodologias ativas vem sendo extensamente propagado e discutido em todas as áreas da educação. Essa estratégia de ensino consiste em uma prática pedagógica centrada no aluno, onde o discente pode interagir com o conteúdo e construir seu próprio conhecimento, ou seja, o conteúdo não é recebido de modo passivo. De acordo com os autores, essa metodologia coloca o aluno como foco do processo, ele aprende por meio da descoberta, investigação ou resolução de problemas.

Pereira (2012, p.6), define as Metodologias Ativas como todo o processo de sistematização de aprendizagem que está centralizada no aluno. Contestando a visão tradicional de ensino, que tem como base a exclusividade da ação intelectual do professor e o uso do livro didático como fontes exclusivas para transmissão do conhecimento.

A abordagem das metodologias ativas contribui para que o conhecimento dos alunos seja valorizado a partir do contexto em que ele está inserido e pode ser colocado em prática proporciona engajamento, a socialização do conhecimento e a autonomia para tomada de decisões, sendo fundamental para despertar o interesse

dos discentes a partir das suas escolhas. As metodologias ativas de aprendizagem formam projeto de trabalho pedagógico que modifica a dependência da sala de aula inserindo o aluno como centro do processo de ensino e facilita a apropriação dos conteúdos na prática. Essa abordagem obtém um novo sentido porque as ferramentas digitais são instrumentos imprescindíveis para sua ascensão.

Bacich e Morán (2018, p. 80) evidenciam que “as metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e de aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas”. Nessa teoria, os alunos aprendem cerca de: 10% lendo; 20% escrevendo; 50% observando e escutando; 70% discutindo com outras pessoas; 80% praticando; 95% ensinando. É possível observar, então, que os métodos mais eficientes estão inseridos na metodologia ativa. Veja a seguir a Pirâmide da aprendizagem conforme a teoria de William Glasser. Essa teoria se torna relevante neste estudo, pois apresenta dois métodos de aprendizado, passivo e ativo.



Fonte: Silva, (2015)

As metodologias necessitam acompanhar os objetivos projetados para que os discentes sejam proativos, se faz necessário adotar estratégias em que os aprendizes se engajem em atividades progressivamente mais complexas, tomando decisões e avaliando os resultados, com suporte de primordiais. Para serem criativos, é indispensável que eles experimentem inúmeras novas oportunidades de mostrarem sua iniciativa.

Quando são implantadas técnicas de aprendizagem a partir do contexto dos discentes e que eles podem aprender de forma autônoma e liberdade de escolha, a aprendizagem se torna mais significativa para os estudantes e eles sentem-se motivados na busca pelo saber.

5.1. Possibilidades de integração entre tecnologias digitais e metodologias ativas na educação básica

Na sociedade contemporânea, as tecnologias digitais vêm provocando mudanças significativas, essas modificações também passaram a ser incorporadas na educação. Essa inclusão no ensino, se faz necessário porque as pessoas cada vez mais estão tendo acesso às ferramentas tecnológicas e tendo acesso a informação, com isso os professores precisam atualizar sua prática e usarem estratégias que empreguem esses recursos que associados às metodologias ativas, contribuem significativamente no processo cognitivo.

O processo educativo do aluno é fruto da constante interação entre os diversos campos em que o sujeito está inserido: a família, a sociedade, o momento histórico, a filosofia e as tecnologias. O avanço cada vez mais acelerado de dispositivos eletrônicos e a democratização do acesso à internet mudaram os fluxos informacionais, a velocidade, o alcance com que as informações são compartilhadas [...]. Sendo assim, a escola tem pela frente um enorme desafio. (Silva; Sales, 2017, p. 783)

5.1.1 A sala de aula invertida ou Flipped Classroom

A Sala de Aula Invertida é uma metodologia que está em vigor nos últimos anos, embora alguns teóricos ainda a considerem em construção. Essa prática vem sendo a queridinha de alunos e docentes porque é um processo simples que consiste na indicação ou entrega de um conteúdo por meio de texto, podcasts, vídeos, dentre outros recursos que torna possível o aluno aprender independentemente, a qualquer momento e lugar, sendo em momentos extra sala de aula (on-line), e no momento no classroom o discente irá desenvolver a atividade proposta pelo professor, com base no conhecimento adquirido previamente.

Como exemplo, as tarefas que anteriormente era chamada de 'dever de casa' passam a ser realizadas na escola, tendo o suporte do docente, que terá a função de

mediador entre o educando e o material, promovendo debates, exposição de questionamentos e dúvidas, sessões de perguntas e respostas, apresentação dos resultados desenvolvidos.

Esse método consiste em o educando ter acesso ao conteúdo antecipadamente, também é fundamental que ele se engaje e que analise o material antes de estar presente na sala de aula. O conteúdo passa a ser entregue por meio de indicações de pesquisas, bibliotecas virtuais, ou links (através de um ambiente virtual de aprendizagem) e novos materiais devem ser acrescentados, até a sua completa compreensão.

Essa é uma abordagem pedagógica que consiste na transformação da aula tradicional expositiva em uma abordagem em grupo para uma aprendizagem individual, oportunizando ao ambiente presencial restante um tempo de aprendizagem flexível, dinâmica e interativa. Nessa perspectiva, o discente assume a função central nessa 'imersão' no material e o docente assume um papel de orientador, no entanto, não é uma tarefa fácil, porque também é um desafio ensinar de maneira diferenciada, estimulando outras maneiras de assimilar o conhecimento.

É preciso entender que previamente peçam aos educandos que leiam textos ou assistam vídeos, ainda não é o suficiente. Muitos docentes devem ter solicitado isso aos seus educandos em algum período de suas práticas. É essencial que os discentes sejam engajados e esgotem as pesquisas relacionadas ao tema, se preparando previamente, fazendo anotações de suas dúvidas para serem sanadas de modo coletivo no encontro presencial ou a distância em uma aula síncrona, antes que o desenvolvimento na atividade proposta se efetive.

Existem diversos modelos para a inversão no espaço da classe tornando possível que o professor insira vários trabalhos práticos e/ou permitir que os discentes trabalhem em atividades diferenciadas ao mesmo tempo, que possam estudar em equipes ou de maneira individual para serem avaliados quando se sintam preparados.

Para garantir a obtenção de conhecimento seguindo esse modelo é fundamental os professores insiram os quatro pilares fundamentais que formam a sigla FLIP, é preciso que a aplicabilidade aconteça em ambiente flexível (F - Flexible Environment), que esteja focada na cultura da aprendizagem (L - Learning Culture), que seja proposto com um conteúdo dirigido (I - Intentional Contents) e que o educador seja profissional (P - Professional Educator).

Para a prática funcionar efetivamente, estudiosos elencam alguns objetivos, são eles:

- Propor aulas menos expositivas, que sejam mais produtivas e participativas, que façam com que o aprendiz se engaje em relação com o conteúdo a ser estudado, transformando a sala de aula em um ambiente colaborativo;
- Proporcionar um ambiente mais interativo entre professor e alunos, alunos e alunos, e ainda entre alunos e material, gerando a assimilação do conteúdo de forma efetiva;
- Favorecer uma melhor otimização do tempo em sala de aula (e fora dela também);
- Permitir que alunos com dificuldade de aprendizagem tenham um melhor aproveitamento; (Mello, Neto e Petrillo, 2019)

5.1.2 O ensino híbrido

A Educação híbrida ou blended pode ser definida como um tipo de programa educacional formal, pois oportuniza que o educando realize suas atividades fazendo a integração entre o on e o off-line, associando o espaço físico ao digital.

Deve ser levado em consideração que os seres humanos não aprendem não aprendem no mesmo ritmo e nem da mesma maneira, o ensino híbrido propicia a personalização que é imprescindível para atingir as necessidades cognitivas dos discentes.

O ensino híbrido é uma modalidade de ensino em que o professor é posto como mediador, orientador do conhecimento, o ensino ocorre em duas etapas, parte acontece na sala de aula, onde os estudantes interagem e podem trocar experiências entre eles e com o tutor e a outra parte ocorre em plataformas, dando-lhes mais autonomia.

Uma outra definição de ensino híbrido o coloca como um programa de educação formal por meio do qual, pelo menos em parte, o aprendiz aprende na modalidade on-line, controlando seus tempos, o lugar onde quer estudar, o ritmo que quer estudar, e em outra parte do tempo estuda em um ambiente físico,

supervisionado, que não é sua casa (Horn & Staker, 2015 como citado em Mello, Neto & Petrillo, 2019).

Na era digital, os indivíduos utilizam diversas tecnologias digitais para conseguir informações, ocasionando mudanças culturais, já que com a sociedade global e digital sentem a necessidade desses conhecimentos para o mercado de trabalho e em situações do cotidiano.

O blended learning exige do professor que mantenha contato com seu educando mesmo fora de seu tempo em sala de aula, isso porque algumas dessas ‘melhores práticas’ exigem a presença não física, mas social do educador, até que seu aprendiz atinja o estado de heutagogia, no qual ele atinge o grau de independência total de seus orientadores. (Munhoz, 2019)

De acordo com o autor, esse método de ensino consiste na mesclagem entre a sala de aula presencial e a eletrônica, nessa perspectiva o professor tem a função de realizar o planejamento da educação do discente, o vínculo é fortalecido porque o trabalho é realizado em conjunto com os alunos, com essa prática, obtém resultados mais satisfatórios.

O aluno, inicialmente deve entender o seu grau de responsabilidade sobre seu processo cognitivo, tendo em vista que houve mudança no papel que deixou de ser um “memorizador de informações” e passou a conviver com um professor mediador, orientador do conhecimento.

A Aprendizagem Baseada em Projetos é metodologia moderna, que para ser entendida necessita compreender o conceito de projetos que são ações finitas que apresentam início e fim, objetivos claros e bem definidos e conta com recursos delimitados e que se originam de um problema, necessidade, oportunidade ou do interesse de uma pessoa, de pessoas ou de empresa.

O trabalho através de projetos surgiu no final do século XIX, com base nas ideias de John Dewey, em 1897. No entanto, a Metodologia de Projetos (MP), a origem provém do final do século XVII na Itália, na educação profissionalizante, no campo da Arquitetura. Os autores Dewey e Kilpatrick, no início do século XX, são considerados pioneiros na denominada Aprendizagem Baseada em Projetos.

De acordo com Dewey, os projetos deveriam ser idealizados pelos alunos e precisavam do apoio de um professor para garantir a concretização da aprendizagem e de evolução de maneira que promova a aprendizagem significativa. (Barbosa & Moura, 2013)

Na concepção dos teóricos citados, o projeto na educação deve apresentar quatro etapas principais: a intenção, o planejamento, a execução, e o julgamento. Esta técnica, pode ser definida como um conjunto de experiências de aprendizado e trabalhos que levam o educando a investigar a partir de um problema central, a fim de obter resolução ou encontrar o desafio.

Essa metodologia objetiva a criação de um conhecimento de modo coletivo e interdisciplinar e enfatiza o estudante, usando tarefas com foco na leitura, discussão, pesquisa, escrita e por meio de apresentações orais, para que essas práticas aconteçam utiliza-se vídeos, podcasts, criação de websites, portfólios, dentre outros.

A ABProj é um método que considera as situações reais que deve estar relacionada com a proposta do projeto que irá ser elaborado, com o intuito de formar cidadãos com uma visão ampla e global da vida, fazendo uma associação do saber com o contexto em que o aluno está inserido, formando cidadãos pensantes e capazes de atuar ao longo da vida.

A era digital proporcionou mudanças na maneira como nos relacionamos na sociedade, além de facilitar em diversas ações do cotidiano, diante disso se faz necessário inserir a cultura digital no ensino para as escolas conseguirem se equiparar às demandas e expectativas do século XXI. No entanto, toda comunidade escolar necessita estar preparada para a implantação dos novos paradigmas e adotar uma nova conduta pedagógica.

A revolução tecnológica vem proporcionando benefícios com a utilização de novos suportes para se trabalhar de forma interativa, a inserção das metodologias ativas no contexto da cultura digital, contribui para que os alunos aprendam fazendo, dessa forma ganham autonomia e se tornam protagonistas da sua aprendizagem

Pensando na prática docente, percebe-se que a EAD se apresenta pela imagem em um tempo tecnológico do espaço educativo que vivemos na atualidade. É estruturada em linguagens com base nos estímulos e pela criação de comunidades online, em que a comunicação é a ferramenta principal.

Nesse sentido, as ferramentas digitais da informação e comunicação (TDICs) precisam ser bem integradas às práticas de ensino. Portanto, se faz necessário compreender o significado e as contribuições para a formação dos estudantes. Precisamos considerar as novas perspectivas e novos desafios com a finalidade que a educação cumpra seu papel de formação.

As ferramentas digitais são valiosas para a aprendizagem humana, dentre elas podemos citar vídeos, games, quiz, formulários do google, dentre outros. recursos existe uma gama de recursos que podem ser utilizados como estratégias atrativas que facilitam a motivação dos alunos, mas também temos que lembrar que esses recursos devem ser usados a partir de um planejamento com objetos pedagógicos, pois quando mal utilizados pode afetar o processamento e desenvolvimento do cérebro das crianças e jovens.

A situação-problema deste estudo está relacionada às possibilidades para o processo de ensino-aprendizagem, a partir da integração entre as tecnologias digitais e das metodologias ativas no contexto da cultura digital.

Nesta investigação foi adotada a revisão da literatura para o embasamento a partir da concepção de teóricos como Levy, Kensky, Moran, Morin, dentre outros. Esse levantamento dá ênfase às buscas relacionadas ao segmento da educação básica, tendo em vista a importância das tecnologias digitais e das metodologias ativas para proporcionar inovação no processo de ensino-aprendizagem e com isso proporcionar uma aprendizagem significativa.

O resultado da busca, reafirma a importância das tecnologias digitais integradas às metodologias ativas no segmento da educação básica, potencializa o desenvolvimento cognitivo, outro aspecto importante é a formação dos docentes para usar tais recursos empregando técnicas de ensino bem planejadas e com objetivos bem definidos.

A partir da análise conclui-se que muitos professores se sentem inseguros de inserir recursos tecnológicos em sua prática pedagógica por não terem participado de formações, pela falta de equipamentos nas escolas ou por não terem uma internet de qualidade. Para a mudança do ensino tradicional para a inserção da educação com ênfase na inovação, se faz necessário que seja disponibilizado investimentos na capacitação dos profissionais e nos recursos necessários para a implantação dessa mudança.

Referências

Bacich, L., & Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Penso Editora.

Barbosa, E. F., & de Moura, D. G. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, 39(2), 48-67.

Borges, M. A. G. (2000). A compreensão da sociedade da informação. *Ciência da Informação*, 29, 25-32.

Castells, M. (2002). A era da informação: Economia. *Sociedade e Cultura*, 1, 87-99.

Corrêa, M. L. B., & Boll, C. I. (2019). Perspectivas sobre o uso de metodologias ativas no contexto da cultura digital. *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*. Canoas, *Revista do Mestrado Profissional em Informática na Educação (MPIE) do IFRS Campus Porto Alegre e do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da UFRGS*, 2020. Vol. 8, n. 2 (2019), p. 1-20.

Coutinho, C. (2011). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria prática. P. 07-16.

Gebran, M. P. (2009). Tecnologias educacionais. Curitiba: Iesde Brasil Sa, 189-190.

Gewehr, D. (2017). Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na escola e em ambientes não escolares (Master's thesis, PPGEnsino; Ensino).

Gil, A. C. (2010). Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas. 24, 5.

Kenski, V. M. (2012). Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação.–8ª ed–Campinas. SP: Papirus.

Leite, B. S. (2021). A aprendizagem tecnológica ativa em publicações no ensino das Ciências e Matemática:: uma visão geral da incorporação das metodologias ativas às tecnologias digitais. *Revista de Investigação Tecnológica em Educação em Ciências e Matemática*, 1, 54-79.

Lévy, Pierri. (1999). Ciberultura. São Paulo: Ed. 34

Lucena, S., & Oliveira, J. M. A. (2014). Culturas digitais na educação do Século XXI. *Revista tempos e espaços em educação*, 7(14), 35-44.

Machado, M. J., & Kampff, A. J. C. (2017). A cultura digital na educação básica: investigação sobre concepções, práticas e necessidades formativas. In *Congresso Nacional de Educação* (Vol. 13, pp. 1341-1356).

Mello, C. D. M., Neto, A. J. R., & Petrillo, R. P. (2019). Metodologias Ativas: desafios contemporâneos e aprendizagem transformadora. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.

Moran, J. M. (2006). Educação inovadora na Sociedade da Informação. ANPED. São Paulo, 168(200.17).

Morin, E. (2007). As duas globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente (Vol. 13). Edipucrs.

Munhoz, A. S. (2019). *Aprendizagem Ativa via Tecnologias*. Curitiba: Editora Intersaberes.

Pereira, R. (2012). *Método ativo: técnicas de problematização da realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior*. VI Colóquio internacional. Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão, SE, 20.

Siqueira, M. L. G., Bittencourt, A. H. C. Novaes, A. M. P., & Avelar, K. E. S. (2021). *Transformação Digital e Educação 4.0: Cultura Digital na Educação Básica*. *Pensar Acadêmico*, 19(4), 1263-1274.

Silva, I. P. D. (2015). *Estilos de aprendizagem e materiais didáticos digitais nos cursos de licenciatura em matemática a distância*.

Silva, J. B., Andrade, M. H., de Oliveira, R. R., Sales, G. L., & Alves, F. R. V. (2018). *Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula*. *Revista Thema*, 15(2), 780-791.

Silva, L. C. B. et. al. (2022) *As metodologias ativas e as tecnologias digitais na aprendizagem*.

Capítulo 4

PROJETO VERÃO: SAÚDE E BEM-ESTAR DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO



DOI: 10.5281/zenodo.14834266

Deise Bastos de Araújo

Coordenadora de Educação Física da SEMED, Mestra e Doutoranda em Ciências da Educação (FICS), deisetkd@hotmail.com

Janara Aparecida Teixeira Batista

Mestra em Intervenção Educativa e Social Mpies-UNEB, Pesquisadora do Grupo: EPODS, janarateixeira.psi@gmail.com

RESUMO

Tendo em vista o sistema perverso da política neoliberal que assola o Brasil, a classe trabalhadora precisa estar cada vez mais fortalecida e emancipada diante deste cenário. Onde o trabalho tem sido tratado como modo de sobrevivência, ao mesmo tempo em que se perde a saúde e até mesmo a vida de quem é a base de sustentação das regalias da burguesia soberba e indiferentes quanto a humanização no ambiente de trabalho. A educação não está fora disto, por seu importante papel na sociedade, cada função atribuída em seus distintos setores que tem atribuições complexas e de grandes responsabilidades, não tem tido o merecido amparo das políticas públicas, em destaque, quanto a saúde dos(as) trabalhadores(as). Sendo assim, este relato de experiência teve como objetivo apresentar as dificuldades e os benefícios do Projeto Verão realizado no município de Bom Jesus da Lapa – BA, de forma gratuita, tendo como público-alvo os(as) profissionais da rede municipal de educação. Na qual contou com a participação ativa de 62 trabalhadores/as de diferentes setores da educação e também de outros segmentos. A estes foram ofertadas atividades terapêuticas individuais e coletivas, sob a orientação de profissionais voluntários das áreas da saúde e da educação, com parcerias de setores públicos, que colaboraram significativamente para a realização desta ação. Para a coleta de dados foi utilizada a pesquisa bibliográfica, relatos realizados nos encontros e comentários públicos nas redes sociais oficiais da Secretaria Municipal de Educação e da Prefeitura Municipal. Embora a temporada tenha sido curta e as dificuldades de deslocamento dos profissionais que residem no campo, a ruptura dos contratos temporários, entre outros, foi possível identificar os benefícios proporcionados pelas recomendações e vivências compartilhadas nesta ação, destacando a convivência social e o interesse nos cuidados com a saúde no decorrer de todo o ano.

Palavras-chave: Bem-estar. Profissionais da educação. Saúde.

ABSTRACT

In view of the perverse system of neoliberal politics that plagues Brazil, the working class needs to be increasingly strengthened and emancipated in the face of this scenario. Where work has been treated as a means of survival, at the same time that the health and even the lives of those who are the basis of support for the privileges of the arrogant bourgeoisie and indifferent to humanization in the workplace are lost. Education is no exception to this, due to its important role in society, each function assigned in its different sectors that have complex attributions and great responsibilities, has not received the deserved support from public policies, especially regarding the health of workers. Therefore, this experience report aimed to present the difficulties and benefits of the Summer Project carried out in the municipality of Bom Jesus da Lapa - BA, free of charge, with the target audience being professionals from the municipal education network. This event had the active participation of 62 workers from different sectors of education and other segments. They were offered individual and collective therapeutic activities, under the guidance of volunteer professionals from the areas of health and education, with partnerships from public sectors, who collaborated significantly in carrying out this action. For data collection, bibliographic research, reports made at the meetings and public comments on the official social networks of the Municipal Department of Education and the City Hall were used. Although the season was short and there were difficulties in traveling for professionals who live in the field, the termination of temporary contracts, among others, it was possible to identify the benefits provided by the recommendations and experiences shared in this action, highlighting social coexistence and interest in health care during the course of the work.

Keywords: Well-being; Education professionals; health.

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que o meio científico vem discutindo e comprovando a imprescindibilidade de elaboração e efetivação de políticas públicas em favor dos docentes e demais profissionais da educação (SANTANA; NEVES, 2017).

Apesar disso, o Estado imbuído da política neoliberal, faz com que este processo seja moroso, não dando a devida prioridade a esta requisição considerada questão de saúde pública a um grupo de profissionais tão importantes para a sociedade brasileira por suas significativas contribuições na formação de cada cidadão.

Tendo em vista uma nação movida pelo capitalismo, em que prevalece o enriquecimento e aquisição de bens de uma minoria soberba, para o outro lado desta camada, no caso a classe trabalhadora, resta à subalternização do serviço que coloca a própria vida em risco, quando afeta a saúde de cada ser humano.

Dejours (1986) décadas atrás, afirmou o que::

Nos dias de hoje, quando se fala do trabalho, é de bom-tom considerá-lo a priori como uma fatalidade. Uma fatalidade socialmente gerada. E, de fato, é preciso reconhecer que a evolução do mundo do trabalho é bastante preocupante para os médicos, para os trabalhadores, para as pessoas comuns apreensivas com as condições que serão deixadas a seus filhos em um mundo de trabalho desencantado (p. 49).

Com isto, requerendo da classe trabalhadora a emancipação, organização e politização frente aos interesses deste agrupamento civil na luta constante por direitos trabalhistas, no enfrentamento das mazelas instauradas e enraizadas historicamente na política de estado brasileira, que tem fortes influências do cenário mundial.

Sendo assim, a educação não foge a esta realidade, quando as características de cada setor, que requer inúmeras atribuições e responsabilidades para com a comunidade escolar, os(as) profissionais envolvidos(as) estão submetidos(as) a diferentes possibilidades de desenvolverem doenças psicossomáticas, em pequenas e grandes proporções, sendo intensificadas ainda mais, com jornadas de 20h - 60h semanais e ainda, domésticas e outras fontes de rendas complementares.

Além disto, outros fatores, como o desprestígio social, burocratização e terceirização do trabalho, condições estruturais e remuneratórias precárias, etc. também agregam nas questões ligadas à saúde do trabalhador que está envolto destes fatores.

Para tanto, estratégias de enfrentamentos precisam ser estruturadas para a superação desta preocupante realidade, que não pode esperar até serem instituídas políticas que acolham de forma plena a estas solicitações. Quando a pauta é saúde, não se pode esperar, já que todas as vidas são importantes e o trabalho faz parte da organização coletiva de sociedade.

A saúde mental dos profissionais docentes está muito próximo do sofrimento psíquico, pois esta está em grande medida relacionada com o investimento do profissional no ambiente de trabalho, recursos para o trabalho, formação teórica e destão de suporte. Essas condições estão relacionadas a qualquer trabalhador que recomende realizar um trabalho de qualidade e agradável onde quer que esteja (BATISTA, 2021, p. 16).

Visando contribuir nas discussões científicas sobre saúde dos(as) trabalhadores(as) da educação, este relato de experiência tem o objetivo de apresentar as dificuldades e os benefícios do Projeto Verão realizado no município de

Bom Jesus da Lapa – BA, tendo como público alvo os(as) profissionais da rede municipal de educação.

SAÚDE E O TRABALHADOR DA EDUCAÇÃO

Para a Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1946, a “saúde pode ser definida como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou de enfermidade”. Tal definição emitida pela OMS pode ser considerada como revolucionária para a época, considerando fatores não apenas biológicos.

A OMS é a principal referência do mundo no que tange as políticas que orientam as ações em saúde. E no ano de 1946, na Conferência Internacional de saúde, foram feitas adaptações em sua Constituição que na oportunidade também foi alterado o conceito de saúde, quando ficaram estabelecidos os seguintes princípios:

Saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade; O gozo do mais elevado padrão de saúde possível é um dos direitos fundamentais de todo ser humano, sem distinção de raça, religião, crença política, condição económica ou social; A saúde de todos os povos é fundamental para a consecução da paz e da segurança e depende da mais plena cooperação dos indivíduos e dos Estados; As realizações de qualquer Estado na promoção e proteção da saúde são valiosas para todos; O desenvolvimento desigual em diferentes países na promoção da saúde e no controlo de doenças, especialmente doenças transmissíveis, é um perigo comum; O desenvolvimento saudável da criança é de fundamental importância; a capacidade de viver harmoniosamente num ambiente total em mudança é essencial para esse desenvolvimento; A extensão a todos os povos dos benefícios do conhecimento médico, psicológico e afins é essencial para a plena obtenção da saúde; A opinião informada e a cooperação ativa por parte do público são da maior importância para a melhoria da saúde das pessoas; Os governos têm uma responsabilidade pela saúde dos seus povos, que só pode ser cumprida através da prestação de medidas sanitárias e sociais adequadas (OMS, 1946, p. 1).

Tendo estes princípios como direcionamento, o Ministério da Saúde Brasileiro reforça que o conceito de saúde pode ser mais amplo do que a percepção de que para ter uma vida saudável remete-se apenas a ausência de doenças, mais que isso:

A percepção do conceito de qualidade de vida também tem muitos pontos em comum com a definição de saúde. Desse modo, percebe-se a necessidade de analisar o corpo, a mente e até mesmo o contexto

social no qual o indivíduo está inserido para conceituar melhor o estado de saúde (BRASIL, 2021).

Desse modo, ficando claro o alinhamento das políticas públicas brasileiras com a OMS, o que fica legalmente garantido o acesso de todos os povos às diversas condições que vão influenciar o pleno estado de bem-estar físico, mental, social, entre outros, de saúde. E, para obter qualidade de vida as condições de moradia, saneamento, trabalho, lazer e demais aspectos, precisam estar acessível para todos e todas, sem distinção.

Embora legalmente este seja um direito instituído, a realidade demonstra que a segregação é latente, quando grande parte da população brasileira ainda não acessa estas condicionantes, como ocorre com as classes minoritárias que são subalternizadas pelo poder público.

As desigualdades sociais, historicamente, afetam a população brasileira, mais uma vez esclarecendo que a determinação de saúde é fruto do meio em que esses sujeitos se desenvolvem. Nesse contexto, as desigualdades tornam alguns grupos mais vulneráveis, no que se diz respeito ao adoecimento, sendo estes caracterizados com baixo nível econômico, baixa escolaridade, local de residência vulnerável, sexo, gênero, raça, cor da pele e etnia, categorias sociais consideradas injustas a partir da percepção do juízo de valor (LOPES; SOARES, 2023, p. 2).

Cabendo assim, repensar as questões de saúde para esta população de vulnerabilidades que podem ser evitadas com políticas públicas, ações consistentes e com consciência de classe, uma vez que o ser humano enquanto elemento da natureza precisa sentir-se parte de uma harmonia coletiva, uma vez que integram o mesmo planeta. Entretanto, o neoliberalismo forjado de organização social corrompe esta ótica, quando:

Alienar-se das condições naturais de qualquer tipo de trabalho social leva o ser humano a tornar-se alheio à sua própria condição de ser natural. Na lógica do sistema, isso é necessário para que trabalhadoras e trabalhadores sequer percebam sua degeneração física como efeito da forma de trabalho explorado que realizam, e menos ainda compreendam essa degeneração como parte da ruptura metabólica entre ser humano e natureza e dos seres humanos entre si, que é própria da lógica da produção do valor, finalidade do trabalho social sob relações capitalistas (CALDART, 2023, p. 53).

Nota-se que o trabalho nesse contexto não é uma simples condição de organização da humanidade, mas um mecanismo de subordinação, alienação e de dominação da classe dominante em detrimento dos menos favorecidos.

Segundo Alves (2010), a saúde mental tem sido tema de estudos em vários países e em diferentes níveis de desenvolvimento. Tais estudos têm mostrado que, parte expressiva da saúde mental dos indivíduos sofre influências de fatores sociais e também econômicos, independente do seu nível de desenvolvimento.

Neste grupo social minoritário, encontram-se os(as) profissionais da educação, que assumem um papel fundamental para a organização da sociedade, mas que são submetidos a fatores de riscos em sua atuação laboral, especialmente os(as) professores e professoras:

[...] a precarização do trabalho docente faz parte de um projeto amplo de sociedade que privilegia o desenvolvimento econômico em detrimento de melhores condições de vida e trabalho para os cidadãos e, neste caso em especial, para os professores. A desvalorização, a desapropriação e a desqualificação do trabalho docente, a cada dia, intensificam-se, dadas as investidas neoliberais que se manifestam em ações do Estado (DA SILVA MOURA, et al, p. 11).

Neste projeto nefasto de sociedade, constata-se que o segmento educacional é um alvo direto do capitalismo, por seu potencial de transformar uma sociedade corrompida, ou seja, precarizar suas estruturas é sinônimo de fortalecimento da opressão dominadora.

Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, o que o faz ser o ente de relações que é:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2005, p. 41).

Porquanto, ao atentar-se a estes aspectos, a classe trabalhadora precisa unir-se com suas representações sindicais, movimentos sociais e outras representações apoiadoras, na luta para a melhoria da educação como um todo – e saúde dos(as) profissionais também faz parte desta pauta.

METODOLOGIA

Este relato de experiência traz no bojo de sua fundamentação teórica a pesquisa bibliográfica, que norteiam as discussões e trazem importantes contribuições para a análise da experiência da rede municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa – BA com o Projeto Verão, ofertado para 1350 profissionais que a compõe. Além disto, análise de relatos realizados nos encontros e comentários públicos nas redes sociais oficiais da Secretaria Municipal de Educação e Prefeitura de Bom Jesus da Lapa-BA.

RELATOS E DISCUSSÕES

Este projeto foi coordenado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Bom Jesus da Lapa – BA, contando com a parceria de uma escola da rede estadual de educação e com profissionais voluntários(as), que dispuseram contribuir com o espaço físico e a mediação das atividades propostas, respectivamente.

Pensando nos determinantes sociais que possam estar influenciando no processo de saúde mental, podemos fazer ponderações quanto às demandas do capitalismo, o que para Rosa (2012), acredita ser uma expressão usual do século XXI, baseando-se fundamentalmente em uma série de produção da “mais valia” cada vez mais forte e pecunioso, em que o trabalho não liquidado, passa a gerar lucro apenas ao possuidor do capital.

O Projeto verão ocorreu no período das férias do ano letivo, no período entre 12 a 31 de janeiro de 2024, um período curto, mas de grande relevância para os/as participantes, pois neste momento de pausa das atividades laborais, os profissionais puderam reencontraram-se, conheceram novas pessoas que atuam na mesma rede de trabalho e ainda autoconhecer-se, a partir das reflexões, diálogos e experiências compartilhadas.

Nesta temporada, que antecede o início do ano letivo é fundamental desenvolver a concepção do autocuidado, de desenvolver hábitos saudáveis e vivenciar diferentes possibilidades de cuidar da saúde individual e coletiva. Para muitas pessoas, o período de férias pode ser uma experiência de desligamento de atividades laborais, de relaxamento, de diversão, de realizar cuidados com a saúde,

entre outros. Mas, para outras pode ser o contrário, o que pode provocar uma sobrecarga maior no retorno das aulas.

Assim, indicando a necessidade de olhar para estes indicativos e conscientizar a comunidade quanto à importância do autocuidado cotidiano, haja vista que para algumas pessoas é difícil iniciar este processo nas férias, e ainda mais quando estão na jornada de trabalho, pois o hábito é uma construção diária de disciplina, empenho e dedicação.

Para motivar um estilo de vida saudável, foram proporcionadas aos profissionais da educação, atividades diversificadas com o objetivo de promover ações voltadas ao desenvolvimento do autocuidado e atenção a saúde mental e física dos/as profissionais da rede municipal de ensino, sendo estas atividades: grupo terapêutico, orientação nutricional, avaliação física, canto/coral, natação, hidroginástica, corrida, caminhada, futebol society, futsal, handebol, vôlei, basquete, circuito funcional, dança e alongamento (IMAGEM 1).

IMAGEM 1: Atividades coletivas do Projeto Verão.



Fonte: *Instagram* da Prefeitura Municipal de Bom Jesus da Lapa e Secretaria Municipal de Educação, 2024.

A equipe de monitores voluntários foi composta por: uma psicóloga, uma nutricionista, um pedagogo/músico, uma musicista, um profissional de educação física, dois professores de dança e uma pedagoga/professora de educação física. Estes atuaram no planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades, adaptando-as quando necessário e realizando estudos de caso, para melhor atender às demandas existentes.

O espaço físico também foi um importante fator, com uma estética agradável, foi disponibilizado um campo de grama sintética, uma pista de atletismo, uma quadra poliesportiva coberta, uma arena coberta, uma piscina semiolímpica e um auditório. Uma estrutura ampla e diversificada que propiciou conciliar mais de uma atividade ao mesmo tempo, em que os participantes podiam escolher a atividade do dia de sua preferência com acompanhamento dos profissionais.

A proposta foi divulgada através dos canais de mídia da prefeitura e da secretaria municipal de educação, utilizando as plataformas de *Instagram*, *WhatsApp* e *Facebook*, com *cards*, *folders* e vídeos (IMAGEM 2), para mobilizar os profissionais da rede municipal de educação a inscreverem-se no projeto.

IMAGEM 2: Card de divulgação.



Fonte: *Instagram* da Prefeitura Municipal de Bom Jesus da Lapa e Secretaria Municipal de Educação, 2024.

No intuito de facilitar o acesso, o link para inscrição elaborado no *Google Forms* também foi divulgado nessas plataformas, na qual contou com 257 inscrições que representaram 19% da população total. Nestas, constaram inscrições de profissionais de diferentes departamentos da educação, de outras secretarias e segmentos, tais como, professores(as), secretários(as) escolares, operacionais, merendeiras(os), porteiros(as), cuidadores(as), vendedoras, feirantes, auxiliar, comunicação, enfermeira e dona de casa.

Embora o número de inscritos tenha sido expressivo, a quantidade de pessoas que participaram ativamente do projeto foi de 62, ou seja, 24% dos(as) inscritos, uma queda brusca, que a princípio preocupou a equipe dos monitores, mas que numa análise mais detalhada, percebeu-se que importantes fatores contribuíram para isto: dificuldade de traslado para a cidade dos profissionais que residem no campo, entendimento equivocado de atendimento clínico, o horário das atividades (as atividades eram realizadas no turno vespertino devido a disponibilidade voluntária dos profissionais e do local), desligamento dos profissionais contratados, resistência às mudanças do estilo de vida e a relação errônea feita por alguns profissionais do projeto com o ano político partidário municipal.

Quem não reside na sede fica impossível participar! (Relato no Instagram da SEMED).

Tal levantamento foi feito a partir de relatos dos participantes, das postagens nas redes sociais e da escuta aos profissionais inscritos/não participante. Isto não deixa de ser um indicador relevante, quanto à necessidade de acreditar que estes profissionais estão sedentos de atenção, em que, ao inscreverem pode ser uma sinalização da necessidade. Todavia, mudar essa realidade é um processo de desconstrução da “autossabotagem”, da baixa estima, do senso coletivo de transformação em prol de um bem comum.

Além disto, responsabilizar-se pelas escolhas cotidianas, também faz parte desse processo, não basta apenas cobrar do poder público, é preciso fazer parte do movimento.

Legal mais é necessário do dia a dia do profissional (Relato no Instagram da SEMED).

Ora, quando iniciativas desse teor são ofertadas é interessante que haja a participação das partes interessadas, conhecendo, experimentando para que as ações sejam moldadas e (re)elaboradas, pautando-se nas experiências vividas, refletidas e dialogadas.

Vale ressaltar que esta não foi à primeira iniciativa realizada no município, outras ações desse teor já foram realizadas, como os projetos realizados numa escola do território campesino no ano de 2012:

[...] foi identificado a necessidade de projetos voluntários extracurriculares que incentivassem a prática de atividade física

direcionada aos educandos, professores, funcionários e comunidade. Para tanto, foram realizados dois projetos “Dança da Escola” e “Ginástica na Escola” (ARAÚJO, 2014, p. 1).

Haja vista que outras ações com este viés já foram realizadas, em diferentes espaços e proporções de atendimento, como atendimentos psicológicos, nutricionais, pedagógicos, de canto/coral, atividades corporais, entre outras. Todavia, a descontinuidade e o suporte deixam a desejar, caindo em descrédito da população.

Já começou a compra de votos através desses projetos. Porque não faz desde o início ivio do ano só faz perto de eleição?e eles acreditam.Isdo tudo os que estão orientando ganham extra. K k dindin (Relato no Instagram da SEMED).

Por isso, é imprescindível rever as estratégias e elaborá-las coletivamente, e a partir disso instituir políticas públicas municipais para que se obtenha apoio e suporte quanto a saúde do profissional da educação.

Outro ponto que chamou atenção foi a de profissionais de outras secretarias no interesse em participar desta iniciativa, na qual foram acolhidos(as), bem como familiares de participantes inscritos, por estas pessoas fazerem parte da rede de apoio dos integrantes. Até mesmo, de manifesto de interesse de ampliação desta ação:

Parabéns!!! Pena q só pra educação... vai ser lindo (Relato no Instagram da SEMED).

Embora seja árdua a persistência em engajar o poder público e conscientizar a sociedade quanto à relevância desta iniciativa, o que sustenta e inspira esse trabalho, são os benefícios decorrentes das atividades propostas. Tais benfeitorias, que foram relatadas pelos(as) participantes, envolvendo saúde mental, corporal, afetiva e social:

*Nessas férias fiquei sozinha em casa, não tinha ânimo para nada, estava entrando em depressão e com muitas crises de ansiedade. Depois do projeto, meu marido até estranhou, por que eu só ficava no sofá e agora até minha unha eu fiz (Relato de participante).
Eu nunca imaginei que depois de muito tempo eu iria jogar bolo de novo. Meu filho nem vai acreditar quando ver a minha foto jogando (Relato de participante).*

Nos relatos, ficam explícitos os efeitos das recomendações, das trocas de incentivos e experiências, da determinação, da confiança e descobertas ocorridas após as experiências vivenciadas no Projeto.

Desse modo, os profissionais tiveram que lidar com uma diversidade de carecimentos, tendo que planejar cada momento com muita atenção para as patologias diagnosticadas e ocultas, sob a ótica de cada área de conhecimento em prol de um bem comum.

Importante considerar que estes profissionais têm além dos deveres peculiares da função, uma responsabilidade envolta na mudança do paradigma da qualidade da educação pública na sociedade contemporânea, tornando-se necessário um olhar diferenciado, pois a educação agrega uma importante responsabilidade social (BATISTA, 2021, p. 16).

Outrossim, alcançar o objetivo de mudar o estilo de vida das pessoas proporcionando-as saúde e bem-estar é pensar no coletivo, na vida em comunidade de forma plena, que nesse movimento, ao despertar a responsabilização do autocuidado e oferecer condições para isto, é um caminho complexo, mas possível de ser realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciativas como esta precisam ter uma atenção da gestão da rede para que possa ser ampliada e consolidada ao longo do ano letivo e também nas férias, para que mais profissionais sejam beneficiados/as e motivados a aderirem permanentemente um estilo de vida saudável, sob acompanhamento de profissionais capacitados(as) e fazendo uso de ambientes e equipamentos que auxiliem às atividades a serem realizadas.

Além disto, integrar e manter a equipe multiprofissional no quadro de servidores da rede municipal de educação para que tenham a sua valorização técnica, de remuneração e seguridade, visto que estes profissionais são fundamentais para a concretização dos objetivos deste projeto. Sendo um investimento que trará retornos positivos para saúde dos(as) trabalhares(as) e redução de percalços recorrentes no ambiente de trabalho.

Desse modo, reconhecer que a prevenção e o desenvolvimento do autocuidado é reduzir gastos e transtornos com afastamentos, licenças e atestados, que ocorrem corriqueiramente, e que são indicadores de preocupação e de alerta que não devem ser ignorados.

Dito isto, é imprescindível destacar que as nuances do trabalho do profissional da educação, em qualquer função, podem desencadear patologias psicossomáticas, que se não prevenidas ou tratadas, desenvolvem doenças agudas e crônicas.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. e RODRIGUES, N. **Determinantes sociais e económicos da Saúde Mental**. Rev Port Saúde Pública. Portugal, 2010.

ARAÚJO, Deise Bastos. **Educação Física na zona rural: relato de experiência em uma escola municipal no distrito de Favelândia, BA**. REVISTA DIGITAL. Nº 189, Buenos Aires, 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd189/educacao-fisica-na-zona-rural.htm>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2024.

BATISTA, Janara Aparecida Teixeira. **SAÚDE MENTAL: UMA DISCUSSÃO SOBRE O PROCESSO DE ADOECIMENTO DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE BOM JESUS DA LAPA**. EDUFBA: Educação, Sociedade e Intervenção: perspectivas interdisciplinares entre pesquisas. Edição 1ª, Salvador, 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. **O que significa ter saúde?** GOV.BR. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-brasil/eu-quero-me-exercitar/noticias/2021/o-que-significa-ter-saude>. Acesso em: 03 de março de 2024.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. Ed. 1. São Paulo. EXPRESSÃO POPULAR, 2023.

DA SILVA MOURA, Juliana et al. A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, v. 19, n. 40, p. 01-17, 2019. Disponível em: <https://revistasdigitais.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1242/1421>. Acesso em: 03 de março de 2024.

DEJOURS, C. **Por um novo conceito de saúde**. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, São Paulo, v. 14, n. 54, p. 7-11, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

LOPES, Maiara Oliveira, SOARES, Themis Cristina Mesquita. Perfil de vulnerabilidade frente as desigualdades sociais e seu impacto a saúde: uma revisão sistemática. **Cadernos UniFOA**, 2023. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/4382/3264>. Acesso em: 03 de março de 2024.

OMS, Organização Mundial de Saúde. **Constituição da Organização Mundial de Saúde**. WORLD HEALTH ORGANIZATION, 1946. Disponível em: <https://www.who.int/about/accountability/governance/constitution>. Acesso em: 03 de março de 2024.

ROSA, Cássia Regina. **Os determinantes sociais e o adoecimento mental**. UNESP. Franca. 2012.

SANTANA, Franciele Ariene Lopes; NEVES, Ilidio Roda. Saúde do trabalhador em educação: a gestão da saúde de professores de escolas públicas brasileiras. **Saúde e Sociedade**, v. 26, p. 786-797, 2017. Disponível em: [SciELO - Brasil - Saúde do trabalhador em educação: a gestão da saúde de professores de escolas públicas brasileiras Saúde do trabalhador em educação: a gestão da saúde de professores de escolas públicas brasileiras](#). Acesso em: 09 de dezembro de 2024.

Capítulo 5

DESCOLONIZANDO A LEITURA: A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS INTERCULTURAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL



DOI: 10.5281/zenodo.14948105

Willian Francisco de Moura

Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), na linha de pesquisa Leitura e Formação do leitor. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Lavras (UFLA/2023). Licenciado em Letras - Inglês (UNESA) e Pedagogia (UEG). Professor efetivo de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC – GO) e docente do ensino superior da Faculdade Serra da Mesa – Fasem. E-mail: willian.f.m40@gmail.com

Márcia Miranda Chagas Vale

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), na linha de pesquisa: Leitura e formação do leitor. Mestra em Teoria Literária pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Maranhão. Graduada em Licenciatura Plena em Letras-Português pela Universidade Estadual do Piauí. Professora Efetiva da Rede Estadual do Maranhão. Professora do Programa de Formação de Professores (PARFOR) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas. E-mail: marciamirandavale@gmail.com

RESUMO

A formação literária de leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, doravante (AIEF), perpassa questões pedagógicas, estéticas e interculturais. Este estudo teve como objetivo investigar como a perspectiva decolonial pode contribuir para a formação de leitores literários nos AIEF, explorando práticas pedagógicas que promovam a diversidade cultural, a desconstrução de estereótipos e a valorização de narrativas marginalizadas na seleção de textos literários por meio da literatura infantil. A pesquisa está fundamentada nos pressupostos teóricos de autores como Walsh (2009; 2013), Petit (2008; 2009), Zilberman (2003; 2021), Colomer (2007; 2017) e Adichie (2019). Do ponto de vista epistemológico, esta é uma investigação qualitativa-interpretativa. Quanto aos seus objetivos, classifica-se como uma pesquisa bibliográfica exploratória. Além disso, também é uma pesquisa-ação. Nesse contexto,

a pesquisa foi realizada em uma turma de 5º ano dos AIEF, de modo que foram abordadas nos momentos de acolhimento, as obras “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupéry e “O Pequeno Príncipe Preto”, de Rodrigo França. Foram propostas discussões relacionadas à desconstrução de estereótipos, à diversidade étnica e racial brasileira e diálogos sobre as diferentes culturas que existem no Brasil. Concluímos que a formação de leitores literários sob uma perspectiva decolonial visa não apenas ampliar o repertório literário dos estudantes, mas também desenvolver neles uma consciência crítica e um senso de justiça social, preparando-os para serem cidadãos mais conscientes e engajados em um mundo diverso e complexo.

Palavras-chave: Literatura infantil. Perspectiva decolonial. Leitor literário.

ABSTRACT

The literary formation of readers in the Early Years of Elementary Education, hereafter referred to as EYEE, encompasses pedagogical, aesthetic, and intercultural issues. This study aimed to investigate how a decolonial perspective can contribute to the formation of literary readers in the EYEE, exploring pedagogical practices that promote cultural diversity, the deconstruction of stereotypes, and the valorization of marginalized narratives in the selection of literary texts through children's literature. The research is grounded in the theoretical assumptions of authors such as Walsh (2009; 2013), Petit (2008; 2009), Zilberman (2003; 2021), Colomer (2007; 2017), and Adichie (2019). From an epistemological standpoint, this is a qualitative-interpretative investigation. In terms of its objectives, it is classified as an exploratory bibliographic research. Additionally, it is also an action research. In this context, the research was conducted in a 5th-grade class of the EYEE, where the works *The Little Prince* by Antoine de Saint-Exupéry and *The Black Little Prince* by Rodrigo França were addressed during welcoming moments. Discussions related to the deconstruction of stereotypes, Brazilian ethnic and racial diversity, and dialogues about the different cultures present in Brazil were proposed. We concluded that the formation of literary readers from a decolonial perspective aims not only to expand students' literary repertoire but also to develop in them a critical consciousness and a sense of social justice, preparing them to be more aware and engaged citizens in a diverse and complex world.

Keywords: Children's literature. Decolonial perspective. Literary reader

INTRODUÇÃO

A formação de leitores no Ensino Básico, especialmente nos AIEF, tem sido pauta de debates tanto na escola quanto nos cursos de formação de professores. Pesquisas recentes apontam que a população brasileira lê cada vez menos e essa é uma informação alarmante, uma vez que a leitura, além de sua função instrumental, como a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e escrita, desempenha um papel fundamental na formação crítica, na ampliação do repertório cultural e na construção de valores. A formação de leitores literários desde a infância é essencial para reverter esse quadro

preocupante, pois é nesse período que se constroem hábitos e se desenvolve o prazer pela leitura.

É importante salientar, além disso, a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a literatura como arte e como um meio de acesso a outras culturas, realidades e perspectivas. Escolher obras que dialoguem com o universo infantil e ofereçam experiências estéticas significativas é um dos caminhos para tornar a leitura atrativa. Ademais, o envolvimento da família e da comunidade escolar no estímulo à leitura é indispensável, criando ambientes ricos em literatura e experiências de leitura compartilhada.

Nesse contexto, discutimos³ neste estudo, além da necessidade de formar leitores literários na infância, a relevância de metodologias que valorizem uma formação de leitores, sob uma perspectiva decolonial. Essa formação assume um papel essencial nas vivências das crianças, já que questiona as estruturas eurocêntricas que historicamente definiram o que é considerado literatura de qualidade e buscam promover a valorização de vozes, narrativas e estéticas marginalizadas.

A abordagem decolonial sugere que o ensino de literatura, desde os primeiros anos escolares, deve incluir obras que reflitam a diversidade cultural e social do Brasil e de nossos antepassados, bem como de outros contextos historicamente subalternizados. Textos de autores indígenas, afro-brasileiros, quilombolas e de outras comunidades silenciadas devem estar presentes nas práticas pedagógicas, possibilitando às crianças o reconhecimento de si mesmas e de sua comunidade nas narrativas que leem.

Conforme destaca Gomes (2018, p. 26), “reconhecer a existência de uma perspectiva negra decolonial brasileira significa romper com o eurocentrismo no campo do conhecimento e admitir que ele passa a interpretar a raça no contexto das relações de poder”. Assim, o ensino literário decolonial não apenas valoriza essas narrativas, mas também promove uma ruptura com perspectivas eurocêntricas, ampliando as possibilidades de leitura e interpretação para além das relações de poder impostas historicamente.

³ Apesar do texto conter apenas um autor, optamos por usar a primeira pessoa do plural, uma vez que esta pesquisa é constituída mediante a união de várias vozes (referências) e atende a uma pluralidade de sujeitos.

Desse modo, este estudo tem como objetivo investigar como a perspectiva decolonial pode contribuir para a formação de leitores literários nos AIEF, explorando práticas pedagógicas que promovam a diversidade cultural, a desconstrução de estereótipos e a valorização de narrativas marginalizadas na seleção de textos literários por meio da literatura infantil. Para atingir esse objetivo, partimos da problemática de compreender de que maneira práticas pedagógicas podem integrar abordagens que desafiem padrões eurocêntricos, promovam o reconhecimento da diversidade cultural, desconstruam estereótipos e incluam narrativas historicamente marginalizadas no ensino de literatura infantil nos AIEF.

Este estudo se justifica pela necessidade de promover práticas pedagógicas que contribuam para a formação de leitores literários críticos e engajados desde os anos iniciais da escolarização, considerando o preocupante cenário de queda nos índices de leitura no Brasil. A literatura, ao ampliar horizontes culturais, desafiar preconceitos e estimular o pensamento crítico, é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, adotar uma perspectiva decolonial na formação de leitores no âmbito da educação formal possibilita a superação de um currículo historicamente dominado por padrões coloniais e que valorizam a cultura europeia e estadunidense e suas respectivas línguas, promovendo a inclusão de narrativas que refletem a diversidade cultural e social do Brasil.

Nesse contexto, recorreremos aos aportes teóricos de estudiosos como Walsh (2009; 2013), Petit (2008; 2009), Zilberman (2003; 2021), Colomer (2007; 2017) e Adichie (2019). No que tange à metodologia deste estudo, primeiramente executamos uma pesquisa bibliográfica exploratória a fim de situar o leitor sobre as principais discussões sobre formação de leitores na infância e decolonialidade. Em seguida, realizamos uma pesquisa-ação com alunos do 5º ano dos AIEF de uma escola no interior do estado de Goiás, onde o pesquisador atua como professor pedagogo.

Quanto a organização, dividimos este estudo em três etapas. Inicialmente, discutimos a formação de leitores na infância, apresentando as principais discussões teóricas sobre o tema. Em seguida, argumentamos sobre as relações possíveis entre literatura infantil e decolonialidade, explorando a necessidade de uma educação literária comprometida com a diversidade cultural existente no Brasil. Por fim, apresentamos a metodologia e os resultados e discussões da pesquisa-ação aplicada junto aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA INFÂNCIA

A formação do leitor literário na infância é um processo que vai além do simples ensino de leitura e escrita, abrangendo o desenvolvimento intelectual, emocional e cultural das crianças. Nesse sentido, a literatura infantil desempenha um papel crucial ao romper com o caráter pedagógico tradicionalmente atribuído ao gênero. De acordo com Zilberman (2003), a literatura infantil não se limita a transmitir informações ou ensinamentos morais, mas sim possibilita ao leitor o desdobramento de suas capacidades intelectuais. Essa abordagem respeita a perspectiva da criança, reconhecendo o significado único que a literatura pode ter para ela e ampliando sua compreensão do mundo.

Além de estimular o pensamento crítico e a criatividade, a literatura infantil permite às crianças explorarem tanto o mundo exterior quanto suas próprias experiências internas. Colomer (2017, p. 27) destaca que "a literatura ajuda as crianças a descobrirem que existem palavras para descrever o exterior, para nomear o que acontece em seu interior e falar sobre a própria linguagem". Essa interação com o texto literário incentiva as crianças a experienciarem as possibilidades da linguagem e a compreenderem as regras que guiam tanto os sistemas linguísticos quanto os comportamentais. Dessa forma, a literatura infantil atua como um mediador entre a criança e os diversos significados que ela encontra no mundo ao seu redor.

Nessa perspectiva, a leitura literária na infância é uma prática que não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo, mas também promove a autonomia, auxilia no surgimento da criticidade e no reconhecimento como um ser único no mundo. Ao possibilitar que as crianças explorem as normas e experimentem os limites da linguagem e do comportamento, a literatura infantil cria um espaço no qual possam questionar, imaginar e recriar suas próprias realidades. A presença da literatura na infância contribui significativamente para a formação de leitores capazes de interpretar e ressignificar o mundo ao seu redor, tornando-se, assim, sujeitos ativos e reflexivos em sua interação com a sociedade.

Formar o leitor literário, desde muito cedo, envolve o desafio de ensinar a apreciação e a interpretação de obras literárias de forma ampla e significativa. Colomer (2007, p. 45) destaca que "a função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de ensinar o que fazer para entender um corpus de obras cada vez mais amplo e complexo". Para a autora, o objetivo do ensino literário não é

pautado pelo gosto pessoal ou pela liberdade de escolha, mas sim pela capacidade de lidar com a complexidade das obras e compreender seu valor cultural e social. Essa abordagem exige que a escola vá além da simples apreciação, estabelecendo práticas que promovam o letramento literário como uma responsabilidade social.

Nesse sentido, Cosson (2021) enfatiza que o letramento literário deve ser compreendido como uma prática social essencial, sendo responsabilidade da escola torná-lo acessível a todos. O autor ressalta que a questão não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, mas sim "como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder humanizador (Cosson, 2021, p. 23)". Assim, é necessário garantir que o ensino da literatura não seja reduzido a exercícios mecânicos ou desvinculados de seu potencial formativo e transformador, mas que permita aos estudantes acessar seu poder humanizador e reflexivo que a leitura literária possui.

A literatura infantil, nesse contexto, assume um papel central, pois ela rompe com propósitos normativos e se volta para a arte e a cultura em sua essência. Como aponta Zilberman (2021, p. 10), trata-se de uma literatura que “não almeja doutrinar; não se pauta pela obediência nem pelo conformismo” e que pode atingir públicos marginalizados, como crianças e jovens, além de comunidades distantes dos centros culturais hegemônicos. Nesse aspecto, a literatura infantil já possui um caráter decolonial, pois sempre foi relegada a um espaço secundário em relação aos demais gêneros.

Dessa forma, a presença desse gênero literário nos espaços de vivências das crianças vai além de uma reparação histórica, pois reafirma seu valor como uma manifestação artística legítima, capaz de dialogar com as experiências e os anseios das crianças. A literatura tem a capacidade de abrir caminhos para o autoconhecimento e a descoberta de novas perspectivas, tocando os leitores de maneira profunda. Como ressalta Petit (2009, p. 148),

[...] a leitura tem o poder de despertar em nós regiões que até então estavam adormecidas. Tal como o belo príncipe de conto de fadas, o autor inclina-se sobre nós, toca-nos de leve com suas palavras e, de quando em quando, uma lembrança escondida se manifesta, uma sensação ou um sentimento que não saberíamos expressar revela-se com uma nitidez surpreendente.

Nesse contexto, a formação do leitor literário é um processo que ultrapassa a técnica e alcança as dimensões mais profundas da subjetividade, da cultura e da

imaginação. Conforme observa novamente Petit (2008), a constituição do ser humano ocorre na interação entre subjetividades, e o leitor não pode ser visto apenas como um receptor passivo que somente absorve o conteúdo do texto. Ao contrário, ele insere suas próprias ideias e imaginação nas entrelinhas, misturando-as às intenções do autor. Nesse processo, as palavras do escritor servem como ponto de partida para que o leitor desenvolva seu próprio entendimento e crie significados únicos, transformando a leitura em uma experiência compartilhada e interativa. Com as crianças, esse processo é ainda mais efervescente, visto que sua personalidade e a noção de si no mundo estão em construção.

A leitura na infância também oferece às crianças uma forma diferenciada de se conectar com o mundo. Segundo Petit (2009, p. 43), “ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal”. Ao colocar a criança em contato com narrativas literárias plurais, a escola cria um espaço que não apenas amplia a visão de mundo dos pequenos, mas também lhes permite vivenciar experiências que unem o pessoal e o coletivo, o individual e o universal, transformando a literatura em uma ponte poderosa entre o particular e o global.

Além disso, a formação do leitor depende de contextos que favoreçam encontros significativos com a leitura. Petit (2009, p. 148) afirma que “a leitura [...] é influenciada por um contexto mais amplo, um ambiente que convida ou desestimula a aproximar-se dos livros. E vimos também que é uma história de encontros.” Esses encontros, mediados por ambientes ricos em estímulos literários, têm o potencial de despertar nas crianças dimensões ocultas de sua sensibilidade e criatividade. De acordo com Petit (2008), a leitura possui a capacidade de ativar áreas da nossa sensibilidade e imaginação que permaneciam latentes, trazendo à tona novas percepções e sentimentos. Dessa forma, a literatura infantil assume um papel transformador, permitindo que as crianças não apenas interpretem textos, mas também construam novas perspectivas sobre si mesmas e sobre o mundo ao seu redor.

Decolonialidade e Literatura Infantil: relações possíveis (e necessárias)

A literatura infantil desempenha um papel essencial na formação de leitores críticos, e sua abordagem, especialmente sob uma perspectiva decolonial, é crucial

para a desconstrução de narrativas hegemônicas e para a elaboração de novas formas de conhecimento e pertencimento. Walsh (2013) estabelece uma base teórica fundamental ao argumentar que as práticas pedagógicas decoloniais não são externas às realidades vividas pelos povos, mas integram suas lutas e esforços por conscientização e desalienação. A autora enfatiza que o ato pedagógico, nesse contexto, é profundamente político e existencial, pois busca desafiar as estruturas coloniais e criar espaços para re-existir e reconstituir as humanidades negadas.

Walsh (2013) afirma que,

[...] As pedagogias pensadas dessa forma não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas dos povos e das pessoas, mas parte integral de seus combates e perseveranças ou persistências, de suas lutas por conscientização, afirmação e desalienação, e de suas batalhas — diante da negação de sua humanidade — para ser e tornar-se humano. É nesse sentido e frente a essas condições e possibilidades vividas que proponho o enlace entre o pedagógico e o decolonial. (p. 31, tradução nossa).⁴

Esse entendimento decolonial da pedagogia pode ser ligado à literatura infantil, que busca refletir acerca de como contribuir para a transformação das subjetividades dos leitores. Ao abordar temas como identidade, cultura e história, a literatura, especialmente a literatura negro-brasileira, oferece uma maneira de subverter as narrativas coloniais, trazendo à tona vozes historicamente silenciadas e fornecendo espaço para que os sujeitos se reconheçam nas histórias que leem.

A literatura negro-brasileira, como destaca Sousa e Carvalho (2023, p. 3), “repousa na intensidade das relações entre Brasil, África e suas diásporas, ao mesmo tempo que representa e positiva no literário as vivências e convicções afrocentradas”. Essa abordagem, que resgata e fortalece identidades afro-brasileiras, é um exemplo claro de como a literatura, também a infantil, pode servir como uma ferramenta de empoderamento e reconciliação com o passado, ao mesmo tempo que ressignifica o presente.

Por outro lado, a literatura também possui um imenso poder de transformação social, como pontua Adichie (2019, p. 14): “As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar”. Ao explorar

⁴ [...] Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial.

diferentes perspectivas culturais e sociais, a literatura infantil pode tornar-se um campo de resistência contra a opressão e o racismo estrutural, permitindo que as crianças se percebam como sujeitos ativos de suas histórias e do mundo ao seu redor.

Além disso, a literatura infantil, ao abordar temas ligados às religiões afro-brasileiras, por exemplo, também atua como um espaço de insubmissão às normas e opressões vigentes. Sousa e Carvalho (2023) destacam que a literatura infantil tem tematizado as religiões africanas e afro-brasileiras de forma positiva, ampliando as possibilidades de significação e compreensão por parte do leitor em formação. Esse movimento contra-hegemônico é um reflexo da necessidade de se descolonizar o currículo, como já alertava Gomes (2018, p. 08): “as histórias coloniais e noções particulares de raça, classe, gênero, sexualidade e idade... têm o potencial de forjar subjetividades e práticas coloniais e colonizadoras. Por isso, é preciso descolonizar o currículo”.

Portanto, ao integrar uma perspectiva decolonial na literatura infantil, não estamos apenas propondo a inclusão de novos textos, mas também a reconfiguração das práticas pedagógicas e dos currículos escolares. Essa mudança é essencial para a construção de um ensino mais justo e inclusivo, que valorize a diversidade cultural e promova a igualdade social. A literatura, nesse sentido, torna-se uma ferramenta de transformação, capaz de empoderar as novas gerações e criar um futuro mais plural e humanizado.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é de natureza qualitativa-interpretativa e visou investigar como a perspectiva decolonial pode contribuir para a formação de leitores literários nos AIEF, explorando práticas pedagógicas que promovam a diversidade cultural, a desconstrução de estereótipos e a valorização de narrativas marginalizadas na seleção de textos literários por meio da literatura infantil. O estudo foi realizado com alunos do 5º ano dos AIEF, numa escola municipal situado no Norte do Estado de Goiás, onde o pesquisador atua como professor pedagogo efetivo.

Inicialmente, foi proposta uma pesquisa bibliográfica exploratória que buscou reconhecer as principais discussões acerca da formação de leitores na infância e sobre decolonialidade, analisando os principais debates sobre o tema e como os apontamentos poderiam auxiliar na construção de uma metodologia de trabalho

exitosa no que tange a formação de leitores sob uma perspectiva decolonial. Em seguida, realizamos uma pesquisa-ação, uma vez que Thiollent (2009) define esse tipo de pesquisa como uma investigação social prática, realizada em colaboração entre pesquisadores e participantes para solucionar problemas coletivos.

Na pesquisa-ação (Thiollent, 2009) são propostas quatro etapas principais: a) exploratória; b) planejamento; c) execução; d) análise e síntese. Nesse contexto, na primeira fase propomos a exploração, mediante observação, do contexto dos alunos e quais tipos de obras literárias eles tinham acesso na escola. Na segunda etapa, fizemos o planejamento da ação, na qual, a partir das leituras sobre formação de leitores e decolonialidade, percebemos a importância de se trabalhar os clássicos, mas também dar lugar a obras que apresentam uma perspectiva contra-hegemônica, ou seja, decolonial.

Nesse contexto, como parte da terceira etapa, a execução, foram abordadas, nos momentos de acolhimento, as obras “*O Pequeno Príncipe*”, de Antoine de SaintExupéry e “*O Pequeno Príncipe Preto*”, de Rodrigo França. As obras foram abordadas no ambiente da sala de aula e nas áreas externas, mediante exposições e círculos de leitura. Os debates aconteceram durante os períodos de aula e buscaram deixar um espaço aberto de discussão para trabalhar temas como ancestralidade, diversidade racial e cultural, desconstrução de estereótipos e retomada de memórias. Ao final de cada momento, as percepções do pesquisador/professor eram registradas no diário de pesquisa. Assim, foi possível executar a quarta etapa da pesquisa, a análise e síntese das informações coletadas durante a investigação, as quais estão localizados na seção de resultados e discussões deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No âmbito da educação formal brasileira, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) dispõe que, desde cedo, as crianças manifestam interesse pela cultura escrita, o que se evidencia ao interagirem com textos nos contextos familiar, escolar e comunitário. Essas experiências favorecem a construção da compreensão sobre a língua escrita e o reconhecimento de seus diversos usos sociais. Ao oferecer oportunidades significativas de contato com a literatura infantil, o educador, como mediador, contribui para despertar o prazer pela leitura, estimular a imaginação e ampliar o repertório cultural das crianças.

Nesse contexto, durante a primeira etapa desta investigação, procuramos identificar qual era a relação das crianças com a literatura infantil e registrar as percepções no diário de pesquisa. Foi possível observar que as crianças tinham um acesso limitado às obras infantis disponíveis na instituição escolar, visto que a biblioteca estava distante do acesso dos estudantes e sempre trancada. Dessa forma, para conseguir acessar os livros, as crianças precisavam que o professor organizasse momentos de aula na biblioteca, o que acontecia com uma baixa frequência. Além disso, as obras disponíveis na instituição eram poucas e, em sua maioria, focadas no público dos primeiros anos de alfabetização, o que não atraía tanto os estudantes do 5º ano dos AIEF.

A partir dessa análise sobre as obras disponíveis na instituição escolar, percebemos que seria necessário planejar ações com obras que atraíssem mais a atenção dos estudantes. Nesse contexto, na segunda etapa da pesquisa-ação, selecionamos as obras e a maneira que seriam abordadas com os estudantes. Foram escolhidas as obras “*O Pequeno Príncipe*”, de Antoine de SaintExupéry e “*O Pequeno Príncipe Preto*”, de Rodrigo França, uma vez que possibilitaria o acesso das crianças a um grande clássico da literatura infantil ocidental e também a uma releitura que aborda a importância da cultura afro-brasileira, a diversidade étnico-racial e questões ligadas à ancestralidade.

Sousa e Carvalho (2023) argumentam que, em análises relacionadas à literatura infantil, especialmente na produção contemporânea, é fundamental considerar aspectos como enredos, temáticas, protagonismos e autoria, de forma a ultrapassar os limites do literário e estimular discussões mais amplas. Nesse panorama, iniciativas que selecionam obras com diferentes abordagens, como clássicos da literatura infantil e releituras que valorizam a diversidade étnico-racial e as matrizes culturais afro-brasileiras, contribuem para promover o respeito, a tolerância e novas perspectivas críticas.

Após a seleção das obras e planejamento das aulas, começamos a aplicação. As crianças sempre se mostram muito receptivas para os momentos de leitura, fazendo perguntas e questionamentos. As acolhidas sempre foram momentos bem respeitosos, pois crianças logo perceberam que deveriam fazer silêncio para que a leitura fluísse. Inicialmente, fizemos a leitura a obra clássica, “*O Pequeno Príncipe*”, de Antoine de SaintExupéry. A leitura acontecia sempre nos 10 primeiros minutos de cada dia de aula e durou cerca de 2 semanas. A metodologia utilizada foi a contação

da história de maneira expositiva e, depois fizemos círculos de leitura. Como não havia livros para todos, após os momentos de leitura, a obra ficava disponível para que os alunos pudessem manipular o livro infantil, observar as imagens e recriar o enredo.

Com a conclusão da leitura da obra clássica, foi apresentada aos estudantes a releitura intitulada “*O Pequeno Príncipe Preto*”, de Rodrigo França. Durante as primeiras impressões, surgiram diversos comentários entre as crianças, com algumas manifestando a ideia de que o título poderia ser considerado preconceituoso, sob a alegação de que não seria apropriado referir-se a alguém como “preto”. Contudo, outras crianças, mais familiarizadas com o tema, apontaram que o uso da expressão seria válido, desde que não carregasse um tom pejorativo. Esses diálogos foram cuidadosamente mediados pelo professor-pesquisador, que, em nenhum momento, tratou as percepções equivocadas como verdades, mas, ao contrário, empenhou-se em esclarecer dúvidas e promover um ambiente de reflexão crítica sobre o tema.

A adaptação da obra, por ser mais concisa do que o texto original, possibilitou uma leitura mais ágil. Um aspecto relevante observado durante as atividades foi o receio inicial das crianças em discutir temas relacionados à raça, religião e ancestralidade, demonstrando certa insegurança em abordar tais questões. No entanto, os momentos de leitura revelaram-se enriquecedores, permitindo que os alunos expressassem suas dúvidas e ampliassem seus conhecimentos sobre aspectos da cultura afro-brasileira. Destacamos ainda o impacto positivo do reconhecimento identitário, especialmente entre as crianças negras da turma, que se identificaram com o protagonista de “*O Pequeno Príncipe Preto*”. Tal identificação é de grande relevância, considerando que os clássicos da literatura infantil geralmente apresentam protagonistas com características eurocêntricas, deixando de contemplar a diversidade étnico-racial que caracteriza a sociedade brasileira.

A formação de leitores na infância exige metodologias de trabalho inovadoras, considerando que é nessa etapa que o gosto pela leitura começa a ser consolidado. Entre as estratégias utilizadas, o círculo de leitura destacou-se como a mais eficaz, promovendo maior engajamento e atenção por parte dos alunos. No encerramento da leitura de “*O Pequeno Príncipe Preto*”, propusemos que os estudantes se caracterizassem como príncipes e princesas, baseando-se em suas percepções de como seriam esses personagens no contexto do estado de Goiás. Após discussões em grupo, os alunos concluíram que um príncipe ou princesa goiano seria representado como alguém vestido à moda do homem do campo. Essa decisão

refletiu-se na caracterização adotada pela maioria, conforme ilustrado na imagem do círculo de leitura de encerramento da pesquisa.

Figura 1 – Círculo de leitura



Fonte: O autor

Os momentos de leitura foram muito ricos e se relacionam muito com as discussões apresentadas sobre decolonialidade, visto que o ambiente escolar também é lugar de desconstruir pensamentos enraizados na população e estabelecer novas perspectivas. De acordo com Gomes (2018), a descolonização não se restringe ao reconhecimento ou à vontade política, mas exige uma ruptura epistemológica, política e social que contemple a presença negra em espaços de poder e decisão, bem como nas estruturas acadêmicas, culturais e de gestão pública, como educação, saúde e justiça. Para que essa transformação seja efetiva, é necessário que ela alcance tanto o campo da produção de conhecimento quanto as estruturas sociais e de poder, promovendo mudanças profundas e estruturais.

Por fim, observamos que a formação de leitores sob uma perspectiva decolonial representa uma oportunidade não apenas de criar o gosto pela leitura, mas também de promover discussões que esclareçam as dúvidas dos estudantes em um ambiente seguro e informativo. Essa abordagem possibilita o reconhecimento de culturas subalternizadas como agentes fundamentais na construção da identidade brasileira, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e para a criação de espaços de diálogo significativos e enriquecedores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas neste estudo permitiram alcançar o objetivo principal, que foi investigar como a perspectiva decolonial pode contribuir para a formação de leitores literários nos AIEF, explorando práticas pedagógicas que promovam a diversidade cultural, a desconstrução de estereótipos e a valorização de narrativas marginalizadas na seleção de textos literários por meio da literatura infantil. A análise demonstrou que essa abordagem promove a inclusão de narrativas que valorizam a diversidade cultural, desconstróem estereótipos e reconhecem vozes historicamente marginalizadas. Assim, evidencia-se que a literatura infantil, quando integrada a práticas pedagógicas decoloniais, desempenha um papel essencial na ampliação do repertório literário das crianças e no desenvolvimento de uma consciência crítica.

Concluimos, portanto, que a perspectiva decolonial oferece caminhos concretos para a formação de leitores que não apenas interpretam textos literários, mas também refletem sobre questões de identidade, cultura e justiça social. Essa abordagem se mostrou eficaz para fomentar a construção de cidadãos mais conscientes e engajados em um mundo diverso e plural. Contudo, o estudo identificou algumas limitações, como a escassez de materiais pedagógicos que dialoguem com essa perspectiva e a ausência de debates sobre práticas decoloniais na infância.

Para pesquisas futuras, seria interessante trabalhar a perspectiva decolonial com um número maior de crianças e professores, a fim de avaliar o impacto concreto da perspectiva decolonial na formação do leitor literário. Além disso, é importante salientar a necessidade de desenvolvimento de propostas didáticas específicas que ampliem as possibilidades de inclusão de textos literários representativos da diversidade cultural brasileira, especialmente aqueles oriundos de comunidades indígenas, quilombolas e periféricas. Essas ações podem fortalecer ainda mais a formação de leitores literários nos AIEF, reafirmando o papel transformador da literatura no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, T. Introdução à Literatura Infantil e Juvenil atual. São Paulo: **Global**, 2017.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2021.

GOMES, N. L.; BERNARDINO, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico, 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MACHADO, R. C. M.; SOARES, I. B.. Por um ensino decolonial de literatura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 3, p. 981–1005, jul. 2021.

PETIT, M. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. São Paulo: Wditora 34, 2009.

SOUSA, R. L. C.; CARVALHO, D. B. A. A tematização das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, através da presença dos orixás, na narrativa infantil negro-brasileira contemporânea: : uma análise de *As férias fantásticas* de Lili (2018), de Lívia Natália, à luz das perspectivas decoloniais. **Letrônica**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. e44331, 2023. DOI: 10.15448/1984-4301.2023.1.44331. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/44331>. Acesso em: 10 jan. 2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009a

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, C. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir, Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013, p. 23-68.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZIBERMAN, R. Ensinar é preciso. Resistir também. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, p. 7-11, 2021.

Capítulo 6

HISTÓRIAS DO FUTEBOL FEMININO: UMA INICIATIVA DE HISTÓRIA PÚBLICA



DOI: 10.5281/zenodo.14948111

Maria Eduarda Finger

Graduada em História Licenciatura (UFSM), mariaeduardafinger19@gmail.com

Yasmin Vieira Favaron

Graduada em História Licenciatura (UFSM), yafavaron@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho pretende apresentar a produção de uma iniciativa de história pública realizada na rádio da Universidade Federal de Santa Maria a respeito do futebol de mulheres, em alusão às comemorações da Copa do Mundo de Futebol Feminino ocorrida em 2023 na Austrália e na Nova Zelândia. Foram produzidas pílulas radiofônicas com média de um minuto para serem transmitidas durante os intervalos da programação da rádio UniFM no decorrer das semanas que antecederam o torneio bem como durante o campeonato. A prática foi proposta a partir do viés da história pública, partindo do entendimento de Jill Liddington (2011) sobre o conceito. Objetivou-se com esse trabalho estimular a valorização da prática do futebol por mulheres, bem como dar visibilidade à modalidade, além de ajudar no combate a cultura e a visões machistas que pesam sobre o esporte. Desse modo, para a produção das pílulas radiofônicas, foram escolhidas temáticas a respeito das diferenças gritantes entre a prática do esporte por homens e mulheres, também foram selecionadas histórias de trajetórias marcantes na modalidade, como é o caso das atletas Sissi e Formiga. Essa prática se mostrou extremamente enriquecedora para a formação docente dos alunos envolvidos, exercitando a transposição didática e fazendo pensar em outras possibilidades de atuação dos futuros historiadores.

Palavras-chave: História Pública; Rádio; Futebol de Mulheres.

ABSTRACT

This work aims to present the production of a public history initiative carried out at the radio station of the Federal University of Santa Maria on the theme of women's football, in allusion to the celebrations of the 2023 Women's World Cup hosted in Australia and New Zealand. One-minute radio spots were produced to be broadcast during breaks in the UniFM radio schedule in the weeks leading up to the tournament, as well as during the championship itself. The practice was proposed from a public history perspective, based on Jill Liddington's (2011) understanding of the concept. The objective of this work was to encourage the practice of soccer by women, to give visibility to the sport, and to help combat the machist culture and views that weigh on the sport. For the production of the radio spots, themes were chosen that focused on

the stark differences between the practice of the sport by men and women, as well as stories of outstanding trajectories in the sport, such as the athletes Sissi and Formiga. This practice proved to be extremely enriched the teaching training of the students involved, practicing didactic transposition and making them think about other possibilities for future historians.

Keywords: Public History; Radio; Women's Soccer.

INTRODUÇÃO

Sabemos que o currículo escolar privilegia em seus conteúdos a cultura hegemônica, patriarcal e branca. Assim, a educação formal, nos moldes clássicos, tem se mostrado insuficiente para combater as desigualdades e disparidades sociais cada vez mais evidentes em nossa sociedade. Do mesmo modo, sabemos que o processo de aprendizado não se limita a uma situação ou a um ambiente específico. Os meios de comunicação podem e devem desempenhar também papel educativo.

A partir disso, propomos uma iniciativa de História Pública, realizada na rádio UniFM, vinculada à UFSM, de uma retomada de capítulos da história do futebol de mulheres, através de pílulas radiofônicas, partindo do entendimento de História Pública de Jill Liddington (2011), que define a prática como a apresentação do passado para audiências diversas. Com isso, o nosso objetivo foi propiciar um espaço de visibilidade e valorização do futebol de mulheres, bem como de combater a cultura machista intrínseca ao esporte.

Nosso trabalho surgiu a partir de debates realizados na disciplina de história do lazer, do esporte e do entretenimento. Estimulados por nosso professor a fazer história pública e a contribuir na visibilidade do futebol feminino, decidimos fazer pílulas radiofônicas sobre a modalidade para serem transmitidas ao longo da programação da rádio da universidade ao longo da Copa do Mundo.

Em um grupo de discentes, selecionamos algumas temáticas dentro do futebol de mulheres que consideramos como importantes para que pessoas que não fossem familiarizadas com a modalidade pudessem entender algumas trajetórias, tanto de personagens quanto das competições; foram também selecionadas temáticas que buscavam a comparação entre o futebol masculino e feminino, visando deixar claro para a audiência as desigualdades gritantes entre as modalidades. Cada discente ficou responsável por pesquisar e elaborar roteiros com linguagem adaptada para a rádio e a partir disso foram produzidas pílulas radiofônicas com média de um minuto.

Ao todo, foram produzidas e gravadas quatorze narrativas, que foram transmitidas pela UniFM ao longo da programação durante o período da Copa do Mundo FIFA de Futebol Feminino, que se deu de 20 de julho a 20 de agosto de 2023.

O presente trabalho, além de uma iniciativa de história pública, é também uma prática de ensino em um local de educação não-formal - a rádio. Dessa forma, o trabalho se justifica por sua importância social, tendo em vista a relevância de práticas educacionais em locais não formais de educação e a temática abordada: o futebol de mulheres; justifica-se, além disso, por sua relevância acadêmica, uma vez que o campo de estudos acadêmicos sobre o futebol de mulheres ainda encontra-se em formação; e, por fim, por sua importância para nós, discentes, que o desenvolvemos, uma vez que durante a graduação não somos confrontados com muitas oportunidades de aprendermos a trabalhar o conteúdo histórico em ambientes não escolares e/ou acadêmicos. Mas, por que falar sobre o futebol de mulheres?

O futebol de mulheres sofre um apagamento tanto na sociedade quanto no meio acadêmico. Segundo Salvini, Ferreira e Júnior (2014), que mapearam os trabalhos sobre o futebol feminino de 1990 até 2010, foram identificados 25 grupos de pesquisa que trabalharam com futebol, e dentro de todos esses grupos, o futebol feminino não apareceu. Essa ausência de grupos de pesquisa que tenham como foco exclusivo ou parcial o futebol de mulheres era um retrato de como este objeto de estudo era visto como pouco importante ou relevante até o ano de 2010.

Por mais que esse cenário já tenha se alterado desde então, ao comparar os campos de estudos, os trabalhos realizados e a divulgação de trabalhos acadêmicos sobre o futebol feminino e o futebol masculino, é possível perceber que ainda existe muito a ser pesquisado sobre o futebol de mulheres. Em uma visita ao Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a palavra “futebol” para a área de história, foram encontrados apenas 8 trabalhos que tem como foco o futebol de mulheres dentre um total de 139 trabalhos; o que deixa claro a disparidade na historiografia do futebol a partir do momento em que o recorte de gênero é empregado. Portanto, pode-se concluir que é necessário que cada vez mais pesquisas acerca do futebol de mulheres sejam realizadas, e que essas pesquisas - tanto as já existentes quanto as que ainda vão ser realizadas - sejam divulgadas, a fim de cada vez mais aumentar a visibilidade e a importância tanto da modalidade quanto de trabalhos acadêmicos acerca da mesma.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Justamente a fim de divulgar trabalhos acadêmicos realizados acerca do futebol feminino, partindo do entendimento de História Pública de Jill Liddington (2011), que define a prática como apresentação do passado para audiências diversas, nosso trabalho visou apresentar para os ouvintes da rádio UniFm diversas histórias sobre o futebol feminino e sobre as atletas que não são plenamente divulgadas em outros espaços, como nas próprias transmissões do esporte ou em programas esportivos.

A História Pública também é feita a partir de assuntos que estão em evidência no momento e que dialogam com as demandas da sociedade: “História Pública é uma possibilidade não apenas de conservação e divulgação da história, mas de construção de um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às suas mudanças e tensões” (Rabelo e Roval, 2011). Tendo em vista essa atenção por parte da História Pública às mudanças e tensões dos processos sociais, o futebol de mulheres se torna então um tópico ainda mais interessante para discussões mediadas pela História Pública. Afinal, como apontou Fernanda Ribeiro Haag, o interesse do grande público no futebol de mulheres vem crescendo desde 2019:

Parece ser um consenso entre os atores envolvidos com o futebol de mulheres que o crescimento ocorrido a partir de 2019 é bastante significativo e abrange todas as esferas (atletas, clubes, federações, investidores, Estados, outros profissionais, gestores e dirigentes, meios de comunicação). Por exemplo, o relatório de transferências da FIFA de 2021 afirma categoricamente que o futebol de mulheres cresce cada vez mais e que há uma clara tendência contínua de crescimento do jogo delas. Para nos atermos ao caso nacional é importante destacar exemplos dessa profissionalização: ocupação de cargos de gestão na CBF por mulheres, como Aline Pellegrino e Eduarda Luizelli; treinadoras mulheres no comando das Seleções Brasileiras, Simone Jatobá (sub-17) e Pia Sundhage (principal); equiparação das diárias e premiação para homens e mulheres na Seleção Brasileira pagas pela CBF; criação de mais divisões nos campeonatos nacionais (séries A1, A2 e A3), organização de campeonatos de categoria de base (Sub-18, Sub-16 e Sub-14); crescimento efetivo da audiência e do público nos estádios para acompanhar os jogos, maior cobertura esportiva, inclusive, na televisão aberta, por conseguinte, aumento dos investimentos e patrocinadores, o que afeta os contratos e os valores de transferência das jogadoras (Haag, 2023, p. 61-62)

Outro exemplo disso são os números alcançados pelas transmissões dos jogos da Copa do Mundo de 2023 na CazéTV, um canal no YouTube com transmissão na

Twitch, com especialidade em eventos esportivos. Durante o jogo do Brasil contra o Panamá, apenas na CazéTV, havia mais de um milhão de aparelhos simultâneos conectados à transmissão, sendo que o jogo em questão também estava sendo transmitido ao vivo na Rede Globo.

Dessa forma, faz-se necessário que a História Pública se aproprie desta temática que está em evidência, promovendo discussões sobre o tema, a fim também de combater auxiliar no combate a cultura machista intrínseca no esporte e na sociedade. Afinal, durante esta mesma transmissão da Copa do Mundo na Cazé TV, no primeiro jogo do torneio entre Nova Zelândia e Noruega, o canal do YouTube teve o chat desativado devido ao grande número de comentários preconceituosos, com frases como “vai lavar uma louça”, e comentários pejorativos sobre a aparência das jogadoras. Ou seja, é possível perceber que mesmo que a modalidade esteja se popularizando e se profissionalizando, o caminho a ser percorrido dentro e fora dos campos ainda é grande; e a História Pública deve servir às demandas da sociedade, sendo o combate à cultura machista na sociedade e no esporte uma delas. Afinal, a situação do futebol de mulheres no campo acadêmico durante os anos nada mais é que o retrato de como a modalidade em si foi e é tratada pela sociedade durante a história.

Por fim, ao realizar essa prática, nós, discentes dos cursos de História Licenciatura e Bacharelado da UFSM, tivemos uma oportunidade não muito recorrente de produzir conhecimento histórico voltado a ambientes de educação não-formal, nesse caso, a rádio; quanto de realizar uma prática de história pública no campo da História do futebol feminino.

No que diz respeito a ser uma prática de ensino não-formal, é compreendida dessa forma pois não é uma atividade educativa realizada em sala de aula, mas sim na rádio, um espaço não tradicional de educação. Partindo da definição de espaço de educação não-formal de Gohn (2006), que aponta: "a educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: [...] a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica.". Por isso, nossa escolha pela rádio, por seu potencial de ser um espaço de educação não-formal que atinge públicos diversos em grandes quantidades. Além disso, Gohn (2006) ainda aponta que entre os objetivos da educação não-formal estão a educação para a cidadania, a educação contra a

discriminação, e a educação para a igualdade, o que conversa muito os objetivos de nossa prática.

Tendo em vista o que discutimos acima, os nossos principais objetivos com este trabalho são três: propiciar um espaço de visibilidade e valorização do futebol de mulheres, tanto no âmbito social, quanto no âmbito acadêmico, divulgando estes trabalhos a partir de uma iniciativa de História Pública; auxiliar no combate a cultura machista intrínseca ao esporte e a sociedade, utilizando o potencial da rádio como espaço de educação-não formal; e, apresentar para os ouvintes da rádio UniFm diversas histórias sobre o futebol feminino e sobre as atletas, histórias essas que não são plenamente divulgadas em outros espaços, como nas próprias transmissões da modalidade ou em programas esportivos.

METODOLOGIA

É a partir dessas considerações que propusemos essa iniciativa de História Pública na rádio UniFM. Nossa prática foi motivada pelas discussões realizadas em uma disciplina optativa da graduação, sobre a História do lazer, do esporte e do entretenimento. Orientados por nosso professor, em um grupo de 8 discentes, selecionamos algumas temáticas que consideramos importantes sobre o futebol feminino; tanto para o entendimento de trajetórias marcantes na história da modalidade, bem como para o entendimento de algumas disparidades que são gritantes entre a prática por homens e mulheres.

Inicialmente foram escolhidas 25 temáticas para serem abordadas nas pílulas radiofônicas, após apresentada a proposta para a rádio, atendendo a demanda deles, os temas foram filtrados e o número foi reduzido para 14. Os assuntos abordados foram:

- Breve histórico da Copa do Mundo de futebol feminino;
- Breve histórico do futebol feminino no Brasil;
- Lei de proibição do futebol feminino;
- Futebol no circo;
- Seleção Brasileira nas Olimpíadas;
- Países em que o futebol feminino é mais popular;
- Futebol feminino nos Estados Unidos;

- Histórico do futebol feminino nos países sede da copa desse ano (Nova Zelândia e Austrália);
- Direitos televisivos e de transmissão da copa do mundo de futebol feminino;
- Trajetória da árbitra Léa Campos;
- Trajetória da Jogadora Formiga;
- História de Pia Sundhage;
- Quem é Marta?;
- Pioneirismo de Sissi.

Após selecionadas as temáticas, elas foram divididas entre os alunos, que a partir disso, realizaram as pesquisas bibliográficas e as leituras necessárias para a construção dos roteiros; estes foram construídos individualmente e quando prontos, socializados ao grupo para correções e melhorias. Eles passaram por um procedimento metodológico de adaptação da escrita para a linguagem radiofônica, que segundo Correa e de Almeida (2020, p.74), baseando-se em manuais de rádio, “deve simplificar e diminuir ao máximo a utilização de palavras, optando pelas mais fáceis e acessíveis ao grande público”, o que para nós se mostrou o maior desafio. Após esse processo, esses roteiros foram encaminhados para a diretora de produção da rádio para novamente serem revisados e corrigidos.

Só após esse processo de escrita, reescrita e adaptação, eles ficaram prontos para serem gravados. Mas antes disso, foi necessário escolher quais sons ambientaram nossas produções, afinal, segundo Ferraretto (2000, p.26), para além da narração,

A linguagem radiofônica engloba o uso da voz humana, da música, dos efeitos sonoros e do silêncio, que atuam isoladamente ou combinados entre si de diversas formas. Cada um destes elementos contribui, com características próprias, para o todo da mensagem. Os três últimos trabalham em grande parte o inconsciente do ouvinte, enquanto o discurso oral visa ao consciente (Ferraretto, 2000, p. 26).

São os efeitos sonoros, a trilha musical, os ruídos, que ajudam a compor a mensagem na linguagem radiofônica, alimentando a fantasia e a imaginação através dos sons. Desse modo, em conjunto selecionamos sons de apito e chute de bola para a abertura, e um efeito para o fundo da narração. Dividimos, então, os roteiros novamente e as pílulas foram gravadas por nós mesmos no estúdio da rádio, utilizando somente vozes femininas, a fim de dar protagonismo às mulheres em

relação ao esporte. Após a gravação, a rádio ficou responsável pela edição dos áudios que ficaram com a média de 1 minuto cada, seguindo a proposta de pílulas radiofônicas/spots, que são gravações curtas. Nossas produções foram veiculadas nos intervalos dos programas, nas semanas que antecederam a Copa do Mundo de Futebol Feminino e durante o campeonato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura machista e patriarcal é hegemônica tanto no esporte quanto em outros âmbitos da sociedade, e sabemos que não é possível combatê-la sem um trabalho coletivo e duradouro. Porém, esperamos que ao efetuar essa prática, estejamos incentivando que outras iniciativas sejam realizadas; que tenham como objetivo colocar a trajetória de mulheres em evidência, apresentando para a sociedade suas histórias e sua importância para as áreas que representam.

Com este trabalho, esperamos ter contribuído tanto para o auxílio ao combate a cultura machista intrínseca ao esporte e a sociedade; como para o aumento do número de trabalhos acadêmicos e de História Pública acerca do futebol de mulheres, a fim de que este torne-se cada vez mais um tópico de debate em espaços acadêmicos e não acadêmicos. Ao apresentar trajetórias de atletas e competições do futebol de mulheres aos ouvintes da rádio UniFm, divulgamos histórias que não são contadas, nem mesmo em espaços voltados a discussões sobre futebol, como programas esportivos e nas próprias transmissões da modalidade. Esperamos que, através desta iniciativa, auxiliemos o movimento já em curso: o aumento da visibilidade e da profissionalização do futebol de mulheres, incentivando a sua valorização.

Por fim, é necessário pontuarmos que a realização dessa prática de História Pública em um local de ensino não-formal foi muito gratificante para nós, discentes dos cursos de licenciatura e bacharelado em História na UFSM. Durante a graduação, não temos muitas oportunidades de desenvolvermos práticas que tenham como objetivo comunicar-se com a sociedade não acadêmica; descobrimos, durante esta vivência, que a construção do conhecimento para alcançar este objetivo, é muito diferente da forma que aprendemos a nos comunicar dentro da academia. Portanto, com essa iniciativa, tivemos a oportunidade de aprender a transmitir o conhecimento histórico de uma maneira menos academicista, mas ainda assim científica.

Tivemos também a oportunidade de trabalhar em uma rádio — o que configura um espaço de educação não formal. Durante a graduação, temos uma disciplina voltada ao estágio em locais de educação não-formal, mas essa prática realizada durante a Copa do Mundo nos deu a oportunidade de aprendermos ainda mais a manejar a produção científica e a transposição didática para espaços não-formais de educação.

Dessa forma, acreditamos que a experiência de realizar essa prática, que é ao mesmo tempo História Pública e ensino em local não-formal, foi muito enriquecedora para nós, discentes. Esperamos, por fim, que junto ao nosso processo de aprendizado, tenhamos podido contribuir com o debate acerca de demandas sociais sobre não só o futebol de mulheres, mas o protagonismo de mulheres em suas respectivas áreas, contribuindo para a desconstrução da cultura machista e patriarcal na sociedade.

REFERÊNCIAS

CORREA, Luiz Otávio; DE ALMEIDA, Juniele Rabêlo. Rádio e ensino de história: Práticas de história pública com audiografias coletivas. In: HERMETO, Miriam; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **História Pública e ensino de História**. São Paulo: Letra e Voz, 2020. p. 69-89.

FERRARETTO, Luiz Artur. Rádio: o veículo, a história e a técnica. 2a ed. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2001. GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Participação da Sociedade Civil e Estruturas Colegiadas nas Escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 14, n. 50, p. 27-38, jan. 2006.

HAAG, Fernanda Ribeiro. **“O futebol não foi profissional comigo, mas eu fui com ele”**: o futebol como trabalho para as mulheres no Brasil (1983-2023). São Paulo, 2023.

LIDDINGTON, Jill. O que é História Pública? In: ALMEIDA, Juniele Rabelo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

RABELO. Juniele. ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **Introdução à História Pública**. Letra e voz, São Paulo, 2011.

SALVINI, Leila; FERREIRA, Ana Letícia Padeski; MARCHI JÚNIOR, Wanderley. O futebol feminino no campo acadêmico brasileiro: mapeamento de teses e dissertações (1990-2010). **Pensar a prática**. Goiânia, v. 17, n. 4, p. 1-14, out./dez. 2014.

Capítulo 7

VIOÊNCIA SILENCIOSA: A VIOÊNCIA PSICOLÓGICA E SUA INVISIBILIDADE NAS RELAÇÕES CONJUGAIS



DOI: 10.5281/zenodo.14948115

Gracielle Almeida de Aguiar

Graduada em Psicologia. Mestranda em Psicologia na Universidade Federal de Santa Maria-RS. Graduanda em Direito na Faculdade de Ciências Jurídicas de Santa Maria-RS

RESUMO

A violência nas relações interpessoais, especialmente contra a mulher, é reconhecida como um grave problema de saúde pública. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define violência como o uso intencional de força ou poder, físico ou psicológico, que cause danos físicos, emocionais ou sociais. A violência doméstica, em particular, é uma das formas mais comuns de violência contra a mulher, frequentemente perpetrada por parceiros íntimos. Embora a violência contra a mulher seja um fenômeno antigo, a preocupação com sua superação é recente, sendo essencial para a construção de uma sociedade mais justa. A violência doméstica inclui diversas formas de abuso, como físico, psicológico, sexual, moral e patrimonial, e ocorre principalmente no ambiente familiar. A Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) foi um marco no combate à violência doméstica no Brasil, criando mecanismos para proteger as mulheres e punir os agressores. No entanto, a violência psicológica, embora menos visível, é igualmente danosa, causando impactos profundos na saúde mental das vítimas, como depressão, ansiedade e baixa autoestima. Sua invisibilidade é agravada pela naturalização de comportamentos abusivos em uma sociedade patriarcal, onde práticas de controle e humilhação são frequentemente normalizadas. A pandemia de COVID-19 exacerbou a violência doméstica, incluindo a psicológica, devido ao isolamento social, estresse econômico e convivência prolongada com os agressores. Estudos indicam um aumento significativo de casos durante esse período, com vítimas enfrentando maior controle, humilhação e isolamento. A falta de acesso a redes de apoio e a dificuldade em denunciar agravaram a situação, expondo as fragilidades dos sistemas de proteção. Para enfrentar a violência psicológica, é necessária uma abordagem multidisciplinar, envolvendo capacitação de profissionais da saúde, justiça e assistência social, além de campanhas de conscientização e canais de atendimento acessíveis. A produção de conhecimento científico também deve ser ampliada, com foco na criação de instrumentos padronizados para identificar e medir a violência psicológica. Em síntese, é urgente tornar visível essa forma de violência, reconhecendo-a como uma violação grave dos direitos humanos e combatendo-a com ações coletivas que promovam relações baseadas no respeito e na igualdade.

Palavras-chave: Violência psicológica. Violência doméstica. Lei Maria da Penha.

ABSTRACT

Violence in interpersonal relationships, especially against women, is recognized as a serious public health issue. The World Health Organization (WHO) defines violence as the intentional use of physical or psychological force or power, causing physical, emotional, or social harm. Domestic violence, in particular, is one of the most common forms of violence against women, often perpetrated by intimate partners. Although violence against women is an ancient phenomenon, the concern for overcoming it is recent and essential for building a more just society. Domestic violence includes various forms of abuse, such as physical, psychological, sexual, moral, and economic, and primarily occurs within the family environment. The Maria da Penha Law (Law 11.340/2006) was a milestone in combating domestic violence in Brazil, creating mechanisms to protect women and punish aggressors. However, psychological violence, though less visible, is equally damaging, causing profound impacts on victims' mental health, such as depression, anxiety, and low self-esteem. Its invisibility is exacerbated by the normalization of abusive behaviors in a patriarchal society, where practices of control and humiliation are often normalized. The COVID-19 pandemic exacerbated domestic violence, including psychological violence, due to social isolation, economic stress, and prolonged cohabitation with abusers. Studies indicate a significant increase in cases during this period, with victims facing greater control, humiliation, and isolation. The lack of access to support networks and the difficulty in reporting aggravated the situation, exposing the weaknesses of protection systems. To address psychological violence, a multidisciplinary approach is needed, involving training for health, justice, and social assistance professionals, as well as awareness campaigns and accessible support channels. Scientific knowledge production must also be expanded, focusing on creating standardized tools to identify and measure psychological violence. In summary, it is urgent to make this form of violence visible, recognizing it as a severe human rights violation and combating it through collective actions that promote relationships based on respect and equality.

Keywords: Psychological violence. Domestic violence. Maria da Penha Law.

INTRODUÇÃO

A violência presente nas relações interpessoais tem merecido lugar de destaque entre as preocupações dos profissionais da saúde por ser considerada um problema de saúde pública. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002), ao publicar o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde, define a violência como o uso intencional de força ou de poder físico, de fato ou como ameaça, contra si mesmo, outra pessoa, grupo ou comunidade, que cause ou tenha muita probabilidade de causar lesões, morte, danos psicológicos, transtornos de desenvolvimento ou privações (KRUG, DAHLBERG e MERCY, 2002). De acordo com Zancam (2013), tanto homens como mulheres são vítimas de diferentes tipos de violência. A violência urbana, aquela que é praticada em espaços públicos, geralmente acomete homens.

Já as mulheres estão mais suscetíveis a sofrerem atos violentos que geralmente ocorrem dentro de casa.

Diante desse complexo fenômeno da violência, fortemente presente na sociedade, encontra-se a violência contra a mulher, sendo a sua forma mais comum, segundo Schraiber (2007), perpetrada por parceiros íntimos. Santi, Nakano e Lettiere (2010) afirmam que a violência contra a mulher se manifesta de diferentes maneiras e em diversas ocasiões. Dentre essas, destacam-se aquelas cometidas no ambiente familiar. Assim, a violência doméstica refere-se às diversas formas de violência e aos comportamentos dominantes praticados no âmbito doméstico e familiar.

A violência contra a mulher não é um fato novo. Pelo contrário, é tão antiga quanto à humanidade. O que é novo, e muito recente, é a preocupação com a superação dessa violência como condição necessária para a construção de nossa humanidade (WASELFISZ, 2015). Na tentativa de conter o crescimento de casos onde a mulher é vítima de violência, vem sendo aprovadas algumas propostas e leis que coíbem atos violentos e punem os agressores. Uma dessas medidas é a Lei 11.340, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, homologada em 2006. Tal lei criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar e ampliar a punição para aqueles que cometem atos violentos contra a mulher (BRASIL, 2006). Sendo assim, pode-se dizer que a violência contra a mulher pode se manifestar em todo o mundo de diferentes formas e nos mais variados espaços da sociedade, pois não se restringe a certo meio cultural, não escolhendo etnia, idade ou condição social (BRASIL, 2011).

Werlang (2009) destaca que o local da violência continua sendo originado em ambiente familiar, e que a chance de a mulher ser agredida pelo pai de seus filhos, ex-marido, ou atual companheiro, é muitas vezes maior do que o de sofrer alguma violência por estranhos. Sendo assim, a partir do momento em que a violência contra as mulheres configura-se como um problema social e de saúde pública no Brasil, as articulações dos movimentos feministas e de mulheres passam a ser vistos como pilares para promoção de ações e políticas sociais destinadas ao enfrentamento das violências contra as mulheres (VICENZI, 2012).

Segundo o Art. 5º da Lei 11.340, “configura-se violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (BRASIL, 2006). Este tipo de violência constitui-se em uma das principais formas de violação

dos direitos humanos da mulher, atingindo-as em seus direitos à vida, à saúde e à integridade física.

Bandeira (2009) alerta que ao se investigar a violência contra a mulher faz-se importante considerar que este tipo de violência, em especial, é atravessada pela questão de gênero. Roudinesco (1998), em um viés psicanalítico, relata que o termo violência de gênero foi utilizado em 1975, em universidades americanas, com a conotação que remetia a algo intrínseco que era ligado à moral, à política e à cultura, ou seja, ao gênero, surgindo como resultado de uma construção ideológica.

Safiotti (1987, p.190) conceitua violência de gênero como:

[...] tudo que tira os direitos humanos numa perspectiva de manutenção das desigualdades hierárquicas existentes para garantir obediência, subalternidade de um sexo a outro. Trata-se de forma de dominação permanente e acontece em todas as classes sociais, raças e etnias.

A expressão violência doméstica costuma ser empregada como sinônimo de violência familiar e, não raramente, também de violência de gênero, sendo que este último é um conceito aberto, caracterizando-se na construção social do masculino e do feminino (SAFFIOTTI, 1987). Com isso, entende-se que a violência cometida contra a mulher em todas as suas formas (doméstica, psicológica, física, moral, patrimonial, sexual, tráfico de mulheres, assédio sexual, etc.) é um fenômeno que atinge mulheres de diferentes classes sociais, origens, idades, regiões, estados civis, escolaridade, raças e orientação sexual (BRASIL, 2011).

Em estudo realizado, Venturini (2014) aponta que aproximadamente 24% das mulheres já foram vítimas de algum tipo de violência doméstica. Entretanto, de acordo com Portella (2000), um fator que impede a obtenção precisa de dados sobre a violência contra a mulher é o fato de que as mulheres sentem dificuldade em revelar a situação de violência vivida. Primeiro, por ser um problema desagradável, incômodo e vexatório, o que dificulta a exposição aos outros. Segundo, por existirem poucos espaços para o acolhimento dessas experiências. E, por fim, ainda há a percepção de que existe algum tipo de merecimento quando alguém sofre violência, ou seja, que a vítima estaria sendo punida por não ter cumprido alguma obrigação, o que a faz sentir-se culpada (PORTELLA, 2000).

Nesse contexto, Schraiber, D'Oliveira e Couto (2006) mencionam que a violência no domínio das relações familiares muitas vezes deixa de ser entendida como violência pela sociedade, sendo frequentemente invisível e caracterizada como

uma situação normal. Contudo, entende-se que a violência doméstica não pode ser vista como um fato rotineiro (ZANCAN, 2013). Autores afirmam que a violência contra a mulher é uma violação dos direitos humanos e estima-se que esse tipo de violência cause mais mortes às mulheres de 15 a 44 anos que o câncer, a malária, os acidentes de trânsito e as guerras (GOMES, MINAYO e SILVA, 2005). Dessa forma, o fenômeno da violência doméstica é considerado um importante fator de risco à saúde mental da mulher, pois tais atos violentos tendem a deixar suas vítimas extremamente fragilizadas psiquicamente (SÁ, 2011).

VIOLÊNCIA PSICOLÓGICA: o silêncio deve ser rompido.

A violência nas relações conjugais é um fenômeno complexo e multifacetado, que vai além da agressão física. Entre suas diversas manifestações, a violência psicológica destaca-se por sua natureza sutil e, muitas vezes, invisível. Diferentemente da violência física, que deixa marcas visíveis, a violência psicológica opera de forma silenciosa, minando a autoestima, a autonomia e a saúde mental das vítimas.

Apesar de sua gravidade, essa forma de violência ainda é frequentemente negligenciada, tanto no âmbito social quanto jurídico, devido à dificuldade de identificação e comprovação. Este artigo tem como objetivo revisar a literatura sobre a violência psicológica nas relações conjugais, destacando sua invisibilidade e os impactos devastadores que ela pode causar. Para tanto, serão analisados estudos que abordam as dinâmicas desse tipo de violência, suas manifestações e as estratégias necessárias para seu enfrentamento.

METODOLOGIA

Este artigo consiste em uma revisão de literatura narrativa, que buscou reunir e analisar estudos publicados sobre violência psicológica nas relações conjugais. Foram consultadas bases de dados científicas, como SciELO, PubMed e Google Scholar, utilizando os descritores "violência psicológica", "violência conjugal", "invisibilidade da violência" e "relações abusivas". A seleção dos artigos priorizou publicações dos últimos 05 anos, com enfoque em estudos que abordam as dimensões psicológicas, sociais e jurídicas da violência psicológica. Além disso, foram

incluídos autores clássicos e contemporâneos que contribuíram para a compreensão do tema.

DISCUSSÃO DE LITERATURA

A violência psicológica é definida como um conjunto de comportamentos que visam controlar, intimidar, humilhar ou isolar a vítima, sem o uso de força física. De acordo com Follingstad (2007), essa forma de violência inclui práticas como manipulação emocional, ameaças, críticas constantes, controle financeiro e isolamento social. A autora ressalta que, embora menos visível, a violência psicológica pode causar danos profundos e duradouros à saúde mental das vítimas, incluindo depressão, ansiedade e transtorno de estresse pós-traumático.

A invisibilidade da violência psicológica é um dos principais desafios para seu reconhecimento e combate. Segundo Saffioti (2004), a naturalização de comportamentos abusivos nas relações conjugais contribui para a perpetuação dessa violência. A autora argumenta que, em uma sociedade patriarcal, práticas como o controle excessivo e a desvalorização da mulher são frequentemente vistas como normais ou até mesmo como demonstrações de afeto. Essa naturalização dificulta a identificação da violência psicológica, tanto pelas vítimas quanto por terceiros.

Além disso, a falta de marcas físicas torna a violência psicológica menos evidente para os sistemas de justiça e saúde. Dutton e Goodman (2005) destacam que, em muitos casos, as vítimas só buscam ajuda quando a violência psicológica já evoluiu para agressões físicas. Os autores enfatizam a necessidade de capacitação dos profissionais da saúde e da justiça para identificar e abordar a violência psicológica de forma adequada.

Outro aspecto relevante é o impacto da violência psicológica na dinâmica conjugal. Para Minayo (2003), a violência psicológica cria um ciclo de dependência emocional, no qual a vítima se sente incapaz de romper a relação abusiva. A autora destaca que o medo, a culpa e a baixa autoestima são fatores que contribuem para a manutenção desse ciclo. Além disso, a violência psicológica pode afetar negativamente os filhos, que muitas vezes testemunham ou são alvos indiretos das agressões.

A pandemia de COVID-19 trouxe à tona uma dimensão ainda mais preocupante da violência doméstica, incluindo a violência psicológica. Estudos recentes indicam

que o isolamento social, o estresse econômico e a convivência prolongada em ambientes fechados agravaram os casos de violência conjugal. De acordo com Bradbury-Jones e Isham (2020), a pandemia criou um "caldo de cultura" para o aumento da violência doméstica, uma vez que as vítimas ficaram mais isoladas de redes de apoio e menos capazes de buscar ajuda. Os autores destacam que a violência psicológica, em particular, foi exacerbada pelo aumento do controle e da vigilância por parte dos agressores, que se aproveitaram das restrições de mobilidade para intensificar comportamentos abusivos.

Um estudo realizado por Mazza et al. (2020) na Itália, um dos primeiros países a enfrentar lockdowns rigorosos, revelou um aumento significativo nos relatos de violência psicológica durante a pandemia. As vítimas relataram maior frequência de humilhações, ameaças e controle sobre suas atividades, incluindo o uso de tecnologias para monitorar seus movimentos e interações sociais. Os pesquisadores alertam que a violência psicológica durante a pandemia pode ter efeitos duradouros na saúde mental das vítimas, agravando condições como ansiedade e depressão.

No contexto brasileiro, pesquisas também apontaram para o agravamento da violência doméstica durante a pandemia. Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020), houve um aumento de 22% nos registros de violência contra a mulher nos primeiros meses de isolamento social. Apesar de muitos casos envolverem agressões físicas, a violência psicológica foi amplamente relatada, especialmente em situações em que as vítimas estavam confinadas com seus agressores. O estudo ressalta que a pandemia expôs as fragilidades dos sistemas de proteção às vítimas de violência doméstica, que muitas vezes dependem de denúncias presenciais ou de redes de apoio que ficaram inacessíveis durante o isolamento.

Apesar dos avanços nas pesquisas sobre violência conjugal, ainda há lacunas significativas no que diz respeito à violência psicológica. Straus (2007) aponta a necessidade de mais estudos que explorem as diferenças de gênero na perpetração e na experiência da violência psicológica. O autor também sugere a criação de instrumentos padronizados para a mensuração desse tipo de violência, a fim de facilitar sua identificação e intervenção.

CONCLUSÃO

A violência psicológica nas relações conjugais configura-se como uma manifestação silenciosa, porém profundamente danosa, cujos impactos transcendem a esfera individual, atingindo a saúde mental, a autonomia e a dignidade das vítimas. Sua invisibilidade, decorrente da naturalização de comportamentos abusivos e da ausência de marcas físicas, representa um desafio significativo para seu reconhecimento e enfrentamento. A pandemia de COVID-19 exacerbou essa problemática, ao criar condições propícias para o aumento da violência doméstica, incluindo a violência psicológica. O confinamento prolongado, o estresse econômico e a redução do acesso a redes de apoio social ampliaram a vulnerabilidade das vítimas, ao mesmo tempo em que dificultaram a busca por ajuda.

A revisão da literatura evidenciou a necessidade de uma abordagem multidisciplinar e intersetorial para o enfrentamento da violência psicológica. É imperativo capacitar profissionais da saúde, da assistência social e do sistema judiciário para identificar e intervir de maneira eficaz nesses casos, sobretudo em contextos de crise, como o vivenciado durante a pandemia. Além disso, é fundamental promover campanhas de conscientização que desconstruam a naturalização de práticas abusivas e incentivem a denúncia, bem como investir em canais de atendimento acessíveis e seguros, como plataformas digitais e linhas de apoio especializadas.

A produção de conhecimento científico sobre o tema também deve ser ampliada, com ênfase em estudos que explorem as dinâmicas da violência psicológica em diferentes contextos culturais e socioeconômicos. A criação de instrumentos padronizados para a mensuração desse tipo de violência, conforme sugerido por Straus (2007), é um passo crucial para facilitar sua identificação e intervenção.

Em síntese, a violência psicológica não pode continuar sendo negligenciada. É necessário torná-la visível, reconhecendo-a como uma violação grave dos direitos humanos e combatendo-a com a mesma urgência e seriedade dedicadas à violência física. Somente por meio de um esforço coletivo, envolvendo academia, poder público e sociedade, será possível romper o ciclo da violência silenciosa e promover relações conjugais pautadas no respeito, na igualdade e na dignidade humana.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, L. Três décadas de resistência feminista contra o sexismo e a violência feminina no Brasil: 1976 a 2006. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 24, n. 2, p. 401-438, maio/ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69922009000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 set. 2024.
- BEIRAS, A. **Relatório mapeamento de serviços de atenção grupal a homens autores de violência contra mulheres no contexto brasileiro**. Brasil: Instituto NOOS, 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2sNEEf2>. Acesso em: 10 set. 2024.
- BERNARDE, J. P.; MAYORGA, C. Um Estudo Sobre Intervenções Junto a Homens Autores de Violência Doméstica Contra Mulheres. **Revista de Psicologia**, v. 26, n. 1, 2017. Universidad de Chile, Santiago, Chile. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/264/26452899012.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.
- BLAY, E. A. (Org.). **Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 29-44. Disponível em: <http://bit.ly/2thFFgq>. Acesso em: 10 set. 2024.
- BRADBURY-JONES, C.; ISHAM, L. The pandemic paradox: The consequences of COVID-19 on domestic violence. **Journal of Clinical Nursing**, v. 29, n. 13-14, p. 2047-2049, 2020.
- BRASIL. **Lei nº 11.340/2006, de 07 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/115281969/dou-secao-3-09-052016-pg-165>. Acesso em: 19 set. 2024.
- BRASIL. **Política Nacional de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Política para as Mulheres, 2011. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/sobre/publicacoes/publicacoes/2011/politica-nacional>. Acesso em: 10 set. 2024.
- BRASIL. **Resolução CNS, nº 510, de 07 de abril de 2016**. Conselho Nacional de Saúde. Presidência da República, Casa Civil, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.
- DUTTON, M. A.; GOODMAN, L. A. Coercion in intimate partner violence: Toward a new conceptualization. **Sex Roles**, v. 52, n. 11-12, p. 743-756, 2005.
- FOLLINGSTAD, D. R. Rethinking current approaches to psychological abuse: Conceptual and methodological issues. **Aggression and Violent Behavior**, v. 12, n. 4, p. 439-458, 2007.
- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência doméstica durante a pandemia de COVID-19**. São Paulo: FBSP, 2020.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Pesquisa sobre violência contra a mulher no Brasil**. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://novo.fpabramo.org.br/>. Acesso em: 20 set. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, M. H. A.; SILVEIRA, C. Sobre o uso de métodos qualitativos em Saúde Coletiva, ou a falta que faz uma teoria. **Revista de Saúde Pública**, v. 46, n. 1, p. 160-165, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/672/67240196020.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

GOMES, R.; MINAYO, M. C. S.; SILVA, C. F. R. Violência contra a mulher: Uma questão transnacional e transcultural das relações de gênero. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília, p. 117-140, 2005.

GUEST, G.; BUNCE, A.; JOHNSON, L. How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. **Field Methods**, v. 18, n. 1, p. 59-82, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249629660_How_Many_Interviews_Are_Enough. Acesso em: 10 set. 2024.

KRUG, E. G.; DAHLBERG, L. L.; MERCY, J. A.; ZWI, A. B.; LOZANO, R. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. 2002. Disponível em: <http://www.opas.org.br/cedoc/hpp/ml03/0329.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

LAHLOU, S. Text mining methods: an answer to Chartier and Meunier. **Papers on Social Representations**, p. 1-39, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/292135735_Text_mining_methods_an_answer_to_Chartier_and_Meunier. Acesso em: 10 set. 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MAZZA, M. et al. Danger in danger: Interpersonal violence during COVID-19 quarantine. **Psychiatry Research**, v. 289, p. 113046, 2020.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 09-29.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MINAYO, M. C. S. Violência e saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 8, n. 1, p. 7-22, 2003.

MUSZKAT, S. **Masculinidade e violência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

ROUDINESCO, E. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SÁ, S. D. **Características sociodemográficas e de personalidade de mulheres vítimas de violência doméstica**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011. Porto Alegre.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTI, L. N.; NAKANO, A. M. S.; LETTIERE, A. Percepção de mulheres em situação de violência sobre o suporte e apoio recebido em seu contexto social. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 417-424, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072010000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 set. 2024.

SCHRAIBER, L. B.; D'OLIVEIRA, A. F. P. L.; COUTO, M. T. Violência e saúde: estudos científicos recentes. **Revista de Saúde Pública**, v. 40, p. 122-120, 2006. Disponível em: [inserir link]. Acesso em: 10 set. 2024.

SCHRAIBER, L. B. et al. Violência contra mulheres entre usuárias de serviços públicos de saúde da Grande São Paulo. **Revista de Saúde Pública**, v. 41, n. 3, p. 359-367, 2007. Disponível em: [inserir link]. Acesso em: 10 set. 2024.

STRAUS, M. A. Conflict tactics scales. In: JACKSON, N. A. (Ed.). **Encyclopedia of Domestic Violence**. New York: Routledge, 2007. p. 190-197.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da Teoria Fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TONELI, M. J. F. et al. **Atendimento a homens autores de violência contra mulheres: Experiências latino-americanas**. Florianópolis: UFSC/CFH/NUPPE, 2010. Disponível em: [inserir link]. Acesso em: 10 set. 2024.

VENTURI, G.; RECAMÁN, M.; OLIVEIRA, S. (Orgs.). **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

VICENSI, J. G.; GROSSI, P. K. Rompendo o silêncio: estratégias de enfrentamento das mulheres frente à violência intrafamiliar. In: GROSSI, P. K. (Org.). **Violências e gênero: coisas que a gente não gostaria de saber**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 150-167, 2012.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2015: Homicídios de mulheres no Brasil**. 1. ed. Brasília: FLACSO, p. 20-45, 2015. Disponível em: http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso em: 8 out. 2024.

WERLANG, B. S. G.; SÁ, S. D.; BORGES, V. R. (Org.). Violência doméstica contra a mulher e a lei Maria da Penha. In: ROVINSKI, S. L.; CRUZ, R. M. (Org.). **Psicologia**

Jurídica: Perspectivas teóricas e processos de intervenção. São Paulo: Vetor, 2009. p. 107-116.

WILLIAMS, L. C. A.; PINHEIRO, F. M. F. Efeitos da denúncia da mulher na reincidência da violência física do parceiro. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, v. 14, n. 63, p. 309-332, 2006. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/88169>. Acesso em: 8 out. 2024.

ZANCAN, N.; WASSERMANN, V.; LIMA, G. A violência doméstica a partir do discurso de mulheres agredidas. **Pensando fam.**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 63-76, jul. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2013000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 8 out. 2024.

Capítulo 8

INDENIZAÇÃO POR DANOS MORAIS CAUSADOS DEVIDO AO ABANDONO AFETIVO: REFLEXÕES À LUZ DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA



DOI: 10.5281/zenodo.14948117

Gracielle Almeida de Aguiar

Graduada em Psicologia. Mestranda em Psicologia na Universidade Federal de Santa Maria-RS. Graduanda em Direito na Faculdade de Ciências Jurídicas de Santa Maria-RS

RESUMO

A indenização por danos morais devido ao abandono afetivo é um tema relevante no Direito Civil brasileiro, especialmente nas relações familiares. Faz-se necessário trazer à luz do Direito tal tópico devido sua relevância jurídica e social. Este artigo tem como objetivo, a partir de uma revisão de literatura em artigos e livros de autores que são referências sobre o tema, suscitar as atualidades sobre o tema supracitado e promover a discussão sobre a importância de termos legislações claras e específicas que abordem o abandono afetivo e suas consequências. A metodologia utilizada consistiu em uma pesquisa bibliográfica, com base em doutrinas, jurisprudências e obras de autores renomados, que discutem as nuances do abandono afetivo e seus impactos no âmbito jurídico e social. A jurisprudência e a doutrina reconhecem que o abandono afetivo pode causar danos morais que devem ser indenizados. O dano moral é definido como qualquer lesão não patrimonial que afete a dignidade de um indivíduo, causando-lhe dor e sofrimento. Ao contrário do dano material, que é economicamente mensurável, o dano moral é subjetivo e difícil de quantificar, sendo a indenização proporcional à lesão sofrida. A doutrina jurídica afirma que o dever de cuidado e afeto é essencial na parentalidade responsável, uma vez que o abandono afetivo pode causar sérios danos psicológicos, justificando a indenização por danos morais. Nesse sentido, este artigo busca não apenas analisar as bases teóricas e jurisprudenciais do tema, mas também estimular a reflexão sobre a necessidade de normas legais mais claras e específicas que garantam a proteção dos vínculos afetivos e a responsabilização civil pelo abandono afetivo.

Palavras-chave: Abandono afetivo, Direito Civil, Relações familiares, Parentalidade responsável.

ABSTRACT

Compensation for moral damages due to emotional abandonment is a relevant topic in Brazilian Civil Law, especially in family relationships. It is necessary to bring this issue to light in the legal field due to its juridical and social relevance. This article aims, through a literature review of articles and books by authors who are references on the subject, to discuss current developments on the aforementioned topic and promote a

discussion on the importance of having clear and specific legislation addressing emotional abandonment and its consequences. The methodology used consisted of bibliographic research, based on doctrines, jurisprudence, and works by renowned authors who discuss the nuances of emotional abandonment and its impacts in the legal and social spheres. Jurisprudence and doctrine recognize that emotional abandonment can cause moral damages that should be compensated. Moral damage is defined as any non-pecuniary injury that affects an individual's dignity, causing them pain and suffering. Unlike material damage, which is economically quantifiable, moral damage is subjective and difficult to measure, with compensation being proportional to the injury suffered. Legal doctrine states that the duty of care and affection is essential in responsible parenting, as emotional abandonment can cause serious psychological harm, justifying compensation for moral damages. In this sense, this article seeks not only to analyze the theoretical and jurisprudential foundations of the topic but also to stimulate reflection on the need for clearer and more specific legal norms that guarantee the protection of emotional bonds and civil liability for emotional abandonment.

Keywords: Emotional abandonment. Civil Law. Family relationships. Responsible parenting.

INTRODUÇÃO

A indenização por danos morais causados por meio de abandono afetivo é um tema relevante e debatido no Direito Civil brasileiro, especialmente no âmbito das relações familiares. A jurisprudência e a doutrina reconhecem que o abandono afetivo pode gerar danos morais passíveis de indenização. O reconhecimento desse direito se baseia no entendimento de que a falta de cuidado, atenção e afeto por parte dos pais pode causar sérios prejuízos emocionais e psicológicos aos filhos. Esses prejuízos incluem, mas não se limitam a, baixa autoestima, dificuldades de relacionamento, depressão e ansiedade.

O termo "abandono afetivo parental" foi simplificado ao longo do tempo e atualmente é conhecido no meio jurídico como "abandono afetivo". Esse conceito se refere à ausência ou distanciamento emocional dos pais em relação aos filhos. Mesmo quando as obrigações alimentícias são cumpridas, os pais podem se afastar por razões conscientes ou inconscientes, privando os filhos do convívio e do cuidado emocional. Embora o abandono afetivo possa ocorrer por parte de qualquer dos pais, a prática demonstra que, até o momento, é mais comum que seja protagonizado pelo pai. Isso ocorre principalmente porque, após a separação, os filhos geralmente continuam morando com a mãe, embora a adoção da guarda compartilhada esteja aumentando desde 2008.

Portanto, o abandono afetivo não está necessariamente relacionado ao cumprimento das obrigações financeiras. Sendo assim, a pensão alimentícia pode estar sendo paga, mas os "deveres de afeto" esperados de uma paternidade responsável frequentemente não são cumpridos pelo genitor ou genitora ausente.

As ações de indenização por abandono afetivo se baseiam no princípio da dignidade da pessoa humana, consagrado na Constituição Brasileira de 1988, que transformou significativamente a ordem jurídica e os valores da sociedade. O Direito passou a proteger atentamente os grupos mais vulneráveis nas relações privadas e públicas, incluindo mulheres, crianças, adolescentes, idosos, consumidores, sócios minoritários e o meio ambiente. O interesse estatal na proteção das relações privadas se intensificou para promover o princípio da dignidade. Por isso, o melhor interesse da criança, a paternidade responsável e a afetividade, derivados desse princípio constitucional, exigem dos pais não apenas apoio financeiro, mas também suporte emocional para a saudável formação psíquica e emocional dos filhos.

Destaca-se que, cada vez mais os tribunais brasileiros têm analisado diversos casos onde se busca reparação por abandono afetivo, levando em consideração fatores como a intensidade do sofrimento causado, a relação entre o autor e a vítima do abandono, e as circunstâncias específicas de cada caso. A doutrina jurídica, com base em estudos psicológicos e sociais, têm argumentado que o vínculo afetivo é essencial para o desenvolvimento saudável de uma criança, e sua ausência pode ser considerada uma forma de negligência emocional (DIAS, 2020).

Cabe informar que, segundo doutrina majoritária, dano moral pode ser definido como qualquer lesão não patrimonial que atinja a esfera pessoal de um indivíduo, causando-lhe dor, sofrimento, angústia, constrangimento, humilhação, ou qualquer outro sentimento negativo que afete sua dignidade. Diferentemente do dano material, que é mensurável economicamente, o dano moral diz respeito a danos de natureza subjetiva, muitas vezes difíceis de quantificar, sendo o valor da indenização por dano moral fixado de forma proporcional ao grau de lesão ocasionada, levando em consideração aspectos como a intensidade do sofrimento, a repercussão na vida do indivíduo, a capacidade econômica do causador do dano, entre outros fatores (DIAS, 2020).

Em consonância, a indenização por danos morais deve traduzir-se em montante que represente advertência ao lesante e à sociedade de que não se aceita o comportamento assumido, ou o evento lesivo advindo. Consubstancia-se, portanto,

em importância compatível com o vulto dos interesses em conflito, refletindo-se, de modo expressivo, no patrimônio do lesante, a fim de que sinta, efetivamente, a resposta da ordem jurídica aos efeitos do resultado lesivo produzido (DINIZ, 2016).

Ressalta-se que, mesmo sendo este um tema relevante no âmbito do Direito de Família ainda é um assunto velado uma vez que, por ser uma “dor subjetiva”, o abandono afetivo muitas vezes não possui concretude material aparente e desta forma passa despercebido pelo Direito. Cabe informar que, em pesquisa recente realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023) trouxe um dado significativo: o de que 55% das mães brasileiras criam seus filhos sozinhas, sem a figura do genitor. Tal fato pode configurar abandono afetivo tanto para estas mães quanto, em especial, para as crianças as quais crescerão sem a figura paterna.

Destarte, urge trazer à luz do Direito tal tópico devido sua relevância jurídica e social. Neste sentido, este artigo tem como objetivo, a partir de pesquisa bibliográfica em doutrinas e jurisprudências, suscitar as atualidades sobre o tema supracitado.

METODOLOGIA

O presente artigo utilizou como metodologia a pesquisa bibliográfica a qual foi conduzida utilizando uma abordagem sistemática e estruturada para garantir a abrangência e a qualidade dos estudos revisados. O método adotado consistiu na busca virtual por doutrinas e jurisprudências que abordam o tema proposto. Após realizou-se triagem dos dados encontrados e foram excluídos aqueles que não estavam exatamente dentro da temática para posteriormente serem analisados.

A pesquisa bibliográfica é uma metodologia fundamental para a elaboração de estudos acadêmicos e científicos, permitindo uma compreensão aprofundada sobre o estado da arte em determinado campo do conhecimento. O método aqui descrito garante uma abordagem sistemática e rigorosa para a realização de pesquisas bibliográficas, promovendo a identificação de estudos relevantes e a síntese crítica da literatura existente (GILL 2019).

Adicionalmente, a pesquisa bibliográfica deve ser acompanhada de uma revisão contínua e atualização das fontes, à medida que novas publicações e descobertas emergem. A transparência e a replicabilidade do processo de pesquisa são garantidas pela documentação detalhada de cada etapa, incluindo as estratégias de busca, os critérios de seleção e os métodos de análise utilizados. Em suma, a

abordagem sistemática e rigorosa na pesquisa bibliográfica não apenas assegura a qualidade e a credibilidade do estudo, mas também contribui para o avanço do conhecimento ao proporcionar uma visão abrangente e crítica sobre o tema investigado. (LAKATOS & MARCONI, 2017; GIL, 2019).

CONCEITO, FUNDAMENTOS LEGAIS, DOUTRINÁRIOS e JURISPRUDENCIAIS

Conceito

A questão do afeto tem um peso significativo na forma de conceber a família no âmbito jurídico. O afeto ampliou as possibilidades de vinculação, que inicialmente estavam mais ligadas a fatores biológicos. Nesse contexto, Rosas (2019) introduz o termo "desbiologizar", como uma expressão que enfatiza mais o afeto do que a relação sanguínea.

Ao desbiologizar esses critérios e valorizar condutas de cooperação, atenção, amor e educação no ambiente familiar, a relação socioafetiva ganhou destaque e contribuiu para o surgimento de uma nova configuração familiar, onde o afeto e o diálogo modificaram significativamente as relações de parentesco. O termo desbiologização adquiriu grande relevância no direito de família por qualificar a relação entre pais e filhos (ROSAS, 2019).

A autora supra afirma que "O afeto não é fruto somente de laços sanguíneos, mas de solidariedade e convivência, que caracterizam a paternidade/maternidade socioafetiva" (ROSAS, 2019, p. 53) Pensando nesse viés, é possível perceber que o afeto se constitui como um elemento interpretativo de grande importância no âmbito do Direito Civil, especialmente no que tange ao Direito de Família.

Para Sidou (2016, p. 02), o abandono no direito civil é definido como o "Ato pelo qual uma coisa é rejeitada pelo dono, com a intenção de não mais querê-la como sua [...]". O abandono pode ser entendido também como "deixar de lado" ou até mesmo "negligenciar" algo.

O abandono afetivo, por sua vez, está relacionado à afetividade no âmbito familiar, especialmente no contexto das relações com os filhos. Segundo Luz, (2020) o abandono dos filhos se caracteriza pelo rompimento das relações de afeto entre o pai separado ou divorciado e seus filhos, sendo passível de indenização por danos morais. A pretensão de indenização se fundamenta no fato de que a responsabilidade

pelo filho não se limita ao dever de alimentar, mas inclui o dever de possibilitar seu desenvolvimento humano, baseado no princípio da dignidade da pessoa humana.

Nesse contexto, o desenvolvimento humano e a dignidade humana surgem como fatores essenciais a serem estudados à luz do Direito, uma vez que abrange várias áreas pessoais, incluindo a emocional e afetiva, destacando a importância do diálogo entre Psicologia e Direito. Portanto, deve-se pensar no abandono afetivo como algo que vai além do mero suprimento material. Por fim, de acordo com Calderón (2017, p. 248), "um dos temas mais palpitantes e polêmicos no Direito de Família brasileiro atualmente diz respeito à possível reparação civil nos casos do denominado abandono afetivo."

Fundamentos legais e doutrinários

No Brasil, a base para a responsabilização civil por abandono afetivo está no artigo 186 do Código Civil, que estabelece que aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito. Temos o artigo 227 da Constituição Federal de 1988 assegura a proteção integral à criança e ao adolescente, enfatizando que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à dignidade, ao respeito e à convivência familiar, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988)

Nesta seara, ainda temos legislações contingentes que versam sobre a temática aqui discutida, tal como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) que reforça esses direitos, dispondo no artigo 4º que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, bem como o Código Civil brasileiro, uma vez que prevê a responsabilidade civil por danos morais, como já mencionado anteriormente (BRASIL, 1990).

A análise sobre a indenização pecuniária por danos morais decorrentes do abandono afetivo gera inúmeras discussões, especialmente quando se consideram os pressupostos gerais da responsabilidade civil. Por isso, é essencial examinar

alguns conceitos centrais indispensáveis à compreensão deste estudo. Para tal, devem ser considerados os seguintes conceitos: "Responsabilidade Civil"; "indenização"; "dano"; "afetividade"; "abandono afetivo".

Grande relevância tem sido atribuída às questões relacionadas à Responsabilidade Civil no Ordenamento Jurídico Brasileiro, devido à amplitude e complexidade do tema. Trata-se de um assunto que merece destaque especial no âmbito do Direito Civil, relacionando-se com todos os ramos da árvore jurídica. Tais considerações também são observadas por Diniz (2010), ao afirmar que:

“A responsabilidade civil é, indubitavelmente, um dos temas mais instigantes e problemáticos da atualidade jurídica, diante de sua surpreendente expansão no direito moderno e seus reflexos nas atividades humanas, contratuais e extracontratuais, e no prodigioso avanço tecnológico, que impulsiona o progresso material, gerador de utilidades e de enormes perigos à integridade da vida humana”.

Destaca-se que o instituto da Responsabilidade Civil parece ser tão antigo quanto a própria história da humanidade uma vez que sempre houve ações humanas as quais, de alguma maneira, causaram danos a outros, surgindo assim a necessidade de ressarcimento. Dessa forma, toda manifestação da atividade humana traz em si o problema da responsabilidade. Considerando que o instituto da Responsabilidade Civil implica na obrigação de uma pessoa indenizar outra por danos causados, é necessário estabelecer os pressupostos gerais que a definem.

Ainda transcorrendo sobre legislações que versam sobre a temática de indenização, tem-se amparo no Artigo 186 do Código Civil, o qual diz que para que exista a obrigação de indenizar, é essencial a presença de quatro elementos: ação ou omissão; culpa ou dolo do agente; relação de causalidade entre a ação ou omissão e o dano causado; e, por fim, o dano (BRASIL, 2002)

Jurisprudências

Com relação a jurisprudência brasileira, esta tem reconhecido a possibilidade de indenização por abandono afetivo em diversos casos. Em 2012, chegou ao Egrégio Superior Tribunal de Justiça (STJ), o Recurso Especial nº 1.159.242 advindo do Tribunal de Justiça de São Paulo, um dos primeiros casos tratando desta temática que até os dias de hoje é controversa: o direito (ou não) de dano moral causado por

abandono afetivo. No recurso supra, o Recorrente (genitor) não queria pagar a quantia pleiteada pela Recorrida (filha já adulta) uma vez que não via fundamentos para tal.

No decorrer do Recurso Especial, este mostra os votos dos ministros e, ao final o Acórdão deferiu parcialmente ao pedido da Recorrida, sendo o Recorrente imposto a pagar o valor reformado (ela havia solicitado R\$ 450.000,00 e os Ministros votaram pelo valor de R\$ 200.000,00)

Algo que merece atenção jurídica e social é que, de acordo com a ministra supramencionada, a reparação de danos em virtude do abandono afetivo tem fundamento jurídico próprio, bem como causa específica e autônoma, que não se confundem com as situações de prestação de alimentos ou perda do poder familiar, relacionadas ao dever jurídico de exercer a parentalidade responsavelmente.

Ainda conforme a ministra, se a parentalidade é exercida de maneira irresponsável, negligente ou nociva aos interesses dos filhos, e se dessas ações ou omissões decorrem traumas ou prejuízos comprovados, não há impedimento para que os pais sejam condenados a reparar os danos experimentados pelos filhos, uma vez que esses abalos morais podem ser quantificados como qualquer outra espécie de reparação moral indenizável. Esta afirma que:

"Sublinhe-se que sequer se trata de hipótese de dano presumido, mas, ao revés, de dano psicológico concreto e realmente experimentado pela recorrente, que, exclusivamente em razão das ações e omissões do recorrido, desenvolveu um trauma psíquico, inclusive com repercussões físicas, que evidentemente modificou a sua personalidade e, por consequência, a sua própria história de vida."

Outro ponto interessante de se refletir é que no ano de 2022, a Terceira Turma do STJ determinou que um genitor pagasse indenização por danos morais no valor de R\$30 mil à sua filha, em razão do rompimento abrupto da relação entre os dois quando a garota tinha apenas seis anos de idade. Devido ao abandono afetivo, segundo laudo pericial, a menina sofreu graves consequências psicológicas e problemas de saúde eventuais – como tonturas, enjoos e crises de ansiedade.

Cabe ressaltar que, no caso supra, em primeira instância, o juízo a quo fixou indenização por danos morais de R\$ 3 mil (três mil reais), mas, em segundo grau, a ação foi julgada improcedente, pois para o tribunal estadual local, não haveria como quantificar a dor decorrente da falta de amor ou cuidado no âmbito da relação parental. Dessa forma, coube ao Egrégio STJ considerar não haver restrição legal para a aplicação das regras de responsabilidade civil no âmbito das relações familiares,

tendo em vista que os artigos 186 e 927 do Código Civil tratam do tema de forma ampla e irrestrita.

Esses casos exemplificam como o Judiciário brasileiro tem reconhecido a importância do afeto na relação entre pais e filhos e a possibilidade de responsabilização por sua ausência. A jurisprudência tem evoluído para garantir que a negligência afetiva seja vista como um dano passível de reparação, reforçando a proteção dos direitos das crianças e adolescentes (MONTEIRO, 2018).

A doutrina jurídica também aborda extensivamente o tema. Maria Berenice Dias, jurista de grande renome na área do Direito de Família, em sua obra "Manual de Direito das Famílias" (2020), discute o abandono afetivo como uma forma de negligência emocional que pode causar severos danos psicológicos, justificando a indenização por danos morais. Dias argumenta que o dever de cuidado e afeto é um componente essencial da parentalidade responsável.

A autora menciona alguns critérios para que se configure o direito à indenização por abandono afetivo, sendo necessário: a existência de um vínculo de parentesco entre o autor e o réu; a omissão ou negligência do dever de cuidado e afeto por parte do réu; o nexo causal entre a omissão e os danos morais sofridos pelo autor e a comprovação de que os danos causados são passíveis de reparação pecuniária (DIAS, 2020).

Não se pode olvidar que, do ponto de vista psicológico, o abandono afetivo pode causar sérios danos à saúde mental da criança ou do adolescente, incluindo baixa autoestima, depressão, ansiedade e dificuldades de relacionamento. A literatura psicológica enfatiza a importância do afeto e da presença dos pais (ou de figuras paternas) para o desenvolvimento saudável dos filhos (MENEZES, 2010).

CONCLUSÃO

Assim, o reconhecimento da indenização por abandono afetivo no Brasil reforça a importância do dever de cuidado e afeto nas relações familiares, refletindo um entendimento mais amplo dos direitos da personalidade e da proteção integral à criança e ao adolescente. A jurisprudência e a doutrina caminham no sentido de responsabilizar aqueles que, por omissão, causam danos morais significativos aos seus filhos.

Com isso, a indenização por danos morais decorrentes do abandono afetivo é uma forma de reconhecer a importância do afeto e do cuidado parental no desenvolvimento de uma criança. A legislação brasileira e a jurisprudência do STJ avançaram no sentido de proteger esses direitos, garantindo que, quando houver omissão, a responsabilidade seja imputada e reparada.

A doutrina jurídica também reforça esse entendimento, uma vez que afirma que o abandono afetivo é uma forma de negligência emocional que pode causar sérios danos psicológicos, justificando a indenização por danos morais. Como mencionado acima, especialistas argumentam que o dever de cuidado e afeto é um componente essencial da parentalidade responsável, e sua ausência pode ser configurada como uma violação dos direitos da personalidade.

Além disso, a jurisprudência tem reconhecido a importância de se considerar o impacto psicológico do abandono afetivo. Estudos na área da psicologia sobre a importância do ambiente familiar para o desenvolvimento infantil, destacam a necessidade de uma presença parental consistente e afetuosa para o desenvolvimento saudável da criança. Esses fundamentos científicos têm sido utilizados para embasar decisões judiciais, reforçando a conexão entre a falta de cuidado afetivo e os danos morais sofridos.

Portanto, a indenização por abandono afetivo não só proporciona uma forma de reparação à vítima, mas também serve como um meio de promover a conscientização sobre a importância das relações afetivas no desenvolvimento infantil e de reafirmar os deveres parentais no âmbito do Direito de Família.

Destarte, conclui-se (sem finalizar tal discussão) que é de suma importância trazer este tema à luz da legislação brasileira com maior recorrência (inclusive deve ser tema pautado na reforma do Código Civil que está prevista para acontecer neste ano), visando alguma forma de reparação pelos danos emocionais e psicológicos causados, nem que estes venham de forma pecuniária, uma vez que amor, carinho, memórias e respeito não se compram nem se pagam em espécie, mas sim se conquistam. Isto posto, cabe lembrar que existem as figuras do ex-marido e da ex-esposa, mas jamais deixaram existir as figuras do ex-pai e do ex-filho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14. jun.2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 14. jun.2024.

BRASIL. Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002. **Institui o Código Civil**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 jan. 2002. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm?ref=blog.suitebras.com>. Acesso em: 14. jun.2024.

BORDENAVE, J. E. **Além dos meios e mensagens**. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 2002.

CALDERÓN, R. **Princípio da afetividade no direito de família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

DIAS, M. B. **Manual de Direito das Famílias**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2020.

DINIZ, M. H. **Curso de Direito Civil Brasileiro: Responsabilidade Civil**. São Paulo: Saraiva, 2016.

DINIZ, M. H. **Curso de Direito Civil Brasileiro**. 24ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

GAGLIANO, P. **Novo Curso de Direito Civil**. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2011, p. 41.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas. 2002.

LAKATOS, E. M., & MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas. 2017.

LUZ, V. P. da. **Dicionário jurídico**. 3. ed. Barueri [SP]: Manole, 2020.

MENEZES, C. M. Abandono afetivo e a responsabilidade civil dos pais. **Revista de Direito Civil Contemporâneo**, 2010.

MONTEIRO, W. B. **Curso de Direito Civil**. São Paulo: Saraiva, 2018.

ROSAS, J. M. M. P. O afeto como elemento transformador do conceito de família. In: **Cadernos de Psicologia Jurídica: Psicologia na prática jurídica**. Associação Brasileira de Psicologia Jurídica. São Luís: UNICEUMA, 2019. 280 p. (Cadernos de Psicologia Jurídica; v. 1). Disponível em:

<<https://www.abpj.org.br/downloads/17e76e4ba1815a1ac4d19747c3b22ea2.pdf>>.
Acesso em: 01 jun. 2024.

SIDOU, J. M. Dicionário Jurídico: **Academia Brasileira de Letras Jurídicas**. 11. ed., rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense, 2016.

Capítulo 9

OS IMPACTOS DAS REDES SOCIAIS NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO DOS ALUNOS DA FACULDADE DO MARANHÃO



DOI: 10.5281/zenodo.14948120

Maria do Socorro Corrêa da Cruz

Mestra em Ciências da Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Graduada em Biblioteconomia- UFMA. Licenciada em Pedagogia- UNIMAIS. Professora da Faculdade do Maranhão e Universidade Estadual do Maranhão

E-mail: mscruz742@gmail.com

Cássia Milena Moraes

Graduando do Curso de Administração- Faculdade do Maranhão

E-mail: cassiamilena2001@gmail.com

Gabriel Pereira de Souza

Graduando do Curso de Administração- Faculdade do Maranhão

E-mail: gabriel.fcnh@outlook.com.br

Giovana Maria Ferreira de Oliveira

Graduando do Curso de Administração- Faculdade do Maranhão

E-mail: giovannaoliveira1930@gmail.com

Thiago Lucas Matos

Graduando do Curso de Administração- Faculdade do Maranhão

E-mail: ts740668@gmail.com

RESUMO

A pesquisa os impactos das redes sociais na educação superior e como afetam o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. A pesquisa visa investigar os comportamentos dos alunos em relação ao uso das redes sociais durante atividades educacionais, analisar como essas plataformas afetam o desempenho acadêmico dos alunos e apontar estratégias para otimizar seu uso no

contexto educacional. Realizou-se um estudo de caso com 50 discentes dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da Faculdade do Maranhão, utilizando questionários como instrumento de coleta de dados e seguindo uma abordagem qualitativa para compreensão do fenômeno. A pesquisa revela que todos os alunos utilizam redes sociais, principalmente *Instagram* e *WhatsApp*, para fins de entretenimento, comunicação com professores e colegas, busca de informações educacionais e formação de grupos de estudo. O uso das redes sociais demonstrou melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, facilitando a comunicação, o acesso a recursos educacionais e a colaboração entre estudantes. No entanto, o uso excessivo pode levar a distração, procrastinação e queda no rendimento escolar. As redes sociais desempenham um papel significativo na vida dos estudantes universitários, proporcionando melhorias na comunicação, colaboração e acesso a recursos educacionais. No entanto, é essencial orientar e equilibrar seu uso para maximizar os benefícios educacionais e minimizar possíveis impactos negativos, como distração e dependência excessiva. A integração consciente dessas plataformas no ambiente educacional pode transformar o aprendizado, tornando-o mais interativo, acessível e eficaz.

Palavras-chave: Redes sociais. TICs. Educação. Interatividade.

ABSTRACT

The research explores the impacts of social media on higher education, examining how they affect the teaching-learning process and student development. The study aims to investigate student behaviors regarding the use of social media during educational activities, analyze how these platforms affect students' academic performance, and identify strategies to optimize their use in an educational context. A case study was conducted with 50 students from the Administration and Accounting courses at Maranhão College, using questionnaires as a data collection instrument and following a qualitative approach to understand the phenomenon. The research reveals that all students use social media, mainly Instagram and WhatsApp, for entertainment, communication with teachers and peers, seeking educational information, and forming study groups. The use of social media has been shown to enhance students' academic performance by facilitating communication, access to educational resources, and collaboration among students. However, excessive use can lead to distraction, procrastination, and a decline in academic performance. Social media play a significant role in the lives of university students, providing improvements in communication, collaboration, and access to educational resources. However, it is essential to guide and balance their use to maximize educational benefits and minimize potential negative impacts, such as distraction and excessive dependence. The conscious integration of these platforms into the educational environment can transform learning, making it more interactive, accessible, and effective.

Keywords: Social media. TCTs. Interactivity.

INTRODUÇÃO

As redes sociais têm desempenhado um papel cada vez mais significativo na vida dos estudantes, influenciando não apenas suas interações sociais, mas também

seu processo de aprendizagem. O uso das redes sociais na educação superior é uma maneira de construir a relação aluno-professor por meio de trocas de experiências e informações, de forma que venha a facilitar o aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Diante desse assunto é preciso reconhecer o potencial delas como plataforma para compartilhar informações relevantes para o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas um meio de entretenimento.

Diante desse contexto, o estudo de caso dos alunos do curso de Administração e Ciências Contábeis da Faculdade do Maranhão justificativa pela necessidade de se compreender os impactos das redes sociais na educação superior, explorando como elas afetam o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Na pesquisa destacam-se os principais comportamentos dos alunos relacionados ao uso das redes sociais durante as atividades educacionais, analisa-se como o uso dessas plataformas afeta o desempenho acadêmico dos alunos. E por fim, apontar as estratégias para otimizar o uso das redes sociais no contexto educacional, a fim contribuir positivamente para o aprendizado.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs)

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) surgiram ao longo de várias décadas de desenvolvimento tecnológico contínuo, com marcos importantes em diferentes períodos. O processo teve início com os primeiros computadores digitais na década de 1940, seguidos pelo desenvolvimento da ARPANET nos anos 1960, precursora da internet moderna. Na década de 1970, houve expansão dos microprocessadores e desenvolvimento de tecnologias de comunicação digital. Os anos 1980 foram marcados pela popularização dos computadores pessoais e sistemas operacionais (Lévy, 1997).

As TICs englobam um conjunto diversificado de tecnologias que revolucionaram a maneira como nos comunicamos, compartilhamos informações e interagimos em diversas esferas da vida, incluindo a educação. Seu surgimento remonta aos primórdios da computação e da comunicação digital, ganhando impulso significativo com o advento da internet e sua subsequente expansão para uma plataforma global de troca de dados e ideias.

O conceito de TICs abrange desde dispositivos físicos, como computadores e dispositivos móveis, até softwares, redes de comunicação e infraestrutura digital.

Essas tecnologias têm sido cada vez mais integradas ao ambiente educacional, proporcionando novas oportunidades de aprendizagem, colaboração e acesso a recursos educacionais.

Não quero de forma alguma dar a impressão de que tudo o que é feito com as redes digitais seja "bom". Isso seria tão absurdo quanto supor que todos os filmes sejam excelentes. Peço apenas que permaneçamos abertos, benevolentes, receptivos em relação à novidade. Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista. (Lévy, 1997, p. 12).

Pierre Lévy destaca a importância de adotar uma visão equilibrada em relação às novas tecnologias, reconhecendo que nem todos os usos das redes digitais são intrinsecamente positivos. Ele argumenta que devemos permanecer abertos e receptivos à novidade, ao mesmo tempo em que buscamos compreender as mudanças qualitativas que essas tecnologias trazem para a sociedade e a cultura.

Em síntese, Lévy nos lembra da necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva em relação às novas tecnologias, reconhecendo seu potencial tanto para o bem quanto para o mal. Ao mesmo tempo, ele enfatiza a importância de desenvolver essas tecnologias dentro de um contexto humanista, onde o ser humano é colocado no centro das preocupações éticas e práticas (Lévy, 1997).

Ao examinar o histórico das TICs, podemos observar sua evolução ao longo do tempo e seu impacto progressivo na educação. Desde os primeiros experimentos com computadores em sala de aula até o surgimento de sistemas de gestão de aprendizagem e ambientes virtuais de ensino, as TICs têm desempenhado um papel fundamental na modernização e na democratização do processo educacional.

Além disso, as TICs têm sido fundamentais para o surgimento e a disseminação das redes sociais. Inicialmente concebidas como plataformas para conectar pessoas e facilitar a troca de informações e experiências, as redes sociais evoluíram para se tornar espaços virtuais onde comunidades se formam, ideias são compartilhadas e colaborações acontecem em tempo real.

As TICs permitem que uma variedade de atividades dos alunos sejam disponibilizadas, como pesquisar na web, fóruns de discussão online, apresentações síncronas, avaliação por meio de e-portfólios e trabalhos em grupo online. Os

estudantes de hoje vivem em um universo digital em rede e, portanto, esperam que toda sua aprendizagem também ocorra em rede digital. Por outro lado, os professores, em particular, tendem a subestimar o acesso dos alunos às tecnologias avançadas, observa-se que os professores são muitas vezes adotantes tardios de novas tecnologias, assim é necessário tentar identificar quais dispositivos e tecnologias os estudantes estão usando atualmente.

Além disso, ressalta-se que não são todos os alunos estão inseridos na cultura digital e que são “alfabetizados digitais” e estão exigindo que as novas tecnologias sejam utilizadas no ensino. Portanto, não há dúvidas das vantagens da aplicação inteligente das tecnologias para o ensino porque fornecem oportunidades para que os alunos aprendam em uma variedade de formas, adaptando, assim, o ensino mais facilmente às suas diferenças. Assim, o primeiro passo nas mídias sociais é conhecer seus alunos, suas semelhanças e diferenças, a quais tecnologias já têm acesso e quais competências digitais já possuem ou necessitam que possam ser relevantes para seus cursos. É provável que isso requeira o uso de uma grande variedade de mídias no ensino e o professor deverá adequar à realidade de cada aluno e intuição (Moran, 2013).

AS REDES SOCIAIS

Nos anos 1990, testemunhamos uma verdadeira revolução na internet comercial, com a popularização massiva da web e o surgimento de navegadores online e redes sociais. Já nos anos 2000, presenciamos um avanço exponencial dos dispositivos móveis, como smartphones e *tablets*, além da expansão das redes sociais mais populares, alterando profundamente a dinâmica da comunicação e interação online.

As redes sociais são mais do que simples plataformas digitais; são estruturas complexas que refletem os intrincados padrões de interação entre indivíduos ou entidades em um ambiente social. Este conceito fundamental remonta às disciplinas da sociologia e antropologia, proporcionando uma visão profunda sobre como as pessoas se conectam e se organizam em diferentes grupos sociais. (Daroda, 2012).

Essencialmente, as redes sociais são compostas por nós (indivíduos, organizações, comunidades) e conexões (relacionamentos, laços sociais) que

existem entre esses nós. Os nós representam os participantes da rede, enquanto as conexões indicam as relações estabelecidas entre eles.

Diante dessa afirmação, coube aos docentes da geração dos nativos digitais, aqueles que nasceram na era digital, também conhecida como geração Y, utilizar dessas ferramentas para melhorarem os métodos de ensino e aprendizagem, com o avanço da globalização é necessária uma adaptação, se mantendo sempre atualizados em busca de novas maneiras de se adaptarem ao novo modelo de estudo, visando o aperfeiçoamento dos ensinamentos escolares e desenvolvimento dos alunos com relação aos avanços tecnológicos e científicos. Assim, os nativos digitais, possuem:

A capacidade de realizar múltiplas tarefas, o que representa uma das características principais dessa geração. Ainda segundo esse autor, essa nova geração é formada, especialmente, por indivíduos que não se amedrontam diante dos desafios expostos pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e experimentam e vivenciam múltiplas possibilidades oferecidas por novos aparatos digitais. Portanto, esse fascínio característico da Geração Y pela descoberta e experimentação deve ser explorado pela escola, de forma a direcioná-la para um ensino e uma aprendizagem que dialoguem e interajam com os novos meios tecnológicos. (Prensky, 2001 *apud* Coelho, 2012, p. 90)

Nesse contexto, as redes sociais são utilizadas para diversos fins, inclusive para fins acadêmicos, como se seguem:

O Instagram, lançado em 2010 pelo norte-americano Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger, é uma rede social principalmente visual, o usuário pode postar fotos e vídeos de curta duração, aplicar efeitos a eles e também interagir com publicações de outras pessoas, através de comentários e curtidas. Entretanto, essa rede social pode ter papel fundamental na educação pela sua capacidade de ser utilizada como ferramenta pedagógica, através de suas enquetes, páginas e postagens, o professor pode utilizá-la como uma nova metodologia de ensino, visto que, os alunos utilizam essa rede social, fazendo assim com que os mesmos tenham mais curiosidade e personalidade, já que esta rede tem a opção de compartilhamento, fazendo com que eles compartilhem suas opiniões e conhecimentos com mais pessoas (Santos, 2019).

O Whatsapp, lançado em 2009, aplicativo cujo o nome é uma piada com a expressão em inglês “What’s Up?”, que pode ser traduzida como “e aí?” ou “beleza?”. Ele foi criado por Brian Acton e Jan Koum, dois ex-funcionários do Yahoo, que deixaram a empresa em 2007. Essa rede social permite compartilhar mensagens,

fotos e até fazer chamadas de forma gratuita e ilimitada fez sua popularidade explodir desde que foi criado, de forma que chegasse a diversos cantos do mundo. No Brasil seu sucesso é incomparável, de forma que só cresce a cada ano (Volpato, 2023).

A lista de recursos disponíveis é longa e cresce a cada ano, indo além do envio de mensagens simples. Hoje se pode também: compartilhar sua localização, transmitir seu status para seus contatos, compartilhar contatos, usar a câmera para tirar fotos e vídeos de dentro do aplicativo, dentre muitos outros. Portanto, tornou-se útil e prático seu uso, já que o WhatsApp é gratuito e é por isso que muitas pessoas o preferem como seu aplicativo ideal.

Em época pandêmica a rede social se tornou extremamente importante para o ensino, se tornando o principal meio de comunicação entre alunos e professores, de forma que era necessário adaptar as aulas com os recursos disponíveis no whatsapp, para um melhor ensino.

Com o aplicativo WhatsApp o professor pode valer-se dessa ferramenta para orientar seus estudantes nas dúvidas de atividades de leitura, nos textos a serem discutidos, postando atividades, links, e vídeos e fotos como proposta de atividade, relatórios de estudo, bem como na correção e orientação de trabalhos, entre outras possibilidades (Guerra et al., 2024, p.7).

O YouTube, é uma plataforma de vídeos online. Por meio dela, usuários podem assistir, criar e compartilhar vídeos pela internet. Fundada em 2005, a plataforma possui mais de um bilhão de usuários pelo mundo. O YouTube está tendo um papel fundamental na nova economia e na transformação da nossa sociedade, falando da educação. O uso do *YouTube* pode desempenhar um papel vital para ajudar os alunos na compreensão de suas lições, pois o uso de vídeos em sala de aula permite um processamento e recuperação de memória mais eficientes. Seus vídeos têm sido cada vez mais utilizados como recurso pedagógico nas escolas e universidades, eles respeitam a ideia de múltiplos estilos de aprendizagem e inteligências. (David *et al.*, (2019).

Portanto, o *YouTube*, plataforma de vídeos mais conhecida mundialmente, pode ser um feto de sucesso para alunos e professores. No *YouTube* existem diversos canais educativos, que possuem conteúdo para todos os tipos de alunos. Esses canais tem o objetivo de disponibilizar conteúdo educativo para alunos e professores dentro e fora da sala de aula, como complemento à rotina escolar normal (Fragoso, Pires, 2020).

O *TikTok*, com sua capacidade de compartilhar vídeos curtos e sua variedade de recursos de edição, pode ser uma ferramenta poderosa para estudos. Os usuários podem criar conteúdo educativo de forma envolvente e acessível, usando filtros, legendas, trilhas sonoras e outros recursos para tornar o aprendizado mais dinâmico. Além disso, a interação entre os usuários permite a troca de conhecimentos, colaboração em projetos acadêmicos e discussões sobre temas educacionais (Felix, 2020)

A parceria entre o *TikTok* e programas educacionais, como o Educa Mais Brasil, destaca o potencial impacto na educação. Ao utilizar a plataforma para promover bolsas de estudo e acesso à educação de qualidade, o *TikTok* pode ajudar a ampliar as oportunidades educacionais para estudantes de diversas origens e regiões. A capacidade de alcançar uma audiência vasta e engajada também pode facilitar a disseminação de informações educacionais e promover a conscientização sobre questões relacionadas à educação (Felix, 2020).

Ressalta-se que o *TikTok* não só oferece uma nova forma de aprendizado, mas também pode desempenhar um papel significativo na democratização da educação, conectando estudantes a recursos educacionais e oportunidades de aprendizado, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica.

Assim, percebe-se em diversos estudos que o uso das redes sociais na educação superior pode ser benéfico e positivo para os alunos, de forma que seja ministrada com direcionamento e orientação certa dos professores, assim podendo aspectos intelectuais dos estudantes. Já que suas novas metodologias de ensino fazem com que o aluno desenvolva ainda mais seu nível de curiosidade e senso crítico, conseguindo compartilhá-lo através da função de compartilhamento incluso nas redes sociais.

O Brasil é o terceiro país que mais usa redes sociais no mundo, atrás apenas da Índia e da Indonésia. Todo o tempo gasto por brasileiros nas plataformas de interação tem impactos econômicos e solidificou novas possibilidades profissionais no país. Mas o instrumento, que pode ser usado de forma saudável para ampliar a sociabilidade, também leva a prejuízos. Os danos são tanto psicológicos, se a imersão é excessiva, quanto financeiros, se não há cuidados num terreno que golpistas transformaram em um campo minado. (Veloso, 2023, p.1).

As redes sociais têm o objetivo de integrar, compartilhar informações em comum, entreter e aproximar pessoas. Cada perfil tem sua finalidade e preferência

nas relações. O uso das redes sociais tem crescido na sociedade. As informações em tempo real proporcionam aos usuários uma interação virtual e, com ela, a necessidade de mais informações difundidas ao mesmo tempo. Com todas essas disponibilidades tecnológicas, muitas pessoas, instituições educacionais e empresas têm aderido às redes sociais para uma nova relação digital.

No que concerne à educação as redes sociais se tornaram ferramentas valiosas, oferecendo várias funções que podem enriquecer o ensino e a aprendizagem. Dentre as principais funções dessas plataformas, segundo Lorenzo (2013) e Moran (2013) destacam-se:

a) *facilitação da Comunicação e Colaboração*, as redes sociais facilitam a comunicação entre alunos e professores, permitindo trocas rápidas de ideias e colaboração em projetos. Podem servir como espaços de estudo onde os participantes discutem tópicos e compartilham recursos.

b) *Criação e Compartilhamento de Conteúdo* entre professores e alunos, a exemplo, como *YouTube* e *Instagram*. Isso torna o aprendizado mais dinâmico e acessível, permitindo que vídeos, artigos e infográficos estejam disponíveis para todos.

c) *Aprendizagem Personalizada*, as redes sociais ajudam a personalizar o aprendizado, oferecendo conteúdos que atendem aos interesses e necessidades individuais dos alunos. Algoritmos do *YouTube* e do *Facebook*, por exemplo, sugerem materiais educativos baseados nas preferências dos usuários.

d) *Engajamento e Motivação*, o uso de redes sociais pode aumentar o engajamento dos alunos. Elementos de gamificação, como recompensas e *badges*, incentivam a participação ativa e tornam o aprendizado mais divertido e motivador.

e) *Desenvolvimento de Competências Digitais*, a interação com redes sociais, os alunos desenvolvem habilidades digitais importantes, como navegação online, avaliação de fontes e comunicação digital. Essas competências são essenciais no mundo atual e no mercado de trabalho.

f) *Educação à Distância e Aprendizagem Híbrida*, as redes sociais facilitam a educação à distância e a aprendizagem híbrida, permitindo a interação e o compartilhamento de recursos independentemente da localização física. Ferramentas como *Zoom* e *Google Classroom* integram redes sociais para facilitar o ensino remoto.

g) *Feedback* Imediato, professores podem fornecer *feedback* imediato através de comentários e mensagens diretas. Essa retroalimentação rápida é crucial para o aprendizado contínuo e para a correção de erros em tempo real.

h) Comunidades de Aprendizagem, redes sociais ajudam a construir comunidades de aprendizagem onde alunos e educadores trocam experiências e discutem temas de interesse comum. Grupos no *Facebook* e fóruns no *Reddit* são exemplos de como isso pode ser realizado.

i) Acesso a Recursos Educacionais Abertos (REA), as redes sociais facilitam o acesso a Recursos Educacionais Abertos, permitindo que professores e alunos utilizem materiais gratuitos de alta qualidade para o ensino e a pesquisa.

j) Desenvolvimento de Habilidades de Pesquisa, o uso de redes sociais aprimora as habilidades de pesquisa dos alunos, ensinando-os a buscar informações, avaliar fontes e sintetizar dados de forma crítica e organizada.

METODOLOGIA

Para atingir aos objetivos propostos, realizou-se uma pesquisa com procedimento estudo de caso com 50 (cinquenta) discentes, faixa etária de 17 a mais de 30 anos do primeiro período do curso Administração e Ciências Contábeis da Faculdade do Maranhão com o objetivo de verificar os impactos das redes sociais na aprendizagem. Aplicou-se o instrumento coleta de dados, questionário, segundo os autores Gil (2019), Marcone e Lakatos (2019), Boaventura (2020), essa ferramenta possibilita atingir grande número de pessoas/respondentes mesmo que estejam dispersos numa área geográfica muito extensa, garante anonimato nas respostas, fornece alguma demonstração que conduza à credibilidade no trabalho por parte do informante. Portanto, o estudo de caso se justifica quando se faz de forma minuciosa e aprofundada sobre um tema contemporâneo, favorecendo um maior nível de detalhamento das relações entre os indivíduos e uma organização ou um ambiente nos quais estão inseridos. (Yin, 2015). Já a abordagem qualitativa busca a compreensão de um fenômeno, baseando-se na coleta de informações, interpretação e descrição de sujeitos e o seu contexto.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

De acordo com os dados coletados na pesquisa todos os discentes fazem uso das redes sociais, destaca-se o uso das principais redes sócias, *Instagram*, (47,8%) *YouTube* (10,9%), *Facebook*, (10,9%) *Whatsapp* (30, 4%) e *Tiktok* (10,9%). A pesquisa mostra que 67,4% do público participante usam-nas para fins de entretenimento, mostrando assim que fazem parte do dia a dia dos estudantes.

Ressalta-se que as redes sociais possuem um papel significativo na vida dos estudantes, produzindo uma melhor comunicação entre professores e alunos, além de afetar no melhor desempenho nas atividades escolares e acadêmicas. Na pesquisa comprova-se através das seguintes respostas obtidas no questionário; todos utilizam as redes sociais para fins educacionais, 71,7% para fazer busca de informações sobre conteúdos trabalhados em sala de aula e os demais para formar grupos de estudos, já 97,8% afirmam que as redes sociais melhoraram seus desempenhos quando as utilizaram como ferramentas de aprendizagem, apresentando melhora na comunicação entre professores e alunos, engajamento nas aulas e mais acesso a recursos educacionais.

Entretanto, destaca-se que o uso das redes sociais sem um autocontrole pode causar consequências, como ter o rendimento escolar ou acadêmico positivo comprometido, distração e procrastinação, de acordo com a pesquisa, 69,6% dos estudantes já perderam a concentração ou tiveram queda de rendimento, seja pouco ou muito significativa, os estudantes acabaram tendo uma dependência das redes, visto que, elas são de extrema importância quando se trata de facilidade em comunicação, no entanto, de acordo com os dados coletados elas causam 63,4% de procrastinação e distração dos discentes, ou seja, quando são utilizadas de forma errada elas acabam impactando negativamente nos estudos e desenvolvimento na maioria dos estudantes que as usufruem, outros fatores negativos são dependência e uso excessivo, *cyberbullying*, e notícias falsas sendo divulgadas, também conhecidas como "fake News.

Enfatiza-se que o uso excessivo das redes sociais pode causar desinteresse e perda de foco dos alunos nas aulas, afetando negativamente sua capacidade de se concentrar e aprender. Em contrapartida, as redes sociais, podem facilitar o acesso a informações e recursos educacionais, melhorando o aprendizado quando usadas adequadamente. No entanto, o uso inadequado pode levar a problemas de interação

social, isolando os alunos e dificultando sua capacidade de expressão. Além disso, o uso das redes sociais em sala de aula sem a orientação adequada dos professores pode prejudicar o aprendizado, destacando a necessidade de uma supervisão construtiva para que essas ferramentas sejam benéficas no contexto educacional.

CONSIDERAÇÕESINAIS

A pesquisa revela que todos os estudantes utilizam redes sociais, com destaque para *Instagram* e *WhatsApp*, seguindo *YouTube*, *Facebook*, e *TikTok*. A maioria usa para entretenimento, integrando-as ao cotidiano estudantil. As redes sociais melhoram a comunicação entre alunos e professores e impactam positivamente o desempenho acadêmico. Todos os participantes as utilizam para fins educacionais, sendo que a maioria busca informações sobre conteúdos de sala e outros formam grupos de estudo.

Nota-se que as consequências positivas ou negativas do uso das redes sociais depende exclusivamente da forma que os alunos as utilizam; como ferramentas de estudos ou entretenimento, desta forma, as redes sociais podem facilitar o acesso a informações e recursos educacionais melhorando o aprendizado ou podem levar ao desinteresse e perda de foco dos alunos nas aulas.

Diante dos resultados a pesquisa evidencia que as redes sociais desempenham um papel significativo na melhoria da comunicação entre professores e alunos. Plataformas como *WhatsApp* são amplamente utilizadas para a formação de grupos de estudo, facilitando a colaboração e o suporte mútuo entre os estudantes. Esse ambiente colaborativo é fundamental para promover um aprendizado mais integrado e participativo.

O uso de *YouTube* e *Instagram* para acessar conteúdos educativos demonstra a eficácia dessas plataformas na criação e compartilhamento de materiais didáticos. Essa prática não só torna o aprendizado mais dinâmico, mas também mais acessível, proporcionando aos alunos uma variedade maior de recursos para complementar suas atividades acadêmicas.

As redes sociais possibilitam que os alunos busquem informações específicas relacionadas aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Os alunos utilizam essas plataformas para este fim, mostrando como as redes sociais podem oferecer um aprendizado mais personalizado e adaptado às necessidades individuais. Além disso,

a pesquisa indica os estudantes percebem uma melhoria em seu desempenho acadêmico ao utilizar redes sociais como ferramentas de aprendizagem, sugerindo que essas plataformas são eficazes para aumentar o engajamento e a motivação dos alunos.

Ao utilizarem redes sociais para buscar informações e participar de grupos de estudo, os alunos desenvolvem habilidades digitais essenciais, como a navegação online e a avaliação crítica de fontes de informação. Essas competências são cruciais para preparar os estudantes para os desafios do mundo digital contemporâneo. Ferramentas como *WhatsApp* e *YouTube* têm se destacado na facilitação do ensino remoto, permitindo que alunos e professores mantenham uma comunicação contínua e compartilhem recursos educativos de maneira eficaz, independentemente da distância física.

O uso de redes sociais permite que os professores forneçam feedback rápido e eficiente, o que é vital para a melhoria contínua do aprendizado e para a correção eficaz de erros. Além disso, essas plataformas auxiliam na formação de comunidades de aprendizagem, onde os alunos podem trocar experiências e se apoiar mutuamente, fortalecendo a rede de suporte acadêmico entre eles.

A pesquisa também revela que os alunos utilizam redes sociais para acessar uma ampla gama de recursos educacionais, o que melhora significativamente a qualidade e a variedade dos materiais disponíveis para o aprendizado. A busca por informações sobre conteúdos trabalhados em sala de aula através das redes sociais aprimora as habilidades de pesquisa dos alunos, ensinando-os a buscar e avaliar informações de forma crítica e sistemática.

As redes sociais apresentam um grande potencial como ferramentas pedagógicas, oferecendo múltiplas funções que podem enriquecer significativamente o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é essencial que seu uso seja orientado e equilibrado, para maximizar os benefícios educacionais e minimizar possíveis impactos negativos, como distração e dependência excessiva. A integração consciente dessas plataformas no ambiente educacional pode transformar o aprendizado, tornando-o mais interativo, acessível e eficaz.

REFERÊNCIAS

BIADENI, B. S.; CASTRO, G. G. S. Studygrams: promovendo o consumo de modos de ser e estudar em plataformas digitais. **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos**, v. 22, n. 1, p. 72- 83, jan./abr., 2020.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Exercícios de metodologia da pesquisa**. Salvador: Quarteto, 2017.

CAMPOS, Rodrigo Moreira; CALIARI, Rogério Omar. A pedagogia histórico crítica: uma alternativa para o ensino da história no Brasil. **Revista Sociedade Científica**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 2158-2175, 30 abr. 2024.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

COELHO, P. M. F. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**. Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, v.5, n.2, p.88-95, 2012.

DARODA, R. F. **As novas tecnologias e o espaço público da cidade contemporânea**. 2012. 122f. Dissertação (Dissertação em Planejamento Urbano e Regional) – Faculdade de Arquitetura da UFRS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

FELIX, Victor Hugo. O que é TikTok? Tecnoblog, 2020. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-tiktok/>. Acesso em: 03 jun. 2024.

FRAGOSO, Emílio Lopes; PIRES, Valéria de Albuquerque. O uso da plataforma youtube por acadêmicos do ensino superior. **Revista Científica Multidisciplinar**. Nucleo de Conhecimento. Ano 5, ed. 8, 2020, p.54-71. Disponível: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/>. Acesso em: 10 maio 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas e pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GUERRA, Gersa Cabral Guerra. Educação em tempos pandêmicos: o uso do aplicativo WhatsApp como proposta de comunicação em aulas remotas. *Revista docência e cibercultura*, v. 5, n. 4, 2024, p.7

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1997.

LORENZO, E. M. **A utilização das redes sociais na educação**. 3 ed. São Paulo: Clube de Autores, 2013.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MORAN, José. Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de novas tecnologias. In: MORAN, José Manuel; BEHRENS, Marilda Aparecida; MASETTO,

Marcos Tarciso. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

SANTOS, David, Francielli de Fatima dos *et al.* Uma proposta de uso do Instagram em metodologia aplicável em disciplinas do Ensino Médio. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 4, p. 1-17, 2019.

VELOSO, Ana Clara. Brasil é o terceiro país que mais consome redes sociais. Tecnologia. **O GLOBO**. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2023/03/brasil-e-o-terceiro-pais-que-mais-consome-redes-sociais.ghtml>. Acesso em: 12 abr. 2024.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Brookman, 2015.

Capítulo 10

A ESCRITA NAS ARTES VISUAIS: UMA ANÁLISE DA EXPOSIÇÃO “SE ARAR” NA PINACOTECA DO CEARÁ



DOI: 10.5281/zenodo.14948122

Beatriz de Araújo Gurgel

Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais pelo Instituto Federal do Ceará - IFCE e em Administração pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR. Atualmente trabalha como auxiliar educativo da Pinacoteca do Ceará. é artista visual e arte-educadora.

E-mail: beatriz.araujo.gurgel@gmail.com

Rafael de Sousa Carvalho

Mestre em Artes (2019/IFCE). Docente no Curso de Licenciatura em Artes Visuais e Técnicos Integrados no IFCE Campus Fortaleza. Pesquisador e Artista visual expondo desde 2013 de forma individual e coletiva, transitando entre desenho, fotografia, performance, videoperformance e livro de artista. Coordenador do Risco - Laboratório de Desenho (IFCE/CLAV). Membro do Grupo de Pesquisa Arte Um.

Email: rafael.carvalho@ifce.edu.br

RESUMO

Este estudo objetiva analisar as produções artísticas que incorporam a escrita nas produções visuais, a partir do recorte da exposição "Se arar" realizada na Pinacoteca do Ceará em 2022. Exposição que apresenta obras de artistas cearenses ou com fortes vínculos com o estado. O intuito da pesquisa é gerar registros para além das referências tradicionais eurocêntricas sobre a utilização da escrita no âmbito das artes visuais. Para atingir esse propósito, o estudo passou por uma fase de levantamento bibliográfico, seguido pela catalogação das obras presentes na exposição e, posteriormente, pela análise de um recorte da catalogação realizada. Como resultado, observou-se que a escrita é utilizada em 25% das obras da exposição, empregando diversas técnicas e materialidades.

Palavras-chave: História da arte. Artes visuais. Ceará. Escrita. Catalogação.

ABSTRACT

This study aims to analyze artistic productions that incorporate writing in visual productions, based on a selection from the "Se arar" exhibition held at the Pinacoteca do Ceará in 2022. The exhibition showcases works by artists from Ceará or with strong relation to the state. The research intends to generate records beyond traditional Eurocentric references regarding the use of writing in the realm of visual arts. To

achieve this purpose, the study underwent a phase of literature review, followed by the cataloging of the works presented in the exhibition, and subsequently, by the analysis of a selection the cataloging. As a result, it was observed that writing is used in 25% of the exhibition's works, employing various techniques and materialities.

Keywords: Art history. Visual arts. Ceará. Writing. Cataloging.

INTRODUÇÃO

A exposição “Se arar” integra a mostra “Bonito pra chover”, inaugurada em dezembro de 2022 marcando abertura da Pinacoteca do Ceará, o propósito da exposição era traçar uma trajetória através da história da arte do Ceará a partir da perspectiva contada pelos próprios artistas cearenses (ou artistas que tiveram significativa relação com o estado). A mostra contou com a participação inicial de 188 obras e curadoria de Cecília Bedê, Herbert Rolim, Lucas Dilacerda, Maria Macêdo e Adriana Botelho (PINACOTECA DO CEARÁ, 2022). Na exposição, é perceptível a presença de obras provenientes de diversas épocas, empregando técnicas e abordagens distintas. No entanto, um elemento específico presente em obras da exposição tornou-se objeto de interesse e pesquisa do presente trabalho: a escrita enquanto elemento dentro das produções em artes visuais.

Ao iniciarmos a pesquisa acerca do uso da escrita no âmbito das artes visuais, constatamos referências que aduzem à obras produzidas nos movimentos artísticos iniciados em países europeus como cubismo, dadaísmo e futurismo. Essa primeira etapa foi catalisadora ao desejo de investigar e mapear a aparição dessa relação em outros locais. Portanto, a partir desse objetivo, o presente artigo propõe realizar um mapeamento e análise acerca da utilização da escrita nas artes visuais a partir das obras presentes na exposição “Se arar”, com o intuito de investigar como essa presença pode ser percebida no estado do Ceará.

Para esse propósito, a pesquisa foi iniciada com um levantamento bibliográfico, atravessado por ANGELI (2015), ARCHER (2001), BECK (2004; 2019), MARTINS; DE SILVA (2023), RIVERA (2013), TESSLER (2012), VENEROSO (2002), acerca do emprego da escrita nas artes visuais compreendendo sua utilização em períodos da história da arte, evidenciando assim a sua presença a partir do século XX até os dias de hoje.

Em um segundo momento da pesquisa, foi realizado um processo de catalogação das obras que compõem a exposição "Se arar" e que incorporam a escrita como um elemento. Esse registro considerou elementos como a autoria da obra, o ano de sua produção, a técnica empregada e a maneira como a escrita foi utilizada. Posteriormente, com o levantamento concluído, procedemos a uma análise de um recorte dos resultados obtidos apresentados aqui.

A ESCRITA E AS ARTES VISUAIS A PARTIR DO SÉCULO XX

Durante o século XX, observou-se um aumento na utilização conjunta e sistemática da escrita e das artes visuais (ANGELI, 2015). No entanto, é importante citar que o uso da escrita em conjunto com as linguagens visuais pode ser mapeado largamente em muitos momentos do arco civilizatório. Ainda nos séculos I e II (a.C.) poetas gregos já empregavam o uso da visualidade em seus textos que formavam figuras de ovos ou flautas (MARTINS; DE SILVA, 2023) servindo como exemplo de que essa utilização já ocorria em outros períodos e outros contextos que não foram amplamente pesquisados aqui, por se tratar de uma pesquisa que tem por objetivo se aproximar das obras produzidas na contemporaneidade, sendo essa a temporalidade da maior parte das obras expostas na exposição "Se arar" aqui investigada.

Veneroso (2002) aponta esse movimento ocorrido durante o Século XX como uma tentativa de reatar os antigos vínculos que haviam entre a escrita e a imagem, levando em consideração que a escrita surge como a representação visual da fala, destacando a ideia de uma origem visual da escrita.

Um aspecto crucial desse primeiro momento da pesquisa foi através da compreensão da escrita enquanto uma representação gráfica, diferenciar a escrita da palavra. Pois a palavra pode ser apresentada por meio da escrita e do som quando projetada no espaço pela voz falada, que não é o objeto dessa pesquisa. A palavra surge na pesquisa partindo do recorte de sua representação visual através da escrita.

Dentre os movimentos que surgem no século XX o cubismo foi um dos primeiros movimentos que passaram a utilizar da escrita de forma mais sistemática, misturando a pintura e a colagem, trazendo para os quadros textos de jornais, recortes de embalagens, partituras musicais, bilhetes de trens e outros (ANGELI, 2015). Veneroso (op. cit., p. 84) aponta que esse movimento acontece de forma paralela a um movimento similar no âmbito da literatura:

Paralelamente a esse movimento em direção a uma poesia que utiliza, cada vez mais, elementos plásticos, ocorria uma situação análoga nas artes plásticas, com os artistas utilizando, cada vez mais, recursos da escrita em seus trabalhos. Podemos dizer que a palavra apareceu pela primeira vez no espaço do quadro, de uma maneira mais sistemática e integrada ao discurso plástico, na produção dos pintores cubistas, na década de 1910, ao mesmo tempo em que Apollinaire (Fig.3) realizava trabalho semelhante com seus caligramas, nos quais, tal como Picasso (Fig.4), ele também discute as relações espaço/tempo, e nos quais a letra é imagem e a imagem é letra (VENEROSO, Op. cit., p. 84).

Destaca também que, após esse primeiro momento, emerge a presença significativa de artistas que sistematicamente desconstróem textos e estabelecem intertextos. Em cada obra, essa dinâmica pode ser percebida de maneiras distintas, manifestando-se de forma mais sutil em alguns casos e tornando-se elemento central da composição em outros.

As fronteiras entre as diversas linguagens artísticas gradativamente se diluem, e essa dissolução de limites nítidos contribui para um diálogo mais abrangente entre as diferentes expressões artísticas. Isso instiga os artistas a buscar a visualidade das letras, aproximando-se da origem visual da escrita. Da mesma forma, incentiva os escritores a explorarem os elementos imagéticos presentes na escrita.

A exemplo do cubismo, segundo Angeli (2015) esse esgarçamento das fronteiras entre as linguagens artísticas ocorreu em muitas das chamadas vanguardas modernas. Dentre os movimentos de vanguarda citados pela autora podemos mencionar o Futurismo, que não apenas se relacionava com a literatura, mas também estendia suas influências à arquitetura, música e diversas outras formas de expressão. Essa tendência é percebida de forma evidente no próprio Manifesto Futurista (1909), redigido por Filippo Tommaso Marinetti (1876-1944), inicialmente publicado em um livro de poesia do autor e posteriormente divulgado no jornal francês *Le Figaro*.

Filippo Tommaso Marinetti, jornalista, poeta e fundador do movimento Futurista, teoriza, em manifestos escritos entre 1912 e 1914, que um livro não deveria ser visto como recetor neutro para a palavra escrita, mas como um meio onde o uso de cores e tipos de letra distintos, a utilização de números, símbolos matemáticos e onomatopeias, e a organização do texto em múltiplas e variadas direções, poderiam exponenciar a força expressiva das palavras (MARTINS; DE SILVA, 2023, p. 60).

Ainda de acordo com a autora, o movimento dadaísta abordava a escrita a partir de outras perspectivas, explorando o acaso por meio de experimentações com frases aleatórias extraídas de jornais. No surrealismo, esse método de produção por meio do acaso persistiu e foi acrescido de práticas a partir de pensamentos freudianos sobre o inconsciente.

No movimento surrealista, de acordo com Angeli (Op. cit. p.18), uma das abordagens de utilização da escrita nas produções era através do jogo de criação denominado "Cadáver delicado" que propunha a criação conjunta utilizando formas ou palavras escritas sobre o papel. Uma pessoa iniciava a produção e dobrava o papel deixando apenas uma pequena parte a mostra, o próximo a desenhar utilizava a parte a mostra como ponto de partida para sua produção, no jogo era comum o uso de palavras ou frases que eram continuadas pelos participantes. Além disso, os artistas também tinham costume de registrar os seus sonhos por meio de palavras e imagens, seguindo a ideia freudiana de que os sonhos seriam manifestações do inconsciente. Esses exercícios que tinham por objetivo buscar o acaso e a expressão do inconsciente possibilitaram a utilização da escrita em conjunto com a imagem.

ARTE CONTEMPORÂNEA

Adentrando o período da arte contemporânea, considerado neste estudo a partir da perspectiva de Archer (2001) como o período iniciado na década de 60, época que demarcou o início dos movimentos de Pop Art na Europa e nos Estados Unidos, e que provocaram inúmeras mudanças no mundo da arte, tensionando todos os paradigmas anteriores, com elementos fundantes como a desmaterialização da obra de arte (LIPPARD; CHANDLER, 2013) e campo ampliado (KRAUSS, 2008). Período este que se estende até os dias de hoje, onde a prática da escrita em conjunto com a imagem prosseguiu sendo utilizada.

Ao pesquisar artistas contemporâneos que abordam essa interseção, encontramos com Elida Tessler, artista que documenta sua obra em progresso intitulada "Você me dá a sua palavra?", iniciada em 2004. Na obra, a artista convida os participantes a escreverem uma palavra em um prendedor de roupas de madeira, utilizando sua língua materna, e afixá-la em um varal instalado no espaço expositivo. Assim, o fio do varal torna-se a linha para a escrita de um poema anônimo (TESSLER, 2012).

Em relação à utilização da palavra em sua obra, Tessler (Op. cit. p. 202) expressa: "Qualquer palavra, quando escrita em um prendedor de roupas, torna-se subitamente uma palavra especial." Essa afirmação evidencia a perspectiva de que, ao serem incorporadas nas artes visuais, as palavras adquirem novos significados para além de suas definições convencionais em dicionários. Sobre esse aspecto, a artista escreve:

Transformar uma coisa em outra. É este o sentido da arte, no qual busco o alento do cálculo incorreto, do número variável, da adição em que prevalece a unidade do objeto em sua radical presença, pois uma palavra escrita em um prendedor de roupas solta a metáfora da poesia, quando um objeto guarda suas qualidades físicas mas modifica a sua finalidade primeira, anunciando micro-revoluções. E aqui estão colocadas, simultaneamente, a soma e a diferença entre a palavra dita e a palavra escrita: a utopia em um pequeno intervalo de tempo e espaço imensuráveis (TESSLER. Op. cit. p. 202).

Beck (2004) explicita a relação ambígua entre a palavra e seus sentidos quando deslocadas do uso habitual, ao narrar uma situação onde é indagada por alguém que diz que quanto mais lia um poema menos as palavras significavam. A autora explica que ocorre um choque quando se quebra a referencialidade da palavra, e que essa quebra provoca uma suspensão da palavra em relação ao seu espaço na comunicação cotidiana. Exemplificando com frases do dia-a-dia que ao serem retiradas de seu contexto inauguram novas possibilidades de significados.

No texto, para exemplificar a quebra que ocorre, a autora faz referência a um trecho do livro *Todos os nomes* (1998) de José Saramago onde o personagem distingue o significado do sentido da palavra:

Espírito atento aos múltiplos sentidos das palavras que cautelosamente ia pronunciando, sobretudo aquelas que parecem ter um sentido só, com elas é que é preciso mais cuidado. Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é directo, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições (SARAMAGO apud BECK, 2004).

Nesse caso o significado é aquele descrito nos dicionários, enquanto o sentido seria algo que não é “concreto”. Trata-se de um conceito mais abrangente que, como a autora diz: “não está pronto e fechado. Ele fervilha.”, como aduz Beck (2004, p.30). Tessler (Op. cit. p. 201), apresenta o termo “significante” para discorrer sobre os sentidos possíveis de uma palavra ao dizer que em sua obra supracitada, ao atribuir aos participantes a escolha de uma palavra entre tantas possíveis o “significante escorrega de mão para mão”.

Tessler é um exemplo de artista contemporânea que tensiona os limites entre significado e sentido das palavras a partir da utilização delas em suas obras, destacando-se não apenas por incorporar a escrita em seus trabalhos, mas também por contribuir academicamente com reflexões sobre suas produções.

Aproximando a pesquisa do contexto da exposição, deparo-me com outro estudo de Ana Lúcia Beck que busca estabelecer um paralelo entre a artista francesa Louise Bourgeois (1911 - 2010) e o artista fortalezense José Leonilson (1957 - 1993). Ambos fazem amplo uso da escrita em suas obras, utilizando diversas materialidades. O texto apresenta:

Ambos os artistas contribuíram para tal quadro visto que incorporam elementos verbais à produção plástica. Tais elementos se apresentam desenhados, bordados, gravados ou pintados, ora contrastando com a matéria dos trabalhos, ora imiscuindo-se nela. Apesar da forte conotação plástica de tais elementos, os mesmos são muitas vezes incorporados como títulos das obras em detrimento de uma leitura que articule a operação poética que lhes origina (BECK, 2019, p.6).

Beck (2019) destaca a escrita como um dos elementos que aproxima as obras desses dois artistas, ambos com produções contemporâneas. Em suas obras as palavras emergem como componentes intrínsecos e não como elementos externos à sua composição, buscando explicar ou elucidar o trabalho. Elas se integram ao discurso plástico e assumem, assim, função gráfica dentro dessas composições. No texto, também é evidenciada a influência da literatura sobre Leonilson, que era um ávido leitor de poemas. Era uma prática do artista fazer anotações escritas em seus cadernos pessoais a partir de músicas, livros, diálogos e outros. Essas frases posteriormente integrariam suas obras.

Leonilson torna-se uma ponte para a próxima etapa do trabalho, não apenas por ser um artista nascido no estado do Ceará, notado como uma das referências

contemporâneas para o uso da escrita em consonância com a imagem, mas também por integrar com uma obra de sua autoria a exposição pesquisada, "Se arar".

SE ARAR

A partir desse levantamento histórico sobre o emprego da escrita e da palavra, surge o interesse em compreender como esses elementos são utilizados pelos artistas cearenses. Considerando que a maioria das referências mencionadas está inserida em um contexto eurocêntrico e se baseia na perspectiva das vanguardas europeias, dedico-me a conduzir um levantamento específico dentro da exposição "Se arar". O objetivo é identificar quais obras na mostra incorporam esses elementos e como são abordadas pelos artistas no Ceará.

A exposição "Se arar" integra a mostra inaugural da Pinacoteca do Ceará. Em sua abertura, a exposição apresentava 188 obras de artistas cearenses, ou que mantinham uma relação íntima com o estado. "Se arar" propõe uma reflexão sobre a história da arte no Ceará, focalizando a perspectiva dos artistas nascidos, residentes ou intimamente conectados com a região. A exposição é composta por obras pertencentes ao Acervo do Governo do Estado do Ceará, além de trabalhos de artistas convidados pela curadoria, composta por Cecília Bedê, Herbert Rolim, Lucas Dilacerda, Maria Macêdo e Adriana Botelho (PINACOTECA DO CEARÁ, 2022).

O título da exposição, "Se arar", propõe uma brincadeira fonética que evoca a palavra "Ceará" e a ação de arar a terra, simbolizando a preparação do solo para o plantio, ato muito simbólico para a inauguração da Pinacoteca. Ao reunir obras de artistas de diferentes gerações, que exploram variadas técnicas e materiais, a exposição se organiza em seis afluentes temáticos: Cearás fabulados, Espelho do eu, Ancestralidade e natureza, Dilatações visuais, Multiespécies e Ativismo e vitalismo. Cada afluente propõe uma perspectiva única sobre o estado do Ceará e a produção artística local.

Conforme texto presente na página do site oficial da Pinacoteca do Ceará (2022), a exposição foi pensada pela curadoria a partir de uma perspectiva rizomática, na qual os afluentes se entrelaçam e dialogam, rompendo com uma linearidade cronológica nas obras.

Trata-se de uma exposição extensa, que apresenta grandes mobiliários expositivos coloridos, dispostos em uma complexa expografia. É possível observar

obras dispostas à altura dos olhos, no chão, próximas ao teto, entre outras posições. A experiência da visita à exposição também é marcada pela presença de sons provenientes de vídeos e obras sonoras. De modo geral apresenta-se como uma exposição extremamente complexa e rica em estímulos diversos.

Levantamento: Procedimentos

Com o intuito de compreender como a escrita vem sendo utilizada pelos artistas visuais aqui no estado do Ceará, realizamos uma catalogação das obras que fazem uso da escrita de alguma forma. Entende-se catalogação como a atividade de identificação, registro e localização de um documento (BAPTISTA, 2006).

A exposição pesquisada é de grande porte, com uma vasta quantidade de obras. Diante disso, na etapa de identificação, o processo de pesquisa é iniciado a partir das obras onde a escrita é muito evidente e facilmente perceptível. Posteriormente, foram realizadas visitas adicionais em que também foram identificadas obras onde a escrita é empregada de forma mais sutil, por vezes compondo a paisagem da obra, por outras, encontra-se como um pequeno detalhe, escondida.

No momento inicial de investigação na exposição foram procuradas palavras ou frases presentes nas obras, ao longo da pesquisa, passam a ser identificadas também obras em que há letras soltas como parte da composição, ou também números.

Durante as visitas, todas as obras identificadas foram fotografadas, juntamente com suas respectivas fichas técnicas. No total, foram realizadas quatro visitas com esse propósito à exposição.

Após as visitas, foi realizado o registro das obras por meio de uma planilha que contempla os seguintes campos: Obra; imagem; artista; ano de nascimento e morte do artista; cidade e estado do artista; ano da obra; material; acervo; emprego da escrita na obra.

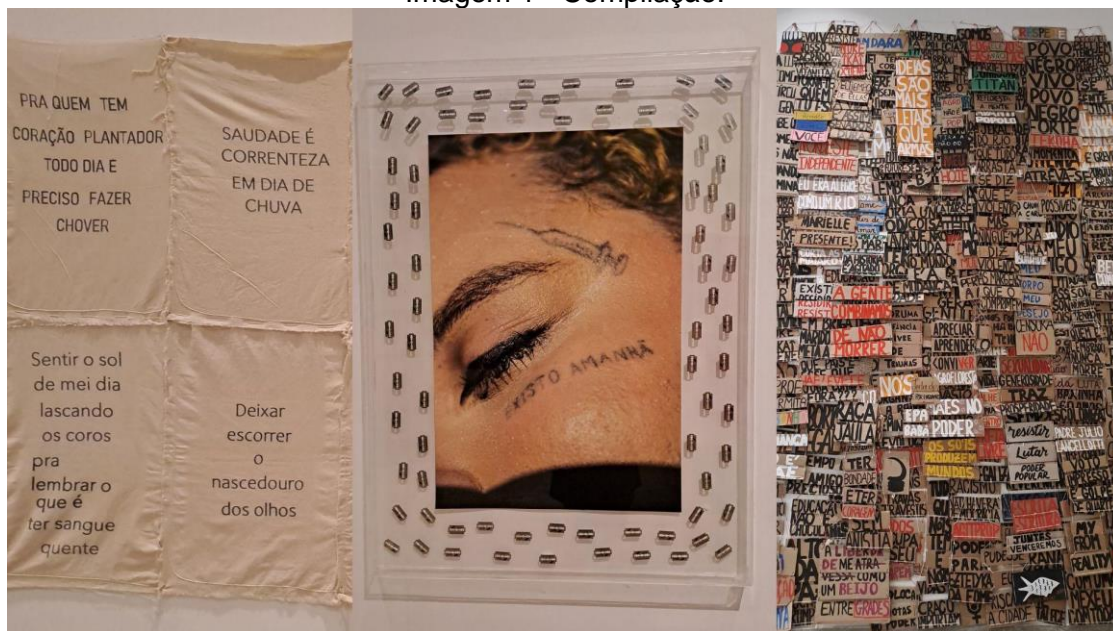
Resultados

Dentre os resultados alcançados, destacamos primeiramente a catalogação em si, que resultou em uma planilha passível de ser empregada em futuras pesquisas e como um registro histórico da exposição em questão.

A análise da catalogação permite constatar que a escrita está presente em 47 obras da exposição, correspondendo a 25% das obras expostas, manifestando-se de maneiras diversas e utilizando materiais distintos. Em algumas obras, a escrita é um detalhe que se integra à composição, contribuindo para a composição geral, enquanto em outras, ela desempenha um papel central na obra.

Dentre as obras em que a escrita é empregada como um dos elementos centrais podemos destacar as obras “AGITPROP” (2015 - 2021) de Aline Albuquerque, “Feitiçamentos da língua” (2021) de Maria Macêdo e “Existo amanhã” (2021) de Isadora Ravena, como é possível observar na Imagem 1, apesar de serem obras que fazem esse uso, cada uma delas utiliza uma materialidade e técnica diferente. Na obra de Aline Albuquerque as frases são pintadas com tinta sobre papelão, na obra de Maria Macêdo as frases estão sublimadas sobre tecido e já na obra de Isadora Ravena a escrita se faz presente por meio de uma tatuagem fotografada na pele da artista. As três obras foram realizadas em períodos temporais próximos, finalizadas no mesmo ano, apesar de suas tantas diferenças.

Imagem 1 - Compilação.



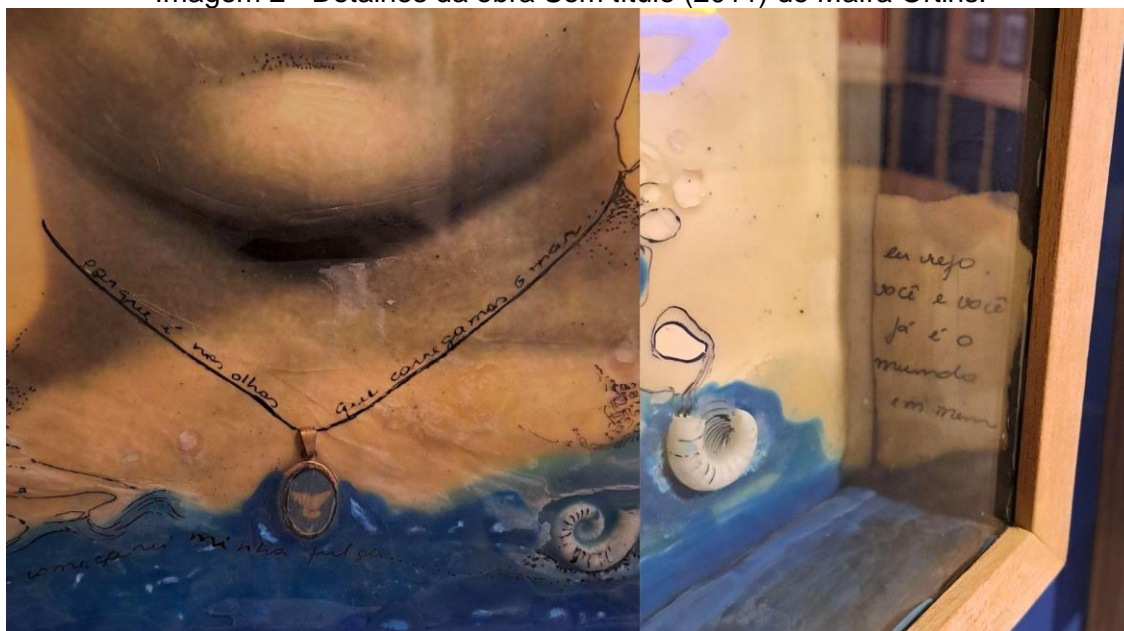
Fonte: Compilação do autor, fotografias de acervo pessoal, em ordem imagens das obras “Feitiçamentos da língua” (2021) de Maria Macêdo, “Existo amanhã” (2021) de Isadora Ravena e “AGITPROP” (2015 - 2021) de Aline Albuquerque.

Enquanto em algumas obras a escrita é facilmente perceptível, em outras a escrita é empregada apenas como um detalhe da composição sendo mais difícil de

ser identificada. Em obras como “Chagas dos carneiros” (1975) de Rubens de Azevedo a escrita surge como uma placa presente na paisagem da composição.

Na obra Sem título da “Série Porque é nos olhos que eu carrego” (2011) de Maíra Ortins (Imagem 2) a escrita também é de difícil percepção mas nesse caso por um motivo diferente, as frases se fazem presentes de forma sutil, se fundem aos elementos da pintura e é preciso se aproximar bastante da obra para perceber a sua presença. Nessa obra, a escrita faz parte da composição visual, sendo elemento essencial para a construção poética do trabalho. As frases formam linhas das imagens e trechos se escondem nas laterais do quadro, quase como um segredo escondido, que requer atenção para ser visto. A obra requer que o espectador se aproxime, mova o corpo e olhe por ângulos diferentes para conseguir ler.

Imagem 2 - Detalhes da obra Sem título (2011) de Maíra Ortins.



Fonte: Compilação do autor, fotografias de acervo pessoal, imagens da obra Sem título da “Série Porque é nos olhos que eu carrego” (2011) de Maíra Ortins

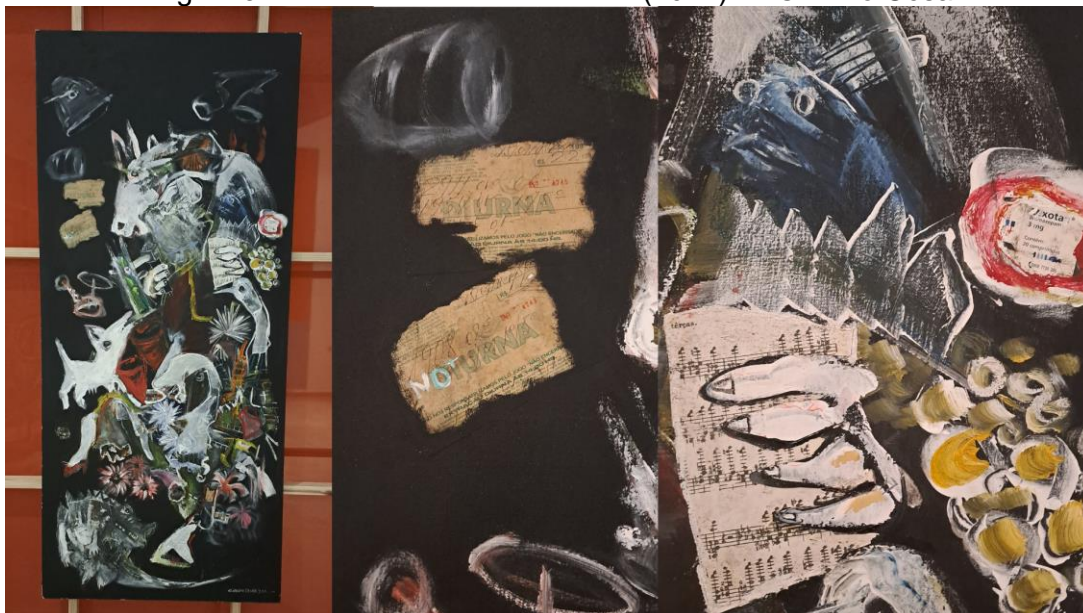
Nas obras em vídeo, observa-se que, em sua maioria, a escrita é empregada como legenda para os vídeos. Entretanto, destaca-se a exceção da obra “Marca registrada” (1975) da artista Letícia Parente, onde a utilização da escrita se torna um elemento central. Nesta obra, a artista borda a frase “Made in Brazil” em seu próprio pé.

O levantamento evidencia a presença da escrita em obras que abrangem o período de 1975 a 2022, revelando a utilização desse recurso ao longo de diferentes

períodos históricos nas produções artísticas no Ceará. Contudo, é interessante observar que nenhuma obra datada anterior ao século XX foi identificada na exposição. A maioria das obras com escrita foi produzida no século XXI, sugerindo uma popularização dessa abordagem artística na contemporaneidade.

As obras analisadas apresentam tanto aproximações quanto distanciamentos em relação às referências identificadas no levantamento bibliográfico. Um exemplo é a obra "Karaokê" (2011) do artista Cláudio César, onde se observa o uso de colagens com caixas de remédios e partituras musicais. Esses elementos se mesclam e integram à pintura, estabelecendo uma proximidade notável com as práticas do movimento cubista (Imagem 3).

Imagem 3. Detalhes da obra "Karaokê" (2011) de Cláudio César.



Fonte: Compilação do autor, fotografias de acervo pessoal, imagens da obra "Karaokê" (2011) de Cláudio César

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Os resultados obtidos pela catalogação possibilitaram perceber a ampla utilização da escrita nas obras da exposição "Se arar". Esses resultados apontam que 25% das obras presentes na exposição fazem uso da escrita de alguma forma. Além disso, é possível observar que essa utilização ocorre em diferentes períodos e se manifesta por meio e através de diversas materialidades. No entanto, devido a quantidade de dados obtidos, o presente trabalho apresenta apenas um recorte do

que foi produzido e pesquisado ao longo das etapas descritas. Evocando outras modalidades de pesquisa e trabalhos deste processo movente.

A análise dos resultados também revelou uma intensificação do uso da escrita nas obras a partir do Século XXI, além de evidenciar a correlação de algumas produções com as vanguardas estudadas na fase de pesquisa histórico-bibliográfica.

Beck (2004) ao escrever sobre a relação entre a palavra e a imagem sugere que, a priori, a escrita poderia ser utilizada para explicar a imagem, como nos manuais de botânica, sendo lida como uma espécie de legenda às obras. No entanto, a pesquisadora traz a obra *La trahison des images* (*Ceci n'est pas une pipe*) (1928–1929) de Magritte onde é possível perceber uma evidente contradição entre a palavra e a imagem, na tela o cachimbo representado pela pintura é confrontado pela frase que diz “isso não é um cachimbo” também pintada na imagem, tal contradição abre margem para compreender que o emprego da escrita pode trazer outras possibilidades para uma obra para além de seu significado propriamente dito. A partir desse exemplo, a autora propõe uma alteração de atitude diante de uma obra onde as palavras são utilizadas, visto que as palavras não são empregadas como meras legendas às imagens. Me interesse em compreender, que outros caminhos as palavras abrem dentro de uma imagem? Como podem corroborar para a construção poética de uma obra?

As obras aqui analisadas exemplificam algumas possibilidades do uso da escrita para além da mera descrição visual de uma imagem, onde foi possível perceber seu emprego das mais diferentes formas, contribuindo, alterando ou possibilitando novos caminhos poéticos.

O estudo revela intensiva utilização da escrita nas artes visuais no estado do Ceará e aponta para a necessidade de continuidade aos estudos iniciados utilizando do material catalogado, visando um aprofundamento e refinamento da pesquisa bem como a disseminação dos dados obtidos.

REFERÊNCIAS

NGELI, Maria Heloisa. **A escrita como elemento poético nas artes visuais**. 2015. 92 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1626566>. Acesso em: 29 fev. 2024.

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins fontes, 2001.

BAPTISTA, Dulce Maria. **A catalogação como atividade profissional especializada e objeto de ensino universitário**. Informação & Informação, Londrina, v. 11, n. 1, 2006.

BECK, Ana Lúcia. **O gesto poético – uma reflexão a partir da produção de Louise Bourgeois, José Leonilson e William Yeats**, In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 520-538.

BECK, Ana Lúcia. **Palavras fora de lugar: Leonilson e a inserção de palavras nas artes visuais**. Porto Alegre: Instituto de Artes / PPGAV, 2004.

CENTRE POMPIDOU. **Site oficial do museu Centre Pompidou, página referente a obra Douleur exquise da artista Sophie Calle**, presente no acervo do museu. Disponível em: <<https://www.centrepompidou.fr/fr/ressources/oeuvre/c8EbaqX>>. Acesso em: 07,12 de 2023.

LIPPARD, Lucy R.; CHANDLER, John. **A desmaterialização da arte**. Arte & ensaios, v. 25, n. 25, p. 150-165, 2013.

MARTINS, Alexandre; DE SILVA, Bruno Mendes. **Palavra-Imagem-Movimento. Rotura–Revista de Comunicação**, Cultura e Artes, v. 3, n. 1, p. 58-73, 2023.

PINACOTECA DO CEARÁ. **Se Arar. Por Lucas Dilacerda, Cecília Bedê e Herbert Rolim** Disponível em: <<https://pinacotecadoceara.org.br/exposicoes/bonito-pra-chover/se-arar/>>. Acesso em: 26 de nov. de 2023.

TESSLER, Elida. **Você me dá a sua palavra? Do silêncio ao murmúrio utópico do artista**. Organon, v. 27, n. 53, 2012.

VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas. **CALIGRAFIAS E ESCRITURAS: DIÁLOGO E INTERTEXTO NO PROCESSO ESCRITURAL NAS ARTES NO SÉCULO XX**. Em Tese, [S.l.], v. 5, p. 81-89, dez. 2002. ISSN 1982-0739. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/3425/3354>>. Acesso em: 29 fev. 2024.

KRAUSS, Rosalind. **A escultura no campo ampliado**. Arte & ensaios, v. 17, n. 17, p. 128-137, 2008.

Capítulo 11

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR ATENTO



DOI: 10.5281/zenodo.14948134

Jucelino Junior Pereira Araujo

*Graduado Em Licenciatura Plena Em Matemática Pela Faculdade De Ciências
Humanas Do Sertão Central - FACHUSC.*

*Especialista: Metodologia Do Ensino Da Matemática Pela Faculdade - FACUMINAS /
Ensino De Ciência E Matemática Pela Universidade Federal De Pernambuco -
UFPE. Currículo E Prática Docente Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental Pela
Universidade Federal Do Piauí - UFPI.
E-mail: professorjuceInocedro15@gmail.com*

RESUMO

Este estudo analisa a importância da inclusão e da educação especial na atualidade, considerando os desafios e as oportunidades que surgem no ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. O objetivo é promover uma reflexão crítica sobre práticas pedagógicas inclusivas, destacando o papel indispensável de professores, gestores escolares e famílias na construção de um ambiente educacional equitativo. Fundamentado em pesquisa bibliográfica e em autores relevantes, como Rocha, Sassaki e Mantoan, o artigo discute estratégias para superar barreiras culturais e pedagógicas, fomentar a valorização das diferenças e fortalecer os laços entre escola e comunidade. A proposta central é garantir um ensino inclusivo que elimine preconceitos, potencialize habilidades individuais e contribua para a formação integral dos estudantes, preparando-os para uma convivência respeitosa e cidadã.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Educação especial; Formação docente; Diversidade; Gestão educacional; Práticas inclusivas.

ABSTRACT

This study analyzes the significance of inclusion and special education in contemporary times, addressing the challenges and opportunities in teaching students with special educational needs. The objective is to foster critical reflection on inclusive pedagogical practices, emphasizing the indispensable role of teachers, school management, and families in creating an equitable educational environment. Based on bibliographic research and contributions from authors such as Rocha, Sassaki, and Mantoan, the article discusses strategies to overcome cultural and pedagogical barriers, promote the appreciation of diversity, and strengthen the bonds between school and community. The central proposal is to ensure inclusive education that eliminates prejudice, enhances individual abilities, and contributes to the holistic development of students, preparing them for respectful and civic coexistence.

Keywords: School inclusion; Special education; Teacher training; Diversity; Educational management; Inclusive practices.

INTRODUÇÃO

A escolha deste tema para ser abordado no artigo deve-se à atual necessidade de ampliar o acervo acadêmico sobre um assunto de grande relevância para a educação contemporânea.

Diante da necessidade e do interesse que compartilho com a maioria dos professores, que vivenciam o desafio da inclusão nas salas de aula, surgem muitas dúvidas sobre como atuar em turmas numerosas, considerando as particularidades e necessidades individuais de cada aluno. Essa realidade exige um acompanhamento ainda mais especializado por parte do professor e da equipe pedagógica.

A justificativa para a realização desta pesquisa baseia-se na relevância de trabalhar a educação especial e inclusiva nas escolas, destacando o papel fundamental de todos os envolvidos nesse processo, desde os professores e a gestão escolar até as famílias. Segundo Rocha (2017) “Para que os objetivos do processo de inclusão sejam alcançados, deve haver mudanças nesse processo dentro do contexto escolar, que são realizadas através da reflexão comprometida e responsável pelos envolvidos referente à realidade inclusiva.” Dessa forma, torna-se essencial implementar mudanças para garantir a inclusão no processo de educação especial.

O objetivo geral deste trabalho é analisar os aspectos positivos e negativos do processo de aprendizagem com alunos atípicos, visando a superação dos desafios enfrentados no dia a dia.

Será realizada uma pesquisa bibliográfica para apresentar e justificar os pontos abordados neste artigo, com o objetivo de contribuir para a comunidade científica interessada em explorar e registrar essa temática em produções anteriores. Essa abordagem está alinhada com as ideias de Demo (1987) “a atividade científica é um atributo de todos aqueles que queiram de verdade se dedicar à atividade de descobertas de novos conhecimentos, procurar novas relações onde elas aparentemente são impossíveis, descortinar pensamentos e teorias e colocá-las a serviço do que se pretende entender”.

Ao abordar a inclusão, estamos nos referindo ao conjunto de recursos destinados a assegurar um atendimento adequado para todos os alunos com necessidades especiais.

O papel do professor na educação inclusiva é fundamental e indispensável, pois cabe a ele a responsabilidade de planejar e executar as atividades pedagógicas

em sala de aula. Esse trabalho visa estimular as habilidades essenciais para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, sempre alinhado ao currículo escolar.

É importante destacar que um dos principais objetivos da inclusão escolar é eliminar a visão de incapacidade atribuída às pessoas com necessidades especiais, promovendo o desenvolvimento de valores como o respeito.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, será realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico, utilizando autores selecionados pela relevância de suas contribuições para o tema. Entre eles estão Rocha (2017), Freire (2005), PALÁCIOS e MARCHESI (1995), Fernandes (2006), Sassaki (1997) e Mantoan (2005), que tratam de educação especial e inclusão em suas publicações. A pesquisa terá um caráter descritivo, destacando os pontos considerados mais relevantes por este autor, com o objetivo de abordar o tema de forma construtiva e fundamentar este trabalho acadêmico.

COMO PROFESSORES, GESTÃO E FAMÍLIA PODEM APOIAR A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O professor frequentemente se sentia frustrado, pois, durante a graduação, não teve a oportunidade de receber uma formação específica sobre o tema. Muitas vezes, a educação especial não era abordada de forma adequada nas discussões acadêmicas. No entanto, a relevância desse tema se tornou cada vez mais evidente nos dias atuais, especialmente em uma época em que tanto o governo quanto a sociedade buscam garantir direitos e igualdade para todas as classes sociais e minorias.

É fundamental trabalhar a inclusão e o respeito na escola, promovendo a igualdade, como destaca ZIMMERMANN (2008).

“A luta pela escola inclusiva, embora seja contestada e tenha até mesmo assustado a comunidade escolar, pois exige mudança de hábitos e atitudes, pela sua lógica e ética nos remete a refletir e reconhecer, que se trata de um posicionamento social, que garante a vida com igualdade, pautada pelo respeito às diferenças” (ZIMMERMANN, 2008, p. 01).

A inclusão na sala de aula sempre foi um tema presente nas conversas entre professores, coordenação e em formações ou palestras, mas muitas vezes surgia em momentos específicos. O professor, por não ter sido devidamente preparado, precisou descobrir, muitas vezes na prática, como lidar com essa questão, errando e acertando ao longo do processo.

De acordo com Rocha (2017), foi a partir de 1990 que ocorreu a primeira discussão formal sobre educação especial.

“A partir de 1990 houve as primeiras preocupações entre profissionais, familiares, pesquisadores e governos para que houvesse a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas redes de ensino regular.” (ROCHA 2017 p.3).

Segundo PALÁCIOS E MARCHESI (1995), os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que enfrentam dificuldades no aprendizado e necessitam de um suporte adicional para ser auxiliados.

“os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles alunos que por apresentar algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização exigem uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade” (COLL, PALÁCIOS & MARCHESI, 1995, p. 11)

SASSAKI (1997) apresenta o conceito de inclusão social, definindo-o como a equiparação de oportunidades para todos.

“Processo pelo qual a sociedade e o portador de deficiência procuram adaptar-se mutuamente, tendo em vista a equiparação de oportunidade e, conseqüentemente, uma sociedade para todos (...) A inclusão significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida (SASSAKI, 1997, p. 167).

É essencial reconhecer que um dos principais objetivos da inclusão escolar é combater a percepção de incapacidade associada às pessoas com necessidades especiais, promovendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de valores fundamentais, como o respeito.

Rocha (2017) destaca a importância de os professores buscarem recursos e novas abordagens para apoiar os alunos com necessidades especiais, por meio de atividades diferenciadas.

“Quando falamos em “necessidades educacionais especiais” sugerimos a existência de um impasse na aprendizagem, indicando

que os alunos com tais necessidades precisam de recursos e serviços educacionais diferenciados dentro do contexto escolar, o que faz com que os sistemas de ensino e, sobretudo os professores, busquem novos caminhos para oferecer recursos e serviços adequados para cada indivíduo, deixando de lado as terminologias negativas que rotulavam os alunos com necessidades como “deficientes”, “anormais”, “retardados”, entre outras.” (ROCHA 2017 p.3).

Ele vem enfatiza que alunos com necessidades educacionais especiais precisam de recursos e abordagens diferenciadas, e destaca a importância de superar rótulos negativos, oferecendo apoio adequado para cada indivíduo.

As escolas devem adotar medidas de integração dos alunos com necessidades especiais, visando um ensino igualitário e justo para todos.

Na educação inclusiva, o professor desempenha um papel essencial, sendo o responsável por planejar e conduzir atividades pedagógicas que promovam o desenvolvimento acadêmico dos alunos. Sua atuação é voltada para estimular habilidades indispensáveis, sempre em conformidade com o currículo escolar, garantindo um aprendizado significativo e inclusivo.

É essencial que o professor enxergue a educação de forma integral, assim como FARFUS (2008) destaca.

A articulação entre os educadores é urgente, pois existe a necessidade de uma redefinição do papel do professor e de sua forma de atuar, no pensamento sistêmico. É necessário pensar na aprendizagem como um processo cooperativo e de transformação que proporcione a formação de alunos inseridos no mundo, e não mais em apenas uma comunidade local. Finalmente pensar na educação em relação aos aspectos da ética, da estética e da política; a educação fundamentada em um ideal democrático. (FARFUS, 2008, p. 30)

A prática da educação inclusiva apresenta desafios bastantes significativos aos professores, demandando uma reavaliação de suas abordagens pedagógicas, culturais e políticas. Para atender às necessidades individuais dos alunos, é essencial adotar uma atitude aberta, valorizando as diferenças e explorando as habilidades únicas de cada estudante conforme suas demandas específicas. Conforme desta ROCHA (2017).

A educação inclusiva no modelo atual é um desafio aos professores, pois obriga-os a repensar sua maneira de ensinar, sua cultura, sua política e suas estratégias pedagógicas, adotando uma postura receptiva diante da singularidade que irá encontrar, a fim de detectar potencialidades e expor habilidades de acordo com a demanda de cada aluno.(ROCHA 2017 p.7)

A gestão, composta pelo diretor, coordenador pedagógico e equipe de apoio pedagógico, deve atuar de forma colaborativa com os professores, oferecendo todo o suporte necessário. Além disso, é fundamental buscar a participação ativa das famílias dos alunos, promovendo uma relação saudável e fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade. Dessa forma, os alunos com necessidades especiais podem se sentir mais acolhidos e incluídos no ambiente escolar.

É fundamental que a coordenação pedagógica, em conjunto com a equipe de apoio pedagógico, busque constantemente estratégias para capacitar os professores, visando aprimorar o desenvolvimento de um trabalho educacional de qualidade. Assim como MITTLES (2003) aponta.

“A inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional” (MITTLER, 2003, p. 35).

Também é essencial promover momentos de interação com as famílias desses alunos, por meio de palestras, rodas de conversa e eventos que aproximem ainda mais as famílias da escola. O envolvimento da família no processo de formação e na boa convivência do aluno incluído na escola é crucial para o sucesso do seu desenvolvimento e para a realização de atividades de forma mais eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção da educação inclusiva é um desafio contínuo e de grande importância, especialmente no contexto atual, onde se busca garantir que todos os estudantes, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, possam ter as mesmas oportunidades de aprendizagem. Este estudo destacou a fundamental colaboração entre professores, gestores escolares e famílias na criação de um ambiente educacional que respeite e valorize as diversidades presentes nas salas de aula.

Foi possível perceber que a capacitação contínua dos educadores é essencial para que estes possam lidar com as variadas necessidades de seus alunos, implementando metodologias inclusivas de maneira eficaz. Também se evidenciou a importância da atuação da gestão escolar, que deve oferecer o suporte necessário aos docentes, além de incentivar a participação ativa das famílias. O envolvimento

dos familiares no processo educacional é vital para a construção de uma escola mais inclusiva e acolhedora.

A inclusão educacional vai além da adaptação física do ambiente escolar; é um processo que exige mudanças culturais e pedagógicas profundas. Superar estigmas e rótulos negativos é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem que celebre as diferenças e promova o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Em síntese, a inclusão escolar deve ser vista como um processo em constante evolução, que requer o empenho de toda a comunidade escolar. Ao adotarmos práticas pedagógicas que considerem a diversidade, estamos contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes, respeitosos e preparados para atuar em uma sociedade inclusiva e plural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Declaração de Salamanca. Brasília, 1994. Disponível em: Acesso em: 20 set. 2016.

BUENO, J. G. S. (2001). A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. Temas sobre Desenvolvimento, v. 9, n. 54, (pp. 21-7). São Paulo: Memnon.

COLL, C., PALACIOS, J. & MARCHESI, A. (organizadores). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DEMO, P. Introdução à metodologia da ciência. 2º ed. São Paulo: Atlas, 1987.
FARFUS, D. Organização pedagógica dos espaços educativos. Disciplina: Organização Pedagógica Espaços Educativos do curso de Pedagogia EaD da FACINTER. Curitiba, 2009.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERNANDES, S. Metodologia da Educação Especial. 1ª ed. Curitiba. IBPEX, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GAZIM, E. et al. Tendências pedagógicas brasileiras: contribuições para o debate. *Revista Chão da Escola*. Curitiba, n. 4, p. 41-52, out. 2005.

JÚNIOR, E. M. 50 anos de Políticas de Educação Especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. 2012. Disponível em . Acesso em 20 set. 2017.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-28. 2005.

Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como se faz? São Paulo: Moderna, 2003.

MINETTO, M. F. O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. São Paulo: Artmed, 2003.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. *Docência na Educação Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, E. C. S.; SANCHES, A. A.; TORRES, W. R. Dificuldades dos portadores de necessidades especiais na inclusão educacional. Unitins, 2011. Disponível em: <<http://ava2.unitins.br/ava/files/projetoconteudo/cccf876821308039570f71ae697d083.html>> Acesso em 15/01/2025.

ROCHA, Artur Batista de Oliveira. O papel do professor na educação inclusiva. *Ensaio Pedagógico*, v. 7, n. 2, jul./dez. 2017. ISSN 2175-1773.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

SILVA, A. M. *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba: IbpeX, 2010. (Série Inclusão Escolar). 215p.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZIMMERMANN, E. C. *INCLUSÃO ESCOLAR*, 2008. Disponível em . Acesso em 30 set. 2017.

Saber 360°: Visões Inovadoras em Múltiplas Dimensões é uma coletânea que reúne diferentes olhares sobre o conhecimento contemporâneo. Com capítulos escritos por especialistas de diversas áreas, o livro propõe um mergulho em temas atuais e desafiadores, explorando conexões entre ciência, educação, tecnologia, cultura, meio ambiente, sociedade e inovação.

Mais do que apenas apresentar conteúdos técnicos, esta obra valoriza a diversidade de pensamentos e incentiva o diálogo entre as disciplinas. Cada capítulo funciona como uma lente distinta, permitindo ao leitor ampliar sua visão sobre o mundo, entender novas perspectivas e refletir sobre os impactos e transformações do nosso tempo.

Ideal para estudantes, professores, pesquisadores e curiosos do saber, o livro oferece uma leitura dinâmica e enriquecedora. Em um mundo cada vez mais interligado, ***Saber 360°*** convida à construção de pontes entre áreas do conhecimento, promovendo uma compreensão mais ampla, crítica e integrada da realidade.

uniatual
EDITORA

ISBN 978-658601381-8



9

786586

013818