



TECENDO AS LINHAS DO SABER NO SÉCULO XXI

Helena Portes Sava de Farias


Editora

Helena Portes Sava de Farias
Organizadora

TECENDO AS LINHAS DO SABER NO SÉCULO XXI

1ª Edição



Rio de Janeiro – RJ
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

T255 Tecendo as linhas do saber no século XXI / organização
 Helena Portes Sava de Farias. – 1. ed. – Rio de Janeiro, RJ:
 Editora Epitaya, 2025.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-5132-015-6

1. Interdisciplinaridade. 2. Pesquisa científica. 3. Produção do saber. I.
Farias, Helena Portes Sava de. II. Título.

CDD 001.4

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Epitaya Propriedade Intelectual Editora Ltda
Rio de Janeiro / RJ
contato@epitaya.com.br
<http://www.epitaya.com.br>



CONSELHO EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL	Bruno Matos de Farias
ASSESSORIA EDITORIAL	Helena Portes Sava de Farias
ASSISTENTE EDITORIAL	Equipe Editorial
MARKETING / DESIGN	Equipe MKT
DIAGRAMAÇÃO/ CAPA	
REVISÃO	Autores

COMITÊ CIENTÍFICO

PESQUISADORES	Profa. Drª Kátia Eliane Santos Avelar
	Profa. Drª Fabiana Ferreira Koopmans
	Profa. Drª Maria Lelita Xavier
	Profa. Drª Eluana Borges Leitão de Figueiredo
	Profa. Drª Pauline Balabuch
	Prof. Dr. Daniel da Silva Granadeiro
	Prof. Dr. Rômulo Terminelis da Silva

APRESENTAÇÃO

A coletânea ***Tecendo as Linhas do Saber no Século XXI*** nasce do compromisso com a produção e a difusão do conhecimento científico, humanístico e social, reunindo pesquisadores de diferentes áreas e regiões do Brasil em uma mesma trama de saberes. Cada capítulo que compõe esta obra representa um fio que, entrelaçado aos demais, constrói um tecido rico em perspectivas, reflexões e experiências.

Organizada pela **Editora Epitaya**, a obra consolida o propósito de promover o diálogo entre disciplinas, instituições e vozes que, juntas, desenham um panorama das múltiplas formas de pensar, ensinar e transformar a realidade contemporânea. O livro reflete o espírito do século XXI: um tempo marcado pela velocidade das informações, pela complexidade dos fenômenos e pela necessidade de repensar o papel do conhecimento na construção de sociedades mais justas, criativas e humanas.

Mais do que uma coletânea acadêmica, este livro é um convite à reflexão sobre o fazer científico e educativo como ato de conexão — entre saberes, territórios, práticas e pessoas. Cada autor, com sua singularidade, contribui para o fortalecimento de uma rede de pensamento que valoriza a pesquisa, a inovação e a partilha do saber como instrumentos de transformação social.

Assim, ***Tecendo as Linhas do Saber no Século XXI*** reafirma a missão da Editora Epitaya de incentivar a produção intelectual brasileira e de abrir caminhos para que a ciência e a cultura se entrelacem em narrativas plurais, que inspirem, questionam e impulsionam novos horizontes do conhecimento.

Desejamos a todos uma leitura enriquecedora!

Prof Dr Bruno Matos de Farias
Editor-Chefe Editora Epitaya

SUMÁRIO

<i>Capítulo 1.....</i>	<i>08</i>
O PAPEL DO LÍDER SERVIDOR NO ENGAJAMENTO E MOTIVAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES SEM FINS LUCRATIVOS	
<i>João Carlos Alves da Costa</i>	
<i>Capítulo 2.....</i>	<i>30</i>
O PAPEL DO ENFERMEIRO NO IMPACTO DAS MÍDIAS SOCIAIS NA SAÚDE MENTAL DOS ADOLESCENTES	
<i>Daiana Lira Pinheiro, Gabrielli dos Santos Torquato da Silva, Ramon Gregório Carneiro, Roberta Kele Ribeiro Ferreira</i>	
<i>Capítulo 3.....</i>	<i>44</i>
A NECESSIDADE EXTREMA DE PROJETOS DE CORREÇÃO E NIVELAMENTO DE APRENDIZAGEM NO CAMPO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Cícero Figueredo do Nascimento, Emanuel Jackson Lisboa</i>	
<i>Capítulo 4.....</i>	<i>57</i>
A EFICÁCIA DA CIRURGIA ABERTA PARA O CÂNCER DE CÓLON EM ESTÁGIOS AVANÇADOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	
<i>Alícia Batista de Almeida Barbosa, Gabriell Ferreira Barbosa, Marina Dias Ferreira, Rhaabe Soares Silva, Yara Arena Boscayno</i>	
<i>Capítulo 5.....</i>	<i>60</i>
O IMPACTO DO ESTILO DE VIDA NA PREVENÇÃO DO DIABETES TIPO 2: UMA ABORDAGEM CLÁSSICA COM RELEVÂNCIA CONTÍNUA	
<i>Thalita Juarez Gomes, Welinton Duran, Sabrina Kelly de Oliveira Gomes, Pedro dos Santos Brito Neto, Milena Goulart da Fonseca</i>	
<i>Capítulo 6.....</i>	<i>63</i>
IMPLANTES COCLEARES COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: APRIMORANDO A PERCEPÇÃO SONORA NA ERA DA TECNOLOGIA ASSISTIVA	
<i>Caio Vinicius Saettini, Lucas Ribas Miranda, Mariana Pastre Sponchiado, Natalia da Silva Barcala, Neemias Santos Carneiro</i>	
<i>Capítulo 7.....</i>	<i>65</i>
O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA COMO FUNDAMENTO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DAS CRIANÇAS	
<i>Luziane Lucilene dos Santos, Emanuel Jackson Lisboa</i>	

Capítulo 8.....	76
NEUROEDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO SOBRE EMOÇÕES, CÉREBRO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
<i>Carla Mylena da Silva Rodrigues, Emanuel Jackson Lisboa</i>	
Capítulo 9.....	87
O PAPEL FUNDAMENTAL DO MEDIADOR ESCOLAR PARA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE ACESSÍVEL DE APRENDIZAGEM	
<i>Rebeca Gonçalves Torres de Andrade, Emanuel Jackson Lisboa</i>	
Capítulo 10.....	99
O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA APRENDIZAGEM INFANTIL: 0 AOS 5 ANOS	
<i>Andreza Ariane Alves de Oliveira, Juliana Iraci Gomes da Rocha Santos</i>	
Capítulo 11.....	111
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E MERCADO DE TRABALHO: IMPACTOS, TRANSFORMAÇÕES E PERSPECTIVAS SOCIAIS NA ERA DIGITAL	
<i>Júnio Fábio Ferreira, Pâmela Sousa de Jesus, Michelly Cesária Vieira de Oliveira, Alessandra Encinas Brandão Chaves, Alessandra Barbosa de Melo</i>	
Capítulo 12.....	126
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E O FUTURO DA TECNOLOGIA: IMPLICAÇÕES ÉTICAS E EDUCACIONAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	
<i>Júnio Fábio Ferreira, Pâmela Sousa de Jesus, Michelly Cesária Vieira de Oliveira, Alessandra Encinas Brandão Chaves, Alessandra Barbosa de Melo</i>	
Capítulo 13.....	144
EDUCAÇÃO ESPECIAL E LETRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL	
<i>Júnio Fábio Ferreira, Pâmela Sousa de Jesus</i>	
Capítulo 14.....	164
A TRADUÇÃO DO AMOR E OS RELACIONAMENTOS ABUSIVOS: UMA LEITURA PSICANALÍTICA A PARTIR DA PALESTRA DA DRA. JANISE PEDRA	
<i>Janise Pedra</i>	
Capítulo 15.....	169
UTILITARISMO E A VISÃO DA PSICANÁLISE	
<i>Rosemary Reis</i>	

<i>Capítulo 16.....</i>	<i>186</i>
A EFICÁCIA DOS IMPLANTES COCLEARES BILATERAIS NA MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA DE PACIENTES COM SURDEZ PROFUNDA	
<i>Caio Vinicius Saettini, Lucas Ribas Miranda, Natalia da Silva Barcala, Neemias Santos Carneiro</i>	
<i>Capítulo 17.....</i>	<i>188</i>
A IMPORTÂNCIA DO RASTREIO E TRATAMENTO PRECOCE DA TUBERCULOSE	
<i>Catarina Távora de Oliveira, Edneia Tayt Sohn Martuchelli Moço, Felipe Sfolia, Laura Leme de Araujo Rodrigues da Silva, Mariana Tayt-Sohn Martuchelli Moço</i>	
<i>Capítulo 18.....</i>	<i>190</i>
MANEJO DA HIPERTENSÃO ARTERIAL RESISTENTE NA ATENÇÃO PRIMÁRIA	
<i>Aluizio José de Oliveira Junior, Catarina Távora de Oliveira, Dario Correia Pereira, Felipe Sfolia, Laura Leme de Araujo Rodrigues da Silva</i>	
<i>Capítulo 19.....</i>	<i>192</i>
O PAPEL DO MÉDICO DA FAMÍLIA NA DETECÇÃO PRECOCE DE NEOPLASIAS	
<i>Aluizio José de Oliveira Junior, Catarina Távora de Oliveira, Dario Correia Pereira, Felipe Sfolia, Laura Leme de Araujo Rodrigues da Silva</i>	
<i>Capítulo 20.....</i>	<i>194</i>
A PRECISÃO DA ESTIMATIVA DA HORA DA MORTE BASEADA EM SINAIS CADAVERÍCOS CLÁSSICOS	
<i>Felipe Sfolia, Lucas Bortogliero do Valle, Henrique Hohensee , Pedro dos Santos Brito Neto, Welintton Duran</i>	
<i>Capítulo 21.....</i>	<i>196</i>
O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NEURODIVERGENTES	
<i>Andréa Vitória Pereira Souza, Emanuel Jackson Lisboa</i>	
<i>Capítulo 22.....</i>	<i>205</i>
COMPLICAÇÕES CIRÚRGICAS E PACIENTES COM OBESIDADE MÓRBIDA: DESAFIOS DA PRÁTICA CLÍNICA	
<i>Allan David do Prado, Alícia Batista de Almeida Barbosa, Gabriell Ferreira Barbosa, Loueiny Amaro Honda, Yara Arena Boscayno</i>	

CAPÍTULO 1

O PAPEL DO LÍDER SERVIDOR NO ENGAJAMENTO E MOTIVAÇÃO DE ORGANIZAÇÕES SEM FINS LUCRATIVOS

João Carlos Alves da Costa

joaocarlosalvesdacosta@gmail.com

MBA Executivo em Liderança e Gestão Organizacional

São José do Rio Preto, 30 de Novembro de 2022.

RESUMO

O presente artigo busca identificar papel do Líder Estilo Servidor no Engajamento e Motivação de Organizações sem fins Lucrativos, conceituando se o líder tem um papel decisivo na motivação e engajamento da Equipe deste tipo de organização, visto que nas organizações corporativas o salário é fator importante no engajamento e motivação, não decisivo, mas parte na geração de engajamento e motivação; Discutir o impacto deste papel do líder nas organizações sem fins lucrativos; Analisar os fatores de relação motivacional e de engajamento entre líder e liderados e quais atributos, características, aptidões, conhecimentos (técnicos e teóricos) o líder deve possuir para tornar-se ferramenta neste processo.

PALAVRAS-CHAVE: Liderança Servidora. Motivação. Voluntariado

INTRODUÇÃO

O mercado internacional tem passado por grandes mudanças nos últimos anos com o advento da globalização, o que tem contribuído na intensificação dos negócios e comercialização dos mais diversos produtos e serviços entre os países, elevando o nível competitivo do mercado. Além disso, diversas organizações sem fins lucrativos também possuem os mais variados tipos de liderança.

Na visão de Pires e Macedo (2006), esse cenário de mudanças no mercado mundial, exige que as organizações sejam, a cada dia, mais competitivas. Essas transformações criam um ambiente complexo, onde os avanços tecnológicos e científicos mudam valores, comportamentos e conceitos que orientam a vivência dentro das organizações fonte.

Algumas variáveis são capazes de influenciar os resultados nas organizações: as pessoas, processos e filosofia. Os processos são baseados na filosofia da empresa e são utilizados pelas pessoas para obterem os resultados esperados (SANTOS, *et al.*, 2001). Já Campello e Oliveira (2004), afirmam que a maneira como os colaboradores trabalham, os processos que

utilizam e suas estratégias atuam diretamente na busca pelos resultados esperados.

Considerando a grande importância do capital humano para as organizações, cabe à liderança desenvolver políticas organizacionais que visam à valorização de seus colaboradores e à manutenção de um clima organizacional que proporcione o bem-estar de todos. Assim, cabe ao líder designar uma visão precisa dos objetivos da empresa e promover e tornar conhecida a realidade, levando os colaboradores a dar o melhor de si, alavancando os resultados. É do líder a responsabilidade de criar um ambiente motivacional propício, estabelecendo boas relações na organização de forma que a equipe desenvolva suas atividades com maior eficiência, evitando um clima organizacional prejudicado que poderá gerar resultados negativos para a organização (CARVALHO; MELO, 2008).

Apesar deste consenso na literatura sobre o papel do líder nas organizações, há também um tipo de liderança que se sobressai a estas características, a liderança servidora. A evolução dos conceitos demonstra que os estudos sobre as características da liderança tem buscado explicá-la e diferenciá-la de outros fenômenos organizacionais. Os novos tipos de liderança direcionam os estudos para comportamentos simbólicos do líder, como: estimulação intelectual, sentimentos emocionais, atenção individualizada, valores morais, emissão de mensagens inspiradoras e visionárias (AVOLIO e GARNER, 2005; AVOLIO *et al.*, 2009).

De acordo com Silva (2014), a teoria da liderança servidora concentra-se na ideia de que no topo da hierarquia ou sistema estão os funcionários e que a principal prioridade de um gerente ou líder é atendê-los. A liderança servidora baseia-se na ideia de que a autoridade é mais importante do que o poder, e que o foco em capacitar e elevar os outros, em vez do ganho pessoal, é fundamental para o sucesso de todos.

A liderança servidora é usada em todo o mundo e tem raízes na filosofia oriental e ocidental. Esse estilo de liderança é usado em diferentes organizações, grandes e pequenas, também em todo o mundo. Embora não seja amplamente adotado, muitas organizações obtiveram grande sucesso ao utilizar a liderança servidora.

Talvez nunca tenha havido um momento mais importante para chamar a atenção da ampla discussão sobre liderança para o estilo de liderança servidora. As listas de razões potenciais para tal mudança são muitas. Em primeiro lugar, é preciso pouco mais do que uma breve leitura das manchetes do noticiário diário para reconhecer que o mundo está mergulhado em uma crise de liderança. Em segundo lugar, a liderança tornou-se cada vez mais difícil, complexa e multifacetada para organizações de todos os tipos em todo o mundo, trazendo assim novas questões e desafios em relação ao “melhor” tipo de líder, que ironicamente fez pouco mais do que obscurecer a discussão abrangente sobre liderança (GANDOLFI; STONE, 2016). Além disso, apesar do corpo significativo de literatura sobre liderança, continua a

ser um dos fenômenos de negócios mais incompreendidos até o momento (GANDOLFI, 2016).

Embora tenha havido pesquisas substanciais, conclusas e autenticadas com relação ao que agora são considerados estilos dominantes de liderança aceita, como democrático, transacional e liderança transformacional, há muito pouca pesquisa sobre liderança servidora por meio de comparação real (GANDOLFI, *et al.*, 2017). Robert Greenleaf (1970) trouxe a liderança servidora para o centro das atenções corporativas, mas não sem resistência e muito ceticismo, pois levou quase trinta anos para começar a atrair qualquer atenção significativa de especialistas e acadêmicos de liderança (GANDOLFI, *et al.*, 2017). Nesta conjuntura, em meio à tentativa de entender a liderança em si, é imperativo entender simultaneamente o que é a liderança servidora e o que não é, como um meio de fazer um caso convincente para sua aplicação ao lado de outros estilos de lideranças aceitas.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Identificar o papel do Líder Estilo Servidor no engajamento e motivação de organizações sem fins lucrativos.

Objetivos específicos

- Conceituar liderança e seus estilos;
- Abordar sobre o líder servidor e o papel deste líder nas organizações sem fins lucrativos e na motivação; e
- Analisar os fatores de relação motivacional e de engajamento entre líder e liderados e quais atributos, características, aptidões, conhecimentos (técnicos e teóricos) o líder deve possuir para tornar-se ferramenta neste processo.

Justificativa

Discutir sobre o Papel do Líder Estilo Servidor no Engajamento e Motivação de Organizações sem fins Lucrativos justifica-se ao não haver o fator, incentivo financeiro, como motivador e ferramenta de engajamento nas equipes, em prol de objetivos traçados, de metas, e continuidade dos trabalhos. Assim, é possível notar que o papel do Líder Estilo Servidor no Engajamento e Motivação de Organizações sem fins Lucrativo pode impactar direta ou indiretamente no desempenho de equipes na busca de atingimento de metas, e alinhando a visão e objetivos da organização; através de conhecimentos teóricos, técnicos e ferramentas, que tornem o líder o exemplo, e aquele que será o maestro da orquestra eficaz e engajada, motivada para atingimento de objetivos comuns da organização.

Metodologia

Buscando o desenvolvimento dos objetivos elencados de forma consistente de comparação e explicação, o trabalho se baseará em pesquisa descritiva e adota-se como metodologia uma abordagem qualitativa, usando como base estudo exploratório de conteúdo de obras de autores diversos e uma compilação e revisão bibliográfica que proponha maior aprofundamento sobre o trabalho pesquisado. A pesquisa de fontes secundárias para a abordagem do presente trabalho será realizada tendo como conteúdo publicações relacionadas aos conceitos-chave de análise. Toma-se como principal autor relacionado ao conteúdo, Robert K. Greenleaf, cujo conceito de Liderança Servidora é abordado em suas principais obras.

Outros autores serão abordados e citados, no objetivo de mostrar e abordar uma análise mais profunda de ideias relativas ao assunto sobre a Liderança Servidora como fator de motivação e engajamento do ser humano tão fundamental e importante nas organizações sem fins lucrativos, elemento central deste trabalho

LIDERANÇA

Na abordagem clássica da administração a liderança era considerada uma maneira de dominação ou controle, onde a tarefa do líder era determinar e fazer cumprir preceitos de desempenho, visando o cumprimento dos objetivos organizacionais. Já na Teoria das Relações Humanas o líder passou a ser visto como um elemento essencial para o sucesso de uma organização, considerados os agentes de mudanças e facilitadores do alcance dos objetivos junto a seus colaboradores, gerando oportunidades para o crescimento e aperfeiçoamento pessoal (CHIAVENATO, 2004).

Na visão de Hersey e Blanchard (2007), a liderança é um processo que pode influenciar as atividades dos indivíduos ou grupo na busca por alcançar um objetivo em uma determinada situação. Já Robbins (2005) define a liderança como capacidade de um indivíduo de influenciar um grupo com o objetivo de atingir metas, podendo ser em todos os cargos de uma organização.

Embora haja muita discordância em relação ao que realmente é a liderança, o único ponto em comum que pode ser encontrado em praticamente toda a literatura existente sobre liderança é que esta é importante. Embora este ponto possa parecer bastante óbvio, não deve ser perdido por nós. A razão é que quando a liderança é ineficaz, ausente ou tóxica, o resultado é que pessoas, organizações, comunidades e até sociedades inteiras são impactadas, às vezes das formas mais devastadoras (GANDOLFI; STONE, 2016).

Um grande líder pode construir uma equipe de trabalhadores que terá sucesso. Um líder está focado na dinâmica da equipe no trabalho, além de liderar essa equipe para produzir bons resultados. Um líder é mais do que um

gerente, na medida em que ele inspira confiança e ideias dentro de sua equipe. Aprender a se tornar um grande líder levará tempo e trabalho. Cada líder desenvolverá sua própria estratégia dentro de sua empresa, mas muitas das qualidades serão as mesmas.

A definição de liderança vem passando por importantes transformações, se adaptando à realidade humana dentro das organizações e sua finalidade. Segundo Maximiano (2007, p. 407), “à medida que o estudo da liderança evoluiu, ampliaram-se e criaram-se outras formas de se referir aos dois estilos básicos de liderança: a orientada para tarefa e a orientada para pessoas”.

Estilo de líder

Cada líder pode apresentar um estilo diferente de ser. Esses estilos “são circunstanciais, uma vez que não há padrão a ser seguido, variando de acordo com a personalidade do indivíduo ou com a circunstância” (MACHADO; GOULART, p. 267). Os principais estilos de líderes citados por Maximiano (2002) e Chiavenato (1999) são: líder liberal, líder democrático e líder autocrático, o que pode ser influenciado pelo nível de maturidade dos funcionários da organização.

O Líder Liberal, conhecido também como *Laissez-Faire* tem sua liderança caracterizada por uma situação em que os liderados têm total liberdade para tomar decisões, quase independentes do líder, onde o grupo decide sobre a divisão e execução das tarefas e na configuração do quadro de colaboradores quanto ao local de trabalho. O líder liberal não investe na função e tem sua participação limitada dentro da organização (FACHADA, 2003).

Na liderança do líder democrático, toda tarefa a ser realizada será objeto de discussão e de decisão de todos os envolvidos, onde todos são livres para trabalhar com os colegas que quiserem, cabendo a todos a responsabilidade pela condução das atividades. O líder democrático discute com todos os elementos os critérios de avaliação e participa de todas as atividades do grupo (PILETTI, 2001).

Já o líder autocrático traça o esboço de sua liderança sem a participação do grupo, determinando sozinho as técnicas para a execução das tarefas. Neste estilo de liderança, o líder é considerado inflexível e dominador, influenciando negativamente no clima organizacional, causando mal-estar na organização. Sua postura é diretiva, dando instruções sólidas e não aceita a criatividade dos outros colaboradores. Essa liderança pode trazer consequências relacionadas com a ausência de espontaneidade e de iniciativa, e pela inexistência de qualquer amizade no grupo, produzindo maior quantidade de trabalho (FACHADA, 2003).

Além desses estilos de liderança alguns autores citam ainda a Teoria da Liderança Situacional, onde o foco principal é o comportamento do líder em relação ao liderado. Na visão de Hersey e Blanchard (1986), a Liderança

Situacional é baseada na relação entre a quantidade de orientação e direção que o líder proporciona, a quantidade de apoio socioemocional e o nível de maturidade dos subordinados no desempenho de uma tarefa, função ou objetivo específico.

Independente da forma de liderança que o líder possua, ele sempre deve cumprir seu dever de envolvimento dos liderados, conduzindo-os ao cumprimento da tarefa, como sua principal tarefa. A escolha do tipo de liderança deve ser feita em acordo com as circunstâncias e situação. A atividade principal de um líder é gerar mudanças nas organizações onde atuam, onde sua ação deve ser pautada com base em três dimensões: determinar a direção estratégica da organização, comunicar essas metas aos recursos humanos e criar motivação nos colaboradores para que essas metas sejam cumpridas (KOTTER, 2000).

Toda organização precisa de um líder para se comprometer com um desafio, traduzindo isso em produtividade, compartilhando uma certa visão de futuro. De acordo com Kouzes e Posner (2013), existem cinco práticas de líderes exemplares: desafiam o processo, estimulam uma visão compartilhada, modelam o caminho, incentivam o coração e permitem que outros atuem.

Existem inúmeras definições de liderança. No entanto, uma compreensão adequada de por que a liderança é crucial e significativa e por que o estilo de liderança escolhido é tão importante, torna-se particularmente valioso para introduzir definições de trabalho e estilo de liderança.

Gandolfi (2016) afirma que a combinação de cinco componentes torna uma potente definição de trabalho de liderança: (i) deve haver um ou mais líderes, (ii) a liderança deve ter seguidores, (iii) deve ser orientada para a ação com um legítimo (iv) curso de ação, devendo haver (v) metas e objetivos.

Um líder é uma ou mais pessoas que selecionam, equipam, treinam e influenciam um ou mais seguidores que possuem diversos dons, habilidades e habilidades e foca o(s) seguidor(es) na missão e nos objetivos da organização, fazendo com que o(s) seguidor(es) gastem energia espiritual, emocional e física de forma voluntária e entusiástica em um esforço coordenado e concentrado para alcançar a missão e os objetivos organizacionais (WINSTON; PATTERSON, 2006, p. 7).

Winston e Patterson (2006) fornecem uma definição no que se refere aos componentes necessários para definir a liderança, conforme indicado acima. Além disso, esta definição fornece uma demonstração inequívoca de que a liderança não é unidimensional. Em vez disso, a liderança requer uma compreensão profunda sobre o papel das pessoas no sucesso final da missão e visão da organização (GANDOLFI; STONE, 2016). Isso ajuda a mover a liderança de um domínio teórico para um espaço muito tangível e

pragmático, dando espaço para explorar os estilos de liderança e como eles se conectam a uma definição como essa.

Entendendo a liderança efetiva

Antes de abordar especificamente a liderança servidora, é importante observar os princípios da liderança eficaz. O primeiro são dois princípios orientadores, (I) praticamente todo mundo tem alguma capacidade para formar relacionamentos de liderança e (II) os líderes são feitos e não nascem (GANDOLFI, 2016).

Enquanto algumas pessoas nascem com qualidades inatas e atributos de caráter que impulsionam e/ou aceleram sua jornada de liderança, a grande maioria das pessoas vivem em uma realidade prática onde suas habilidades de liderança devem ser intencionalmente cultivadas para atingir seu potencial máximo de produção de liderança. Tal cultivo não pode acontecer sem relacionamentos (MELO; OLIVEIRA, 2015).

Kouzes e Posner (2007) produziram algumas das pesquisas mais confiáveis sobre o tema da eficácia da liderança e chegaram a cinco atributos principais. Estes são; (I) modelar o caminho, (II) inspirar uma visão compartilhada, (III) desafiar o processo, (IV) capacitar os outros a agir, e (V) encorajar o coração. A compreensão desses elementos da liderança eficaz fornece um contexto crítico para explicar por que uma exploração mais profunda da liderança servidora é necessária no clima de liderança de hoje.

Integridade é a prática de ser honesto e mostrar uma adesão consistente e intransigente a fortes princípios e valores morais e éticos. Integridade é considerada como honestidade, veracidade e precisão nas ações de alguém. Quando os líderes alcançam posições de liderança, eles aspiram manter essa posição. Para manter-se no emprego e incorrer no sentimento de satisfação no trabalho, percebe-se que precisam possuir conhecimentos eficientes sobre as atribuições do cargo e implementar as características de honestidade e integridade (BROWN; TREVIÑO, 2006).

Essas características se concentram em transmitir informações factuais. Mesmo que a informação factual não seja reconfortante, ainda assim os líderes formam o ponto de vista de que serão verdadeiros e honestos ao longo de seus trabalhos com os outros indivíduos. Portanto, é amplamente compreendido que as características de honestidade e integridade são valiosas e significativas para aumentar a eficácia nas funções de liderança.

LIDERANÇA SERVIDORA

Quando se fala em estilos de Liderança, a liderança Servidora tem um destaque singular. Existe uma vasta literatura ou bibliografias sobre o assunto, e há muitas similaridades entre os assuntos e as abordagens são reais entre os autores, talvez falando da mesma coisa, mas de maneira diferentes, mas com o mesmo entendimento e intuito.

Em suas obras, Greenleaf discute a necessidade de uma abordagem melhor para a liderança, que coloca o servir aos outros, incluindo funcionários, clientes e comunidade, como a prioridade número um. A liderança servidora enfatiza o aumento do serviço aos outros, uma abordagem holística do trabalho, promovendo um senso de comunidade e o compartilhamento do poder na tomada de decisões (GANDOLFI *et al.*, 2017).

Contexto histórico da Liderança Servidora

A liderança servidora remonta a milhares de anos. Muitas monarquias antigas haviam amplamente reconhecido que a liderança era para o serviço do povo e do país (SENDJAYA; SARROS, 2002). Num contexto mais moderno, Robert K. Greenleaf revigorou a noção de líder servidor. Greenleaf cunhou pela primeira vez a expressão "liderança servidora" em seu ensaio de 1970, "O servidor como líder". No entanto, é uma abordagem que as pessoas usam há séculos. A liderança servidora não é um estilo ou técnica de liderança como tal. Em vez disso, é uma maneira de se comportar adotado ao longo prazo (GREENLEAF, 1970).

Embora em alguns círculos a liderança servidora seja falsamente assumida como um paradigma cristão, a liderança servidora influenciou e foi influenciada por muitas culturas ao redor do mundo (GANDOLFI, *et al.*, 2017). Winston e Ryan (2008) postulam que os ensinamentos de Confúcio são semelhantes em construção à liderança servidora e algumas das construções da liderança servidora aparecem na Dinastia Zhou (111 - 249 a.C.). A liderança tribal tradicional da cultura beduína-árabe também se alinhou com o conceito de liderança servidora, pois esperava-se que esses líderes fossem altruístas e enfatizassem as necessidades da família e dos convidados acima das suas (HIRSCHY, *et al.*, 2012).

Um dos exemplos mais bem registrados de liderança servil é derivado dos ensinamentos de Jesus Cristo entre a cultura judaica há quase dois mil anos. Sendjaya e Sarros (2002, p. 58) afirmam que Jesus foi o primeiro a "introduzir a noção de liderança servidora no esforço humano cotidiano". Esse ensinamento era paradoxal há dois mil anos e, em muitos aspectos, ainda apresenta um enigma hoje, pois a noção do líder como um servo parece nada menos que um oxímoro.

No século 20, Mahatma Gandhi e Martin Luther King Jr. servem como exemplos proeminentes de liderança servil. Embora sejam ligeiramente anteriores à descrição de Greenleaf (1970) do líder servidor, as supostas dez características da liderança servidora (SPEARS, 2004) existem em ambos os exemplos. Spears (2004) esclarece a definição de Greenleaf de liderança servidora, apresentando dez características salientes - ouvir, empatia, cura, consciência, persuasão, conceituação, previsão, mordomia, compromisso com o crescimento das pessoas e construção de comunidade (GANDOLFI *et al.*, 2017).

A introdução de Spears (2004) desse modelo característico reacendeu o estudo sistemático da liderança servidora no século XXI. Apesar de sua introdução como um estilo de liderança organizacional há quatro décadas e mais de dez anos de trabalho empírico, a liderança servidora permaneceu no estágio inicial de desenvolvimento teórico (LIDEN, *et al.*, 2014).

Características da Liderança Servidora

A liderança autêntica e a liderança espiritual foram recentemente propostas no século 21 e antes consideradas uma nova tendência em tempos de mudança. As apresentações de uma liderança servidora incluem orientação para o serviço, visão global e atenção espiritual e moral. Comparada com a liderança transformacional, a liderança servidora mostra a essência da tendência de servir os funcionários da linha de frente. De acordo com Barbutto e Wheeler (2006), a liderança servidora é servir à equipe, mas, ao contrário, a liderança transformacional é motivar a equipe a atingir os objetivos organizacionais.

Em comparação com a liderança autêntica, Avolio e Gardner (2005), apontam que ambos estão cientes da importância da visão moral positiva, autopercepção, autocontrole e imagem positiva, e ambos se preocupam com o desenvolvimento da carreira do pessoal. Mas diferente da liderança autêntica, o espírito é uma importante fonte de motivação para os líderes servidores. O conceito de liderança servil está além da liderança espiritual. O comportamento de liderança servidora é em nome da mais alta forma de compromisso do líder com a equipe.

Os pesquisadores apresentam sua própria estrutura de modelo para medir a liderança servidora. Sendjaya *et al.* (2008) propuseram um modelo hexadimensional de liderança servidora, são eles: subordinação voluntária, eu autêntico, relacionamento pactual, moralidade responsável, espiritualidade transcendente, influência transformadora. Liden (2008) propôs um modelo de sete dimensões que consiste em capacitar, ajudar os subordinados a crescer e ter sucesso, colocar os subordinados em primeiro lugar, cura emocional, habilidades conceituais, criação de valor para a comunidade e comportamento ético. O modelo de oito dimensões de Dirk van Dierendonck (2011) inclui empoderamento, humildade, resistência, autenticidade, perdão, coragem, responsabilidade e mordomia.

Uma combinação de suposições filosóficas, bem como evidências tangíveis e empíricas, sugere que a liderança servidora não apenas “funciona”, mas pode ser considerada eficaz e desejável. A liderança servidora funciona porque incorpora um elemento comprovado de liderança eficaz. Ainda assim, a liderança eficaz não é linear nem é uma forma unidirecional de comunicação ou evento. Pelo contrário, é altamente interativo (NORTHHOUSE, 2007). A noção de liderança como um

relacionamento de mão dupla torna muitos estilos de liderança arcaicos ineficazes.

A liderança servidora está sendo cada vez mais vista como o estilo de liderança mais interativo quando se trata de engajamento líder/seguidor. Isso se deve ao fato de que a ênfase principal para atingir os objetivos organizacionais é baseada em servir os seguidores encarregados de alcançá-los.

Manby (2012) e Stone (2015) sugerem que quando a liderança servidora é aplicada corretamente com as devidas intenções, ocorre uma forma autêntica e natural de reciprocidade entre o líder e o seguidor, aumentando assim o engajamento da força de trabalho e melhorando o desempenho organizacional (GANDOLFI; STONE, 2017).

Embora o fracasso da liderança moral e ética seja plausível em uma empresa liderada por servidores, a liderança servidora atua como a melhor proteção contra esses tipos de falhas com base no que sabemos sobre o fenômeno até o momento. Do ponto de vista do seguidor, a força de trabalho de hoje está muito distante dos dias de segurança no emprego, planos de pensão e incentivos patrocinados pelo empregador que foram disponibilizados prontamente há uma ou duas gerações de força de trabalho. Finalmente, Collins (2001, p. 21) identificou um líder de nível 5 que “combina extrema humildade pessoal com intensa vontade profissional”. Até o momento, a liderança servidora é o único estilo que exige prescritivamente a humildade pessoal como uma das chaves para uma implementação bem-sucedida.

Há uma mudança no comportamento dos chefes burocratas, que deixaram de ser apenas gestores que impõem ordem, para um líder de atitude criativa e inovadora que gera debates amplo e profundo nas organizações (SYROIT; LODEWIJKX, 1997). São atitudes necessárias para o líder em valorizar as pessoas e organizações para tomada de decisão.

Conforme Morgan (2022): A palavra “servidor” remonta ao século XIII e deriva da palavra anglo-francesa servir, que significa prestar serviço ou ser útil. A mentalidade de servidor está entre as mais valiosas para os líderes, é por isso que continuamos ouvindo falar do conceito de liderança Servil. Ser líder não significa poder se sentar no topo da pirâmide e dizer a todo mundo o que fazer. Significa estar na base da pirâmide e ajudar a escorar todo mundo. Doug Devos, presidenta da Anway, que emprega cerca de 20 mil pessoas, faz a colocação bastante simples e comovente: “Liderança é servir aqueles ao redor de modo a ajudá-los a ser melhor que possam ser e, portanto, atingir os resultados esperados de nossa organização ou equipe”.

Segundo Stephen Covey (1994, p. 164): Caracterizam os verdadeiros Líderes (...) Estão voltadas para o serviço. Aqueles que se esforçam para pautar suas ações em princípios encaram a vida como uma missão e não como uma carreira. As fontes em que se nutrem os armam e preparam para o serviço.

Para Hunter (2004, p. 27), o papel do líder servidor é parecido com o do maestro de uma orquestra. Podemos lhe ensinar a teoria da música e a tocar um instrumento musical. Mas quem possui a habilidade para juntar tantos músicos diferentes e fazê-los tocar a música com harmonia? Quem os leva a tocar em uníssono? Quem é capaz de proporcionar essa habilidade ao grupo?

Robert K. Greenleaf (1970) destaca as características principais de um líder Servidor, tais como: Valoriza ideias e opiniões; Desenvolve outros líderes; Importa-se em ajudar os outros; Encoraja outras pessoas; Comunica com persuasão; Pensa a longo prazo; É totalmente Humilde. Robert K. Greenleaf (Servant-Leadership), continua: O líder servidor serve primeiro. Este tipo de liderança começa com um desejo natural de servir. É uma escolha consciente que leva a pessoa a querer liderar. O melhor teste para a liderança servidora é verificar se o liderado (quem foi servido) cresceu como ser humano; aqueles que foram servidos (liderados) se tornaram mais saudáveis, inteligentes, livres, mais autônomos, mais propensos a também se tornarem servidores? (GREENLEAF. 1970, p. 1).

Neste aspecto os Líderes servidores precisam desenvolver em si características e habilidades que os tornarão hábeis em influenciar pessoas e são aspectos aprendidos e desenvolvidos. A construção de um caráter deve ser a busca incessante de um verdadeiro líder. Fazer-se a si mesmo perguntas e a outros sobre você e corrigir desvios de caráter que ainda precisem ser melhorados e aprimorados.

Márcia Rizzi e Zuldene Cipriano (2021) abordam o aspecto que o líder deve “buscar feedback”, buscando seus pontos fortes na visão dos que lhe dão apoio, assim como, seus pontos a melhorar.

Covey (1994) explica: Qualquer relação deve começar a ser construída em nosso interior, dentro do nosso círculo de influência, nosso próprio caráter. À medida que nos tornamos independentes, proativos, orientados por princípios corretos, impulsionados por valores e capazes de organizar e executar, focalizando prioridades em nossas vidas com integridade, conseguiremos nos tornar interdependentes: capazes de estabelecer relacionamentos duradouros, ricos e produtivos com outras pessoas. (...) A abordagem de dentro para fora diz que as vitórias particulares precedem as públicas, que fazer e manter promessas perante nós mesmos precede o fazer e manter promessas perante os outros.

Covey (1994), em seu famoso livro: “Os 7 Hábitos das pessoas altamente eficazes”, fala de características que o Líder tem que desenvolver para que consiga com que as pessoas se engajem no objetivo comum de uma organização, família, igreja e casamento. Todos os 7 hábitos precisam ser desenvolvidos e praticados no dia-dia, para nos tornar verdadeiros líderes e líderes Servidores:

Um líder servo deve atender às necessidades dos seguidores e ajudá-los a tornarem-se mais saudáveis, mais sábios e mais dispostos a aceitar suas

responsabilidades. O serviço inclui nutrir, defender e capacitar os seguidores. É somente compreendendo os seguidores que o líder pode determinar a melhor maneira de atender às suas necessidades. Os líderes servos devem ouvir os seguidores, aprender sobre suas necessidades e aspirações e estar dispostos a compartilhar sua dor e frustração. O líder servo deve capacitar os seguidores em vez de usar o poder para dominá-los. A confiança é estabelecida por ser completamente honesta e aberta, mantendo ações consistentes com os valores e mostrando confiança nos seguidores (YUKL, 2013, p. 349).

Nota-se que se tornar um líder e um líder servidor carece de um esforço diferenciado, que pode implicar em exercício e dedicação de uma vida inteira. O estudo dedicado sobre o assunto e sua aplicação no dia a dia, vão se incorporando na vida como um novo hábito e um novo paradigma, que vem da mudança de caráter e visão de mundo. Somos seres em constante aprendizado, e se aprende de maneira mais eficaz, praticando os conteúdos assimilados pelo estudo dedicado e constante. “Nunca parar de aprender”.

Este estilo e liderança adequa-se às necessidades do mundo atual, sendo altamente aplicável a todas as organizações.

Exemplos de Liderança Servidora

Um dos maiores exemplos de Liderança Servidora foi personificado no Salvador Jesus Cristo. Hunter (2006 p. 42) afirma:

Por que escolhi Jesus? Por uma questão muito pragmática. Se liderança tem a ver com influência – e sabemos que tem -, desafio qualquer um a indicar um ser humano na história do mundo mais influente do que Jesus. (...) No livro de Mateus, no Novo Testamento, Jesus faz uma declaração definitiva sobre a liderança. A passagem foi interpretada de várias maneiras, mas o fundamental é que Ele diz que qualquer um que deseje ser o líder deve primeiro servir. Se você quer liderar, deve servir. (...) Jesus falava sobre liderar com autoridade. Em essência, Ele dizia que, se alguém quisesse influenciar as pessoas do pescoço para cima, então deveria servir, ou seja, sacrificar-se e procurar o bem maior de seus liderados. A influência deve ser adquirida, não há atalhos (HUNTER, 2006, p.42).

O Presidente Kimball ensinou:

Jesus confia em Seus seguidores o suficiente para partilhar Seu trabalho com eles a fim de poderem crescer. Essa é uma das maiores lições de Sua liderança. Se

afastarmos as outras pessoas para que o trabalho seja realizado mais depressa e perfeitamente, pode ser que a tarefa seja feita, sem dúvida, mas desprovida do tão importante desenvolvimento e progresso dos seguidores. (...)

Jesus ensinava verdades e dava tarefas que se adequavam à capacidade de cada um. Ele não as subjugou com mais do que eram capazes de suportar, mas deu-lhes o suficiente para que expandissem a alma” (KIMBALL, p. 6)

As pessoas raramente pensam em um líder como sendo um servo. Mas o Salvador ensinou, por meio de suas palavras e exemplo, que os líderes devem servir às pessoas que lideram. Ele disse aos Doze: “E, qualquer que entre vós quiser ser o primeiro, seja vosso servo”. (Mateus 20:27) Quando estamos a serviço das pessoas, estamos a serviço do Senhor (Ver Mateus 25:31–40; Mosias 2:17.)

Jesus deu o exemplo maior do Mestre como servo quando se dispôs a lavar os pés dos 12 discípulos. Imaginemos as circunstâncias daquela época em que eles andavam de sandálias com pés sujos e ele se sujeitou a fazer algo talvez impensável e inimaginável para qualquer um que se autointitulasse ou fosse chamado de líder. Transmitindo assim a mensagem que o Mestre deveria servir os liderados. Ele realmente é o exemplo maior, seu exemplo ainda ecoa há mais de 2.000, sendo um padrão a ser seguido para todos aqueles que querem servir e serem ou se tornarem líderes.

Ao chamar seus discípulos nas Américas, em 3 Nefi 12: 01 Jesus os instruiu da seguinte maneira: “Bem-aventurados sois vós, se derdes ouvidos às palavras destes doze que escolhi dentre vós para exercer o ministério junto a vós e ser vossos servos;

Outro exemplo de escritos Sagrados que gostaria de destacar é o exemplo do Rei Benjamin. Antes de sua morte, convocou todos os seus súditos e fez um maravilhoso discurso, ensinando sobre o Serviço. Todos com suas famílias se congregaram na frente do Templo e de cima de uma torre lhes dirigiu suas palavras. Em Mos.2:11-16: “(...)fui guardado e preservado por seu incomparável poder para servir-vos com todo o poder, mente e força que o Senhor me concedeu. Apesar de sua posição, demonstrou que era um servo de seu povo e continua nos ensinando: Mos. 2:17 “E eis que vos digo estas coisas para que aprendais sabedoria; para que saibais que, quando estais a serviço de vosso próximo, estais somente a serviço de vosso Deus”.

Todos esses aspectos, por fim, contribuem para que seja conquistada a autoridade moral (força de caráter), que é a obtenção de influência por meio do seguimento de princípios, a qual “é alcançada servindo, sendo prestimoso, contribuindo. O poder e a supremacia moral emergem da humildade, em que o maior se torna servidor de todos. A

autoridade moral ou grandeza primordial é alcançada mediante o sacrifício” (COVEY, 2005, p. 298).

Todo o sacrifício do líder servidor, contudo, é alimentado por um grande propósito abrangente: atender às necessidades humanas. Afinal, sem ir além e atender às necessidades humanas, o líder não expande nem desenvolve realmente sua liberdade de escolha como poderia. O líder cresce mais, pessoalmente, quando se doa aos outros. Os relacionamentos melhoram e se aprofundam quando o líder tenta servir sua família, outra família, uma organização, uma comunidade ou outra necessidade humana (COVEY, 2005).

O ser humano para ser motivado e engajado em uma meta e objetivo, dever ser conhecido em todos os seus aspectos, físico, mental, emocional e espiritual. Tudo é um conjunto sem desassociação. Para o Líder Servidor ajudar os liderados a alcançar o ápice de suas capacidades ele deve ter em mente a pessoa como um todo e completar as lacunas que houver para que as pessoas sejam instrumentos de transformação. Foi isso que Jesus Cristo fez e os grandes líderes devem procurar fazer.

Rego, Souto e Cunha (2007) apontam que:

As pessoas, em maior ou menor grau, têm necessidades espirituais, desejam realizar trabalho com significado para as suas vidas, pretendem ser tratadas digna e respeitosamente como entidades únicas e não como “dentes” anônimos numa engrenagem desumanizada, e almejam partilhar a sua existência com outras pessoas. As pessoas não se despojam destes desejos e necessidades quando ingressam na empresa, mesmo quando o clima é pouco propício à expressão e satisfação dessas necessidades. E é provável que, quando podem realizar trabalho com significado para as suas vidas, esse trabalho se transforme mais numa “vocação” do que num “emprego”. A consequência é, porventura, a entrega holística (i.e., física, mental, emocional e espiritual) ao trabalho, tornando-as mais empenhadas e produtivas (REGO, SOUTO E CUNHA, 2007, p. 26).

Organizações sem fins lucrativos e voluntariado

Existem algumas teorias que tratam do voluntariado e especificamente da motivação. Apesar das lacunas existentes na temática, vários estudos buscam compreender este universo, principalmente a partir dos anos 1980 (CAVALCANTE, 2012, 2013, 2016; CAVALCANTE, SOUZA, MÓL, 2014; CAVALCANTE et al, 2015). São teorias que exploram diversas vertentes de análise, sejam elas a partir dos atributos individuais, custo-benefício das ações, recursos sociais, laços sociais, atividades organizacionais e motivos. Quanto a este último, a corrente sociológica, mais subjetivista, considera a complexidade do indivíduo e do contexto no “ser

voluntário” como parte de um todo cultural que envolve laços familiares, vivência social escolar, valores adquiridos nos círculos sociais e crenças religiosas; algo particular ao indivíduo (WILSON, 2000).

No que concerne à relação entre fatores motivacionais e o voluntariado, Domeneghetti (2001) aponta a sua importância na realização das atividades e no envolvimento dos colaboradores. Nesse contexto, destacam-se os apontamentos de Roca (1994), que em seu livro *Solidaridad y Voluntariado*, elenca três constructos de análise como motivações básicas: (1) Motivações expressivas: Alusão à própria realização pessoal. Ex.: Conferir significado à vida, fortalecer vínculos sociais, superar vazio da existência; tornar-se mais aberto; (2) Motivações instrumentais: Alusão à razão da função que se realiza. Ex.: Experiência, conhecimento, desenvolvimento profissional, dentre outros similares; e (3) Motivações altruístas: Alusão à atenção ao bem-estar do próximo. Ex.: Contribuir na transformação e melhoria das condições de vida da pessoa e da sociedade.

Aurélio (2015) destaca a distinção entre o nível pessoal e instrumental. O nível pessoal, que na concepção de Roca (1994) assemelha-se às motivações expressivas, relaciona-se à revalorização individual, presença no mundo e significado. Nesse âmbito, é comum as afirmações: “Estou melhor comigo mesmo”, “Aprendi mais do que ensinei”, “Recebi mais do que dei” ou até mesmo “Cresci”. São impactos na autoestima, autoconceito e autoconfiança. No caso das ditas instrumentais, o que faz a diferença é a emergência de novos saberes e conhecimentos; algo que enriquece as relações. A depender do perfil, as motivações mudam de indivíduo para indivíduo; e Domeneghetti (2001) destaca a importância do gestor em identificar as necessidades dos envolvidos.

Para Barros (2007), tudo parte da simples questão: “O que leva uma pessoa a ser voluntária?” e a resposta está na percepção da individualidade. Esta é a chave do sucesso e do entendimento da motivação, pois enquanto uns a expressam por sentimentos como solidariedade, amor ao próximo e vontade de ser útil, outros são motivados pelas possibilidades de realização pessoal ou até mesmo de retribuição por alguns benefícios recebidos e reconhecimento. O dinheiro não é a moeda de troca, e sim novas experiências, prazer, criação de vínculos e afirmação do sentido comunitário; pensando nesses e em outros fatores determinantes para entender o voluntariado.

O ponto de partida é a “Decisão para o voluntariado”, que pode ser influenciada em menor medida por “Fatores situacionais” (a exemplo de ataques terroristas, como o 11 de setembro), e em maior medida pela “Pressão social”, sejam elas implícitas ou explícitas. As demais causas, indiretas e diretas, demonstradas no modelo, abrangem os fatores que se relacionam com a propensão pessoal do indivíduo em se voluntariar. São elas, as “Características demográficas” (renda, educação, idade), “Crenças pessoais e valores” (religião, tendências pró-sociais), “Personalidades pro-social” (pensamentos, sentimentos, percepções) e “Motivos subjacentes ao

ser voluntário”, que se relacionam com os objetivos pessoais. Observa-se, também, a presença de variáveis latentes, mais relacionadas ao ambiente organizacional e que fazem com que algumas instituições sejam mais propensas na atração de voluntários. São elas, “Atributos e práticas organizacionais” (valores e reputação da organização) e “Relacionamento com a organização (satisfação no trabalho, comprometimento). No modelo, é possível inferir a sua relação direta com o “Início da ação voluntária”. Esta fase é mais próxima ao alcance do voluntarismo continuado e diz respeito a identificação e internalização do voluntariado, de forma a fazer parte dos relacionamentos e autoconceito do indivíduo. O modelo postula que as experiências iniciais moldam o envolvimento e produz a identidade, principalmente após certo período (PENNER, 2002).

Refletindo na importância de criar um apanhado de estudos semelhantes ao de Silva e Feitosa (2000), para auxiliar pesquisas através de contribuições categóricas; Cavalcante (2013) identificou estudos relevantes na literatura nacional sobre o tema de voluntarismo e motivação. Conforme Castro (2003), a busca de alívio para o sofrimento pessoal; de alimento espiritual e de participação social são motivos condutores ao voluntarismo, enquanto aspectos de ordem pessoal, social e espiritual são apontados como motivos para a permanência no voluntarismo.

Para Sampaio (2004), trabalho voluntário é fonte de prazer, de desligamento de problemas oriundos de outros espaços de experiência e de sofrimento. É motivado pelo estabelecimento de contatos interpessoais afetuosos e a construção de uma autoimagem mais valorizada. De acordo com Figueiredo (2005), a ação voluntária é movida pela oportunidade de dar continuidade a situação de trabalhador, dando sentido de utilidade à vida. Fioravanti (2006) e Diez (2008) afirmam que no trabalho voluntário existem trocas sem o interesse de uma recíproca de mesma intensidade. Para Marques (2006), Voluntariado não é mais uma ação que se faz por caridade, mas por disposição pessoal de fazer o bem e ajudar ao outro a resgatar sua dignidade. Souza e Carvalho (2006) destacam que os voluntários esperam alcançar os resultados esperados, e se notam que não estão sendo suficientes, sua motivação é influenciada negativamente. Conforme Silva (2006), o trabalho voluntário possui motivações que indicam preocupação com a coletividade e de cunho religioso. Podem ser externas, sem vínculo com credos ou valores individuais, ou internas, relacionadas às suas próprias necessidades. De acordo com Giacomini (2007), voluntários são movidos pela tomada de consciência em ajuda ao próximo, possibilidade de ser solidário e contribuir com a vida de outros indivíduos. Para Ribeiro (2007), o voluntariado representa independência, felicidade, oportunidade de servir, fazer o bem, conviver com as pessoas, realizar aspirações à vocação. Oliveira e Bezerra (2007) defendem que aspectos religiosos são relevantes na motivação de voluntários: chamado de Deus; gratidão a Deus pela generosidade; praticar os “dons”; levar o conhecimento da palavra de Deus; servir a Deus; e em menor medida, também podem ser relacionar-se a

desmotivação: falta de compreensão, integração e espiritualidade; Falta de material apropriado; Críticas destrutivas; Falta de disponibilidade. Para Mendes (2008), voluntários são movidos por ideários de participação cidadã. Souza, Lima e Marques (2008) destacam que as motivações para o trabalho voluntário são em maioria egoístas (aprendizado, crescimento pessoal, status, rede de relacionamento, valorização do currículo) em detrimento das motivações altruístas, que contribuem para o desenvolvimento da sociedade. Conforme Vervloet (2009), voluntários são movidos por oportunidades de aprendizado, obtenção de benefícios, conhecer e interagir com novas pessoas, auxiliar aos outros, contribuir em seu dever de cidadão, participar de algo diferente/sair da rotina, rever velhos amigos. Para Piccoli (2009), o voluntariado é movido por crenças e valores pessoais, personalidade pró-social, motivos relacionados a voluntariado e atributos e práticas organizacionais (CAVALCANTE, 2013).

Percebe-se, a partir deste levantamento feito por Cavalcante (2013), que o alinhamento entre a temática da liderança e do voluntarismo ainda é algo pioneiro e inédito no âmbito da literatura nacional. Esta perspectiva também é visualizada na pesquisa bibliométrica realizada por Ramos e Domingues (2016).

CONCLUSÃO

O papel da liderança é muito importante na obtenção de resultados. O líder deve buscar o autoconhecimento e a melhorar as suas habilidades pessoais para conseguir os resultados dele esperado e a obtenção pretendida por ele mesmo e pela organização que ele lidera. Moldar seu caráter com base em bons exemplos, como o de Jesus Cristo é um ponto de partida para a excelência.

A abordagem de liderança Servidora se encaixa perfeitamente nos anseios de uma sociedade que não suporta a figura do líder que dá ordens e quer os resultados realizados. A liderança servidora é o estilo mais abrangente, mais dedicada a conhecer o indivíduo que é liderado e o ajudando a se tornar um novo líder dando continuidade a um círculo virtuoso de liderança.

Nas organizações sem fins lucrativos, como o fator monetário não é decisivo para o estímulo, deve ser considerado muitos outros fatores que são os motivadores e impulsionadores rumo ao sucesso. Os aspectos: Físico/Econômico; Social/emocional; Psicológico e Espiritual, devem ser considerados como um todo e não isoladamente.

REFERÊNCIAS

AURELIO, A. Voluntariado: a prática e a gestão. **Revista Inovcom**, v. 8, n. 2, p. 104- 119, 2015.

AVOLIO, B. J.; GARDNER, W. L. Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. **The Leadership Quarterly**, v.16, p. 315-338, 2005

AVOLIO, B. J.; WALUMBWA, F. O.; WEBER, T. J. Leadership: current theories, research, and future directions. **Annual review of psychology**, v. 60, p. 421-449. 2009

BARROS, C. M. S. (Coord.) **Manual de procedimentos e gestão do voluntariado**: Mesa SESC Brasil. Rio de Janeiro: SESC, 2007.

BARBUTO JR., J. E.; WHEELER, D. W. Scale Development and Construct Clarification of Servant Leadership. **Group and Organization Management**, v. 31, n. 3, 2006, p. 300-326

BROWN, M. E.; TREVIÑO, L. K. **Ethical leadership**: A review and future directions. *The Leadership Quarterly*. V.. 17, p. 595-616, 2006.

CARVALHO, D. S. F. e al. **Liderança e Desenvolvimento de Equipes**. 2. ed. Palhoça: UnisulVirtual 2014.

CARVALHO, I. N. F.; MELO, N. P. **Cultura e Clima organizacional**: ingredientes para o sucesso das organizações públicas e privadas. Instituto de Desenvolvimento Econômico, Rural e Tecnológico Dados da Amazônia. Manaus: Faculdade Gama Filho, 2008.

CAVALCANTE, C. E. **Motivação no trabalho voluntário**: expectativas e motivos na Pastoral da Criança. 2012. Tese (Doutorado em Administração), Programa de Pós-graduação em Administração, Natal – RN. CAVALCANTE, C. E. Motivação no trabalho voluntário: delineamento de estudos no Brasil. *Revista Estudos do CEPE*, n. 38, p. 161-182, 2013.

CAVALCANTE, C. E. **Motivação de voluntários**: Teoria e prática. Curitiba: Appris Editora, 2016.

CAVALCANTE, C. E.; SOUZA, W. J.; MÓL, A. R. Motivação de voluntários: proposição de um modelo teórico. **Revista Adm. Mackenzie**, v. 16, n. 1, p. 124-156, 2015.

CAVALCANTE, C. E. et al. Motivação para a entrada de voluntários em ONG brasileira. **Revista de Administração [RAUSP]**, v. 50, n. 4, p. 523-540, 2015.

CAVALCANTE, P. L.; CAMÕES, M. R. S. **Gestão pública no Brasil**: as inovações configuram um novo modelo? In: VIII Congresso de Gestão Pública, 2015, Brasília – DF. Anais... Brasília, 2015, p. 01-22.

CHIAVENATO, I. **Gerenciando pessoas**: o passo decisivo para a administração participativa. São Paulo: Makron Books, 1994

CHIAVENATO, I. **Administração nos novos tempos**. Rio de Janeiro: Campus, 1999

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas**: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CHIAVENATO, I. **Administração Geral e Pública**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

COLLINS, J. **Good to Great**. New York: HarperCollins, 2001

COVEY, S. R. **Os 7 hábitos das pessoas muito eficazes**. 32. ed. São Paulo: Best Seller, 1989.

COVEY, S. R., **Liderança Baseada em Princípios**, 12. Ed. São Paulo; Campus, 2002.

COVEY, S. R. **O 8º hábito**: da eficácia à grandeza. Rio de Janeiro: Campus; São Paulo: Franklin Covey, 2005.

DIERENDONCK, D. Van; NUIJTEN, I. The Servant Leadership Survey: Development and Validation of a Multidimensional Measure. **Journal of Business and Psychology**, v. 26, n. 3, 2011, p. 249-267.

DOMENEGHETTI, A. M. **Voluntariado**: Gestão do trabalho voluntário em organizações sem fins lucrativos. São Paulo: Editora Esfera, 2001.

FACHADA, M. O. **Psicologia das Relações Interpessoais**. 6. Ed. Lisboa: Rumo. 2003.

GANDOLFI, F.; STONE, S. Clarifying leadership: high-impact leaders in a time of leadership crisis. **Review of International Comparative Management**, v. 17, n. 3, p. 212 – 224. 2016.

GANDOLFI, F. **Fundamentals of leadership development**. Executive Master's in Leadership Presentation, Georgetown University, June 2016

GANDOLFI, F.; STONE, S.; DENO, F. Servant leadership: An ancient style with 21st Century relevance. **Review of International Comparative Management**, v. 18, n. 4, p. 350–361. 2017

GANDOLFI, F.; STONE, S. The emergence of leadership styles: A clarified categorization, **Review of International Comparative Management**, v. 18, n. 1, p. 18–30. 2017

HERSEY, P.; BLANCHARD, K. **Management of organizational behavior** 5th ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 2007.

HERSEY, P.; BLANCHARD, K. **Psicologia para administradores: a teoria e as técnicas da liderança situacional**. Tradução por equipe CPB Edwino A. Royer. (4.ed.) São Paulo: E.P.U. 1986

HIRSCHY, M. J.; GOMEZ, D.; PATTERSON, K.; WINDTON, B. Servant leadership, humane orientation, and Confucian doctrine of Jen. In Allied Academies International Conference. **Academy of Strategic Management**. Proceedings, 11, p. 3. Jordan Whitney Enterprises, Inc. 2012.

HUNTER, J. C. **Como se tornar um Líder Servidor**. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

KIMBALL, S. W. **Jesus: The Perfect Leader**. Ensign, agosto de 1979, p. 7.

KOUZES, J. M.; POSNER, B. Z. **O desafio da liderança**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013

KOTTER, John P. **Afinal, o que fazem os líderes**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

LIDEN, R. C.; WAYNE, S. J.; LIAO, C.; MEUSER, J. D. Servant leadership and serving culture: Influence on individual and unit performance. **Academy of Management Journal**, v. 57, n. 5, p. 1434–1452. 2014.

LIDEN, R. C.; WAYNE, S. J.; ZHAO, H.; HERDERSON, D. Servant Leadership: Development of a Multidimensional Measures and Multilevel Assessment. **The Leadership Quarterly**, v. 19, n. 2, 2008, p. 161-177. 2008

MARQUES, J. J. S.; FEITOSA, C. S. P.; XAVIER, L. F.; MORAES FILHO, R. A. Ambiente competitivo no Polo Gesseiro do Araripe: uma análise segundo as cinco forças de Porter. In: Anais do XIII Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural, 2018. (Resumo expandido)

MACHADO, Alyne Maria; GOULART, Antônio Marcos A. **Análise de Clima Organizacional: estudo de caso em uma agência bancária**. Rio de Janeiro: VIII SEGeT (Simpósio em Excelência em Gestão e Tecnologia), 2005.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à Administração**. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2007.

MAXIMIANO, Antônio Cesar Amaru. **Teoria Geral da Administração**: da Revolução urbana à revolução digital. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002

MELO, Bartolomeu Arcanjo; OLIVEIRA, Michael Cavalcanti. O Líder nasce ou de desenvolve? **Revista Científica Eletrônica de Administração**. Ano XV – Número 23 – Dezembro de 2015 – Periódico Semestral.

O LIVRO DE MÓRMON. **Outro Testamento de Jesus Cristo**. Intellectual Reserve, Inc. Publicado por A Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias Salt Lake City, Utah, EUA. Disponível em: https://www.churchofjesuschrist.org/bc/content/shared/content/portuguese/pdf/language-materials/59012_por.pdf. Acesso em: 27 nov. 2022

PENNER, L. A. Dispositional and organizational influences on sustained volunteerism: na interactionist perspective. *Journal of Social Issues*, v. 58, n. 3, p. 447-467, 2002.

PIRES, J. C. S.; MACEDO, K. B. **Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a05.pdf>> Acesso em: 02 nov. 2022

PILETTI, C. **Didática geral**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2001.

REGO, A.; SOUTO, S.; CUNHA, M. P. **Espiritualidade nas organizações, positividade e desempenho**. Comportamento organizacional e gestão, v. 13, n. 1, p. 07-36, 2007.

RIZZI, M.; CIPRIANO, Z. **Feedback Crescendo com a visão do Outro**. 2. Ed. São Paulo: Literate Books.

ROBBINS, S. P. **Administração**: mudanças e perspectivas. (tradução Cid Knipel Moreira). São Paulo: Saraiva, 2000.

ROBBINS, S. P. **Comportamento Organizacional**. 11º Edição São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

ROCA, J. G. **Solidaridad y voluntariado**. Espanha: Sal Terrae, 1994.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007

SENDJAYA, S.; SARROS, J. C.; SANTORA, J. C. Defining and Measuring Servant Leadership Behaviour in Organizations. **Journal of Management Studies**, v. 45, n. 2, p. 402-424, 2008

SPEARS, L. C. Practicing servant-leadership. **Leader to Leader**, 2004, V. 34, p. 7–12, [Online] Disponível em: <http://doi.org/10.1002/ltl.94>. Acesso em: 20 nov. 2022

SENDJAVYA, S.; SARROS, J. C. Servant leadership: its origin, development, and application in organizations. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, v. 9, n. 2), p. 57–64. 2002

SANTOS, J. L.; KELM, M. L.; ABREU, A. F. Um modelo de Gestão por resultados segundo a teoria da agência – um estudo de caso: Banco do Estado de Santa Catarina S/A. São Paulo: **Revista de Administração da USP**, v. 36, nº 3, Pólo, jul-set. 2001.

SILVA, J. G. da. **Liderança ética e servidora**: experiência concreta aplicada nos Institutos Federais Brasileiros [recurso eletrônico]. Jesué Graciliano da Silva. Florianópolis: Publicação do IFSC, 2014. 95 p.

SANTOS, Jose Aurelio Ferreira dos. A relação de influência do líder servidor no desempenho da equipe. **MBA Executivo em Liderança e Gestão Organizacional-Unisul Virtual**, 2017.

SILVA, J. O.; FEITOSA, S. **Ação social voluntária**: motivação e evasão. São Leopoldo – RS: UNISINOS, 2002.

SILVA, A. F. **Trabalho voluntário**: considerações sobre dar e receber, 2006. Disponível em: mjs.metodista.br/index.php/roc. Acesso em: 25 nov. 2022

DO NASCIMENTO, A. R. et al. A importância do líder nas organizações. **SITEFA-Simpósio de Tecnologia da Fatec Sertãozinho**, v. 3, n. 1, p. 235-245, 2020.

WINSTON, B. E.; PATTERSON, K. An integrative definition of leadership. **International Journal of Leadership Studies**, v. 1, n. 2, p. 6–66. 2006

WILSON, J. Volunteering. **Annu. Rev. Sociol.**, v. 26, p. 215-240, 2000.

CAPÍTULO 2

O PAPEL DO ENFERMEIRO NO IMPACTO DAS MÍDIAS SOCIAIS NA SAÚDE MENTAL DOS ADOLESCENTES

Daiana Lira Pinheiro

Acadêmica do curso de Bacharelado em Enfermagem, Universidade Unisum – Rio de Janeiro/RJ.

Gabrielli dos Santos Torquato da Silva

Acadêmica do curso de Bacharelado em Enfermagem, Universidade Unisum – Rio de Janeiro/RJ.

Ramon Gregório Carneiro

Acadêmica do curso de Bacharelado em Enfermagem, Universidade Unisum – Rio de Janeiro/RJ.

Roberta Kele Ribeiro Ferreira

Enfermeira. Mestre em Educação, Gestão e Difusão em Biociências, Especialista em Terapia Intensiva. Professora do Curso de Graduação em Enfermagem do Centro Universitário Augusto Motta - UNISUM, Rio de Janeiro

RESUMO

Este artigo examina o impacto das mídias sociais na saúde mental dos adolescentes, promove cuidados integrados e destaca o papel dos enfermeiros na prevenção de agravos psicológicos. Objetivo Específico: Uma análise de como os enfermeiros podem responder às consequências do uso excessivo das mídias sociais na saúde mental dos adolescentes. Questão Norteadora: De que maneira o enfermeiro pode atuar na prevenção e mitigação dos impactos negativos das mídias sociais na saúde mental dos adolescentes Metodologia: Utilizando uma abordagem bibliográfica qualitativa e descritiva e exploratória, foi realizada uma revisão integrativa da literatura nas bases de dados BVS, LILACS, MEDLINE e BDNF, com artigos publicados entre 2021 e 2024, nos idiomas português. Foram aplicados critérios de inclusão e exclusão que resultaram na seleção de 4 artigos para análise. Análise dos Resultados: Os resultados mostram que o uso excessivo de redes sociais está associado ao aumento da exposição à ansiedade, depressão, baixo respeito próprio e cyberbullying entre os adolescentes. A importância do desempenho da enfermeira é extremamente importante para a identificação precoce e o apoio emocional desses jovens. Conclusão: A conclusão é que a introdução de qualificações de enfermagem e estratégias de educação e prevenção é fundamentalmente importante para reduzir o impacto negativo das mídias sociais na saúde intelectual dos adolescentes.

Descritores: “Enfermeiro”; “Mídias Sociais”; “Saúde Mental”; “Adolescentes”;

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Participamos dos avanços tecnológicos que ocorreram no século XXI e vivenciamos como as relações sociais e comunicações cotidianas se aprofundaram durante esse século. Hoje, podemos afirmar que a integração nas redes sociais com aplicativos como Instagram, Tiktok, Facebook e WhatsApp na vida moderna tornou-se quase essencial, promovendo comunicação por meio de dessas plataformas e oferecendo benefícios como acesso a informações e conexão com outras pessoas. Porém, atualmente, também tem ascendido as preocupações sobre o impacto dessas interações na saúde mental da população, principalmente entre adultos jovens e adolescentes.

As redes sociais servem a uma ampla variedade de propósitos, desde manter conexões pessoais até atuar como ferramentas essenciais para o marketing e a promoção de empresas e indivíduos, além disso, elas desempenham um papel relevante na conscientização sobre questões sociais e políticas, entre os benefícios das redes sociais, destacam-se a capacidade de manter conexões sociais, o acesso imediato a informações e a criação de oportunidades de networking e colaboração (TAMBWEKAR & KHERA, 2019).

De acordo com Livingston e o Third (2017), nos últimos anos, as redes sociais se tornaram parte da vida cotidiana e da atividade da juventude como comunicação, expressão pessoal e espaço de identidade. No entanto, o crescente uso dessas plataformas também se aplica a preocupações sobre os efeitos da saúde mental nessa faixa etária.

Segundo Silva & Silva (2017), “o uso excessivo diário da Internet pode criar conflitos familiares, reduzir o diálogo e promover relacionamentos superficiais”. Keles, McCrae e Geralish (2020), diz que “o uso intensivo de redes sociais pode enfatizar uma sensação de solidão e separação emocional”.

Dados do Ministério da Saúde mostram que 21% dos adolescentes brasileiros relatam sintomas de depressão e 30% apresentam sinais de ansiedade, evidenciando assim a importância de abordar a saúde mental nessa faixa etária (BRASIL, 2023).

Sousa et al. (2022) enfatiza em seus achados a existência de relações significativas entre a dependência tecnológica e a saúde psicológica de adolescentes e jovens. Ficando evidente que as redes sociais virtuais têm o potencial de acentuar problemas sociais e causar impactos significativos na saúde mental dos usuários.

Para Portugal & Souza (2020), o uso frequente das plataformas digitais em diversos contextos, como em casa e na escola, pode levar os jovens a se distanciarem das interações presenciais, trazendo conflitos interpessoais e de socialização. Refletindo em problemas de desempenho acadêmico como dificuldades de aprendizagem.

Com base no artigo 101, inciso V, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990 – onde prevê algumas medidas de proteção para crianças e adolescentes que necessitam de um atendimento especializado incluindo o atendimento psicológico e psicossocial. Quando o uso excessivo das redes sociais vem afetando a saúde mental das crianças e adolescentes sendo um dever do Estado e das famílias em assegurar que os jovens sejam assistidos no acesso ao tratamento adequado.

Dessa forma, torna-se evidente a importância de monitorar o tempo e orientar quanto ao uso das redes sociais entre adolescentes. O uso excessivo e inadequado das redes sociais tem sido associado ao aumento dos transtornos de ansiedade e depressão entre os usuários, especialmente entre adolescentes que se encontram em constante exposição à pressão social, à comparação com os outros e à idealização da vida alheia nas redes sociais o que contribui para sentimentos de inadequação e ansiedade (FREITAS et. al., 2021).

Segundo Freitas et. al. (2021), entre os riscos associados ao uso das redes sociais, o *cyberbullying* merece destaque, pois as agressões virtuais não apenas causam sofrimento emocional imediato, mas também podem levar a transtornos psicossociais e a problemas acadêmicos. A experiência de *cyberbullying* está relacionada a um risco significativamente maior de depressão, baixa autoestima e hostilidade. Em casos mais graves, quando o agressor atua tanto *online* quanto *offline*, o impacto emocional é ainda mais acentuado. Aproximadamente 68,5% dos adolescentes que foram vítimas de *cyberbullying* relatam emoções negativas, como raiva, estresse e sentimentos depressivos, enquanto apenas uma minoria de 24,5% afirma não se preocupar com esses incidentes.

Neste cenário, que a atuação do enfermeiro é fundamental para identificar precocemente os sinais de problemas de saúde mental e promover práticas saudáveis de interação social. A capacitação desse profissional é essencial, pois possibilita o desenvolvimento de estratégias eficazes de tratamento, prevenção e intervenção nos distúrbios associados ao uso inadequado das redes sociais (COSTA et al., 2023).

Depois de Silva et al. (2020) Durante a intervenção preventiva da atenção primária à saúde dos enfermeiros, como palestras educacionais, visitas domiciliares e cuidados individualizados, fortalecendo as habilidades sociais e oferecendo apoio emocional. Estratégias especiais, como o uso de parcerias com as famílias e o uso de equipes de viagem, implementaram uma prática implementada para cuidar da abordagem conceitual e tecnológica.

Portanto, a escolha dessa temática foi motivada pela crescente preocupação com o impacto das redes sociais na saúde mental dos adolescentes, pois acreditamos que torna-se essencial uma análise de como essas plataformas podem influenciar negativamente a autoestima, a ansiedade e o desenvolvimento de quadros depressivos, transtornos de imagens entre outras patológicas. Essa discussão é fundamental para a

criação de intervenções de enfermagem que promovam o bem-estar e oferecer suporte adequado aos jovens que enfrentam esses desafios.

Frente a temática exposta, foi elaborada o seguinte objetivo geral: Analisar o papel do enfermeiro no impacto das mídias sociais na saúde mental dos adolescentes. Buscando alcançar uma aproximação maior com o tema, temos como objetivos específicos: Identificar na literatura eletrônica brasileira o papel do enfermeiro no impacto das mídias sociais na saúde mental dos adolescentes e descrever o papel do enfermeiro no impacto das mídias na saúde mental dos adolescentes encontrados na literatura eletrônica brasileira.

Diante do exposto, este estudo justifica-se, pois o advento das mídias sociais trouxe impactos profundos para a sociedade, afetando especialmente adolescentes em situações de exposição descontrolada. Além dos efeitos sobre a saúde mental, o uso excessivo de redes sociais gera conflitos familiares, dificuldades de aprendizagem e frustrações, prejudicando o equilíbrio entre a vida real e virtual.

Esses impactos são de particular relevância na área da enfermagem, onde compreender essas dinâmicas é crucial para desenvolver intervenções eficazes e estratégias de apoio. Portanto, é essencial que os enfermeiros compreendam as nuances do uso das redes sociais entre adolescentes para identificar sinais precoces de problemas de saúde mental e fornecer orientações adequadas. Além disso, este estudo é importante para a formação acadêmica da enfermeira, pois fornece subsídios para os profissionais de saúde entenderem melhor essa realidade e estão prontos para levar e liderar não apenas os jovens, mas também suas famílias. O estudo também pretende sensibilizar o público contra a necessidade de seguir a Internet nessa faixa etária, que atua como uma medida de promoção de saúde preventiva e mental.

METODOLOGIA

O estudo em questão trata-se de uma revisão integrativa da literatura com abordagem qualitativa e descritiva. Segundo Mendes; Silveira; Galvão, 2008, revisão integrativa é uma maneira de trazer e analisar pesquisas que já estão sendo executadas em um tópico selecionado. Esse tipo de revisão fornecerá uma melhor compreensão do que já se sabe sobre este tópico e contribuirá para considerações teóricas e práticas no campo da enfermagem. Além disso, você pode organizar suas informações. Isso incentivará a tomada de decisões e liderará pesquisas futuras.

Com isso, permitiu que uma síntese de conhecimento e da incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática fosse realizada. À vista disso, percorreram-se seis etapas: 1) definição da pergunta de pesquisa, 2) busca dos estudos e definição dos critérios de inclusão e exclusão, 3) extração das informações e categorização dos estudos, 4) avaliação dos estudos da amostra, 5) análise dos resultados e 6)

apresentação da revisão com a síntese dos estudos (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

Além disso, é uma pesquisa qualitativa porque lidou com a compreensão do sentido, experiência e contexto dos assuntos envolvidos na pesquisa. Essa abordagem valoriza os sentimentos, opiniões e experiências das pessoas e excede o número. Segundo Nunes (2007), a pesquisa qualitativa no setor de saúde é extremamente importante, pois expande o surgimento de especialistas e contribui para cuidados atraentes, humanos e sensíveis.

A pesquisa também possui características descritivas destinadas a observar e entender as características presentes na pesquisa analisada. Esse tipo de abordagem tenta pintar um retrato fiel da realidade que pode identificar critérios, relacionamentos e aspectos relacionados que podem ajudar a entender melhor o contexto e propor um comportamento mais eficaz (Gil, 2008).

Deste modo, a questão norteadora que orientou a pesquisa foi: De que forma o enfermeiro pode atuar na prevenção e mitigação dos impactos negativos das mídias sociais na saúde mental dos adolescentes?

A coleta ocorreu em agosto de 2025 através da Biblioteca Virtual de Saúde (BVS). Foram consultados para coleta de dados três bases: *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE), Base de dados de Enfermagem (BDENF), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), utilizando os descritores através da confirmação dos descritores em Ciências da Saúde (DECS): enfermeiro, mídias sociais, saúde mental conectados pelo operador booleano AND para que os descritores fossem unidos e a busca se tornasse mais assertiva.

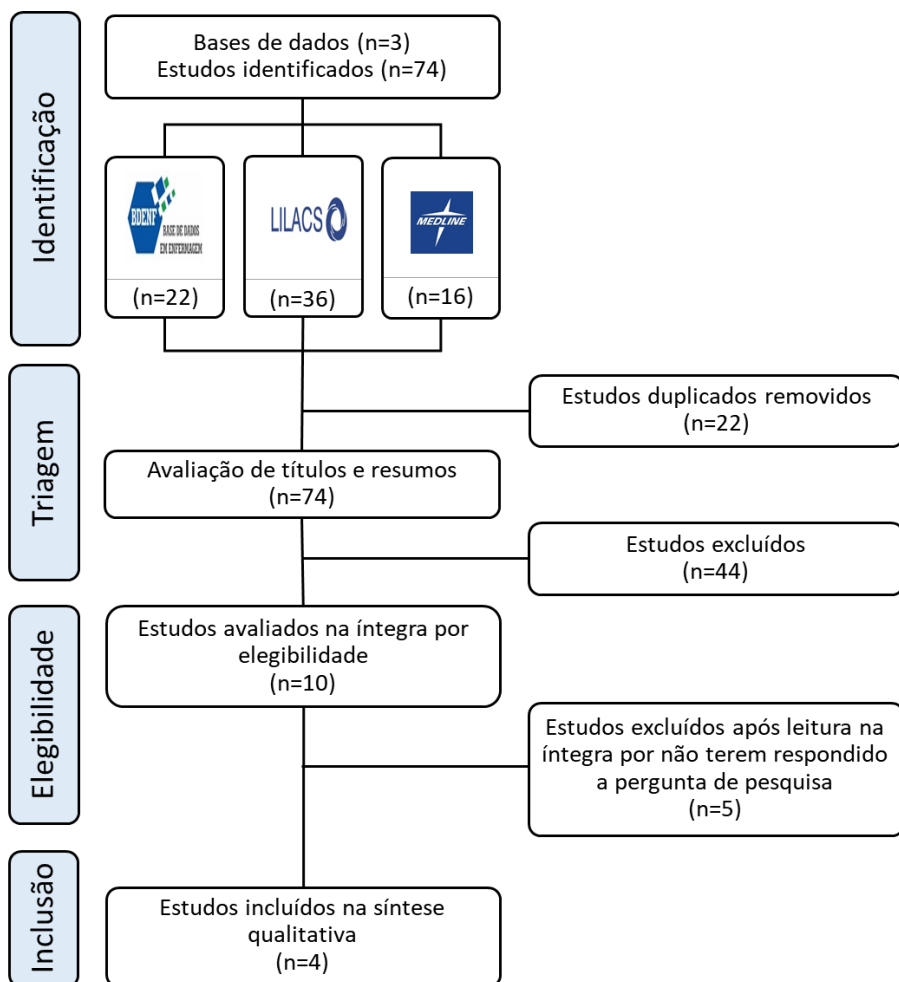
Os critérios de inclusão foram: artigos originais disponibilizados na íntegra, publicados em português no período compreendido entre os anos de 2014 e 2023 que tenha relação com a temática proposta. Como critérios de exclusão foram considerados: artigos de pesquisa bibliográfica, artigos duplicados em diferentes bases de dados, artigos de revisão, teses, dissertações, artigos em idiomas estrangeiros e outros formatos de literatura cinzenta.

A busca foi realizada pelo acesso online e a amostra inicial da revisão foi constituída de 1373 artigos, que após análise dos resumos a procura daqueles que detalhavam o papel do enfermeiro no impacto das mídias sociais na saúde mental dos adolescentes resumiram-se a 74 artigos. Obteve-se então ao final, a amostra final 4 artigos, sendo 01 da base de dados MEDLINE, 02 da Base de dados de Enfermagem (BDENF) e 02 da plataforma LILACS, que, portanto, foram selecionados para o desenvolvimento deste estudo.

O percurso metodológico, utilizado neste trabalho, encontra-se na figura 1 a seguir, a partir da utilização do modelo PRISMA. Segundo Hoffmann et al. (2021), o uso deste fluxograma traz uma facilidade de perspectiva acerca da metodologia e dos resultados encontrados, atendendo

de forma eficiente trabalhos na área da saúde, por conta da sua gama de possibilidades enquadramento assertivo durante as pesquisas nas plataformas utilizadas.

Figura 1- Fluxograma PRISMA



Fonte: Autores (2025)

RESULTADOS

A partir da localização e definição dos artigos, foram identificados os assuntos principais associados ao eixo investigado e definidas três categorias de interesse: objetivos, métodos e Resultados, orientados por autor e título. Estes dados foram extraídos, refinados e registrados em planilha do software Microsoft Office Excel ® versão 2020 e estão descritos no quadro 1 a seguir, que compõe o quadro sinóptico da revisão:

Quadro 1 - Seleção dos trabalhos

Autor/Ano	Título	Objetivo	Metodologia	Resultados Obtidos
Pereira et al (2022)	O significado do uso de telas entre adolescentes: causas e consequências	Compreender o significado do uso de telas atribuído pelos adolescentes.	Estudo qualitativo com entrevistas e grupos focais com adolescentes de uma escola pública.	Uso associado à interação e praticidade; reconhecem a necessidade de reduzir o tempo de tela.
Santana et al (2024)	Uso de redes sociais e saúde mental: um estudo qualitativo com adolescentes de Salvador e Região Metropolitana, Bahia	Compreender as percepções de adolescentes sobre a relação entre o uso das redes sociais e a saúde mental.	Estudo qualitativo com entrevistas a 20 adolescentes sobre experiências com redes sociais.	Uso excessivo associado a ansiedade, depressão e baixa autoestima; pandemia intensificou os efeitos.
Texeira et al (2022)	Bem-estar Psicológico e Utilização Problemática da Internet em Adolescentes	Avaliar a relação entre o uso problemático da internet e o bem-estar psicológico de adolescentes.	Estudo quantitativo com aplicação de questionários validados a adolescentes do ensino médio de escolas públicas.	O uso problemático da internet esteve associado a menor bem-estar psicológico, incluindo sintomas como ansiedade, depressão e isolamento.

Barbosa et al (2021)	Fatores relacionados à dependência do smartphone em adolescentes de uma região do Nordeste brasileiro	Avaliar dependência do smartphone e fatores relacionados	Estudo transversal com 286 adolescentes, aplicação de questionários e análise estatística.	Alta prevalência (70,3%) de dependência; associada a menos sono, mais tempo de uso e dor cervical.
----------------------	---	--	--	--

DISCUSSÃO

O uso excessivo de telas nos jovens contribuiu para a crescente preocupação, principalmente em relação à saúde mental. De acordo com Pereira et al. (2022). Esse comportamento está intimamente relacionado ao desenvolvimento emocional e se manifesta como medo, estresse e isolamento social. Esse efeito é atribuído a um longo compromisso com a tela. Isso tem um impacto significativo no desenvolvimento saudável de habilidades interpessoais essenciais e molda o desenvolvimento de identidade e relações sociais. Além disso, a qualidade do sono e as obsessões da tecnologia com o desempenho escolar podem ser eficazes. Segundo o autor, este é um fator que afeta diretamente a fonte e a saúde mental dos jovens.

Conforme Pereira et al (2022) muitos adolescentes usam dispositivos eletrônicos para escapar de muitos conflitos emocionais e familiares e aumentar a sensibilidade psicológica. Essa dinâmica cria um ciclo prejudicial no qual os jovens procuram sofrimento emocional que dependam mais de ambientes virtuais. Esses ambientes fornecem conforto atual e nem sempre promovem o apoio emocional adequado. Isso exacerba ainda mais a vulnerabilidade mental.

Além disso, as preferências de contato virtual por meio de interações presenciais contribuem para o enfraquecimento das conexões familiares e sociais. Isso é importante para o desenvolvimento emocional saudável. Pereira et al. (2022) alertam que essa imersão nas redes digitais levará a experiências reduzidas do mundo real e promoverá o isolamento emocional e social que dificulta a construção de relações interpessoais e socialização. Portanto, uma exposição mais longa à tela não afeta apenas aspectos físicos e cognitivos, mas também afeta o equilíbrio emocional e mental dos jovens.

Os autores também apontam que a falta de estratégias regulatórias ao uso da tecnologia pode ter consequências duradouras, e que as influenciam a vida escolar e a saúde mental podem ter efeitos negativos nos adolescentes de longo prazo. Portanto, os de Pereira et al. (2022) demonstram a necessidade de intervenções multiprofissionais, incluindo famílias, escolas, ocupações de saúde e, especialmente, enfermeiros, para enfrentar os efeitos decorrentes do abuso de tecnologia digital.

Da mesma forma, Teixeira et al. (2022) analisam os efeitos negativos do uso problemático da Internet na saúde psicológica dos jovens. Os autores

apontam que a constante exposição ilimitada às redes sociais favorece um conjunto com sentimentos tristeza e baixa autoestima, mais severamente, da depressão. De acordo com Teixeira et al. (2022) ao usar a mídia digital, o desenvolvimento do foco está significativamente concentrado e enfatiza questões emocionais, pois o uso não controlado da Internet afeta importantes funções cognitivas, como foco e regulação emocional.

Além disso, Teixeira et al. (2022) destaca a estreita relação entre a busca constante de validação social em mídias sociais e comportamentos de risco aprimorados, como cyberbullying e auto ataques. Nesse contexto, os jovens tendem a desenvolver sentimentos de inferioridade e frustração que podem levar a intensivos sofrimentos psicológicos se forem comparados a padrões beleza e aos sucessos inatingíveis. A constante necessidade de aceitação e reconhecimento em ambientes virtuais leva a um ciclo de dependência emocional, onde a presença de poços para jovens se deve à interação e validação das plataformas digitais.

Segundo Teixeira et al (2022), essa rotina constante de pesquisa, exposição e validação influencia diretamente na formação da identidade dos jovens. Ela torna mais difícil para eles construírem uma autoimagem positiva e consistente. Essa sensibilidade emocional que surge nesse processo pode levar ao desenvolvimento de ansiedade, depressão e outros transtornos mentais, o que, por sua vez, prejudica o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na fase adulta.

Por fim, o autor alerta que a falta de restrições claras ao uso da mídia social em relação à falta de instruções adequadas melhorará os riscos da saúde mental nos jovens. Diante disso Teixeira et al (2022) defendem a necessidade de comportamentos educacionais e preventivos ao uso consciente da mídia digital e orientação para os adolescentes e suas famílias, bem como os papéis centrais dos enfermeiros nos cuidados necessários associados ao uso de redes sociais.

Santana et al. (2024) mostraram vários efeitos desvantajosos através da implementação de estudos qualitativos com os adolescentes em Salvador e na região metropolitana da Bahia devido ao uso excessivo de redes sociais. Segundo os autores, muitos participantes experimentaram medo e pressão constante para manter uma presença ativa em um ambiente virtual, o que levou a um estado de hiper conectividade prejudicial. Esse comportamento afeta diretamente as relações da escola familiar e apoia o isolamento e a solidão emocional (Santana et al., 2024).

Santana et al. (2024) também mostram que a exposição precoce e o conteúdo muitas vezes violento e inadequado nas redes sociais aumentam o senso de medo e incerteza e prejudicam significativamente a saúde emocional dos jovens. Tais exibições geralmente ocorrem sem adultos, mas em muitos casos colocam as adolescentes situações que alteram a maturidade emocional despreparada. Isso contribui para o aumento dos níveis de estresse e o desenvolvimento de transtornos mentais, como depressão e ansiedade generalizada.

Santana et al. (2024) observaram que a hiperconectividade afeta negativamente a dinâmica familiar, pois o privilégio remove as interações virtuais de conexões emocionais do vínculo presencial. Essa distância afeta o apoio emocional e as redes de proteção social que tradicionalmente fornecido pelas relações familiares e comunitárias, aumentando a vulnerabilidade psicológica dos jovens.

Os autores também apontam que a imersão em ambientes virtuais geralmente crescentes, em muitos casos, criando limitações para o uso exagerado da tecnologia que apoiam o desenvolvimento de quadros de dependência digital. Essa dependência não apenas afeta o desempenho escolar e as atividades diárias, mas também exacerba os riscos relacionados à saúde mental, o que requer desempenho integrado de profissionais de saúde, educação e família.

As evidências apresentadas em Santana et al (2024) aprimoram a necessidade de políticas públicas e estratégias de intervenção destinadas a promover o uso saudável da tecnologia e, assim, impedir os efeitos adversos do uso excessivo das redes sociais na saúde mental dos adolescentes.

Olhando os dados desse estudo, percebemos uma preocupação cada vez maior com o problema de uso de smartphone em adolescentes, já que a dependência atingiu de 70,3% dos estudantes, um valor superior aos estudos em outros países, como em Taiwan com 55%, Turquia com 50,6% e Suíça com 16,9% (Nunes et al 2021). Esse valor mais alto no Brasil pode ser explicado pelo maior acesso à internet via smartphone, uma vez que os adolescentes brasileiros dispõem de maiores meios

Além da alta prevalência, a duração média do uso de smartphones é de 5h48 minutos por semana e 8h48 minutos, com pesquisas internacionais da Coreia e da Suíça em 5,2 horas e 5,6 horas por dia. Jeweils (Nunes et al 2021). Por outro lado, os estudos no Reino Unido passaram pouco tempo em média 3,1 horas por dia. Isso ilustra variações culturais e relacionadas ao contexto relacionadas.

A dependência é relacionada à idade e mais comum em jovens mais jovens, e foi testada em um estudo suíço no qual os jovens de 15 a 16 anos tiveram maior vício do que os adultos mais jovens (Nunes et al 2021). Essas descobertas indicam que os smartphones foram usados como um meio de lidar com estressores como pressões escolares, familiares e sociais (Nunes et al 2021).

Os efeitos negativos do uso excessivo incluem transtornos mentais frequentes (TMCs), como ansiedade e depressão, dor musculoesquelética, especialmente o colo do útero. Nuns et al. (2021) observaram que "a restrição do sono pode causar transtornos físicos e mentais" e, como observado na Indonésia, estudos adicionais aumentam a relação entre o uso noturno de smartphones e distúrbios do sono. Da mesma forma, pesquisas no Líbano, China e Taiwan associam o uso prolongado à dor cervical devido à postura inadequada (Nuns et al 2021).

Dadas essas evidências, é urgente implementar programas de saúde e financiamento em relação a famílias, escolas e serviços de saúde. A pediatria no Brasil recomenda campanhas educacionais e diretrizes públicas destinadas a proteger a juventude e o uso consciente da tecnologia (Nunes et al 2021). Apesar das limitações da amostra, os dados contribuem significativamente para a discussão sobre o impacto do abuso de smartphones na saúde dos jovens.

CONSIDERAÇÃO FINAL

Uma análise dos estudos selecionados afirmou que o uso excessivo de telas e redes sociais teve um impacto significativo na saúde mental e no comportamento dos jovens. Os grandes danos incluem maior ansiedade, sintomas depressivos, baixa autoestima, distúrbios do sono, hipersensibilidade e interações sociais reduzidas. A dependência de smartphones também era alarmante e os adolescentes estavam focados no uso do dispositivo, dificultando o desempenho da escola e o comportamento compulsivo.

Também foi observado que, apesar do acesso à informação, muitos jovens não têm discernimento necessários para abordar os efeitos negativos de suas redes. Portanto, é evidente a urgência das estratégias críticas de prevenção e educação digital com diretrizes familiares, escolares e de saúde e a proteção dos jovens.

A conclusão é que o uso descontrolado da mídia digital que está longe de ser inofensiva está contribuindo para a doença mental nos adolescentes e requer atenção, orientação e intervenção específicas para mitigar seus efeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde do Adolescente e Jovem**. Governo Federal, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-do-adolescente>. Acesso em: 27 set. 2024.

COSTA, K. dos S.; DUQUE, C. da S.; DUMARDE, L. T. de L.; OLIVEIRA, O. da S. O impacto das redes sociais na saúde mental dos adolescentes: os gatilhos da ansiedade virtual. *Global Academic Nursing Journal*, [S. l.], v. 4, n. Sup.3, p. e383, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5935/2675-5602.20200383>. Acesso em: 25 ago. 2024.

FREITAS, R. J. M. de et al. Percepciones de los adolescentes sobre el uso de las redes sociales y su influencia en la salud mental. *Enfermería Global*,

v. 20, n. 4, p. 324–364, out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.6018/eglobal.462631>.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KELES, B.; McCRAE, N.; GREALISH, A. A systematic review: The influence of social media on depression, anxiety, and psychological distress in adolescents. **International Journal of Adolescence and Youth**, v. 25, n. 1, p. 79–93, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>.

LIMA, M. E. P.; PRIMO, A. V. D. Influência da rede social na ansiedade do adolescente e o papel da enfermagem: Revisão integrativa. **Revista Enfermagem Atual In Derme**, v. 95, n. 35, e-021107, 2021. Disponível em: <https://revistaenfermagematual.com.br/index.php/revista/article/view/1109>. Acesso em: 4 out. 2024.

LIRA, A.; ARIANA, B. **Uso de redes sociais, influência da mídia e insatisfação com a imagem corporal de adolescentes brasileiras**. 22 jul. 2020.

LIVINGSTONE, S.; THIRD, A. Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. **New Media & Society**, v. 19, n. 5, p. 657–670, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444816686318>.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 17, n. 4, p. 758–764, out. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>.

NUNES, E. D. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n. 4, p. 1087–1088, jul. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000400030>.

NUNES, Paula Pessoa de Brito; ABDON, Ana Paula Vasconcellos; BRITO, Claudiana Batista de; SILVA, Francisco Valter Miranda; SANTOS, Ionara Conceição Araújo; MARTINS, Daniele de Queiroz; MEIRA, Phelipe Maia Fonseca; FROTA, Mirna Albuquerque. Fatores relacionados à dependência do smartphone em adolescentes de uma região do Nordeste brasileiro. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 7, p. 2749–2758, jul. 2021. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-34231688>. Acesso em: 23 maio 2025.

PEREIRA, Dirlene Rozária; CLEMENTINO, Marco Túlio Resende; SILVEIRA, Edilene Aparecida Araújo da; MOURA, Welker Marcelo. O uso excessivo das

redes sociais por adolescentes e os impactos na saúde mental. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 30, e62194, 2022. Disponível em: https://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167738612022000100215. Acesso em: 20 maio 2025.

PEREIRA, Dirlene Rozária; CLEMENTINO, Marco Túlio Resende; SILVEIRA, Edilene Aparecida Araújo da; MOURA, Welker Marcelo. O significado do uso de telas entre adolescentes: causas e consequências. **Ciência, Cuidado e Saúde**, v. 21, e58427, 2022. Disponível em: https://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-38612022000100215. Acesso em: 23 maio 2025.

PFEILSTICKER, G. A.; FERNANDES, G. M. Adolescents in the digital age: Impacts on mental health. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 14, e178101422338, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i14.17800>.

PIATI, F. T.; BLODOW, I.; BARBOSA, C.; CORRÊA, R. S. Uma análise do padrão de uso das mídias sociais e a autoimagem de adolescentes. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 7, p. 193–202, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i7.10514>.

PORTUGAL, A. F.; SOUZA, J. C. P. Uso das redes sociais na internet pelos adolescentes: Uma revisão de literatura. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades - Cidadania, Diversidade e Bem Estar (RECH)**, v. 4, n. 2, p. 93-103, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/7966>.

SANTANA, Ramiro Rodrigues Coni et al. *Uso de redes sociais e saúde mental: um estudo qualitativo com adolescentes de Salvador e Região Metropolitana, Bahia*. **Revista Psicologia**, v. 13, n. 1, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/5823/5306>. Acesso em: 20 maio 2025.

SILVA, A. F. de S.; JAPUR, C. C.; PENAFORTE, F. R. de O. Repercussions of Social Networks on Their Users' Body Image: Integrative Review. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 36, p. e36510, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e36510>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SILVA, T. O.; SILVA, L. T. G. Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. **Revista Psicopedagogia**, v. 34, n. 103, p. 87-97, 2017. ISSN 0103-8486.

SOUSA, F. S.; AMARAL, E. F. L.; OLIVEIRA, R. P. S.; SILVA, C. R. D. Necessidades de saúde mental de adolescentes e os cuidados de

enfermagem: revisão integrativa. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 31, e20210316, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2021-0316>.

TAMBWEKAR, P.; KHERA, D. Use of social media and its impact on academic performance of college students: A survey. **Journal of Indian Management**, v. 16, n. 1, p. 52-62, 2019.

TEIXEIRA, Cristina et al. Bem-estar Psicológico e Utilização Problemática da Internet em Adolescentes. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, n.28, p.112-121, dez. 2022. Disponível em <http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-21602022000200112&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 maio 2025. Epub 31-Dez-2022. <https://doi.org/10.19131/rpesm.350>.

CAPÍTULO 3

A NECESSIDADE EXTREMA DE PROJETOS DE CORREÇÃO E NIVELAMENTO DE APRENDIZAGEM NO CAMPO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cícero Figueredo do Nascimento

Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC)

Emanoel Jackson Lisboa

Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC)

RESUMO

O presente artigo intitulado “A necessidade extrema de projetos de correção e nivelamento de aprendizagem no campo da matemática para alunos do 5º ano do ensino fundamental”. É requisito para conclusão do curso de licenciatura em pedagogia, da Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central - FACHUSC. O trabalho visa apresentar a necessidade de projetos que possam reposicionar estudantes que por algum motivo trazem déficits de aprendizagem, que poderão estabelecer dificuldades no desenvolvimento atual e futuro dos alunos. Considerando que a matemática é um componente extremamente necessário para a sobrevivência, dificuldades nessa área do conhecimento podem ser um fator determinante para insucesso em todos os setores da vida, não apenas nas áreas afins, pois ela está interligada a todos os outros componentes e quando o estudante consegue esse domínio reflete positivamente em sua trajetória. O estudo em questão traz uma análise da importância da correção e nivelamento matemático especificamente no 5º ano do ensino fundamental. Justificando-se a escolha deste ano/série, porque a consolidação dos conteúdos matemáticos nessa etapa, pode trazer diversos benefícios para o desenvolvimento matemático dos estudantes e por trata-se da fase final de um ciclo. A pesquisa se deu por análise bibliográfica e estudo de resultados das avaliações externas (SAEB de 2019, 2021 e 2023; e SAEPE 2022 a 2024), analisando os resultados de cada exame. Desta forma, estabelecendo uma comparação desses dados estatísticos, foi comprovado que os alunos apresentaram baixo nível de domínio das habilidades necessárias para sua fase, justificando a necessidade extrema de projetos de correção e nivelamento matemático, pois, se os discentes continuarem sendo aprovados sem esse domínio irão, futuramente, apresentar dificuldades em aprender os conteúdos das séries/anos seguintes, entendendo que as habilidades matemáticas são inerentes e relevantes para o desenvolvimento de ações cotidianas da vida de qualquer cidadão.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática; Projetos de correção; Nivelamento de Aprendizagem; Déficits de Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

A matemática é uma ciência primordial, que remonta a tempos imemoráveis, e evoluiu junto ao desenvolvimento humano, segundo Tolentino e Leal;

As concepções matemáticas revelam-se em toda a evolução da humanidade, estabelecendo planos de ação para tratar com o meio, gerando e produzindo recursos para esse fim, analisando alegações sobre as ocorrências e fenômenos da natureza e para a própria existência (TOLENTINO e LEAL, 2024, p.3).

Ela surgiu da necessidade humana de resolver e dar suporte a situações do dia a dia, que demandavam de contagem e representação, como, por exemplo, a representação da quantidade de animais através de riscos em ossos e a contagem de alimentos, mesmo sem o conhecimento das formas de representação numéricas (numeral), o desenvolvimento de um raciocínio de contagem matemática já era evidente.

A relevância da matemática é notável em diversos setores da sociedade, desde algo simples como a contagem da quantidade de ovelhas em uma determinada fazenda até a análise de como o corpo absorve medicamentos. Em ambas as situações essa ciência é de extrema importância.

O ensino da matemática em todos os níveis da educação é imprescindível e inquestionável, mas é possível identificar uma das fases da educação básica que a compreensão dos conteúdos dos componentes curriculares, em geral, possui extrema importância, o ensino fundamental – anos iniciais. De acordo com o currículo de Pernambuco: “O processo de transição da fase dos anos iniciais para a fase dos anos finais, da etapa do ensino fundamental, requer uma atenção cuidadosa para a sua especificidade, pois esta última deverá consolidar o caminho alicerçado na fase anterior (Pernambuco, 2019, p. 56).” Assim como os demais componentes, os conteúdos matemáticos vistos nessa fase são a base para as aprendizagens dos anos/séries e fases seguintes, sendo ainda mais importante por se tratar de uma disciplina cumulativa e em caso da não compreensão de um conteúdo acarretará na obscuridade nos conteúdos posteriores.

É demasiadamente importante nos atentarmos ao fato de alunos que não possuam os conhecimentos básicos sobre adição e multiplicação, que são conteúdos introduzidos no ensino fundamental anos iniciais, em caso de aprovação cheguem ao 6º ano e tenham dificuldades visíveis. Nessa etapa da vida escolar, o discente irá aprofundar os conhecimentos sobre as operações básicas e outras operações como, por exemplo, potenciação e radiciação, duas operações que precisam do domínio da multiplicação. O

professor dos anos finais não considera como obrigação pedagógica, congelar os conteúdos pertencentes à matriz curricular do 6º ano para ensinar com base nos objetos de conhecimento que o aluno já deveria ter o domínio, pois os demais alunos precisam continuar a aprendizagem. Os que apresentam dificuldades, caso não sejam contornadas, chegaremos à prática de objeção de todos os conteúdos seguintes, gerando desestímulo e, provavelmente evasão escolar.

Portando, a elaboração de propostas de intervenção e nivelamento de aprendizagens, são necessárias para que, cada aluno, dentro da sua faixa etária de estudo, tenha acesso aos conhecimentos e conteúdos no tempo e fase corretos.

O presente artigo versa sobre a urgente necessidade de elaboração projetos de correção e nivelamento de aprendizagem no campo da matemática para alunos do 5º ano do ensino fundamental, que não conseguiram um domínio pleno dos conteúdos necessários para prosseguir para a fase seguinte. Visto que nesse ano encerra-se uma fase e ações que corrijam a discrepância e déficit de aprendizagem, nessa etapa, ajudariam em toda a sua futura trajetória estudantil, evitando também a evasão escolar trazida pelo desestímulo ocasionado pela dificuldade de aprender conteúdos, e baixos resultados. Sabendo que programas de correção de fluxo estão entre as estratégias presentes na meta quatro do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) que foi prolongado até 2025, que estabelece:

Manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino Fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno(a). Com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas. De reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade (BRASIL, 2014, p.54).

Entende-se que projetos de correção e nivelamento são políticas públicas que ao serem executadas de maneira correta e com estratégias de ensino eficazes, serão capazes de reintegrar o aluno no seu ano/série atual e melhorar seu desenvolvimento nos anos seguintes.

A RELEVÂNCIA DA MATEMÁTICA E SEUS DESAFIOS

A relevância da matemática é indiscutível, não somente na vida estudantil, mas em toda a vida cotidiana, pois, conhecimentos básicos são necessários para a sobrevivência em sociedade, mesmo que estes tenham sido obtidos através da vivência social e por esse motivo são considerados algo simples, mas a matemática foi utilizada sem intencionalidade em sua mais significativa essência. A exemplo de um pedreiro que utiliza determinada quantidade de cimento e areia para produzir um quantitativo exato de

argamassa. Quando se faz necessário obter um produto “argamassa” de maior quantidade, o mesmo pedreiro, dobra ou triplica o quantitativo de itens utilizados inicialmente. Este profissional utilizou, sem perceber a proporção direta para preparar uma quantidade maior, porém equivalente à utilizada no início. Essa é apenas uma das diversas atividades que utilizamos conhecimentos matemáticos sem intencionalidade didática, mas que mostramos a importância dela no nosso dia a dia.

Como ressalta Santos (2023, p.16).

Usamos matemática em tudo ao nosso redor, ou seja, para cozinhar, vender, comprar, raciocínio lógico, pensar em quantidades, fazer trocas, determinar metas, medir objetos pequenos ou de grandes estruturas, contar o tempo, calcular impostos, prever o estado climático, compreender e explorar o espaço. (SANTOS, 2023. p.16)

Ao retratarmos a matemática como uma área do conhecimento essencial, vemos que ela é entendida de forma antagônica a sua importância, pois não se destaca como a mais admirada nem como a mais fácil de ser compreendida, mas sim como o objeto de conhecimento considerado pela maioria das pessoas como o mais complicado e difícil de ser entendido. É o terror em provas, sejam elas internas de uma escola ou externa em qualquer outro tipo de avaliação, a única disciplina que é o seu próprio objeto de conhecimento a “matemática”.

Cabe-nos refletir sobre as motivações reais de o campo da matemática ser compreendido de forma errada ou mal compreendido. Então, pensamos em possíveis fatos que podem ter ocasionado essa imagem negativa que já virou um padrão que a sociedade criou. Padrão este que tal objeto do conhecimento é visto como algo muito complexo, Zanella e Rocha (2020, p.02) destacam que “A disciplina de matemática para alguns estudantes ainda é considerada um “bicho de sete cabeças”, pois muitos não conseguem compreender as noções básicas dessa disciplina”.

O fato é que a matemática provoca diversos sentimentos, que são consequências de crenças e valores que perpassam gerações. E por se tratar de uma disciplina em que há necessidade de que os alunos façam o uso da imaginação para desvendar problemas, também por ser um campo de atuação que usa o conhecimento abstrato. Quando o aluno não consegue compreender e problematizar as questões exatas dessa ciência, pode não desenvolver a capacidade lógica do raciocínio e percepção do conteúdo. No entanto, a existência de possíveis métodos ultrapassados de ensino, podem também ser motivadores do desinteresse dos alunos.

Nesta ótica, Costa et al. (2020), afirma que:

“Matemática é difícil”, “matemática é chata”, “matemática é para poucos”, “quem gosta de matemática é mais inteligente”, ...Esses são alguns exemplos de discursos

que não costumam causar estranhezas, pois que tem sido considerações frequentes de muitos alunos em relação a matemática. Discursos incômodos para muitos professores, pois, essa naturalização contribui para considerar a aprendizagem de matemática algo muito distante, por vezes até impossível por parte de seus alunos.

Esta relação criada pelas pessoas sobre a matemática traz pontos negativos para o ensino da mesma, refletindo nos resultados dos alunos em sala de aula, ao responderem questionamentos que precisam utilizar cálculos ou lógica matemática para resolução dos mesmos, as vezes até diminuindo a importância dessa ciência e insinuando que o desenvolvimento da aprendizagem neste campo é muito difícil, criando um bloqueio, que possivelmente trará resultados negativos tanto nas notas das avaliações internas quanto também nas provas externas, como, por exemplo, SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco) ou SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas).

A CONTRIBUIÇÃO FUNDAMENTAL DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

As dificuldades presentes na aprendizagem matemática, em sua maioria, são ocasionadas por déficits de aprendizagem trazidos das séries/anos anteriores. Através da análise de estudos realizados por Lira, Silva e Neto (2024, p.05), onde afirmam que: “Diante das pesquisas abordadas anteriormente, observamos que a maioria das dificuldades dos alunos na aprendizagem matemática concentra-se em conteúdos básicos como, por exemplo, as operações fundamentais”. Sabendo que habilidades básicas matemáticas devem ser desenvolvidas desde a educação infantil e são aprofundadas no ensino fundamental, os autores demonstram que devemos ter uma atenção maior para os anos iniciais do ensino fundamental, pois os alunos que conseguirem consolidar suas aprendizagens nesta etapa da vida escolar, terão menos dificuldades em aprender os conteúdos seguintes, principalmente em matemática por se tratar de uma disciplina sequencial em que cada assunto é a base para o conteúdo seguinte. ANGELO (2021) sustenta que: “Sendo a Matemática um conhecimento de natureza cumulativa, a escolarização do Ensino Fundamental – Anos Iniciais são decisivos para a construção de alicerces que sustentem os conteúdos posteriores”. Por esse motivo é necessário valorizar ainda mais essa fase, uma vez que a construção de uma boa base tornará toda a futura trajetória estudantil mais fácil, eficiente e viável.

Segundo MARTINS E CUNHA (2023) “A alfabetização matemática nos anos iniciais do Fundamental é de suma importância para o desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos, bem como serve de

embasamento para novos conhecimentos e para as séries posteriores”. Então, pode-se concluir que a matemática no ensino fundamental anos iniciais é de extrema importância, pois é capaz de desenvolver o raciocínio lógico, pensamento crítico e capacidades de resolver problemas diversos, bem como outras habilidades necessárias para a sua futura trajetória estudantil, não apenas nessa disciplina, mas em todas as outras, pois ao desenvolver o raciocínio matemático, facilita também as aprendizagens em outros componentes curriculares que são interligados e interdisciplinares. Sendo necessários também para a vida em sociedade, visto que as habilidades desenvolvidas nessa fase são conteúdos básicos para a sobrevivência e devem ser consolidados na faixa etária e ano escolar corretos, para não causar problemas posteriores.

A RELAÇÃO ENTRE O FRACASSO ESCOLAR NO CAMPO DA MATEMÁTICA E O RISCO DE ABANDONO ESCOLAR

A evasão escolar pode ser causada por diversos motivos, que vão desde problemas sociais e econômicos até déficits de aprendizagens, visto que problemas de aprendizagens podem causar desestímulo que levam os alunos a perderem o interesse. PAZ e PAZ (2020), sustentam que: “Vislumbramos que os alunos que estão frequentando as aulas têm uma enorme carência de conteúdo. Portanto acreditamos ser esse um dos grandes motivos para que os alunos se afastem das disciplinas por se sentirem desmotivados”. É notório que esse o desinteresse além de acarretar o baixo rendimento escolar pode ocasionar medidas mais elevadas como a evasão educacional ou ausência de concretização de habilidades básicas. Podendo até se tornarem motivo de bullying por não conseguirem um rendimento notório para a fase, ou por causa de reprovações. O processo de classificação, reclassificação e reprovação escolar, a depender da forma como são apresentadas e vivenciadas nos espaços de educação formal, podem motivar a ausência do interesse ou da permanência nesses espaços.

Em toda a trajetória estudantil a matemática é cobrada sempre com muita rigidez, em detrimento da sua grande importância para o desenvolvimento, não só educacional, mas nos mais diversos fatores da vida cotidiana. A matemática ainda assume o papel do componente curricular que mais reprova, pois, as unidades de ensino ainda não compreenderam sua relevância e funcionalidade diante do processo de ensino e aprendizagem. Enquanto a comunidade escolar não se atenta a isto, essa área do conhecimento continuará a contribuir para a existência da evasão escolar.

A NECESSIDADE DO NIVELAMENTO DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Conforme visto anteriormente, a matemática é uma ciência que tem extrema importância principalmente nas fases iniciais.

LACERDA (2023 p.21) afirma que:

Esta forma de ensino, geralmente está ligada ao fracasso nos anos iniciais Ensino Fundamental, pois o aluno não aprende os conteúdos necessários e da forma que deveria, ocasionando dessa forma uma defasagem matemática muito grande, e que dificilmente consiga reparar ao longo de sua vida escolar.

A ideia principal é que, um aluno que não conseguiu desenvolver as competências matemáticas do ensino fundamental apresentará várias dificuldades ao longo da sua trajetória escolar. E projetos de nivelamento matemático fariam a recomposição de aprendizagem e reclassificação desse estudante no ciclo correto, evitando déficits de aprendizagem.

Nesse sentido, SILVA NETO (2020, p.14) afirma que:

Ao chegar no Ensino Fundamental II, que corresponde do 6º ao 9º ano, são grandes os desafios, no qual requer uma atenção e um conhecimento prévio do aluno em operações elementares de matemática, como por exemplo, as quatro operações. Mas é notório o insucesso escolar por parte dos alunos, onde é evidenciado através da falta de interesse, do não cumprimento das atividades propostas, do excesso de conversas paralelas que interferem o dia a dia das salas de aulas, representando um grande desafio para o professor.

É evidente que o nivelamento matemático seria uma ótima estratégia para contornar essas dificuldades. Visto que segundo a LDB (lei nº 9.394/96, artigo 3º inciso I), “Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.”.

Ao interpretar a base legal acima citada, vemos que é obrigatório não somente garantir o acesso, mas também a permanência e igualdades de condições. Projetos de correção e nivelamentos seriam políticas públicas que melhorariam o processo de igualdade no ensino e consequentemente proporcionariam uma maior aprendizagem diária que culminaria na permanência dos estudantes nas escolas.

METODOLOGIA

O presente artigo constitui-se em uma pesquisa documental de natureza quantitativa, na qual foi desenvolvida uma análise de dados de avaliações externas. A fim de obter resultados mais claros e precisos, que consubstanciaram a ideia da necessidade extrema de projetos de correção e nivelamento matemático no 5º ano do ensino fundamental. RODRIGUES,

OLIVEIRA e SANTOS (2021), falam sobre os benefícios da pesquisa qualitativa, afirmando que:

A pesquisa quantitativa possibilita ao pesquisador obter valores descritivos dos dados coletados que são alcançados por meio de análises e cálculos. Vale ressaltar que este tipo de pesquisa demanda um conhecimento aprofundado tanto de cálculo como do contexto em que os dados foram extraídos.

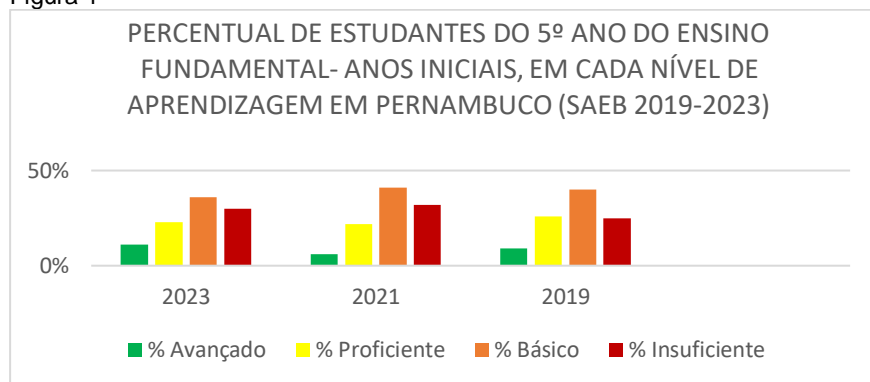
Esses dados, descritivos, afirmados pelos autores, são obtidos através da pesquisa. E são capazes de trazer resultados, que mostram a realidade através de informações estatísticas justificam de maneira exata a intencionalidade primordial da pesquisa. Sendo necessário o domínio de cálculos, sob uma perspectiva integrada ao TRI – Teoria de Resposta ao Item, para obter uma análise precisa, objetiva, crítica e fidedigna.

Para obter esses dados, desenvolvemos um estudo estatístico do tratamento de informação disponibilizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa) dos resultados da avaliação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), dos anos de 2019 e 2021, tendo em vista a aplicabilidade de tal instrumento ser bianual. E da avaliação do SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco), dos anos de 2022, 2023 e 2024 especificamente nos resultados do 5º ano do ensino fundamental. Essas duas avaliações, uma a nível nacional e outra de nível estadual são exames em larga escala e trazem análise do nível de proficiência de todos os estudantes. Os dados de cada ano do SAEPE foram comparados e identificados para observância de avanços ou regressos de tais níveis de proficiência por estudantes. Foi também comparado o resultado dos anos de 2019, 2021 e 2024 do SAEB e observado também essa proficiência. Essa verificação proporcionou uma visão geral e específica da necessidade desses projetos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Observando-se o seguinte gráfico:

Figura 1



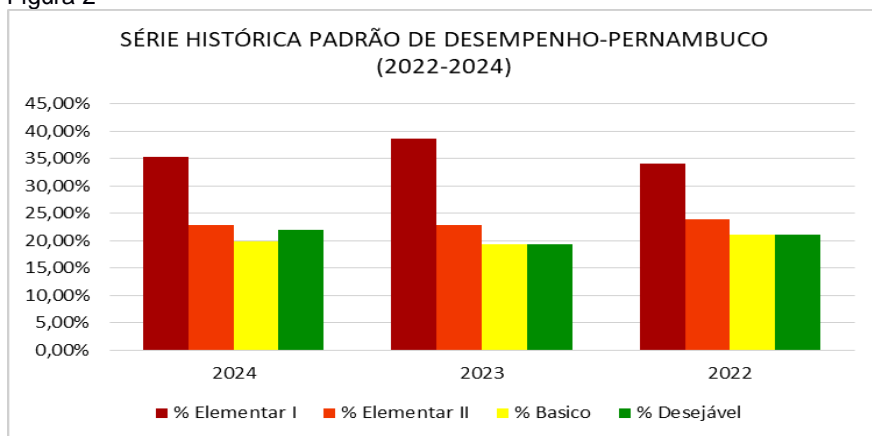
Fonte: Saeb – Inep. Elaboração própria.

Ao verificarmos os resultados identificamos algo alarmante. No percurso dos três anos avaliados concentram-se mais de 50% dos estudantes nos níveis elementares, no ano de 2019 temos um total de 65% (40% + 25%) na faixa de insuficiência e básico. Algo que causa apreensão, pois os alunos que se encontram no nível insuficiente de aprendizagem, possuem habilidades abaixo do que deveriam estar aprendendo em cada ano escolar, e é necessário a reposição de tais conteúdos. Os estudantes do básico ainda precisam melhorar. Se somarmos o percentual de estudantes abaixo do nível com o nível proficiente temos 91,0% (65% + 26%), vemos que 9 em cada 10 estudantes não consegue chegar ao nível desejável de aprendizagem.

No ano de 2021 os dois níveis mais somam do estado de Pernambuco somam 73%, respectivamente 32% no nível insuficiente e 41% no nível básico. Com um aumento nos níveis mais baixos em relação ao ano de 2019 de 8%, (73% - 65%), mostrando a necessidade de projetos que possam suprir essas falhas, para que não vire uma bola de neve.

Em 2023 as duas classificações menores somam 66% (30% + 36%) houve uma melhora ao comparamos com o ano de 2021. Mas, ainda insuficiente, pois possui quase 7 em cada 10 estudantes com pouco ou quase nenhum conhecimento matemático concretizado. E se equiparamos com o ano de 2019 vemos que houve ainda uma redução de 1% nos níveis mais básicos e desejáveis. Algo que deveria estar progredindo e fazendo com que estes estudantes melhorem suas habilidades. A constatação é que, historicamente, há retrocesso em relação aos fatores preponderantes em relação às avaliações externas, no município em estudo.

Figura 2



Fonte: PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Elaboração própria.

Analisando o gráfico acima, sobre o desempenho matemático, é possível identificar a necessidade de projetos de intervenção e nivelamento, pela ausência de quantitativo suficiente de alunos nos níveis corretos de aprendizagem, ainda apresenta-se a urgência de projetos voltados para esse nivelamento e correção de fluxo. Pois, a análise desenvolvida, nos direciona a um grande déficit em relação as proficiências. Nesses três anos analisados percebemos que a maior quantidade de estudantes avaliados está em níveis baixos. Totalizando mais de 50% dos estudantes nos níveis Elementar I e Elementar II. Sendo que no nível Elementar I no ano de 2022, possui um total 23,8%, e no Elementar II, 22,9%, totalizando 57,9%. Sabendo que nos níveis elementares os estudantes apresentam o rendimento mínimo ou estão no processo inicial de aprendizagens, ainda, levando em conta que esses são os dados de todos os anos/séries, podemos entender que as estratégias existentes nas redes de ensino nos anos em estudo, não foram totalmente eficientes. E, somados os dois níveis elementares com o nível básico chegamos a um percentil de 78,9% (57,9% + 21,0%). No ano de 2023 os níveis elementares I e II, somam, 61,5% (38,6% + 22,9%), estabelecendo um aumento de 3,6% (61,5% – 57,9%) de estudantes nos níveis de proficiências mais baixos e obtendo 80,8% se somados com a categoria básica. Podemos observar que nesse ano quase 7 em cada 10 estudantes, estão nos dois níveis de proficiência mais baixos.

Os números acima apresentados são de fato preocupantes. Ao avaliarmos o ano de 2024 diagnosticamos que nos níveis elementares I e II com 58,1% (35,2% + 22,9%) dos estudantes nas duas faixas insuficientes, houve uma melhora, mas ainda continuamos com mais de 50% dos estudantes em níveis preocupantes de aprendizagem. Sendo quase 6 em cada 10 estudantes em níveis abaixo do básico. Diante dos fatores observados no percurso desta pesquisa, nos sentimos intrigado sobre o fato

de a maioria desses estudantes está nas escolas e não está conseguindo desenvolver habilidades básicas necessárias ao seu aprimoramento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste interím, percebemos a extrema necessidade de projetos de correção e nivelamento matemático no 5º ano do ensino fundamental, tendo em vista que os resultados de todos os anos avaliados mostram uma enorme defasagem de aprendizagem matemática. Sendo em todos os anos mais de 50% dos estudantes nos níveis mais baixos do SAEB e SAEPE.

Algo preocupante e que mostra urgência. Pois estes estudantes estão acumulando dificuldades que prejudicarão seu desenvolvimento educacional e consequentemente sua vida cotidiana. E considerando todos os níveis que se diferem do nível desejável identificamos uma emergência pedagógica de intervenção para correções dessas defasagens observando que a persistência dos dados entre os anos analisados, revelam que mais de 70% dos estudantes precisam de ações pedagógicas que vislumbrem sua evolução cognitiva e que possam melhorar suas habilidades matemáticas, principalmente no final do ensino fundamental anos iniciais. Pois nesta etapa, o estudante deve consolidar os conhecimentos advindos dos anos/séries anteriores suprimindo quaisquer lacunas. Desta forma, abrindo as portas para os novos conteúdos e conhecimentos que virão. A vivência de projeto de correção e nivelamento de aprendizagens, possibilitaria um cotidiano pedagógico mais eficiente e de fato, direcionando às necessidades específicas de componentes curriculares e áreas específicas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANGELO, Jamisson da Silva. **O ensino de matemática nos anos iniciais como forma de aquisição de competências básicas necessárias à formação do estudante**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 07, Vol. 01, pp. 84-98. Julho de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/basicas-necessarias> . Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados do Ideb e Saeb 2023. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://share.google/P0M0L20yjEphFDo3l> . Acesso em: 06 de out. 2025.

BRASIL. [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

Disponível em: > https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/04/lei_diretrizes.pdf < . Acesso em: 19 set. 2025.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. [S. l.]: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: [\[https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7244-pne-projeto-lei-pdf&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192#:~:text=3.2\)%20Manter%20e%20ampliar%20programas%20e%20a%C3%A7%C3%B5es,progress%C3%A3o%20parcial%2C%20de%20forma%20a%20reposicion%C3%A1%2Dlo%20no](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7244-pne-projeto-lei-pdf&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192#:~:text=3.2)%20Manter%20e%20ampliar%20programas%20e%20a%C3%A7%C3%B5es,progress%C3%A3o%20parcial%2C%20de%20forma%20a%20reposicion%C3%A1%2Dlo%20no) . Acesso em: 19 Set. 2025

COSTA, Luana Rafaela da Silva. **Matemática difícil: discursos, muros e monstros**. Boletim de Educação Matemática (BOLEMA), Rio Claro, v. 37, n. 75, p. 1-18, abr. 2023. DOI: 10.1590/1980-4415v37n75a05.

FARIA RODRIGUES, T. D. DE F. .; SARAMAGO DE OLIVEIRA, G.; ALVES DOS SANTOS, J. AS PESQUISAS QUALITATIVAS E QUANTITATIVAS NA EDUCAÇÃO. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 154-174, 25 dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49> . Acesso em 01 de out. de 2025.

LACERDA, Kalliety Saraiva. **A formação do pedagogo para o ensino da Matemática nos anos iniciais**. 2023. 42f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2023. disponível em: KALLIETY SARAIVA LACERDA. MONOGRAFIA PEDAGOGIA. CFP 2023.pdf . Acesso em 19 de Set. 2025.

LIRA, João Victor Dantas; SILVA, Maria Vitória Ramalho da; NETO, João Ferreira da Silva. **Dificuldades de aprendizagem matemática: o que dizem as pesquisas recentes**. **Revista Educação Matemática em Revista – RS**, [S. l.], v. 25, n. 25, p. 58, 2024. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/EMRRS/article/download/3922/2616/15102>. Acesso em: 8 set. 2025.

MARTINS, Paolla dos Reis Portes; CUNHA, Valeska Guimarães Rezende da. **Importância da Matemática nos Anos Iniciais do Fundamental I: Desafios da Alfabetização nas Escolas**. 2021. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2023. Disponível em: > <http://dspace.uniube.br:8080/jspui/handle/123456789/2743> < . Acesso em: 19 set. 2025.

PAZ, Rosélia Ylka André de Almeida de França; PAZ, Edvan Vieira de França. **EVASÃO ESCOLAR: PRINCIPAIS MOTIVOS**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 1750–1754, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i3.4714. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4714>. Acesso em: 15 set. 2025.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco: Ensino Fundamental. Recife, 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Painel de Resultados Educacionais: Série Histórica SAEB/IDEB. [Recife], 2024. Disponível em: > <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiNzY0ZGY1MmYtMDE4OC00ODY4LWI0OTktZTI2ZDE3ZTcwZWV0IiwidCI6IjA5NWY4NjAxLTRhOWEtNDQ5MC1hODBkLWJmMTA4NTliODkxMCJ9> < . Acesso em: 05 de Out. 2025.

SANTOS, Franklin Benicio dos. Ferramenta de gerência e automatização para o acesso a rede sem fio do IFPB campus Sousa. 2023. 66 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Tecnologia em Redes de Computadores) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus Sousa, Sousa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/bitstream/177683/2984/1/Franklin%20Benicio%20dos%20Santos%20-%20TCC.pdf>. Acesso em: 4 set. 2025.

SILVA NETO, Francisco Mariano da. **Uma análise sobre as possíveis causas do desinteresse dos alunos em aprender matemática**. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/68169/1/2020_tcc_fmsilvaneto.pdf. Acesso em 08 de set. 2025.

TOLENTINO, R. S.; LEAL, D. A. A educação matemática na vida do ser humano. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- TEASE**, [online] São Paulo, v.10. N, 05, p. 1-16, maio. 2024. Disponível em: <https://share.google/Ka4FTXKnufJzLu43>. Acesso em: 04 set. 2025.

ZANELLA, Ana Claudia da Silva; ROCHA, Flavia Suheck Mateus. **Dificuldades na aprendizagem matemática**. Caderno Intersaberes, v. 9, n. 22, 2020. <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1646> Acesso em: 03 ago. 2025.

CAPÍTULO 4

A EFICÁCIA DA CIRURGIA ABERTA PARA O CÂNCER DE CÓLON EM ESTÁGIOS AVANÇADOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Alícia Batista de Almeida Barbosa
Gabrieli Ferreira Barbosa
Marina Dias Ferreira
Rhaabe Soares Silva
Yara Arena Boscayno

RESUMO

Introdução: O câncer de cólon é uma das principais causas de mortalidade mundialmente, sendo especialmente desafiador nos estágios avançados da doença, quando há maior risco de recorrência local e pior sobrevida. Tradicionalmente, a cirurgia aberta tem sido considerada padrão no tratamento do câncer de cólon avançado, embora avanços nas técnicas minimamente invasivas venham impactando as opções terapêuticas e a tomada de decisão clínica. **Desenvolvimento:** A cirurgia aberta para câncer de cólon em estágio avançado apresenta como principal vantagem o amplo acesso ao campo cirúrgico, potencializando a ressecção de tumores localmente avançados e proporcionando um controle oncológico eficaz nas mãos de cirurgiões experientes. Estudos comparativos indicam que, apesar do aumento de morbidades pós-operatórias, como maior tempo de internação e recuperação, os índices de sobrevida global em 5 anos e de sobrevida livre de doença são comparáveis aos observados em cirurgias minimamente invasivas para a maioria dos pacientes com doença em estágio avançado. Entretanto, a literatura recente reflete resultados heterogêneos dependendo do estágio tumoral (T4a x T4b), perfil do paciente e localização do tumor. Em subgrupos como obesos e pacientes com tumores do cólon direito, não foram observadas diferenças clínicas significativas entre os desfechos da abordagem aberta e da laparoscópica, incluindo complicações, recidiva ou mortalidade. Além disso, alguns estudos destacam que a evolução do manejo perioperatório e o maior rigor no estadiamento pré-operatório têm contribuído para a seleção mais adequada dos pacientes para cirurgia aberta, reservando tal abordagem especialmente para casos com invasão de estruturas adjacentes ou quando há contraindicação para técnicas minimamente invasivas. **Metodologia:** A revisão sistemática incluiu estudos controlados e randomizados extraídos das bases PubMed, Scopus, Cochrane e Web of Science nos últimos 10 anos. **Conclusão:** A cirurgia aberta mantém-se eficaz no tratamento do câncer de cólon em estágios avançados, sobretudo quando

há invasão tumoral extensa, necessidade de ressecções multiviscerais ou contraindicações para técnicas minimamente invasivas. Apesar de taxas um pouco maiores de morbidade, não há diferença substancial na sobrevida de longo prazo em relação à laparoscopia, desde que a cirurgia siga os princípios oncológicos estabelecidos e seja realizada em centros especializados.

REFERÊNCIAS

K. C. C. M. Pereira G. Santos, "CNCER COLORRETAL e o AUMENTO DA INCIDNCIA EM PACIENTES JOVENS," *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, 2024.

S. B. Jule Reitz Simon Lindner, "A comparison between open and minimally invasive right hemicolectomies in patients with locally advanced UICC stage III colon cancer: A protocol for a systematic review and an individual patient data meta-analysis," *Surgeries*, 2023.

A. M. Seiichi Shinji Takeshi Yamada, "Recent advances in the treatment of colorectal

J. K. Jong Wan Kim Jun Ho Park, "Short- and long-term outcomes of laparoscopic surgery vs open surgery for transverse colon cancer: A retrospective multicenter study," *Dove Medical Press*, 2016.

T. L. M. Schootman M. Mutch, "Differences in effectiveness and use of laparoscopic surgery in locally advanced colon cancer patients," *Scientific Reports*, 2021.

K. T. Masashi Yamamoto Junji Okuda, "Clinical outcomes of laparoscopic surgery for advanced transverse and descending colon cancer: A single-center experience," *Springer Science+Business Media*, 2011.

N. H. C. of PRC, "National guidelines for diagnosis and treatment of colorectal cancer 2020 in china (english version)," *None*, 2020.

A. S. A. Denis Kleber Holanda Guerra Alysson Barbosa Sena, "Cirurgia minimamente invasiva em pacientes com cncer colorretal: Eficcia e segurana," *None*, 2024.

D. S. M. Grieco D. Apa, "Major vessel sealing in laparoscopic surgery for colorectal cancer: A single-center experience with 759 patients," *World Journal of Surgical Oncology*, 2018.

B. T. G. A. A. B. Bonazzio M. P. Almeida, "Abordagem laparoscópica no câncer de cólon e seus resultados oncológicos: Um relato de experiência," *None*, 2023.

J. L. Yumei Zhang Zhiyu Chen, "The current status of treatment for colorectal cancer in china," *Wolters Kluwer*, 2017.

N. A. Jessica Vilsan Sai Aditya Maddineni, "Open, laparoscopic, and robotic approaches to treat colorectal cancer: A comprehensive review of literature," *Cureus, Inc.*, 2023.

M. H. Ulf Gustafsson Michael J. Scott, "Guidelines for perioperative care in elective colorectal surgery: Enhanced recovery after surgery (ERAS) society recommendations: 2018," *Springer Science+Business Media*, 2018.

CAPÍTULO 5

O IMPACTO DO ESTILO DE VIDA NA PREVENÇÃO DO DIABETES TIPO 2: UMA ABORDAGEM CLÁSSICA COM RELEVÂNCIA CONTÍNUA

Thalita Juarez Gomes
Welinton Duran
Sabrina Kelly de Oliveira Gomes
Pedro dos Santos Brito Neto
Milena Goulart da Fonseca

RESUMO

Introdução: O Diabetes Mellitus tipo 2 (DM2) representa um grave problema de saúde pública, impulsionado principalmente por fatores como sedentarismo, má alimentação e obesidade, além do envelhecimento populacional. Nos últimos anos, houve um aumento expressivo na prevalência global da doença, tornando a prevenção por meio de mudanças de estilo de vida uma estratégia central e comprovadamente eficaz.

Desenvolvimento: Diversos estudos demonstram que fatores modificáveis, como prática regular de atividade física, alimentação equilibrada e manutenção do peso corporal, são fundamentais tanto na prevenção quanto no manejo do DM2. Intervenções baseadas em mudanças comportamentais não apenas reduzem o risco de desenvolvimento da doença entre grupos de alto risco, mas também são mais eficazes quando envolvem múltiplos componentes, como educação nutricional, incentivo à atividade física e apoio psicológico. Dietas ricas em fibras, frutas, vegetais, com baixo consumo de gorduras saturadas, têm associação significativa com menor incidência de diabetes tipo 2. Além do fator alimentar, o aumento do tempo de sedentarismo, sono insuficiente e exposição ao estresse também colaboram para o surgimento da doença. Estratégias multicomponentes, como abordagens realizadas em ambiente de trabalho ou em programas comunitários, mostram resultados superiores na redução do peso corporal, melhora do controle glicêmico e aumento da adesão a hábitos saudáveis. O controle glicêmico pela adoção de hábitos saudáveis é corroborado em grandes estudos na Europa e outros países, que documentam uma redução significativa na incidência do DM2 entre os participantes que passaram por intervenções comportamentais coordenadas. Ainda, há evidências do impacto de fatores genéticos, mas o estilo de vida adequado tende a reduzir até mesmo riscos genéticos significativos. Recentemente, avanços nas metodologias têm permitido combinar educação presencial, uso de ferramentas digitais e automonitoramento para ampliar a adesão e o alcance

das intervenções. **Conclusão:** O impacto do estilo de vida permanece uma abordagem clássica, mas de contínua relevância e comprovada efetividade na prevenção do DM2. Ações voltadas para alimentação saudável, prática regular de atividade física e controle do peso corporal reduzem significativamente o risco de desenvolvimento e progressão da doença, sendo essenciais tanto em contextos individuais quanto coletivos. É fundamental que políticas públicas apoiem e incentivem a adoção dessas medidas, integrando tecnologias e suporte multidisciplinar para maior efetividade e alcance.

REFERÊNCIAS:

A. Andy, "Empowering lifestyle changes in preventing and managing type 2 diabetes," *None*, 2022.

S. M. Hubert Kolb, "Environmental/lifestyle factors in the pathogenesis and prevention of type 2 diabetes," *BioMed Central*, 2017.

G. R. M. Parillo, "Diet composition and the risk of type 2 diabetes: Epidemiological and clinical evidence," *Cambridge University Press*, 2004.

S. L. Sandra Lacoppidan Cecilie Kyr, "Adherence to a healthy nordic food index is associated with a lower risk of type-2 DiabetesThe danish diet, cancer and health cohort study," *Multidisciplinary Digital Publishing Institute*, 2015.

T. T. Katarzyna Wnuk Jakub witalski, "Workplace interventions for type 2 diabetes mellitus preventionan umbrella review," *Current Diabetes Reports*, 2023.

C. H. C. Walker I. Solis-Trapala, "Modelling the interplay between lifestyle factors and genetic predisposition on markers of type 2 diabetes mellitus risk," *PLoS ONE*, 2015.

M. E. Marja Harjumaa P. Absetz, "Internet-based lifestyle intervention to prevent type 2 diabetes through healthy habits: Design and 6-month usage results of randomized controlled trial," *JMIR Diabetes*, 2020.

T. Y. C. Edwardson L. Gray, "Detection and early lifestyle intervention in those at risk of type 2 diabetes," *None*, 2014.

J. van O. Jorik Vergauwen Fanny Monnet, "Evaluating the effectiveness of lifestyle education for individuals at increased risk of type 2 diabetes and cardiovascular diseases (Halt2Diabetes): Protocol for a repeated measures study," *BMC Public Health*, 2025.

T. T. V. Jaana Lindström Johan G. Eriksson, "Prevention of diabetes mellitus in subjects with impaired glucose tolerance in the Finnish Diabetes Prevention Study," *American Society of Nephrology*, 2003.

P. W. F. Claudia Langenberg Stephen J. Sharp, "Gene-lifestyle interaction and type 2 diabetes: The EPIC InterAct case-cohort study," *Public Library of Science*, 2014.

A. J. M. L. Howells B. Musaddaq, "Clinical impact of lifestyle interventions for the prevention of diabetes: An overview of systematic reviews," *BMJ Open*, 2016.

N. M. Szabolcs Lovas C. Andrade, "Primary prevention of type 2 diabetes in the EU: A systematic review of interventional studies," *European Journal of Public Health*, 2024.

CAPÍTULO 6

IMPLANTES COCLEARES COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: APRIMORANDO A PERCEPÇÃO SONORA NA ERA DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

Caio Vinicius Saettini
Lucas Ribas Miranda
Mariana Pastre Sponchiado
Natalia da Silva Barcala
Neemias Santos Carneiro

RESUMO

Introdução: Os implantes cocleares (IC) representam uma solução consolidada para perda auditiva sensorioneural severa a profunda, convertendo sinais sonoros em estimulação elétrica direta do nervo coclear e possibilitando percepção de fala e som em usuários que não obtêm benefício satisfatório com aparelhos convencionais. No entanto, a variabilidade dos resultados entre usuários, a complexidade dos parâmetros programáveis e as dificuldades em ambientes ruidosos continuam sendo desafios clínicos relevantes. Recentemente, técnicas de inteligência artificial (IA) e aprendizado de máquina (ML) têm sido exploradas para otimizar a programação dos dispositivos, personalizar estratégias de reabilitação e prever desfechos auditivos, abrindo caminhos para intervenções mais objetivas e adaptativas.

Desenvolvimento
Aplicações de IA em implantes cocleares podem ser agrupadas em três frentes principais: **Programação automatizada;** O ajuste fino (mapping) de parâmetros do processador é tradicionalmente dependente de medidas comportamentais e experiência do fonoaudiólogo. Modelos baseados em aprendizado de máquina prometem reduzir variabilidade clínica ao sugerir parâmetros iniciais e ajustes incrementais baseados em grandes bases de dados de usuários, características pré-operatórias e respostas eletrofisiológicas, potencialmente acelerando a otimização funcional. **Predição de desempenho;** Estudos recentes demonstram que modelos de ML (ex.: random forest, redes neurais) conseguem prever, com acurácia variável, desfechos como percepção de fala pós-implantação a partir de variáveis pré-operatórias (idade, histórico auditivo, potenciais evocados, etc.). Essas previsões podem orientar seleção de candidatos, planejamento de reabilitação e comunicação de prognóstico às famílias, embora ainda exista necessidade de validação multicêntrica e cuidados com vieses nos dados. **Reabilitação e tecnologias assistivas;** Ferramentas de treino auditivo baseadas em IA (aplicativos adaptativos) e tecnologias de escuta assistida

(algoritmos de supressão de ruído, beamforming e refinamentos de codificação do sinal) contribuem para melhorias na percepção de fala em ruído e em tarefas musicais. **Conclusão**; A incorporação de IA aos implantes cocleares oferece caminhos promissores para reduzir a variabilidade dos resultados, personalizar mapeamentos, prever desfechos e ampliar a eficiência da reabilitação auditiva, especialmente em ambientes com ruído.

REFERÊNCIAS

Zhang, G., et al. (2025). *Artificial intelligence-enabled innovations in cochlear implants*. **npj Digital Medicine**. Disponível em: PubMed Central. PMC

Shew, M. A., et al. (2024). *Machine Learning Feasibility in Cochlear Implant Speech Prediction* (estudo avaliando ML para prever desempenho de percepção de fala). **PubMed**. PubMed

Magalhães, A. T. M. (2021). *A tecnologia a favor da educação continuada no implante coclear: avaliação de teleconsulta para mapeamento do implante*. **Audiology — SciELO Brasil**. (artigo sobre teleconsulta e mapeamento). SciELO

Echegoyen, A., et al. (2024). *Assistive listening technology in cochlear implant users* — estudo avaliando tecnologia de escuta assistida em usuários de implante coclear. **SciELO / ACR**. SciELO

Moret, A. L. M., et al. (2007). *Implante coclear: audição e linguagem em crianças* — **LILACS / BVS** (revisão clássica sobre resultados em população pediátrica).

CAPÍTULO 7

O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA COMO FUNDAMENTO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

Luziane Lucilene dos Santos

Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC)

Emanoel Jackson Lisboa

Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC)

RESUMO

A implementação da educação socioemocional na primeira infância é um elemento essencial para a garantia de uma educação integral. O desenvolvimento das competências sociais e emocionais beneficia o sujeito por toda a sua trajetória e em todos os aspectos da sua vida. Não desenvolver habilidades socioafetivas na infância, como o autoconhecimento, consciência social e a tomada de decisão responsável pode resultar em diversos prejuízos à vida pessoal, acadêmica e profissional do indivíduo. Este estudo tem como objetivo principal investigar os impactos positivos da educação socioemocional na primeira infância. Busca-se analisar a forma em que essa abordagem contribui para uma aprendizagem holística e eficaz, identificando os efeitos duradouros do desenvolvimento das competências sociais e emocionais na infância. O método utilizado foi a revisão bibliográfica. Através de pesquisas no livro *Inteligência Emocional*, de Daniel Goleman, na Base Nacional Comum Curricular e em artigos relacionados ao tema, foi possível compreender que a educação socioemocional na primeira infância é essencial para a formação integral do aluno e que seus benefícios são amplos e duradouros, impactando diretamente na sua qualidade de vida.

PALAVRAS-CHAVE: Competências. Socioemocional. Educação. Integral. Primeira infância.

INTRODUÇÃO

A relação entre inteligência e emoção foi, por muito tempo, vista como divergente, com a inteligência associada à racionalidade e a lógica, e as emoções consideradas irracionais e intuitivas. No entanto, pesquisas recentes revelam que a mente humana é mais complexa, e que as emoções não são tão irracionais como é sugerido, havendo uma relação notável entre os conceitos. Nesse sentido, surge a teoria da inteligência emocional, que busca integrar essas duas dimensões (Carmo, 2023).

A inteligência emocional consiste na capacidade de perceber e compreender as próprias emoções e as dos outros e utilizar essa compreensão para agir sempre de maneira assertiva, com consciência, respeito e resiliência. (Salovey e Mayer, 1999 apud Carmo, 2023).

As competências socioemocionais possibilitam ao indivíduo uma compreensão mais ampla sobre si e sobre o mundo, bem como o desenvolvimento de hábitos saudáveis. Estimular essas competências no âmbito escolar traz resultados positivos em todas as áreas da vida, e não somente àquelas relacionadas ao mercado de trabalho, considerando que o ser humano é um sujeito complexo que está inserido em inúmeros contextos (Matias e Melo, 2024).

“O aprendizado não pode ocorrer de forma distante dos sentimentos das crianças. Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura (Goleman, 1995, p. 278).” Nesse sentido, a educação emocional é parte integrante do processo educativo, e é tão importante quanto qualquer outro aprendizado construído no ambiente escolar, pois proporciona benefícios às múltiplas áreas existentes, que perdurarão ao longo da vida.

A problemática que apresentamos na presente pesquisa, versa sobre o fato de adultos que não desenvolvem competências socioemocionais na infância têm maior possibilidade de enfrentar dificuldades em gerir as emoções, em manter relacionamentos saudáveis e as chances de desenvolverem transtornos mentais, como ansiedade e depressão, são ainda maiores. Assim, o ensino focado em desenvolver o social e o emocional é de extrema importância em todas as etapas da educação básica. No entanto, desenvolver na etapa em que ocorre a primeira infância é ainda mais urgente, considerando que é o momento base da vida do ser humano, que inicia no nascimento e vai até os 6 anos de idade.

Este estudo tem como objetivo principal investigar os impactos positivos da educação socioemocional no contexto da primeira infância. Busca-se analisar a forma em que essa abordagem contribui para uma aprendizagem integral e de qualidade, identificando os efeitos duradouros do desenvolvimento das competências socioafetivas na infância.

A relevância da pesquisa reside na necessidade em compreender os benefícios do desenvolvimento das competências socioemocionais na primeira infância, visando aprimorar as práticas em sala de aula e promover um desenvolvimento holístico, contribuindo para a formação de uma sociedade composta por pessoas mais equilibradas.

Nesse sentido, o presente trabalho é dividido em quatro partes: a primeira aborda a conceituação da educação socioemocional e sua relevância na perspectiva da formação integral das crianças. A segunda parte trata das competências socioemocionais presentes nas Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A terceira, discorre sobre o papel da escola e de todos os seus colaboradores no desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais. Por fim, a quarta parte trata dos benefícios

proporcionados pela educação socioemocional na perspectiva da primeira infância.

A EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

A educação socioemocional compreende um conjunto de ações que têm como objetivo o desenvolvimento integral do indivíduo, a partir do aprimoramento das habilidades sociais, emocionais e cognitivas (Brilhante et al., 2024).

A educação socioemocional é fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de lidar com os desafios atuais de forma mais equilibrada e inteligente do ponto de vista emocional (Chaves, 2025).

"Através da educação socioemocional, busca-se capacitar os alunos para lidar de forma eficaz com as próprias emoções, compreender as emoções dos outros, estabelecer relacionamentos saudáveis e tomar decisões responsáveis" (Brilhante et al., 2024, p. 10). Nesse sentido, a educação socioemocional visa preparar o aluno para lidar com as situações de forma mais adequada por meio da compreensão das suas próprias emoções. Ainda, busca desenvolver a empatia, construir relacionamentos mais positivos e tomar decisões conscientes. Ou seja, seu propósito é ajudar os educandos a desenvolver habilidades importantes para a vida.

[...] Para garantir o desenvolvimento integral da criança, é necessário que haja um espaço de apoio, que integre as facetas cognitivas, sociais, físicas e emocionais. A escola deve ser, portanto, esse ambiente acolhedor, que dê suporte ao processo de aquisição de aprendizagens socioemocionais desde os primeiros anos de vida, para que sejam formados seres capazes de viver plenamente em sociedade (Diaferia, 2023).

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS À LUZ DA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define competências como a "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 8). Nesse sentido, as competências são conhecimentos e habilidades desenvolvidas e utilizadas pelo sujeito em situações diversas, inclusive em demandas complexas e durante o exercício da cidadania.

O surgimento das competências emocionais se deu a partir dos esforços para estimular a aprendizagem socioemocional, sua promoção e avaliação, com apoio da Fundação Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning - CASEL, uma referência teórica importante para a BNCC. O objetivo é integrar a aprendizagem socioemocional baseada em

evidências na educação desde a infância (Casel, 2003 apud Batista e Caldas, 2024).

Com o objetivo de alcançar uma educação integral e de qualidade, a BNCC organizou dez competências gerais, sendo elas: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia; cooperação, responsabilidade e cidadania (Brasil, 2018, p. 9-10).

Entre as dez competências gerais, as três últimas têm ganhado notoriedade, pois visam a promoção de habilidades socioemocionais. A oitava competência trata-se de "Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas" (Brasil, 2018, p. 10). Ou seja, o foco desta competência é o desenvolvimento do autoconhecimento, a construção de uma boa relação consigo mesmo e com os outros, aprendendo a gerenciar as emoções de forma positiva e eficaz, pois esta capacidade de gerência é algo fundamental para a construção de uma vida harmoniosa.

Na nona competência, podemos observar a seguinte afirmativa:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 10).

A competência supracitada destaca a relevância de desenvolver habilidades sociais e éticas para a construção de um mundo mais justo. Ressalta a necessidade de valorizar a diversidade, compreender e acolher o outro, independentemente de sua realidade, e respeitar os direitos humanos.

A décima competência, expõe a necessidade de "Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários" (Brasil, 2018, p. 10). Nesse sentido, o objetivo desta competência é desenvolver habilidades e valores para que o sujeito consiga agir sozinho e em grupo, sempre de forma responsável, respeitosa, ética e solidária, promovendo assim o bem comum.

Na educação infantil, a BNCC ressalta a importância de desenvolver as competências emocionais desde a fase inicial da vida das crianças, considerando que as relações sociais e as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento de importantes habilidades como a compreensão das emoções, a empatia e a capacidade de resolver conflitos (Batista e Caldas, 2024).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, as habilidades socioafetivas

são desenvolvidas a partir de atividades que proporcionem situações de colaboração, manifestação emocional e pensamento crítico. Essas ações devem ser desenvolvidas por meio de uma correta mediação, que incentive o aluno a agir com autonomia, consciência e esforço conjunto (Batista e Caldas, 2024)

A Base Nacional Comum Curricular fomenta o desenvolvimento de competências socioemocionais para preparar os alunos para a vida em sociedade, permitindo que apliquem essas habilidades em diversos contextos, além do ambiente acadêmico. Com a aquisição dessas competências, os estudantes podem gerenciar suas emoções, desenvolver autoconsciência e empatia, tornando-se indivíduos mais colaborativos, resilientes e socialmente responsáveis. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que toda a comunidade escolar compreenda e valorize esses conceitos, contribuindo assim para uma sociedade mais justa, harmoniosa e capacitada para enfrentar os desafios de forma ética e colaborativa (Carneiro e Pinheiro, 2025).

O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

No atual cenário educacional brasileiro, as escolas têm inserido o ensino das emoções como parte do processo educativo. Nesse novo contexto, com a inserção das competências socioemocionais no meio educativo, as escolas têm se modificado e buscado atualizar as suas práticas pedagógicas. Essa ação aponta para uma revisão dos propósitos da educação na contemporaneidade (Sagitário e Coelho, 2021).

A ideia de inserir o ensino das emoções na sala de aula não é recente. Em 1995, Daniel Goleman já falava sobre a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais no contexto escolar. No prefácio do seu livro, versão brasileira, Goleman destaca:

Aos professores, sugiro que considerem também a possibilidade de ensinar as crianças o alfabeto emocional, aptidão básica do coração. Tal como hoje ocorre nos estados unidos, o ensino brasileiro poderá se beneficiar com a introdução, no currículo escolar, de uma programação de aprendizagem que, além de disciplinas tradicionais, inclua ensinamentos para uma aptidão pessoal fundamental – a alfabetização emocional (Goleman, 1995, p. 19).

Nesse interim, Goleman recomenda aos professores que insiram o ensino das emoções em suas aulas, pois este é tão importante quanto o ensino dos componentes curriculares tradicionais. O pesquisador ainda enfatiza que incluir a educação emocional no currículo escolar brasileiro seria muito benéfico ao desenvolvimento das crianças, permitindo que

aprimorassem importantes habilidades pessoais como o autoconhecimento, a comunicação eficaz, a capacidade de resolver conflitos e a compaixão.

A função da escola ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos. Seu propósito está pautado em desenvolver e fortalecer nos alunos competências diversas que lhes possibilitem construir uma vida produtiva, resiliente e feliz, tornando-os capazes de se adaptar em qualquer situação, considerando a sociedade marcada pela velocidade das mudanças em que estão inseridos (Abed, 2016 apud Sagitário e Coelho, 2021).

A escola e todos os colaboradores que dela fazem parte, são responsáveis por formar o aluno na sua integralidade, portanto, devem trabalhar em conjunto para criar um ambiente de aprendizado adequado para alcançar esse importante propósito (Caputi e Silva, 2020 apud Sanzovo e Cruz, 2021).

OS BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A primeira infância representa uma fase crucial no desenvolvimento humano, sendo determinante para o futuro do indivíduo. Estudos apontam que o cérebro se desenvolve de forma extremamente rápida durante os primeiros anos de vida, tornando-se totalmente aberto a aquisição de novos conhecimentos e habilidades. É, portanto, uma fase onde a aprendizagem e o desenvolvimento de competências essenciais ocorrem com maior facilidade e eficiência [...] (Matos e Santos, 2024).

A implementação das práticas socioemocionais na infância, oportunizam às crianças o aprimoramento da empatia, da comunicação eficaz, autoconsciência e capacidade de resolver problemas complexos. O desenvolvimento dessas habilidades permite, ainda, o fortalecimento identitário das crianças, a partir do reconhecimento de seus gostos, desejos, medos e sentimentos (Sá, 2024).

A garantia de práticas voltadas para o desenvolvimento das competências socioemocionais, proporcionam um ambiente educacional harmônico, satisfatório e consequentemente mais produtivo, gerando nos alunos entusiasmo e motivação para aprender (Dias et al., 2024).

Estimular o desenvolvimento emocional em sala de aula potencializa a aprendizagem dos conteúdos tradicionais. Os alunos emocionalmente inteligentes tendem a participar mais das tarefas, têm maior concentração e vontade de aprender (Kusunoki et al., 2025).

Além disso, a inserção das práticas emocionais no ensino escolar favorece o indivíduo ao longo da vida, pois contribui para a formação de um ser mais confiante, resiliente e competente (Kusunoki et al, 2025).

Segundo Goleman:

As pessoas com práticas emocionais bem desenvolvidas têm mais probabilidade de se sentirem satisfeitas e de

serem eficientes em suas vidas, dominando os hábitos mentais que fomentam sua produtividade; as que não conseguem exercer nenhum controle sobre sua vida emocional travam batalhas internas que sabotam a capacidade de concentração no trabalho e de lucidez de pensamento (GOLEMAN, 1995, p. 65).

Nesse sentido, o indivíduo que consegue desenvolver as habilidades socioemocionais, principalmente se ocorrer na fase da primeira infância, tem maior chance de construir uma vida produtiva e feliz, ao contrário daqueles que não possuem conhecimento nem controle sobre suas emoções.

Dessa forma, a educação socioemocional na primeira infância é essencial para o desenvolvimento e fortalecimento de um bom relacionamento consigo mesmo e com os outros. Ela molda o futuro do sujeito, impactando diretamente na sua qualidade de vida (Heleno et al., 2025).

METODOLOGIA

A pesquisa teve como fundamento a utilização da abordagem bibliográfica. Este tipo de pesquisa envolve o levantamento e análise de obras publicadas para subsidiar o trabalho científico (Sousa, Oliveira e Alves, 2021).

Para a coleta de dados, foram utilizados a Base Nacional Comum Curricular, com ênfase nas Competências Gerais, O livro Inteligência Emocional, de Daniel Goleman, e artigos relacionados ao tema. O processo de análise consistiu na leitura atenta e organização das informações principais para argumentar a relevância e os benefícios duradouros que o desenvolvimento das competências socioemocionais na primeira infância possui.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação socioemocional na primeira infância se estabelece como um importante conjunto de ações que desenvolvem o indivíduo de forma integral [...] (Montes e Gomes, 2024). É uma abordagem que prepara o sujeito não somente para o mercado de trabalho, mas para a vida em seus múltiplos contextos.

A implementação das práticas socioemocionais na primeira infância é essencial, pois trazem benefícios duradouros para a vida das crianças, incluindo a melhoria na aprendizagem, no relacionamento com os outros e na capacidade de lidar com as emoções e desafios.

A BNCC ressalta que as competências socioafetivas são importantes para a formação dos educandos, pois permitem que se desenvolvam de forma ética, cidadã e humana (Carneiro e Pinheiro, 2025).

Das dez Competências Gerais presentes na BNCC, as três últimas versam sobre o desenvolvimento de habilidades como o autoconhecimento,

a empatia, a autoconsciência e a responsabilidade. A presença dessas competências no documento normativo brasileiro reforça o papel do sistema educacional em desenvolver o aluno de forma holística, preparando-o para a vida em sociedade.

A escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento dessas habilidades nas primeiras etapas da infância. Ela ultrapassa a função tradicional de mera transmissão de conhecimentos, assumindo o propósito de desenvolver e fortalecer as competências que possibilitem aos alunos a construção de uma vida plena e satisfatória.

O ambiente escolar e todos os colaboradores que dela fazem parte devem trabalhar em conjunto para criar um ambiente de aprendizado adequado para formar o aluno na sua integralidade, estimulando o aprimoramento das aptidões sociais e emocionais (Caputi e Silva, 2020 apud Sanzovo e Cruz, 2021). Nesse sentido, é fundamental que haja uma relação harmoniosa e de parceria no ambiente escolar, envolvendo professores, alunos, gestores e a comunidade, para que os resultados esperados sejam alcançados, visto que a educação é um processo de colaboração que depende do comprometimento de todos.

Inserir o ensino das emoções em qualquer etapa da educação básica é primordial, entretanto, torna-se urgente introduzi-lo desde a primeira infância, que inicia aos 0 e termina aos 6 anos de idade. Essa urgência é motivada pelo fato de que esta fase é determinante na vida do indivíduo, marcada pelo desenvolvimento cerebral extremamente rápido, onde o aprendizado e aquisição de novas habilidades acontece de forma prática e eficiente.

A implementação de práticas socioemocionais na primeira infância, possibilita o aprimoramento de diversas competências essenciais, como a comunicação eficaz, a autonomia, a tomada de decisão responsável, a capacidade de resolver problemas e a resiliência, além proporcionar um ambiente educacional harmônico e mais produtivo, potencializando as aprendizagens. Os indivíduos que desenvolvem as competências socioemocionais durante a infância têm maior possibilidade de ter uma vida próspera, equilibrada e feliz, diferentemente daqueles que não desenvolvem.

Em suma, a educação socioemocional na primeira infância é essencial para a formação integral do aluno, pois ela molda o futuro do sujeito, impactando diretamente na sua qualidade de vida. Por isso a importância de a escola desenvolver práticas que proporcionem a aquisição dessas importantes aptidões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das informações obtidas, foi possível compreender que a inserção da educação socioemocional na primeira infância é primordial para o desenvolvimento integral do aluno, pois ajuda a desenvolver habilidades como a comunicação, a autogestão, a solidariedade, que são essenciais para

a vida.

Percebe-se ainda que a BNCC, nas suas três últimas Competências Gerais, reforça a missão da educação em desenvolver o indivíduo de forma holística, por meio de habilidades como o autoconhecimento, a empatia, autoconsciência e a responsabilidade, evidenciando que preparar as crianças apenas academicamente não é suficiente.

A comunidade escolar, por sua vez, é responsável por criar um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades socioafetivas das crianças, o que pode ser alcançado por meio de práticas pedagógicas que incentivem a cooperação, a resolução de conflitos, a interação social e o trabalho em equipe, programas de apoio emocional e social que atendam às necessidades específicas dos alunos.

Nesse sentido, a inserção da educação socioemocional na primeira infância é fundamental. Ao promover o desenvolvimento das aptidões sociais e emocionais a escola estabelece as bases para a formação integral do sujeito, impactando diretamente no seu sucesso futuro. Por isso, é inegociável o compromisso da escola em oportunizar a aquisição dessas importantes competências, pois elas favorecem a formação de cidadãos conscientes, engajados, resilientes e preparados para os enfrentar os desafios de forma responsável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BATISTA, B. S.; CALDAS, I. F. Competências socioemocionais para o desenvolvimento integral: uma análise documental da BNCC. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO- ENDIPE, XXII, 2024, **ANAIS [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2024.

BRILHANTE, I. L. C.; FRANÇA, T. S.; NETO, L. J.; RODRIGUES, T. A.; DUARTE, F. R. A educação socioemocional e seu impacto no desenvolvimento integral das crianças. **EDUCAÇÃO POPULAR, POLÍTICA E SOCIAL: EDUCANDO PARA A LIBERDADE SOBRE A PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE** - Volume 2, [S.l.]: Editora Científica Digital, 2024, p. 7-21.

CHAVES, M. S. T. Educação socioemocional no ensino médio: estratégias e desafios para o desenvolvimento integral e o impacto na aprendizagem. **RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar**, [S.l.], v. 6, n. 2, e626250, 2025.

CARNEIRO, T. M. A.; ALEXANDRA, M. Competências socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE**. São Paulo, v. 11, n. 2, fev.

2025.

CARMO, W. B. do. Competências socioemocionais na escola: incertezas e desafios. **ALTUS CIÊNCIA**, [S.l.], v. 17, n. jan.-jul. 2023, p. 36-50, 2023.

DIAFERIA, Dora Silvia Vassilieff. **A importância da educação socioemocional para o desenvolvimento infantil**. São Paulo, 2023. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2023.

DIAS, M. A. D.; DIAS, M. R. S.; BARBIERI, C.; CARNEIRO, L. D.; MOTA, M. H. A. P.; RODRIGUES, J. C.; OLIVEIRA, A. S.; SOUZA, M. C. C. Desenvolvimento socioemocional no ambiente escolar: o papel dos professores. **LUMEN ET VIRTUS**, v. 15, n. 43, p. 7808-7822, 2024.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 14. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

KUSUNOKI, Márcio; RIBEIRO, Cleide Thatiane Silva; MORAES, Larissa da Silva do Nascimento; LUDOINO, Cleudes Custodio; VOITICZKI, Elisete Soares. Desenvolvimento socioemocional na primeira infância: o papel da escola. **ARACÊ - New Science**, São José dos Pinhais, PR, v. 7, n. 5, p. 22742-22758, 2025.

MATIAS, J. B. O.; MELLO, A. M. As habilidades socioemocionais e seus impactos na aprendizagem. **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE**. São Paulo, v. 10, n. 12, p. 2607 - 2619, dez. 2024.

MONTES, P. V.; GOMES, A. V. L. A importância da educação socioemocional no desenvolvimento de alunos do ensino fundamental. In: GOMES, A. L. (Org.). **Construindo saberes no ensino fundamental**. Rio de Janeiro: Eritaya, 2024, v. 1, n. 74, p. 41-48.

MATOS, S. P. C.; SANTOS, B. C. S. Fortalecendo as competências socioemocionais na primeira infância: um enfoque na educação infantil. **Revista GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, v. 24, n. 10, p. 119-136, jan./dez. 2024.

SÁ, Luangela Lima de. **Educação socioemocional na primeira infância**: experiências e práticas pedagógicas para o desenvolvimento integral das crianças. 2024. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Campus Sertão, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2024.

SANTOS, M. S.; HELENO, A. L.; SILVA, A. F. G. da; SOUZA, C. V. S. de; SOARES, C. M. de O.; SILVA, E. R. S. da; FARIA, J. da C. S. de. Controle socioemocional na infância. **Revista Projetos Extensionistas**, Pará de Minas: FAPAM, p. 18-26, fev./jul. 2025.

SAGITÁRIO, M. F.; COELHO, P. M. F. A inteligência emocional nas práticas educacionais: uma abordagem sobre educação emocional e sua contribuição para o desenvolvimento integral do aluno. **Cadernos de Educação**, v. 20, n. 40, p. 77-98, jan./jun. 2021.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, MG, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

SANZOVO, Alessandra Rodrigues de Freitas; CRUZ, José Anderson Santos. A formação integral e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais frente à prevenção de ocorrência de casos de Bullying nas escolas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, v. 25, n. 3, p. 2827-2842, set./dez. 2021.

CAPÍTULO 8

NEUROEDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO SOBRE EMOÇÕES, CÉREBRO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Carla Mylena da Silva Rodrigues

Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC)

Emanoel Jackson Lisboa

Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC)

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da neuroeducação para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na Educação Infantil, por meio de uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa. Foram selecionadas produções acadêmicas publicadas entre 2019 e 2024, localizadas em bases indexadas e repositórios institucionais, com foco em estudos que articulam descobertas da neurociência com práticas pedagógicas voltadas à empatia, autorregulação e colaboração. Os resultados indicam que as emoções exercem papel central na aprendizagem e que a plasticidade cerebral da infância torna esse período especialmente propício ao desenvolvimento de competências socioemocionais. Estratégias como a contação de histórias, jogos cooperativos, atividades expressivas e rotinas afetivamente estruturadas foram identificadas como eficazes na promoção dessas habilidades. A análise também aponta que, embora haja crescente valorização da dimensão emocional nas políticas educacionais, como demonstra a Base Nacional Comum Curricular, persistem desafios relacionados à formação docente, à ausência de práticas pedagógicas intencionais e ao uso indiscriminado de tecnologias na infância. Conclui-se que a neuroeducação oferece fundamentos científicos relevantes para a ressignificação das práticas pedagógicas, contribuindo para uma educação integral, que reconhece a criança como sujeito de emoções, relações e aprendizagens. A formação continuada de professores e o compromisso institucional com a cultura do cuidado e da escuta são fatores decisivos para que a integração entre ciência e educação se concretize de forma efetiva na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Habilidades socioemocionais; Neuroeducação.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, tem ganhado força o debate sobre a importância de promover o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil, especialmente no que diz respeito às competências socioemocionais. Valores como empatia, autorregulação, cooperação e escuta ativa passaram a ser vistos como essenciais em uma proposta pedagógica que enxerga a criança de forma completa — com sentimentos, pensamentos, corpo e linguagem atuando de forma integrada. É nesse cenário que a neuroeducação se destaca, oferecendo fundamentos teóricos e práticas que ajudam a aproximar cognição e emoção no dia a dia das salas de aula (Nepomuceno; Pavanati, 2023; Maia; Carvalho, 2023).

A neuroeducação junta conhecimentos da neurociência, da psicologia e da pedagogia para ajudar a entender melhor como as crianças aprendem e se desenvolvem. Na primeira infância, o cérebro está num momento de grande transformação — ele é muito sensível ao que acontece ao redor. Por isso, esse é um período essencial para trabalhar tanto os sentimentos quanto o pensamento das crianças. Quando o educador entende como esse processo funciona, fica mais fácil planejar atividades que respeitem o tempo de cada uma, aproveitando o potencial que elas já têm e ajudando a crescer com mais equilíbrio (Silva; Azevêdo, 2024).

Pesquisas vêm mostrando que as emoções vividas pelas crianças no dia a dia têm um impacto direto na forma como elas aprendem, se relacionam com os outros e enfrentam dificuldades. Para que a aprendizagem realmente faça sentido, é fundamental que o ambiente escolar seja afetivamente acolhedor, com vínculos baseados no respeito, na escuta atenta e na empatia. A afetividade, nesse cenário, não é algo secundário — ela passa a ocupar um lugar central na construção das práticas pedagógicas (Maia; Carvalho, 2023; Dias; Del Prette, 2022).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a reconhecer, de forma oficial, que as competências socioemocionais fazem parte do que se espera da formação dos estudantes ao longo da Educação Básica. Entre elas estão habilidades como reconhecer e lidar com as próprias emoções, controlar impulsos, ter empatia, trabalhar em grupo e fazer escolhas com responsabilidade. Mas, para que esses aspectos realmente façam parte do processo educativo, é fundamental que estejam presentes no currículo e na formação dos professores, de forma contínua e integrada — e não apenas em atividades pontuais ou desvinculadas do cotidiano escolar (Ricieri; Rocha; Ricardo, 2024).

Apesar dos avanços teóricos, ainda é possível perceber muitos desafios quando se trata de aproximar os conhecimentos da neuroeducação da prática cotidiana nas escolas. Em diversas instituições, predominam métodos tradicionais, focados quase exclusivamente na transmissão de conteúdos, enquanto aspectos emocionais e relacionais do processo de aprender acabam sendo deixados de lado. Essa situação revela um

descompasso entre o que a pesquisa científica tem apontado e o que de fato acontece na sala de aula — especialmente no que diz respeito à preparação dos professores para lidar com as dimensões socioemocionais da aprendizagem (Marçal, 2024; Oliveira, 2022).

Além disso, a formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil nem sempre contempla de forma consistente os fundamentos da neuroeducação. Muitos docentes demonstram interesse pelo tema, mas não se sentem preparados para traduzir os conhecimentos teóricos em estratégias pedagógicas concretas. Essa ausência de preparo contribui para a reprodução de práticas desarticuladas das necessidades emocionais das crianças (Silva; Azevêdo, 2024; Rocha; Vercelli, 2020).

O modo como a escola se organiza e acolhe as crianças tem um grande peso no jeito como elas aprendem a lidar com o que sentem e com os outros ao seu redor. Quando o ambiente é respeitoso afetuoso e dá espaço para que cada criança possa se expressar, isso contribui diretamente para o fortalecimento dos vínculos, para a convivência mais pacífica e para o desenvolvimento emocional de forma mais equilibrada. Práticas como escutar com atenção, acolher sem julgamento e respeitar o tempo de cada um ajudam a criar esse clima (Jankauskas, 2024; Moraes, 2022).

Atividades como contar histórias, propor jogos em grupo, fazer rodas de conversa e brincadeiras de dramatização têm mostrado ótimos resultados nesse sentido. Elas não só animam a aula, mas também ensinam muito sobre empatia, convivência e respeito. Durante essas práticas, as crianças aprendem a ouvir o outro, a identificar o que estão sentindo, a esperar sua vez e a cooperar com os colegas — habilidades que fazem muita diferença no cotidiano da escola e fora dela também (Oliveira, 2022; Dias; Del Prette, 2022).

Nem tudo acontece dentro da escola, um ponto de atenção é o uso crescente das tecnologias desde muito cedo. Muitas crianças já passam horas em frente a telas, seja no celular, no tablet ou na TV, e nem sempre com a orientação de um adulto. Quando isso acontece sem um olhar cuidadoso, pode atrapalhar o desenvolvimento da atenção, da empatia e das relações sociais. É por isso que o uso dessas tecnologias precisa ser pensado com intenção, com a mediação de quem está ali para garantir que o emocional da criança não fique de lado nesse processo (Nepomuceno; Pavanati, 2023).

No dia a dia da sala de aula, é cada vez mais evidente que o papel do educador precisa mudar. Não dá mais para enxergar a dimensão emocional como um detalhe ou algo que se trabalha só em ocasiões específicas. As emoções atravessam o tempo todo o processo de ensinar e aprender. Por isso, o professor precisa estar preparado para lidar com esse aspecto de forma ativa — criando espaços de diálogo, ajudando na construção da empatia e promovendo o respeito entre as crianças. Esse trabalho exige mais do que sensibilidade: requer também uma formação que aborde de maneira clara os fundamentos da neuroeducação (Silva; Azevêdo, 2024; Jankauskas,

2024).

Outro ponto que aparece com força na literatura é a escuta verdadeira da criança. Não aquela escuta formal, feita só para cumprir protocolo, mas a escuta que considera o que ela sente, pensa e vive. Quando a escola abre espaço para isso, mostra que reconhece a criança como alguém que tem voz, que tem o que dizer — e isso faz toda a diferença. O respeito às suas emoções e às suas formas de expressão ajuda a criar um ambiente onde o cuidado e a participação andam juntos. E, nesse tipo de ambiente, o envolvimento das crianças cresce, assim como suas habilidades sociais e afetivas (Moraes, 2022; Ricieri; Rocha; Ricardo, 2024).

Com base nessas reflexões, este estudo parte de uma pergunta central: como a neuroeducação pode ajudar no desenvolvimento das competências socioemocionais na Educação Infantil? Para responder a isso, recorre-se à análise de textos acadêmicos que tratam do tema, com o objetivo de pensar práticas pedagógicas mais conectadas com o que as crianças realmente precisam: uma educação que respeite suas emoções, seus ritmos e que tenha como base não apenas o conteúdo, mas também o vínculo.

JUSTIFICATIVA CIENTÍFICA

A neuroeducação constitui um campo interdisciplinar em expansão, cuja relevância tem sido amplamente reconhecida nos estudos sobre o desenvolvimento infantil. Ao reunir contribuições das neurociências, da psicologia e da pedagogia, essa abordagem permite compreender de forma mais aprofundada os mecanismos que regulam o comportamento, a aprendizagem e a formação das competências emocionais nas fases iniciais da vida. Durante a infância, o cérebro encontra-se em intensa atividade de reorganização sináptica, e essa plasticidade é diretamente influenciada pelas experiências afetivas e sociais vividas no ambiente escolar, com base nisso, pesquisadores defendem a necessidade de estudos que sistematizem os achados neurocientíficos, relacionando-os à prática pedagógica na Educação Infantil, a fim de favorecer a construção de propostas coerentes com as necessidades emocionais das crianças (Hennemann, 2015; Nepomuceno; Pavanati, 2023).

JUSTIFICATIVA EDUCACIONAL

A Educação Infantil é reconhecida como etapa fundamental na formação integral da criança, conforme estabelecem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, muitas escolas ainda adotam metodologias centradas em conteúdos formais e em rotinas repetitivas, negligenciando o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. Esse cenário revela uma fragilidade na preparação dos docentes, que muitas vezes não recebem formação específica sobre como trabalhar de forma intencional as dimensões

emocionais no ambiente escolar (Oliveira, 2022; Ricieri; Rocha; Ricardo, 2024). A literatura analisada demonstra que práticas pedagógicas mediadas por vínculos afetivos, escuta ativa e estímulos apropriados são mais eficazes para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, reforçando a importância de alinhar teoria e prática no planejamento educativo (Silva; Azevêdo, 2024).

JUSTIFICATIVA SOCIAL

Nos últimos anos, muitas mudanças no jeito de viver em sociedade — somadas ao uso cada vez mais precoce de celulares, tablets e outros dispositivos — têm afetado diretamente o bem-estar emocional das crianças. É comum ver que, com menos tempo para o contato presencial e para o brincar livre, elas acabam mais ansiosas, impulsivas ou com dificuldade para se relacionar com os colegas (Nepomuceno; Pavanati, 2023).

Por tudo isso, o papel da escola vai muito além do que ensinar conteúdos. Ela precisa ser um lugar onde as crianças se sintam seguras para falar, para sentir e para se relacionar com os outros. Quando existe um ambiente de cuidado verdadeiro e escuta atenta, fica mais fácil para elas desenvolverem atitudes como empatia, saber esperar, conviver com as diferenças e aprender a colaborar. Essas habilidades fazem diferença não só dentro da escola, mas também fora dela — ajudam a formar pessoas mais respeitosas, mais abertas ao diálogo e mais preparadas para viver em grupo (Jankauskas, 2024; Maia; Carvalho, 2023).

METODOLOGIA

Esta pesquisa é uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, focada em analisar estudos que falam sobre como a neuroeducação pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na Educação Infantil. A ideia é reunir, organizar e refletir de forma crítica sobre o que já foi produzido nessa área, buscando entender melhor o que se sabe, o que ainda precisa ser explorado e quais caminhos teóricos já vêm sendo trilhados.

A coleta dos materiais foi realizada entre os meses de abril e maio de 2025, por meio de buscas em bases e indexadores acadêmicos amplamente reconhecidos, como SciELO (Scientific Electronic Library Online), Google Scholar, CAPES Periódicos, Redalyc e DOAJ (Directory of Open Access Journals). Também foram consultados repositórios institucionais de universidades brasileiras, com o intuito de incluir dissertações e trabalhos de conclusão de curso que tratassem diretamente da temática.

Utilizaram-se as seguintes palavras-chave, combinadas por operadores booleanos: “neuroeducação” AND “educação infantil”; “habilidades socioemocionais” AND “aprendizagem”; “emoções” AND “desenvolvimento infantil”; “empatia” AND “autorregulação” AND “colaboração”; “cérebro” AND “educação”. A busca foi realizada em língua portuguesa, priorizando

publicações nacionais.

Os critérios de inclusão foram: (1) textos publicados entre os anos de 2019 e 2024; (2) alinhamento temático com a relação entre neuroeducação e o desenvolvimento de competências emocionais na primeira infância; (3) apresentação de fundamentação teórica ou metodológica clara; e (4) publicação em veículos científicos ou acadêmicos com reconhecimento institucional. Foram excluídas produções que abordassem apenas um dos eixos temáticos de forma isolada, bem como textos opinativos e materiais sem respaldo científico.

Após a triagem e análise dos conteúdos, foram selecionados quatorze documentos, entre artigos científicos, dissertações e trabalhos acadêmicos, os quais compõem o corpus da presente pesquisa. A leitura e análise do material seguiram procedimentos de interpretação qualitativa, com ênfase na identificação de categorias centrais como neuroplasticidade, aprendizagem emocional, empatia, autorregulação e práticas pedagógicas fundamentadas em neuroeducação.

RESULTADOS DA REVISÃO E DISCUSSÃO

Contribuições da Neuroeducação para a Compreensão das Emoções e do Cérebro Infantil

A neuroeducação apresenta-se como um campo interdisciplinar que integra saberes da neurociência, psicologia e pedagogia, com o objetivo de compreender os processos de aprendizagem a partir da estrutura e funcionamento do cérebro. Essa abordagem propõe novas formas de olhar para a prática educativa, especialmente na Educação Infantil, ao reconhecer que as emoções são elementos centrais no desenvolvimento da criança e na construção do conhecimento (Hennemann, 2015).

Durante a infância, o cérebro humano apresenta elevado grau de neuroplasticidade, ou seja, uma capacidade ampliada de reorganização sináptica e formação de novas conexões neurais em resposta a estímulos do ambiente. Essa condição torna a criança particularmente sensível às interações afetivas e sociais que vivencia no contexto escolar (Nepomuceno; Pavanati, 2023).

A aprendizagem, sob a ótica da neuroeducação, é compreendida como modificação de comportamentos em decorrência de estímulos internos e externos. Esse entendimento desloca o foco da simples transmissão de conteúdos para a criação de ambientes propícios ao engajamento emocional e à participação ativa do sujeito (Hennemann, 2015).

Nepomuceno e Pavanati (2023) explicam que emoção, atenção e memória são partes centrais do processo de aprendizagem, porque atuam de forma integrada na maneira como o cérebro se adapta e aprende com o tempo. Quando uma experiência provoca surpresa, desperta afeto ou encanta, ela ganha força dentro da mente da criança — e isso faz com que o conteúdo aprendido ali tenha mais chances de ser lembrado e compreendido.

Por isso, o envolvimento emocional não pode ser deixado de lado. Ao contrário, ele é um dos fatores que tornam as memórias realmente significativas. Situações em sala de aula que provocam prazer, empatia ou curiosidade costumam deixar marcas mais profundas e ajudam na construção de atitudes, valores e habilidades que as crianças carregam para a vida (Maia; Carvalho, 2023).

A atenção também funciona dentro dessa lógica. Ela não é algo puramente racional — é influenciada pelo que a criança sente. Quando uma atividade toca em algo que faz parte do seu mundo, das suas experiências ou afetos, a tendência é que ela preste mais atenção e se envolva de verdade. Isso mostra o quanto é importante criar propostas pedagógicas conectadas à realidade dos alunos, levando em conta aquilo que eles vivem e sentem todos os dias (Nepomuceno; Pavanati, 2023).

Oliveira (2022) afirma que práticas pedagógicas que incorporam o universo emocional da criança — como rodas de conversa, dramatizações e literatura infantil — favorecem o desenvolvimento da empatia e da autorregulação. A emoção, nesses casos, atua como mediadora da aprendizagem e não como obstáculo.

A afetividade na relação entre professor e aluno é apontada como elemento estrutural para a aprendizagem, estabelecendo vínculos sobre bases de respeito e acolhimento, há maior predisposição da criança para se envolver nas atividades escolares e expressar suas emoções de forma construtiva (Morais, 2022; Jankauskas, 2024).

Estudos como o de Dias e Del Prette (2022) demonstram que programas de formação docente voltados à neuroeducação contribuem para a ampliação da escuta pedagógica, da empatia e da compreensão dos sinais emocionais emitidos pelas crianças. Isso potencializa o planejamento de intervenções pedagógicas mais assertivas e sensíveis.

O papel do ambiente escolar também é enfatizado na literatura. Espaços que proporcionam segurança, previsibilidade e liberdade de expressão tendem a favorecer a autorregulação e o equilíbrio emocional. A rotina estruturada, combinada com práticas de escuta e validação das emoções, contribui para a organização interna da criança (Silva; Azevêdo, 2024).

Ricieri, Rocha e Ricardo (2024) argumentam que a BNCC consolida a importância das competências socioemocionais ao prever seu desenvolvimento desde a Educação Infantil. Contudo, reforçam que a implementação dessas competências requer formação específica e o engajamento da equipe pedagógica para que as ações sejam intencionais e contínuas.

A criança é compreendida, nesse contexto, como sujeito de experiências emocionais, e não apenas cognitivas. Seu comportamento, sua capacidade de aprender e de se relacionar estão imersos em uma teia de significados afetivos que precisam ser compreendidos pelo educador (Nascimento, 2023).

A espiritualidade, entendida como dimensão subjetiva que conecta a criança a um sentido de pertencimento e transcendência, é apontada por

Jankauskas (2024) como aspecto relevante para o desenvolvimento emocional. Práticas que estimulam a contemplação, o contato com a natureza e o silêncio promovem equilíbrio e autoconhecimento.

Os estudos analisados também destacam que o excesso de estímulos digitais, sem a mediação adequada, pode prejudicar o desenvolvimento emocional. Nepomuceno e Pavanati (2023) alertam para os impactos da exposição prolongada às telas sobre a atenção, a empatia e o comportamento social das crianças.

Em contrapartida, quando utilizados de forma planejada, os recursos tecnológicos podem favorecer a aprendizagem, desde que inseridos em contextos pedagógicos reflexivos e acompanhados por adultos que promovam a mediação crítica e o diálogo (Oliveira, 2022).

O professor assume o papel de mediador não apenas do conteúdo mas das emoções e dos vínculos que se estabelecem em sala de aula. Sua postura afetuosa, empática e atenta torna-se elemento determinante na constituição do clima emocional da turma e no fortalecimento das relações interpessoais (Silva; Azevêdo, 2024).

A escuta ativa, a validação das emoções e o reconhecimento da singularidade de cada criança são práticas alinhadas à neuroeducação, que contribuem para o desenvolvimento de repertórios emocionais mais elaborados e para o fortalecimento da autoestima e da autonomia (Ricieri; Rocha; Ricardo, 2024).

Em síntese, a neuroeducação oferece bases sólidas para compreender como as emoções estruturam a aprendizagem na infância. A valorização da afetividade, da empatia e da autorregulação como dimensões centrais do processo educativo aponta para uma prática pedagógica mais humanizada, sensível e alinhada ao desenvolvimento integral da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos estudos selecionados evidencia que a neuroeducação contribui de forma significativa para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil. Ao integrar descobertas da neurociência com fundamentos da psicologia e da educação, esse campo oferece um olhar mais sensível e fundamentado sobre o processo de aprendizagem, reconhecendo o papel central das emoções na formação integral da criança.

Durante a primeira infância, o cérebro apresenta alta plasticidade e forte influência do ambiente. A qualidade das interações afetivas vividas pelas crianças impacta diretamente a construção de habilidades como empatia, autorregulação, cooperação e escuta ativa. Esses aspectos, quando bem trabalhados, fortalecem não apenas o desempenho escolar, mas também a capacidade da criança de se relacionar com o outro de forma ética e respeitosa (Maia; Carvalho, 2023; Nepomuceno; Pavanati, 2023).

As evidências indicam que práticas pedagógicas embasadas na

neuroeducação — como contação de histórias, jogos cooperativos, dramatizações, rodas de conversa e rotinas estruturadas com escuta sensível — são eficazes na promoção das competências socioemocionais. Tais estratégias tornam o ambiente escolar mais acolhedor e humanizado, favorecendo a aprendizagem significativa (Morais, 2022; Oliveira, 2022).

Apesar das contribuições valiosas da neuroeducação, ainda existem obstáculos que dificultam sua aplicação no dia a dia das escolas. Um dos principais desafios é a formação dos professores. Muitos profissionais ainda não tiveram acesso a conhecimentos específicos sobre como levar os princípios da neuroeducação para a sala de aula de forma prática e significativa. A falta de oportunidades de formação continuada, a escassez de materiais didáticos voltados para essa abordagem e o distanciamento entre a teoria e o que realmente acontece no cotidiano escolar acabam dificultando o desenvolvimento de práticas que promovam o crescimento emocional dos alunos (Silva; Azevêdo, 2024; Rocha; Vercelli, 2020).

Além disso, a presença cada vez mais marcante de tecnologias digitais na vida das crianças exige um novo posicionamento da escola. A mediação adequada do uso desses recursos é fundamental para evitar prejuízos à atenção, à empatia e à autorregulação. A neuroeducação, nesse sentido, oferece subsídios para orientar o uso consciente e pedagógico das tecnologias (Nepomuceno; Pavanati, 2023).

A Base Nacional Comum Curricular estabelece o desenvolvimento das competências socioemocionais como parte constitutiva do currículo, o que exige planejamento, intencionalidade e comprometimento institucional. A inclusão efetiva dessas competências demanda mudanças na cultura escolar e no modo como se compreende o papel da educação infantil na formação humana (Ricieri; Rocha; Ricardo, 2024).

A valorização da escuta, do acolhimento e da singularidade de cada criança são princípios fundamentais de uma prática pedagógica sensível às emoções. Quando o educador reconhece o aluno como sujeito ativo, que sente, pensa e age, contribui para o fortalecimento de sua identidade, autonomia e autoestima (Jankauskas, 2024; Nascimento, 2023).

A neuroeducação não se apresenta como um modelo fechado ou uma metodologia única, mas como uma perspectiva integradora que amplia a compreensão dos processos educativos. Ao considerar o cérebro em sua dimensão emocional e relacional, essa abordagem propõe caminhos para a ressignificação da prática docente, ancorada na escuta, no vínculo e na intencionalidade pedagógica (Hennemann, 2015; Dias; Del Prette, 2022).

Conclui-se, portanto, que investir em práticas pedagógicas fundamentadas na neuroeducação é fundamental para que a escola cumpra seu papel na formação integral da criança. A promoção das habilidades socioemocionais não deve ser vista como algo complementar, mas como parte essencial de uma educação comprometida com o bem-estar, a convivência e o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Recomenda-se o fortalecimento das políticas públicas de formação

docente e a ampliação dos espaços de escuta e reflexão nas instituições escolares, além da valorização das emoções como condição para aprender é um passo fundamental para transformar a Educação Infantil em um espaço verdadeiramente inclusivo, ético e humanizador.

Referências

DIAS, Talita Pereira; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Programa de formação para desenvolvimento socioemocional na Educação Infantil: avaliação das professoras. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 1223–1244, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/epp.2022.69874> . Acesso em: 13 maio 2025.

HENNEMANN, Ana Lúcia. O surgimento da Neuroeducação, 2015. In: Revista Meu Cérebro. Disponível em: <https://meucerebro.com/o-surgimentoda-neuroeducacao> . Acesso em: 13 mai. 2025.

JANKAUSKAS, Rosi Meri Bukowitz. Habilidades socioemocionais na educação infantil: um convite à espiritualidade. Novas Perspectivas Investigativas: Contextos Acadêmicos Multitemáticos, v. 3, n. 13, p. 132–139, jan. 2024. ISSN 2676-0428. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/372>. Acesso em 15 mai. 2025.

MAIA, Bruna de Oliveira; CARVALHO, Livia de Oliveira Teixeira Dias. A importância do trabalho com as habilidades socioemocionais para uma boa saúde mental de crianças da Educação Infantil. Revista Interfaces do Conhecimento, v. 5, n. 1, p. 1–11, jan./abr. 2023. ISSN 2674-998X. Disponível em: <http://periodicos.unicathedral.edu.br/index.php/revistainterfaces/article/view/797/603> . Acesso em 13 mai. 2025.

MARÇAL, Cleonice. A curricularização das habilidades socioemocionais na Educação Infantil da Região Oeste do Paraná. 2024. 117 f. Tese (Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_41e5e2e3bb655d1cf5681eebbcf1de8b. Acesso em 13 mai. 2025.

MORAIS, Edmilson Júnior Amorim de. Recursos lúdicos para desenvolvimento de habilidades socioemocionais na educação infantil: relato de experiência. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/10447>. Acesso em 13 mai. 2025.

NASCIMENTO, Kely Anee de Oliveira. O ensino das habilidades socioemocionais na educação infantil. In: VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2021, Campina Grande. Anais... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80945>. Acesso em: 13 maio 2025.

NEPOMUCENO, Henrique Costa Rodrigues; PAVANATI, Iandra. A relação entre neurociência e educação infantil: o uso de tecnologias na infância e suas contribuições na prática pedagógica. Monumenta – Revista de Estudos Interdisciplinares, Joinville, v. 4, n. 7, p. 36–71, jan./jun. 2023. ISSN 2675-7826. Disponível em: <https://monumenta.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/156>. Acesso em 13 mai. 2025.

OLIVEIRA, Mariana Tudisco de. Desenvolvimento de competências socioemocionais: formação de professores para a implementação e avaliação de uma intervenção com estudantes do ensino fundamental. 2022. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11598896. Acesso em 13 mai. 2025.

RICIERI, Jaqueline Leite de Jesus; ROCHA, Fábila Soares; RICARDO, Lorena Santos. A dimensão socioemocional na educação: uma pesquisa bibliográfica. Revista Sociedade Científica, v. 7, n. 1, p. 4157–4177, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.61411/rsc202474417>. Acesso em: 13 maio 2025.

ROCHA, Priscila Kely da; VERCELLI, Lígia de Carvalho Abões. Habilidades socioemocionais na escola: guia prático da educação infantil ao ensino fundamental, Roseli Bonfante. Dialogia, São Paulo, n. 35, p. 283–287, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n35.17437>. Acesso em: 13 maio 2025.

SILVA, Tarcísio Fulgêncio Alves da; AZEVÊDO, Barbara Kelly Gonçalves. Conhecimentos sobre neuroeducação: importância e desafios enfrentados por professores da Educação Infantil. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 2466–2480, abr. 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13660>. Acesso em: 13 maio 2025.

CAPÍTULO 9

O PAPEL FUNDAMENTAL DO MEDIADOR ESCOLAR PARA CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE ACESSÍVEL DE APRENDIZAGEM

Rebeca Gonçalves Torres de Andrade

Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC)

Emanoel Jackson Lisboa

Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC)

RESUMO

A presente pesquisa é baseada em discussões hodiernas sobre o papel do mediador escolar e busca analisar, por meio de revisão bibliográfica, as contribuições do mesmo para a construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e inclusivos. Examina-se o que a literatura contemporânea diz sobre os papéis, desafios e práticas associadas à mediação escolar, especialmente no Brasil, com foco em alunos com necessidades especiais, autismo, TDAH e outros. Entre os achados, destaca-se que o mediador escolar atua como ponte entre o aluno, colegas, professores e a escola, favorecendo adaptações pedagógicas e emocionais que garantem o acesso ao currículo e à convivência. A presença do mediador é especialmente significativa na educação inclusiva porque ele atua como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando tanto o aluno com deficiência ou necessidades específicas quanto o professor que, muitas vezes, precisa de suporte para adaptar suas metodologias. Assim, o mediador não substitui o docente, mas complementa sua ação, promovendo o diálogo, a empatia e o acompanhamento contínuo do progresso do estudante. Portanto, o papel do mediador escolar é fundamental para a construção de um ambiente acessível de aprendizagem, pois garante que todos os alunos — com ou sem deficiência — tenham igualdade de oportunidades para aprender, conviver e crescer. Sua atuação reafirma o princípio de que a educação inclusiva é uma responsabilidade coletiva, baseada no respeito, na cooperação e no compromisso com o direito de todos à educação de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Mediador escolar; Inclusão; Acessibilidade; Aprendizagem; Educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto principal instituição de construção do conhecimento, tem sido confrontada pelo desafio de torna-se "inclusiva". Este

entreve contemporâneo, consiste em uma luta histórica conhecida como um movimento social, declarado por uma educação para todos, projeto este que apresenta como temática a luta pela igualdade, onde a escola tem depositado grande rede de apoio no mediador escolar, que com seus estudos utilizam técnicas apropriadas para fazer fluir o diálogo, a empatia, a escuta, a capacidade de encontrar saídas até chegarem a um resultado satisfatório dentro da sala de aula, explicitando a sua importância em todo o processo de aprendizagem escolar.

Durante alguns anos a educação inclusiva foi uma grande barreira dentro das escolas, pois era notória a falta de fomento a esta política educacional, além da ausência quase que total de investimento para formação específica dos professores, em vislumbre às necessidades subjetivas apresentadas na educação da atualidade por alunos neuro divergentes. Todavia depois de muitos anos foi constituída a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 – que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. A presente lei, estabelece parâmetros de garantia de direitos para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades.

Segundo (UNESCO 1994), “A educação inclusiva é um paradigma educacional que visa garantir o direito de todos os alunos à educação, promovendo a participação e a aprendizagem de todos, sem discriminação.” A organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura, mostra que a educação inclusiva deve ser exemplo de aplicabilidade prática e garantir que todos os alunos tenham o direito de aprender, assegurando que o estudante não esteja na sala de aula, apenas fisicamente, mas ativamente, juntamente com professores, escola e família, de modo acessível e significativo.

Vale salientar que para a o entendimento e apoio ao aluno com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, faz-se imprescindível, a presença do mediador escolar para essa construção, destacando o conhecimento e aproximação do mediador, trazendo mudanças de forma positiva, mais também destacando dificuldades encontradas no processo. A falta de apoio familiar, falta de formação específica e escassez de recursos, são algumas das barreiras encontradas dentro do processo de inclusão escolar, além das atitudes desfundadas de preconceito e segregação nos espaços escolares. A inclusão é um direito garantido por lei, mas os resultados só são apresentados mediante as práticas pedagógicas e suporte apresentados por profissionais qualificados e de apoio no geral, que desenvolvem um papel muito importante nesse processo, contribuindo para a quebra de barreiras e proporcionando momentos de garantia e de busca pela igualdade de direito.

Desta forma, apresentamos a urgência de trabalhar sobre as práticas de conhecimentos inclusivos nas escolas, tendo como destaque o papel do mediado no desenvolvimento do aluno, além de cooperar na formação de profissionais qualificados dentro da sala de aula, promovendo um ambiente

educacional de inclusão e acessibilidade, sempre levando em consideração as ambas visões do cuidar e educar independentemente da atipicidade apresentada.

Diante do exposto, temos por vezes nos questionado, sobre como o mediador, na sua função entre os alunos com necessidades específicas e o trabalho dentro da sala de aula, tem contribuído para superar barreiras pedagógicas e atitudinais, de modo a garantir, o desenvolvimento e participação integral do aluno no contexto da educação inclusiva.

CONTEXTO HISTÓRICO DA MEDIAÇÃO ESCOLAR

A educação inclusiva pressupõe que todos os estudantes, independentemente de suas diferentes capacidades ou deficiências, tenham acesso pleno ao processo de ensino e aprendizagem em condições de equidade. Nesse sentido, o mediador escolar é um agente cuja função é favorecer a comunicação, a interação social e o desenvolvimento cognitivo, emocional e acadêmico dos alunos com necessidades especiais ou diferentes estilos de aprendizagem. A construção de um ambiente acessível de aprendizagem não depende apenas de adaptações físicas ou tecnológicas, mas também de práticas pedagógicas, relações interpessoais e políticas educacionais que garantam suporte adequado. Nesse contexto, saber como o mediador escolar atua, quais práticas são mais eficazes, quais obstáculos enfrenta e como sua atuação pode ser fortalecida são questões centrais deste estudo

A mediação escolar, surgiu em 1994, com a declaração de Salamanca, este um documento que promove a educação inclusiva. Teve como foco, além do aluno, a necessidade extrema de apresentar modos relevantes para desconstrução da barreira que estabelece o processo de exclusão ou segregação escolar, tendo início nas escolas regulares, com suporte legal, estabelecido pela Lei 9.394/96, que cita no seu capítulo 5, referente a Educação especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996).

A presente lei estabelece o direito à educação para todos, que contexto escolar é por vezes negligenciada, e, infelizmente ainda não aplicada no ensino da educação inclusiva dos tempos passados. O contexto citado, veio inicialmente com o propósito de contribuir no ambiente educativo, que é formado por professores, alunos e pais, grupo completo que dá o pontapé do início da mediação, através de ideias e vivências entre alunos e professores, construindo melhores impasses para a promoção da educação.

Diante de todo o processo de luta, no início dos anos de 2000, tornou-se obrigatória a institucionalização do apoio, sendo inicialmente ofertada pelo atendimento educacional especializado, ensino esse criado tendo a sala de apoio com recursos e professores multifuncional, que em seguida apresenta a ideia do mediador dentro da sala de aula, mostrando os seus benefícios, com a acessibilidade pedagógica.

Deste modo, a mediação deixa de ser apenas um apoio sem integração e começa a ser valorizado e reconhecido como a mediação instrumental e social de Vygotsky, peça fundamental na sala de aula, que traz práticas, conhecimentos e diferentes ferramentas para o melhor desenvolvimento pedagógico e social dos alunos, promovendo autonomia.

O MEDIADOR E SUAS FUNÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

O mediador escolar, surge oficialmente nos ambientes escolares, no ano de 2015, quando a lei nº 13.146/2015 é instituída e denominada como a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência. Emergida da necessidade de um profissional de apoio para os alunos com deficiência dentro da sala de aula que estabelecesse o processo de mediação de conhecimento e transparência de regras e princípios para os discentes. O mediador também pode ser conhecido como cuidador ou profissional de apoio, nomenclaturas criadas e instituídas por gestões estaduais e municipais, mas que tem as mesmas funções de acompanhar, educar, mediar conteúdo dentro das dificuldades do aluno e a garantia da higiene pessoal, para os alunos que não conseguem desenvolver tal ação com autonomia.

Mousinho (2010), comenta que:

O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento. O mediador pode levar a criança a detectar variações por meio da diferenciação de informações sensoriais, como visão, audição e outras; reconhecer que está enfrentando um obstáculo e identificar o problema. Pode também contribuir para que

a criança tome mais iniciativa mediante diferentes contextos, sem deixar que este processo siga automaticamente e encorajar a criança a ser menos passiva no ambiente (Mousinho et al., 2010, p. 94).

O mediador escolar é uma figura fundamental no ambiente educacional, especialmente em contextos onde há necessidade de promover o diálogo, a convivência pacífica e o desenvolvimento integral dos alunos. Sua atuação vai além da simples resolução de conflitos — ele contribui para a construção de um ambiente escolar mais saudável, acolhedor e colaborativo e acessível à aprendizagens.

É necessário que o mediador construa uma ótima confiança com o aluno, observando também a necessidade de constantes estudos e conhecimentos na linha da educação inclusiva, pois este profissional é também responsável pelo desenvolvimento da criança, sendo a pessoa de mais contato físico, tendo como objetivo diário, a relação entre a escola e o aluno, com vistas ao seu desenvolvimento subjetivo, social e cognitivo. Para isto, o cuidador precisa conhecer os acompanhamentos do aluno e estabelecer padrões de intervenção, vinculados à estratégias diferenciadas e atualizadas.

Mamedes (2021) traz seu contexto comentando que o mediador é a ponte entre o aluno, a aprendizagem e toda rede escolar, pois ele acompanha o aluno por todo espaço e momentos escolares, além de ter como obrigação, garantir evolução de habilidade contempladas em todos os aspectos e áreas do conhecimento. O autor deixa explícita a responsabilidade que o mediador tem, para com o cuidado físico e desenvolvimento do aluno que está sobre seus cuidados.

Balbino, Silva e Oliveira (2021) destacam a importância de não intervir na aprendizagem da criança com deficiência que consegue desenvolver suas atividades sem intervenções, defendendo que o mediador não pode trabalhar com aluno tendo super protetividade, mas que objetive a promoção da autonomia. Deve sempre oferecer mais atribuições pedagógicas desafiadoras para esse desenvolvimento autônomo. O mediador atua como ponte de comunicação e cria espaços de fala e escuta, ajudando as partes a compreenderem diferentes pontos de vista e a chegarem a acordos de forma respeitosa.

Diante do exposto, é possível compreendermos a subjetividade de cada criança, para que isto ocorra, o mediador precisa conhecer e compreender o seu histórico, para assim organizar rotinas, práticas pedagógicas de incentivo às relações de interações sociais com os colegas, potencializando as habilidades do discente, auxiliando o professor regente, na adaptação curricular de atividades que respeitem se conhecimentos de mundo e limitações cognitivas. Com esse alinhamento a escola garantiria minimamente a promoção de direitos de aprendizagem dentro do contexto escolar.

ACESSIBILIDADE PARA ALÉM DA SALA DE AULA

A acessibilidade é um direito fundamental que garante a participação plena e igualitária de todas as pessoas na sociedade. No contexto escolar, ela não deve se restringir apenas à sala de aula ou ao processo de aprendizagem formal. Falar em acessibilidade para além da sala de aula significa pensar em uma escola que seja acessível em todas as suas dimensões — física, pedagógica, social, cultural e emocional.

A ABNT NBR 9050, é a lei garante a obrigatoriedade de adaptações nas instituições de ensino, dando a compreender que acessibilidade eram os entraves existentes nos prédios, onde a criança com deficiência tem acesso à educação e mediador na sala de aula e não consegue se locomover dentro do ambiente escolar, por falta de estrutura adaptada, dificultando sua movimentação e enfrentando barreiras em ambientes escolares como refeitórios, pátios e bibliotecas.

Com o passar do tempo, houve uma ampliação sobre a concepção de acessibilidade que vai de fato, para além de barreiras físicas. Inicia-se então identificação da ausência de equipamentos nas salas de AEE – Atendimento Educacional Especializado, principalmente de componentes acessíveis como LIBRAS, braille, softwares adaptados e recursos que facilitam as informações do professor regente para os alunos com deficiência e também a comunicação do ambiente escolar em qualquer espaço.

Santos, Santos e Ribas (2005) já contextualizam a acessibilidade dentro de vários ambientes de garantia de direitos, como educação e saúde, entre eles é citada a barreira maior a ser destruída, sendo ela a falta de entendimento da sociedade, o preconceito e exclusão social que infelizmente, ainda é muito frequente. A pessoa com deficiência nos ambientes presentes é sempre vista com mau olhar e muitas vezes não têm seus direitos garantidos, em espaços ou eventos, que não estão humana ou infra estruturalmente preparados para recebê-los. O entendimento da sociedade é muitas vezes, inferior ao que a lei estabelece como direito dos PCDs, e, infelizmente não existe o interesse do conhecimento.

Bem como Cambiaghi, S. S. (2007) cita em sua obra o termo desenho universal (DU) dentro da arquitetura, conceito esse que define ambientes e estruturas para todos, de modo a que na projeção de construção de quaisquer ambientes de domínio público, já devem ser planejados tomando como base a lei da acessibilidade, garantindo que o a pessoa com deficiência, se movimente sem a dependência do mediador e diante dessa luta da acessibilidade além da sala de aula.

DESAFIOS RISCOS E RETROCESSOS

Diante da lei, anteriormente apresentada, o poder público tem o dever cívico e moral de garantir todo e qualquer direito constitucional, mas infelizmente, um dos maiores desafios é o cumprimento das garantias legais

no cotidiano da população, a exemplo da ausência de estrutura física e qualificação profissional para a oferta de educação especial e inclusiva.

Segundo Mantoan (2003, p.27)

Uma das maiores barreiras para se mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles podem provocar na nossa velha forma de ensinar. E, por incrível que pareça, essa neutralização vem do próprio sistema educacional que se propõe a se modificar, que está investindo na inovação, nas reformas do ensino para melhorar a sua qualidade. (Mantoan, 2003, p.27)

O autor apresenta no seu comentário a ineficiência do sistema diante da inovação, sendo um dos grandes problemas, evitando desequilíbrio, mas estando quase que totalmente desalinhado as atualizações, sendo importante essa realidade para assim mudar as velhas práticas, a exemplo da forma como o professor trabalha e como aluno aprende. O sistema na tentativa de obter bons resultados numéricos, não compreende ainda que o tratamento de direcionamento pedagógico para os alunos atípicos necessita de alteração/adaptação. A política pública de educação acaba desenvolvendo um trabalho inclusivo de maneira superficial, na propositura de inovação, sem respeitar as especificidades dos alunos e sua necessidade subjetiva de avanços. Com isso notamos que existe a pretensão de modernização, mas acabam neutralizando e sempre retornando a prática tradicional de ensino.

Outro método desafiador é a forma de apoio ao aluno sem retirar sua autonomia, além de muita das vezes faltar apoio familiar e professor regente com qualificação profissional inclusiva, acabam dirimindo ao mediador total obrigação para com o desempenho do aluno atípico e esquecem das suas funções, além de mostrarem a falta de preparo e ausência de estímulo do aluno para sua autonomia, quase sempre desenvolvendo com ele, todas as atividades propostas.

Mantoan (2003, p.42), cita sobre os professores:

Os professores reagiram de maneira muito particular a esta nova metodologia de ensino, pois estavam acostumados a uma aprendizagem fragmentada e instrucionista, esperando da formação uma preparação para o exercício da docência, para o atendimento ao aluno com deficiência ou dificuldades de aprendizagem e para o manejo do comportamento. Queriam, em suma, quadros pedagógicos pré-definidos para sua sala de aula que garantissem a solução dos problemas que encontravam nas escolas inclusivas. Muitos profissionais entendiam a formação como uma extensão, um curso de especialização, cujo certificado validaria sua capacidade

para ser professor inclusivo. (Mantoan, 2003, p. 42.)

O professor, na perspectiva da educação pedagógica inclusiva, está sempre esperando por um manual para trabalhar com o aluno, um exemplo passo a passo a ser seguido com ideias de como adaptar seu planejamento e direcionar suas atividades, sem observar que ao invés de integrar solução a sua prática, está propondo soluções que isolam o estudante neuro divergente, ampliando a responsabilidade que os docentes têm depositado ao mediador e professor de AEE (Atendimento Educacional Especializado), desagregando o aluno da sala de aula e depositando total responsabilidade em ações extraclasse. Compreendemos também que a política de formações iniciais e continuadas oferecidas aos professores, não vislumbram o aperfeiçoamento profissional do mesmo em detrimento das mudanças e atualizações da Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva, o que de fato teria impacto no modo de ensino pedagogicamente, planejamento e alinhamento da educação básica e da educação especial.

Como afirma Freitas, 2015;

Hoje eu acredito que a principal tarefa dos alunos com necessidades educativas especiais é mostrar aos professores a poesia que existe dentro de cada um e o poder que elas possuem em dar oportunidades para aqueles que a maioria não acredita ser capaz (FREITAS, 2015, página 56).

O marco entre os desafios e retrocessos ainda é valorização do aluno como ser humano, capaz de pensar, e transformar realidades. É entender o aluno para além da matrícula. Tentando ajustar a funcionalidade da escola de uma forma que realmente aconteça uma aprendizagem real, extrapolando o conceito do capacitismo existente nas comunidades escolares, ilustrando a educação como um investimento para o futuro.

PERSPECTIVAS FUTURAS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE TODOS E PARA TODOS

As perspectivas futuras de uma Educação inclusiva de todos e para todos apontam para uma transformação profunda dos sistemas educacionais, tanto em termos de valores quanto de práticas. Essa visão se baseia no princípio de que todas as pessoas têm direito à educação de qualidade, independentemente de suas diferenças — sejam elas físicas, cognitivas, culturais, sociais, étnicas ou econômicas.

De acordo com GLAT (2011), “Incluir no ensino comum crianças com deficiências ainda pequenas, que terão toda uma vida escolar desenvolvendo-se em um ambiente inclusivo e, se tiverem suportes adequados poderão alcançar um alto nível de escolarização e desenvolvimento”.

Dentro das perspectivas, espera-se melhoria no nível de escolarização, garantindo suportes para a confiança familiar em colocar a criança no tempo correto no ambiente escolar e assim possibilitando melhores resultados.

Montoan (2003) comenta:

O sucesso dessa proposta de formação nas escolas aponta como indicadores: o reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem; professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos; cooperação entre os implicados no processo educativo, dentro e fora da escola; valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; e enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento (MANTOAN, 2003, p.47).

No futuro, espera-se que a Educação Inclusiva seja consolidada como um princípio estruturante das políticas educacionais, e não apenas como uma modalidade específica. Essa mudança implica a superação de práticas excludentes e a adoção de um modelo educacional que reconheça e valorize a diversidade como elemento essencial do processo de aprendizagem. Nesse contexto, a escola deve se transformar em um espaço de convivência plural, onde todos aprendem e ensinam mutuamente.

A formação docente terá papel central nesse processo. O professor do futuro precisará estar preparado para lidar com as diferenças, utilizando metodologias ativas e adaptativas que respeitem o ritmo e as necessidades de cada aluno. A formação continuada, pautada em valores de empatia, acolhimento e justiça social, será fundamental para garantir uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. (GLAT, 2011, pág. 23).

Além disso, as políticas públicas de inclusão devem se fortalecer, garantindo infraestrutura adequada, equipes multiprofissionais e financiamento contínuo. A escola inclusiva do futuro não se fará isoladamente, mas em parceria com famílias, comunidades e instituições diversas, construindo uma rede de apoio que promova o desenvolvimento integral do estudante.

METODOLOGIA

O trabalho apresentado é um estudo através de pesquisa qualitativa, utilizando-se dos princípios da bibliográfica, onde o aporte teórico foi realizado em sites, artigos, livros e orientação docente, com a temática em questão, sendo o maior objetivo, elucidar o contexto do mediador dentro da educação inclusiva, visto com respeito e importância.

Realizamos uma revisão bibliográfica sistemática, abrangendo

artigos publicados entre 2020 e 2025, nas bases SciELO, DOAJ, Portal CAPES e revistas brasileiras de educação. Os critérios de inclusão foram: estudos que abordassem explicitamente o papel do mediador escolar e a acessibilidade pedagógica. Foram excluídos trabalhos que tratassem de mediação apenas de forma conceitual, sem análise de práticas reais

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante da análise dos estudos sobre a referida temática, observamos que o mediador é considerado peça fundamental no desenvolvimento do aluno e projeção de alcance de melhores resultados, podendo dentro da escola, ser uma grande parceria de luta pela inclusão na prática, além de ser a ponte entre os conhecimentos teóricos e sobre as práticas que precisam de sua intervenção.

O processo de levantamento bibliográfico evidenciou que o mediador escolar contribui de forma significativa para a adaptação pedagógica e emocional de estudantes com TEA, TDAH e outras condições. A integração de tecnologias assistivas, recursos digitais e práticas colaborativas tem se mostrado eficaz na promoção da acessibilidade. No entanto, os desafios mais recorrentes incluem a ausência de formação específica, falta de reconhecimento institucional e escassez de recursos pedagógicos adequados. O mediador atua como elo entre professores, equipe pedagógica e família, promovendo a troca de informações e estratégias para atender às necessidades individuais dos alunos. Além disso, sua presença constante no cotidiano escolar facilita a construção de vínculos afetivos, o que é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base o teor de toda a pesquisa, conclui-se que o mediador é um profissional de grande importância para o desenvolvimento do aluno, destacando que o estudante precisa desenvolver as propostas com autonomia, sem esquecer também que a rede escolar precisar estar dentro do processo, inclusive o professor regente. Estabelecendo um trabalho coletivo e mutuo para que todos os agentes do conhecimento trilhem pelo mesmo caminho, para que a progressão seja uma conquista de todos.

O mediador escolar é figura essencial na efetivação de políticas de inclusão e na garantia de ambientes de aprendizagem acessíveis. Seu papel ultrapassa a assistência individual, alcançando dimensões pedagógicas, emocionais e sociais. Recomenda-se a ampliação de programas de formação continuada e o reconhecimento institucional dessa função como parte integrante da equipe educacional. O fortalecimento dessa prática contribui para o cumprimento do direito à educação de qualidade para todos.

Objetivamos que a presente pesquisa, contribua para a rede de apoio e estudos dentro da área estudada e explicita a necessidade de valorização

do mediador e sua luta para inclusão, mostrando que o aluno possui este direito e que, através desta garantia, algumas das muitas barreiras existentes possam ser quebradas para que aprendizagem ocorra de forma satisfatória e qualificadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/editora>.

Acesso em: 09 de outubro.2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade**. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de junho de 1994. Brasília: UNESCO, 1994.

VASCONCELLOS, Isabela Meirelles Martins; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. **O papel do mediador escolar na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, [s.d.].

MOUSINHO, R.; SCHMID, E.; MESQUITA, F. ; PEREIRA, J.; MENDES, L.; SHOLL, R.; NÓBREGA, V. **Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões**. 2010. Revista de psi

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 de setembro de 2025.

GLAT, R. **Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade**. In: Longhini, M.D. (Org.). O uno e o diverso na educação. Uberlândia: EDUFU. 2011. Pág.: 75-92.

FREITAS, E. **Mediador escolar – Recriando a arte de ensinar**. 2015. Editora: Wak. 104 páginas.

BRASIL, **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.copedagogia. Pág.: 92 – 108.

DECLARAÇÃO DE SALMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994, Salamanca-Espanha.

SOUSA, Naiara de Freitas; BRINGEL, Maricélia Félix Andrade. **As Contribuições do Mediador Escolar no Desenvolvimento Cognitivo e Social de Crianças com TDAH.** Id on Line Revista de Psicologia, v. 17, n. 65, p. 615–630, fev. 2023. ISSN 1981-1179. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 09 de outubro ,2025

MOUSINHO, Renata; SCHMID, Evelin; MESQUITA, Fernanda; PEREIRA, Juliana; MENDES, Luciana; SHOLL, Renata; NÓBREGA, Vanessa. **Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões.** [S.l.: s.n.], [s.d.]

SANTOS, Ana Paula Ribeiro dos; CAMPELO, Talita da Silva. **A importância do mediador no processo de inclusão escolar.** Educação Sem Distância, Rio de Janeiro, n. 8, p. 1–11, jul./dez. 2023. ISSN 2675-9993.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** (2010). São Paulo: Moderna, [2003].

CAPÍTULO 10

O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA APRENDIZAGEM INFANTIL: 0 AOS 5 ANOS

Andreza Ariane Alves de Oliveira

Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC)

Juliana Iraci Gomes da Rocha Santos

Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC)

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo discorrer sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem escolar das crianças no período da educação infantil, bem como debater sobre os direitos de aprendizagens, os quais são instituídos pelas legislações atuais, conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se que formam a base educacional para o pleno desenvolvimento das crianças, bem como, enfatizar sobre o processo da aprendizagem que conforme a pesquisa realiza constatou-se que ocorre de forma gradual e sequencial, necessitando de um ambiente a atividades intencionais que proporciona em avanços e a reorganização das estruturas cognitivas. Enfatizou-se ainda a necessidade e importância de garantir nesta etapa de ensino um ambiente lúdico com práticas de ensino que valorizem a ludicidade, visto que o lúdico tem extrema importância no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, pois é brincando que a criança vivencia diversas experiências e desafios de maneira espontânea e a partir dessas vivências constroem seus saberes, as brincadeiras por meio de jogos, músicas, dramatizações, experimentos, danças, e outras atividades de natureza lúdicas, levam as crianças a reorganizar as estruturas cognitivas e emocionais de forma prazerosa e assim espontaneamente construir sua aprendizagem com experiências de seu interesse e propícias a sua idade. O estudo realizou-se fundamentado em autores que debatem sobre a temática, tendo sido, portanto um estudo de natureza bibliográfica. Com o estudo foi possível perceber que as crianças possuem capacidades diversas para construir a aprendizagem, porém necessitam de um ensino planejado de modo que favoreça a evolução de suas capacidades nas áreas motoras, cognitivas e afetivas conforme ofertadas em situações que atendam os interesses da infância.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Desenvolvimento. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Primeira Infância, período que abrange desde o nascimento até os 5 anos e 11 meses de idade, é uma fase bastante decisiva no desenvolvimento do indivíduo, pois é durante esses primeiros anos que se dá o amadurecimento do cérebro, a aquisição dos movimentos e o desenvolvimento das capacidades de aprendizado e das relações social e afetiva. Ao conquistar determinadas capacidades, a criança passa a apresentar alguns comportamentos que são esperados para determinada idade. Sendo assim o desenvolvimento infantil é um conjunto de aprendizados que torna a criança cada vez mais independente (Silva, 2022).

Diante disso, as teorias do desenvolvimento infantil muito contribuem para explicar como as crianças se desenvolvem. No âmbito do desenvolvimento cognitivo, essas teorias explicam que nos primeiros anos da infância é um período de intensa atividade cerebral, em que o cérebro atravessa um estágio de processo e expansão de forma rápida, desenvolvendo conexões neurais essenciais para funções cognitivas superiores, passando assim a apropriar-se da aquisição da linguagem, compreender o mundo ao seu redor, construir memória, atenção e desenvolver a capacidade de resolução de problemas, sendo portanto os aspectos principais do desenvolvimento cognitivo nesta fase (Lima, 2019).

O presente estudo buscou compreender qual a relação entre desenvolvimento cognitivo e aprendizagem?

Objetivou-se com a realização da pesquisa entender o que é o sistema cognitivo e como se processa aprendizagem a partir da estimulação das habilidades mentais, bem como entender os conceitos sobre o desenvolvimento cognitivo e sua implicação para a aprendizagem, aprofundando reflexões sobre as habilidades mentais envolvidas no processo de aprendizagem.

A pesquisa justificou-se dado o interesse acadêmico pelo tema, motivada pela relevância de compreender a importância do desenvolvimento das capacidades cognitivas para a construção da aprendizagem, pois trata-se de uma temática de extrema importância para o melhoria e aprimoramento do processo de ensino aprendizagem das crianças.

Para elaboração do artigo empregou-se o método da pesquisa bibliográfica, na qual feito a análise e interpretação de artigos, revistas, jornais, entre outros, com o intuito de conhecer várias contribuições científicas em relação ao assunto.

Os resultados alcançados permitiram compreender que o desenvolvimento cognitivo ocupa um papel central na construção da aprendizagem, pois é a partir da do fortalecimento das habilidades mentais, como atenção, memória, raciocínio e linguagem, entre outros, que as constroem aprendizagens, sendo que todo o processo desse ser estimulado, motivado com práticas lúdicas e atividades inerentes a idade biológica e contextos da infância.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Teorias do desenvolvimento humano na concepção de Piaget, Vygotsky e Wallon

Conforme Mota e Ramos (2023) o desenvolvimento infantil pode ser melhor compreendido a partir das concepções de três renomados pesquisadores -Piaget, Vygotsky e Wallon, os quais discorrem que capacidade de conhecer e aprender das crianças se desenvolve através das interações estabelecidas entre o sujeito e o meio, sendo esse entendimento considerados como teoria do sociointeracionista a qual hoje fundamenta os estudos atuais.

Nesse contexto, a aprendizagem, segundo Piovesan (et al; 2018) é conceituada como sendo uma construção particular e singular que cada sujeito vai construindo a partir de seu saber e assim vai transformando as informações em conhecimento, ou seja, a aprendizagem é o resultado da capacidade que cada sujeito apresenta em resposta adaptadas de acordo com as solicitações e desafios que surgem na sua interação com o meio.

Jean Piaget (1896-1980) foi um importante psicólogo e filósofo suíço, que ficou reconhecido na história pelas suas pesquisas sobre o desenvolvimento da aprendizagem infantil, o mesmo dedicou grande parte de sua vida profissional, pesquisando junto às crianças informações de como se dava o processo de desenvolvimento de raciocínio. Piaget se destacou com o estudo da evolução do pensamento até fase da adolescência, sua teoria do desenvolvimento cognitivo trouxe uma explicação desse progresso por etapas, as quais se dão de forma ordenada e previsível, para ele a criança é um sujeito dinâmico que participa constantemente do meio em que vive, interagindo com objetos e pessoas e é nessa interação diária com a realidade que as crianças vão construindo as habilidades e aprendendo formas de fazê-las funcionar (Salas, 2023).

Assim, esse estudioso refletiu sobre como se dá o processo da psicologia do desenvolvimento, tendo se destacado com o estudo da teoria cognitiva que ficou consagrada como a epistemologia genética, obtendo várias informações sobre esse processo, sendo uma delas a conclusão de que a capacidade que cada criança possui para aprender é resultado das experiências que ela vive e não uma predisposição natural, portanto, os tipos e qualidades de interações vividas são bastantes decisórias no desenvolvimento da criança. (Piovesan et al; 2018)

Para Piaget, o nível de conhecimento expande-se progressivamente através de estruturas de raciocínio que vão se evoluindo e substituindo umas as outras, as quais ele denominou de Estágios do Desenvolvimento, isso significa que a criança vai se desenvolvendo subsequentemente, de acordo com a sua idade e relações mantidas as aprendizagens vão evoluindo, os conceitos preliminares vão se ampliando, com lógica e significados. (Piovesan et al; 2018)

Conforme Salas (2023) para esse estudioso, cada período de aprendizagem é caracterizado por compreensões e comportamentos próprios daquela fase e que são as interações estabelecidas vai provocando o raciocínio, desequilibrando os conceitos já existentes e exigindo novas conclusões para se equilibrar novamente, com isso vai ocorrendo as novas aprendizagens destacando ainda importante descoberta sobre a aprendizagem infantil, em que concluiu que o desenvolvimento cognitivo é paralelo ao afetivo, isso significa que o processo de aprendizagem infantil requer incluir desejos, sentimento, emoção, interesse, necessidades, valores, entre outros.

Sobre os estágios do desenvolvimento conforme destaca Jean Piaget a aprendizagem acontece a partir do desenvolvimento mental e com a evolução das estruturas mentais assim o autor definiu esse desenvolvimento em quatro importantes quatro fases do desenvolvimento cognitivo, os quais todas estão relacionados os vínculos de afetividade e a socialização da socialização das crianças. (Salas, 2023)

O primeiro estágio refere-se ao estágio sensório-motor, que compreende de 0 a 2 anos de idade, quando é desenvolvida a inteligência prática, que antecede a linguagem, em que a criança age sobre o meio, tendo como subsídios as sensações e os movimentos, em que geralmente as experiências são construídas por meio dos órgãos do sentido com o contato físico, corporal com os objetos. (Mota e Ramos, 2023)

O segundo estágio é o pré-operatória, que vai dos 2 a 7/8 anos, em que a criança realiza muito a associação simbólica, e surge as representações das imagens na mente, dominando também a linguagem e a comunicação. Ainda na visão de Piaget o terceiro estágio corresponde a fase operatória concreta, que compreende o período 7/8 aos 11/12 anos, etapa que a criança organiza seu pensamento de forma concreta, desligando-se da fantasia e da imaginação, conseguindo perceber o mundo de maneira real, sem comparações e sem associações, podendo nesse momento efetuar operações. E por fim aponta o autor o quarto estágio que segundo ele deu o nome de fase Operatório Formal que ocorre a partir dos 12 anos, fase em que a criança evolui definitivamente das compreensões concretas para as representações abstratas, desenvolvendo também sua identidade e manifestando seus interesses e valores. (Mota e Ramos, 2023)

Na visão de Schirmann (et al, 2019, p.6):

Cada período estabelece as bases para os períodos seguintes. Assim, um é pré-condição para alcançar os outros. Para Piaget, todos os humanos passam por todos estes períodos ou etapas no desenvolvimento de sua inteligência. O desenvolvimento segue uma linha pré-definida, apesar de variável de indivíduo para indivíduo, no que diz respeito ao ritmo que ocorre.

Diante disso, para que a criança possa construir uma aprendizagem significativa e que possa avançar cada estágio com sucesso, superando os conceitos já construídos, dependerá do tipo de relacionamento oferecido as crianças e as interações por elas desenvolvidas, o que requer relacionamentos afetuosos, visto que a afetividade e o cognitivo são interdependentes.

Nessa mesma linha refletindo o desenvolvimento da aprendizagem da criança é importante ressaltar o estudioso Vygotsky que foi um renomado pesquisador que viveu na Rússia (1896-1934) que em suas pesquisas buscou compreender como se dava a aprendizagem, sobre como o produz símbolos, desenvolvendo a linguagem e a comunicação

Portanto, para esse estudioso, o homem se diferencia dos animais por a capacidade de utilizar ferramentas do mundo físico, ou seja, apropriar-se de objetos para facilitar a relação com o mundo, utilizando-se ainda do pensamento para relacionar-se com o mundo. Isto é a capacidade de diante das necessidades físicas sociais, raciocinar e construir objetos que facilitarão as convivências no mundo, bem como ainda a capacidade de organizar-se internamente por meio da criação de marcas e outros esquemas para controlar e medir o tempo e a invenção de códigos para se comunicar, como a criação da escrita e outros símbolos de comunicação. (Nogueira, 2023)

Nesse sentido, sobre a aprendizagem das crianças Vygotsky (1987) apud Nogueira (2023, p.17) cita que:

A aprendizagem se dá como um processo denominado por Vygotsky de interação e que pode passar pela internalização. Processo pelo qual as ações e os conhecimentos presentes na sociedade são incorporadas pelo indivíduo, tornando-se parte de sua identidade. Envolve a apropriação dos signos presentes na cultura, como a palavra, efetivando uma internalização que possibilitará a transformação do simbólico em instrumentos mentais para o pensamento, regulação do comportamento e funcionamento mental

Portanto, na visão de Vygotsky o Inter psíquico (inter- entre os homens) infantil, progressivamente torna-se intrapsíquico (intra- dentro da própria criança) , o que significa que as maneiras de comunicação e as palavras que formam a cultura da criança e que circula no meio social que ela participa, torna seu próprio vocabulário e formas de comunicação, o que não quer dizer que as crianças passem a reproduzir de forma passiva os modos de interação do grupo social o qual pertence, mas sim, que esta os recria com suas ações. Ou seja, a criança apropria-se daquilo que é marca social do seu grupo e reformula esses códigos de uma forma particular, assim para o autor, cada novo comportamento que a criança apresenta é resultado das observações e interações anteriores. (Nogueira, 2023)

Observa-se ainda na teoria de Vygotsky (1987), que no processo do desenvolvimento humano, o papel do outro é muito importante, seja esse um adulto, ou mesmo outra criança. Para o estudioso, se for avaliar a capacidade de desenvolvimento da criança, pelo que ela é capaz de realizar sozinha, obtém-se uma resposta equivocada, pois esta poderá mostrar maiores habilidades quando auxiliada por outra pessoa.

Por isso, torna-se importante, saber discriminar o desenvolvimento real da criança, o seja, o que ela consegue realizar sozinha e o que ela necessita de ajuda, para compreender a distância entre a distância entre o nível real e a potencialidade que apresenta, essa observação é o que Vygotsky denominou de zona de desenvolvimento proximal (onde ocorrem as aprendizagens). Isto é, o seu progresso de aprendizagem, sobre que ela hoje faz só com ajuda de outro, amanhã fará sozinha com independência e autonomia. Na versão do autor a aprendizagem motiva o desenvolvimento. Para ele não há estágios da aprendizagem, mais sim uma sucessão que vai do simples ao mais complexo e a aprendizagem é sucessiva, não havendo ponto de parada ou suficiência.

Já para Wallon nascido na França e com carreira profissional em Paris, médico e filósofo, dedicou suas pesquisas em buscar compreender toda a estrutura orgânica e cerebral das funções psíquicas, buscando entender no cérebro onde se localizava, as funções como a memória, o comportamento social, a afetividade e a relação entre esses elementos. Na base orgânica do corpo humano, o Sistema Nervoso, as conexões cerebrais modificam-se à medida que o ser humano relaciona-se socialmente. Por exemplo, as regiões do cérebro do bebê se ampliam e mudam suas funções de acordo com as interações sociais nas quais o bebê está envolvido. (Morais,2022)

Diante Rosa; Goi (2024) discorrem que para Wallon (1995) o ser humano é organicamente social, ou seja, cada ser é produto das relações sociais e que só se torna sujeito a partir das relações sociais que estabelece, construindo assim sua identidade e seus conhecimentos, com a ajuda do outro, tendo como base fundamental a linguagem, que se permeia no meio em que vive e no mundo. Destacando assim três eixos que se inter-relacionam diferentemente no processo de desenvolvimento da criança, sendo estes: a motricidade, a cognição e a afetividade, em que na fase inicial de desenvolvimento do bebê predomina a afetividade, sendo que nesse contexto a cognição não se desassocia da afetividade, marcado pela fase impulsivo-emocional que permanece até aos 2 anos e os movimentos que surgem e progride como forma de comunicação da criança com o mundo.

Ainda sobre o desenvolvimento cognitivo infantil Martini (2025) aponta que de acordo com Maturana um grande neurobiólogo chileno, que também trouxe enormes contribuições sobre o desenvolvimento infantil e conforme ele, não existe sujeito separado de objeto, nem criança fora de uma realidade, mais o que há é a junção natural acoplada do sujeito com o meio, surgindo assim o mundo e a própria criança, sendo a relação o princípio de

tudo, diante disso, a criança e o meio são resultados de um processo que se constitui reciprocamente.

Portanto, o meio é formado pelo organismo como ambiente de vida e o organismo é constituído pela história de seus acoplamentos com meios específicos. Nesse sentido, não há mundo pré-existente, independente da nossa atuação nele, nem tão pouco há distinção entre o mundo e o conhecimento, é o ato de conhecer que faz surgir o mundo, visto que ao buscar conhecer a realidade, já se produz essa realidade, essa capacidade do organismo produzir a si mesmo sem destruir sua unidade é denominada pelos autores autopoiesis. (Salas, 2023)

Assim, o desenvolvimento da cognição, e a formação do conhecimento se fazem no domínio das relações de todo o sistema autopoietico- ou seja, a produção de sujeito e de mundo acontece de forma simultânea. Podendo com isso dizer que o conhecimento não é um fator que se produz na mente, mas no corpo como um todo. Os autores denominam de enação a cognição corporificada, resultante da ação do sujeito no mundo, por meio do corpo, em que cada ação é motivada pelos processos sensoriais.

Com isso podemos dizer que o processo de aprendizagem estar relacionado a coordenação tanto do corpo como da mente, e não somente a representação mental do mundo e que a aprendizagem não é uma mera repetição mecânica e sim um processo de criação criadora, envolvendo o acoplamento do organismo com o meio.

A Relevância das Práticas Lúdicas no Processo de Desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças na Educação Infantil

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC de 2017, a Educação Infantil é a etapa inicial do processo educacional, em que a educação e o cuidado estão intrinsecamente ligados. As creches e pré-escolas têm como objetivo acolher as vivências e experiências prévias das crianças no âmbito familiar e social, incorporando esses conhecimentos em suas abordagens pedagógicas para ampliar suas capacidades, experiências e habilidades, abrindo portas para novas aprendizagens.

Dentro desse contexto, as instituições de educação infantil complementam a educação familiar por meio de práticas pedagógicas que promovem o ensino-aprendizagem. Essas práticas buscam permitir que as crianças se desenvolvam conforme orientam os eixos estruturantes e competências gerais propostos pela BNCC.

Esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos na BNCC são conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se que formam a base educacional para o pleno desenvolvimento das crianças.

Diante disso, é fundamental criar as condições adequadas para que as crianças aprendam por meio de interações ativas em um ambiente que lhes ofereça desafios estimulantes e as encoraje a resolvê-los. Isso permite que elas construam significados sobre si mesmas, os outros e o mundo ao

seu redor, conforme preconizado pela BNCC.

No contexto do ensinar e cuidar na educação infantil, as práticas lúdicas devem permear todo o processo ensino-aprendizagem, o lúdico que se refere a oferecer as crianças formas de ensino que esteja de acordo com a sua idade e que seja de seu interesse, envolvendo assim brincadeiras, jogos e todo um fazer que seja de acordo com sua idade e suas preferências, sendo assim, um modo de experienciar e construir o conhecimento por meio de ações simbólicas, criativas, expressivas e prazerosas. (Queiroz et al, 2025)

As atividades lúdicas envolvem, portanto, brincadeiras, jogos, cantigas, narrativas orais, dramatizações, dinâmicas interativas, experiências sensoriais e outras formas de engajamento simbólico que correspondem ao modo mais genuíno pelo qual as crianças pequenas aprendem e se relacionam com o mundo.

Como menciona Piaget (1970), “a atividade lúdica é a mais espontânea forma de expressão da criança” (Piaget, 1970, p. 52), para este importante pesquisador o brincar é o elemento principal no processo da formação do conhecimento, pois através de brincadeiras as crianças passam a compreender a realidade, reorganizando estruturas cognitivas e desenvolvendo as capacidades simbólicas, como ainda pode interagir com o através de experimentos, criando hipóteses, errando, acertando, recomeçando, entre outros, o que é de grande significado para a construção do conhecimento, a criança precisa ser desafiada para poder então reorganizar as estruturas cognitivas anteriores e somente o brincar permite isso de forma natural, atraente e divertida.

METODOLOGIA

Como processo de desenvolvimento metodológico, esta pesquisa é classificada como uma abordagem bibliográfica. Para tal, foram consultadas obras relevantes por meio de livros, artigos científicos em plataformas digitais e teses relacionadas aos tópicos mencionados anteriormente.

Conforme indicado por Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é caracterizada por se fundamentar exclusivamente em fontes teóricas já publicadas, tanto em formatos impressos quanto eletrônicos, que foram analisadas previamente.

Diante disso, após minuciosa seleção de materiais, realizou-se o estudo aprofundado dos que fundamentaram a discussão e assim, elaborou-se esse artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme a análise bibliográfica realizada, observou-se nas teorias dos autores de Piaget, Wallon e Vygotsky, complementadas com as orientações da BNCC (2017), que a aprendizagem e desenvolvimento das crianças se dão de forma integral abrangendo aspectos cognitivos, afetivos,

motores e sociais, os quais estão em contínua interação com o meio.

Nas teorias dos três conceituados autores, foi possível entender que o processo de desenvolvimento das crianças precisa de dá em espaços e condições de ensino que sejam dinâmicos e que vivenciem experiências e interações sociais ricas e diversas.

Na teoria de Piaget, verificou-se que o desenvolvimento cognitivo se dá por estágio e de maneira sequencial, a partir das interações estabelecidas no ambiente a criança vai reorganizando seus esquemas mentais e assim construindo novas estruturas de pensamento e compreensão em relação ao mundo e as aprendizagens escolar que lhe são propostas.

Diante desses achados reforça-se a necessidade de garantir práticas pedagógicas que levem seriamente em consideração cada fase de desenvolvimento em que a criança se encontra, proporcionando desafios condizentes e adequados a seu estágio de desenvolvimento e a à sua capacidade de assimilação e acomodação, afirmando-se ainda o importante papel que o professor da educação infantil desempenha, de ser o mediador, aquele que cria condições a partir da realidade que cada criança construa o próprio conhecimento através da ação, da curiosidade e da experimentação.

Na teoria de Vygotsky observou-se que as interações sociais são de grande valia para a aprendizagem infantil, assim a importância de planejar um ambiente e atividades que permitam interações e trocas entre os pequenos, como ainda se verificou a relevância que a linguagem apresenta na formação do pensamento infantil.

Outra importante compreensão que foi possível obter na teoria de Vygotsky, foi a respeito do conceito de zona de desenvolvimento proximal, o qual discorre que a aprendizagem infantil vai se dando e se consolidando quando é mediada pelo o adulto, pois demonstra que o aprendizado se efetiva quando a criança é apoiada por um adulto mais experiente e a partir desse apoio orientado a criança vai progredindo com a ajuda que lhe é oferecida, até que consiga realizar suas atividades de maneira autônoma. Diante disso, entende-se que o desenvolvimento infantil não é somente uma maturação biológica, mas resultante da mediação social que é oferecida, das experiências culturais e as experiências que vivenciadas em seu meio.

Na teoria de Wallon viu-se que o desenvolvimento do sujeito é um processo que envolve de forma inseparável as áreas motoras, cognitivas e afetivas e nesse contexto o fator emocional e os vínculos afetivos estabelecidos, sobretudo nos primeiros contatos da escola com a criança é de extrema importância para o bem-estar psico e emocional da criança e para um bom processo de desenvolvimento da inteligência e construção da identidade da criança, sendo portanto, a afetividade, um dos elementos que precisa ser priorizados e bem articulada nas relações da escola com a criança, assim vê-se a necessidade de espaços educativos que valorizem e proporcione boas relações humana de acolhimento e bem estar, tendo-as como uma das bases necessárias para o aprender.

Abordando essas três teorias dos autores Piaget, Vygotsky e Wallon,

em suma compreendeu-se que o desenvolvimento infantil ocorre com base nas dimensões cognitivas, afetivas e sociais, tendo esses aspectos a necessidade de ser pensado de personalizada, como ainda planejado atividades que favoreça o desenvolvimento de cada uma delas, visto que o desenvolvimento não ocorre de maneira espontânea, mas é preciso o estímulo e as condições assertivas. Nesse âmbito por se tratar de crianças pequenas o lúdico precisa também estar presente e ser a base para todas as atividades a ser proporcionadas, uma vez que as brincadeiras e aludicidade faz parte da essência da idade de cada criança e assim as atividades tem que ser conforme o interesse de sua idade.

Piaget, aponta de forma muito clara que o lúdico tem um valor central no desenvolvimento da aprendizagem das crianças, pois é brincando que a criança vivencia diversas experiências e desafios de maneira espontânea e a partir dessas vivências constroem seus saberes, por isso brincadeiras, jogos, músicas, dramatizações, experimentos, danças, e outras atividades de natureza lúdicas, levam as crianças a reorganizar as estruturas cognitivas e emocionais de forma prazerosa.

Na análise feita a partir do estudo da BNCC, pode-se constatar que é dever da escola garantir as crianças os seus direitos de aprendizagens, os quais definidos como conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, princípios estes que se relaciona intimamente com as teorias sociointeracionistas, as quais também reconhecem e instituem o brincar como estratégia de ensino principal para a educação infantil.

De modo geral, com a pesquisa realizada constatou-se que processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança na etapa infantil é de natureza complexa e complexo e multifacetado, o que requer da escola a oferta de um ensino intencional e bem planejado para atender as especificidades da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou compreender que o desenvolvimento infantil é integrado, contínuo e dinâmico, abrangendo dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras que são construídos a partir das interações estabelecidas.

Compreende-se que as aprendizagens infantis são instituídas por direitos, sendo estes- conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Assim sendo, a escola deve ofertar as crianças condições de aprendizagens que favoreçam para que eles possam evoluir dentro destes parâmetros, viu-se também que a prática da educação infantil deve se dar por meio de atividades lúdicas e prazerosas para que as crianças possam de forma agradável realizar suas descobertas e reorganizar suas estruturas cognitivas, construindo assim a aprendizagem.

Como ainda, constatou-se que o desenvolvimento da aprendizagem se dá por etapa e que o trabalho pedagógico de formação e construção do

conhecimento da criança, é preciso está fundamentado no afeto e na emoção, sendo esses os pilares que sustentam o sucesso da aprendizagem.

Acredita-se que a presente pesquisa muito contribuirá para a melhoria e qualificação do trabalho educativo nos espaços de educação infantil e para o fortalecimento de relações fundamentadas na afetividade e melhor compreensão sobre todos os níveis da aprendizagem infantil

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação. 2017.

FERREIRA, Geolange Carvalho. **Neurociência e Educação: entre saberes e desafios**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 40, 17 de outubro de 2023.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

LIMA, Melina Medeiros de Miranda. **Desenvolvimento na primeira infância: a importância dos primeiros anos de vida**. /– Recife: Do Autor, 2019.

MOTTA Lindinalva de Souza Ludwig da. **Piaget, Vigotsky E Wallon: Contribuições No Cenário Educacional**. Dossiê: o bicentenário da independência e da educação no brasil: influências napolíticas educacionais, impasses, retrocessos e avanços | vol. 3, nº 1, jan/jul-2023.

NOGUEIRA, Grasielly Sobreira. **O processo de desenvolvimento da oralidade com foco nas contribuições pedagógicas**. Goiás: Universidade Católica de Goiás, 2023.

PEREIRA, Graciele Perciliana de Carvalho; DEON, Vanessa Aparecida. **As concepções de infância e o papel da família e da escola no processo de ensino-aprendizagem**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 5, 8 de fevereiro de 2022.

Piaget, **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PIOVESAN, Josieli; *et al.* **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem** 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

QUEIROZ, Ângela Maria Caetano; FERNANDES, Lorryne da Silva; BARROS, Átila. A importância das atividades lúdicas na educação infantil. Revista Tópicos, 29 maio 2025.

ROSA, Ana Paula Marques da; GOI, Mara Elisângela Jappe. **Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais.** *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 10, 26 mar. 2024.

SALAS, Paula. **Jean Piaget e a construção do conhecimento.** São Paulo: Rede Galápagos; Itaú Social, 2023.

SCHIRMANN, Jeisy Keli; MIRANDA, Neiva Guimarães; GOMES, Valdilea Fabricio; ZARTH, Evani Luiza Fiori. **Fases de desenvolvimento humano segundo Jean Piaget.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 6., 2019, Fortaleza. Anais [...]. Campina Grande: Editora Realize, 2019.

SILVA, Maurício Pedro da; FERREIRA, Vanessa Leão Franchi. Resenha da obra de VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Expressão Popular, 2018. Cadernos de Pós-Graduação, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 294–296, jan./jun. 2021.

SILVA, R. A. P. **A emoção no desenvolvimento infantil.** *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências e Educação*, 2022.

WINGERT, Vitória Duarte; MARTINS, Vitória Duarte; FERREIRA, Liliana Soares. **Uma criança vigotskiana? Considerações sobre a concepção de criança no trabalho pedagógico escolar.** *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 35, e2024c1102BR, 2024.

CAPÍTULO 11

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E MERCADO DE TRABALHO: IMPACTOS, TRANSFORMAÇÕES E PERSPECTIVAS SOCIAIS NA ERA DIGITAL

Júnio Fábio Ferreira

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.
Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.
Gestor Pedagógico Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Céu Azul e Professor de
Educação Profissional e Tecnológica III na Escola do Futuro Paulo Renato de Souza

Pâmela Sousa de Jesus

Graduada em Pedagogia Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de Lourdes e em
Direito Faculdade do Instituto Brasil e Licenciada em Educação Física Faculdade Albert
Einstein. Professora PIV na Prefeitura de Anápolis

Michelly Cesária Vieira de Oliveira

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás
Mestrado em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University

Alessandra Encinas Brandão Chaves

Graduação em Letras Português e Respectivas Literaturas
Mestrado em Tecnologias Emergentes em Educação

Alessandra Barbosa de Melo

Mestre pela MUST UNIVERSITY
Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Matemática

RESUMO

A disseminação da inteligência artificial (IA) tem provocado profundas mudanças nas estruturas produtivas, exigindo a reconfiguração das relações de trabalho, dos perfis profissionais e das políticas educacionais. Este artigo tem como objetivo analisar os efeitos da IA no mercado de trabalho, discutindo os processos de substituição de empregos, a transformação das competências requeridas e as possibilidades de criação de novas ocupações. Para tanto, realiza-se uma revisão narrativa da literatura recente, com base em autores nacionais e internacionais que abordam a intersecção entre tecnologia, trabalho e educação. Verifica-se que a automação inteligente impacta de maneira desigual os setores econômicos, afetando especialmente as ocupações repetitivas e de baixa qualificação. Em contrapartida, emergem novas oportunidades profissionais em áreas técnicas e criativas, desde que acompanhadas de políticas públicas que promovam a inclusão digital e a formação continuada. A análise evidencia ainda que a educação assume papel estratégico na mediação entre os avanços tecnológicos e a sustentabilidade social, sendo necessária a reformulação dos currículos escolares e a capacitação docente. Conclui-se que o futuro do trabalho depende da articulação entre inovação tecnológica e justiça social, o que

implica investimentos estruturais em políticas educacionais e regulatórias. A inteligência artificial, longe de ser apenas uma ameaça à empregabilidade, representa também uma oportunidade de reorganização produtiva mais equitativa, desde que orientada por princípios éticos e inclusivos.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência artificial. Mercado de trabalho. Transformação digital. Educação tecnológica. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A inteligência artificial (IA) tem ocupado papel central nas transformações tecnológicas que marcam o início do século XXI. Sua inserção em diferentes esferas da atividade humana – da indústria à educação, passando pela saúde, segurança pública, serviços e gestão empresarial – revela um processo de digitalização que não apenas altera rotinas operacionais, mas reconfigura de forma estrutural os modos de produção, as relações de trabalho e as exigências formativas da contemporaneidade. Essa nova etapa da revolução tecnológica, impulsionada pela convergência entre algoritmos, big data e aprendizado de máquina, consolida-se como uma das mais abrangentes e complexas inovações do período recente.

Ao se observar o cenário global, constata-se que a incorporação de sistemas baseados em IA vem ocorrendo com velocidade crescente, afetando a dinâmica dos mercados e exigindo respostas rápidas de governos, instituições educacionais e do setor produtivo. A automação inteligente, em particular, tem provocado debates sobre a substituição de empregos tradicionais, o surgimento de novas ocupações e a transformação das competências exigidas dos trabalhadores. Esses debates ganham especial relevância em países como o Brasil, marcados por desigualdades históricas, elevada informalidade e assimetrias regionais que amplificam os impactos das transições tecnológicas.

Diante desse contexto, torna-se necessário compreender como a inteligência artificial influencia o mercado de trabalho e quais os caminhos possíveis para promover uma adaptação socialmente justa a essa nova realidade. A discussão sobre o futuro do emprego não pode se limitar a previsões deterministas, mas deve considerar os múltiplos fatores que condicionam os efeitos da tecnologia, tais como o grau de escolaridade da população, as políticas públicas de inclusão digital, a capacidade regulatória do Estado e a articulação entre educação, ciência e inovação.

Este artigo tem como objetivo analisar os impactos da inteligência artificial no mercado de trabalho, considerando três dimensões principais: o panorama atual da IA e suas tendências tecnológicas; os efeitos da automação sobre as ocupações formais e informais; e o papel da educação e das políticas públicas na mediação desse processo. A abordagem adotada

é de caráter qualitativo, fundamentada em revisão narrativa da literatura nacional e internacional recente, com ênfase em produções acadêmicas e institucionais que tratam da interseção entre tecnologia, trabalho e educação. Opta-se por uma análise teórica aprofundada, que integra diferentes perspectivas e valoriza a articulação crítica dos dados e argumentos disponíveis.

A relevância do estudo reside na urgência de se debater políticas de preparação e mitigação diante das mudanças em curso, promovendo estratégias que conciliem inovação tecnológica e desenvolvimento humano.

Ao se investigar os impactos da IA sobre o emprego, busca-se contribuir para a construção de uma agenda pública e científica que valorize a equidade, a formação contínua e a sustentabilidade social frente às transformações digitais. Assim, pretende-se oferecer subsídios para a reflexão crítica sobre os rumos do trabalho no século XXI, destacando tanto os riscos quanto as oportunidades associadas à inteligência artificial.

A REVOLUÇÃO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: PANORAMA ATUAL E TENDÊNCIAS

Observa-se que, nas últimas décadas, o desenvolvimento da inteligência artificial tem promovido profundas alterações no tecido social e produtivo. Esse processo de reconfiguração tecnológica vem sendo impulsionado por avanços nos campos da computação cognitiva, aprendizado de máquina e processamento de linguagem natural, cujas aplicações extrapolam o domínio industrial e atingem setores estratégicos, como saúde, educação, segurança e gestão pública. Com o amadurecimento de técnicas como *machine learning* e *deep learning*, sistemas computacionais passaram a desempenhar tarefas complexas com autonomia progressiva, abrindo espaço para novas formas de interação entre humanos e máquinas (LIMA, 2020).

Ao se analisar o panorama atual, constata-se que a IA se consolidou como pilar da transformação digital. Sua capacidade de extrair padrões de grandes volumes de dados e gerar respostas adaptativas em tempo real redefine o conceito de eficiência em diversos contextos organizacionais. Na administração pública, por exemplo, a adoção de sistemas inteligentes tem permitido a automatização de processos burocráticos, ampliando a transparência e a capacidade de resposta dos serviços oferecidos à população (RIBEIRO; LIMA, 2021). Na esfera industrial, a integração da IA aos sistemas ciberfísicos viabilizou a transição para modelos de produção mais flexíveis e otimizados, característica distintiva da chamada Indústria 4.0 (MELO; BRITO, 2022).

A presença cada vez mais intensa da IA no cotidiano evidencia um novo paradigma de organização social, caracterizado pela ubiquidade dos algoritmos e pela centralidade dos dados. A conectividade entre dispositivos, viabilizada pela internet das coisas, contribui para a construção de

ecossistemas integrados nos quais a informação circula com velocidade e precisão. Nesse contexto, a capacidade de processamento e a velocidade de análise de dados conferem às máquinas uma função estratégica na tomada de decisão, desafiando estruturas tradicionais e gerando novas demandas regulatórias e éticas (MOURA, 2020).

Entretanto, a expansão das aplicações da IA não se limita à automação de tarefas operacionais. Observa-se uma ampliação significativa de seu uso em ambientes de ensino e aprendizagem, com destaque para os sistemas tutores inteligentes, plataformas adaptativas e algoritmos de personalização de conteúdo. Essas ferramentas vêm sendo empregadas para individualizar a experiência educacional, monitorar o desempenho discente e oferecer feedbacks direcionados, contribuindo para a redução da evasão e o aprimoramento da qualidade pedagógica (GOLDSCHMIDT; PASSERINO, 2021). Ainda assim, permanece o desafio de equilibrar inovação tecnológica e princípios pedagógicos, evitando a mercantilização da educação e assegurando o protagonismo docente.

Do ponto de vista teórico, autores como Castells (2021) situam essa reconfiguração dentro da lógica da sociedade em rede, na qual as tecnologias de informação e comunicação não apenas interligam indivíduos, mas estruturam novas formas de produção e poder. Sob essa ótica, a IA não representa apenas uma ferramenta de apoio, mas um agente que reorienta processos e relações sociais, estabelecendo novos padrões de comportamento e critérios de desempenho. A dinâmica algorítmica, ao ordenar dados e propor soluções, influencia decisões com impactos diretos sobre a vida das pessoas, desde a gestão de recursos humanos até a formulação de políticas públicas.

Na análise das tendências emergentes, destaca-se o protagonismo da chamada IA generativa, cujos modelos são capazes de criar novos conteúdos a partir de padrões aprendidos. Essa vertente inclui sistemas que produzem textos, imagens, músicas e códigos de programação, com implicações relevantes para a economia criativa e para o setor de serviços especializados. Ao mesmo tempo, surgem debates sobre autoria, autenticidade e direitos intelectuais, que exigem regulamentações específicas e um acompanhamento ético rigoroso (HARARI, 2018). Tais transformações requerem não apenas domínio técnico, mas também uma compreensão crítica sobre os limites e possibilidades da tecnologia.

Diante da rápida evolução das capacidades da IA, torna-se evidente a necessidade de preparação das sociedades para lidar com seus efeitos. Isso inclui não apenas o desenvolvimento de competências técnicas para operar as ferramentas digitais, mas também a formação de cidadãos capazes de compreender os impactos sociotécnicos desses sistemas. A inteligência artificial, ao reconfigurar a dinâmica entre humanos e máquinas, convoca o campo científico a refletir sobre a construção de critérios que orientem sua aplicação, assegurando justiça, equidade e respeito aos direitos fundamentais.

O avanço da IA demanda, portanto, uma abordagem multidimensional, que considere os aspectos técnicos, sociais, econômicos e culturais de sua implementação. A ausência de políticas públicas integradas e a carência de marcos regulatórios específicos podem acentuar desigualdades e gerar exclusões estruturais. Nesse sentido, o debate sobre governança algorítmica ganha relevância, especialmente no que tange à transparência, responsabilidade e prestação de contas das decisões automatizadas (RIBEIRO; LIMA, 2021). A construção de um ambiente normativo adequado requer esforços conjuntos entre governos, academia e setor privado, de modo a garantir que os benefícios da IA sejam amplamente distribuídos.

Ao se considerar a dimensão histórica do desenvolvimento tecnológico, percebe-se que a IA representa não apenas uma inovação incremental, mas uma inflexão paradigmática na relação entre ciência, técnica e sociedade. A capacidade das máquinas de aprender com dados e de se aperfeiçoarem autonomamente desafia concepções tradicionais de inteligência e levanta questões filosóficas profundas sobre agência, autonomia e intencionalidade. Esse novo campo de possibilidades deve ser analisado com cautela, pois sua implementação indiscriminada pode gerar impactos indesejados em termos de vigilância, manipulação de informações e ampliação de vieses discriminatórios (CASTELLS, 2021).

A complexidade desse cenário exige que se reconheça a inteligência artificial como fenômeno transversal e dinâmico, cuja compreensão demanda articulação entre diferentes áreas do conhecimento. As ciências sociais, por exemplo, oferecem instrumentos analíticos para avaliar os efeitos sociopolíticos da automação, enquanto as ciências da computação contribuem com a base técnica necessária para o desenvolvimento dos sistemas. Essa integração de saberes é essencial para promover um avanço tecnológico que esteja em consonância com os valores democráticos e os direitos humanos.

Nesse processo de transformação, a noção de trabalho, produtividade e valor também se encontra em revisão. A incorporação de sistemas inteligentes aos fluxos produtivos redefine o papel dos trabalhadores e altera as métricas de desempenho organizacional. A descentralização das decisões e a delegação de tarefas às máquinas impõem desafios à supervisão humana, à gestão do conhecimento e à segurança das informações. Assim, é imperativo que se formulem estratégias que assegurem a inserção digna e sustentável dos indivíduos nesse novo arranjo produtivo, evitando o aprofundamento de desigualdades históricas e promovendo o desenvolvimento humano.

Considerando o exposto, pode-se afirmar que a inteligência artificial configura uma das mais expressivas revoluções tecnológicas contemporâneas. Seu impacto extrapola os limites do setor tecnológico e incide sobre múltiplas dimensões da vida em sociedade. Preparar-se para esse novo contexto exige visão sistêmica, capacidade de adaptação e

compromisso ético com a construção de um futuro inclusivo. A consolidação de políticas públicas eficazes, o fortalecimento da pesquisa científica e o estímulo à formação crítica dos cidadãos são caminhos necessários para que os avanços da IA possam ser apropriados de forma equitativa e sustentável.

IMPACTOS DA IA NO EMPREGO: SUBSTITUIÇÃO, TRANSFORMAÇÃO OU CRIAÇÃO?

A intensificação da adoção da inteligência artificial nos ambientes produtivos tem provocado impactos significativos nas estruturas do emprego, tanto no setor formal quanto no informal. Ao se considerar a disseminação de sistemas automatizados, observa-se um reposicionamento da força de trabalho diante de tecnologias que assumem funções anteriormente atribuídas a indivíduos. Esse movimento não ocorre de forma homogênea, sendo condicionado por variáveis como grau de escolaridade, setor de atuação, desenvolvimento econômico regional e capacidade de adaptação institucional. Com isso, abre-se um campo analítico relevante sobre os efeitos da IA nas configurações laborais contemporâneas.

Estudos recentes demonstram que a automação, potencializada pelos avanços da IA, tende a substituir ocupações intensivas em tarefas repetitivas e previsíveis. Profissões com baixa complexidade cognitiva e alto grau de padronização se apresentam mais suscetíveis à informatização, especialmente nas áreas de serviços, transporte, logística e manufatura tradicional. Essa dinâmica foi mapeada por Frey e Osborne (2017), que estimaram elevadas taxas de substituição em diversas funções, a depender da intensidade da interação humana necessária. Entretanto, os mesmos estudos indicam que nem todas as ocupações estão igualmente expostas, sendo possível identificar segmentos em que a IA atua mais como ferramenta complementar do que como substituta.

Ao se investigar a transformação dos perfis profissionais, nota-se que a introdução de tecnologias baseadas em IA exige competências diferenciadas. As habilidades técnicas passam a incluir conhecimentos em análise de dados, programação, segurança cibernética e gestão de sistemas inteligentes. Paralelamente, atributos interpessoais, como criatividade, resolução de problemas e inteligência emocional, ganham relevância, sobretudo em atividades que requerem julgamento contextual, comunicação avançada e capacidade de adaptação. Nesse cenário, o conceito de empregabilidade passa a ser reconfigurado, deixando de se apoiar exclusivamente na formação técnica tradicional e incorporando critérios relacionados à aprendizagem contínua e à versatilidade profissional (SCHWAB, 2016).

A literatura especializada sugere que, embora haja substituição em determinados postos, também se verifica a criação de novas funções vinculadas ao ecossistema digital. Cargos como cientista de dados, engenheiro de aprendizado de máquina e analista de ética algorítmica são

exemplos de ocupações emergentes diretamente relacionadas ao desenvolvimento e monitoramento de sistemas inteligentes. Além disso, a difusão da IA em setores como saúde, agricultura de precisão e educação personalizada tem fomentado oportunidades profissionais que anteriormente não existiam, indicando um potencial de geração de empregos qualificados quando se dispõe de políticas educacionais alinhadas às novas demandas (CNI, 2020).

No entanto, esse processo de reestruturação não se dá sem consequências negativas, sobretudo para trabalhadores inseridos em mercados informais ou com baixa qualificação. Em contextos como o brasileiro, marcados por desigualdades históricas e elevada heterogeneidade produtiva, a automação tende a acentuar as disparidades regionais e a fragilizar ainda mais as camadas mais vulneráveis da população. Segundo o DIEESE (2021), a expansão da IA, sem estratégias adequadas de inclusão produtiva e requalificação, pode resultar no aprofundamento da exclusão digital e no aumento do desemprego estrutural. Tal constatação reforça a necessidade de políticas públicas proativas que promovam a atualização profissional e a redistribuição equitativa dos benefícios tecnológicos.

Paralelamente, a natureza do trabalho também passa por transformação. A introdução de sistemas autônomos em ambientes organizacionais altera não apenas as tarefas desempenhadas, mas também as relações interpessoais, os mecanismos de controle e os critérios de avaliação de desempenho. Hirschheim (2022) argumenta que a IA redefine os modelos de supervisão, delegando às máquinas a capacidade de monitorar, diagnosticar e corrigir atividades em tempo real. Esse novo arranjo técnico traz implicações importantes para a saúde mental, a autonomia no trabalho e a percepção de valor do trabalhador, exigindo atenção por parte de gestores, sindicatos e pesquisadores.

Observa-se, ainda, que as transformações promovidas pela IA ocorrem dentro de um contexto mais amplo de globalização digital, no qual a mobilidade do capital informacional e a desmaterialização dos processos produtivos tendem a desestabilizar vínculos empregatícios tradicionais. Conforme aponta Sassen (2007), a reconfiguração do espaço econômico global implica deslocamentos significativos na organização do trabalho, reduzindo a estabilidade dos contratos formais e ampliando as formas precárias de ocupação. A inteligência artificial, nesse sentido, atua como catalisadora de processos que, embora anteriores à sua massificação, ganham nova intensidade diante das possibilidades tecnológicas contemporâneas.

A complexidade desse cenário demanda um olhar analítico que vá além da dicotomia entre perda e geração de empregos. Trata-se de compreender como a IA redefine as condições de produção e os critérios de inserção no mercado, bem como de identificar as estratégias mais eficazes para mitigar seus efeitos negativos. Entre as medidas apontadas pela literatura estão a reformulação dos sistemas educacionais, a ampliação da

formação técnica orientada por competências digitais, o estímulo à pesquisa aplicada e a criação de redes de proteção social adaptadas à nova realidade produtiva (BRYNJOLFSSON; MCAFEE, 2015).

Além das alterações nas ocupações e nos perfis profissionais, a inteligência artificial também contribui para a emergência de novas formas de gestão do trabalho. O uso de algoritmos para distribuição de tarefas, avaliação de produtividade e definição de metas tem se tornado frequente em plataformas digitais e empresas de base tecnológica. Essa lógica algorítmica impõe novos desafios à regulamentação do trabalho, uma vez que as decisões passam a ser tomadas com base em critérios automatizados, nem sempre transparentes ou passíveis de contestação. A ausência de parâmetros normativos claros pode comprometer direitos fundamentais e reforçar assimetrias de poder entre empregadores e trabalhadores (DIEESE, 2021).

Nesse contexto, ganha relevância o debate sobre justiça algorítmica e governança tecnológica. Para que os benefícios da IA sejam amplamente distribuídos, é necessário assegurar mecanismos de controle social e de responsabilização sobre os impactos das decisões automatizadas. Isso implica, entre outras ações, a construção de marcos regulatórios atualizados, a realização de auditorias independentes e a promoção da diversidade nas equipes responsáveis pelo desenvolvimento de tecnologias. A inteligência artificial, enquanto ferramenta de gestão e produtividade, deve ser submetida a critérios éticos compatíveis com os valores democráticos e os direitos humanos (HIRSCHHEIM, 2022).

Por fim, destaca-se que os efeitos da IA sobre o emprego não podem ser analisados de maneira isolada. Eles se inserem em um processo histórico mais amplo de transformação do trabalho, no qual a tecnologia sempre desempenhou papel ambíguo, ora como promotora de progresso, ora como fonte de desigualdade. O diferencial contemporâneo reside na velocidade, amplitude e profundidade das mudanças promovidas, que desafiam as estruturas institucionais existentes e exigem respostas coordenadas e baseadas em evidências (SCHWAB, 2016). O futuro do emprego, nesse sentido, dependerá da capacidade coletiva de antecipar tendências, formular políticas públicas eficazes e construir um ambiente de trabalho que seja, ao mesmo tempo, tecnologicamente avançado e socialmente justo.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS FRENTE À TRANSFORMAÇÃO DIGITAL

Diante das transformações provocadas pela inteligência artificial nos modelos produtivos e nas relações de trabalho, observa-se a necessidade de redefinir o papel da educação e das políticas públicas como instrumentos estratégicos de preparação e mitigação de desigualdades. A velocidade com que os avanços tecnológicos vêm sendo incorporados à realidade social tem desafiado estruturas educacionais tradicionais, que, em muitos casos,

permanecem desatualizadas frente às competências exigidas por um mercado em constante mutação. Nesse cenário, torna-se imperativo reconfigurar currículos, metodologias e práticas formativas, a fim de alinhar a formação humana às exigências da era digital.

A inteligência artificial demanda um conjunto de habilidades que extrapola o domínio técnico e inclui competências cognitivas, socioemocionais e éticas. A aprendizagem contínua, a capacidade de resolver problemas complexos, a criatividade e a inteligência emocional assumem papel central na formação do novo perfil profissional. Nesse contexto, a educação deve ser compreendida como um processo dinâmico e adaptativo, que se estende ao longo da vida e responde às mudanças no mundo do trabalho de forma integrada. Conforme aponta a UNESCO (2021), a incorporação de tecnologias digitais à educação não deve ocorrer de maneira superficial, mas sim como estratégia pedagógica que estimule o pensamento crítico, a autonomia e a colaboração.

A reformulação das bases educacionais passa pela articulação entre ensino básico, técnico e superior, com o objetivo de construir trajetórias formativas mais flexíveis e orientadas por competências. A superação de modelos rígidos, baseados na simples memorização de conteúdos, é condição essencial para que se promovam experiências de aprendizagem significativas, capazes de preparar os estudantes para contextos incertos e desafiadores. Programas como o mapeamento de competências profissionais para a Indústria 4.0, conduzidos por entidades como o SENAI, demonstram a importância de aproximar a educação das demandas concretas do setor produtivo, favorecendo a inserção de jovens e adultos em ocupações emergentes (SENAI, 2020).

A articulação entre educação e tecnologia, no entanto, não pode prescindir de políticas públicas consistentes. O enfrentamento dos impactos da IA sobre o emprego e a inclusão produtiva requer ações coordenadas entre diferentes esferas governamentais, além do engajamento de instituições formadoras, setor privado e sociedade civil. Políticas que estimulem a inclusão digital, a equidade no acesso à educação tecnológica e a capacitação docente para o uso pedagógico das tecnologias são fundamentais para ampliar as oportunidades de desenvolvimento humano. De acordo com Silva (2020), a ausência de políticas educacionais voltadas para o letramento digital agrava as desigualdades estruturais e compromete a democratização dos benefícios da transformação digital.

A formação de professores desponta como uma das dimensões mais sensíveis desse processo. A integração eficaz da IA nos contextos educativos depende da qualificação dos profissionais da educação para lidar com as ferramentas tecnológicas de maneira crítica e criativa. Isso inclui desde o domínio técnico-operacional até a compreensão dos impactos sociais, éticos e pedagógicos da automação nos processos de ensino-aprendizagem. Conforme ressalta Moraes (2022), preparar educadores para os desafios da era digital é um passo indispensável para garantir que a tecnologia contribua

efetivamente para a melhoria da qualidade da educação, em vez de reforçar desigualdades.

Ademais, a promoção de parcerias público-privadas pode potencializar os efeitos das políticas educacionais, viabilizando o acesso a equipamentos, plataformas digitais e capacitação técnica. Essas parcerias devem ser orientadas por princípios de responsabilidade social, assegurando que os interesses empresariais não se sobreponham aos objetivos educacionais. A construção de ecossistemas de inovação, que integrem escolas, universidades, centros de pesquisa e empresas, contribui para o fortalecimento da cultura científica e tecnológica no país, além de fomentar a criação de empregos qualificados em áreas estratégicas.

A estratégia nacional de educação digital, recentemente publicada pelo Ministério da Educação, representa um avanço na tentativa de estruturar ações integradas que contemplem a formação de competências digitais, a infraestrutura tecnológica nas escolas e o desenvolvimento de recursos educacionais abertos (MEC, 2023). No entanto, a implementação efetiva dessas diretrizes exige investimentos sustentáveis, acompanhamento sistemático e avaliação de impacto, sob risco de se transformar em mais uma diretriz sem eficácia prática. A construção de uma política educacional orientada pela transformação digital requer visão de longo prazo, governança articulada e participação social.

Outro aspecto relevante diz respeito à inclusão de grupos historicamente marginalizados nas políticas de formação para o trabalho digital. Populações em situação de vulnerabilidade, como mulheres, pessoas negras, indígenas e pessoas com deficiência, enfrentam obstáculos adicionais no acesso às oportunidades geradas pela transformação tecnológica. As políticas públicas devem considerar essas especificidades e propor ações afirmativas que garantam equidade de acesso, permanência e sucesso nos programas de capacitação tecnológica. Cunha (2022) destaca que a desigualdade digital tende a reproduzir e aprofundar outras formas de exclusão social, sendo necessária uma abordagem interseccional na formulação das políticas educacionais.

Além da dimensão educacional, a atuação do Estado deve contemplar mecanismos de regulação e incentivo à inovação, assegurando que a inteligência artificial seja implementada de maneira responsável e inclusiva. A governança da IA envolve questões como privacidade de dados, ética algorítmica, transparência das decisões automatizadas e responsabilidade civil por danos decorrentes do uso da tecnologia. Nesse sentido, a legislação deve ser atualizada para contemplar os novos desafios impostos pela automação, promovendo um ambiente jurídico seguro, que estimule a inovação sem comprometer os direitos fundamentais.

O estímulo à pesquisa científica e à produção de conhecimento nacional em IA também se insere como elemento estratégico no fortalecimento da soberania tecnológica. A dependência de soluções importadas limita a autonomia dos países em desenvolvimento e dificulta a

adaptação das tecnologias às realidades locais. Martins (2021) observa que a consolidação de centros de excelência em ciência de dados e inteligência artificial, com financiamento público e conexão com demandas sociais, é fundamental para garantir que os avanços tecnológicos estejam alinhados com os interesses coletivos. A valorização da ciência e da pesquisa aplicada, aliada à formação de quadros qualificados, contribui para a construção de uma base tecnológica sólida e sustentável.

Em paralelo, o fomento à cultura de inovação nas escolas e universidades pode despertar o interesse dos estudantes pelas áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM), ampliando o repertório formativo e estimulando o protagonismo juvenil. Iniciativas que promovam a experimentação, o trabalho por projetos e a interdisciplinaridade revelam-se eficazes na preparação de sujeitos criativos e capazes de lidar com a complexidade dos problemas contemporâneos. A educação, ao assumir seu papel transformador, deve fomentar a autonomia intelectual e a capacidade de intervenção consciente no mundo.

A preparação para os impactos da IA no trabalho exige, portanto, um esforço articulado e multidimensional, que ultrapasse soluções tecnicistas ou imediatistas. A educação precisa ser pensada como direito social e bem público, capaz de mediar a relação entre os avanços tecnológicos e a construção de um futuro mais justo e sustentável. As políticas públicas, por sua vez, devem ser orientadas pela justiça social, pela equidade e pela promoção de oportunidades reais para todos os cidadãos. Somente por meio dessa articulação será possível transformar o potencial disruptivo da IA em um vetor de inclusão e desenvolvimento.

Considerando os desafios colocados pela automação e pela digitalização das atividades humanas, torna-se evidente que o caminho para um futuro do trabalho mais equitativo e resiliente passa, inevitavelmente, pela educação. Trata-se de garantir não apenas o acesso ao conhecimento técnico, mas também o fortalecimento das capacidades críticas e da consciência cidadã. A inteligência artificial, como tecnologia de uso geral, pode tanto aprofundar desigualdades quanto criar novos horizontes de emancipação. O papel da educação e das políticas públicas, nesse contexto, será o de definir qual desses caminhos será trilhado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do avanço ininterrupto da inteligência artificial e sua incorporação progressiva em diversos setores da sociedade, constata-se que o mercado de trabalho encontra-se em meio a uma transição paradigmática. Essa transição, diferentemente de revoluções industriais anteriores, caracteriza-se por uma velocidade de difusão tecnológica sem precedentes e pela complexidade das transformações em curso. A IA, ao integrar capacidades cognitivas e operacionais, rompe fronteiras antes consideradas estáveis entre o trabalho humano e a automação, exigindo um redesenho

profundo das estruturas ocupacionais, dos processos produtivos e dos modelos formativos.

As análises apresentadas ao longo deste artigo indicam que os impactos da IA não se manifestam de forma uniforme, sendo fortemente condicionados por variáveis contextuais como o grau de maturidade tecnológica dos setores, a capacitação da força de trabalho, o nível de escolarização da população e a existência de políticas públicas articuladas. Enquanto algumas ocupações são diretamente ameaçadas pela automação, outras são modificadas em seus conteúdos e formas de execução, ao passo que novas ocupações emergem com base em competências técnico-analíticas e criativas. Assim, observa-se um cenário marcado não apenas por substituições, mas também por profundas reconfigurações e requalificações do trabalho.

Em países com elevada desigualdade social e histórico de fragilidade nas políticas educacionais, como o Brasil, os riscos associados à automação são agravados por uma distribuição assimétrica do acesso à educação digital e à qualificação técnica. A informalidade, que ainda caracteriza grande parcela do mercado de trabalho nacional, expõe milhões de trabalhadores a uma condição de vulnerabilidade frente às exigências do novo contexto produtivo. Essa realidade evidencia que, embora a IA seja uma tecnologia global, seus efeitos assumem configurações locais específicas, o que exige respostas políticas sensíveis às particularidades socioeconômicas de cada território.

Nesse sentido, a educação assume papel central na mediação entre o avanço tecnológico e a inclusão produtiva. A formação para o trabalho do século XXI deve ir além da capacitação técnica restrita e incorporar princípios como pensamento crítico, aprendizagem ao longo da vida, ética digital e adaptabilidade. A reformulação curricular e metodológica, aliada ao fortalecimento da formação docente, torna-se indispensável para que o sistema educacional possa responder, de maneira tempestiva e eficaz, às exigências da transformação digital. Os dados analisados apontam que iniciativas como programas de requalificação profissional, estratégias nacionais de educação digital e integração entre instituições de ensino e setor produtivo são caminhos promissores para promover maior equidade no acesso às oportunidades geradas pela IA.

As políticas públicas, por sua vez, devem ser pensadas em chave multidimensional. Não se trata apenas de estimular o uso da IA como instrumento de modernização econômica, mas de garantir que sua aplicação seja orientada por critérios de justiça social e desenvolvimento humano. Para isso, torna-se necessário ampliar os investimentos em infraestrutura tecnológica, incentivar a pesquisa científica nacional, garantir marcos regulatórios que assegurem direitos trabalhistas e estabelecer mecanismos de governança tecnológica transparentes e participativos. A inteligência artificial, enquanto instrumento de organização do trabalho e da vida social,

deve estar subordinada aos princípios constitucionais de igualdade, dignidade e inclusão.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de garantir diversidade e representatividade nos processos de desenvolvimento da IA. A ausência de pluralidade nos grupos que projetam algoritmos e sistemas inteligentes pode resultar na reprodução de vieses, exclusões e discriminações. Nesse contexto, a participação ativa de mulheres, pessoas negras, indígenas, LGBTQIA+ e outros grupos historicamente marginalizados é essencial para assegurar que as tecnologias emergentes reflitam os valores e as necessidades de toda a sociedade. A construção de uma IA inclusiva exige, portanto, compromissos éticos e políticos que transcendam as fronteiras da engenharia e da computação.

As considerações aqui apresentadas reforçam a ideia de que a inteligência artificial não constitui, por si só, uma ameaça ou uma solução. Trata-se de uma tecnologia de uso geral, cujo impacto dependerá das escolhas sociais, políticas e econômicas que forem realizadas. O futuro do trabalho, nesse sentido, está em aberto. Pode-se caminhar em direção à ampliação das desigualdades, com exclusão em massa de trabalhadores desqualificados, ou pode-se optar por um modelo de desenvolvimento sustentável, no qual o progresso tecnológico seja um aliado da inclusão social.

Assim, o debate sobre IA e mercado de trabalho não pode ser adiado nem reduzido a perspectivas tecnicistas ou alarmistas. É necessário promover uma discussão pública qualificada, que envolva pesquisadores, formuladores de políticas, educadores, trabalhadores e sociedade civil organizada. A construção de consensos mínimos sobre o uso responsável da IA, a proteção dos direitos sociais e a garantia de oportunidades formativas será determinante para assegurar que os ganhos tecnológicos se traduzam em avanços concretos para a população.

Conclui-se que a inteligência artificial, quando integrada a uma estratégia de desenvolvimento orientada por valores democráticos e equitativos, pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de vida, a eficiência dos serviços públicos, o aumento da produtividade e a ampliação das oportunidades profissionais. No entanto, para que isso ocorra, é imprescindível que se adotem políticas educacionais e regulatórias articuladas, baseadas em evidências, sensíveis à diversidade e comprometidas com a redução das desigualdades estruturais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Estratégia nacional de educação digital**. Brasília: MEC, 2023.

BRYNJOLFSSON, Erik; MCAFEE, Andrew. **A segunda era das máquinas: trabalho, progresso e prosperidade numa época de tecnologias brilhantes.** Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

CNI – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **O futuro do trabalho: desafios e oportunidades com a Indústria 4.0.** Brasília: SENAI, 2020.

CUNHA, Cibelle Lemos da. **Desigualdade digital e exclusão no mercado de trabalho.** Revista Sociedade em Debate, Pelotas, v. 28, n. 2, p. 15–30, 2022.

DIEESE – DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Os impactos da automação e da inteligência artificial no mercado de trabalho.** Boletim Especial, São Paulo, 2021.

FREY, Carl Benedikt; OSBORNE, Michael A. **The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation?** Technological Forecasting and Social Change, [S.l.], v. 114, p. 254–280, 2017.

GOLDSCHMIDT, Rodrigo; PASSERINO, Liliana M. A. **Aplicações de inteligência artificial no setor educacional: desafios e oportunidades.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 2, 2021.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HIRSCHHEIM, Rudy. Os impactos da IA sobre os modelos de trabalho humano. Revista Administração e Sociedade, Salvador, v. 23, n. 3, p. 95–112, 2022.

LIMA, Francisco Carlos Paletta. **Inteligência artificial: fundamentos, aplicações e desafios.** São Paulo: Editora Érica, 2020.

MARTINS, João Batista. **Educação, tecnologia e trabalho: o novo papel das instituições formadoras.** Revista Educação e Tecnologia, Brasília, v. 27, n. 1, p. 45–63, 2021.

MELO, André Luiz R. de; BRITO, Edgard P. Z. de. **Transformação digital e trabalho: os impactos da automação inteligente.** Cadernos EBAPE.BR, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 321–337, 2022.

MOURA, José A. **Inteligência artificial e seus impactos na sociedade contemporânea.** Revista do Direito Público, Teresina, v. 16, n. 1, p. 155–177, 2020.

MORAES, Maria C. **Educação para o trabalho em tempos de inteligência artificial**. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, v. 6, n. 12, 2022.

RIBEIRO, Bruno da Silva; LIMA, Carlos Henrique. **A inteligência artificial no contexto das transformações digitais**. Revista Tecnologia e Sociedade, Curitiba, v. 17, n. 45, p. 1–20, 2021.

SASSEN, Saskia. **Sociologia da globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SENAI – SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. **Mapeamento de competências profissionais para a indústria 4.0**. Brasília: CNI, 2020.

SILVA, Elaine Ribeiro da. **Políticas públicas e capacitação digital: desafios para o Brasil**. Revista de Políticas Públicas, São Luís, v. 24, n. 1, p. 89–108, 2020.

UNESCO. **Competências para a vida e o trabalho na era digital: relatório global de tendências em educação e tecnologia**. Paris: UNESCO, 2021.

CAPÍTULO 12

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E O FUTURO DA TECNOLOGIA: IMPLICAÇÕES ÉTICAS E EDUCACIONAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Júnio Fábio Ferreira

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.
Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.
Gestor Pedagógico Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Céu Azul e Professor de
Educação Profissional e Tecnológica III na Escola do Futuro Paulo Renato de Souza

Pâmela Sousa de Jesus

Graduada em Pedagogia Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de Lourdes e em
Direito Faculdade do Instituto Brasil e Licenciada em Educação Física Faculdade Albert
Einstein. Professora PIV na Prefeitura de Anápolis

Michelly Cesária Vieira de Oliveira

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás
Mestrado em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University

Alessandra Encinas Brandão Chaves

Graduação em Letras Português e Respectivas Literaturas
Mestrado em Tecnologias Emergentes em Educação

Alessandra Barbosa de Melo

Mestre pela MUST UNIVERSITY
Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Matemática

RESUMO

O avanço exponencial da Inteligência Artificial (IA) tem provocado profundas transformações em diferentes esferas da vida contemporânea. Este artigo, de natureza teórica e exploratória, busca analisar criticamente as implicações éticas e educacionais decorrentes do uso e da disseminação de tecnologias baseadas em IA. A pesquisa adota o método de revisão bibliográfica com base em autores contemporâneos das áreas de filosofia da tecnologia, ética aplicada e educação digital. A IA tem sido utilizada amplamente em setores como saúde, segurança, economia e ensino, o que levanta questões sobre privacidade, tomada de decisão automatizada, responsabilização por danos e reconfiguração das relações humanas. Ao refletir sobre os impactos sociais dessas transformações, discute-se a necessidade de desenvolver diretrizes éticas que orientem a construção de sistemas mais transparentes e humanizados. Na perspectiva educacional, observa-se que a IA pode tanto potencializar os processos de aprendizagem quanto ampliar desigualdades se não houver políticas inclusivas de acesso e formação crítica. As contribuições de autores como Floridi, Harari, Lévy e Morin subsidiam uma análise crítica sobre os rumos da sociedade algoritmizada. Conclui-se que a ética aplicada à IA deve ser entendida como uma construção interdisciplinar

e contínua, capaz de equilibrar inovação tecnológica e responsabilidade social. Além disso, destaca-se o papel estratégico da educação na formação de sujeitos conscientes e críticos diante das novas racionalidades digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência artificial; ética aplicada; sociedade digital; educação tecnológica; inovação.

INTRODUÇÃO

A inteligência artificial (IA) configura-se como uma das tecnologias mais disruptivas do século XXI, promovendo transformações profundas em múltiplos domínios da vida social, econômica, política e educacional. Desenvolvida a partir de avanços na ciência da computação, estatística e neurociência, a IA transcende seu caráter técnico-operacional para ocupar um papel decisivo na reconfiguração das relações humanas, na estruturação dos mercados, na governança das instituições e nas práticas educativas. Trata-se, portanto, de um fenômeno que, mais do que tecnológico, é social e cultural, exigindo abordagens críticas e interdisciplinares para sua compreensão e regulação.

O crescimento exponencial da IA nas últimas décadas se deve, em grande medida, à convergência entre poder computacional, expansão do armazenamento de dados e desenvolvimento de algoritmos de aprendizagem automática. Esses sistemas passaram a ser incorporados a dispositivos e plataformas que, de maneira progressiva, mediam interações cotidianas, influenciam decisões e orientam comportamentos. No entanto, o uso intensivo de tecnologias algorítmicas tem gerado controvérsias em torno de seus impactos éticos e sociais, particularmente no que tange à privacidade, à transparência, à responsabilização e à justiça algorítmica (Floridi; Cows, 2021; Jobin; Ienca; Vayena, 2019).

No plano social, a difusão de sistemas de IA coincide com o fortalecimento do chamado capitalismo de vigilância, como denomina Zuboff (2020), no qual experiências humanas são capturadas, traduzidas em dados e transformadas em produtos preditivos comercializáveis. Esse modelo impõe uma nova lógica de poder, centrada na extração comportamental, no controle automatizado e na manipulação algorítmica, com sérias implicações para a democracia e os direitos fundamentais. O'Neil (2019) e Silva (2021) alertam para os riscos de discriminação algorítmica e de aprofundamento das desigualdades estruturais, uma vez que tais sistemas tendem a reproduzir vieses históricos ocultos sob a aparência de neutralidade técnica.

No campo educacional, a IA vem sendo implementada com a promessa de aprimorar a personalização da aprendizagem, otimizar a gestão pedagógica e ampliar o acesso ao conhecimento. Plataformas adaptativas, assistentes virtuais e sistemas de avaliação automatizada têm sido apresentados como soluções inovadoras para desafios antigos da educação.

Entretanto, pesquisas recentes evidenciam que o uso da IA na educação pode implicar riscos significativos, como a vigilância escolar, a padronização dos processos formativos e a desumanização da relação pedagógica (Selwyn; Jeston, 2022; D'andréa, 2022). Para além das promessas de eficiência, é necessário discutir as finalidades educacionais que se deseja alcançar com essas tecnologias e os valores que as orientam.

A UNESCO (2021), em suas diretrizes para formuladores de políticas públicas, destaca que a adoção da IA na educação deve estar orientada por princípios éticos que garantam a equidade, a inclusão, a privacidade e a promoção dos direitos humanos. O documento enfatiza que as decisões relacionadas ao uso da IA em ambientes educacionais não devem se limitar a critérios técnicos ou econômicos, mas precisam considerar as implicações pedagógicas, culturais e sociais desses sistemas. Da mesma forma, autores como Morin (2023) defendem uma pedagogia que valorize a complexidade da condição humana e promova uma educação integral, na qual a tecnologia seja ferramenta e não fim.

Nesse cenário, torna-se imprescindível problematizar o avanço da inteligência artificial como fenômeno tecnológico-político que afeta diretamente a estruturação da sociedade contemporânea. Compreender seus impactos exige análise crítica dos sistemas de poder que os sustentam, dos discursos que os legitimam e dos efeitos que produzem sobre a subjetividade, o conhecimento e a democracia. O campo da ética aplicada à IA, embora em expansão, ainda carece de mecanismos efetivos de regulação, fiscalização e participação cidadã, especialmente em países do Sul Global.

Considerando essas questões, o presente artigo tem como objetivo analisar, a partir de uma abordagem teórica e crítica, as implicações éticas, sociais e educacionais da inteligência artificial na sociedade contemporânea. A pesquisa estrutura-se em três eixos principais: (i) os fundamentos éticos contemporâneos da IA, com ênfase na construção de marcos normativos globais; (ii) os desafios sociais impostos pela sociedade algoritmizada, com destaque para a vigilância, a manipulação de dados e as desigualdades algorítmicas; e (iii) os riscos e possibilidades da IA na educação, com foco nas práticas pedagógicas e nas políticas de inclusão e formação crítica.

Ao articular esses eixos, busca-se contribuir para o debate científico sobre o papel da inteligência artificial na formação de futuros sociais mais justos, democráticos e humanizados, a partir de uma perspectiva que privilegia o pensamento ético e a responsabilidade coletiva sobre os rumos do desenvolvimento tecnológico.

REFERENCIAL TEÓRICO

Fundamentos Éticos Contemporâneos da Inteligência Artificial

A expansão das tecnologias baseadas em inteligência artificial (IA) tem provocado discussões profundas sobre os limites morais da automação e a necessidade de estruturas éticas que orientem o desenvolvimento e a aplicação dessas ferramentas em diversos contextos sociais. A natureza adaptativa e autônoma de certos sistemas de IA exige um reexame das categorias tradicionais da ética, como responsabilidade, justiça, liberdade e dignidade, diante da crescente delegação de decisões a algoritmos. Tais preocupações não são meramente especulativas, mas respondem a desafios concretos já observáveis em áreas como segurança pública, saúde, educação, trabalho e justiça.

A elaboração de marcos éticos contemporâneos para a IA tem sido objeto de intensa produção teórica e institucional. Um dos principais esforços nesse sentido é o proposto por Floridi e Cowls (2021), que defendem um enquadramento normativo unificado a partir de cinco princípios interdependentes: beneficência, não maleficência, autonomia, justiça e explicabilidade. Esses princípios não se aplicam apenas ao design de sistemas, mas também à governança, operação e avaliação contínua de sua atuação em sociedade. Como enfatizado pelos autores:

Esses cinco princípios oferecem um arcabouço coerente para guiar o desenvolvimento de IA confiável. A beneficência implica que a IA deve promover o bem-estar humano e planetário; a não maleficência exige que não cause danos; a autonomia pressupõe respeito à liberdade dos indivíduos; a justiça refere-se à promoção da equidade e à mitigação de preconceitos; e a explicabilidade diz respeito à necessidade de compreender como as decisões algorítmicas são tomadas (FLORIDI; COWLS, 2021, p. 2, tradução nossa).

Ao se considerar a complexidade dos sistemas de IA contemporâneos, observa-se que esses princípios, embora abstratos, fornecem uma base sólida para o desenvolvimento de políticas públicas, códigos de conduta e diretrizes corporativas. No entanto, a implementação prática desses valores enfrenta barreiras técnicas, jurídicas e culturais que não podem ser ignoradas.

Russell (2020) argumenta que uma das principais ameaças relacionadas à IA está no chamado problema do controle, que diz respeito à dificuldade de assegurar que os sistemas desenvolvidos permaneçam alinhados com os objetivos humanos. Ele destaca que, diferentemente de outras tecnologias, a IA pode operar com graus variados de autonomia, adaptando seu comportamento em função de novos dados e contextos. Isso torna a previsibilidade e a auditabilidade de suas decisões um desafio de primeira ordem. Segundo o autor:

A ideia de que as máquinas podem desenvolver objetivos próprios, não alinhados aos interesses humanos, não é apenas uma distopia especulativa. Trata-se de uma preocupação concreta quando se consideram algoritmos de aprendizado profundo que ajustam suas ações a partir de retroalimentações nem sempre compreensíveis por seus criadores. A tarefa, portanto, não é apenas criar sistemas eficientes, mas construir inteligências compatíveis com valores humanos (Russell, 2020, p. 15).

Neste sentido, a preocupação ética desloca-se do simples cumprimento de normas para a necessidade de incorporar mecanismos de governança proativa, que antecipem riscos e possibilitem intervenções responsáveis. A literatura recente indica que a multiplicidade de diretrizes éticas publicadas internacionalmente reflete um esforço global em construir consensos mínimos. Jobin, Ienca e Vayena (2019), ao analisarem mais de 80 documentos internacionais sobre ética da IA, identificaram uma convergência em torno de princípios como transparência, responsabilidade, privacidade, justiça e segurança. Entretanto, os autores também alertam para a lacuna entre princípios declarados e práticas efetivas:

Embora os princípios éticos sejam quase universalmente reconhecidos nos documentos analisados, sua operacionalização ainda é incipiente. A maioria das diretrizes carece de mecanismos concretos de implementação, fiscalização e avaliação de impacto. Assim, o campo da ética da IA corre o risco de permanecer no nível das boas intenções, sem transformar substancialmente os processos de desenvolvimento tecnológico (Jobin; Ienca; Vayena, 2019, p. 392).

A dificuldade de transpor diretrizes abstratas para ações normativas efetivas revela a importância de regulamentações internacionais. A UNESCO (2021), ao aprovar sua Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial, propôs um instrumento normativo robusto, baseado nos direitos humanos e na dignidade individual. O documento defende o acesso equitativo aos benefícios da IA, a proteção de dados sensíveis, o direito à não discriminação algorítmica e a promoção de ecossistemas digitais sustentáveis. A proposta da UNESCO também enfatiza o papel da educação e da alfabetização digital como pilares para a construção de uma sociedade que compreenda criticamente os limites e possibilidades dessas tecnologias.

Complementarmente, a Comissão Europeia publicou, em 2019, o documento *Ethics Guidelines for Trustworthy AI*, que define sete exigências para o desenvolvimento de IA confiável: supervisão humana, robustez técnica, privacidade e governança de dados, transparência, diversidade e não discriminação, bem-estar social e ambiental, e responsabilidade. O enfoque

européu destaca a centralidade dos direitos fundamentais e da democracia como parâmetros regulatórios essenciais. Tais diretrizes servem não apenas como referência para países-membros, mas como modelo global de boas práticas.

No contexto brasileiro, também se observa um esforço crescente para construir uma ética da IA que considere as particularidades socioculturais e as desigualdades estruturais do país. Pontes (2023), por exemplo, defende que a ética da IA no Brasil deve ir além da importação de modelos estrangeiros e dialogar com os desafios locais, como o racismo estrutural, o acesso desigual à tecnologia e a baixa transparência em decisões públicas automatizadas. Para o autor, é necessário construir uma ética da IA situada, plural e sensível às dinâmicas sociais brasileiras, que reconheça o papel histórico das tecnologias na reprodução de desigualdades e proponha caminhos alternativos para sua reversão (Pontes, 2023, p. 7).

Diante desse panorama, evidencia-se que a ética contemporânea da inteligência artificial não pode ser reduzida a um conjunto de recomendações técnicas. Trata-se de um campo em disputa, atravessado por interesses políticos, econômicos e culturais, no qual se definem os rumos da inovação tecnológica e suas implicações para a dignidade humana. A incorporação da ética no ciclo de vida da IA — do design ao descarte — exige uma abordagem interdisciplinar, dialógica e permanentemente atualizada, que envolva engenheiros, filósofos, educadores, gestores públicos e a sociedade civil organizada.

Por fim, convém destacar que, embora a formulação de princípios éticos seja um passo fundamental, o desafio maior reside em traduzi-los em práticas verificáveis. Para isso, são necessários instrumentos de auditoria, certificações éticas, comitês independentes de avaliação e políticas públicas comprometidas com a transparência e a inclusão. A construção de uma IA ética, portanto, é um projeto coletivo, contínuo e político, que requer vigilância, compromisso e responsabilidade social.

SOCIEDADE ALGORÍTMICA E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA IA

A consolidação da inteligência artificial como parte integrante das infraestruturas digitais tem provocado profundas transformações no tecido social. O conceito de sociedade algoritmizada tem sido utilizado para descrever o modo como decisões antes humanas estão sendo delegadas a sistemas automatizados, modificando dinâmicas de poder, mediações sociais e estruturas de conhecimento. Esses sistemas operam com base em algoritmos que processam dados massivos, classificam comportamentos, preveem ações e influenciam decisões individuais e coletivas, sem que, muitas vezes, os sujeitos tenham plena consciência de sua existência ou funcionamento.

No cerne desse processo, emerge um novo regime de racionalidade informacional, no qual a governança das condutas sociais passa a ser mediada por tecnologias opacas e autorreferenciais. Conforme Pellanda

(2020), a sociedade algoritmizada caracteriza-se pela delegação de julgamentos morais e decisões normativas a sistemas automatizados de filtragem e ranqueamento de dados. Isso não apenas transforma os modos de interação social, como também desloca os eixos tradicionais de poder. Nesse sentido, a centralidade dos dados, sua coleta massiva e seu uso intensivo configuram o que Zuboff (2020) denominou como capitalismo de vigilância.

Zuboff (2020) argumenta que a lógica de acumulação do capitalismo contemporâneo se deslocou da produção material para a extração comportamental. As grandes corporações tecnológicas operam como aparatos de captura de experiências humanas que, uma vez convertidas em dados, são analisadas por algoritmos preditivos e monetizadas por meio da antecipação de comportamentos futuros. Como afirma a autora:

O capitalismo de vigilância se baseia na reivindicação unilateral de experiências humanas privadas como matéria-prima gratuita para tradução em dados comportamentais. Esses dados são posteriormente computados em produtos de previsão e comercializados em mercados de futuros comportamentais, onde empresas negociam a certeza sobre as ações de indivíduos, grupos e populações inteiras. Trata-se de uma nova forma de poder que é extrativa, computacional e profundamente antidemocrática (Zuboff, 2020, p. 27).

Nesse contexto, a inteligência artificial ocupa um papel estratégico ao permitir que esse ciclo de captura, previsão e controle seja executado com eficácia crescente. Os sistemas de recomendação, as plataformas de publicidade programática e os assistentes digitais operam com base em modelos preditivos treinados para antecipar preferências, emoções e decisões, muitas vezes sem transparência sobre os critérios utilizados.

Um dos efeitos mais preocupantes desse cenário é a reprodução e amplificação de desigualdades sociais já existentes. O'Neil (2019) chama atenção para os chamados *algoritmos de destruição em massa*, sistemas opacos que tomam decisões com base em dados enviesados e que, longe de serem neutros, reforçam estigmas, excluem minorias e penalizam os mais vulneráveis. Tais algoritmos são utilizados, por exemplo, na avaliação de crédito, na concessão de benefícios, na vigilância policial e até mesmo em processos seletivos de emprego. A autora afirma:

Esses sistemas são frequentemente utilizados em decisões de alto impacto, como a admissão escolar ou a definição de penas judiciais. Entretanto, são baseados em dados históricos que refletem preconceitos sociais e desigualdades estruturais. Assim, longe de promoverem justiça ou eficiência, esses algoritmos acabam reproduzindo e institucionalizando injustiças. E por serem

opacos e complexos, escapam à crítica pública e à responsabilização (O'neil, 2019, p. 88).

A invisibilidade dessas mediações técnicas contribui para o esvaziamento do debate democrático e para a naturalização de decisões automatizadas. Pellanda (2020) observa que, ao mesmo tempo em que os algoritmos se tornam onipresentes, eles também se tornam invisíveis, operando em segundo plano e moldando comportamentos sem que os indivíduos percebam sua ação. Essa invisibilidade algorítmica dificulta a responsabilização e impede que os afetados possam contestar ou compreender os critérios que definem suas oportunidades sociais.

No Brasil, autores como Tarcízio Silva (2021) têm se debruçado sobre os impactos raciais da inteligência artificial, alertando para a forma como sistemas automatizados podem reproduzir práticas discriminatórias sob o manto da neutralidade técnica. O autor utiliza o conceito de racismo algorítmico para nomear os processos em que dados enviesados alimentam modelos preditivos que discriminam populações negras e periféricas em diferentes contextos. Ele argumenta que:

O racismo algorítmico não é um erro de programação isolado, mas sim a expressão de um projeto tecnopolítico mais amplo que incorpora os valores, hierarquias e preconceitos da sociedade. A suposta objetividade algorítmica apenas mascara estruturas históricas de dominação, transformando-as em estatísticas e padrões matemáticos. É preciso desmistificar a neutralidade dos sistemas e expor as consequências sociais de sua aplicação cega (Silva, 2021, p. 42).

Esse debate revela que os desafios da IA não se restringem à técnica, mas envolvem questões políticas, jurídicas e epistêmicas. A governança dos sistemas inteligentes exige não apenas transparência e explicabilidade, mas também mecanismos de participação social, regulação democrática e reparação de danos. Como destaca Rodrigues (2022), o uso de algoritmos em contextos políticos pode comprometer os fundamentos da democracia, ao favorecer práticas de manipulação informacional, microdirecionamento de campanhas e desinformação em larga escala.

A personalização extrema promovida por algoritmos de recomendação, como os empregados por plataformas digitais, tende a criar bolhas informacionais, nas quais os indivíduos são expostos apenas a conteúdos que confirmam suas crenças prévias, dificultando o diálogo democrático e polarizando a esfera pública. Além disso, a opacidade desses sistemas impede a fiscalização sobre a origem e a lógica de disseminação de conteúdos. Assim, a IA não apenas transforma as formas de comunicação, como também interfere nos processos de formação da opinião pública.

Nesse contexto, Laymert Garcia dos Santos (2020) propõe a politização das tecnologias digitais, argumentando que sua naturalização enquanto instrumentos neutros e inevitáveis deve ser confrontada por uma abordagem crítica, que reconheça o papel da técnica na constituição das relações sociais. Para o autor, o debate sobre a IA deve ultrapassar o campo técnico e inserir-se no campo da cidadania e dos direitos humanos. Ele sustenta que:

A politização das novas tecnologias é urgente. Isso significa interrogar seus pressupostos, suas finalidades, seus efeitos e seus limites. Implica também questionar quem as controla, a quem servem e quais interesses materializam. Não se trata de rejeitar a inovação, mas de inseri-la no campo das escolhas coletivas e da responsabilidade pública. É necessário um processo de reaprendizagem política que permita enfrentar as novas formas de dominação inscritas na técnica (Santos, 2020, p. 113).

Essa perspectiva crítica aponta para a necessidade de articulação entre movimentos sociais, pesquisadores, legisladores e usuários na construção de marcos regulatórios que garantam os direitos fundamentais na era digital. As propostas de regulação da IA devem contemplar critérios de justiça social, proteção de dados, auditabilidade, não discriminação e participação cidadã. A ausência desses elementos pode conduzir a uma sociedade em que decisões automatizadas escapem ao controle público, consolidando estruturas de opressão tecnológica.

A emergência de uma governança algorítmica — centrada na lógica dos dados, na eficiência automatizada e na concentração de poder informacional — coloca em xeque princípios fundamentais da modernidade democrática, como a transparência, a igualdade e o livre arbítrio. Nesse sentido, o desafio contemporâneo não é apenas técnico ou normativo, mas profundamente ético e político. A IA, enquanto tecnologia sociotécnica, não é neutra: carrega valores, reproduz estruturas e projeta futuros. Cabe à sociedade decidir que futuro deseja construir com, e não sob, a inteligência artificial.

Educação e Inteligência Artificial: Oportunidades e Riscos na Formação Humana

A incorporação da inteligência artificial (IA) aos ambientes educacionais representa um dos movimentos mais significativos do século XXI no campo da inovação pedagógica. Essa transição tecnológica vem suscitando debates amplos sobre seus efeitos nas práticas de ensino-aprendizagem, na formação docente, na equidade de acesso ao conhecimento e na própria concepção de educação. Ao mesmo tempo em que oferece possibilidades promissoras para a personalização da

aprendizagem, a IA também impõe desafios éticos, políticos e pedagógicos que não podem ser negligenciados.

As transformações promovidas pela IA na educação têm sido observadas em múltiplas dimensões: desde o uso de algoritmos em plataformas adaptativas de ensino até a gestão automatizada de dados escolares, passando por assistentes virtuais, tutores inteligentes, sistemas de avaliação automatizada e monitoramento comportamental. Tais recursos vêm sendo difundidos em contextos escolares, universitários e corporativos, com promessas de melhoria na eficiência, personalização do ensino e ampliação do acesso ao conteúdo. Contudo, a adesão a essas tecnologias exige reflexão crítica sobre seus impactos nos processos formativos, sobretudo quanto à manutenção do vínculo humano, da autonomia intelectual e da justiça educacional.

De acordo com Selwyn e Jeston (2022), a inteligência artificial aplicada à educação não se limita a questões técnicas de desempenho, mas toca diretamente nas concepções de ensino, aprendizagem e papel do professor. Os autores alertam que a adoção irrefletida de tecnologias baseadas em IA pode comprometer a dimensão relacional da prática docente e substituir o julgamento pedagógico por decisões algorítmicas padronizadas. Em uma das análises mais provocativas da obra, argumentam:

A questão não é apenas se os robôs podem ensinar, mas se devem ensinar. Ao delegar tarefas pedagógicas a sistemas inteligentes, corre-se o risco de desvalorizar o papel do educador enquanto agente de escuta, mediação e cuidado. Embora algoritmos possam oferecer recomendações baseadas em padrões de dados, eles não compreendem as complexidades emocionais e contextuais da sala de aula. A educação é uma prática social e moral, que exige sensibilidade humana, e não apenas processamento computacional (Selwyn; Jeston, 2022, p. 119).

Nessa perspectiva, a IA pode ser tanto uma aliada quanto uma ameaça ao projeto humanista da educação. A UNESCO (2021), ao publicar seu guia para formuladores de políticas, reconhece que a IA pode melhorar a gestão educacional, oferecer soluções personalizadas e facilitar o acesso a recursos de aprendizagem. No entanto, adverte que sua aplicação deve ser conduzida sob princípios éticos claros, priorizando a equidade, a inclusão e os direitos humanos. O documento enfatiza a necessidade de formação crítica dos educadores e estudantes para que sejam capazes de compreender, questionar e utilizar a IA de forma responsável.

Entre os benefícios mais frequentemente destacados está a possibilidade de personalização do ensino. Plataformas de aprendizagem baseadas em IA são capazes de mapear o desempenho do estudante em tempo real, identificar dificuldades e propor atividades direcionadas. Essa

adaptabilidade tem sido considerada um avanço significativo frente a modelos tradicionais de ensino, muitas vezes padronizados e insensíveis às particularidades individuais. No entanto, conforme Marques e Ribeiro (2023), esse modelo de personalização algorítmica apresenta riscos de redução da autonomia do aprendiz e de homogeneização de trajetórias educacionais. Os autores advertem que:

Embora o discurso da personalização seja sedutor, é preciso reconhecer que os sistemas de IA operam com base em padrões estatísticos e comportamentais que podem não captar a singularidade do estudante. O que se chama de personalização pode, na prática, significar uma padronização sofisticada, onde os percursos de aprendizagem são predefinidos por algoritmos, limitando a criatividade, a espontaneidade e o pensamento divergente (Marques; Ribeiro, 2023, p. 44).

Outro ponto sensível diz respeito à vigilância algorítmica nos ambientes educacionais. Com a digitalização do ensino, ampliou-se a coleta de dados sobre estudantes, docentes e processos escolares. Informações como frequência, tempo de acesso, desempenho em avaliações e até expressões faciais passaram a ser monitoradas por sistemas automatizados. D'Andréa (2022) problematiza esse processo, apontando para o risco de formação de perfis comportamentais que podem ser utilizados para controle e punição, em vez de promoção do desenvolvimento educacional. A autora afirma que:

O uso de plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem vem promovendo uma cultura de vigilância educativa, onde o estudante é permanentemente monitorado e avaliado por critérios algorítmicos. Essa prática compromete a liberdade pedagógica, transforma o processo educativo em um sistema de rastreamento de produtividade e ameaça os direitos à privacidade e à autonomia intelectual (D'andréa, 2022, p. 62).

Essas questões se agravam em contextos de desigualdade socioeconômica. O acesso à IA educacional, assim como sua apropriação crítica, depende de infraestrutura tecnológica, conectividade, formação docente e políticas públicas inclusivas. Pereira (2023), ao analisar o uso da IA na educação básica brasileira, demonstra que a introdução dessas tecnologias tende a reproduzir desigualdades preexistentes, beneficiando escolas com maior capital tecnológico e penalizando aquelas com recursos limitados. O autor propõe a construção de uma literacia digital crítica, que capacite estudantes e professores a compreenderem as lógicas algorítmicas e a questionarem seus efeitos no cotidiano escolar.

A crítica à desumanização da prática pedagógica também encontra ressonância na obra recente de Edgar Morin (2023), para quem a educação do futuro deve resgatar a complexidade da condição humana diante dos desafios tecnológicos. Morin propõe uma pedagogia que valorize a ética, a solidariedade e a consciência planetária, contrapondo-se a modelos técnicos reducionistas. O autor afirma:

A educação deve ser um processo que ensine a viver, e não apenas a operar máquinas ou seguir instruções. A inteligência artificial pode ser uma ferramenta útil, mas jamais substitui a sensibilidade, a empatia, o diálogo e a construção compartilhada de sentido. A formação humana exige mais do que algoritmos: exige humanidade. É essa humanidade se cultiva no encontro entre pessoas, na incerteza das trocas e na abertura ao imprevisível (Morin, 2023, p. 87).

Diante desse cenário, impõe-se a necessidade de um marco normativo e pedagógico para orientar a integração da IA na educação. Esse marco deve considerar não apenas a eficácia tecnológica, mas também os valores que se pretende promover. O uso da IA deve estar subordinado a finalidades educativas emancipadoras, que reconheçam os sujeitos como agentes de sua própria formação, e não apenas como alvos de intervenções automatizadas. A promoção da literacia algorítmica — entendida como a capacidade de ler, interpretar e criticar os sistemas de IA — torna-se, assim, uma competência fundamental para a cidadania contemporânea.

Ademais, torna-se imprescindível que as políticas educacionais garantam transparência nos contratos com empresas de tecnologia, fiscalização sobre o uso dos dados educacionais e participação ativa das comunidades escolares nas decisões sobre implementação de tecnologias. A governança democrática da IA na educação requer espaços deliberativos, com representação de professores, estudantes, gestores, pesquisadores e movimentos sociais.

Portanto, ainda que a inteligência artificial represente uma promessa de inovação pedagógica, sua adoção demanda vigilância epistemológica, sensibilidade ética e compromisso com a justiça educacional. A formação humana, em sua complexidade, não pode ser reduzida a métricas de desempenho nem capturada integralmente por sistemas preditivos. O desafio contemporâneo consiste em construir uma educação que integre a tecnologia sem renunciar à humanização dos processos formativos, ao pensamento crítico e à autonomia intelectual.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórica e exploratória, fundamentada em revisão bibliográfica sistematizada. A escolha metodológica justifica-se pela necessidade de compreender criticamente as implicações éticas, sociais e educacionais da inteligência artificial (IA) a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Busca-se identificar, organizar e analisar produções acadêmicas, relatórios institucionais e obras de referência que contribuam para o debate sobre o impacto da IA na sociedade contemporânea, com ênfase nos campos da ética aplicada, da filosofia da tecnologia e da educação crítica.

A revisão bibliográfica foi realizada com base em critérios de atualidade, relevância acadêmica e diversidade teórica. Foram selecionadas obras publicadas majoritariamente entre 2019 e 2023, abrangendo autores de referência como Floridi (2021), Russell (2020), Zuboff (2020), Selwyn e Jeston (2022), entre outros. Também foram incluídos documentos institucionais de ampla repercussão, como as *Ethics Guidelines for Trustworthy AI* da Comissão Europeia (2019) e a *Recomendação sobre a Ética da Inteligência Artificial* da UNESCO (2021), dada sua importância na formulação de marcos normativos globais.

A estratégia de seleção das fontes considerou publicações disponíveis em bases reconhecidas como Scopus, Web of Science, SciELO e Google Scholar. Priorizaram-se textos com abordagem crítica, que problematizam o uso da IA a partir de suas consequências sociais, pedagógicas e epistêmicas. A categorização temática dos dados foi orientada pelos seguintes eixos: (i) fundamentos éticos da IA; (ii) impactos sociais e políticos dos algoritmos; e (iii) riscos e oportunidades da IA na educação.

A análise seguiu princípios da metodologia hermenêutica, compreendendo o conteúdo das obras em sua totalidade, relacionando suas contribuições com o contexto sociotécnico contemporâneo. De acordo com Gil (2019), a pesquisa teórica tem como finalidade reunir conceitos e explicações de diferentes autores sobre um fenômeno, buscando oferecer uma visão integrada e crítica a respeito do tema estudado (GIL, 2019, p. 44). Assim, esta metodologia permitiu articular diversas perspectivas sobre a IA promovendo uma análise profunda e multidimensional do tema.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A revisão bibliográfica realizada revelou que a inteligência artificial (IA), embora amplamente associada à inovação tecnológica, carrega consigo implicações éticas, sociais e pedagógicas que exigem reflexão crítica. As fontes analisadas convergem na percepção de que o avanço da IA não pode ser compreendido apenas como um progresso técnico, mas como uma transformação estrutural nas formas de viver, ensinar, aprender e se relacionar em sociedade.

No eixo da ética aplicada, observou-se um esforço internacional em estabelecer princípios orientadores para o desenvolvimento responsável da

IA. Floridi e Cows (2021) propõem um arcabouço normativo com base na beneficência, não maleficência, justiça, autonomia e explicabilidade, o que tem influenciado diretrizes como as *Ethics Guidelines for Trustworthy AI* (Eu Commission, 2019). Tais princípios, embora amplamente aceitos em documentos institucionais, ainda enfrentam dificuldades de operacionalização em contextos concretos, especialmente em países marcados por desigualdades estruturais.

No que se refere à dimensão social, as obras de Zuboff (2020) e O'Neil (2019) alertam para o poder crescente das corporações tecnológicas na coleta e uso de dados pessoais, configurando um cenário de vigilância automatizada e discriminação algorítmica. Os dados indicam que os sistemas de IA tendem a reproduzir e intensificar preconceitos sociais preexistentes, afetando negativamente grupos historicamente marginalizados. Essa problemática é aprofundada por autores brasileiros como Silva (2021), que introduz o conceito de racismo algorítmico para evidenciar como tecnologias aparentemente neutras podem sustentar lógicas excludentes.

No campo educacional, os resultados demonstram que a IA vem sendo incorporada tanto em ambientes escolares quanto em plataformas de aprendizagem digital, com promessas de personalização e eficiência pedagógica. Contudo, autores como Selwyn e Jeston (2022) e D'Andréa (2022) alertam que essa incorporação pode levar à desumanização dos processos educativos, ao substituir o diálogo e a escuta pedagógica por decisões automatizadas. Além disso, o uso intensivo de tecnologias de rastreamento e avaliação contínua levanta preocupações quanto à privacidade dos estudantes e à construção de uma cultura escolar baseada no controle.

De modo geral, os achados evidenciam que a inteligência artificial, quando aplicada sem uma base ética sólida e sem participação social efetiva, tende a reforçar assimetrias de poder e comprometer valores democráticos fundamentais. A educação, nesse contexto, assume papel central não apenas como espaço de apropriação tecnológica, mas como campo de formação crítica e resistência à racionalidade algorítmica dominante. É nesse sentido que Morin (2023) defende uma pedagogia que articule o uso das tecnologias com o cultivo da empatia, da ética e da consciência planetária.

CONCLUSÃO

A presente investigação teórica, ancorada em uma revisão crítica e atualizada da literatura, permitiu refletir sobre as múltiplas dimensões éticas, sociais e educacionais da inteligência artificial (IA), com vistas a compreender seus efeitos sobre a formação humana e a organização social na contemporaneidade. Partindo de um olhar interdisciplinar, o estudo procurou ir além dos discursos tecnocêntricos e explorar os riscos e as oportunidades associadas à disseminação de tecnologias algorítmicas em distintos contextos.

Ao longo do trabalho, constatou-se que a IA não pode ser compreendida apenas como uma inovação técnica neutra, mas como uma força estruturante que molda relações, subjetividades e modos de viver. Nesse sentido, a ética aplicada à IA emerge como um campo essencial para a construção de parâmetros normativos e políticos que orientem seu desenvolvimento de forma responsável e humanizada. Os princípios propostos por Floridi e Cowls (2021) — como justiça, beneficência, não maleficência, autonomia e explicabilidade — oferecem um ponto de partida valioso para esse debate, mas sua efetividade depende da capacidade de articulação entre atores diversos, da transparência dos processos de desenvolvimento tecnológico e da criação de mecanismos de governança participativa.

No campo social, as contribuições de autores como Zuboff (2020), O'Neil (2019) e Silva (2021) evidenciam que o uso indiscriminado da IA pode ampliar desigualdades já existentes, institucionalizar discriminações invisíveis e reforçar dinâmicas de controle e vigilância. A consolidação de uma sociedade algoritmizada, conforme discutido, traz implicações profundas para a democracia, uma vez que desloca o centro das decisões para sistemas automatizados, muitas vezes opacos e insusceptíveis à contestação pública. A coleta massiva de dados, a personalização de conteúdo e a predição comportamental, embora eficientes do ponto de vista comercial, desafiam os fundamentos éticos da convivência social e do exercício da cidadania.

No que se refere à educação, identificou-se uma dupla tendência: por um lado, a IA representa uma possibilidade de inovação pedagógica, sobretudo no campo da personalização da aprendizagem, da análise de desempenho e da ampliação do acesso a conteúdos. Por outro lado, quando aplicada sem criticidade, ela pode desumanizar as relações escolares, comprometer a autonomia docente e transformar o processo educativo em um campo de monitoramento e produtividade. A literatura aponta ainda para o risco de reprodução das desigualdades sociais, uma vez que o acesso às tecnologias de IA não é universal, e sua apropriação requer competências específicas muitas vezes ausentes nas escolas públicas ou periféricas.

Diante disso, reafirma-se que a integração da IA à educação deve estar fundamentada em princípios éticos sólidos e orientada por finalidades humanizadoras. Conforme Morin (2023), educar não é apenas transmitir conteúdos, mas cultivar a empatia, a solidariedade e o pensamento crítico. A IA pode e deve ser uma aliada nesse processo, desde que utilizada como ferramenta pedagógica subordinada aos objetivos de formação integral e não como substituto da mediação humana. A formação de professores e estudantes para a leitura crítica das tecnologias, aliada a políticas públicas inclusivas, constitui um dos caminhos mais promissores para enfrentar os desafios impostos pela inteligência artificial à educação.

Nesse contexto, a literacia algorítmica torna-se uma competência essencial para o exercício da cidadania no século XXI. Entendida como a capacidade de compreender o funcionamento dos sistemas de IA, seus

limites, suas implicações éticas e suas possíveis manipulações, essa literacia deve ser incorporada aos currículos escolares e aos programas de formação docente. Trata-se de uma estratégia indispensável para o fortalecimento da democracia e da autonomia intelectual dos sujeitos, especialmente diante do crescente protagonismo das tecnologias na mediação das relações sociais e educacionais.

A partir da análise realizada, destaca-se ainda a necessidade de regulamentações que não apenas mitiguem os efeitos nocivos da IA, mas que também promovam sua utilização ética, transparente e inclusiva. Iniciativas como as diretrizes da Comissão Europeia (2019) e a Recomendação da UNESCO (2021) são importantes marcos institucionais, mas seu impacto efetivo depende da incorporação aos marcos legais nacionais, da fiscalização de seu cumprimento e da participação ativa da sociedade civil na definição de seus parâmetros.

Em termos de agenda de pesquisa, propõe-se o aprofundamento de estudos empíricos sobre os efeitos da IA em contextos educacionais concretos, especialmente em escolas públicas, de zonas rurais ou periféricas. Também se indica a necessidade de investigações interdisciplinares que articulem os campos da filosofia, da ciência da computação, da sociologia e da pedagogia, com vistas à construção de uma epistemologia crítica da tecnologia.

Por fim, conclui-se que o futuro da tecnologia e da educação não está predeterminado pelos avanços da inteligência artificial, mas dependerá das escolhas políticas, éticas e pedagógicas que se fizerem no presente. O desafio contemporâneo é encontrar um equilíbrio entre inovação e humanização, eficiência e justiça, dados e direitos. A IA pode ser uma força a serviço do bem comum, desde que regulada por princípios éticos e orientada por uma visão de sociedade que valorize a dignidade, a pluralidade e a emancipação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

D'ANDRÉA, Claudia. **Plataformas educacionais e vigilância algorítmica: desafios contemporâneos**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 43, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/esci>. Acesso em: 04 abr. 2025.

EUROPEAN COMMISSION. **Ethics guidelines for trustworthy AI**. Brussels: European Commission, 2019. Disponível em: <https://digital-strategy.ec.europa.eu>. Acesso em: 04 abr. 2025.

FLORIDI, Luciano; COWLS, Josh. **A unified framework of five principles for AI in society**. Harvard Data Science Review, Cambridge, v. 3, n. 1, 2021. Disponível em: <https://hdr.mitpress.mit.edu/pub/l0jsh9d1>. Acesso em: 04 abr. 2025.

JOBIN, Anna; IENCA, Marcello; VAYENA, Effy. **The global landscape of AI ethics guidelines**. Nature Machine Intelligence, London, v. 1, p. 389–399, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0088-2>.

MARQUES, Alda; RIBEIRO, Ana. **AI na Educação**: potencialidades e riscos de uma tecnologia disruptiva. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 55, 2023. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao>. Acesso em: 04 abr. 2025.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2023.

O'NEIL, Cathy. **Weapons of math destruction**: how big data increases inequality and threatens democracy. New York: Crown, 2019.

PELLANDA, Eduardo. **Sociedade algoritmizada**: uma crítica à invisibilidade das mediações automatizadas. Matrizes, São Paulo, v. 14, n. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v14i2p39-60>.

PEREIRA, Luciano. **Inteligência artificial e os desafios éticos na educação básica**. Revista Brasileira de Educação, Brasília, v. 28, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 04 abr. 2025.

PONTES, Thiago. **IA ética**: fundamentos para a construção de tecnologias humanizadas. Revista Brasileira de Ciência da Informação, Brasília, v. 19, n. 1, 2023. Disponível em: <https://seer.ibict.br>. Acesso em: 04 abr. 2025.

RODRIGUES, Rafael. **Democracia, algoritmos e poder**: desafios políticos da era digital. Revista de Estudos Políticos, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rep>. Acesso em: 04 abr. 2025.

RUSSELL, Stuart. **Human compatible**: artificial intelligence and the problem of control. New York: Viking, 2020.

SANTOS, Laymert Garcia dos. **Politizar as novas tecnologias**. São Paulo: Editora 34, 2020.

SELWYN, Neil; JESTON, Murray. **Should robots replace teachers?** AI and the future of education. Cambridge: Polity Press, 2022.

SILVA, Tarcízio. **Racismo algorítmico**: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais. São Paulo: Editorial Ijoma, 2021.

UNESCO. **Artificial intelligence and education:** guidance for policymakers. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 04 abr. 2025.

UNESCO. **Recomendação sobre a ética da inteligência artificial.** Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 04 abr. 2025.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância:** a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO ESPECIAL E LETRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Júnio Fábio Ferreira

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.
Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia.
Gestor Pedagógico Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Céu Azul e Professor de
Educação Profissional e Tecnológica III na Escola do Futuro Paulo Renato de Souza

Pâmela Sousa de Jesus

Graduada em Pedagogia Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de Lourdes e em
Direito Faculdade do Instituto Brasil e Licenciada em Educação Física Faculdade Albert
Einstein. Professora PIV na Prefeitura de Anápolis

RESUMO

Este artigo pretende demonstrar a importância da Educação Inclusiva para os portadores de necessidades especiais, principalmente durante o aprendizado de Letras que é a base inicial ao desenvolvimento da criança na escola. Pretende-se discorrer sobre o assunto em diversas óticas, demonstrando o surgimento, o avanço da Inclusão e o momento atual que tomou novos rumos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva, Letras, Necessidades Especiais.

INTRODUÇÃO

A inclusão em ambiente escolar é um debate antigo, mas que ganhou consistência em 22 de setembro 1988 com a aprovação da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, que no seu:

Conforme o Art. 205. A educação passou a ser direito de todos dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, Preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas Comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em Educação atual que demanda a organização de várias propostas de trabalho, pelas especificidades inerentes à pessoa humana e pelas diversas barreiras existentes no contexto escolar.

A educação especial, até duas ou três décadas atrás, tinha como propósito atender pessoas com necessidades especiais.

Nesse sentido, a educação especial poderia ser considerada predominantemente provedora de serviços a uma clientela específica nas classes de educação especial e instituições especializadas, mais propícias ao respectivo tratamento a ser dado à sua clientela.

Diante dessa realidade, encontramos a existência de dois sistemas paralelos de educação: o regular e o especial.

De acordo com os dados da normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, Cap. V, da Educação Especial:

“Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”.

Desde a Declaração de Salamanca, em 1994 (BRASIL, 1997), passou-se a se considerar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, à medida que se considerou que a maior parte dessa população não apresenta qualquer característica intrínseca que não permita essa inclusão, “a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (p.2)

Diante destas constatações, as práticas sociais e o fortalecimento de ideais democráticos e seus reflexos nas formulações de políticas em diversas áreas (educacional, social, de saúde, trabalho), e no planejamento e implementação das respectivas práticas, a “especialidade” da educação especial tem sido colocada em questão.

Da mesma forma que a educação especial, a educação regular também sofre suas consequências: o contingente do fracasso escolar de excluídos formaliza, portanto, a necessidade de o sistema educacional rever suas práticas educativas, apesar de muitas ações nesse sentido virem sendo realizadas.

Como pensar inclusão social na escola? Para Sassaki (2006), a integração propõe a inserção parcial do sujeito, enquanto a inclusão propõe

a inserção total. Para isso, a escola, como instituição que legitima a prática pedagógica e a formação de seus educandos, precisa romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar estratégias para assegurar os direitos de aprendizagem à todos. Contudo, tais estratégias dependem das especificidades de cada pessoa, experiências, criatividade, observações do professor com sensibilidade, acuidade, além de uma formação inicial e continuada que o encaminhe para isso.

Outros órgãos internacionais também se ativeram a ações desta natureza como a Declaração de Salamanca (1994), defendendo que o princípio norteador da escola deve ser o de propiciar a mesma educação a todas as crianças, atendendo às demandas delas, normais ou especiais. Nessa direção, a inclusão traz como eixo norteador a legitimação da diferença (diferentes práticas pedagógicas) em uma mesma sala de aula para que o aluno com deficiência possa acessar o objeto de conhecimento. “Acessar” aqui tem um papel crucial na legitimação da diferença em sala de aula, pois é preciso permitir ao aluno que tenha acesso a tudo, por outras vias, que eliminem as barreiras existentes. Isso poderá ocorrer por meio de alternativas diversas (jogos, brincadeiras e experimentação de diferentes estratégias) que o professor precisará buscar para tratar dos conhecimentos em sala de aula, perpassando, portanto, como se disse anteriormente, pela sensibilização, criatividade e formação necessárias a esse professor.

Assim, dentro da perspectiva social de deficiência podemos afirmar que a pessoa com deficiência procura outro percurso de desenvolvimento distinto daquele que está impedido biologicamente (VYGOTSKY, 2004). A pessoa cega, por exemplo, aprende e se desenvolve na busca de novos acessos, cognitivos e sociais, utilizando-se do braille e de recursos de tecnologia de informação e comunicação acessíveis. Já a pessoa surda, usuária da língua de sinais, tem acesso ao objeto de conhecimento por meio dessa língua.

É importante ressaltar que a concepção de que os alunos não começam sua apropriação do sistema de escrita alfabética do zero também é válida para as crianças com deficiência (REILY, 2004). A escola deve disponibilizar recurso e tecnologia assistiva, a fim de promover condições de acessibilidade, segurando, assim, plena participação e possibilidade de aprendizagem às crianças com deficiência em igualdade de oportunidade com as demais crianças.

No âmbito da teoria sócio-histórica, uma educação inclusiva deve ser fundamentalmente de caráter coletivo e considerar as especificidades dos estudantes. Por meio das interações sociais, e pela mediação semiótica, dá-se a reorganização do funcionamento psíquico de pessoas com e sem deficiência, favorecendo-lhes o desenvolvimento superior.

Neste contexto primeiramente devemos parametrizar os diversos tipos de deficiências existentes e quais podem ser acompanhadas dentro do ambiente escolar sem causar riscos para o portador nem para os outros envolvidos nas atividades pedagógicas.

No âmbito da teoria sócio-histórica, uma educação inclusiva deve ser fundamentalmente de caráter coletivo e considerar as especificidades dos estudantes. Por meio das interações sociais, e pela mediação semiótica, dá-se a reorganização do funcionamento psíquico de pessoas com e sem deficiência, favorecendo-lhes o desenvolvimento superior.

A DEFICIÊNCIA FÍSICA

É o comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir quadros de limitações físicas de grau e gravidade variáveis, segundo segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida.

Tipos e características:

- Lesão cerebral (paralisia cerebral, hemiplegias)
- Lesão medular (tetraplegias, paraplegias)
- Miopatias (distrofias musculares)
- Patologias degenerativas do sistema nervoso central (esclerose múltipla, esclerose)
- Lesões nervosas periféricas
- Amputações
- Sequelas de poli traumatismos
- Malformações congênitas
- Distúrbios posturais de coluna
- Sequelas de patologias da coluna
- Distúrbios dolorosos da coluna vertebral e das articulações dos membros
- Artropatias
- Reumatismo inflamatório da coluna e das articulações
- Doenças osteomusculares (DORT)
- Sequelas de queimaduras

As causas são as mais diversas. Em seguida serão apresentadas algumas:

-Paralisia Cerebral: por prematuridade; anóxia perinatal; desnutrição materna; rubéola; toxoplasmose; trauma de parto; subnutrição.

-Hemiplegias: por acidente vascular cerebral; aneurisma cerebral; tumor cerebral.

-Lesão Medular: por ferimento por arma de fogo; ferimento por arma branca; acidentes de trânsito; mergulho em águas rasas; traumatismos diretos; quedas; processos infecciosos; processos degenerativos.

-Malformações congênitas: por exposição à radiação; uso de drogas; causas desconhecidas.

-Artropatias: por processos inflamatórios; processos degenerativos; alterações biomecânicas; hemofilia; distúrbios metabólicos e outros.

Dentre os fatores de risco estão: violência urbana, acidentes de trânsito, acidentes desportivos, alto grau de estresse, tabagismo, maus hábitos alimentares, uso de drogas, sedentarismo, epidemias/endemias, agentes tóxicos e falta de saneamento básico.

Quanto aos sinais de alerta, destacam-se: Atraso no desenvolvimento neuropsicomotor do bebê (não firmar a cabeça, não sentar, não falar no tempo esperado); Perda ou alterações dos movimentos, da força muscular ou da sensibilidade em membros superiores ou inferiores; Erros inatos do metabolismo; Doenças infectocontagiosas e crônico-degenerativas; Gestação de alto risco.

Realizar exames pré e pós-natais favorecem a identificação e a prevenção primária e secundária desses sinais de alerta, minorando assim o agravamento dos quadros de limitação e de incapacidade.

A OMS (Organização Mundial de Saúde) estima que, em tempos de paz, 10% da população de países desenvolvidos são constituídos de pessoas com algum tipo de deficiência. Para os países em vias de desenvolvimento estima-se de 12 a 15%. Desses, 20% seriam portadores de deficiência física. Considerando-se o total dos portadores de qualquer deficiência, apenas 2% deles recebem atendimento especializado, público ou privado. (Ministério da Saúde – Coordenação de Atenção a Grupos Especiais, 1995).

Esses problemas poderão estar associados ou não a: Dificuldades de linguagem (disartria, anartia,...); Dificuldades visuais (estrabismo, nistagmo, visão subnormal,...); Dificuldades auditivas com possibilidade de compensação com uso de aparelho específico; Semi dependência para atividades da vida diária (AVD): Higiene; Alimentação; Uso do banheiro; Escrita; Desenho; Atividades que necessitem coordenação motora fina.

Já os problemas do desenvolvimento cognitivo incluem: Dificuldades para o “fazer”; Dificuldades para o “compreender o que está sendo visto”; Dificuldades para compreender a linguagem.

PARALISIA CEREBRAL

“A paralisia cerebral é definida como uma desordem do movimento e da postura devido a um defeito ou lesão do cérebro imaturo” (...). A lesão cerebral não é progressiva e provoca debilitação variável na coordenação da ação muscular, com resultante incapacidade da criança em manter posturas e realizar movimentos normais. Esta deficiência motora central está frequentemente associada a problemas de fala, visão e audição, com vários tipos de distúrbios da percepção, um certo grau de retardo mental e/ou epilepsia” (BOBATH, 1984, p.1)

De uma forma mais simplificada podemos dizer que paralisia cerebral (PC) é uma deficiência motora ocasionada por uma lesão no cérebro.

Paralisia cerebral é um termo genérico para descrever um grupo heterogêneo de déficits motores. Várias classificações são utilizadas para descrever tais déficits. De uma forma geral, deve ser feita por tipo clínico e pela divisão da localização da lesão no corpo (Souza, 1998).

Classificação por tipo clínico

Esta classificação tenta especificar o tipo da alteração de movimento que a criança apresenta:

Espástica: Os músculos são muitos tensos, o que limita ou impossibilita os movimentos do corpo. A criança Espástica é dura demais para mover-se, todo movimento é lento e exige um grande esforço. É o tipo mais comum de paralisia cerebral;

Extrapiramidal: A lesão ocorreu em uma região do cérebro chamada núcleos da base. Os músculos possuem um grau de tensão variável, o que resulta em uma realização de movimentos indesejáveis, involuntários. É o segundo tipo mais comum de paralisia cerebral e pode ser dividido em:

Atetóide: Há variação no grau de tensão dos músculos das extremidades do corpo (em relação aos braços, essa variação ocorre nas mãos), levando à realização de movimentos lentos, contínuos e indesejáveis, que são muito difíceis de dosar e controlar. A criança atetóide tem grande dificuldade de realizar o movimento voluntário e manter a mesma postura por muito tempo;

Coréico: Há variação no grau de tensão dos músculos das raízes dos membros (em relação ao braço, esta variação ocorre nos ombros), levando à realização de movimentos rápidos e indesejáveis. A criança coréica pode ter dificuldade para realizar o movimento voluntário;

Distônico: Há um aumento repentino da tensão do músculo, levando à fixação temporária de um segmento do corpo em uma postura extrema;

Atáxico: A lesão ocorreu em uma região do cérebro chamada cerebelo, responsável, entre outras coisas, pelo equilíbrio. Os movimentos são incoordenados e bruscos. Pode haver a presença de um certo tremor. A criança atáxica tem dificuldade em manter uma postura parada. É um tipo raro de paralisia cerebral.

Cabe ressaltar que é muito comum haver uma combinação desses tipos de paralisia cerebral apresentados, caracterizando o que alguns autores chamam de paralisia cerebral mista.

Dependendo da localização do corpo que foi afetada, os tipos abaixo apresentam subdivisões que poderíamos chamar de anatômicas:

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade.

Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas. Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;

- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;

- deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;

- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;

- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar.

Assim, define-se currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais.

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.

A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de:

- eliminar a rigidez estrutural do curso;
- imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos;
- utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior.

A flexibilização do currículo, na qual se prevê nova validação de atividades acadêmicas, requer o desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder Parecer CES 492/2001 30 não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno. Da mesma forma, o colegiado de graduação do curso de Letras é a instância competente para a concepção e o acompanhamento da diversidade curricular que a IES implantará.

DIRETRIZES CURRICULARES

Perfil dos Formandos

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais Inter culturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.

Competências e Habilidades

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;

- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e Parecer CES 492/2001 31 comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras.

O profissional de Letras deverá, ainda, estar compromissado com a ética, responsabilidade social, educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

Conteúdos Curriculares

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas.

Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social, como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências, habilidades necessárias ao exercício da profissão, incluem os estudos linguísticos literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão, de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes.

No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

ESTRUTURAÇÃO DO CURSO

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

AVALIAÇÃO

A avaliação a ser implementada pelo colegiado do curso de Letras deve constituir processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo, devendo pautar-se pela:

- coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao perfil do profissional formado pelo curso de Letras;

- validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes;
- orientação acadêmica individualizada;
- adoção de instrumentos variados de avaliação interna;
- disposição permanente de participar de avaliação externa.

Percebe-se que a inclusão não tem um papel claro que deveria possuir nos currículos, apesar de uma legislação que enfatiza a importância, necessidade de igualdade, de possuir um grupo especial de pesquisadores discutindo educação inclusiva.

O graduando em letras abarcando seu compromisso deve estar atento quanto aos problemas de linguagem que poderão estar envolvidas com certas deficiências.

Segundo García (1998) muitas são as deficiências que podem comprometer a linguagem, entre elas cita-se, as afecções sensoriais (surdez), as infecciosas (encefalites), as neuromotoras (paralisia cerebral) e as neurológicas (epilepsias infantis).

Esta formação justifica-se pela preocupação do Plano Nacional de Educação em “universalizar para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência [...]”.

O papel de profissional, no entanto, depende do compromisso da escola e acima de tudo de um estado que vise e crie, a partir de leis e documentos, condições de acesso para crianças e adolescentes deficientes na rede regular de ensino. Para Fonseca (1995) O direito à igualdade de oportunidades educacionais é o resultado de uma luta histórica dos “militantes” dos direitos humanos, luta que implica a obrigatoriedade de o Estado garantir gratuitamente unidades de ensino para todas as crianças (quer sejam ou não deficientes), oferecendo-lhes subsídios a priori na grade curricular para que de fato sejam assegurados os direitos da pessoa com deficiência.

Muitas são as conquistas dentro do cenário da Educação Especial, contudo ainda há muito no que avançar quando se trata da Inclusão no Ensino Superior. Uma vez que se pretende analisar como o mesmo tem-se preocupado na formação dos professores no contexto da diversidade e heterogeneidade. Sem desconsiderar o atual contexto da educação no Brasil. Rompendo com os padrões homogêneos, envolvendo esse profissional de maneira que entenda seu verdadeiro papel no processo de uma educação mais inclusiva, seja este licenciado em letras ou outra.

No caso específico da Letras dentro do contexto passa por três tipos de comunicação:

Gestual - por meio de gestos que acompanham, reforçam e dão expressão à fala. Entendemos por gestual, os movimentos intencionais e coordenados que acompanham a fala.

“Os problemas motores da criança com paralisia cerebral podem afetar a expressão facial, a fixação e o seguimento visual, assim como determinados movimentos do corpo compreendidos como linguagem corporal.” (SOUZA & FERRARETTO, 1998)

No caso da criança com paralisia cerebral sem fala, a comunicação gestual própria das pessoas sem comprometimento físico, é muito pouco usada, se não for limitada, devido à dificuldade de coordenação motora decorrente da lesão neurológica, porém existe uma forma diferenciada de comunicação gestual que precisa ser vista como tal.

No momento em que, diante de qualquer situação, uma criança com paralisia cerebral sem condições de fala entra em distensão, enrijecendo os músculos do corpo, ela está tentando se comunicar e transmitir seu pensamento. Essa manifestação física precisa ser vista dentro dessa possibilidade e é preciso, então, dar-lhe a devida atenção na tentativa de compreender o que ela quer transmitir.

Existe um elemento de extrema importância que negligenciamos numa linguagem gestual e que transcende a fala e as mãos: o olhar. Os olhos falam, transmitem sentimentos, se negam, recusam e aceitam enfim, demonstram que por trás de um olhar existe pensamento, existe compreensão, existe alguém que tem algo a dizer e que precisa ser ouvido.

Para realmente ouvir o que quer dizer uma criança que não fala, é preciso fazer um tipo diferente de “escuta” na qual a sensibilidade, tentativas

e erros deverão direcionar “o ouvinte” para estabelecer uma eficiente forma de comunicação.

Falada - composta de fonemas, necessita da preservação da capacidade respiratória, dos músculos articulatórios (boca e língua) e da voz.

É importante ressaltar que a criança sem condições motoras de fala e que não tem como expressar verbalmente seu pensamento, pelo fato de estar envolvida no universo social e afetivo da linguagem e ser dele participante, compreende a sua função.

Essa criança poderá não apresentar condições de fala, mas pensa. E, quando existe pensamento, existe discurso interior, portanto, poderá existir compreensão do significado das palavras.

Deve-se então, considerar que, se essa criança é um indivíduo que pensa, sempre terá algo a dizer e a transmitir, fazendo-se necessário que seu interlocutor tenha predisposição e sensibilidade para compreender sua forma de linguagem, para então traduzir primeiramente em palavras, depois em ação, e também para o meio.

Escrita - composta por letras ou grafemas, requer usualmente condições motoras preservadas de ombro, braço, antebraço, punho, mão, de preensão dos dedos e coordenação motora fina para sua execução, seja em letra cursiva ou de forma.

Para os indivíduos que apresentam algum tipo de comprometimento motor que afeta a execução ou o traçado da escrita, existem adaptações que possibilitam esse traçado. Estas adaptações podem ser:

- aparelhos usados nas mãos para melhor prender o lápis, para quem apresenta alguma condição motora para a escrita. Nem sempre é preciso se prender à necessidade de aparelho próprio para isso porque a criatividade do professor é sempre um elemento facilitador. Verifica-se com o aluno onde melhor posicionar o lápis para sua escrita e prendê-lo com fita crepe, de forma que fique firme para proporcionar a escrita;

- engrossamento de lápis que poderá ser feito com espuma de espessura adequada para a preensão do aluno ou, com massa do tipo epox revestindo todo o lápis. Se, após revestir o lápis com este tipo de massa fizer uma movimentação de ir e vir com o lápis dentro da massa, depois de seca ela poderá ser usada em outros lápis;

- pulseiras com peso para controlar a movimentação involuntária, quando indicadas pelo terapeuta responsável. Deve-se tomar os devidos cuidados para que o peso demasiado ou menor que o necessário, ou, ainda, seu uso intensivo, não provoque outros danos;

- capacete com uma ponteira que sai da base da testa ou do queixo, onde o professor encaixa o lápis para que, com a movimentação coordenada da cabeça, a criança possa processar a escrita;

- uso de letras do alfabeto ou números em quadrados de madeira para construção da escrita de sílabas, palavras ou frases. A criança que usa esse tipo de material, provavelmente poderá precisar da ajuda de uma pessoa para transcrever sua produção para o caderno. Nessa situação, é

preciso muito cuidado para que a pessoa que assume o papel para transcrição da escrita com as letras móveis não interfira na ideia, na ortografia, na organização, na concordância ou em nenhum outro aspecto do conteúdo elaborado e transmitido pelo aluno. Total fidelidade à produção do aluno significa respeito às suas possibilidades e individualidade.

- o computador também poderá ser um recurso com o qual o aluno, fazendo dele o seu caderno eletrônico, digitará a sua “escrita”. Caso tenha movimentação involuntária, poderá ser usada sobre o teclado, uma placa de acrílico chamada “colmeia”, que tem um furo sobre cada caractere do teclado, possibilitando que o aluno direcione os dedos para os furos batendo uma tecla por vez. Algum elemento de adaptação para a escrita também poderá ser improvisado com materiais de uso diário, como por exemplo, no caso de a criança não conseguir usar seus dedos para teclar, e tendo condições de preensão com a mão, mesmo de forma irregular, poderá ser usado por ela um lápis, a embalagem vazia de qualquer caneta esferográfica, a seringa de injeção sem agulha, um pedaço de madeira com espessura e tamanho suficiente para esse uso, enfim, para a criatividade e inventividade do professor não pode haver obstáculos.

- é importante enfatizar que as indicações quanto ao uso de determinadas adaptações específicas, descritas abaixo, necessitam de orientação de profissionais da área, tais como terapeuta ocupacional e fisioterapeuta.

Problemas de linguagem e comunicação

Crianças com problemas neurológicos, em especial as que sofreram paralisia cerebral, em sua quase totalidade, sofrem de distúrbios no desenvolvimento da fala e da linguagem, podendo apresentar alterações variáveis em maior ou menor grau de inteligibilidade da linguagem falada, chegando ao impedimento por completo. Isso ocorre devido a perturbações mais ou menos graves dos órgãos fonológicos (músculos que controlam os movimentos da boca, das articulações e da respiração) podendo acarretar comprometimento da fala em vários níveis (COLL et al., 1995):

- **retardo de linguagem** – a aquisição da fala pode ocorrer com atraso devido ao comprometimento motor que prejudica os órgãos fonológicos, pela falta de estimulação do meio, e por deficiência mental em decorrência do grau de comprometimento neurológico;

- **disartria** - a fala da criança pode ser executada com dificuldade de articulação quando os fonemas não são claros (trocas fonéticas, dificuldade para falar as sílabas complexas), necessitando de tempo, atenção e paciência do interlocutor para o entendimento da mensagem falada;

- **anartria** – pode existir intenção de fala, mas a criança não consegue concretizá-la pela impossibilidade de organizar o conjunto muscular encarregado da articulação de sua emissão;

- **gagueira** – a fluência da fala fica prejudicada pelos problemas motores e também por problemas emocionais decorrentes de exigência

demasiada das pessoas que com ela convivem (na família, na escola), com ênfase somente para as suas dificuldades e seus limites de ação e de execução, evidenciando as diferenças e dificuldades em detrimento das conquistas que possa ter alcançado. É preciso respeitar as possibilidades que a criança pode apresentar, o jeito que ela pode fazer, sem que se estabeleça um único padrão ou modelo a ser copiado das demais crianças sem nenhum desses comprometimentos.

Esses distúrbios motores dos órgãos fonoarticulatórios podem afetar outras funções importantes da criança como a mastigação, a deglutição, o controle de saliva (problema da baba) ou a respiração. É preciso compreender que a terapia fonoaudiológica, de responsabilidade do fonoaudiólogo, poderá melhorar ou manter as funções adquiridas, sendo essa terapia de fundamental importância quando existe um mínimo potencial para o desenvolvimento parcial ou total da linguagem oral. As implantações de sistemas alternativos de comunicação possibilitam uma compensação das deficiências que porventura possam existir para que uma efetiva comunicação se estabeleça.

É importante observar que caso não haja na área neurológica outros problemas associados, a compreensão da linguagem pela criança se desenvolverá corretamente mesmo havendo problemas que interfiram ou comprometam a emissão da fala. A criança pode não ter condições de falar, mas pode compreender o que está sendo falado por outras pessoas, por seu interlocutor, pelo meio, e tem consciência de tudo que acontece ao seu redor.

Se ocorrerem distúrbios específicos da linguagem na área cerebral, e não somente problemas localizados para o ato motor da fala, eles poderão afetar não somente a expressão como a compreensão da fala, ou seja, além de não falar, também não compreenderá o que os outros falam, comprometendo, assim, sua compreensão do mundo. Por isso, para saber diferenciar a criança que compreende a linguagem daquela que não compreende, é preciso estar atento a todos os sinais que ela possa fazer para se comunicar com o meio e com aqueles que mostram o que realmente estão compreendendo, pois tão somente o fato de não falar não quer dizer que esteja alheia ao meio em que vive, como também não quer dizer que não tenha condições de aprendizagem formal de leitura, de escrita e de raciocínio em ambiente escolar.

É certo também que distúrbios profundos de linguagem, quando associados a outros comprometimentos acarretados pela paralisia cerebral, sensoriais (visão, audição,) ou intelectuais, podem provocar déficits cognitivos sérios, e a criança necessitará de orientação educacional adequada em ambiente apropriado, profissionais especializados, e material adaptado. Em muitas situações, haverá sérios comprometimentos afetando a aprendizagem escolar e, quando isso ocorrer é fundamental que nos questionemos se um ambiente escolar que visa prioritariamente a aprendizagem acadêmica será o melhor lugar para se promover o desenvolvimento global dessa criança. É necessário, porém, estar atento a

cada uma das crianças que nos chegam, tomando o devido cuidado e observando atentamente suas reais possibilidades para não se incorrer em generalizações precipitadas, negando qualquer tipo de oportunidade para aquelas que tenham condições de aprendizagem.

Interação social - É sabido que a evolução da afetividade depende totalmente da ação da criança sobre o meio, assim como o desenvolvimento das funções cognitivas. É da manipulação do meio e das experiências com o próprio corpo que a criança adquire esquemas mentais que são básicos para a futura aprendizagem de leitura, de escrita, de cálculo e de outros conhecimentos gerais e específicos. Se essas aquisições se apresentarem tardias, anômalas ou irregulares, sabemos que isso irá interferir seriamente no desenvolvimento de sua inteligência e, também, na construção de sua autoestima. O sentimento de incompetência que o outro lhe transmite gera reciprocidade nela, porque ela percebe que, realmente, não é capaz de controlar suas experiências, e a emoção dá lugar à impotência, abalando o equilíbrio harmonioso que deve existir entre o prazer e o aprender.

O prazer nos direciona, nos comanda e é o ponto de equilíbrio que traz segurança em qualquer situação da vida de todo indivíduo. Podemos dizer que temos duas mentes: uma que se emociona, sente, comove, adapta; outra que compreende, analisa, pondera reflete. Elas são interdependentes.

Emoção e razão formam um mecanismo dinâmico onde uma impulsiona a outra para a tomada de decisões, contribuindo para a formação da personalidade do indivíduo. Conforme pesquisas científicas já realizadas, sabemos que a emoção impulsiona o indivíduo para a ação, e seu controle é essencial para o desenvolvimento da inteligência.

A emoção está para a razão assim como o prazer está para o aprendizado, e a autoestima é a ferramenta que movimenta os estímulos para gerar bons resultados nessas relações. A autoestima exige assertividade.

O indivíduo deve sentir-se no direito de ser levado a sério, de ter suas próprias opiniões e escolhas. Deve ser participante das relações em condições de igualdade, isto é, não ser considerado nem o “coitado”, nem o “perfeito”: ter seu direito de errar, de começar de novo, de investigar, de vivenciar e de experimentar o mundo de “seu jeito”, sem ter de levar em consideração o padrão de “normalidade” existente como senso comum, como a única forma de execução e de obter resultados.

Toda criança tem sensibilidade suficiente para perceber quando é diferenciada das demais, quando é considerada alguém do “padrão de normalidade”, quando o gesto ou o olhar do interlocutor está carregado de sentimentos discriminatórios. Se o ambiente físico e social coloca a criança diante de questões que rompem o estado de equilíbrio de seu organismo, se seu emocional e sua autoestima são desconsiderados, ela não partirá em busca de comportamento mais adaptativo, para moldar-se a situações novas, porque sua vulnerabilidade a guiará para o desequilíbrio que afeta sua aprendizagem, sejam quais forem suas limitações.

A ausência da autoestima compromete a capacidade de agir e de interagir de qualquer indivíduo, por isso, ela é uma necessidade fundamental para a sobrevivência, tem alto valor psicológico e econômico, porque é um critério de adaptação em um mundo cada vez mais desafiador, complexo e competitivo.

Todo indivíduo nasce com o direito de ser feliz e de ser respeitado, de ser capaz de optar por seus gostos, desejos, de traçar sua linha de vida por meio de seu trabalho, empenho, portanto, a autoestima dá sentido à vida, é muito mais importante do que se pensa no processo ensino-aprendizagem, porque está ligada ao sentido interno do prazer e aprender e tem estreita relação com as influências do meio externo.

“A autoestima é o elo entre o gostar e o aprender, o partir e o chegar, o perder e o achar. Ela está ao alcance de quem consegue enxergar, seguramente, a ponte entre o sonho e a realidade” (TAILLE, 2002).

A linguagem pictórica e representativa

A linguagem envolve uma variedade de possibilidades de comunicação no decorrer da vida do indivíduo. No bebê, mesmo antes das palavras, o olhar, os gestos, o balbucio, o choro expressam emoções e desejos. Ao observarmos uma mãe com seu bebê, sorrindo, emitindo sons e trocando olhares, percebemos o uso de linguagem diferenciada e, de certa forma, primitiva, ou seja, os primeiros contatos de comunicação.

É um tipo de linguagem de quem está principiando o exercício das articulações, dos músculos da fala, da voz que, aos poucos, vai tomando forma de discurso. Eles se entendem. Um fala e o outro responde.

Quando o bebê balbucia, a mãe compreende o significado da sua fala e dialoga com ele, envolvendo-o afetivamente, utilizando a linguagem com muitos significados.

A mãe introduz seu filho no campo da linguagem, já que o ser humano é o único sobre a terra a comunicar-se dessa forma, fazendo dele um bebê humano e social, possibilitando sua imersão na cultura.

Isso permite que, posteriormente, a fala, o desenho e o brincar apareçam como manifestações do pensamento construído desde os primeiros contatos maternos com forte vínculo afetivo, carregado de emoções e lógicas infantis particulares às suas experiências anteriores e às significações construídas por ele.

Assim como o primeiro balbucio ocorre de forma aleatória, sendo seu significado dado pela mãe, inicialmente o rabisco está impregnado da dinâmica do gesto que o produziu. É um exercício motor, uma exploração do objeto, mas que vai assumindo características cada vez mais elaboradas, tomando status de linguagem.

Quando o prazer do gesto se associa ao prazer da inscrição e à satisfação de deixar uma marca, aquele grupo de linhas aparentemente desconexas ganha uma dimensão simbólica.

Portanto, um simples rabisco alcança uma dimensão pictórica a partir de significantes individuais, realizando uma ponte com o discurso social, ou seja, o ato de desenhar torna-se um sistema de escrita, no qual as ideias e emoções são expressas por meio de figuras simbólicas, a primeira escrita da criança que será o embrião para o aprendizado formal do código social, ou seja, da alfabetização.

A criança com deficiência física, muitas vezes, tem dificuldade para realizar mesmo esses primeiros registros. Sua falta de coordenação motora, ou seja, a impossibilidade de segurar um lápis ou pincel, inviabilizam uma atividade espontânea.

No entanto, seu desejo de realizar suas marcas e de comunicar-se com o mundo é o mesmo de qualquer outra criança e, de igual forma, é a importância dessas marcas para o processo de aprendizagem.

O padrão ou modelo de representação no grafismo ou no desenho representados pelas crianças sem deficiência não deverá ser esperado da criança comprometida motoramente porque, mesmo tendo a intenção, a sua execução dependerá das possibilidades motoras que apresentar. Nessas situações, o professor deverá ter muita perspicácia e aceitar aquilo que o aluno conseguiu fazer, valorizando seu produto e estimulando-o a prosseguir, não permitindo qualquer tipo de comparação negativa.

Criar a possibilidade de expressão e registro de acordo com suas possibilidades motoras permitirá à criança com deficiência física superar as dificuldades que impedem o desenvolvimento de seu potencial.

Oferecer estratégias que vão desde a adaptação dos instrumentos, tamanho do papel, posicionamento adequado, expressão livre sem modelos a seguir podem permitir que a criança, além de conseguir executar movimentos, mesmo que pequenos, sinta-se capaz e segura para construir seu campo de significantes, desenvolvendo seu pensamento e linguagem, facilitando seu processo de aprendizagem, e ajudando na solução de conflitos emocionais, uma vez que eles podem ser representados.

Comunicação alternativa

“Comunicação suplementar alternativa é uma área de atuação clínica educacional e de pesquisa que objetiva compensar e facilitar (temporária ou permanentemente) os prejuízos ou incapacidade de indivíduos com severos distúrbios da comunicação expressiva e/ou distúrbios da compreensão.” (ASHA, 1991)

Para a criança com problemas de comunicação, principalmente aquela que não tem condições de falar e, por esse motivo, não consegue se fazer entender, mas compreende a linguagem falada, é preciso criar condições para que ela possa se comunicar com as pessoas a seu redor, expondo seu pensamento, sua vontade, sua opinião, sua necessidade de participação nas situações que lhe sejam significativas, num processo que se denomina comunicação suplementar alternativa.

Desde que a criança nasce, apresentando ou não qualquer tipo de deficiência, deverá ser envolvida no universo social, participando de todas as oportunidades para compreender, integrar-se e interagir com o meio.

É preciso deixar bem claro mais uma vez, que toda criança, apresentando ou não qualquer tipo de anomalia, necessita das mesmas oportunidades e experiências para que ocorra seu desenvolvimento.

O que é característico e particular a cada uma é o tempo e o ritmo individual que deverão ser considerados, respeitados e valorizados, para que possa sentir-se produtiva e em compasso com o movimento social dos ambientes familiar e escolar.

A comunicação aumentativa ou alternativa é um recurso que envolve formas diferentes de expressão da linguagem falada, ou melhor, da palavra articulada. Estar atento aos sinais de compreensão da comunicação que a criança transmite é fundamental para que, junto com ela, se possa estabelecer uma forma alternativa de comunicação eficiente, considerando que a linguagem falada de um interlocutor deverá estar presente como forma de tradução da ideia que a criança quer transmitir.

Para proceder a comunicação alternativa são usados diversos recursos e materiais que possam dar suporte, facilitar ou viabilizar o processo de comunicação da criança com os indivíduos do meio (família, escola, comunidade).

Esse é um processo onde a família tem relativa importância para o sucesso da implantação e uso da comunicação alternativa, que não deverá ser tão somente um instrumento a ser trabalhado em terapias e/ou em sala de aula.

Esse material deverá ser levado e manipulado pela criança em todas as situações de sua vida diária procurando alçar outras pessoas para fazer parte desse processo. A atenção, dedicação e participação da família contribuem para o enriquecimento e aplicação de novos símbolos, somando e complementando o trabalho como um todo.

É importante ressaltar que em um processo de comunicação alternativa vários elementos necessitam ser considerados: em todo processo de exploração e efetivação da comunicação alternativa deve-se considerar não somente o estabelecimento dos símbolos significativos para criança nesse processo, mas também todos os sinais corporais manifestados por ela nas situações de comunicação, para que seja estabelecido um real vínculo entre as informações (símbolos e expressões corporais diversas) de forma que venha ao encontro das necessidades de comunicação da criança e da compreensão do interlocutor.

CONCLUSÃO

Chegamos à conclusão que a educação inclusiva desde a constituinte de 1988 passou a ser uma preocupação constante, em 1996 com as DCN,s Diretrizes Curriculares Nacionais norteou em todos os níveis a inclusão, no entanto percebe-se que ela anda lentamente com diversos

autores pontuando suas angústias, preocupações e até descrevendo ações pontuais aos diversos aspectos inclusivos que a instituição de ensino deve proporcionar.

No entanto percebe-se que depende de políticas governamentais mais consistentes onde primeiramente devemos fazer a inclusão das instituições, docentes, matrizes curriculares adaptadas onde o professor saia apto a entender o processo. Na maioria dos comentários e entrevistas percebemos o próprio professor não se achando apto a trabalhar enumeras necessidades especiais.

Quando falamos de letras, são diversas as fragilidades encontradas no aluno que pode acarretar um desenvolvimento aquém do esperado, sem mencionar os de graus elevados de dificuldades que dependem inclusive de aparatos mais específicos.

Temos notado que são diversos os trabalhos publicados de ações isoladas, de experimentos bem-sucedidos que deveriam ser elencados, passarem por discussões, mas que ações sejam tomadas no sentido de tornar-se política clara onde todos os níveis acadêmicos conheçam seus papeis, a importância da inclusão para o ser humano que muitas vezes tem seus direitos cerceados pela falta de critérios e preparo do Estado.

A utilização da informática, formação continuada, grupo de estudos como o da Associação Brasileira De Pesquisadores em Educação Especial fazem parte destas ações, mas percebemos ao discorrer acima este texto que a Inclusão vai muito além do que deparamos.

O Docente necessita de estrutura para trabalhar que engloba um leque de informações que vai além do que o governo proporciona. Verificamos a necessidade de fatores sociais, culturais, étnicos do envolvimento de todos os segmentos, principalmente englobando família, respeitando a diversidade humana, a sociedade não estigmatizando essa miscigenação que ocorre.

Não esquecendo que deve haver coerência, preparo, debates, profissionais capacitados que muitas vezes fogem somente ao profissional de letras dentro de uma sala de aula além da inclusão da família no processo que são os primeiros contatos deste aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.

COLL, C. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Volume 3. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília.: MEC/CNE/ CEB, 2001.

_____. **Desenvolvimento e educação infantil.** Criança & Vida - Ano IV - Março/Abril 2002 - Fundação Orsa.

_____. FERRARETTO, I. **Paralisia cerebral** – Aspectos práticos. São Paulo: Memnon, 1998.

GARCÍA, C.M. **Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.** In: NÓVOA, A.(Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Lei Nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996**, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1993.

MARUJO, V.L.M.B. **Fonoaudiologia em paralisia cerebral.** In: SOUZA, A.M.C. & FERRARETTO, I. **Paralisia Cerebral** – Aspectos práticos. São Paulo: Memnon, 1998.

NARDI, R.G. **Computador: um recurso no contexto de sala de aula com crianças portadoras de paralisia cerebral.** In: SOUZA, A.M.C. & FERRARETTO, I. **Paralisia cerebral** – Aspectos práticos. São Paulo: Memnon, 1998.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas:** problema central de desenvolvimento. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **Parecer Nº 295/69 MEC.** Brasília: Conselho Federal de Educação, 1969.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

SOUZA, A.M.C. **Prognóstico funcional da paralisia cerebral.** In: SOUZA, A.M.C. & FERRARETTO, I. **Paralisia Cerebral** – Aspectos práticos. São Paulo: Memnon, 1998.

TAILLE, Y.L.; OLIVEIRA, M.K. & DANTAS, H. Piaget, Vygotsky e Wallon – **Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1978. 2ª ed.

CAPÍTULO 14

A TRADUÇÃO DO AMOR E OS RELACIONAMENTOS ABUSIVOS: UMA LEITURA PSICANALÍTICA A PARTIR DA PALESTRA DA DRA. JANISE PEDRA

Janise Pedra

Psicanalista, Doutora em Psicanálise pela FUUSA, Mestre em Psicanálise pela Kennedy, Pós-graduada em Ciência da Religião e Psicopedagogia, Graduada em Pedagogia

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar, sob a ótica da psicanálise freudiana e lacaniana, a fala da psicanalista Dra. Janise Pedra durante o seminário sobre o Agosto Lilás, movimento de enfrentamento à violência contra a mulher. A análise enfatiza os mecanismos inconscientes que sustentam os relacionamentos abusivos e o modo como as más traduções afetivas na infância impactam a formação do sujeito e sua relação com o amor e o desejo. O texto propõe uma reflexão sobre a necessidade de reeducar os sentidos e reinterpretar os afetos como forma de superação dos vínculos destrutivos e repetitivos nas relações amorosas.

PALAVRAS-CHAVE: Psicanálise; Relações abusivas; Inconsciente; Apego; Reeducação dos sentidos.

INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher é um fenômeno social e psicológico que transcende o âmbito jurídico e moral, sendo necessário compreendê-lo também sob a perspectiva psicanalítica. Ainda que leis como a Lei Maria da Penha representem marcos fundamentais no combate à violência de gênero, o enfrentamento desse fenômeno demanda uma análise que ultrapasse o comportamento manifesto e alcance as dimensões inconscientes que estruturam o sujeito e suas relações. A psicanálise, desde Freud, propõe que o comportamento humano é orientado por desejos, pulsões e repetições que escapam à racionalidade e que, muitas vezes, reproduzem padrões de sofrimento aprendidos na infância.

A palestra ministrada pela Dra. Janise Pedra, no contexto da campanha Agosto Lilás, insere-se nesse campo de reflexão ao propor um olhar diferenciado sobre os relacionamentos abusivos. Em vez de compreendê-los apenas como relações de dominação social, econômica ou

simbólica, a autora os interpreta como manifestações de conteúdos inconscientes não elaborados, que se reatualizam na vida adulta sob a forma de atração, apego e submissão. Assim, o vínculo abusivo é visto não apenas como um ato de violência de um sujeito sobre o outro, mas como o resultado de uma cadeia psíquica de repetições e identificações primárias que envolvem ambos os parceiros.

Sob essa ótica, a Dra. Pedra defende que a mulher em situação de violência não é apenas vítima passiva, mas um sujeito que, inconscientemente, reproduz dinâmicas de afeto e dor associadas às suas experiências infantis. Essa abordagem, de inspiração freudiana e lacaniana, desloca o foco da análise para o campo do desejo, mostrando que as escolhas amorosas e os padrões relacionais são atravessados por identificações e fantasias inconscientes.

O presente artigo busca, portanto, sistematizar e discutir os principais conceitos apresentados pela autora, articulando-os com as contribuições teóricas de Sigmund Freud, especialmente suas formulações sobre o Édipo e a repetição, e de Jacques Lacan, no que se refere à estrutura simbólica do inconsciente e à relação do sujeito com o olhar e a linguagem. Pretende-se, assim, ampliar a compreensão dos relacionamentos abusivos como fenômenos psíquicos complexos, cujas raízes estão nas formas de tradução e significação do amor, da falta e do desejo ao longo do desenvolvimento subjetivo.

DESENVOLVIMENTO

A Dra. Janise Pedra parte do princípio de que o relacionamento abusivo não é fruto apenas de fatores sociais ou comportamentais, mas de uma estrutura psíquica moldada desde a infância. Essa concepção desloca o debate da violência de gênero para o campo da subjetividade e da constituição do sujeito desejante. Para a psicanálise, o modo como o sujeito ama, sofre e se vincula está profundamente enraizado nas primeiras experiências afetivas, especialmente na relação com a mãe, que a autora denomina de “primeira educadora do mundo”. É nessa relação inaugural que a criança aprende a traduzir sensações em significados, isto é, a associar o amor, o cuidado e o desejo a determinadas experiências corporais e emocionais.

Se a mãe transmite mensagens ambíguas, contraditórias ou carentes de afeto, a criança tende a internalizar uma percepção distorcida do amor — que pode ser confundido com sofrimento, rejeição ou ausência. Para Janise Pedra, é a partir dessas más traduções afetivas que se formam os vínculos patológicos da vida adulta, em que o sujeito busca, inconscientemente, repetir a dor original. Assim, o relacionamento abusivo não é apenas um encontro entre vítima e agressor, mas entre duas histórias psíquicas que se reconhecem no espelho da falta e da repetição.

Segundo Lacan (1958/1998), o inconsciente é estruturado como uma linguagem; logo, aquilo que não pôde ser simbolizado na infância retorna, mais tarde, na forma de ato, sintoma ou repetição. A fala, o olhar e o corpo tornam-se meios pelos quais o sujeito tenta reencontrar o “significante perdido” de sua história. Nesse sentido, a mulher que vivencia uma relação abusiva pode não estar em busca de dor, mas do olhar que um dia significou amor. O agressor, por sua vez, também repete, em sua postura de dominação, a necessidade inconsciente de controlar e punir a figura materna ausente ou frustrante. O encontro entre ambos, portanto, é uma repetição de traumas que se buscam e se confirmam mutuamente.

A autora propõe um percurso de cinco etapas que estruturam o ciclo da relação abusiva: o olhar, a fala, o toque, o apego e a degradação. O olhar, primeiro elo do encantamento, ativa o inconsciente e desperta lembranças arcaicas de fascinação e desejo. A fala, por sua vez, reforça o vínculo simbólico, produzindo a ilusão de completude. O toque consolida a fantasia edípica, na qual o prazer e a dor se confundem. O apego surge como substituto de um amor não recebido — uma tentativa de preencher a falta com a presença do outro —, e a degradação representa o retorno da dor primordial, o ponto em que o prazer se transforma em sofrimento. Essa sequência evidencia o movimento circular da repetição, no qual o sujeito insiste em reviver o trauma para, paradoxalmente, tentar curá-lo.

A proposta da Dra. Pedra converge com a ideia freudiana de que a neurose é a repetição de uma história reprimida (Freud, 1914/2010). O inconsciente não distingue passado e presente; ele repete, no tempo atual, o que não foi simbolizado no passado. Assim, a mulher que permanece em relações destrutivas o faz porque, em algum nível inconsciente, tenta reinscrever o amor perdido da infância. A ruptura, portanto, não basta. É preciso elaborar o afeto, compreender o lugar que se ocupa na relação e reeducar os sentidos que organizam o desejo. Essa reeducação, como lembra Janise Pedra, é um processo de ressignificação daquilo que o corpo sentiu e a mente não conseguiu traduzir em palavras.

Ao citar “Memórias de minhas putas tristes”, de Gabriel García Márquez, e o filme “É Assim que Acaba”, a autora propõe um diálogo entre psicanálise e literatura, mostrando que a cultura é um espelho das repetições humanas. Nessas obras, a busca pelo amor impossível simboliza o desejo de reencontrar o olhar perdido da infância — um olhar que, ao mesmo tempo que acolhe, fere; que promete amor, mas produz falta. O abuso, nesse sentido, é a cristalização dessa busca por completude. O amor abusivo é aquele que, em vez de libertar, aprisiona o sujeito à sua própria fantasia de reparação.

A psicanálise, diferentemente das abordagens moralistas, não julga o sujeito, mas busca compreender a lógica inconsciente que sustenta o sofrimento. O papel do analista é ajudar o indivíduo a traduzir novamente suas sensações, substituindo a dor repetida por uma nova significação. A fala, nesse processo, torna-se instrumento de cura: ao narrar o próprio

sofrimento, o sujeito o reinscreve simbolicamente, abrindo espaço para novas formas de amar e ser amado.

Por fim, Janise Pedra enfatiza que a libertação emocional não é um ato de força, mas de consciência. É o momento em que o sujeito se reconhece como autor de sua história, compreendendo que o amor não deve ser confundido com o sacrifício. Somente quando se rompe com a necessidade de repetir o trauma é que o amor deixa de ser sintoma e passa a ser encontro.

CONCLUSÃO

A fala da Dra. Janise Pedra convida à reflexão sobre o papel da psicanálise na compreensão e tratamento das relações abusivas. Mais do que apontar culpados ou delimitar responsabilidades morais, sua abordagem propõe a escuta como instrumento de cura e a reeducação dos sentidos como caminho para a reconstrução subjetiva. A violência emocional, sob essa ótica, é menos um ato isolado e mais o resultado de uma história afetiva mal traduzida, que se repete no presente como tentativa de elaborar simbolicamente uma dor antiga.

A psicanálise, ao oferecer um espaço de fala, permite que o sujeito transforme o que antes era repetição em elaboração. Falar é recordar, e recordar é elaborar — como afirmou Freud (1914/2010) —, e é nesse processo que o inconsciente encontra novas formas de expressão. Quando a palavra substitui o sintoma, o sujeito deixa de agir a dor e passa a narrá-la, ressignificando sua história. A escuta analítica, portanto, não se propõe a corrigir o outro, mas a acompanhá-lo na descoberta de que o amor pode existir fora do campo da falta e da submissão.

Dessa forma, o Agosto Lilás ultrapassa o campo da denúncia e se torna também um chamado à autoconsciência e ao autocuidado emocional. As ações de combate à violência contra a mulher ganham profundidade quando articuladas à dimensão simbólica do sofrimento, revelando que a verdadeira emancipação passa pelo reconhecimento das estruturas psíquicas que aprisionam o sujeito ao desejo do outro. O movimento, assim, não é apenas social, mas também interno: um processo de reconstrução da própria identidade e da maneira como se ama e se é amado.

A mensagem central que emerge do discurso da Dra. Pedra é a de que não há cura sem escuta, nem liberdade sem consciência. A mulher — e o homem — que reconhece a origem inconsciente de suas repetições afetivas pode, finalmente, interromper o ciclo da dor e construir vínculos mais saudáveis, baseados no respeito, na alteridade e na escolha livre. A psicanálise, nesse contexto, oferece não apenas uma teoria sobre o sofrimento humano, mas um convite ético à transformação.

Em última instância, compreender a violência a partir do inconsciente é reconhecer que o social e o psíquico se entrelaçam. A transformação de uma sociedade violenta exige também a escuta de suas dores mais íntimas

— aquelas que se iniciam na infância e se perpetuam nas relações adultas. O legado da fala da Dra. Janise Pedra reside justamente nesse ponto: ao iluminar o vínculo entre afeto e trauma, desejo e destruição, ela reafirma a potência da palavra como instrumento de libertação.

REFERÊNCIAS

Freud, S. (2010). Recordar, repetir e elaborar. In Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. 12). Imago.

Lacan, J. (1998). Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Pedra, J. (2025). Seminário sobre o Agosto Lilás. Transcrição de palestra inédita.

Márquez, G. G. (2003). Memórias de minhas putas tristes. Rio de Janeiro: Record.

CAPÍTULO 15

UTILITARISMO E A VISÃO DA PSICANÁLISE

Rosemary Reis

Psicanalista Summus MG

RESUMO

Este artigo discute o Utilitarismo como uma teoria ética distinta da ética psicanalítica. Os principais autores dessa versão clássica filosófica do utilitarismo são Jeremy Bentham, James Mill e John Stuart Mill. O utilitarismo que se baseia no princípio da utilidade tendo como definição clássica de princípio o prazer e a ausência da dor que são desejados por todos os seres humanos e em que cada pessoa busca seu próprio prazer. A psicanálise a partir das ideias de Sigmund Freud e Jacques Lacan se fundamenta em sua própria ética em não fazer promessas enganosas de sucesso absoluto sobre o mal-estar humano, pois um processo de análise é ético quando o analista não antecipa as respostas ao analisante, não atendendo à sua demanda, e este se torna capaz de reconhecer qual é seu desejo, qual a origem de seu sofrimento, seu sintoma e como seu sofrimento está relacionado com suas escolhas na vida. A psicanálise tem o inconsciente como guia das escolhas humanas, por acreditar que seja possível para o homem usar sua potência criadora, podendo ser “ético”, a partir de seu desejo.

PALAVRAS-CHAVE: Utilitarismo; Ética; Moral; Prazer e dor. Psicanálise; Inconsciente; Princípio de Prazer; Desejo; gozo.

INTRODUÇÃO

O empirismo britânico figura entre as mais importantes fontes filosóficas que deram origem à psicanálise, embora tenha recebido muito pouco destaque na literatura de comentário psicanalítico até então. Watson (1958) fez notar a influência dos utilitaristas na conceituação dos “princípios de dor-prazer-realidade” psicanalíticos a partir do resgate das traduções de textos de Stuart Mill por Freud. Tal vínculo, porém, permaneceu praticamente inexplorado até o início dos anos 2000, quando é retomada a questão por autores como Molnar (1999) e Recaut (1999) sob um enfoque histórico e estudiosos como Gabbi Jr. (2003) e Honda (2019) que exploraram sob um enfoque epistemológico e metodológico.

A partir desse trabalho vê-se a importância do empirismo britânico sobre a metapsicologia e a metodologia de Freud, que teve contato tanto direto quanto indireto. Através desses estudiosos seguimos também pelo

manuscrito freudiano “Projeto de uma Psicologia” de onde é esclarecido a análise psicológica freudiana emprestada de Mill, cuja pesquisa se deu quase vinte anos antes de sua publicação, onde apresentou um amplo panorama das ressonâncias da filosofia de Mill no percurso inicial de Freud em seus escritos dos anos 1880 e 1890, sobretudo no que diz respeito às noções de causalidade e de representação às prescrições metodológicas e às hipóteses funcionais.

Todavia, essas investigações deixaram por fazer o estatuto da relação da psicanálise, não com a teoria do conhecimento ou a psicologia de Stuart Mill, mas sim com a parte que este mais prezava de sua obra e que acabou por se tornar a mais conhecida dela: as contribuições à ética e à filosofia política.

DESENVOLVIMENTO

É de Stuart Mill o opúsculo que se tornou a obra emblemática do utilitarismo e um dos três textos mais lidos e discutidos, juntamente com *Ética* a Nicômaco, de Aristóteles, e *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, de Kant, de toda a filosofia moral. Além disso, Mill se tornou mais conhecido “pelas suas perspectivas em filosofia ética e política do que em epistemologia e metafísica”, como ainda se deve frisar que ele “estava obviamente interessado sobretudo na teorização ética”.

Dessa forma, se a relação entre esse filósofo britânico e Freud possui tantos pontos de contato como mostram alguns autores, o que poderia aproximar o utilitarismo da psicanálise, parece natural se perguntar pelo vínculo do criador da psicanálise com essa porção mais célebre e valorizada da filosofia de Mill.

E propomos aqui trazer resultado sobre a investigação dessa relação não explorada indagando o liame entre a teoria freudiana e o utilitarismo milliano no que se refere à questão do prazer. Tal indagação praticamente se impõe quando nos lembramos de um dos conceitos mais importantes da teoria psicanalítica, o de princípio do prazer, ou seja, aquele segundo o qual as ações corretas são as que produzem mais prazer ou felicidade para a maioria, visto que, naturalmente, os seres humanos buscam o prazer e fogem da dor.

Não encontramos qualquer consideração mais detida sobre a relação entre Freud e a ética utilitarista de Mill. Ao remontar à concepção negativa do prazer presente na obra freudiana, Freud fala antes a fuga do desprazer que a busca do prazer, “uma investigação mais acurada dos pontos de convergência e divergência entre as concepções de Freud [...] e aquelas professadas pelos “hedonistas” gregos (sobretudo Epicuro) talvez se revelasse frutuosa sob alguns ângulos”. Porém, os indícios biográficos e textuais relacionando Stuart Mill ao fundador da psicanálise parecem nos oferecer uma via de acesso mais explícita ao exame da posição da

psicanálise ante a tradição hedonista. Ao mesmo tempo, partir da comparação com o utilitarismo permite que se possa estender as reflexões à tradição epicurista, pois tanto comentaristas como o próprio Mill (1863) salienta as dívidas do hedonismo utilitarista para com o epicurismo.

Pelo paralelo com Stuart Mill retomando a via aberta por Hegel e promovendo uma detalhada genealogia do *homo economicus*, deve-se ao utilitarismo um giro antropológico crucial na modernidade ocidental: o advento da concepção do conjunto das relações humanas – e não apenas as que implicam trocas econômicas – como um comércio pautado pelo cálculo de prazeres e pela demanda de felicidade. Tal concepção, em seguida radicalizada pela “escola marginalista” de economia e pelos arquitetos do neoliberalismo, deu origem à visão neoliberal de sujeito, a qual patrocina o gerenciamento de práticas de mal-estar que extraem mais trabalho dos indivíduos, gerando o enorme sofrimento e a profusão de formas de adoecimento mental que testemunhamos hoje.

Assim, interrogar qual seria a relação entre Freud e a vertente da filosofia moral que teve parte (embora apresente substanciais diferenças relativamente à visão neoliberal) na construção de uma visão antropológica cuja radicalização esgarça o laço social hoje, mostra-se indispensável, envolvendo um problema ético-político urgente.

Lacan (1948) alertou para o peso da “concepção utilitarista do homem” no “isolamento anímico” verificado em nosso tempo e, por conseguinte, no mal-estar contemporâneo, o que o levou a afastar radicalmente a psicanálise de tal concepção. Contudo, retornamos a Freud a fim de verificar qual é a medida dessa distância de fato.

Em busca de respostas a esses questionamentos, este artigo começa por recuperar brevemente as concepções de prazer e de felicidade de Stuart Mill. Em seguida, retoma as três principais conceituações do princípio do prazer na obra freudiana presentes no manuscrito “Projeto de psicologia”, no artigo *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico* e na obra *Além do Princípio do Prazer* e, muito brevemente, as considerações de Freud acerca da felicidade em *Mal-estar na Civilização*.

Por fim, o artigo compara essas concepções freudianas com as do utilitarismo clássico visando a indicação de distinções nos planos ético e político. Espera-se que, assim, possa-se aliar o trabalho de cunho epistemológico, bem desenvolvido pelas investigações em filosofia da psicanálise, com a reflexão de cunho éticopolítico, pouco frequente em tais investigações.

O conceito de prazer admitido por Stuart Mill é objeto de interminável exame e controvérsia, como ressaltam os estudiosos de sua obra, para ficarmos com uma pequena amostra de posições divergentes sobre a questão. Desse modo, não se pode esperar – e nem se pretende – que as considerações tecidas a seguir encampem toda a complexidade revelada por esse longo debate. O que se busca aqui é recuperar apenas os traços desse conceito necessários à discussão que envolve a conceituação freudiana do

prazer e da felicidade. Tais traços podem ser identificados numa célebre passagem do segundo capítulo da obra maior do utilitarismo clássico - o Credo:

O credo que aceita como fundamento da moralidade a utilidade, ou o Princípio da Maior Felicidade, sustentando que as ações estão certas na medida em que tendem a promover felicidade e erradas na medida em que tendem a produzir o reverso da felicidade. Por felicidade, entende-se prazer ou ausência de dor; por infelicidade, dor e a privação do prazer. Para se dar uma visão mais clara do padrão moral estabelecido por essa teoria, é necessário dizer muito mais em particular, que coisas são incluídas nas ideias de dor e prazer e em que medida isso ainda é uma questão aberta. Porém, essas explicações suplementares não afetam a teoria da vida em que a presente teoria se funda nomeadamente, em que o prazer e livrar-se da dor são os únicos fins desejáveis; e em que todas as coisas desejáveis [...] o são ou pelo prazer inerente a elas ou por serem um meio de promoção de prazer e de prevenção da dor".

— Mill.

Esse fragmento da obra utilitarista apresenta o centro da sua posição acerca do prazer e do princípio central da ética utilitarista, apesar de indicar que a ideia de prazer ainda não está consolidada, “uma questão aberta” – J. S. Mill.

A possível semelhança a partir do princípio da utilidade com o princípio de prazer freudiano, através das concepções de prazer e de felicidade nutridas por John Stuart Mill e por Sigmund Freud, fez-se a investigação a fim de avaliar a suposta herança milliana das reflexões freudianas a esse respeito. Nesse contexto, observamos também a distorção de interpretação da palavra utilitarista em relação ao princípio de prazer de Sigmund Freud, o fundador da Psicanálise, vê-se que a Psicanálise está pautada em sua Ética, o que derruba qualquer interpretação que poderia comprometer a autenticidade do seu trabalho de pesquisa, observação e investigação dos processos psíquicos do ser humano.

Na história da formulação do princípio que rege o modo de funcionamento do inconsciente segundo Freud, nota-se que ele foi enunciado da maneira como ficou conhecido – princípio do prazer – em 1911 - um tanto tardiamente, mais de uma década depois do início da psicanálise e do advento da obra magna freudiana - A Interpretação dos Sonhos. Desde então, ele havia sido denominado de maneira negativa, isto é, como “princípio do desprazer”, como se pode ver repetidas vezes em sua obra (FREUD, 1900). Embora essa denominação tenha dado lugar àquela positiva, isso não implicou substituição de uma concepção negativa por outra positiva do prazer. Pois o núcleo do pensamento freudiano sempre se manteve negativo

e, isso se deve, em larga medida, às características do próprio aparelho psíquico (Seelenapparat – alma e aparato), estabelecidas por Freud no seminal Projeto de Psicologia. Na oitava seção da primeira parte desse manuscrito, Freud destaca “uma tendência da vida psíquica para evitar desprazer” (FREUD, 1895), citando esse aparelho, basicamente, como uma estrutura de escoamento de energia a fim de mantê-la num nível constante e o suficiente para a manutenção da vida. Dessa forma, “a arquitetura do sistema nervoso serviria ao afastamento; a função, à eliminação de Q_q [quantidade de energia] dos neurônios”. Características que demandariam um enfoque do desprazer como aumento de tensão e o prazer, como “sensação de eliminação”. Há, portanto, algo na concepção própria de aparelho psíquico de Freud, sobre a qual se assenta a teoria psicanalítica, que faz o prazer ser concebido em sua forma negativa fundamentalmente, como fuga do desprazer decorrente do aumento de tensão ou pressão.

É verdade que Freud deu ênfases diversas em suas considerações sobre o prazer, como a análise de fenômenos como as piadas, a sublimação, a literatura e, sobretudo, a sexualidade que demonstram um enfoque que transcende aquele estritamente negativo. Contudo, ele se detém em explorar a diversidade de fontes de prazer e a importância da pulsão sexual na busca de satisfação e, no desenvolvimento humano o que nos mostra como algumas delas deixam ver com dificuldade tendências positivas.

Com efeito, a noção de Lust (prazer) em Freud guarda grande ambiguidade, pois designa tanto o desejo concebido como um aumento da tensão sexual, quanto sua satisfação. Dessa forma, deve-se constatar que as considerações de Freud a esse respeito têm nuances e variações. Todavia, voltamos a atenção para o núcleo negativo do hedonismo freudiano, que não é uma teoria ética, mas uma perspectiva psicológica buscando entender o comportamento humano à luz do princípio do prazer, o qual se materializa nas considerações metapsicológicas sobre o aparelho psíquico e sobre o princípio do prazer.

Ainda que nesse manuscrito (Projeto de Psicologia) não se enuncie um princípio do desprazer estritamente, por Freud designar um “princípio de inércia”, o que de fato ocorre de forma cabal na seção E do capítulo sete de A interpretação dos sonhos, Projeto de Psicologia apresenta todos os fundamentos da primeira conceituação. Como a tendência de descarga do aparelho psíquico, introduzida no manuscrito de 1895, que é retratada praticamente da mesma forma na seção C do sétimo capítulo do texto sobre os sonhos.

Também, através dos estudos, observamos uma mudança importante que ocorre de um texto para outro, a qual, por sua vez, parece se relacionar ao fato de Freud não ter insistido em aprofundar o núcleo negativo de seu hedonismo nos anos 1900. Quando se analisa os dois textos, conclui-se que a tendência primária do funcionamento psíquico de reavivar recordações desprazerosas desaparece em A Interpretação dos Sonhos.

Essa tendência havia sido identificada em Projeto de Psicologia com a análise da problemática da dor, crucial, conforme anuncia Freud, pois nos revelaria os protótipos normais para a compreensão do cerne de fenômenos patológicos com as neuroses. O que resumindo é a análise do fenômeno da dor física que serviria de modelo para a compreensão da dor psíquica ou do trauma, vinculado ao que Freud denomina “vivência dolorosa”.

Esta consistiria, fundamentalmente, no aumento de uma quantidade de energia no aparelho psíquico, sentida como desprazer, na necessidade de eliminação desta e na tentativa de impedir que a recordação dolorosa fosse reavivada (ou, nos termos do texto, que a representação do “objeto hostil” fosse “ocupada”), o que, porém, não seria possível de início, apenas mediante repetidas tentativas. Dessa forma, o retorno de tais recordações se revelaria uma tendência originária, fato que não é admitido em “A Interpretação dos Sonhos”.

A constatação do vínculo entre repressão e fantasias sexuais infantis “retira a vivência de dor descrita no Projeto da sua condição de modelo normal do trauma neurótico” colocando, no lugar deste, o desejo e a repressão. Ora, foi justamente nesse período que Freud passou a explorar as diferenças indicadas por Schuster (2016) ao analisar fenômenos como as piadas e a sexualidade infantil. Outra abordagem do princípio do prazer que ocorreu em 1911, foi com a publicação do artigo “Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico”, onde nele ocorre uma tentativa de sistematização das hipóteses metapsicológicas que ora nos concernem, tentativa bem caracterizada pela expressão que o próprio Freud emprega para definir sua empreitada: “[...] pequeno ensaio, mais preparatório do que conclusivo” (FREUD, 1911). A primeira novidade que o ensaio apresenta é a do batismo do princípio tal como o conhecemos:

“É fácil distinguir a tendência principal a que estes processos primários obedecem; ela é designada como princípio do prazer-desprazer (ou, mais sinteticamente, princípio do prazer)”. S. Freud

Freud ressalta: “Tais processos se empenham em ganhar prazer; daqueles processos que podem suscitar desprazer a atividade psíquica se retira – que é a repressão”. Como se pode ver, o modelo para a compreensão do patológico ainda é o do desejo e o da repressão, presente em A Interpretação dos Sonhos, texto cujas “linhas de pensamento”, Freud afirma estar apenas retomando.

Porém, não se pode deixar de notar que o caráter primitivo, tanto do ponto ontogenético como filogenético, do processo primário é destacado com mais evidência: “Nós os vemos [os processos inconscientes] como os mais antigos, como primários, vestígios de uma fase de desenvolvimento [Entwicklungsphase] em que constituíam a única espécie de processos anímicos”. A expressão “Entwicklungsphase” pode ser vertida tanto como

“fase desenvolvimento” quanto “estágio de evolução”. Trata-se de um aspecto importante de diferenciação relativamente à psicologia de Mill.

No trecho a seguir vemos a distinção entre os princípios do prazer e da realidade por Freud: “Assim como o Eu-de-prazer não pode senão desejar, trabalhar pela obtenção de prazer e evitar o desprazer, o Eu-realidade necessita apenas buscar pela utilidade [Nutzen] e proteger-se dos danos”. Ao final desse trecho, Freud anexa uma nota de rodapé em que se serve de uma passagem da peça *Homem e Super-Homem*: uma comédia e uma filosofia, do dramaturgo irlandês George Bernard Shaw: “A vantagem do Eu-realidade sobre o Eu-de-prazer foi muito bem expressado por Bernard Shaw, com as seguintes palavras: [...] “Ser capaz de escolher a linha de maior vantagem, em vez de ceder na direção de menor resistência”[...]. O que queremos dizer é que, o Eu-realidade teria maior grau de domínio sobre o meio, na medida em que poderia efetuar um balanço entre opções de maior benefício. O fato de Shaw ter sido bastante influenciado pelo utilitarismo de Mill - 1947 e de Freud empregar o termo utilidade, seguido por uma nota em que se aborda a questão sob o aspecto da vantagem, poderia, à primeira vista, dar indicações do “solo filosófico” utilitarista em que o criador da psicanálise estaria a se movimentar.

Todavia, um olhar mais cuidadoso sobre a natureza da discussão presente na peça de Shaw – uma sátira da defesa de um impulso vital feita darwinismo social então em vigor nas terras britânicas nos mostra que o “solo filosófico” é outro. Se somarmos essas duas indicações da reverberação de temas evolucionários – aos quais Freud iria se lançar muito mais abertamente dentro em pouco, a partir de *Totem e Tabu* – nas reflexões freudianas à investigação de Young (1970), a qual mostra como as considerações sobre o prazer e o desprazer eram presença frequente nos vários esboços de psicologia evolucionária do século XIX – com os quais “o Projeto - pôde perfeitamente ser posto em continuidade”, o que torna difícil sustentar que aquelas reflexões teriam sido herdadas de ideias utilitaristas, de Mill especificamente.

Pois foi a “teoria da evolução que justificou a extensão do paradigma sensório-motor a todo sistema nervoso [...]” (YOUNG, 1970, p. 249), tendo dado origem, desde Herbert Spencer, a um “associacionismo evolucionário” que inspirou os grandes projetos de psicologia do século XIX. Considerando esse panorama, não parece inaceitável enxergar, antes, as vantagens do “Eu realidade” nos termos de valor à sobrevivência (sobretudo na medida em que Freud ressalta a função de “proteger-se dos danos”).

A grande abordagem, do princípio do prazer, feita em *Além do Princípio do Prazer*, fornece elementos determinantes para a discussão que ora nos interessa. Tendo isso em vista três aspectos fundamentais de um pequeno escrito de Freud devem ser destacados: O primeiro aspecto a ser destacado é a denominação clara da precedência do desprazer sobre o prazer. No parágrafo de abertura do texto, Freud afirma acreditar que o

princípio do prazer “é sempre incitado por uma tensão desprazerosa” (FREUD, 1920 p. 162).

Com a “especulação extremada” (p. 84) feita no quarto capítulo do texto, em que Freud esboça a filogênese e a ontogênese do aparelho psíquico, originado de uma espécie de vesícula protoplasmática – esboço já feito em Projeto de Psicologia, onde nota-se que tal precedência se refere tanto ao desenvolvimento quanto à evolução de tal aparelho. Dessa forma, fica patente, que “o desprazer é o grande motor que aciona e desenvolve o aparelho psíquico, o grande mestre [...]”.

Com isso, pode-se retrair uma linha de especulação filosófica que une “os primeiros discípulos de Aristipo de Cirene”, filósofo grego – pai do hedonismo, ao criador da psicanálise: “Na verdade, desde os gregos até Freud, o ocidente desenvolveu uma concepção negativa do prazer, mesmo entre seus supostos arautos”. No livreto em questão, essa concepção negativa ganha contornos mais evidentes, por Freud retomar a hipótese da vivência dolorosa engendrada em Projeto de Psicologia, o que confere ao desprazer ainda mais espaço, no qual é desenvolvida a hipótese de uma atividade psíquica regida pela compulsão à repetição. O segundo aspecto a ser destacado se relaciona às referências em que Freud ancora suas especulações. Ele faz o seguinte alerta acerca das fontes de sua empreitada, logo no segundo parágrafo da obra:

“Não é de nosso interesse investigar em que medida, estabelecendo o princípio do prazer, nos aproximamos ou afiliamos a um sistema filosófico particular, historicamente assentado. [...]. Por outro lado, com prazer manifestaríamos gratidão a uma teoria filosófica ou psicológica que nos pudesse informar sobre o significado das sensações de prazer e desprazer, que tão imperativamente agem sobre nós. Mas, infelizmente, nada de útil nos é oferecido nesse ponto. [...]. Decidimos relacionar prazer e desprazer com a quantidade de excitação – não ligada de nenhuma maneira – existente na vida psíquica de tal modo que o desprazer corresponde a um aumento, e o prazer a uma diminuição dessa quantidade”. (FREUD, 1920, p. 163).

Assim, Freud procura deixar claro não apenas seu desinteresse pela procura de suas fontes filosóficas como também a inutilidade da filosofia na tarefa de elucidação da natureza do prazer e do desprazer. Ante essa constatação, Freud indica que a elucidação deve ser obtida mediante o ponto de vista econômico da metapsicologia e, a fim de respaldá-lo, cita um dos fundadores da psicologia experimental, o psicólogo e pesquisador alemão Gustav Theodore Fechner, a um texto cujo motivo é um diálogo com a doutrina evolucionária:

“A afirmação de Fechner está no seu breve escrito *Einige Ideen zur Schöpfungs-und Entwicklungsgeschichte der Organismen [...]*” (p. 163), cuja tradução seria algo como “Algumas ideias sobre a história da criação e a evolução dos organismos”, que foi revelado por Ellenberger (1970, p. 218): “Numa avaliação crítica da teoria de Darwin da evolução das espécies, onde Fechner formulou seu “princípio da tendência à estabilidade”, um princípio finalista defendido como complementar ao princípio causal”. Tem-se assim, mais uma evidência, portanto, de que as elaborações freudianas sobre o princípio do prazer se fizeram na esteira das psicologias oitocentistas feitas em diálogo com a teoria da evolução. O terceiro aspecto a ser destacado, é a articulação que essa obra apresenta entre essa abordagem evolucionária e uma visão sobre a cultura. Ao final do capítulo quinto, após desenvolver a ideia do caráter restaurador dos impulsos vitais, pavimentando, assim, o caminho para o avanço da hipótese da pulsão de morte, Freud não aceita a ideia, já bastante ventilada, de um impulso vital rumo ao progresso:

“Para muitos de nós pode ser difícil abandonar a crença de que no próprio homem há um impulso para a perfeição, que o levou a seu atual nível de realização intelectual e sublimação ética e do qual se esperaria que cuidasse de seu desenvolvimento rumo ao super-homem. Ocorre que eu não acredito em tal impulso interior e não vejo como poupar essa benevolente ilusão. A evolução humana, até agora, não me parece necessitar de explicação diferente daquela dos animais, e o que observamos de incansável ímpeto rumo à perfeição, numa maioria de indivíduos, pode ser entendido como consequência da repressão instintual em que se baseia o que há de mais precioso na cultura humana. (FREUD, 1920, pp. 209-210).

Freud mostra a mesma descrença de Shaw, em relação a uma força vital aperfeiçoadora. A teoria da evolução havia conseguido promover a substituição da ideia de progresso pela de adaptação, tirando o ser humano do pedestal da criação ao qual ele próprio havia se alçado. Nessa perspectiva, as mais altas realizações humanas, como a ética e a cultura, nada mais seriam do que satisfações substitutivas conquistadas sob o apoio de mecanismos psíquicos -sublimação e repressão. Vê-se, dessa forma, o grande papel que a doutrina evolucionária exerceu no movimento freudiano de desmistificar o lugar da cultura.

Compreendendo o parecer freudiano sobre “programa de ser feliz” emitido em *Mal-estar na Civilização*: é “o programa do princípio do prazer que estabelece a finalidade da vida” (FREUD, 1930), isto é, a felicidade, não surpreende que tal programa seja considerado pelo criador da psicanálise “irrealizável” (p. 40). Ora, se “aquilo a que chamamos “felicidade” [...] vem da satisfação repentina de necessidades altamente represadas”, então, ela “por

sua natureza é possível apenas como fenômeno episódico” (pp. 30-31). Isso é tudo que nosso aparelho psíquico – ou nossa “constituição” – permite.

Todavia, Freud assevera que nem por isso abandonamos os esforços para realizar essa nossa quimera. Cada um vai tentar alcançá-la, seja visando à conquista do prazer ou à ausência de desprazer. A questão é que, para a psicanálise, nesse “sentido moderado em que é admitida como possível, a felicidade constitui um problema da economia libidinal do indivíduo” (p. 40). Noutros termos, Freud considera a felicidade não mais como uma tarefa ético-política, e sim como algo que depende da constituição psíquica de cada pessoa.

Uma vez que esse histórico constata a distinção entre o utilitarismo e psicanálise, vamos, também, pensar a agressividade na perspectiva do excesso pulsional em Freud e Lacan. Pela investigação no mal-estar na cultura o fundamento do mal-estar do sujeito se nomeia mal-estar na identificação. O real da pulsão em Lacan é o que resiste ao simbólico que é a pulsão de morte. Aquilo que em Freud é nomeado como pulsão de morte, mais além do princípio do prazer, e em Lacan, como o real do gozo. Excedente pulsional não regulado que, quando atuado é a violência. Então, o ato tem uma causa: a presença do real do gozo.

Lembramos ainda que, para Freud, o crime edipiano era a forma privilegiada de dar tratamento à violência pulsional. O ato criminoso se constitui numa defesa contra a angústia que sinaliza a presença do objeto. O ato é uma espécie de resposta, de tratamento pela desaparecimento do sujeito no ato. Culpar-se por um crime, seja ele cometido ou desejado, para Freud, seria uma maneira de se estabelecer dentro da lei do pai. Na concepção lacaniana, o assentimento ao castigo é o que garantiria a possibilidade de responsabilização. Freud ao apresentar-nos o supereu, demonstra o avesso do princípio utilitarista, apontando que o real da pulsão que escapa a qualquer artifício pode ser entrevisto na referência ao supereu, entendido como a instância que impede o equilíbrio ao encontrar no sofrimento a própria satisfação.

Nesse sentido o supereu pode ser traduzido como a divisão do sujeito em Lacan, dado que mostra que o sujeito não quer seu próprio bem, que ele trabalha contra si próprio. Lembramos de que a hipótese do supereu sustenta que o que impede que a agressividade se dirija aos outros é a própria pulsão de morte, que, através do supereu, exerce sua ferocidade contra o próprio sujeito. O real da pulsão em Lacan é o que resiste ao simbólico que é a pulsão de morte. Nos encontramos em um momento da história humana, que pode ser escrito através do matema $a > I$, em que o programa civilizatório não privilegia a interdição ao gozo. Pelo contrário, o que se coloca é um imperativo de gozar e uma oferta insidiosa de objetos, um excesso sem regras.

A crise atual da civilização não é, no entanto, um processo casual, mas, antes, um programa relacionado com a produção de um novo procedimento normativo posto na base de uma nova (in) civilização. A civilização do excesso (de gozo) é um discurso, um novo saber, poder que se

exercita sobre as vidas através da exigência de gozo. [...]. É um poder que se exerce sem metáfora, sem insígnias, sem retórica e, em alguns aspectos, sem sentido. Miller (2009) chega a apontar que, se existe culpa na contemporaneidade, seria uma culpa de não gozar.

Ele aponta em que a Psicanálise poderia ser útil à sociedade, afirmando que a Psicanálise permite ressignificar a crença na verdade, ao considerar a distinção entre o verdadeiro e o real. Como sabemos, para abordarmos o real, precisamos recorrer aos semblantes, inventar as novas ficções sociais, sejam jurídicas, educacionais, institucionais, pois ao reconhecer-se como ficção, também poderia prestar-se, ser útil, ao tratamento desse real. Uma vez que essa pulsão de destruição, ou de morte, é estrutural e que, enquanto pulsão, engendra uma busca de satisfação que não cessa, como tratá-la? A psicanálise, se consolida em sua prática, para além de sua técnica, sobretudo em sua Ética Psicanalítica.

Porquanto, sobre a contribuição que a psicanálise pode oferecer para possibilitar ao sujeito os instrumentos, ou melhor, para o sujeito se instrumentalizar para fazer escolhas, primeiro questionamos: como produzir uma outra dimensão da verdade frente à demanda político social neste tempo? A possibilidade de introduzir uma experiência da verdade que considere o sujeito e que, pela abertura da enunciação e manejo da transferência, faça vacilar o imaginário (abuso da criança pelo pai) e possa tocar a experiência do real (o real traumático da própria experiência infantil da/na mãe) e relançar o campo do desejo. Porque o fazer em Psicanálise tem uma ética própria, que no início deve ser sustentada pelo analista e que ao final de uma análise deve alcançar também o analisando. A responsabilidade pelo desejo inconsciente que age em cada um de nós, o respeito pelas diferenças do outro e a capacidade de enfrentar as dificuldades da vida, com certo grau de senso de humor, são alguns exemplos de atitudes éticas que a Psicanálise pode ajudar a conquistar.

Freud afirma que “o comportamento dos seres humanos apresenta diferenças que a Ética, desprezando o fato de que tais diferenças são determinadas, as classifica como “boas” ou “más”. Enquanto essas inegáveis diferenças não forem removidas, a obediência às elevadas exigências éticas acarreta prejuízos aos objetivos da civilização por incentivar o ser mal. Nesse sentido, Lacan confirma as palavras de Freud e nos alerta sobre um dos erros que um analista não pode cometer, “esse erro, o querer excessivamente o bem do paciente, do qual o próprio Freud denunciou constantemente o perigo”. Dizer que a Ética está para além do bem, na Psicanálise, significa dizer que, quando alguém busca a análise, a pessoa do analista ocupa um lugar privilegiado, o de ser capaz de suprir a falta, de aliviar a angústia do ser, e que o analista em questão deve saber que há um engodo nesta situação. Que apesar de imaginariamente ocupar este lugar de ser capaz de fazer o bem, o analista precisa, de acordo com Lacan, colocar-se em segundo plano, pois o que está em questão é a emergência do sujeito.

“Certamente se não fazemos parte daqueles que tentam amortecê-lo, embotá-lo, é porque estamos insistentemente referenciados, referidos por nossa experiência cotidiana”. Entendemos que não poderia ser de forma diferente a práxis em Psicanálise, pois ela nos ensina que sua Ética está calcada na “ética do bem dizer”, do bem-falar. Então, o bem é realizado por outra via que difere da questão moral”.

Jacques Lacan

Nesse sentido, a Psicanálise não é apenas uma proposta ética, mas um saber de dimensões humanistas que pode contribuir para a construção de uma ética mais adequada às condições das sociedades contemporâneas, já que considera o sujeito moderno em suas dimensões inseparáveis de conflito e liberdade, de solidão e sociabilidade. Essas dimensões fundamentais do humano estão na base da clínica psicanalítica e orientam o percurso que analista e analisando fazem juntos em direção à cura do sofrimento psíquico.

Ética do bem dizer é uma expressão lacaniana, que significa que o analisando precisa dizer a verdade sobre o que causa seus sintomas. Essa verdade sobre o sintoma está no inconsciente, e aparece de forma enigmática, pois o paciente não sabe por que está sofrendo, ele desconhece a causa inconsciente de seu sintoma. Na prática clínica, a Ética do bem dizer aparece a partir das construções que o analisando faz, pela livre associação, do seu conteúdo inconsciente sobre si mesmo.

“Para a Psicanálise, não há outro bem senão o que pode servir para pagar o preço do acesso ao desejo”. (Lacan, 1997, p.35)

Ou seja, o desejo do analista é o que, em última instância, opera na prática da Psicanálise. Por isso, é ético em Psicanálise que cada analista investigue, em sua análise, o seu desejo de ser analista. Se o analista não dá vazão ao seu desejo, coloca em questão o que é melhor para ele, ou ainda, o que ele considera “correto”, ou “ideal” para seu paciente, então isso impossibilitará que o desejo do paciente se manifeste. A regra da abstinência é o correlato direto da livre associação. É esta a máxima lacaniana acerca da ética da psicanálise para o analista: “Não ceder quanto ao seu desejo”. Jacques Lacan

A demanda que lhe é dirigida pelo analisando é sempre a demanda de amor, o paciente pede por respostas que lhe encurtem o caminho. Portanto, a psicanálise implica renúncia à sugestão em favor de uma intervenção ativa, com o objetivo de fazer o paciente encontrar o que é próprio de seu desejo. É conduzir o paciente ao saber inconsciente.

“O princípio fundamental da abstinência – princípio ético e técnico – é o de que só há análise na medida em que a

demanda e o desejo do analisante se mantêm insatisfeitos”. S. Freud

Isso é fundamental, pois o analista não deve responder prontamente à demanda do paciente. O paciente é quem deve, após iniciar as sessões de análise tornar-se capaz de assumir o que ele deseja. Portanto, responder ao que o analisante pede significaria calar o desejo, e, na análise, o que se busca é fazer o homem tornar-se íntimo de seu desejo, de seu querer. Ao não responder à demanda, o analista convida o analisando a deslizar em sua cadeia de significantes, a falar sobre suas fantasias e, com isso, o desejo aparece como resultado do trabalho de análise.

Porquanto, a ética em psicanálise está em não fazer promessas enganosas de sucesso absoluto sobre o mal-estar humano. A ética está na proposta de aliviar o sofrimento através de um tratamento que visa à mudança de posição subjetiva, pelo trabalho de modificação dos registros de satisfação pulsionais. Ao considerarmos o inconsciente como guia das escolhas humanas, acreditamos que seja possível para o homem usar sua potência criadora, podendo ser “ético”, a partir de seu desejo. Desejo esse que está situado no campo do inconsciente e só pode ser reconhecido através do discurso falado. Assim, a questão da ética pode ser entendida como uma questão inerente ao fazer analítico, diferente da falta de ética que ocorre quando o analista se desvia de seu campo, dando respostas antecipadas ao analisante.

Freud em seus escritos sobre a técnica psicanalítica, fala principalmente sobre o que poderia desviar o analista de sua função. O que pode ocorrer é que, por conta de ruídos na escuta, devido a conteúdos próprios, o analista passe a agir como educador, sob a ótica da moral, com planos e anseios para a vida do analisando, deixando de ouvir o sujeito que ali está. Dessa forma, lembramos que “o que funda uma análise é então o desejo do analista. E funda cada vez, em cada novo início de análise”, pois o trabalho analítico que seja ético pretende que o analisante assuma uma postura ética na vida. O que “podemos dizer que a responsabilidade do analista na cura existe, mas ela não é moral, e sim, ética”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lugar que a contemporaneidade vem oferecendo ao sofrimento psíquico, a busca do prazer como bem supremo, que pode ser material, sensorial, intelectual ou emocional – nada espiritual, nos leva a avaliar o lugar da psicanálise diante do panorama social da atualidade. Observa-se hoje uma mudança nas formas de subjetivação, principalmente no modo que o sujeito se relaciona com a dor, como algo a ser evitado. Pode-se fazer uma relação direta da busca pela felicidade e prazer como objetivo principal da vida com o individualismo que prioriza a liberdade e os interesses pessoais acima de tudo, na medida em que felicidade e prazer, se associa à sociedade

de consumo. É nosso dever sermos felizes e a felicidade implica o consumo. Dentro dessa perspectiva, apresenta-se uma genealogia do individualismo.

Do individualismo possessivo de Hobbes, no século dezesseis, ao utilitarismo de Bentham no século dezanove, demonstrando que há uma linhagem histórica para a compreensão do hedonismo contemporâneo, um elemento importante analisado neste quadro social, o esvaziamento da esfera do político.

Observa-se hoje uma transformação na relação entre as esferas públicas e privadas, ocorrendo uma privatização da vida. Nesse contexto, a figura freudiana do desamparo ganha preeminência, apresentado como efeito da modernidade, a partir da queda dos ideais da razão universal, da crença na ciência como salvadora da humanidade e da religião como forma de proteção dos sujeitos.

Lacan reinventa a ética da psicanálise na sua prática caracterizando a psicanálise como ética. Para além da técnica como conjunto de procedimentos que repetimos mecanicamente, Lacan vai dizer que a psicanálise é uma ética. Ele vai explicar distinguindo a ética da moral: a moral é um conjunto de costumes, é aquilo se impõe a gente, que nos constrange; e a ética é uma reflexão sobre os fundamentos da nossa ação, é uma distância com relação a moral.

A moral vale para todos enquanto que a ética compreende uma singularização da relação daquele falante com a lei, com a ética. Lacan vai argumentar que a ética da psicanálise é uma ética trágica, retomando as tragédias gregas principalmente a trilogia de Sófocles: Édipo Rei, Édipo em Colono e Antígona. Essa tragédia grega da atitude fundamental que esperamos de um psicanalista, e aquilo que define a sua prática. Não é sua filiação, não são seus títulos, não é sua fama, mas a maneira como ele se coloca em relação ao que ele faz, ao que ele fala, e que Lacan vai dizer que é a radicalidade do desejo.

Antígona nossa heroína ética que aos 13 anos enfrenta Creonte, o Estado para enterrar os irmãos, porque todos merecemos um funeral... uma ética de não ceder ao seu desejo, algo novo que a psicanálise traz para o mundo, atitude de não obediência, de não minoridade, mas de reflexão, de fundamentação da nossa ação, não a partir da moral, dos costumes, dos bons exemplos, dos princípios, mas do desejo do sujeito.

Você age em conformidade com seu desejo ou não? Ou seja, essa é a grande medida que Lacan traz para mostrar que a psicanálise funciona a partir disso. E partir daí ele vai desdobrar a ética da psicanálise em alguns exemplos, quando ele diz que a ética da psicanálise é expandir o universo da falta, da nossa relação com aquilo que causa o desejo que é a falta. Não é positividade, o que nos atrai, mas é o que nós sentimos como falta que é fundamentalmente o desejo do outro, é isso que sempre estamos sedentos, que não conseguimos apropriar, objetivar.

O desejo do homem é o desejo do outro e o desejo do outro e o desejo do homem tem sua origem na falta. E expandir a falta em Freud é uma

máscara, um codinome que é a castração, o fundamento do nosso fazer. Por isso o que define um psicanalista e o que ele forma no seu percurso, na sua análise pessoal, nas suas supervisões, nos seus estudos, não é um saber sobre os outros, uma visão de mundo, mas um desejo, que em Lacan é o desejo do psicanalista, o desejo de levar a análise adiante, desejo de levar a análise de seu analisante adiante.

Isso é compatível com um certo entendimento sobre a criação que vamos ver no filósofo Heidegger contemporâneo de Lacan que diz que a criação pensando no modelo grego é como dar uma espécie de invólucro para o vazio, envolver o vazio. É criar situação onde a negatividade pode ser transmitida. Lacan vai dizer que é exatamente isso que caracteriza a psicanálise, por isso ela tem uma relação histórica com um tipo de amor, uma forma de pensar o amor que é o amor renascentista em que a dama é elevada a dignidade de uma coisa, inatingível, de um objeto que representa a negação de todos os objetos particulares. Isso é uma espécie de coisa, modelo de sublimação, um exemplo para a ética da psicanálise.

Concluindo, a ética da psicanálise que está por ser formulada é uma ética que resiste ao exercício do poder, ela suspende o exercício do poder, da dominação do outro, da direção de consciência, tentando levar o outro na direção de seu próprio desejo. Isso é conseguido porque o psicanalista marca em sua experiência que ultrapassou esse limite.

Assim, neste tempo, o que presenciamos é o que podemos dizer de socialismo onde o sujeito não resolve o problema mas repete o drama com novos personagens, novos discursos. O que tínhamos antes era o trabalhador assalariado, agora as minorias... porque o socialismo, nesse sentido, também não busca transformar a sociedade de fato. Ele se alimenta do desejo de transformação, só que nunca permite que a transformação aconteça de fato porque realizar a promessa é matar o desejo e não tendo desejo, não há reconhecimento e aí o socialismo fica inexistente. Então, o que se tem são promessas que excitam e se sustenta como uma fantasia erótica coletiva.

Eis a visão da Psicanálise: Sustentar o desejo de ser psicanalista através do tripé da psicanálise – teoria, análise e supervisão.

“Juramos perante todos os poderes do homem e, acima de tudo, perante nossas próprias consciências, fazer dos ensinamentos básicos da Psicanálise uma chama sempre viva, que iluminará perenemente os imensuráveis caminhos que devemos percorrer em busca da verdade, do direito e da fé para com nossos semelhantes.

REFERÊNCIAS

DARDOT, P.; LAVAL, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Bomtempo.

DONNER, W. (2009). *A filosofia moral e política de Mill*. In: DONNER, W.; FUMERTON, R. John Stuart Mill. Lisboa: Edições 70, p. 213-280.

GABBI JR, O. F. (2003). *Notas a Projeto de uma psicologia: as origens utilitaristas da psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago.

FREUD, S. (1895). *Projeto de psicologia*. In: GABBI JR, O. F. *Notas a Projeto de uma psicologia: as origens utilitaristas da psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2003, p. 171-260.

FREUD, S. (1990). *A interpretação dos sonhos*. São Paulo: Companhia das Letras - Obras Completas, vol. 4.

FREUD, S. (2010). *Formulações sobre os dois princípios do funcionamento psíquico*. São Paulo: Cia. das Letras, p. 108-121 - Obras Completas, vol. 10.

FREUD, S. (2010). *Além do princípio do prazer*. São Paulo: Companhia das Letras, p.161-239 - Obras Completas, vol. 14.

FREUD, S. (2010). *O mal-estar na civilização*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 13-122 - Obras Completas, vol. 18.

FUMERTON, R. *Lógica, metafísica e epistemologia de John Stuart Mill*. In: Lisboa: Edições 70, 2009.

HONDA, H. *Raízes britânicas da psicanálise: Stuart Mill, Hughlings Jackson e a metodologia freudiana*. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

LACAN, J. (1948). *A agressividade em psicanálise*. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 104-126. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

LACAN, J. *O seminário*, livro 7: a ética em psicanálise. Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

LACAN, J. *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

SAFATLE, V.; SILVA JR, N.; DUNKER, C. (Orgs). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 47-75.

MONZANI, L. R. FREUD, S. *O movimento de um pensamento*. Campinas: Unicamp, 1989.

SIMANKE, R. T. *Mente, cérebro e consciência nos primórdios da*

metapsicologia freudiana: uma análise do Projeto de uma psicologia (1895). São Carlos: EDUFSCar, 2007.

SIMANKE, R. T.; CAROPRESO, F. *Compulsão à repetição: um retorno às origens da metapsicologia freudiana*. Ágora, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, 2006, p. 207-224.

CAPÍTULO 16

A EFICÁCIA DOS IMPLANTES COCLEARES BILATERAIS NA MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA DE PACIENTES COM SURDEZ PROFUNDA

**Caio Vinicius Saettini
Lucas Ribas Miranda
Natalia da Silva Barcala
Neemias Santos Carneiro**

RESUMO

A surdez profunda é uma condição caracterizada pela perda auditiva severa, que compromete de forma significativa a capacidade de percepção dos sons e da fala, afetando o desenvolvimento da comunicação, da linguagem e da socialização. Durante décadas, o tratamento da surdez profunda esteve restrito ao uso de aparelhos auditivos convencionais, os quais nem sempre fornecem ganhos auditivos satisfatórios para indivíduos com perda neurossensorial severa. Nesse contexto, os implantes cocleares emergiram como uma solução tecnológica de grande impacto, permitindo a estimulação direta do nervo auditivo e possibilitando a percepção de sons de maneira mais próxima ao natural.

O presente estudo tem como objetivo analisar a eficácia dos implantes cocleares bilaterais na melhoria da qualidade de vida de pacientes com surdez profunda, destacando os principais benefícios funcionais, emocionais e sociais decorrentes da reabilitação auditiva. Busca-se compreender de que maneira a estimulação auditiva em ambos os ouvidos contribui para o aprimoramento da percepção sonora, comunicação interpessoal e inclusão social, comparando-se os resultados obtidos com os de indivíduos submetidos à implantação unilateral. Diversos estudos clínicos e revisões sistemáticas evidenciam que o uso bilateral de implantes cocleares apresenta vantagens significativas sobre o uso unilateral. Do ponto de vista neurofisiológico, o implante bilateral favorece a plasticidade cerebral e a reorganização das vias auditivas, especialmente quando realizado em idades precoces.

Em crianças, essa estratégia está associada ao melhor desenvolvimento da linguagem oral e do desempenho escolar. Em adultos e idosos, observa-se melhora da comunicação, redução do isolamento social e aumento da satisfação com a vida cotidiana. Conclui-se que os implantes cocleares bilaterais constituem uma intervenção altamente eficaz para indivíduos com surdez profunda, proporcionando ganhos auditivos e psicossociais expressivos. A estimulação auditiva em ambos os ouvidos favorece a integração binaural, aprimora a percepção espacial e facilita a

compreensão da fala em ambientes desafiadores. Além dos benefícios funcionais, há um impacto positivo direto na qualidade de vida, evidenciado pela melhora nas relações sociais, no bem-estar emocional e na autonomia dos pacientes.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: Informação e documentação — Referências — Elaboração**. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BAUMGARTNER, W.-D. et al. **Bilateral cochlear implantation in adults and children: a review of outcomes and challenges**. *Hearing Research*, v. 322, p. 19–28, 2015.

MÜLLER, J.; SCHWEIGER, C.; SPITZER, P. **Benefits of bilateral cochlear implants in children and adults: review and meta-analysis**. *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology*, v. 276, p. 2477–2489, 2019.

SPIVAK, L. G.; LUXFORD, W. M. **Cochlear implants in adults and children: outcomes and future directions**. *Otolaryngologic Clinics of North America*, v. 53, n. 6, p. 1045–1060, 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **World Report on Hearing**. Geneva: WHO, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/world-report-on-hearing>. Acesso em: 31 out. 2025.

CAPÍTULO 17

A IMPORTÂNCIA DO RASTREIO E TRATAMENTO PRECOCE DA TUBERCULOSE

Catarina Távora de Oliveira
Edneia Tayt-Sohn Martuchelli Moço
Felipe Sfolia
Laura Leme de Araujo Rodrigues da Silva
Mariana Tayt-Sohn Martuchelli Moço

RESUMO

A tuberculose (TB) é uma doença infecciosa crônica causada pelo *Mycobacterium tuberculosis*, que afeta principalmente os pulmões, mas pode comprometer outros órgãos. Apesar dos avanços no diagnóstico e tratamento, a tuberculose continua sendo um grave problema de saúde pública mundial, especialmente em países em desenvolvimento, incluindo o Brasil. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), milhões de novos casos são registrados anualmente, e a doença ainda figura entre as dez principais causas de morte no mundo.

A persistência da tuberculose está relacionada a fatores socioeconômicos, condições precárias de moradia, coinfeção pelo vírus HIV, e falhas na adesão ao tratamento. Nesse contexto, o rastreamento ativo de casos suspeitos e o tratamento precoce são estratégias fundamentais para interromper a cadeia de transmissão e reduzir a mortalidade. A Atenção Primária à Saúde (APS) desempenha papel central nesse processo, por ser a porta de entrada do sistema de saúde e o local mais adequado para a detecção, acompanhamento e reabilitação dos pacientes.

Analisar a importância do rastreamento e do tratamento precoce da tuberculose como estratégias de controle e redução da morbimortalidade, destacando o papel da atenção primária e das equipes multiprofissionais na detecção de casos, adesão terapêutica e prevenção da transmissão comunitária. O rastreamento da tuberculose consiste na busca ativa de sintomáticos respiratórios, ou seja, indivíduos com tosse persistente por três semanas ou mais. Essa prática é essencial para o diagnóstico precoce, especialmente em áreas de alta incidência. A confirmação da doença é feita por meio de exames laboratoriais, como baciloscopia, cultura e testes rápidos moleculares (*TRM-TB*).

O enfermeiro e o médico da APS têm papel fundamental na vigilância e no acompanhamento dos pacientes, realizando busca ativa de contatos, orientações sobre higiene respiratória, acompanhamento das reações adversas e reforço da adesão medicamentosa. A educação em saúde é outro

componente essencial, pois contribui para reduzir o estigma social e promover o diagnóstico precoce. O rastreio e o tratamento precoce da tuberculose são pilares fundamentais para o controle da doença e a quebra da cadeia de transmissão. A atuação proativa das equipes de atenção primária, por meio da busca ativa, diagnóstico rápido e acompanhamento contínuo, é determinante para reduzir o número de casos e mortes evitáveis.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: Informação e documentação — Referências — Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Manual de Recomendações para o Controle da Tuberculose no Brasil. Brasília: Ministério da Saúde, 2022.

BRASIL. Guia de Vigilância em Saúde. 5. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Global Tuberculosis Report 2024. Geneva: WHO, 2024. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/global-tuberculosis-report-2024>. Acesso em: 31 out. 2025.

SILVA, D. R.; DALCOLMO, M. M.; MUNIZ, J. N. Controle da tuberculose no Brasil: avanços e desafios. *Jornal Brasileiro de Pneumologia*, v. 49, n. 1, p. 1–9, 2023.

CAPÍTULO 18

MANEJO DA HIPERTENSÃO ARTERIAL RESISTENTE NA ATENÇÃO PRIMÁRIA

Aluizio José de Oliveira Junior

Catarina Távora de Oliveira

Dario Correia Pereira

Felipe Sfolia

Laura Leme de Araujo Rodrigues da Silva

RESUMO

A hipertensão arterial resistente (HAR) é definida como a elevação persistente da pressão arterial (PA) acima dos valores recomendados, mesmo com o uso concomitante de três ou mais fármacos anti-hipertensivos de diferentes classes, incluindo obrigatoriamente um diurético, todos em doses otimizadas. Essa condição representa um importante desafio clínico e de saúde pública, uma vez que está associada a maior risco de eventos cardiovasculares, renais e cerebrovasculares.

No contexto da atenção primária à saúde (APS), a identificação e o manejo adequado da HAR são fundamentais, pois é nesse nível de atenção que se concentram a maioria dos diagnósticos e o acompanhamento contínuo dos pacientes hipertensos. A atuação da equipe multiprofissional, especialmente do médico e do enfermeiro, é essencial para garantir adesão terapêutica, revisão de fatores de risco e ajuste individualizado do tratamento. Analisar as estratégias de manejo da hipertensão arterial resistente no âmbito da atenção primária à saúde, destacando o papel das equipes multiprofissionais na identificação, acompanhamento e controle dos fatores associados à resistência terapêutica.

Busca-se enfatizar as intervenções não farmacológicas, a otimização do uso de medicamentos e a importância da educação em saúde como ferramentas centrais na melhoria do controle pressórico e na prevenção de complicações cardiovasculares. O manejo da HAR na APS inicia-se pela confirmação diagnóstica, uma vez que muitos casos decorrem de pseudorresistência, relacionada a erros de aferição, má adesão ao tratamento ou efeito do avental branco.

A atuação do enfermeiro na APS é essencial para o acompanhamento contínuo, aferição correta da PA, avaliação da adesão e educação em saúde. O manejo da hipertensão arterial resistente na atenção primária exige uma abordagem integrada, centrada no paciente e orientada por evidências clínicas. O sucesso do tratamento depende da confirmação

diagnóstica adequada, da investigação de causas secundárias, da otimização farmacológica e da intervenção multiprofissional voltada para mudanças sustentáveis no estilo de vida.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: Informação e documentação — Referências — Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Diretrizes Brasileiras de Hipertensão Arterial – 2020. Brasília: Ministério da Saúde, 2020.

BRASIL. Cadernos de Atenção Primária nº 37: Estratégias para o cuidado da pessoa com doença crônica – Hipertensão Arterial Sistêmica. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

CUSHMAN, W. C.; WHELTON, P. K. Resistant Hypertension: Diagnosis, Evaluation, and Treatment. *Hypertension*, v. 78, n. 5, p. 1011–1023, 2021.

MALACHIAS, M. V. B. et al. 7ª Diretriz Brasileira de Hipertensão Arterial. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*, v. 116, n. 3, p. 516–658, 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Guideline for the pharmacological treatment of hypertension in adults. Geneva: WHO, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240033986>. Acesso em: 31 out. 2025.

CAPÍTULO 19

O PAPEL DO MÉDICO DA FAMÍLIA NA DETECÇÃO PRECOCE DE NEOPLASIAS

Aluizio José de Oliveira Junior

Catarina Távora de Oliveira

Dario Correia Pereira

Felipe Sfolia

Laura Leme de Araujo Rodrigues da Silva

RESUMO

Introdução: O câncer, ou neoplasia maligna, constitui uma das principais causas de morbimortalidade no mundo, representando um grande desafio para os sistemas de saúde, especialmente nos países em desenvolvimento. A detecção precoce é uma das estratégias mais eficazes para reduzir a mortalidade por câncer, permitindo o diagnóstico em estágios iniciais e aumentando as chances de sucesso terapêutico. Nesse cenário, o médico da família e comunidade desempenha papel essencial, por ser o profissional mais próximo do paciente no contexto da Atenção Primária à Saúde (APS), atuando de forma contínua e integral. A atuação desse profissional vai além da simples identificação de sinais e sintomas. O médico da família é responsável pela promoção da saúde, prevenção de doenças e educação da comunidade, favorecendo o rastreamento sistemático e a vigilância de populações de risco. Sua abordagem centrada na pessoa e na família, aliada ao conhecimento do contexto social, possibilita uma visão ampliada do processo saúde-doença, permitindo intervenções precoces e encaminhamentos adequados à rede de atenção oncológica. **Objetivo:** Analisar o papel do médico da família na detecção precoce de neoplasias, enfatizando sua atuação na identificação de fatores de risco, na execução de estratégias de rastreamento e no encaminhamento oportuno de casos suspeitos, com foco na redução da morbimortalidade e na melhoria da qualidade de vida dos pacientes. **Conclusão:** O médico da família exerce papel indispensável na detecção precoce de neoplasias, atuando como elo fundamental entre o paciente e o sistema de saúde. Por meio do acompanhamento contínuo, da escuta ativa e do conhecimento da realidade local, ele é capaz de identificar precocemente alterações clínicas sugestivas de câncer, promover o rastreamento organizado e garantir o encaminhamento adequado aos serviços especializados.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: Informação e documentação — Referências — Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva (INCA). Diretrizes para a detecção precoce do câncer no Brasil. Rio de Janeiro: INCA, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional para a Prevenção e Controle do Câncer na Rede de Atenção à Saúde das Pessoas com Doenças Crônicas no âmbito do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

HIGGINS, J.; RAMOS, D. Primary care and early cancer detection: the role of family physicians. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, v. 10, n. 4, p. 1500–1506, 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Guide to cancer early diagnosis. Geneva: WHO, 2017. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/guide-to-cancer-early-diagnosis>. Acesso em: 31 out. 2025.

CAPÍTULO 20

A PRECISÃO DA ESTIMATIVA DA HORA DA MORTE BASEADA EM SINAIS CADAVERÍCOS CLÁSSICOS

Felipe Sfolia
Lucas Bortogliero do Valle
Henrique Hohensee
Pedro dos Santos Brito Neto
Welinton Duran

RESUMO

A determinação do intervalo pós-morte (IPM), também conhecido como tempo decorrido desde o óbito, é um dos principais desafios da medicina legal. A estimativa da hora da morte possui grande relevância em investigações criminais, na identificação de vítimas e na reconstituição de eventos relacionados ao óbito. Tradicionalmente, essa estimativa é baseada em sinais cadavéricos clássicos, como o resfriamento corporal (*algor mortis*), o enrijecimento muscular (*rigor mortis*), as manchas hipostáticas (*livor mortis*) e a decomposição.

Apesar de amplamente utilizados, esses sinais apresentam limitações quanto à precisão, uma vez que sua evolução depende de múltiplas variáveis, incluindo temperatura ambiente, umidade, causa da morte, idade e condição física do indivíduo. Assim, o uso isolado dos sinais clássicos pode gerar margens de erro significativas, sendo necessário associá-los a métodos complementares.

O estudo da cronotanatognose, ramo da tanatologia que busca determinar o momento provável da morte, é fundamental não apenas para fins judiciais, mas também para o avanço do conhecimento científico acerca das transformações fisiológicas e químicas que ocorrem após o óbito. Analisar a precisão dos sinais cadavéricos clássicos na estimativa da hora da morte, discutindo suas limitações, fatores de influência e a importância da associação com métodos complementares para aprimorar a confiabilidade das análises periciais.

Os sinais cadavéricos seguem uma sequência temporal relativamente previsível, sendo úteis nas primeiras horas após o óbito. O resfriamento corporal ocorre devido à interrupção do metabolismo, com perda gradual de calor até o equilíbrio térmico com o ambiente — geralmente em 12 a 24 horas. O rigor mortis surge de 2 a 4 horas após a morte, atingindo seu pico em torno de 12 horas e desaparecendo após 36 horas, à medida que ocorre a autólise muscular. Já as manchas hipostáticas se iniciam entre

30 minutos e 2 horas após o óbito, tornando-se fixas após cerca de 8 a 12 horas.

No entanto, esses intervalos são apenas estimativas médias, pois sofrem influência de variáveis ambientais e individuais. Em ambientes frios, por exemplo, o resfriamento e o rigor mortis podem ocorrer mais lentamente, enquanto em locais quentes e úmidos, a decomposição se acelera. Doenças metabólicas, esforço físico prévio e obesidade também modificam a velocidade das alterações cadavéricas.

A análise dos sinais cadavéricos clássicos constitui uma ferramenta essencial na determinação aproximada da hora da morte, mas sua precisão é limitada pela influência de fatores extrínsecos e intrínsecos. Embora permitam uma estimativa inicial confiável nas primeiras horas pós-morte, o uso isolado desses indicadores não garante exatidão.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: Informação e documentação — Referências — Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

CATTANEO, C.; GRASSO, A. Estimation of the time since death: current status and future perspectives. *Forensic Science International*, v. 333, p. 111–122, 2022.

FRANÇA, G. V. Medicina Legal. 11. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2021.

KNIGHT, B.; SAUNDERSON, B. Knight's Forensic Pathology. 5. ed. Boca Raton: CRC Press, 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Manual for investigation of unnatural deaths. Geneva: WHO, 2023. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/manual-investigation-unnatural-deaths>. Acesso em: 31 out. 2025.

CAPÍTULO 21

O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS NEURODIVERGENTES

Andréa Vitória Pereira Souza

Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC)

Emanoel Jackson Lisboa

Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC)

RESUMO

A pesquisa versa sobre as discussões hodiernas que defendem a atuação do profissional de apoio na educação infantil, com foco nas contribuições para o desenvolvimento de crianças neurodivergentes. Sabe-se que o apoio pedagógico pode beneficiar o processo de inclusão escolar e que intervenções individualizadas favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com deficiência e com dificuldades de aprendizagem. Porém, há escassez de estudos que analisem essas contribuições a partir da prática do apoio pedagógico na educação infantil. Assim, busca-se mapear as intervenções individualizadas na sala de aula e discutir sua articulação com as necessidades específicas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), considerando aspectos do desenvolvimento que demandam atenção especial. Há uma discussão sobre a falta de oferta de especialização desse profissional, podendo abrir lacunas na aprendizagem dos estudantes. É importante que o apoio quando se é dado ao aluno tenha total capacitação para que apresente resultados significativos. A presença do suporte adquirido traz uma série de benefícios, como atividades adaptadas, estratégias, clareza ao exemplificar o que o professor regente está passando para a turma para promover um ambiente de inclusão. É importante que nesse processo, pais e escolas andem todos juntos, esse trabalho é de suma importância que seja coletivo, ambas as partes devem ter compromisso com a desenvoltura do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Profissional de apoio; Educação infantil; Contribuições; Inclusão; Desenvolvimento integral.

INTRODUÇÃO

A educação infantil é um pilar relevante para a vida das crianças, pois nessa fase a criança está em construção de sua identidade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece seis direitos de aprendizagem a serem desenvolvidos nessa etapa: brincar, conviver, participar, expressar-se, explorar e conhecer-se. Esses direitos garantem ao aluno o desenvolvimento integral da aprendizagem significativa e de qualidade.

Ao discorrer sobre a importância desses profissionais, é crucial que haja o apoio necessário nesse processo estudantil, a falta deles não deve ser normalizada. Para Almeida (2021), o acréscimo de matrículas na educação básica com crianças ou alunos com deficiências se dá a partir da reorganização da educação especial no país, elemento esse que se modifica com a política nacional de educação especial no viés da educação inclusiva. Dados apontam que entre 2023 e 2024 houve um aumento de 17,2% de matrículas das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil, que evidencia a necessidade extrema de maior suporte de profissionais de apoio para o processo de auxílio a esses alunos durante a aquisição do ensino-aprendizagem. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146/2015, é fundamental para garantir direitos das pessoas com deficiência e promover a inclusão social que determina a presença do apoio escolar dentro da sala e garante que a criança tenha o máximo de assistência. Diante desse fato, é perceptível que estudantes atípicos, mesmo tendo seus direitos assegurados por lei, vivem esse direito negligenciado pela falta desses profissionais no dia a dia da escola.

Segundo Oliveira (2020), a falta de profissionais de apoio pode comprometer o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa das crianças, especialmente aquelas com necessidades especiais. Apesar da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) garantir o direito a este suporte, na prática, existe uma lacuna na legislação causada por diversos impactos existentes. Quais são as maiores dificuldades encontradas no ambiente escolar que tornam a prática do profissional de apoio algo complexo? Nos dias atuais a falta de profissionais capacitados para exercer corretamente a função está entre os desafios encontrados, poucas formações para nortear o trabalho do apoio, para que ele consiga mediar o desenvolvimento de diversas habilidades que não estão em construção ou até mesmo estão e não foram totalmente desenvolvidas.

A presente pesquisa justifica-se na análise da importância do profissional de apoio e do quanto a falta dele pode prejudicar o desenvolvimento socioeducacional do aluno neurodivergente. O apoio ao aluno vai da higiene pessoal até o pedagógico; é importante ressaltar que nessa etapa do ensino infantil, a criança está moldando seu desenvolvimento cognitivo, social, psicomotor, habilidades essas que são essenciais ao seu aprendizado. A intervenção tem como objetivo garantir uma aprendizagem

significativa, destacando a relevância do tema abordado e sua complexidade.

O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO SOB UMA ÓTICA EVOLUTIVA

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) destaca a importância do apoio individualizado para garantir que as pessoas com deficiência ou necessidades especiais recebam atenção personalizada e eficaz. O apoio, quando compartilhado, pode deixar lacunas, ficando a desejar uma aprendizagem de qualidade para o aluno neurodivergente. As escolas adotam uma proporção de um mediador para até três crianças, o que diverge da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), que estabelece que os alunos com deficiência têm direito a apoio individualizado para garantir sua inclusão e aprendizagem. Essa prática tem dificultado o processo de ensino-aprendizagem dos alunos neurodivergentes que apresentam suas especificidades e não podem ser trabalhadas da forma correta, deixando algo a desejar.

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020), os profissionais de apoio desempenham um papel crucial em ajudar as crianças a desenvolver habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Na primeira infância da vida escolar, é uma fase em que as crianças estão fazendo descobertas de suas habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Esse processo se dá por motivos de separação do ambiente familiar para aproximação com o ambiente escolar, o qual trará uma rotina diferente e com regras, mas exaltando o aprendizado. A capacidade de lidar com frustrações é uma habilidade fundamental para o sucesso na vida, e a infância é um período crítico para o desenvolvimento dessa habilidade.

A presença de profissionais de apoio qualificados pode fazer uma grande diferença no desenvolvimento das crianças, especialmente aquelas com necessidades especiais (NASP, 2022, p. 12). Faz-se necessário que o assistente tenha um vasto conhecimento na área inclusiva, assim, acontecerá de fato a educação integral, dando ao educando o suporte correto e necessário. O Assistente educacional deve participar de reuniões pedagógicas, compartilhando informações sobre as crianças e discutindo estratégias para otimizar o desenvolvimento delas (COELHO, 2020); é crucial que o suporte esteja em constante aprendizado para melhorar as suas estratégias e abordagens.

A formação pedagógica para profissionais de apoio é fundamental para garantir que os alunos neurodivergentes recebam o suporte necessário para alcançar seu pleno potencial. Isso inclui a compreensão das necessidades individuais, o desenvolvimento de estratégias de ensino adaptadas e a criação de ambientes de aprendizado inclusivos." (Patrícia A. Prelock, 2020). As formações pedagógicas são um meio de transmissão de informações muito pertinente, pois podem comparar realidades e repassar táticas úteis que servirão de base para o profissional. A troca de experiências permite utilizar novas estratégias para o aluno, assim podendo somar

positivamente à vida escolar dos discentes.

PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

Em um contexto inclusivo, o profissional de apoio à educação deve atuar como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem, evitando que a criança neurodivergente fique excluída de atividades coletivas ou relegada a um papel passivo. A autora vai além e propõe que a atuação do profissional de apoio seja orientada a tarefas explicitamente traçadas para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Essa visão é corroborada por Rodrigues, segundo a qual a função do apoio pedagógico é clara: promover a acessibilidade ao currículo e à vida escolar e social, possibilitando à criança desenvolver as habilidades necessárias para ser um aluno inclusivo. (DE SOUZA; PRIESNITZ FILHO, 2024, p. 28)

A literatura especializada indica que as intervenções de apoio devem ser adaptadas a cada indivíduo, concentrando-se nas habilidades que demandam maior tempo e recursos para seu desenvolvimento. O apoio pedagógico deve ser considerado uma intervenção distinta, levando em conta a fase de desenvolvimento da criança, e promovendo a aprendizagem por meio de funções de suporte, estética, significado, regulação ou orientação. O acervo literário brasileiro vincula apoio pedagógico ao suporte educacional, sendo a primeira designação uma forma de intervenção e a segunda relacionada à função do profissional responsável. Essa distinção é de suma importância, pois possibilita o reconhecimento das ações de apoio como um recurso pedagógico que contribui para o desenvolvimento. (DE SOUZA; PRIESNITZ FILHO, 2024, p. 31)

No contexto da educação infantil, o profissional de apoio à educação é, muitas vezes, o docente que atende à sala. As práticas de ensino e os materiais utilizados não precisam ser modificados e, como a criança neurodivergente já conhece o espaço, as atividades individuais podem ser mais rápidas e, por isso, incluídas em diferentes momentos do dia. As ações do apoio pedagógico vão se somando às próprias práticas do professor, enriquecendo-as e contribuindo para as aprendizagens da criança. O mapeamento das intervenções individualizadas na sala de aula busca identificar e caracterizar as que são explicitamente traçadas para a criança neurodivergente. (BARBOSA, 2024, p. 13)

DESAFIOS E LIMITES DO PAPEL DO PROFISSIONAL

O papel do profissional de apoio na educação infantil é muitas vezes relegado a um segundo plano, apesar de sua importância nas redes de ensino. O apoio pedagógico deve ser um serviço reconhecido e valorizado, com formação específica, espaços adequados, condições de trabalho e tempo suficiente para preparar e desenvolver um trabalho de qualidade. Muitas vezes, no entanto, o atendimento a crianças neurodivergentes ainda

é realizado por profissionais sem a formação adequada, que não têm as condições necessárias para atender essas crianças em suas especificidades. (SCHUSTER, 2024, p. 67)

A formação inicial e continuada é um dos aspectos mais relevantes para atender as demandas específicas de crianças neurodivergentes. O desenvolvimento de uma formação inicial e continuada adequada, com a criação de um sistema de reconhecimento e valorização do Magistério, que leve em consideração o compromisso com a educação de todas as crianças, é fundamental. O desenvolvimento profissional é essencial para que o apoio pedagógico não seja um simples recurso de sala de aula, mas um espaço de escuta qualificada, reflexão e troca que possibilite o crescimento de todos os envolvidos. A formação inicial e continuada deve levar em consideração a importância do trabalho em equipe, o desenvolvimento da escuta e da observação e o conhecimento sobre neurodivergência e suas especificidades, sempre respeitando a identidade de cada criança. (SANTOS, 2023, p. 64)

O desenvolvimento profissional do educador que atua na educação inclusiva é essencial para o sucesso do processo. A formação inicial e a formação continuada em serviço são passos fundamentais para que o profissional tenha o conhecimento teórico e prático necessário para desenvolver a sua prática docente tendo em vista a inclusão de todos os alunos. No entanto, a formação não se restringe a esses momentos. O caráter processual do desenvolvimento profissional requer que o educador esteja sempre atento às oportunidades de aprender. (OLIVEIRA, 2024, p. 07)

No que diz respeito à formação inicial, a inclusão da educação especial nos cursos de formação de professores é uma condição necessária para que todos os educadores se sintam minimamente preparados para atender ao educando com deficiência inclusive em classes comuns. O reconhecimento da Educação Especial como um campo da Educação que não deve ser desconsiderado na formação inicial de professores com função pedagógica de educar crianças sem deficiência, o que se expressa em uma formação inicial que contemple as especificidades da Educação Especial e as características da Educação Inclusiva e que forneça aos futuros docentes conhecimentos e competências para lidar com a diversidade na sala de aula, tem sido crescente. (EL TASSA; DE CARVALHO CRU, 2023, p. 18)

METODOLOGIA

A pesquisa aborda o impacto do apoio pedagógico no desenvolvimento de crianças neurodivergentes. Um estudo de observação que analisou a prática de um profissional de apoio em uma escola do Sistema de Ensino de Salgueiro-PE, localizada em Umã, com ênfase nas intervenções individualizadas. A investigação é qualitativa, utilizando, além das observações, dados expressos no material utilizado para fundamentação teórica da pesquisa. Os dados são analisados por meio da

técnica de análise de conteúdo. (DOS SANTOS SILVA..., 2024)

O estudo ocorreu por meio de uma abordagem exploratória, já que buscou analisar opiniões e experiências de autores que têm conhecimento sobre os profissionais de apoio e o quanto suas contribuições ajudam constantemente na vida escolar dos estudantes. Segundo Lüdke e André (1986, p. 25-44), na abordagem qualitativa os dados descritivos podem ser utilizados para subsidiar informações ou esclarecer questionamentos. A coleta de dados foi realizada através de pesquisas disponíveis em artigos, teses, livros, leis e políticas públicas vigentes, considerando autores(as) cujo enfoque teórico é a neurodiversidade e a inclusão escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados aqui expostos nos levam a identificar que, as intervenções individualizadas no desenvolvimento infantil podem ser mapeadas a partir do planejamento e da execução do apoio pedagógico. O interesse está em descrever as ações esperadas e como se articulam com o desenvolvimento de crianças em situação de neurodivergência, abrangendo adaptações no currículo, no ambiente e na comunicação. São examinadas intervenções que se articulam com o desenvolvimento, a aprendizagem e as interações, assim como o impacto de um trabalho de parceria. (HILÁRIO, 2024, p. 17)

Compreendendo que cada aluno tem suas especificidades, o papel do profissional se estende à elaboração desses recursos que irão facilitar o aprendizado progressivo e direcionado. O apoio quando estendido para o emocional deve ser ofertado para que o aluno reconheça suas emoções, desenvolvendo as suas habilidades sociais que podem consequentemente ser estratégias para comunicação verbal e visual. Destaca-se a relevância de uma relação harmônica entre o profissional de apoio e o professor docente, para que desenvolvam um trabalho qualificado, em prol da evolução da aprendizagem dos alunos atípicos.

Foi possível também analisar, a existência de aulas estruturadas e previsíveis favorecem a prática inclusiva. Desde a entrada na escola, as crianças são acolhidas e convidadas a experimentar uma atividade/ proposta de iniciação no espaço externo. A rotina do planejamento da semana é respeitada e a sequência das atividades e a rotina da sala de aula são expostas com ilustrações, promovendo previsibilidade e segurança. Os momentos em que as crianças se retiram da sala são organizados, e, quando possível, são sinalizados. A rotina é revisitada diariamente, sendo reforçada através de música e rimas. (CARVALHO, 2025, p. 7)

Compreendeu-se por meio da pesquisa, que as intervenções de apoio são momentos de ensino em que a experiência da educadora, aliada ao conhecimento de cada criança, permite a seleção de conteúdos que, devido à sua especificidade, a menina ou o menino não estão adquirindo nas práticas com os colegas. Essas intervenções estão sempre relacionadas a

perspectivas e objetivos, e a descrição dessas metas e do que se está tentando ensinar é um exercício que deve acompanhar toda a prática pedagógica. O mesmo vale para a comunicação com as crianças: a escolha dos materiais e a forma como os conteúdos são apresentados devem estar de acordo com a maneira como o apoio pedagógico se comunica e se relaciona com cada uma delas. Uma comunicação intencional e adequada a uma criança com neurodivergência é, também, um dos pontos que precisa ser considerado e que pode interferir na rotina da sala de aula em atividades que envolvem o apoio pedagógico. (DOS SANTOS SILVA, 2024)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados coletados mostraram que as crianças neurodivergentes que estavam sob apoio pedagógico apresentavam intervenções individualizadas que buscavam adaptações de comunicação, estabeleciam rotinas estruturadas e previsíveis para as crianças, favorecendo a segurança e a regulação emocional. Esses cuidados são fundamentais para a inclusão dessas crianças e são os baremas que garantem que o apoio pedagógico, em sua prática, esteja sendo fundamental para o desenvolvimento delas. Se essas intervenções estão descritas, se as adaptações de comunicação estão sendo estabelecidas, se as rotinas são realmente estruturadas e previsíveis, tanto nas ações da professora responsável pela sala quanto no ambiente, então o apoio pedagógico contribui para a inclusão de crianças neurodivergentes na educação infantil. (DE OLIVEIRA; DA SILVA, 2024, p. 9)

Diversos autores sustentam que o desempenho acadêmico das crianças é mais bem sucedido quando é oferecido apoio pedagógico individualizado. O mesmo também acontece quando são oferecidas oportunidades de desenvolver habilidades de vida, como regulação emocional, habilidades sociais, autonomia e construção de uma identidade. As intervenções realizadas em crianças neurodivergentes mostram que estas têm todos esses aspectos potencialmente alterados por meio do apoio pedagógico. Esse apoio deve ser planejado e orientado em parceria com a equipe da escola e com os pais e/ou responsáveis pela criança.

As considerações anteriores, embora extraídas de uma análise de uma unidade de ensino específica, podem servir de base para um guia de boas práticas. A intenção é apresentar algumas diretrizes que, se seguidas, podem auxiliar o profissional de apoio na condução do seu trabalho, ampliando as possibilidades de desenvolvimento e autonomia das crianças com os apoios estabelecidos. (DOS SANTOS SILVA, 2024)

As intervenções de apoio pedagógico devem ser sempre planejadas e organizadas, com objetivos claros e conteúdos delimitados. Essa organização e planejamento são essenciais, pois as intervenções devem ser curtas e pontuais, em função do tempo que o profissional pode dedicar a cada uma das crianças. Nesse sentido, a adaptação do ambiente,

dos materiais, das atividades, da comunicação e da interação com as crianças são ações que podem ser realizadas em grupo, ou em parceria com a professora da sala, e que, por estarem sempre presentes, não consomem o tempo de apoio.

Concluimos com o presente estudo que a rotina deve ser sempre estruturada e, se possível, previsível tanto para as crianças com o apoio quanto para as demais. Essa rotina previsível e clara diminui a ansiedade e a insegurança de todas as crianças, facilitando a relação com a professora da sala, com as outras crianças e com o espaço escolar. As interações sociais precisam ser favorecidas, ensaiadas e observadas, e a autonomia da criança apoiada e estimulada sempre que possível. Essas ações, por sua vez, contribuem para a comunicação e a interação, preparando a criança para a fala e para uma socialização mais efetiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. P. **Educação inclusiva: um estudo sobre a importância do apoio pedagógico**. São Paulo: Editora Universitária, 2021.

BARBOSA, J. C. C. **O papel do profissional de apoio escolar na inclusão de discentes com necessidades educacionais específicas: relato de experiência nos anos finais**, 2024. ufrn.br

COELHO, A. M. **A importância do apoio pedagógico**. 2020. Editora Universitária.

DE SOUZA, J. P.; PRIESNITZ FILHO. **Como facilitador do processo formativo dos estudantes com transtornos/dificuldades de aprendizagem no âmbito da educação profissional**, Disciplinarum Scientia, 2024. ufn.edu.br

EL TASSA, K. O. M.; DE CARVALHO CRUZ..., G. **Educação inclusiva e o curso de formação de docentes: desafios e relatos de experiência**, Boletim de Conjuntura, 2023. ioles.com.br

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NASP. **Apoio pedagógico para estudantes com necessidades especiais**. São Paulo: Editora Universitária, 2022.

OMS (**Organização Mundial da Saúde**). Título do documento. Genebra: OMS, 2020.

SCHUSTER, L. A. **O profissional de apoio escolar e a educação especial no município de Linhares: formação para uma prática inclusiva**, 2024. ifes.edu.br

SANTOS, J. M. **A afetividade como elemento facilitador para aprendizagem no ensino fundamental: uma revisão sistemática**, 2024. ufpb.br

OLIVEIRA, J. C. **Formação continuada para profissionais da educação com foco na educação especial inclusiva**, 2024. ifes.edu.br

HILÁRIO, J. S. M. **Promoção da saúde e desenvolvimento infantil: elementos qualitativos de um mapa diário de cuidados na atenção primária à saúde**, 2024. usp.br

CARVALHO, A. C. R. **A importância das rotinas para a inclusão de crianças com necessidades específicas em contexto educação escolar**, 2025. ipbeja.pt

DE OLIVEIRA, L. N. R.; DA SILVA..., V. F. B. **Transtornos Neurodivergentes na infância: Abordagens Multidisciplinares para Intervenção e Suporte Educacional**, Brazilian Journal, 2024. emnuvens.com.br

CAPÍTULO 22

COMPLICAÇÕES CIRÚRGICAS E PACIENTES COM OBESIDADE MÓRBIDA: DESAFIOS DA PRÁTICA CLÍNICA

Allan David do Prado
Alicia Batista de Almeida Barbosa
Gabriell Ferreira Barbosa
Loueiny Amaro Honda
Yara Arena Boscayno

RESUMO

A obesidade mórbida é uma condição crônica, complexa e multifatorial, caracterizada por um índice de massa corporal (IMC) superior a 40 kg/m². Trata-se de um problema de saúde pública mundial, com taxas crescentes nas últimas décadas. No Brasil, segundo dados do Ministério da Saúde (2023), mais de 20% da população adulta apresenta algum grau de obesidade, e uma parcela significativa encontra-se em estágios mais graves. Essa condição está fortemente associada a comorbidades como hipertensão arterial sistêmica, diabetes mellitus tipo 2, apneia obstrutiva do sono, dislipidemias e doenças cardiovasculares. No contexto hospitalar, a obesidade mórbida impõe desafios não apenas na rotina clínica, mas, sobretudo, na assistência perioperatória, demandando atenção redobrada da equipe multiprofissional. **Desenvolvimento:** Os pacientes com obesidade mórbida apresentam alterações fisiológicas que afetam praticamente todos os sistemas do organismo. No sistema respiratório, o excesso de tecido adiposo torácico e abdominal reduz a complacência pulmonar, dificulta a ventilação e aumenta o risco de hipoxemia durante o ato anestésico. No sistema cardiovascular, há maior sobrecarga cardíaca, predispondo a insuficiência cardíaca e arritmias. Essas particularidades elevam o risco anestésico e cirúrgico, exigindo planejamento minucioso e monitorização intensiva durante todo o processo perioperatório. As complicações cirúrgicas mais comuns em pacientes obesos incluem infecção de ferida operatória, deiscência, seroma, tromboembolismo venoso, complicações respiratórias e dificuldades na cicatrização. O excesso de tecido adiposo interfere no acesso cirúrgico, aumenta o tempo operatório e a perda sanguínea, além de dificultar o fechamento adequado das incisões. Estudos apontam que o risco de complicações infecciosas é até três vezes maior em pacientes com IMC acima de 40 kg/m², devido à menor perfusão tecidual e à dificuldade de penetração de antibióticos nos tecidos adiposos (SOUZA; LIMA, 2022). O

manejo anestésico desses pacientes também exige protocolos diferenciados. A intubação orotraqueal pode ser mais difícil pela limitação de mobilidade cervical e acúmulo de tecido adiposo em vias aéreas superiores. A escolha de fármacos deve considerar o peso corporal ideal e o real, para evitar superdosagens e complicações respiratórias pós-operatórias. Nesse sentido, a atuação conjunta entre anesthesiologistas, cirurgiões e enfermeiros é essencial para garantir segurança e estabilidade hemodinâmica durante e após o procedimento (OLIVEIRA; BARBOSA, 2023). **Conclusão:** O tratamento cirúrgico de pacientes com obesidade mórbida representa um grande desafio na prática clínica e requer uma abordagem abrangente, segura e humanizada. As complicações associadas à obesidade podem comprometer significativamente o prognóstico e aumentar o tempo de internação hospitalar. Dessa forma, o sucesso cirúrgico depende do planejamento prévio, da atuação interdisciplinar e da adoção de protocolos de segurança específicos. Investir na capacitação das equipes, na estrutura hospitalar adequada e em estratégias de prevenção de complicações é essencial para garantir melhores resultados clínicos e maior qualidade de vida aos pacientes.

REFERÊNCIAS

- SOUZA, T. S.; LIMA, J. R. Complicações cirúrgicas em pacientes com obesidade: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 75, n. 1, p. e20201234, 2022.
- OLIVEIRA, A. C.; BARBOSA, R. M. Desafios perioperatórios em pacientes obesos mórbidos: revisão de literatura. *Acta Médica Portuguesa*, v. 36, n. 4, p. 289–295, 2023.
- SILVA, G. F.; PEREIRA, L. F. Obesidade mórbida e risco cirúrgico: perspectivas da prática clínica. *Revista da Associação Médica Brasileira*, v. 69, n. 2, p. 147–153, 2023.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil). *Vigitel Brasil 2023: vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico*. Brasília: MS, 2023.

Publicação em capítulo de livro

A coletânea de artigos em livro digital visa democratizar o acesso dos pesquisadores brasileiros à publicação de suas pesquisas, teorias e métodos. A Editora Epitaya recebe os textos e após a revisão por pares, o material é publicado.


Todos os livros possuem registro de ISBN e os capítulos são registrados no DOI (Digital Object Identifier System).


Verifique os textos aceitos para publicação como capítulo de livro


- Trabalho apresentado em congresso internacional, nacional, regionais e/ou encontros de pesquisa;
- Trabalho de Conclusão de Curso / Monografia;
- Dissertação de Mestrado;
- Tese de Doutorado;
- Relatório de Pesquisa;
- Relatório de Pesquisa Pós-Doc;
- Artigo de Pesquisa original;
- Artigo de Revisão;
- Artigo de Opinião;
- Artigo de Relato de Experiência;
- Demais formatos, verificar com a assessoria editorial.


Para maiores informações, entre em contato!

contato@epitaya.com.br 

www.epitaya.com.br 

[@epitaya](https://www.instagram.com/epitaya) 

<https://www.facebook.com/epitaya> 

(21) 98141-1708 

TECENDO AS LINHAS DO SABER NO SÉCULO XXI

Helena Portes Sava de Farias


Editora

