

TECENDO AS LINHAS DO SABER NO SÉCULO XXI - VOL.2

Helena Portes Sava de Farias



Helena Portes Sava de Farias
Organizadora

TECENDO AS LINHAS DO SABER
NO SÉCULO XXI VOL.2

1^a 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 – vol. 2 /
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 978-65-5132-017-0

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

O livro **Tecendo as Linhas do Saber no Século XXI – Volume 2** nasce do encontro de vozes, experiências e pesquisas que atravessam o Brasil e refletem a riqueza do nosso território intelectual e humano. Reunindo autores de diferentes regiões, áreas do conhecimento e práticas profissionais, esta coletânea reafirma o compromisso com uma produção científica multidisciplinar, contemporânea e socialmente relevante.

Cada capítulo aqui apresentado é um fio que compõe uma grande estrutura: a da educação, da saúde, da inovação, dos direitos humanos e das transformações que marcam o nosso tempo. Ao entrelaçar temas que dialogam com a escola, com a formação docente, com os desafios da saúde pública, com a neuroeducação, com a proteção da propriedade intelectual e com questões emergentes da sociedade, este volume oferece ao leitor uma visão ampla, plural e profundamente conectada às demandas do século XXI.

O percurso inicia-se com reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas, metodologias ativas e a formação cidadã em uma escola que precisa se reinventar constantemente. Segue com análises sobre políticas públicas, agricultura familiar e a atuação dos Núcleos de Inovação Tecnológica, ampliando o olhar para os sistemas que sustentam o desenvolvimento social.

Na área da saúde, os capítulos reunidos apresentam revisões atualizadas sobre infecções hospitalares, uso racional de antibióticos, acne, tuberculose e artroplastias, oferecendo subsídios importantes para profissionais e pesquisadores. Há também abordagens sensíveis e urgentes, como bullying, autismo e práticas integrativas, que chamam a atenção para o cuidado integral e humanizado.

Com rigor metodológico, diversidade temática e compromisso com a ciência, esta obra se apresenta como um espaço de diálogo entre diferentes saberes — um convite ao leitor para refletir, aprender, reaprender e, sobretudo, continuar tecendo novas linhas de conhecimento.

Que este volume inspire pesquisadores, educadores, profissionais da saúde e todos aqueles que acreditam na força transformadora do saber. Que cada página seja um ponto de encontro entre teoria e prática, ciência e sociedade, experiência e inovação.

Desejamos a todos uma leitura enriquecedora!

Prof Dr Bruno Matos de Farias
Editor-Chefe Editora Epitaya

SUMÁRIO

<i>Capítulo 1.....</i>	07
FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Lidiany da Silva Naves, Sione Miguel Pires, Aline de Lima Araújo, Sandra Ferreira Belo, Samuel Alves dos Santos, Júnio Fábio Ferreira</i>	
<i>Capítulo 2.....</i>	20
O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UM OLHAR PARA A INOVAÇÃO EDUCACIONAL	
<i>Lidiany da Silva Naves, Sione Miguel Pires, Aline de Lima Araújo, Sandra Ferreira Belo, Samuel Alves dos Santos, Júnio Fábio Ferreira, Elisangela Ribeiro Rabelo</i>	
<i>Capítulo 3.....</i>	34
FORMAÇÃO CIDADÃ NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DEMOCRÁTICAS	
<i>Cristiane Pereira da Silva Ribeiro, Lilian de Lima Araújo Costa, Neire Pires da Silva, Kedma Marques Brandão Inácio, Reilla Terezinha da Silva Luz, Júnio Fábio Ferreira, Eliana da Silva Salomão</i>	
<i>Capítulo 4.....</i>	49
DESAFIOS PARA A INCORPORAÇÃO DOS PRODUTOS DA AGRICULTURA FAMILIAR NO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE) NA REGIÃO NORTE DO BRASIL: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA (2019-2024)	
<i>Helenilson Pereira da Costa, Mark Clark Assen de Carvalho</i>	
<i>Capítulo 5.....</i>	60
A PROPRIEDADE INTELECTUAL DA TERRA: COMO OS NITS AUXILIAM NA PROTEÇÃO DAS INDICAÇÕES GEOGRÁFICAS	
<i>Flávio Ribeiro da Costa</i>	
<i>Capítulo 6.....</i>	63
EDUCAR NA ERA DA HIPERCONEXÃO: UM OLHAR DA NEUROEDUCAÇÃO SOB A APRENDIZAGEM DA GERAÇÃO ALPHA	
<i>Selma Estevam da Silva</i>	
<i>Capítulo 7.....</i>	73
INFECÇÕES HOSPITALARES: PROTOCOLOS E MEDIDAS DE CONTROLE ATUALIZADAS	
<i>Ana Vitória Nunes Assis, Edneia Tayt Sohn Martuchelli Moço, Laura Leme de Araujo Rodrigues da Silva, Márcia Ferreira da Silva, Mariana Tayt-Sohn Martuchelli Moço</i>	

<i>Capítulo 8.....</i>	75
USO RACIONAL DE ANTIBIÓTICOS NA ATENÇÃO BÁSICA: UMA ATUALIZAÇÃO DA LITERATURA	
<i>Catarina Távora de Oliveira, Dario Correia Pereira, Felipe Sfolia, Laura Leme de Araujo Rodrigues da Silva, José Severino Campos Neto</i>	
<i>Capítulo 9.....</i>	77
EFICÁCIA DA NIACINAMIDA NO TRATAMENTO DA ACNE VULGAR: UMA ATUALIZAÇÃO CIENTÍFICA	
<i>Felipe Sfolia, Francisca Abílio de Melo, Mayara Slaiman Fares Martins, José Severino Campos Neto, Stephany Cristina Boldi de Pinho</i>	
<i>Capítulo 10.....</i>	79
A IMPORTÂNCIA DO RASTREIO E TRATAMENTO PRECOCE DA TUBERCULOSE: UMA ATUALIZAÇÃO DA LITERATURA	
<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 11.....</i>	81
ARTROPLASTIA TOTAL DO JOELHO EM PACIENTES COM OSTEOARTRITE AVANÇADA: UM RESUMO DA LITERATURA	
<i>Marina Dias Ferreira, Lucas Bortogliero do Valle, Sabrina Kelly de Oliveira Gomes, Stephany Cristina Boldi de Pinho</i>	
<i>Capítulo 12.....</i>	83
BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR: IMPACTOS PSICOSSOCIAIS E ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO	
<i>Cristiane Pereira da Silva Ribeiro, Lilian de Lima Araújo Costa, Neire Pires da Silva, Kedma Marques Brandão Inácio, Reila Terezinha da Silva Luz, Júnio Fábio Ferreira, Eliana da Silva Salomão</i>	
<i>Capítulo 13.....</i>	97
PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM SAÚDE (PICS) PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES À LUZ PEDAGÓGICA COM CIÊNCIA E ARTE	
<i>Cristine Maria de Lima Andrade</i>	
<i>Capítulo 14.....</i>	112
GASLIGHTING NO CONTEXTO DA PSICOLOGIA JURÍDICA: ANÁLISES E IMPLICAÇÕES	
<i>João Luís dos Santos Heric</i>	
<i>Capítulo 15.....</i>	122
ABORDAGEM DO AUTISMO NA ATENÇÃO BÁSICA: PAPEL DO PEDIATRA	
<i>Laura Leme de Araujo Rodrigues da Silva, Ketlen Natany Goes Xavier, Judith Barroso de Queiroz, Catarina Távora de Oliveira, Márcia Ferreira da Silva</i>	

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Lidiany da Silva Naves

Licenciatura em Letras

Master of science in emergent technologies in Education

Sione Miguel Pires

Licenciatura em Matemática

Master of science in emergent technologies in Education

Aline de Lima Araújo

Licenciatura em Matemática

Master of science in emergent technologies in Education

Sandra Ferreira Belo

Licenciatura em Geografia

Master of science in emergent technologies in Education

Samuel Alves dos Santos

Licenciatura em Matemática

Master of science in emergent technologies in Education

Júnio Fábio Ferreira

Graduado em Pedagogia e Matemática

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática

RESUMO

A consolidação de uma escola que acolhe a diversidade depende, de modo significativo, da formação docente e das condições oferecidas para que se desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas. Observa-se que a Educação Básica brasileira ainda enfrenta obstáculos estruturais, pedagógicos e formativos que comprometem a efetivação da inclusão escolar, sobretudo quando se trata da atuação com estudantes públicos da educação especial. Com base em pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, o presente artigo analisa como a formação inicial e continuada influencia o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e de que forma tais práticas se articulam às políticas públicas vigentes, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). O estudo discute, ainda, desafios recorrentes, como a insuficiência de formação prática, a dificuldade de articulação entre teoria e cotidiano escolar e a carência de suporte institucional. A análise demonstrou que se exige uma formação docente ancorada em concepções críticas de inclusão, capaz de promover práticas colaborativas, flexibilização curricular, avaliação formativa e estratégias diferenciadas de ensino. Conclui-se que a formação docente constitui um elemento determinante para o fortalecimento da cultura inclusiva, devendo ser tratada como política estruturante e permanente.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Docente. Práticas Pedagógicas. Educação Básica. Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

A consolidação de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Básica constitui um dos maiores desafios da escola contemporânea. A ampliação do acesso de estudantes com deficiência e transtornos do desenvolvimento aos espaços escolares não foi acompanhada, na mesma proporção, da qualificação da formação docente e das condições institucionais necessárias para a efetivação de processos de ensino que respeitem a diversidade. Observa-se que, embora o país possua um arcabouço normativo consistente, a implementação da inclusão ainda se mostra discrepante entre o previsto nas legislações e o vivido na prática pedagógica cotidiana.

Nesse sentido, autores como Mantoan (2015), Michels (2011) e Glat e Pletsch (2012) enfatizam que a inclusão não se restringe ao acesso físico à escola, mas envolve a reorganização do trabalho pedagógico, a flexibilização curricular e o reconhecimento da singularidade dos estudantes. Defende-se, portanto, que a formação docente desempenha papel central nesse processo, pois é por meio dela que se consolidam saberes, competências e atitudes capazes de sustentar práticas inclusivas consistentes. A literatura especializada aponta, no entanto, que esses processos formativos ainda são insuficientes, fragmentados ou distantes das demandas reais da sala de aula (Pletsch, 2010; Mantoan, 2022).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) reafirmam a centralidade da atuação pedagógica, ao passo que a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) estabelece princípios que orientam a oferta de experiências formativas equitativas. Contudo, constatam-se lacunas entre as normativas e a prática docente: muitos professores declararam não se sentirem preparados para atuar com alunos público da educação especial, especialmente no que se refere à adaptação curricular, avaliação diferenciada e ao uso de estratégias de ensino que promovam participação e aprendizagem.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo geral analisar como a formação docente influencia o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Básica. Busca-se compreender de que forma os saberes construídos nos processos formativos se relacionam com as demandas da sala de aula e como as políticas públicas orientam a prática pedagógica.

Opta-se por uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, orientada pela análise de estudos clássicos e contemporâneos sobre formação docente e inclusão escolar. O material consultado baseia-se em produções científicas nacionais, documentos normativos e publicações de grupos de pesquisa consolidados na área. A escolha pela pesquisa

bibliográfica se justifica pela necessidade de compreender o fenômeno em sua complexidade teórica, permitindo analisar como os discursos sobre formação docente e práticas inclusivas têm sido elaborados ao longo dos últimos anos. A análise enfoca contribuições de autores como Mantoan (2015, 2022), Michels (2011), Glat e Pletsch (2012), Bueno (2003), entre outros, além de legislações pertinentes. A metodologia, portanto, fundamenta-se na interpretação crítica da literatura, com ênfase na identificação de convergências, tensões e lacunas.

Assim, delineia-se a seguinte questão de pesquisa: *Como a formação docente influencia a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas na Educação Básica?* Considera-se que responder a essa questão pode ampliar a compreensão acerca dos desafios e das potencialidades da formação docente para a construção de uma escola inclusiva.

CONCEPÇÕES DE INCLUSÃO E A CENTRALIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE

A consolidação da educação inclusiva no Brasil decorre de um percurso histórico complexo, marcado por disputas epistemológicas, transformações legais e pela redefinição progressiva dos modos de compreender o papel da escola diante da diversidade. Observa-se que a inclusão, enquanto princípio ético e pedagógico, não pode ser reduzida à mera presença física dos estudantes público da educação especial nas salas de aula comuns. Ao contrário, exige-se uma revisão rigorosa da cultura escolar, dos processos de ensino e das concepções que orientam a prática profissional. A literatura nacional especializada tem reforçado que o protagonismo docente constitui elemento decisivo para a efetivação de uma política inclusiva que vá além dos discursos normativos, alcançando a materialidade dos processos de aprendizagem (Mantoan, 2015; Glat; Pletsch, 2012).

Segundo Mantoan (2015, p. 27), “a inclusão implica repensar a escola como um todo, transformando práticas, atitudes e formas de organização para que todos aprendam juntos”. A autora sustenta que a formação docente precisa promover uma compreensão ampliada de inclusão, permitindo que o professor reconheça a heterogeneidade como constitutiva do ambiente escolar, e não como um problema a ser superado. Essa abordagem desloca o foco da deficiência para o direito à aprendizagem e evidencia que a formação para a diversidade deve ser permanente e articulada às realidades locais.

Ao analisar a formação inicial, Pletsch (2010) observa que, historicamente, os currículos dos cursos de licenciatura priorizaram modelos tradicionais, com caráter fortemente conteudista, não contemplando, em profundidade, discussões sobre acessibilidade curricular, avaliação diferenciada ou uso de tecnologias assistivas. A autora afirma que “muitos professores ingressam na docência sem terem vivenciado, em sua formação,

situações concretas que os preparam para atuar com estudantes público da educação especial" (Pletsch, 2010, p. 88). Essa lacuna repercute diretamente na qualidade do atendimento educacional, fragilizando os processos pedagógicos e ampliando desigualdades internas à escola.

Outro elemento importante refere-se à necessidade de articular teoria e prática na formação docente. Michels (2011), ao analisar as políticas de educação especial no país, defende que os cursos de formação não devem se limitar à transmissão de técnicas específicas para lidar com determinadas deficiências. Para a autora, trata-se de compreender a inclusão como fenômeno social, político e pedagógico que atravessa todas as dimensões do trabalho escolar. Em suas palavras: "o desafio da formação docente não está na aquisição de habilidades isoladas, mas na compreensão crítica das políticas educacionais e de seus efeitos sobre o cotidiano das escolas" (Michels, 2011, p. 958). Essa perspectiva amplia o entendimento da formação inclusiva, reconhecendo que a implementação de práticas pedagógicas efetivas depende também da capacidade de interpretar o contexto escolar e intervir de forma situada.

A literatura brasileira também tem problematizado a permanência de concepções segregadoras que, mesmo implicitamente, influenciam práticas e expectativas docentes. Bueno (2003), ao examinar a história da educação especial no Brasil, destaca que modelos assistencialistas e medicalizantes deixaram marcas profundas na forma como professores compreendem a deficiência. O autor argumenta que "a ideia de incapacidade ainda permeia as concepções de muitos profissionais da educação, comprometendo a construção de práticas inclusivas" (Bueno, 2003, p. 41). Essa constatação revela que a formação docente deve assumir um papel crítico ao desconstruir paradigmas excludentes e promover concepções que reconheçam potencialidades, não limitações.

Nesse sentido, Glat e Pletsch (2012) reforçam que a inclusão só se efetiva quando há transformação cultural na escola. Para as autoras, "não se trata de integrar o aluno com deficiência a um modelo pré-existente, mas de construir uma escola que reconheça e celebre as diferenças" (Glat; Pletsch, 2012, p. 56). Tal afirmação evidencia que a postura docente é central, pois é o professor quem organiza as estratégias pedagógicas, adapta materiais, seleciona metodologias e cria oportunidades de participação. Essa centralidade, entretanto, coloca sobre o professor responsabilidades que não podem ser assumidas isoladamente, reforçando a necessidade de políticas de formação articuladas a condições de trabalho adequadas.

A compreensão da diversidade como valor pedagógico requer que o docente reconheça que os estudantes aprendem de modos distintos, apresentam ritmos próprios e necessitam de diferentes formas de mediação. Ao discutir essa questão, Caiado (2013, p. 74) afirma que "educar na perspectiva inclusiva significa assumir que nenhum aluno aprende sozinho, e que o papel do professor é mediar experiências que favoreçam a participação e a construção de sentido". Duas dimensões emergem dessa afirmação: a

importância da mediação intencional e a necessidade de estratégias diversificadas de ensino. Para que ambas se concretizem, exige-se formação teórica sólida e prática reflexiva constante.

Observa-se, contudo, que muitos professores manifestam sentimentos de insegurança ao atuar com alunos público da educação especial. Essa insegurança, apontada em diversas pesquisas brasileiras, decorre não apenas da falta de formação específica, mas também de desafios institucionais, como ausência de recursos pedagógicos, salas superlotadas e escassez de equipes multiprofissionais. Baumel (2018) destaca que, embora a formação docente seja fundamental, ela não pode ser desvinculada das condições materiais de trabalho. Segundo o autor, “a formação, por si só, não garante práticas inclusivas; é preciso que a escola como instituição assuma o compromisso com a acessibilidade e com políticas internas de apoio ao professor” (Baumel, 2018, p. 92).

Outro aspecto relevante refere-se às tensões entre as legislações e a prática escolar. Embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) estabeleçam princípios amplos e progressistas, a implementação desses dispositivos encontra limites quando não há articulação entre formação docente e gestão escolar. Michels (2011) argumenta que a compreensão crítica do marco legal é indispensável para que o professor se reconheça como agente de transformação, e não apenas executor de políticas.

Além disso, estudiosos da área têm enfatizado que a formação inclusiva deve promover a capacidade de trabalhar de forma colaborativa. Mantoan (2022) aponta que o trabalho pedagógico inclusivo se sustenta na corresponsabilidade entre profissionais, destacando que “a escola inclusiva se organiza a partir da colaboração, e não da fragmentação de funções” (Mantoan, 2022, p. 103). Essa perspectiva ressalta que o professor não pode ser visto como único responsável pela inclusão, mas como parte de uma rede de suporte que envolve gestores, equipes do AEE, famílias e demais profissionais.

Outro ponto de destaque refere-se ao entendimento da deficiência segundo abordagens contemporâneas. A formação docente precisa incorporar discussões sobre o modelo social da deficiência, que entende que barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais são as responsáveis pela limitação da participação escolar. Ao adotar essa perspectiva, o professor desloca a atenção do aluno para o ambiente, compreendendo que a escola deve oferecer condições para que todos aprendam. A literatura brasileira tem reforçado esse entendimento, principalmente por meio de autores como Mantoan, Glat, Pletsch e Caiado.

Assim, verifica-se que a formação docente representa eixo estruturante para a efetivação da inclusão escolar. Quanto mais sólida, crítica e reflexiva for essa formação, maior será a capacidade do professor de desenvolver práticas que respeitem a singularidade dos estudantes e

promovam participação e aprendizagem. Conclui-se, portanto, que a formação docente, ao articular teoria, prática, legislação e reflexividade, constitui o principal caminho para que a inclusão se torne realidade na Educação Básica brasileira.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: FUNDAMENTOS, ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES

A prática pedagógica inclusiva constitui elemento central na efetivação do direito à educação, pois envolve a construção de ambientes que reconhecem e valorizam a diversidade humana. A perspectiva inclusiva assume que todos os estudantes são capazes de aprender, ainda que de modos distintos, e que cabe à escola reorganizar seus processos para promover participação, acesso ao currículo e desenvolvimento integral. Essa compreensão está presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que afirma que a inclusão “baseia-se no respeito à diversidade e na aprendizagem como processo contínuo e singular” (Brasil, 2008, p. 7). Tal orientação rompe com modelos homogeneizadores de ensino, historicamente marcados por expectativas normativas de aprendizagem e por práticas excludentes.

Glat e Pletsch (2012) destacam que práticas pedagógicas inclusivas são aquelas que consideram diferentes estilos, ritmos e formas de aprender, garantindo acessibilidade didática e múltiplos caminhos para a participação. As autoras argumentam que “a inclusão não se reduz à presença física, mas implica o acesso ao conhecimento e às experiências escolares que promovem desenvolvimento e autonomia” (Glat; Pletsch, 2012, p. 44). Nesse sentido, uma prática inclusiva deve garantir que todos os estudantes encontrem oportunidades significativas de aprendizagem, o que depende diretamente da intencionalidade docente e da organização institucional.

Entre as práticas mais recorrentes na literatura nacional, o planejamento colaborativo aparece como estratégia fundamental. Trata-se de processo compartilhado entre o professor da sala comum, o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestores e demais profissionais envolvidos. Segundo Pletsch e Glat (2013), “o trabalho colaborativo permite que as decisões pedagógicas sejam construídas coletivamente, ampliando a compreensão das necessidades dos estudantes” (p. 63). Essa prática evita a fragmentação de responsabilidades e promove alinhamento entre as ações pedagógicas e as necessidades reais dos alunos, configurando um foco integrado de atuação.

Outro eixo relevante é o uso de tecnologias assistivas, entendidas como recursos e serviços destinados a ampliar habilidades e garantir independência. O Decreto nº 5.296/2004 apresenta a tecnologia assistiva como conjunto de produtos e serviços que “proporcionam melhora funcional e qualidade de vida da pessoa com deficiência” (Brasil, 2004). No contexto escolar, isso inclui leitores de tela, pranchas de comunicação alternativa, materiais concretos, livros acessíveis e softwares educativos adaptados.

Caiado (2013) observa que tais recursos não substituem a mediação pedagógica, mas potencializam a participação, destacando que “a tecnologia assistiva deve ser compreendida como suporte pedagógico que amplia possibilidades de expressão e aprendizagem” (p. 79).

A organização das atividades também desempenha papel significativo nas práticas inclusivas. A literatura enfatiza o uso de trabalhos em pequenos grupos, que permitem interações mais próximas, atenção individualizada e maior flexibilidade quanto aos ritmos de aprendizagem. Para Mantoan (2022, p. 118), “a organização diferenciada das turmas permite que o professor atue como mediador das interações, estimulando autonomia e colaboração”. Essa abordagem supera a lógica de ensino transmissivo e fortalece o protagonismo do estudante em seu percurso formativo.

Outra dimensão central refere-se à avaliação formativa, que se preocupa com o processo, não apenas com o produto final. A BNCC (Brasil, 2017) orienta que a avaliação seja contínua, diagnóstica e voltada ao desenvolvimento das competências de cada estudante, evitando comparações normativas. Baumel (2018) destaca que práticas avaliativas inclusivas “consideram as singularidades e reconhecem avanços individuais, sem reduzir a aprendizagem a classificações” (p. 112). Assim, a avaliação formativa permite que o professor identifique potencialidades, dificuldades e necessidades de adaptação, contribuindo para ajustes didáticos em tempo real.

A diferenciação pedagógica, por sua vez, refere-se à adaptação de estratégias, materiais, tempos e modos de apresentação do conteúdo. Essa prática não implica redução curricular, mas reorganização didática que favoreça o acesso ao conhecimento. Glat e Pletsch (2012) explicam que a diferenciação “não cria currículos paralelos, mas um único currículo que acolhe diferentes percursos de aprendizagem” (p. 52). Essa abordagem fundamenta-se em princípios da psicologia histórico-cultural, segundo os quais o desenvolvimento humano ocorre na interação, e o ensino deve ser mediado de modo a favorecer processos de internalização.

Outro pilar essencial da prática inclusiva é a construção de uma cultura escolar baseada na cooperação, no respeito e no reconhecimento das singularidades. Caiado (2013) argumenta que a prática inclusiva envolve “olhar o aluno em sua totalidade, compreendendo suas formas de expressão, sua história e seu modo singular de participar do mundo” (p. 72). Essa compreensão exige sensibilidade, escuta ativa e disponibilidade para ajustar o ensino às necessidades emergentes de cada estudante. Assim, a mediação pedagógica torna-se elemento-chave na promoção de vínculos e na construção de ambientes seguros e acolhedores.

A literatura também aponta que práticas pedagógicas inclusivas dependem de suporte institucional. Baumel (2018) enfatiza que “não basta boa vontade do professor; a inclusão exige políticas internas, recursos adequados, acessibilidade e formação continuada” (p. 91). Tal entendimento reforça que a prática inclusiva não se sustenta apenas com ações individuais,

mas integra um projeto político-pedagógico planejado, financiado e monitorado pela gestão escolar. Assim, a formação continuada deve ser permanente, contextualizada e articulada ao cotidiano da escola, permitindo que professores desenvolvam competências alinhadas às demandas da diversidade.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de coerência entre teoria e prática. Michels (2011), ao analisar políticas de educação especial, afirma que muitas práticas inclusivas fracassam porque não há diálogo entre os princípios normativos e as condições reais das escolas. Em suas palavras: “a legislação aponta caminhos, mas a prática exige uma rede de apoio constante para que esses princípios se concretizem” (Michels, 2011, p. 952). Isso significa que a prática pedagógica inclusiva só se efetiva plenamente quando o professor encontra condições para transformar princípios em ações concretas.

Entre as estratégias emergentes na literatura recente, destacam-se práticas baseadas em metodologias ativas, como aprendizagem cooperativa, projetos interdisciplinares, sala de aula invertida adaptada e sequências didáticas multisensoriais. Essas abordagens ampliam a participação, diversificam experiências e favorecem o engajamento de estudantes com diferentes perfis. Mantoan (2022) reconhece que tais metodologias fortalecem o protagonismo discente, especialmente quando articuladas a práticas de acessibilidade curricular.

Por fim, evidencia-se que a prática pedagógica inclusiva exige articulação permanente entre intencionalidade docente, conhecimento especializado e suporte institucional. Observa-se que quando esses elementos convergem, criam-se condições para que a escola se transforme em espaço de pertencimento e desenvolvimento integral. Assim, a prática pedagógica inclusiva não se reduz a um conjunto de ações pontuais, mas configura-se como processo contínuo de reflexão, adaptação e compromisso ético com a aprendizagem de todos.

DESAFIOS ESTRUTURAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

A efetivação da educação inclusiva no Brasil enfrenta desafios persistentes que atravessam dimensões estruturais, pedagógicas e culturais da escola. Embora as políticas públicas avancem no reconhecimento da diversidade e na defesa de uma escola para todos, a distância entre os marcos normativos e a realidade cotidiana ainda constitui obstáculo significativo. Esse descompasso revela que a construção de uma escola inclusiva depende de ações articuladas, continuidade de políticas e, sobretudo, de condições concretas que permitam ao professor desenvolver práticas pedagógicas coerentes com os princípios da inclusão.

Um dos principais desafios refere-se à insuficiência das condições institucionais, que abrangem infraestrutura adequada, acessibilidade arquitetônica e comunicacional, recursos didáticos adaptados e suporte

especializado. Michels (2011) aponta que “a implementação da inclusão escolar é fortemente impactada pela falta de investimento e pela fragmentação das políticas públicas” (p. 949). Segundo a autora, muitos sistemas de ensino não garantem condições básicas para que as práticas inclusivas sejam operacionalizadas, o que transfere ao professor uma responsabilidade que deveria ser compartilhada institucionalmente.

Outro desafio central diz respeito à formação docente, que ainda se mostra insuficiente para dar conta da complexidade da diversidade presente nas escolas. Pletsch (2010) ressalta que grande parte dos docentes “não teve, em sua formação inicial, oportunidades de vivenciar práticas inclusivas ou discutir, de forma aprofundada, os fundamentos da educação especial” (p. 84). Essa lacuna formativa repercute em insegurança, receio e sensação de despreparo frente às demandas pedagógicas dos estudantes público da educação especial. Mantoan (2015) complementa que a ausência de formação continuada sistemática gera práticas improvisadas, pouco alinhadas às necessidades reais dos alunos.

Além dos aspectos formativos, identificam-se entraves relacionados à gestão escolar e às políticas internas de organização da escola. Baumel (2018) observa que a inclusão requer ação articulada da gestão, capaz de promover espaços de reflexão coletiva, planejamento colaborativo e definição de estratégias de acompanhamento da aprendizagem. Em suas palavras: “sem o envolvimento da gestão e sem políticas internas claras, a inclusão fica restrita à ação isolada de professores” (Baumel, 2018, p. 94). Assim, torna-se evidente que práticas inclusivas sólidas exigem cultura institucional que valorize a diversidade e que disponha de mecanismos de suporte ao trabalho docente.

A dimensão cultural também representa um obstáculo expressivo. Bueno (2003) destaca que, apesar de avanços conceituais, persistem visões reducionistas e medicalizantes que associam deficiência à incapacidade. O autor afirma que “modelos assistencialistas ainda influenciam práticas escolares, dificultando a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva” (Bueno, 2003, p. 39). Essas concepções, muitas vezes implícitas, materializam-se em baixas expectativas, categorização dos alunos e manutenção de práticas pedagógicas rígidas, que não dialogam com a diversidade.

Outro desafio refere-se à fragmentação entre sala comum e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Glat e Pletsch (2012) argumentam que, embora o AEE seja uma conquista importante, ele não pode funcionar como espaço isolado, desvinculado do currículo comum. Para as autoras, “o AEE deve complementar e não substituir o ensino da sala comum, devendo dialogar com o professor regente” (Glat; Pletsch, 2012, p. 70). Contudo, observa-se que, em muitas escolas, ainda há pouca articulação entre esses profissionais, o que compromete a continuidade pedagógica e a coerência das ações educativas.

As dificuldades relacionadas à avaliação também configuram um obstáculo importante. A BNCC (Brasil, 2017) orienta que a avaliação escolar seja processual, diagnóstica e formativa, considerando diferentes caminhos de aprendizagem. No entanto, práticas avaliativas tradicionais, centradas em provas padronizadas e classificatórias, ainda predominam. Caiado (2013) aponta que “a avaliação excludente reforça desigualdades e desconsidera o processo de aprendizagem de estudantes com trajetórias diversificadas” (p. 68). Assim, superar modelos avaliativos normativos é essencial para o avanço da inclusão.

Outro aspecto que merece atenção é a necessidade de políticas públicas contínuas, que não fiquem sujeitas a instabilidades políticas. Michels (2011) observa que mudanças governamentais costumam impactar diretamente a continuidade da Educação Especial, resultando em avanços e retrocessos que prejudicam a consolidação de práticas consistentes. Essa instabilidade evidencia que políticas inclusivas precisam de financiamento estável, planejamento de longo prazo e monitoramento permanente.

Apesar dos desafios, há perspectivas promissoras para o avanço da inclusão escolar. Uma delas refere-se à crescente valorização de pesquisas e práticas baseadas na colaboração entre professores, equipes do AEE, gestores e famílias. Mantoan (2022) destaca que escolas inclusivas “se organizam coletivamente, assumindo que a aprendizagem de todos depende da articulação entre diferentes saberes e funções” (p. 102). O trabalho colaborativo fortalece a construção de estratégias didáticas contextualizadas e favorece a participação dos estudantes de forma mais efetiva.

Outra perspectiva positiva diz respeito à disseminação de metodologias pedagógicas diversificadas, que incluem aprendizagem cooperativa, projetos interdisciplinares, uso de tecnologias assistivas, sequências didáticas multisensoriais e práticas de tutoria entre pares. Glat e Pletsch (2012) argumentam que tais metodologias ampliam as oportunidades de participação e possibilitam caminhos pedagógicos mais flexíveis, aprimorando a aprendizagem de estudantes com diferentes perfis.

Além disso, observa-se crescente empenho de universidades e grupos de pesquisa em ofertar formação continuada, por meio de cursos, grupos de estudos e assessorias pedagógicas que favorecem a reflexão crítica sobre a prática. Baumel (2018) destaca que a formação continuada é essencial porque a inclusão é dinâmica e demanda constante atualização dos professores, especialmente no que se refere às tecnologias assistivas e às adaptações curriculares.

Outra perspectiva diz respeito à ampliação de discussões sobre o modelo social da deficiência, que desloca o foco da limitação individual para as barreiras sociais e institucionais. Esse modelo tem influenciado pesquisas, orientações pedagógicas e políticas públicas, reforçando que a escola deve atuar na eliminação de barreiras que impedem a plena participação dos estudantes.

Finalmente, observa-se que a construção de escolas inclusivas exige ação política contínua, compromisso ético com a diversidade e investimento em formação docente. Caiado (2013) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que “incluir é um processo que nunca se conclui; é construção permanente, apoiada em diálogo, reflexão e revisão do fazer pedagógico” (p. 75). Essa compreensão reforça que a inclusão escolar é projeto coletivo, que exige envolvimento de toda a comunidade educativa.

Considera-se, portanto, que superar os desafios estruturais, pedagógicos e culturais requer investimento público, formação qualificada, gestão participativa e práticas colaborativas. As perspectivas futuras apontam para a construção de uma escola que reconhece a diversidade não como problema, mas como ponto de partida para o desenvolvimento humano, garantindo a todos os estudantes oportunidades reais de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a efetivação da educação inclusiva na Educação Básica depende, de maneira decisiva, da formação docente e das condições estruturais e organizacionais disponibilizadas pelas instituições escolares. Verificou-se que, embora o país disponha de um arcabouço normativo consistente — sustentado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pela Lei Brasileira de Inclusão (2015) e pela Base Nacional Comum Curricular (2017) —, a materialização desses princípios ainda se apresenta como um desafio complexo, que exige ações sistemáticas, articuladas e contínuas. Assim, considera-se que a formação docente ocupa lugar central nesse processo, constituindo-se como eixo estruturante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Os estudos de Mantoan (2015, 2022) evidenciam que a inclusão escolar demanda a reconstrução coletiva da cultura escolar, o que implica rever concepções de ensino, reorganizar estratégias didáticas, flexibilizar o currículo e reconhecer a heterogeneidade como característica constitutiva das salas de aula contemporâneas. A dissertação teórica construída neste artigo aponta que tais transformações não podem ser reduzidas a iniciativas isoladas ou ações pontuais. Trata-se de processo de mudança cultural, pedagógica e organizacional que requer formação docente sólida, reflexiva, crítica e alinhada às demandas reais da escola inclusiva.

Ao longo do texto, verificou-se que práticas pedagógicas inclusivas comportam um conjunto diversificado de estratégias, como planejamento colaborativo, uso de tecnologias assistivas, organização de atividades em pequenos grupos, avaliação formativa e diferenciação pedagógica. A literatura analisada demonstra que tais práticas só se consolidam quando articuladas a uma intencionalidade pedagógica que valoriza a participação, a construção do conhecimento e o respeito às particularidades de cada estudante (Glat; Pletsch, 2012; Caiado, 2013; Baumel, 2018). Nesse sentido, a formação docente se mostra imprescindível, não apenas para ampliar

repertórios metodológicos, mas também para fortalecer atitudes, valores e concepções que orientam o trabalho pedagógico inclusivo.

Por outro lado, a pesquisa também evidenciou que a inclusão escolar enfrenta desafios estruturais que extrapolam a responsabilidade individual do professor. Michels (2011) aponta que a insuficiência de investimentos, a fragmentação de políticas públicas e a ausência de condições adequadas de trabalho são elementos que limitam a implementação da educação inclusiva, mesmo quando há clareza teórica e vontade política por parte dos profissionais. A análise realizada reforça essa perspectiva, demonstrando que a escola inclusiva não se constrói somente com formação, mas com condições materiais e institucionais que permitam ao professor desenvolver práticas efetivas. É necessário, portanto, que gestores e sistemas de ensino assumam responsabilidade pela inclusão e promovam políticas internas que valorizem a diversidade, criem espaços de reflexão e assegurem suporte permanente ao trabalho docente.

O estudo também ressaltou a necessidade de enfrentar dimensões culturais que ainda produzem barreiras à inclusão, tais como concepções medicalizantes, expectativas reduzidas quanto ao potencial dos estudantes público da educação especial e práticas avaliativas pautadas na homogeneização. Bueno (2003) destaca que essas concepções, muitas vezes enraizadas na história da educação especial, ainda influenciam práticas escolares, dificultando a construção de propostas pedagógicas realmente inclusivas. Por isso, a formação docente deve incorporar debates sobre o modelo social da deficiência, a eliminação de barreiras e a construção de ambientes que promovam autonomia, pertencimento e participação.

As perspectivas futuras analisadas indicam que a consolidação da educação inclusiva requer a articulação entre formação, políticas educacionais e gestão escolar. Verificou-se que escolas que conseguem avançar na implementação da inclusão são aquelas que, segundo Mantoan (2022), operam de forma colaborativa, organizando o trabalho a partir da partilha de responsabilidades entre professores, gestores, profissionais do AEE e famílias. Tais experiências revelam que a inclusão não é uma tarefa individual, mas um projeto institucional e coletivo.

Outro aspecto promissor refere-se à disseminação de práticas pedagógicas inovadoras, como metodologias ativas, aprendizagem cooperativa, projetos interdisciplinares e recursos multisensoriais, que ampliam as possibilidades de acesso ao currículo e promovem maior participação. Essas abordagens dialogam com a BNCC (2017), que valoriza práticas pedagógicas diversificadas e orientadas ao desenvolvimento integral dos estudantes. Quando associadas à formação docente adequada, tais metodologias tornam-se instrumentos potentes para o fortalecimento da inclusão.

Portanto, conclui-se que a formação docente exerce papel determinante na efetivação da educação inclusiva porque fornece fundamentos teóricos, competências práticas e atitudes éticas que orientam

o trabalho pedagógico. No entanto, evidenciou-se que essa formação precisa estar articulada a um conjunto mais amplo de ações, que envolvem gestão democrática, suporte institucional, políticas públicas contínuas, financiamento adequado e cultura escolar comprometida com o reconhecimento da diversidade. A inclusão, portanto, não se realiza apenas por meio de discursos, mas pela construção cotidiana de práticas colaborativas que valorizem as singularidades e promovam o desenvolvimento humano em sua integralidade.

Assim, reafirma-se que a educação inclusiva constitui um processo permanente e inacabado, que demanda aperfeiçoamento contínuo, especialmente porque se insere em contexto social marcado por desigualdades históricas. As considerações aqui apresentadas apontam para a necessidade de que universidades, escolas e órgãos gestores consolidem ações integradas que fortaleçam a formação docente e promovam condições efetivas para a construção de ambientes escolares inclusivos. Trata-se de reconhecer que a diversidade não é obstáculo, mas potência para uma educação democrática, justa e comprometida com os direitos de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- BAUMEL, Roni. **Inclusão escolar: práticas e reflexões**. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: uma história de exclusões**. São Paulo: Cortez, 2003.
- CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Educação inclusiva e práticas pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. **Educação inclusiva: cultura, política e prática**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A inclusão que queremos: fundamentos e práticas**. Campinas: Papirus, 2022.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.
- MICHELS, Maria Helena. Política de educação especial no Brasil e os desafios da inclusão escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 945-962, 2011.
- PLETSCH, Márcia Denise. **Formação de professores para a inclusão escolar: reflexões e desafios**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

CAPÍTULO 2

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UM OLHAR PARA A INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Lidiany da Silva Naves

Licenciatura em Letras

Master of science in emergent technologies in Educacion

Sione Miguel Pires

Licenciatura em Matemática

Master of science in emergent technologies in Educacion

Aline de Lima Araújo

Licenciatura em Matemática

Master of science in emergent technologies in Educacion

Sandra Ferreira Belo

Licenciatura em Geografia

Master of science in emergent technologies in Educacion

Samuel Alves dos Santos

Licenciatura em Matemática

Master of science in emergent technologies in Educacion

Júnio Fábio Ferreira

Graduado em Pedagogia e Matemática

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática

Elisangela Ribeiro Rabelo

Licenciatura plena em pedagogia

RESUMO

O avanço das tecnologias digitais e a necessidade de práticas pedagógicas mais dinâmicas têm impulsionado discussões sobre metodologias ativas na Educação Básica. Observa-se que a expansão do acesso a dispositivos tecnológicos e ambientes digitais de aprendizagem exige que a escola desenvolva propostas pedagógicas capazes de engajar os estudantes e promover aprendizagens significativas. Este artigo analisa como metodologias ativas mediadas por tecnologias digitais podem fortalecer o protagonismo estudantil, ampliar a interação e favorecer a construção de conhecimentos em contextos diversos. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, apoia-se em autores brasileiros reconhecidos no campo da tecnologia educacional, bem como nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, que orienta a integração de tecnologias no processo de ensino. A análise evidencia que metodologias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e gamificação, quando apoiadas por recursos digitais, permitem práticas mais participativas e contextualizadas. Além disso, verifica-se que a mediação docente permanece imprescindível para garantir intencionalidade pedagógica e evitar o uso tecnicista das ferramentas digitais. Conclui-se que a articulação entre metodologias ativas

e tecnologias digitais constitui estratégia promissora para a inovação educacional, desde que acompanhada de formação docente contínua, políticas de infraestrutura e projetos pedagógicos integrados.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Tecnologias Digitais. Aprendizagem Significativa. Inovação Pedagógica. BNCC.

INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas das últimas décadas têm provocado mudanças significativas nas formas de interação social, nos modos de acesso à informação e nas práticas culturais contemporâneas. Essas transformações repercutem de modo intenso sobre a escola, que se vê desafiada a reorganizar seus processos de ensino para atender a estudantes inseridos em uma cultura digital dinâmica e multifacetada. Observa-se que as metodologias tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos e na passividade discente, tornam-se cada vez menos compatíveis com os modos de aprender característicos da sociedade conectada. Nesse cenário, metodologias ativas e tecnologias digitais emergem como possibilidades relevantes para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa, participativa e centrada no estudante.

Autores brasileiros, como Moran (2015), Kenski (2012) e Valente (2017), têm enfatizado que a integração das tecnologias ao currículo deve estar associada a práticas pedagógicas inovadoras, capazes de promover autonomia, colaboração e protagonismo. Moran (2015, p. 28) afirma que “as metodologias ativas favorecem processos de aprendizagem mais profundos, pois envolvem o estudante como participante ativo da construção do conhecimento”. Essa perspectiva desloca o papel do professor de transmissor de conteúdos para mediador de experiências de aprendizagem, o que exige formação contínua e reorganização das práticas pedagógicas.

Nessa direção, as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de interação, linguagem e comunicação. Kenski (2012) destaca que os recursos digitais podem potencializar a aprendizagem quando articulados à intencionalidade pedagógica, afirmando que “tecnologias não inovam por si mesmas; é a prática docente que define o sentido pedagógico de seu uso” (p. 44). Assim, a incorporação de dispositivos digitais, plataformas educacionais, recursos multimídia e ambientes virtuais deve ser planejada com clareza de objetivos, evitando práticas tecnicistas ou meramente instrumentais.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reconhece explicitamente a necessidade de integrar tecnologias digitais ao currículo, ressaltando a importância de desenvolver competências relacionadas à cultura digital, ao pensamento crítico e à colaboração. A BNCC orienta que a escola promova experiências que permitam ao estudante compreender, utilizar e criar tecnologias de forma crítica e ética. Tal diretriz reforça que a inovação não se limita ao uso de ferramentas, mas envolve a

construção de práticas pedagógicas coerentes com os desafios contemporâneos.

Apesar do potencial das metodologias ativas e das tecnologias digitais, observa-se que sua implementação enfrenta desafios, especialmente no que se refere à formação docente e às condições de infraestrutura. Valente (2017) argumenta que a integração entre tecnologia e pedagogia exige processos formativos que auxiliem o professor a repensar concepções de ensino, explorar novas possibilidades metodológicas e desenvolver competências digitais. Sem essa formação, há risco de uso superficial das tecnologias, limitado à reprodução de práticas tradicionais em novos suportes.

Nesse cenário, metodologias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, gamificação e rotação por estações têm se destacado na literatura nacional. A sala de aula invertida, por exemplo, promove a autonomia por meio do estudo prévio, enquanto o tempo de aula se destina a atividades colaborativas e resolução de problemas. A aprendizagem baseada em projetos permite explorar temas contextualizados, envolvendo investigação, interdisciplinaridade e uso crítico de tecnologias. Já a gamificação utiliza elementos de jogos — desafios, metas, feedback imediato — para promover engajamento e persistência.

A integração dessas metodologias com tecnologias digitais amplia as possibilidades de criação, interação e circulação do conhecimento. No entanto, exige da escola políticas de infraestrutura, disponibilidade de recursos e cultura institucional aberta à inovação. Kenski (2012) e Moran (2015) convergem ao afirmar que a inovação pedagógica é processo coletivo, que envolve a gestão, os professores e a comunidade escolar.

A pesquisa aqui apresentada adota abordagem qualitativa e natureza bibliográfica, com base em autores brasileiros reconhecidos na área de tecnologia educacional e inovação pedagógica. Foram utilizados textos de Moran (2015), Kenski (2012), Valente (2017), bem como documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). A opção por pesquisa bibliográfica permite analisar criticamente como metodologias ativas e tecnologias digitais têm sido discutidas na literatura nacional e quais contribuições oferecem à prática pedagógica. A análise interpretativa orientou-se pela identificação de convergências teóricas, desafios recorrentes e potencialidades formativas, considerando a centralidade da mediação docente e a necessidade de práticas inovadoras articuladas ao currículo.

METODOLOGIAS ATIVAS: FUNDAMENTOS E ABORDAGENS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

O debate sobre metodologias ativas consolidou-se, no cenário educacional brasileiro, como resposta às profundas transformações socioculturais e tecnológicas que caracterizam o século XXI. A escola, historicamente estruturada em práticas transmissivas, passa a enfrentar

demandas relacionadas à formação integral, ao desenvolvimento de competências e à necessidade de preparar o estudante para lidar com problemas complexos. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como alternativa pedagógica capaz de articular autonomia, participação, colaboração e construção significativa do conhecimento, ao deslocarem o foco do ensinar para o aprender.

Nesse sentido, observa-se que metodologias ativas não constituem apenas um conjunto de técnicas ou instrumentos didáticos. Trata-se, conforme argumenta Moran (2015, p. 29), de um “modo de compreender a aprendizagem a partir do engajamento real dos estudantes em atividades que exigem reflexão, investigação, criação e ação”. Assim, o protagonismo estudantil não é compreendido como mera liberdade de escolha, mas como participação ativa em processos cognitivos orientados e mediados intencionalmente pelo professor.

Kenski (2012) contribui para esse debate ao destacar que metodologias ativas surgem como resposta às novas formas de interagir, aprender e produzir informações que caracterizam a cultura digital contemporânea. Segundo a autora, “o estudante deixa de ser recipiente de informações e passa a atuar como sujeito ativo de sua formação” (p. 51). Tal mudança implica uma desestabilização da lógica tradicional, centrada na transmissão e na memorização, permitindo que a sala de aula se torne espaço de investigação, diálogo e construção compartilhada de sentido.

Nesse cenário, destacam-se diferentes abordagens metodológicas, cada uma fundamentada em princípios específicos, mas todas orientadas à participação ativa. Entre essas abordagens, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) tem sido amplamente discutida por sua articulação entre investigação, interdisciplinaridade e resolução de problemas concretos. Valente (2017) ressalta que a ABP favorece o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, pois envolve o estudante na busca de respostas para questões reais, exigindo tomada de decisões, pesquisa e elaboração de produtos significativos. Para o autor, essa abordagem demanda planejamento cuidadoso, com objetivos pedagógicos claros, critérios de avaliação definidos e acompanhamento contínuo das etapas do projeto.

Outra metodologia amplamente difundida é a sala de aula invertida, estruturada na premissa de que parte da exposição de conteúdos ocorre fora do espaço escolar, por meio de vídeos, textos e objetos digitais de aprendizagem, enquanto o tempo presencial é dedicado a atividades interativas e colaborativas. Bacich e Moran (2018) destacam que a sala de aula invertida amplia o protagonismo e favorece processos de maior complexidade cognitiva ao reorganizar o tempo pedagógico. Segundo os autores, essa abordagem possibilita que o estudante compreenda o conteúdo em seu ritmo, enquanto o professor atua como orientador do processo de construção do conhecimento.

A rotação por estações configura outra metodologia relevante, estruturada a partir da divisão da turma em grupos que alternam atividades distintas, envolvendo recursos variados, níveis de complexidade e modalidades de interação. Essa organização favorece a diversificação pedagógica, permitindo que o professor ofereça intervenções mais personalizadas. Para Kenski (2012), modelos como esse respondem às necessidades da cultura digital ao incorporar múltiplas linguagens e diferentes modos de aprender.

A aprendizagem cooperativa representa outro eixo importante nas metodologias ativas. Fernandes (2019, p. 87) destaca que “o trabalho cooperativo promove o respeito à diversidade, fortalece vínculos e amplia o engajamento cognitivo”. Essa abordagem exige que os estudantes trabalhem em interdependência positiva, reconheçam as contribuições dos colegas e desenvolvam habilidades de comunicação, negociação e empatia. A aprendizagem cooperativa aproxima-se da inclusão escolar, por favorecer modos diferenciados de participação e por reconhecer o coletivo como espaço de aprendizagem.

Já a resolução de problemas, inspirada em tradições pedagógicas investigativas, estimula o estudante a analisar, compreender, formular hipóteses e buscar soluções para situações desafiadoras. Zabalá e Arnau (2010) evidenciam que trabalhar por problemas ou projetos exige que o professor organize situações didáticas contextualizadas, nas quais o conhecimento seja mobilizado para a compreensão de fenômenos ou para a realização de tarefas significativas. Essa abordagem rompe com a apresentação linear de conteúdos e oferece oportunidades para desenvolver pensamento crítico e autonomia intelectual.

Apesar das inúmeras potencialidades, a implementação de metodologias ativas enfrenta desafios importantes. O primeiro refere-se à formação docente, frequentemente insuficiente para preparar o professor a atuar como mediador, organizador de ambientes interativos e curador de informações. Bacich e Moran (2018) enfatizam que metodologias ativas exigem professores reflexivos, capazes de planejar situações complexas, acompanhar processos de aprendizagem e oferecer devolutivas significativas. Assim, a formação não pode ser pontual ou descontextualizada, mas deve ser contínua, coletiva e orientada para a prática.

Outro desafio diz respeito às condições institucionais, pois metodologias ativas demandam ambientes flexíveis, tempo de planejamento, recursos tecnológicos e apoio da gestão escolar. Kenski (2012) argumenta que inovação metodológica não ocorre apenas por iniciativa individual do professor, mas depende de políticas institucionais que favoreçam cultura de colaboração, democratização do acesso à tecnologia e reorganização dos tempos e espaços escolares. Sem essas condições, metodologias ativas correm o risco de se tornarem práticas pontuais e pouco sustentáveis.

Também é necessário destacar a dimensão avaliativa, uma vez que metodologias ativas pressupõem avaliação contínua, formativa e processual. Avaliar aprendizagem ativa exige instrumentos diversificados, como portfólios, rubricas, autoavaliação e análise de produtos, ultrapassando modelos centrados em provas tradicionais. Valente (2017) destaca que avaliação coerente é condição indispensável para que metodologias ativas fortaleçam aprendizagens significativas.

Por fim, ressalta-se que metodologias ativas não constituem fim em si mesmas. Seu sentido pedagógico deriva da intencionalidade docente, da qualidade da mediação, da articulação com o currículo e da integração com tecnologias digitais. Como afirmam Bacich e Moran (2018, p. 42), “não há metodologias ativas sem professores ativos, reflexivos e corresponsáveis pela construção de ambientes participativos”. Assim, comprehende-se que metodologias ativas representam caminho promissor para transformar a escola, desde que acompanhadas de políticas institucionais consistentes, formação contínua e clareza pedagógica.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

A incorporação das tecnologias digitais no ambiente escolar tem ampliado profundamente as possibilidades de organização do ensino, propondo novas formas de interação, mediação e construção do conhecimento. O cenário educacional brasileiro, especialmente após a intensificação do uso de tecnologias durante a pandemia de Covid-19, reforçou a necessidade de refletir sobre como esses recursos podem promover aprendizagens significativas, desde que mediados por práticas pedagógicas intencionais e adequadas às demandas contemporâneas. Dessa forma, comprehende-se que a tecnologia, quando articulada a um projeto pedagógico consistente, favorece processos cognitivos complexos, estimula o protagonismo e amplia o repertório cultural dos estudantes.

Kenski (2012) considera que a tecnologia não atua apenas como ferramenta, mas como elemento estruturante das relações sociais. A autora destaca que “as tecnologias moldam comportamentos, reorganizam tempos, criam novas linguagens e transformam relações” (p. 34), o que evidencia que sua integração ao currículo exige postura crítica e reflexiva por parte do docente. Desse modo, a tecnologia precisa ser pensada como componente cultural capaz de mediar o conhecimento, não como acessório ou elemento decorativo. Para Kenski (2012), a presença das tecnologias digitais redefine práticas pedagógicas, sobretudo ao criar ambientes de aprendizagem dinâmicos, que ampliam as possibilidades de comunicação e interação.

Nesse contexto, a teoria da aprendizagem significativa, difundida no Brasil por Moreira (2011), oferece importante referencial para compreender o papel das tecnologias digitais na construção do conhecimento. Segundo o autor, a aprendizagem só se torna significativa quando novos conteúdos se relacionam, de modo não arbitrário, com conceitos já existentes na estrutura

cognitiva do estudante. A tecnologia, ao permitir múltiplas formas de representação gráfica, sonora, audiovisual e interativa, favorece esse processo ao ampliar modos de apresentação do conteúdo e facilitar conexões conceituais. Moreira (2011) argumenta que “recursos digitais, quando utilizados de forma planejada, potencializam a aprendizagem ao permitir que o estudante explore, manipule e relate conceitos por meio de experiências ricas e contextualizadas” (p. 56).

A partir desse entendimento, Bacich e Moran (2018) demonstram que ambientes digitais — como plataformas de aprendizagem, simuladores, laboratórios virtuais, vídeos interativos e ferramentas colaborativas — podem contribuir significativamente para práticas pedagógicas inovadoras. Para os autores, quando articuladas às metodologias ativas, as tecnologias digitais permitem que o estudante assuma papel central em seu processo de aprendizagem, exercitando autonomia, análise crítica e resolução de problemas. Eles afirmam que “as tecnologias, integradas a metodologias ativas, estimulam a criatividade, o protagonismo e a autoria digital dos estudantes” (BACICH; MORAN, 2018, p. 43).

Exemplos de práticas que articulam tecnologias digitais e metodologias ativas incluem a sala de aula invertida, o uso de podcasts e vídeos como instrumentos de estudo prévio, plataformas de produção colaborativa, simulações virtuais e aprendizagem baseada em projetos apoiada por recursos digitais. Essas práticas, quando planejadas, ampliam o tempo e o espaço de aprendizagem, possibilitando continuidade do estudo fora da sala de aula e fortalecendo a postura investigativa do estudante.

No entanto, o uso pedagógico das tecnologias digitais também enfrenta importantes desafios. A desigualdade de acesso ao ambiente digital ainda é uma realidade expressiva no Brasil, o que evidencia a necessidade de políticas públicas que ampliem infraestrutura, conectividade e recursos digitais nas escolas. Valente (2017) destaca que o maior desafio não é utilizar tecnologia, mas compreender “como organizar situações pedagógicas que deem sentido ao uso desses recursos no processo de aprendizagem” (p. 14). Segundo o autor, quando não há intencionalidade pedagógica, o uso das tecnologias se limita à reprodução de práticas tradicionais em novos formatos, resultando em superficialidade.

Outro desafio relevante refere-se à formação docente. Muitos professores relatam insegurança ao utilizar tecnologias digitais de forma pedagógica, especialmente quando não tiveram oportunidade de desenvolver competências digitais durante sua formação inicial. Kenski (2012) destaca que a formação docente para a cultura digital deve contemplar tanto aspectos técnicos quanto conceituais, possibilitando ao professor compreender como as tecnologias podem transformar processos de ensino e aprendizagem. A ausência dessa formação contribui para práticas tecnicistas e restritas, que limitam o potencial transformador das tecnologias.

Além disso, observa-se que o uso das tecnologias digitais exige planejamento cuidadoso e alinhamento ao currículo. A BNCC (Brasil, 2017)

afirma que a cultura digital deve ser compreendida como competência geral, destacando habilidades relacionadas à comunicação digital, produção de conteúdos, análise crítica de informações e uso ético das tecnologias. Esses elementos evidenciam que integrar tecnologia à escola não significa apenas incluir ferramentas digitais, mas repensar práticas pedagógicas, introduzindo novas formas de mediação, avaliação e acompanhamento da aprendizagem.

Ao mesmo tempo, a crescente presença de informações nas redes e plataformas digitais reforça a necessidade de desenvolver pensamento crítico, letramento digital e capacidade de análise. Santos (2011), ao discutir a crítica da razão indolente, argumenta que a sociedade contemporânea enfrenta riscos de superficialidade informacional e consumo acelerado de conteúdos descontextualizados. Assim, inserir tecnologias na escola significa também problematizar modos de produção e circulação de saberes, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e capazes de navegar de forma ética pela cultura digital.

Nesse sentido, práticas pedagógicas que integrem tecnologias digitais precisam priorizar atividades que estimulem investigação, reflexão e autoria. Ambientes virtuais de aprendizagem, por exemplo, permitem acompanhamento individualizado e feedback contínuo, enquanto ferramentas de colaboração online favorecem produção coletiva e troca de ideias. Recursos multimídia ampliam possibilidades expressivas e facilitam a compreensão de conceitos abstratos por meio de simulações e representações interativas.

Outro aspecto fundamental refere-se à reconfiguração do papel docente. As tecnologias digitais não diminuem a importância do professor; ao contrário, exigem atuação ainda mais especializada. O docente passa a desempenhar funções de orientador, curador e mediador, selecionando recursos, contextualizando informações e promovendo reflexões. Como destaca Valente (2017), a “tarefa principal do professor na cultura digital é articular sentidos, orientando o estudante no processo de interpretação e construção do conhecimento” (p. 22).

Por fim, é importante reconhecer que o uso das tecnologias digitais deve estar alinhado aos princípios da aprendizagem significativa. Isso implica práticas que conectem conteúdos escolares a situações reais, promovam sentido, diálogo e construção ativa de significados. Quando tecnologias digitais são integradas a contextos autênticos de aprendizagem, elas permitem que estudantes se percebam como protagonistas, capazes de criar, produzir e exercer papel ativo na sociedade contemporânea.

Portanto, comprehende-se que as tecnologias digitais possuem grande potencial para transformar o ensino, desde que utilizadas com intencionalidade pedagógica, formação docente adequada e alinhamento às necessidades socioculturais da atualidade. A aprendizagem significativa, mediada por tecnologias, favorece processos cognitivos mais profundos, amplia repertórios comunicacionais e contribui para uma escola mais democrática, dinâmica e conectada ao mundo em que os estudantes vivem.

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, MEDIAÇÃO DOCENTE E CULTURA DIGITAL NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

A inovação pedagógica constitui hoje um dos eixos mais discutidos no campo da educação, sobretudo diante das transformações sociotécnicas que remodelam as formas de comunicação, interação e produção do conhecimento. A escola contemporânea se vê diante de desafios complexos que exigem repensar práticas de ensino, reorganizar tempos e espaços e promover experiências formativas alinhadas às necessidades de estudantes imersos na cultura digital. Nesse sentido, comprehende-se que inovar não significa apenas inserir tecnologias ou adotar técnicas recentes, mas, conforme afirma Moran (2015, p. 31), “reconfigurar processos pedagógicos para torná-los mais humanos, colaborativos e conectados à vida real”. A inovação pedagógica, portanto, demanda intencionalidade, coerência teórica e compromisso ético com o desenvolvimento integral dos estudantes.

A presença das tecnologias digitais intensifica a necessidade de reestruturação curricular e didática. Kenski (2012) argumenta que as tecnologias não são instrumentos neutros: elas reorganizam modos de pensar, percepções de tempo, formas de linguagem e comportamentos. Assim, o professor contemporâneo precisa compreender criticamente tais transformações para atuar como mediador cultural. Esse papel torna-se ainda mais relevante diante de fluxos informacionais acelerados, nos quais a superficialidade e a circulação de conteúdos fragmentados podem comprometer a aprendizagem. Kenski (2012) destaca que o estudante não é apenas receptor de informações, mas agente produtor de conteúdos, participando de redes sociais, plataformas colaborativas e ambientes virtuais de criação.

Nesse cenário, a mediação docente assume centralidade no processo educativo. Almeida (2018, p. 59) define mediação como “a ponte que liga o estudante à construção de conhecimento significativo no ambiente digital”. Isso implica orientar caminhos de pesquisa, selecionar fontes confiáveis, incentivar a análise crítica e promover diálogo constante. Assim, o professor deixa de ocupar posição hierárquica tradicional para tornar-se organizador de experiências, curador de informações e facilitador de processos colaborativos. A mediação docente articula-se, portanto, à construção de sentidos e à consolidação da autonomia intelectual, sendo imprescindível para equilibrar a liberdade proporcionada pelos recursos digitais com a intencionalidade pedagógica que sustenta o percurso formativo.

A inovação pedagógica, entretanto, não se efetiva de maneira isolada. Conforme enfatiza Valente (2017), os processos de inovação dependem da construção de uma cultura escolar colaborativa, na qual professores, gestores e demais profissionais compartilham práticas, desenvolvem projetos integrados e constroem estratégias comuns para

enfrentar desafios que atravessam a sala de aula. Essa perspectiva rompe com a ideia de que inovar é iniciativa individual do professor, ao demonstrar que a mudança pedagógica exige apoio institucional, formação continuada, investimento em infraestrutura e valorização da experimentação. Valente (2017) ressalta que a inovação não ocorre de modo ocasional, mas a partir de planejamento coletivo e abertura para o diálogo entre diferentes saberes.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reafirma o papel da inovação pedagógica ao direcionar práticas de ensino para o desenvolvimento de competências como pensamento crítico, empatia, criatividade, colaboração e uso ético das tecnologias. Essas competências evidenciam que a inovação está diretamente relacionada à formação integral e cidadã, reforçando que práticas inovadoras devem promover autonomia, participação e compreensão crítica da realidade. A BNCC orienta que a escola desempenhe papel ativo na cultura digital, estimulando que estudantes compreendam os impactos das tecnologias na vida social e participem de forma consciente do ambiente digital.

Um dos maiores desafios da escola contemporânea é equilibrar tradição e transformação. A inovação pedagógica não demanda necessariamente ruptura completa com práticas tradicionais, mas articulação coerente entre fundamentos pedagógicos consolidados e novas possibilidades proporcionadas pela cultura digital. Moran (2015) ressalta que a inovação precisa respeitar contextos, ritmos e trajetórias institucionais, evitando modismos pedagógicos e adoções acríticas de recursos tecnológicos. Assim, a reflexão sobre inovação deve ser contínua, situada e orientada por diagnósticos precisos das necessidades dos estudantes.

Nesse contexto, a cultura digital introduz múltiplas linguagens — visual, sonora, audiovisual, interativa — que influenciam diretamente os modos de aprender. Kenski (2012) enfatiza que a escola, ao reconhecer essas linguagens, pode potencializar a aprendizagem ao diversificar as formas de expressão e ampliar canais de comunicação. As tecnologias digitais permitem, por exemplo, produção multimidiática, criação de vídeos, podcasts, mapas conceituais interativos, ambientes virtuais gamificados, simulações e experimentações digitais. Esses recursos, quando integrados de forma intencional, favorecem aprendizagens mais profundas e significativas.

Entretanto, a inovação pedagógica incorpora também desafios estruturais e culturais. A desigualdade no acesso às tecnologias e à internet, a falta de infraestrutura nas escolas e a insuficiência de formação docente são fatores que limitam a implementação de práticas inovadoras. Almeida (2018) observa que a mediação docente só é efetiva quando acompanhada de condições adequadas de trabalho, espaços colaborativos de formação e apoio da gestão. Além disso, é preciso superar resistências internas, muitas vezes baseadas em concepções tradicionais de ensino, que dificultam a adoção de metodologias e recursos alinhados à cultura digital.

Outro desafio significativo refere-se à avaliação. Práticas inovadoras demandam avaliações formativas, processuais e diversificadas, que considerem produção, participação, colaboração e reflexão. Valente (2017) observa que a avaliação tradicional, centrada na prova, não dialoga com os princípios da inovação pedagógica, pois reduz o processo de aprendizagem a um momento pontual. Assim, a avaliação precisa ser coerente com os objetivos da inovação, valorizando trajetórias, processos e experiências formativas.

Além disso, a curadoria digital emerge como competência crucial na cultura digital. Com o acesso massivo à informação, torna-se papel essencial do professor orientar os estudantes na seleção de fontes confiáveis e na análise crítica de conteúdos. Santos (2011), ao discutir a crítica da razão indolente, adverte para os riscos de superficialidade, repetição acrítica e consumo rápido de informações. A escola, diante disso, precisa assumir papel formativo no desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da capacidade de interpretar diferentes discursos presentes no ambiente digital.

Finalmente, comprehende-se que a inovação pedagógica integra múltiplas dimensões: metodológica, tecnológica, curricular, cultural e ética. Ela exige mediação docente qualificada, cultura colaborativa, políticas de formação continuada, apoio institucional e compromisso coletivo com práticas educativas transformadoras. A cultura digital impõe à escola o desafio de criar ambientes que articulem tradição e contemporaneidade, garantindo práticas coerentes, equitativas e alinhadas às necessidades dos estudantes do século XXI.

Em síntese, inovar pedagogicamente significa transformar o modo como a escola comprehende aprendizagem, participação e mediação. Implica reconhecer que o estudante é sujeito ativo, produtor de sentidos e participante da cultura digital. Exige, ainda, professores preparados para atuar como mediadores críticos e criativos, capazes de orientar práticas que estimulem investigação, diálogo e construção coletiva. Assim, a escola contemporânea é convocada a reinventar-se continuamente, equilibrando fundamentos pedagógicos sólidos e abertura para as possibilidades emergentes, de modo a garantir uma educação que seja, simultaneamente, humana, inclusiva, crítica e inovadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste artigo permitiu compreender que a integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais constitui uma das mais relevantes possibilidades de inovação pedagógica na escola contemporânea. Verificou-se que tais abordagens não se configuram como modismos educacionais, mas como respostas consistentes às transformações socioculturais e tecnológicas que marcam a sociedade do século XXI. O movimento crescente de digitalização da vida cotidiana, a ampliação do acesso à informação e a multiplicidade de linguagens que

circulam no ambiente digital exigem que a escola reorganize suas práticas de ensino para promover aprendizagens mais significativas, críticas e contextualizadas.

Nesse sentido, observou-se que metodologias ativas, tais como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, rotação por estações e aprendizagem cooperativa, possuem potencial para fomentar protagonismo, participação e autonomia intelectual. Tais metodologias deslocam o foco da transmissão de conteúdos para a construção ativa do conhecimento, valorizando investigação, resolução de problemas e colaboração entre pares. A partir das reflexões de autores como Moran, Kenski e Valente, percebe-se que a efetividade dessas metodologias depende da clareza pedagógica com que são planejadas, bem como da mediação docente, que permanece central na organização de experiências formativas complexas.

Em articulação a essas metodologias, as tecnologias digitais ampliam significativamente as possibilidades de aprendizagem ao permitir múltiplas formas de representação, simulação e expressão. Ambientes virtuais, plataformas digitais, recursos multimídia e ferramentas colaborativas favorecem processos cognitivos mais profundos, desde que utilizados com intencionalidade pedagógica. Compreende-se, portanto, que a tecnologia, por si só, não garante inovação; é o modo como é integrada ao currículo que determina seu impacto formativo. Autores como Moreira, Bacich e Moran enfatizam que seu uso deve dialogar com a aprendizagem significativa, articulando novos conteúdos aos conhecimentos prévios dos estudantes e valorizando contextos reais de investigação.

No entanto, apesar das potencialidades evidenciadas, o estudo também revelou desafios importantes que precisam ser considerados para que a integração entre metodologias ativas e tecnologias digitais se concretize de forma efetiva. O primeiro e mais recorrente refere-se à formação docente. Observa-se que muitos professores ainda não dispõem de oportunidades formativas consistentes que lhes permitam desenvolver competências digitais e compreender as transformações pedagógicas inerentes à cultura digital. A formação inicial nem sempre contempla discussões sobre tecnologias educacionais, metodologias inovadoras e processos de mediação digital, o que reforça a necessidade de investimento em formação continuada e em políticas institucionais de apoio ao trabalho docente.

Outro desafio significativo diz respeito às condições materiais e institucionais das escolas. A desigualdade de acesso ao ambiente digital no Brasil, tanto entre regiões quanto entre redes públicas e privadas, revela que a inovação pedagógica só pode ocorrer de maneira efetiva quando acompanhada de políticas de infraestrutura, conectividade e aquisição de equipamentos. Sem tais condições, o uso das tecnologias tende a se limitar a práticas pontuais, descontextualizadas ou restritas a um pequeno grupo de estudantes, ampliando desigualdades educacionais. Dessa forma,

compreende-se que a inovação pedagógica exige esforços sistêmicos que envolvam gestão escolar, órgãos governamentais e políticas educacionais amplas.

Além disso, destaca-se a necessidade de superar concepções tecnicistas que reduzem a tecnologia a mero recurso instrumental. Observou-se que, sem intencionalidade pedagógica, o uso das tecnologias pode reforçar modelos tradicionais de ensino, apenas transferindo práticas transmissivas para formatos digitais. Assim, torna-se essencial compreender que a tecnologia deve apoiar processos de investigação, criação, reflexão e colaboração, contribuindo para práticas mais humanizadas, dialógicas e contextualizadas.

A cultura digital também trouxe à tona o debate sobre curadoria e análise crítica da informação, competências fundamentais na sociedade contemporânea. Diante da quantidade massiva de dados e informações disponíveis, estudantes precisam aprender a filtrar, selecionar, interpretar e avaliar conteúdos digitais, desenvolvendo pensamento crítico e autonomia intelectual. Isso reforça a importância do papel docente como mediador, não apenas para ensinar conteúdos, mas para orientar modos de leitura, de busca de informações e de construção de sentido na cultura digital. A mediação docente, como destacou Almeida, constitui elemento central para garantir que os estudantes não se tornem consumidores passivos de conteúdos, mas produtores conscientes e críticos de conhecimento.

Outro aspecto relevante discutido refere-se à avaliação. A inovação pedagógica requer formas avaliativas que acompanhem processos e não apenas resultados pontuais. Avaliações formativas, portfólios, autoavaliação, rubricas e devolutivas constantes tornam-se fundamentais para compreender trajetórias de aprendizagem, especialmente quando metodologias ativas e tecnologias estão presentes. A avaliação precisa dialogar com os objetivos da inovação e reconhecer o estudante como participante ativo do processo.

Em síntese, a análise permitiu constatar que a articulação entre metodologias ativas e tecnologias digitais apresenta um caminho promissor para tornar a escola contemporânea mais dinâmica, democrática e alinhada às exigências da sociedade atual. A inovação pedagógica não se limita à adoção de ferramentas tecnológicas, mas envolve transformação cultural, planejamento consciente, mediação qualificada e políticas institucionais consistentes. Quando esses elementos convergem, potencializa-se a aprendizagem significativa, amplia-se o engajamento estudantil e fortalecem-se competências fundamentais para a vida em sociedade.

Assim, conclui-se que a escola contemporânea é convocada a repensar suas práticas, reconhecendo a necessidade de integrar tecnologias digitais de forma ética, crítica e criativa, sem abrir mão de fundamentos pedagógicos sólidos. A inovação não deve ser compreendida como ruptura total, mas como equilíbrio entre elementos tradicionais e possibilidades emergentes. É nesse equilíbrio — sustentado por formação docente contínua, mediação crítica e compromisso com uma educação humanizada — que se

encontram caminhos possíveis para construir ambientes escolares mais inclusivos, participativos e intelectualmente desafiadores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias na educação: mediação docente e aprendizagem**. São Paulo: Loyola, 2018.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas e tecnologias digitais na educação**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- FERNANDES, Renata. **Aprendizagem cooperativa e práticas pedagógicas participativas**. Campinas: Papirus, 2019.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.
- MORAN, José. **Educação inovadora: desafios e possibilidades**. São Paulo: Avercamp, 2015.
- MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Instituto Singularidades, 2015.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: da teoria à prática**. São Paulo: Centauro, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2011.
- VALENTE, José Armando. **A sala de aula interativa**. Campinas: Unicamp/NIED, 2014.
- VALENTE, José Armando. **Ensinar e aprender com tecnologias**. São Paulo: Avercamp, 2017.
- VALENTE, José Armando. **Tecnologias e metodologias ativas na educação**. Campinas: Unicamp/NIED, 2017.
- ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como trabalhar por projetos**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO CIDADÃ NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DEMOCRÁTICAS

Cristiane Pereira da Silva Ribeiro

Pedagogia

Master of science in emergente tecnologias in Educacion

Lilian de Lima Araújo Costa

Pedagogia

Master of science in emergente tecnologias in Educacion

Neire Pires da Silva

Pedagogia

Master of science in emergente tecnologias in Educacion

Kedma Marques Brandão Inácio

Língua Portuguesa (UFG) e ADM. de Empresas (CESUC)

Master of science in emergente tecnologias in Educacion

Reila Terezinha da Silva Luz

Pedagogia (UFG- Campus Catalão) e Administração (UNITINS)

Master of science in emergente tecnologias in Educacion

Júnio Fábio Ferreira

Graduado em Pedagogia e Matemática

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática

Eliana da Silva Salomão

Master of science in emergente tecnologias in Educacion

RESUMO

A formação cidadã tem sido reafirmada como uma das finalidades centrais da educação básica brasileira, especialmente diante dos desafios contemporâneos relacionados à convivência democrática, ao respeito às diferenças e à construção de valores éticos. Este artigo analisa o papel da escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento da cidadania, compreendendo-a como prática social construída coletivamente e vinculada à participação, ao diálogo e ao engajamento crítico dos estudantes. Fundamentado em autores brasileiros que discutem democracia, cidadania e formação ética — como Paulo Freire, Demo, Candau e Carvalho —, o estudo examina como práticas pedagógicas contextualizadas, projetos coletivos e processos participativos fortalecem competências socioemocionais e promovem a cultura dos direitos humanos. A metodologia adotada é qualitativa, de natureza bibliográfica, com foco em referenciais teóricos que abordam a relação entre educação e cidadania no contexto brasileiro. Utilizam-se documentos normativos, como a Constituição Federal de 1988 e a Base Nacional Comum Curricular, para analisar diretrizes que orientam a

formação cidadã na escola. Os resultados da análise indicam que práticas formativas que priorizam participação, diálogo, resolução de conflitos e valorização da diversidade contribuem para consolidar ambientes escolares mais democráticos e inclusivos. Conclui-se que a escola desempenha papel estruturante na construção da cidadania, desde que suas práticas estejam articuladas a um projeto pedagógico comprometido com direitos humanos, justiça social e convivência democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania. Democracia. Educação Básica. Valores. Convivência Escolar.

INTRODUÇÃO

A formação cidadã constitui uma das finalidades centrais da educação brasileira e aparece reiteradamente nos principais marcos legais e pedagógicos que orientam a educação básica. Desde a Constituição Federal de 1988, comprehende-se que a educação deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). A cidadania, portanto, não se limita à participação política formal, mas envolve o desenvolvimento de competências éticas, sociais e democráticas que permitam ao indivíduo participar de forma consciente e solidária da vida em sociedade. Nesse sentido, a escola torna-se espaço fundamental para fortalecer valores, práticas e atitudes que sustentem relações democráticas.

No contexto contemporâneo, marcado por desigualdades sociais, polarizações políticas e intensificação de discursos de intolerância, a discussão sobre educação para a cidadania ganha nova relevância. Candau (2016) observa que a escola não pode restringir-se à transmissão de conteúdos, devendo constituir-se como “um espaço público de convivência, reconhecimento das diferenças e promoção de direitos humanos”. Assim, a formação cidadã implica aprender a conviver, dialogar, escutar, respeitar diferenças e agir com responsabilidade coletiva. Esses aspectos demandam práticas formativas que ultrapassem a dimensão cognitiva e incorporem perspectivas éticas, sociais e culturais.

Paulo Freire, em sua reflexão sobre educação emancipadora, afirma que a formação democrática exige participação ativa e crítica dos sujeitos. Para o autor, “não há educação neutra” (Freire, 1996, p. 67), pois todo ato educativo envolve escolhas políticas e éticas que revelam concepções de sociedade e de ser humano. Dessa forma, pensar a escola como espaço de construção da cidadania requer conceber o estudante como sujeito de direitos e participante do processo educativo, o que implica práticas pedagógicas dialógicas, investigativas e colaborativas.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reforça a centralidade da formação cidadã ao estabelecer competências gerais que incluem responsabilidade e cidadania, empatia, cooperação, respeito ao

outro, argumentação e participação. Tais competências evidenciam que a cidadania não é conteúdo isolado, mas dimensão transversal que perpassa todas as áreas do conhecimento e práticas escolares. Assim, discutir cidadania significa pensar currículo, gestão democrática, cultura escolar, resolução de conflitos e projetos pedagógicos.

Outro ponto relevante refere-se aos processos de convivência escolar. Carvalho (2012) observa que a convivência constitui base da vida democrática, pois é por meio da interação cotidiana que se constroem valores como solidariedade, respeito e justiça. A escola, nesse sentido, deve possibilitar vivências que favoreçam a compreensão de regras coletivas, a negociação de conflitos e a tomada de decisões compartilhadas. Esses processos contribuem para que o estudante desenvolva percepção crítica sobre si mesmo e sobre o coletivo, fortalecendo sua capacidade de participar da vida pública.

Além disso, Demo (2011) argumenta que a cidadania só se desenvolve plenamente quando vinculada à participação ativa e à capacidade de intervenção social. Para o autor, o estudante precisa ser estimulado a pensar criticamente, questionar evidências, argumentar com base em dados e propor soluções para problemas reais. Assim, projetos pedagógicos que envolvem participação comunitária, investigação social, protagonismo juvenil e atividades cooperativas fortalecem aprendizagens democráticas.

Do ponto de vista metodológico, este estudo adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em referenciais brasileiros que discutem cidadania, democracia e educação. A pesquisa bibliográfica permite compreender como a literatura nacional tem debatido o papel da escola na formação cidadã, identificando conceitos centrais, abordagens teóricas e desafios emergentes. Foram analisadas obras de autores como Paulo Freire, Demo, Candau e Carvalho, além de documentos legais, como a Constituição Federal e a BNCC. A análise seguiu um percurso interpretativo orientado pela compreensão crítica das contribuições dos autores, buscando identificar convergências conceituais e implicações para as práticas pedagógicas.

A escolha dessa metodologia justifica-se pelo caráter conceitual e teórico do tema, que exige reflexão aprofundada sobre fundamentos e práticas que sustentam a formação cidadã. A pesquisa bibliográfica também possibilita identificar o estado da arte da discussão no Brasil e contribuir para a sistematização de perspectivas que orientem práticas educativas comprometidas com valores democráticos.

A FORMAÇÃO CIDADÃ NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A formação cidadã ocupa lugar central nos principais documentos normativos que orientam a educação básica brasileira, sendo definida como uma das finalidades essenciais do processo educativo no país. Tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (Lei nº 9.394/1996) reconhecem que a educação deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, reafirma e detalha tal perspectiva ao explicitar competências gerais que valorizam participação democrática, ética, autonomia, respeito às diferenças e responsabilidade social. Assim, comprehende-se que o currículo escolar deve articular conteúdos acadêmicos e valores sociais, garantindo formação integral do estudante.

A BNCC estabelece dez competências gerais, entre as quais se destaca aquela que orienta o comprometimento com o bem comum e com a cidadania. Conforme o documento, compete à escola desenvolver a capacidade de agir com autonomia, responsabilidade e empatia, reconhecendo diferentes perspectivas e evitando preconceitos. Observa-se, portanto, que a formação cidadã não é tratada como disciplina isolada, mas como dimensão transversal que perpassa todas as áreas do conhecimento e todas as etapas da educação básica. Gatti (2018) ressalta que a transversalidade das competências indica que o currículo precisa ser compreendido como prática social, não como simples organização de conteúdos. Para a autora, “a cidadania se constrói nas relações e nas experiências proporcionadas pela escola”, exigindo intencionalidade pedagógica nas ações cotidianas.

Outro aspecto relevante é que a BNCC concebe a cidadania sob perspectiva ampla, que inclui o desenvolvimento de competências socioemocionais, compreensão da diversidade cultural e capacidade de participação democrática. Arantes (2015) destaca que a cidadania contemporânea não pode ser reduzida ao cumprimento de deveres ou ao domínio de conteúdos formais; envolve também a formação moral e ética, que se constrói por meio da convivência, da tomada de decisão responsável e da sensibilidade ao outro. Por isso, a BNCC enfatiza que a escola deve promover práticas que estimulem o diálogo, a resolução de conflitos e o respeito às diferenças. Essa perspectiva amplia a noção tradicional de cidadania, incorporando elementos da educação em direitos humanos e da cultura de paz.

Saviani (2013), ao tratar da função social da escola, afirma que a educação deve possibilitar que todos os estudantes tenham acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, contribuindo para a formação crítica e consciente. Para o autor, a transmissão sistematizada do conhecimento contempla dimensão cidadã, pois permite que os sujeitos compreendam a realidade social e intervenham nela de forma transformadora. Assim, a formação cidadã, embora não se restrinja aos conteúdos, exige sólida formação teórica que permita aos estudantes interpretar fenômenos sociais, políticos e econômicos de maneira contextualizada.

A BNCC reforça essa compreensão ao estabelecer que as diferentes áreas do conhecimento — Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e

Ciências da Natureza — devem contribuir, de modo articulado, para o desenvolvimento da cidadania. Em Ciências Humanas, por exemplo, destacam-se habilidades relacionadas à compreensão de valores democráticos, dos direitos humanos, da diversidade cultural e dos processos históricos de construção da sociedade. Em Linguagens, a análise crítica de discursos, a argumentação e a leitura de diferentes gêneros textuais são elementos essenciais para que o estudante desenvolva capacidade crítica e comunicativa. Em Matemática e Ciências da Natureza, espera-se que o estudante interprete dados, tome decisões fundamentadas e compreenda fenômenos científicos que permeiam o cotidiano. Assim, a cidadania é construída como eixo transversal que articula saberes conceituais, procedimentais e atitudinais.

Libâneo (2013) destaca que a escola possui responsabilidade decisiva na formação para a cidadania, especialmente em sociedades marcadas por desigualdades. Para o autor, a cidadania é construída no interior das práticas escolares, por meio das relações de poder, da organização da sala de aula, do diálogo e da participação estudantil. Assim, práticas autoritárias, fragmentadas ou descontextualizadas tendem a fragilizar a formação cidadã, enquanto práticas democráticas fortalecem a construção de sujeitos críticos, solidários e autônomos.

Outro elemento importante presente na BNCC é o compromisso com a diversidade e com a promoção de práticas inclusivas. A formação cidadã exige que o estudante reconheça diferentes identidades, histórias e modos de vida. Candau (2016) enfatiza que a educação para a cidadania precisa incorporar perspectiva intercultural, isto é, reconhecer e valorizar as diferenças, promovendo diálogo entre culturas e evitando hierarquizações discriminatórias. Tal perspectiva dialoga com os princípios da BNCC, que destacam o respeito às diferenças étnicas, raciais, religiosas, de gênero e de orientação sexual como elementos constitutivos da formação integral.

Além disso, a BNCC reconhece que a formação cidadã inclui competências digitais, especialmente no contexto da cultura digital contemporânea. De acordo com o documento, cabe à escola desenvolver habilidades para que o estudante compreenda criticamente o uso das tecnologias, produza conteúdo de forma ética e participe ativamente de ambientes digitais. Essa dimensão é relevante para a cidadania, pois a participação social contemporânea envolve também práticas digitais, como interação em redes sociais, circulação de informações e debates públicos no ambiente virtual.

Saviani (2013) e Sacristán (2017) convergem ao afirmar que o currículo escolar deve ser instrumento para formar sujeitos capazes de compreender sua realidade e atuar de forma responsável no mundo. A BNCC dialoga com essa perspectiva ao estabelecer que o processo educativo deve articular saberes, competências e valores, buscando formar estudantes capazes de participar criticamente da sociedade, defender direitos e promover práticas democráticas. Assim, a formação cidadã não é concebida

apenas como aprendizado normativo, mas como construção reflexiva vinculada às relações sociais.

No entanto, a implementação dessa perspectiva apresenta desafios significativos. Em primeiro lugar, exige-se formação docente consistente para atuar com projetos, práticas participativas e processos dialógicos, o que nem sempre ocorre nas redes de ensino. Em segundo lugar, a cultura escolar ainda carrega práticas autoritárias e conteudistas que dificultam o desenvolvimento de competências cidadãs. Em terceiro lugar, há desafios relacionados às desigualdades sociais, que afetam oportunidades de participação, acesso à informação e representatividade dentro da escola.

Apesar desses desafios, observa-se que a BNCC oferece diretrizes importantes para orientar a formação cidadã ao integrar conteúdos disciplinares, valores éticos, práticas democráticas e reconhecimento das diferenças. A cidadania é construída no cotidiano escolar, por meio de interações, atividades colaborativas, projetos interdisciplinares e práticas que favoreçam participação e diálogo. Assim, a formação cidadã deve ser compreendida como processo contínuo, coletivo e situado, que depende tanto de ações intencionais quanto de práticas cotidianas.

A BNCC comprehende a formação cidadã como dimensão estruturante da educação básica, reforçando que o desenvolvimento de conhecimentos, competências e valores deve orientar-se pelo compromisso com direitos humanos, democracia, diversidade e cultura de paz. Tal perspectiva demanda práticas pedagógicas críticas, colaborativas e reflexivas, que possibilitem ao estudante compreender sua realidade e participar de forma ativa na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

A escola contemporânea constitui um dos espaços privilegiados para a promoção dos direitos humanos, da valorização da diversidade e do fortalecimento da convivência democrática. Em sociedades marcadas pela pluralidade cultural, religiosa, étnico-racial, social e de gênero, torna-se essencial que o ambiente escolar assuma papel ativo na construção de práticas que combatam desigualdades, resistam a formas de violência simbólica e criem condições favoráveis para que todos os estudantes desenvolvam suas potencialidades. Nesse sentido, discutir direitos humanos e diversidade implica defender uma concepção de educação comprometida com a justiça social, com o respeito às diferenças e com a construção de relações pautadas no diálogo, na solidariedade e no reconhecimento mútuo.

A perspectiva dos direitos humanos no contexto escolar tem como base o entendimento de que esses direitos constituem princípios universais que orientam a convivência ética e democrática. Candaú (2018), uma das principais referências brasileiras nessa área, afirma que a educação em direitos humanos deve ser entendida “não como conteúdo adicional, mas

como eixo estruturante da prática educativa” (p. 42). Para a autora, os direitos humanos não se restringem ao ensino de legislações, mas envolvem atitudes e formas de se relacionar com o outro. Assim, a escola tem a responsabilidade de promover uma cultura institucional baseada no respeito, na dignidade humana e no enfrentamento às desigualdades.

O reconhecimento da diversidade como valor pedagógico também é fundamental. A escola, por ser espaço coletivo, reúne sujeitos com diferentes histórias, identidades, culturas e expectativas. Arroyo (2013) destaca que reconhecer a diversidade implica reconhecer a legitimidade dos sujeitos e seus modos de ser, compreender sua inserção social e valorizar suas experiências. A negação dessas diferenças, por outro lado, gera práticas excludentes e reforça preconceitos historicamente construídos. Desse modo, trabalhar com diversidade significa construir uma pedagogia que questione desigualdades, valorize identidades plurais e amplie o repertório cultural dos estudantes.

No âmbito da convivência escolar, Carvalho (2012) afirma que a convivência é dimensão constitutiva da vida democrática. Segundo o autor, a qualidade das relações vividas nas escolas influencia diretamente o desenvolvimento das competências necessárias para a participação social. Isso significa que o ambiente escolar precisa oferecer oportunidades para que os estudantes aprendam a negociar conflitos, ouvir opiniões divergentes, expressar ideias e participar de decisões coletivas. Tais experiências contribuem para formação da autonomia moral e do pensamento crítico.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) reforça esse entendimento ao afirmar que a escola deve promover competências relacionadas à empatia, à responsabilidade e à participação. A convivência democrática não se limita a evitar conflitos; ao contrário, inclui o reconhecimento de que conflitos fazem parte da vida coletiva e podem constituir oportunidade de aprendizagem quando mediados de forma pedagógica. A BNCC destaca, ainda, a necessidade de práticas que estimulem respeito às diferenças, diálogo intercultural e atitudes de cooperação. Assim, os direitos humanos são concebidos como princípios articuladores do currículo e da formação integral.

Além da dimensão normativa, é preciso analisar a convivência escolar também como prática cotidiana permeada por desafios. Sposito (2011), em suas pesquisas sobre juventudes e escola, identifica que a convivência está atravessada por tensões relacionadas a violências simbólicas, discriminações, bullying e conflitos interpessoais. Para a autora, essas tensões não devem ser invisibilizadas, mas discutidas e enfrentadas pedagogicamente. A escola precisa desenvolver estratégias que favoreçam a construção de relações de confiança, o reconhecimento das subjetividades e a participação ativa dos estudantes nos processos de tomada de decisão.

Outra questão essencial refere-se à educação para o respeito e valorização das diferenças. Candau (2018) destaca que o reconhecimento das diferenças deve estar associado à crítica das desigualdades, para que a

escola não apenas celebre a diversidade, mas problematize relações de poder e práticas discriminatórias. Isso exige atuação pedagógica que promova a reflexão sobre preconceitos raciais, de gênero, religiosos, linguísticos e socioeconômicos, enfrentando estereótipos e construindo práticas inclusivas. Tal perspectiva dialoga com os princípios da educação em direitos humanos, que orientam a escola a formar sujeitos capazes de agir de forma ética e responsável.

Arroyo (2013) reforça que a diversidade precisa ser incorporada ao currículo e às práticas pedagógicas de maneira contextualizada. Para o autor, não basta inserir temas sobre diversidade de forma pontual; é necessário que a escola reconheça as trajetórias dos estudantes, compreenda desigualdades históricas e produza práticas educativas que deem visibilidade a grupos frequentemente silenciados. Nesse sentido, projetos interdisciplinares, rodas de conversa, estudos do meio e pesquisas colaborativas constituem estratégias que ampliam a compreensão dos estudantes sobre o papel da diversidade na construção da sociedade brasileira.

A convivência democrática exige, ainda, práticas de gestão escolar participativa. A construção de ambientes democráticos depende de mecanismos que assegurem participação dos estudantes, famílias, professores e comunidade nas decisões institucionais. Libâneo (2013) argumenta que a gestão democrática não se limita a processos formais, mas envolve relações de poder, organização da escola e compartilhamento de responsabilidades. A gestão escolar, nesse contexto, tem papel fundamental na criação de espaços de escuta e participação, permitindo que os estudantes desenvolvam competências democráticas de forma vivida e não apenas declarada.

Do ponto de vista pedagógico, a convivência democrática articula-se à formação ética e moral. Arantes (2015) destaca que a formação ética está vinculada à construção da autonomia e ao desenvolvimento de valores como respeito, justiça e responsabilidade. Esses valores não são ensinados apenas pela transmissão verbal, mas pela vivência cotidiana, pela observação de práticas dos adultos e pela participação em experiências coletivas. Assim, a escola precisa organizar ambientes que favoreçam diálogo, responsabilidade compartilhada e reflexão sobre dilemas éticos.

Entretanto, a implementação de práticas de convivência democrática enfrenta vários desafios. Um deles refere-se às tensões sociais presentes no ambiente escolar, como racismo, machismo, homofobia e desigualdades socioeconômicas. Essas questões constituem dimensões estruturais da sociedade brasileira e se refletem nas relações escolares. Sposito (2011) destaca que é papel da escola não apenas reconhecer tais tensões, mas desenvolver práticas que promovam enfrentamento crítico e construção de relações mais igualitárias. Isso exige formação docente, políticas institucionais e projetos pedagógicos que incorporem os direitos humanos como eixo estruturante.

O diálogo representa elemento central para construção da convivência democrática. Freire (1996) afirma que o diálogo é prática ética fundada no respeito ao outro e na valorização da palavra como expressão da humanidade. Para o autor, o diálogo não é técnica, mas postura política que reconhece os sujeitos como participantes do processo educativo. A convivência democrática, portanto, precisa incorporar práticas dialógicas que envolvam escuta ativa, argumentação, negociação e construção coletiva de respostas para desafios comuns.

Considerando essas reflexões, comprehende-se que a escola tem papel decisivo na formação cidadã ao criar condições para que estudantes vivenciem práticas democráticas, aprendam a lidar com conflitos, reconheçam diferenças e participem de decisões coletivas. Direitos humanos, diversidade e convivência democrática não são temas periféricos, mas dimensões centrais que orientam a formação integral, fortalecem o compromisso com justiça social e consolidam práticas pedagógicas mais humanizadas.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ: PARTICIPAÇÃO, DIÁLOGO E MEDIAÇÃO DOCENTE

A formação cidadã na escola exige a construção de práticas pedagógicas que articulem participação, diálogo e mediação docente, de modo a favorecer o desenvolvimento de competências críticas, éticas e sociais essenciais ao convívio democrático. A cidadania, compreendida como prática cotidiana e não apenas no âmbito formal dos direitos políticos, demanda experiências formativas que possibilitem aos estudantes exercitar tomada de decisão, convivência com a diversidade, resolução de conflitos, argumentação e atuação coletiva. Nesse sentido, práticas pedagógicas comprometidas com valores democráticos constituem caminho fundamental para que a escola se consolide como espaço de formação integral.

Paulo Freire (1996) destaca que a educação cidadã relaciona-se com o exercício crítico da liberdade, entendida como processo reflexivo e dialógico. Para o autor, o diálogo constitui fundamento ético da prática pedagógica, pois implica reconhecer o outro como sujeito de direitos, produtor de conhecimentos e participante ativo da construção coletiva. Ele afirma que “não há diálogo se não há uma intensa fé nos homens, fé no seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar” (Freire, 1996, p. 98). Assim, o diálogo é compreendido não como técnica comunicativa, mas como postura política que valoriza a palavra, a escuta e a negociação de significados. Nessa perspectiva, práticas pedagógicas que estimulam rodas de conversa, debates estruturados, projetos colaborativos e análise crítica de situações reais favorecem o desenvolvimento da consciência cidadã.

A participação estudantil constitui outro elemento fundamental da formação cidadã. Libâneo (2013) ressalta que a participação ocorre quando estudantes são envolvidos nas decisões que dizem respeito à vida escolar, contribuindo para processos que organizam normas, convivência e projetos

pedagógicos. Segundo o autor, a participação é prática educativa que estimula autonomia, responsabilidade compartilhada e consciência social. Quando a escola possibilita ao estudante participar das decisões do grupo, torna-se mais provável que ele reconheça-se como sujeito capaz de intervir na realidade e de agir coletivamente.

A mediação docente é igualmente indispensável nesse processo. A atuação do professor como mediador implica organizar situações de aprendizagem que despertem reflexão, estimulem o diálogo e ampliem as capacidades de participação crítica. Libâneo (2013) explica que o professor-mediador não ocupa posição autoritária, mas atua como orientador do processo interpretativo, ajudando o estudante a compreender fenômenos sociais, posicionar-se argumentativamente e relacionar experiências pessoais a questões coletivas. A mediação pedagógica está, portanto, vinculada a um projeto de formação cidadã que exige escuta sensível, acompanhamento sistemático e construção conjunta de saberes.

As práticas pedagógicas voltadas à formação cidadã também incluem o trabalho com projetos interdisciplinares. Para Demo (2011), a prática do projeto favorece o desenvolvimento da cidadania porque articula investigação, participação e ação social. Segundo ele, projetar envolve pensar alternativas, analisar problemas reais, buscar evidências e produzir soluções coletivas. Esse movimento supera práticas fragmentadas e estimula o protagonismo estudantil, pois coloca o estudante no centro da investigação, com papel ativo na análise e intervenção sobre questões relevantes de seu contexto.

A interdisciplinaridade, nesse sentido, é elemento estruturante para a formação cidadã. Carvalho (2012) observa que problemas sociais e éticos não pertencem a disciplinas isoladas, mas atravessam diferentes áreas do conhecimento. Projetos que articulam disciplinas, práticas comunitárias e temas sociais ajudam os estudantes a compreender a complexidade do mundo contemporâneo, a interpretar informações de forma crítica e a desenvolver competências para ação coletiva. Assim, a interdisciplinaridade favorece visão ampliada sobre cidadania, contextualizando-a em desafios reais.

Outro aspecto central refere-se à resolução de conflitos. Arroyo (2013) enfatiza que o ambiente escolar deve ser compreendido como espaço de tensões, contradições e diferenças, e que o conflito é parte inerente da vida coletiva. Em vez de tratar o conflito como problema a ser evitado, práticas pedagógicas cidadãs o reconhecem como oportunidade para a construção de habilidades de negociação, escuta, empatia e justiça. Estratégias como mediação escolar, práticas restaurativas e assembleias de classe permitem que estudantes aprendam a lidar com divergências e convivam de maneira mais democrática. Essas práticas reforçam o papel da escola como espaço de aprendizagem ética e de convivência pacífica.

A valorização da diversidade também integra as práticas de formação cidadã. Candau (2018), ao discutir educação em direitos humanos, destaca

que a escola precisa promover experiências que permitam reconhecer diferentes identidades, culturas e modos de vida. Tal perspectiva não se limita a inserir temas sobre diversidade no currículo, mas envolve construir práticas pedagógicas que deem visibilidade a grupos socialmente historicamente excluídos. Estratégias como estudo de casos, produção de narrativas, pesquisa sobre culturas locais e debates sobre direitos humanos contribuem para que a diversidade seja tratada como valor positivo e não como obstáculo.

Outro elemento relevante é o desenvolvimento da argumentação. Para Freire (1996), a argumentação é parte do exercício crítico da liberdade, pois envolve a capacidade de analisar situações, justificar pontos de vista e respeitar opiniões divergentes. Em consonância com essa perspectiva, Arantes (2015) aponta que a formação ética exige que a escola desenvolva práticas que estimulem a reflexão sobre dilemas morais, promovam a tomada de decisão fundamentada e incentivem o diálogo. Debates regrados, júris simulados, seminários e grupos de discussão são estratégias que fortalecem competência argumentativa e promovem participação cidadã.

Projetos de intervenção social constituem prática potente para a formação cidadã. Quando estudantes analisam problemas da comunidade e propõem ações coletivas — como campanhas de solidariedade, projetos de sustentabilidade, intervenções urbanas, atividades culturais e debates públicos — exercitam responsabilidade social, empatia e capacidade de mobilização. Demo (2011) afirma que a cidadania exige ação crítica e não apenas compreensão conceitual; é preciso que o estudante participe de práticas que o envolvam na realidade, possibilitando que se torne sujeito ativo e consciente do contexto no qual vive.

Além disso, a escola precisa criar espaços institucionais que favoreçam participação e diálogo. Conselhos de classe participativos, assembleias escolares, grêmios estudantis e fóruns comunitários são mecanismos que fortalecem a gestão democrática e estimulam a formação cidadã. Libâneo (2013) defende que a gestão democrática só se concretiza quando estudantes têm voz ativa nos processos decisórios, contribuindo para construir uma cultura escolar mais democrática e colaborativa.

As tecnologias digitais também ampliam possibilidades para formação cidadã. Embora esse não seja o foco exclusivo desta seção, é importante destacar que ambientes digitais permitem interação, produção colaborativa e participação social. Plataformas educativas, podcasts, blogs, oficinas de mídia e pesquisas em redes digitais estimulam autoria, comunicação e desenvolvimento de pensamento crítico. Para Freire (1996), a tecnologia precisa ser utilizada de forma ética e crítica, respeitando a autonomia dos sujeitos e fortalecendo sua capacidade de intervenção.

A prática avaliativa também deve ser coerente com a formação cidadã. Avaliações formativas, autoavaliações, portfólios e rubricas participativas permitem que estudantes compreendam seus percursos, refletem sobre suas ações e participem ativamente da construção de critérios.

Para Demo (2011), avaliar significa construir processos de reflexão contínua que ampliam a autonomia do estudante. Assim, a avaliação torna-se prática cidadã ao permitir que o estudante compreenda seu próprio papel no processo de aprendizagem.

As práticas pedagógicas voltadas à formação cidadã articulam diálogo, participação, mediação docente, interdisciplinaridade, resolução de conflitos e valorização da diversidade. Tais práticas transcendem conteúdos disciplinares e constituem processos formativos comprometidos com a construção de sujeitos críticos, éticos e capazes de atuar na sociedade de forma responsável. A cidadania, portanto, não é ensinada apenas por meio de conteúdos; é vivida no cotidiano escolar, nas experiências partilhadas e nas relações democráticas que a escola possibilita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação cidadã, entendida como processo contínuo de desenvolvimento humano, constitui uma das finalidades centrais da educação básica brasileira. As análises desenvolvidas ao longo deste artigo demonstram que a cidadania, na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ultrapassa a dimensão normativa dos direitos e deveres, articulando-se à construção de competências sociais, éticas, emocionais e cognitivas que orientam a participação democrática. Compreende-se que a formação cidadã não se reduz ao ensino de conteúdos prescritos, mas envolve práticas pedagógicas intencionais, interações cotidianas, mediação docente qualificada e ambiente escolar comprometido com valores democráticos, respeito às diferenças e promoção da justiça social.

A partir da discussão apresentada na seção 2.1, observa-se que a BNCC propõe visão integrada da formação cidadã ao incorporar competências relacionadas à empatia, ao pensamento crítico, à responsabilidade social, ao diálogo, à participação e à convivência democrática. Essas competências perpassam todas as áreas do conhecimento e demandam reorganização curricular que enfatize articulação entre saberes conceituais, procedimentos e atitudes. Nesse sentido, a formação cidadã é concebida como eixo estruturante do percurso formativo e não como conteúdo periférico ou disciplinar. A transversalidade proposta pela BNCC reforça que a escola deve atuar como espaço privilegiado de desenvolvimento humano, assegurando oportunidades para que todos os estudantes se tornem sujeitos críticos e participativos.

Na seção 2.2, evidenciou-se que a promoção dos direitos humanos e da diversidade constitui dimensão central da convivência escolar. A literatura analisada demonstra que a escola precisa assumir papel ativo no enfrentamento das desigualdades, da discriminação e da violência simbólica, criando condições para que a pluralidade cultural, religiosa, étnico-racial, de gênero e socioeconômica seja compreendida como riqueza para o processo educativo. Autores como Candau (2018) e Arroyo (2013) destacam que o reconhecimento da diversidade deve estar associado à crítica das

desigualdades, evitando que a escola caia em práticas superficiais que celebram diferenças sem questionar estruturas que as hierarquizam. Assim, a formação cidadã demanda abordagem intercultural, que considere a historicidade dos sujeitos, suas identidades e experiências, valorizando diálogo entre culturas e promovendo práticas pedagógicas que enfrentem preconceitos.

A convivência democrática, conforme discutido, não significa ausência de conflitos, mas capacidade de lidar com eles de forma ética, dialógica e reflexiva. Sposito (2011) demonstra que o ambiente escolar é atravessado por tensões que expressam desigualdades sociais mais amplas. Nesse contexto, o papel da escola não é simplesmente controlar esses conflitos, mas educar para o manejo consciente das diferenças, fortalecendo competências como escuta, negociação, argumentação e corresponsabilidade. Diante disso, a promoção da convivência democrática articula-se ao desenvolvimento de comportamentos éticos e morais que sustentam práticas de inclusão e respeito mútuo.

Por sua vez, a seção 2.3 explicitou que práticas pedagógicas comprometidas com a formação cidadã exigem reorganização profunda da ação docente e da cultura escolar. A mediação docente, conforme apontam Freire (1996) e Libâneo (2013), constitui dimensão fundamental para que o estudante possa compreender sua realidade, posicionar-se criticamente e desenvolver capacidade argumentativa. A mediação não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve orientação, escuta, problematização e construção conjunta de sentidos. Práticas como debates estruturados, assembleias escolares, projetos interdisciplinares, estudos de caso e intervenções sociais reforçam a necessidade de pedagogia ativa e reflexiva, que valorize protagonismo estudantil e participação coletiva.

Observou-se, ainda, que a formação cidadã demanda adoção de práticas avaliativas coerentes, baseadas na reflexão, na autoavaliação e na participação do estudante na definição de critérios. A avaliação formativa contribui para que ele compreenda sua trajetória, reconheça seus avanços e participe ativamente da construção do processo educativo. Desse modo, a avaliação deixa de ser instrumento meramente classificatório e passa a integrar a construção da autonomia, elemento constitutivo da cidadania.

Ao considerar as análises realizadas, verifica-se que a formação cidadã constitui tarefa complexa, que envolve dimensões curriculares, pedagógicas, éticas e políticas. A literatura examinada aponta que a escola ocupa papel insubstituível na construção de práticas democráticas; contudo, sua efetivação depende de condições institucionais, políticas públicas consistentes, formação docente continuada e compromisso coletivo com uma educação voltada ao bem comum. Embora os documentos normativos — especialmente a BNCC — forneçam diretrizes importantes, sua concretização no cotidiano escolar enfrenta desafios relacionados às desigualdades estruturais, à falta de recursos, à fragmentação curricular e à manutenção de práticas autoritárias.

Apesar das dificuldades, as pesquisas analisadas indicam caminhos possíveis e promissores. O fortalecimento da gestão democrática, o trabalho com projetos interdisciplinares, o uso de metodologias participativas, a criação de espaços de diálogo, a valorização da diversidade e o enfrentamento das desigualdades constituem estratégias essenciais para consolidar práticas escolares que favoreçam o exercício da cidadania. A formação cidadã, assim, se constrói tanto nas práticas planejadas quanto nas relações cotidianas, exigindo coerência entre o que se ensina, o que se pratica e o que se vivencia na escola.

Compreende-se que a formação cidadã deve ser assumida como compromisso ético e político da escola, orientando práticas pedagógicas democráticas, inclusivas e participativas. Ao promover diálogo, reconhecimento das diferenças, participação ativa e reflexão crítica sobre a realidade social, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de atuar com responsabilidade, solidariedade e consciência histórica. Tal perspectiva reafirma que a cidadania não é atributo isolado, mas processo formativo contínuo, construído no encontro entre sujeitos, saberes e experiências. A formação cidadã, portanto, revela-se não apenas como objetivo educacional, mas como fundamento para construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias na educação: mediação docente e aprendizagem**. São Paulo: Loyola, 2018.
- ARANTES, Valéria Amorim. **Ética e educação: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2015.
- ARANTES, Valéria Amorim. **Formação ética e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2015.
- ARROYO, Miguel G. **Curriculum, conhecimento e cultura**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos e diversidade**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos e diversidade**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2018.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **A escola e os desafios da convivência**. São Paulo: Summus, 2012.
- DEMO, Pedro. **Educação e cidadania: ensaios críticos**. Campinas: Papirus, 2011.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernardete A. **Curriculum e desenvolvimento humano**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2018.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SPOSITO, Marília Pontes. **Violência e escola: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2011.

CAPÍTULO 4

DESAFIOS PARA A INCORPORAÇÃO DOS PRODUTOS DA AGRICULTURA FAMILIAR NO PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE) NA REGIÃO NORTE DO BRASIL: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA (2019-2024)

**Helenilson Pereira da Costa
Mark Clark Assen de Carvalho**

RESUMO

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) constitui-se em uma das mais relevantes políticas públicas brasileiras voltadas à garantia do direito humano à alimentação adequada e à segurança alimentar e nutricional, com especial atenção aos estudantes da rede pública de ensino. Instituído pela Lei nº 11.947/2009, o PNAE determina que, no mínimo, 30% dos recursos destinados à alimentação escolar sejam aplicados na aquisição direta de gêneros alimentícios oriundos da agricultura familiar. Nesta perspectiva, o presente estudo desenvolveu uma revisão sistemática da literatura, orientada pelas diretrizes PRISMA 2020, com o objetivo de analisar os desafios e as condições que influenciam a incorporação dos produtos da agricultura familiar ao PNAE na Região Norte do Brasil, no período de 2019 a 2024. A pesquisa foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), contemplando dissertações em língua portuguesa que abordassem de forma direta a relação entre o PNAE e a agricultura familiar. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, sete (07) dissertações atenderam integralmente aos parâmetros estabelecidos, compondo a amostra final da revisão. Os estudos analisados, oriundos dos estados do Pará, Amazonas, Amapá e Tocantins, apresentam abordagens qualitativas e mistas, abrangendo temas como segurança alimentar, gestão pública, inclusão produtiva, logística de distribuição, adequação cultural dos cardápios e desigualdades de gênero no meio rural. Os resultados revelam que, embora o PNAE promova avanços significativos na intersetorialidade entre educação e agricultura, persistem desafios estruturais e institucionais que comprometem a execução plena da política. Os estudos revelam que o PNAE enfrenta desafios significativos na Região Norte, especialmente relacionados às dificuldades logísticas de transporte e armazenamento, aos entraves burocráticos e sanitários e à falta de capacitação técnica dos agricultores familiares. A pandemia de Covid-19 agravou essas fragilidades, ao substituir a merenda por kits alimentares sem produtos locais, afetando tanto a segurança alimentar quanto a renda dos produtores. Apesar disso, o

programa demonstra grande potencial para impulsionar o desenvolvimento local, desde que articulado a políticas complementares que promovam suporte técnico, infraestrutura, gestão eficiente e valorização das práticas regionais, considerando ainda as dimensões culturais e de gênero para garantir maior equidade e inclusão social.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Nacional de Alimentação Escolar; Agricultura Familiar; Região Norte; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é reconhecido como uma das políticas públicas mais importantes do Brasil voltadas à garantia do direito humano à alimentação adequada e à promoção da segurança alimentar e nutricional (SAN), especialmente direcionado aos estudantes da rede pública de ensino. Instituído pela Lei nº 11.947/2009, o programa consolidou-se como um marco nas políticas de alimentação escolar ao estabelecer a obrigatoriedade de destinar, no mínimo, 30% dos recursos financeiros para a aquisição direta de alimentos provenientes da agricultura familiar, configurando um avanço significativo nas ações voltadas à alimentação escolar e ao desenvolvimento rural sustentável.

Recentemente, o PNAE apresentou novos progressos com a aprovação das Emendas do Senado ao Projeto de Lei nº 2.205/2022, que propôs alterações na Lei nº 11.947/2009, elevando o percentual mínimo de aquisição direta da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural de 30% para 45%, além de dispor sobre o prazo de validade dos gêneros alimentícios no âmbito do programa (BRASIL, 2022). Dessa forma, observa-se a continuidade e o fortalecimento do compromisso do PNAE com a promoção da alimentação escolar saudável, a valorização da agricultura familiar e o estímulo ao desenvolvimento local sustentável.

Conforme destaca Aleixo (2016, p. 45), “essa medida é fundamental para fortalecer a produção local e promover o desenvolvimento sustentável no meio rural, além de garantir a inclusão de povos tradicionais, como indígenas e quilombolas”. Dessa forma, o PNAE assume papel estratégico não apenas no âmbito educacional, mas também na valorização da agricultura familiar e das identidades culturais e alimentares locais.

Além disso, Valadares et al. (2022, p. 32) enfatizam que “o PNAE representa um mecanismo eficaz para garantir a renda aos agricultores, por meio da compra direta assegurada, integrando políticas públicas de educação e agricultura”. Nessa perspectiva, o programa articula diferentes setores, educação, agricultura, saúde e desenvolvimento social, configurando-se como uma política intersectorial e descentralizada, que promove tanto a inclusão produtiva quanto o fortalecimento das economias locais.

Ademais, Fernandes e Kessler (2019, p. 57) observam que “a possibilidade de participação nas licitações e chamadas públicas amplia o

acesso dos agricultores à comercialização de seus produtos, influenciando positivamente a oferta e demanda dos alimentos oriundos da agricultura familiar". Assim, é possível perceber que o PNAE contribui diretamente para a integração dos agricultores familiares aos mercados institucionais, ampliando sua capacidade produtiva e garantindo a sustentabilidade econômica e social das comunidades rurais.

Sendo assim, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2017, p. 12) reforça que "a reformulação do programa busca a conformidade com as culturas e tradições locais, fortalecendo o desenvolvimento sustentável por meio do apoio à produção local via agricultura familiar". Tal reformulação evidencia uma mudança de paradigma, pois reconhece a importância das práticas alimentares regionais e estimula o consumo de alimentos in natura, frescos e culturalmente significativos.

Nessa mesma direção, Elias et al. (2019, p. 19) acrescentam que "os recursos do PNAE fomentam a economia local, impactando positivamente o emprego, a renda e incentivando a formação de pequenas cooperativas agroindustriais". Com isso, o programa atua como um instrumento de dinamização econômica nos municípios, articulando educação, saúde e agricultura de maneira sistêmica.

De acordo com Grisa e Schneider (2014, p. 78), "o PNAE pode ser considerado um marco nas políticas públicas brasileiras dada sua abrangência, evolução e caráter intersetorial". Todavia, embora os avanços sejam notórios, ainda persistem desafios significativos, especialmente na Região Norte do Brasil, caracterizada por sua ampla diversidade socioambiental, extensão territorial e desigualdade de acesso a políticas públicas. Entre esses desafios, destacam-se as dificuldades logísticas decorrentes das distâncias geográficas, a complexidade da prestação de contas, as limitações na articulação entre agricultores familiares e instituições públicas, além dos impactos acentuados pela pandemia de Covid-19, que interrompeu cadeias produtivas e redes de abastecimento locais (IPEA, 2025; CONAFER, 2025).

Diante desse contexto, esta revisão sistemática da literatura, orientada pelas diretrizes do PRISMA 2020, tem como objetivo analisar os desafios e as condições que impactam a incorporação da agricultura familiar ao PNAE na Região Norte do Brasil, no período de 2019 a 2024, buscando compreender os fatores institucionais, logísticos e sociais que influenciam a efetivação da política pública em nível local e regional.

METODOLOGIA

Esta revisão sistemática foi conduzida em conformidade com as recomendações da diretriz PRISMA 2020, assegurando a transparência no processo de seleção dos estudos. Inicialmente foi realizada a busca na base eletrônica Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), a qual oferece acesso a documentos produzidos em 164 instituições brasileiras,

totalizando aproximadamente 771 mil dissertações, 303 mil teses e mais de 1 milhão de documentos. Optei por utilizar a opção de busca “todos os campos” para aumentar a visão dos resultados.

Em seguida, foram definidos os descritores relacionados ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Agricultura Familiar e Região Norte do Brasil. Além disso, foram aplicados filtros para a seleção das publicações disponíveis online e produzidas entre os anos de 2019 e 2024, estabelecendo esse recorte como marco temporal da pesquisa, de modo a contemplar os estudos mais recentes sobre o tema.

No que se refere aos critérios de inclusão, foi considerada apenas dissertações de mestrado publicadas em língua portuguesa, dentro do recorte temporal mencionado acima, que abordassem de forma direta a relação entre o PNAE e a agricultura familiar na Região Norte do Brasil.

O processo de seleção ocorreu em três etapas sequenciais: primeiramente procedeu a triagem dos títulos e resumos, a fim de eliminar trabalhos que não apresentavam relação com o tema; em seguida, realizou a leitura dos textos selecionados para confirmar a adequação aos critérios de inclusão, e, por fim, efetuou uma categorização temática dos estudos selecionados de modo a identificar semelhanças e diferenças entre os estudos quanto aos objetivos, metodologias e principais resultados. Durante a extração dos dados, foram excluídos documentos duplicados, estudos fora do recorte temporal e regional, obras que não apresentavam relação direta com o PNAE ou agricultura familiar, bem como dissertações não disponíveis integralmente para consulta.

Em relação a quantidade, a busca inicial com o descritor “Programa Nacional de Alimentação Escolar” foi encontrada 644 registros. Já o termo combinado “Programa Nacional de Alimentação Escolar AND Agricultura Familiar” resultou em 54 estudos, no que se refere ao “Programa Nacional de Alimentação Escolar na Região Norte” apresentou vinte (20) registros, distribuídos entre os estados do Pará, Amazonas, Amapá e Tocantins. Após a aplicação dos critérios de seleção e da avaliação inicial, seis (06) dissertações atenderam aos critérios estabelecidos e foram, selecionadas para leitura e análise final, formando seleção final desta revisão.

RESULTADOS

Foram selecionadas dissertações que investigam diferentes dimensões do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e da agricultura familiar nos estados do Pará, Amazonas, Amapá e Tocantins. As pesquisas apresentam abordagens predominantemente qualitativas, utilizando entrevistas, análises documentais, estudos de caso e história oral, o que permite uma compreensão das realidades locais e dos desafios enfrentados para a efetivação das políticas públicas. Além disso, os estudos focam desde os impactos da pandemia de Covid-19 sobre a segurança alimentar e o funcionamento do PNAE, passando pela compreensão das dificuldades de acesso dos agricultores familiares às políticas públicas, até

os fatores institucionais e a perspectiva de gênero na organização socioeconômica das comunidades rurais. Essa diversidade metodológica e temática revela um panorama amplo sobre barreiras e vulnerabilidades que afetam a região Norte, enfatizando a complexidade dos contextos analisados.

No que se refere a Carla Mariely Negrão Farias (2024), destaca-se que, por meio de um estudo quantitativo aliado a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, foram investigados os impactos da pandemia de Covid-19 no funcionamento do PNAE e na segurança alimentar dos estudantes da rede municipal de Belém-PA. Os resultados indicaram que, durante a suspensão das aulas presenciais, a merenda escolar foi substituída por kits alimentares. Contudo, esses kits não continham alimentos oriundos da agricultura familiar, o que ocasionou um enfraquecimento da segurança alimentar e nutricional dos estudantes. Nesse sentido, produtores da região não receberam renda extra, porque seus alimentos não foram comprados para compor os kits alimentares.

Já no Estado do Amazonas, a pesquisa de Rebeca Sakamoto Figueiredo (2023), utilizou uma abordagem mista transversal, qualitativa e quantitativa, avaliou a gestão do PNAE indígena e o cumprimento da Nota Técnica nº 01/2017. Os resultados evidenciaram a ausência sistemática de chamadas públicas específicas para a agricultura familiar indígena, bem como a limitada diversidade dos cardápios escolares, que desrespeitam os hábitos culturais locais. Além disso, a logística difícil, agravada pelo ciclo hidrológico regional, foi apontada como fator limitante para a oferta adequada e regular de alimentos.

De acordo, Mailon Maicon Silva e Silva (2022) realizou uma análise documental e por meio de entrevistas para compreender a logística da merenda escolar no município de Manaus-AM. Embora as condições precárias das estradas vicinais e rodoviárias, somadas à sazonalidade desfavorável, possam atrasar as entregas, o estudo evidenciou a resiliência do sistema que manteve a distribuição da merenda, inclusive durante o período da pandemia. Além disso, observou-se o cumprimento da legislação vinculada ao PNAE e ao Programa de Regionalização da Merenda Escolar (PREME), mesmo diante das adversidades estruturais.

Por sua vez, Edelvar Vicente Rippel (2021), por meio de pesquisa aplicada que utilizou análise PDCA e SWOT, elaborou um guia simplificado para capacitar agricultores familiares a comercializarem seus produtos no PNAE, especialmente na região norte do Tocantins. O estudo destacou a carência significativa de capacitação para compreender os requisitos legais e administrativos do PNAE, propondo, portanto, um manual prático que facilita o acesso dos agricultores ao programa.

Nesse contexto, Manoel Ricardo Vilhena (2021) realizou uma pesquisa qualitativa exploratório-descritiva sobre a implementação do PNAE no Amapá, envolvendo 44 participantes vinculados ao programa. Os resultados mostraram que a produção da agricultura familiar local consegue atender às demandas dos editais e compor cardápios regionalizados. Foram

identificados cinco fatores condicionantes da implementação: descompasso entre calendário agrícola e escolar, problemas nos editais, dificuldades na prestação de contas, gestão descentralizada e fragilidades no controle social, indicando a necessidade de maior articulação interinstitucional e transparência para assegurar a efetividade do programa.

Além disso, Maria Aparecida Fernandes Viana Cunha (2020) partiu de uma pesquisa qualitativa baseada em história oral com entrevistas transcritas com agricultoras e demais atores do reassentamento para analisar os efeitos dos programas institucionais PAA e PNAE na organização socioeconômica e de gênero do reassentamento São Francisco de Assis, localizada em Palmas-TO. Os resultados indicam que as mulheres permanecem na “antessala” da divisão sexual do trabalho, conciliando tarefas domésticas, cuidados com crianças e produção agrícola tanto para autoconsumo quanto para fornecimento aos programas institucionais e feiras. Apesar do reassentamento estar inscrito na DAP como unidade produtora e fornecedora, permitindo acesso ao PAA e ao PNAE, as garantias legais de participação feminina (Decreto nº 7.775/2012; Resolução nº 44/2011) não se concretizam na prática. Evidenciam que persistem limitações estruturais e desigualdades de gênero, comprometendo a efetividade dos programas e a melhoria das condições socioeconômicas das mulheres.

Dessa forma, esses estudos mostram que a implementação do PNAE no Brasil, por meio de suas diversas estratégias e focos regionais, revela a complexidade dos desafios enfrentados. Eles ressaltam, ainda, a importância da formulação e aplicação de políticas públicas integradas, que considerem aspectos logísticos, culturais, financeiros, institucionais e de gênero, contribuindo para melhorar a efetividade e ampliar a abrangência do programa, especialmente na Região Norte do país.

3.1 A tabela a seguir sintetiza as características principais dos quatro estudos incluídos na revisão sistemática:

Título do Estudo	Autor	Ano	Objetivo	Metodologia	Principais Resultados
Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Segurança Alimentar e Nutricional dos Estudantes da Rede Municipal de Belém-PA no Contexto da Pandemia de COVID-19	Carla Mariely Negrão Farias	2024	Avaliar o impacto da pandemia no funcionamento do PNAE e segurança alimentar dos estudantes	Quantitativo; pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas	Distribuição de kits alimentares substituindo a merenda sem alimentos da agricultura familiar; fragilização da segurança alimentar

Avaliação da Gestão do PNAE Indígena Ofertada no Amazonas	Rebeca Sakamoto Figueiredo	2023	Avaliar gestão do PNAE indígena no Amazonas e cumprimento da Nota Técnica nº 01/2017	Estudo transversal; qualitativo e quantitativo	Ausência de chamadas públicas indígenas; cardápios um pouco diversos; limitações logísticas e culturais
A Rede de Distribuição da Merenda Escolar no Município de Manaus	Mailon Maicon Silva e Silva	2022	Analizar logística da merenda escolar e aplicação da legislação em Manaus	Análise documental e entrevistas	Cumprimento das entregas; fluxo mantido mesmo durante pandemia; vicinais em mais condições
Elaboração de um Guia Simplificado do PNAE: Um Estudo na Região Norte do Tocantins	Edelvar Vicente Rippel	2021	Elaborar manual para capacitar agricultores familiares para vender ao PNAE	Pesquisa aplicada; análise PDCA e SWOT	Necessidade de capacitação; proposta de guia prático para adesão ao programa
O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no Amapá: Fatores Condicionantes e Desafios para Implementação	Manoel Ricardo Vilhena	2021	Compreender implementação do PNAE no Amapá e identificar fatores condicionantes	Estudo de caso; qualitativo e descritivo	Cinco fatores críticos ligados à gestão e controle; necessidade de ajustes institucionais
Organização Socioeconômica do Reassentamento São Francisco de Assis por Meio dos Programas PAA/PNAE: Perspectiva de Gênero	Maria Aparecida Fernandes Viana Cunha	2020	Analizar efeitos do PAA e PNAE na organização socioeconômica e de gênero em reassentamento rural	História oral; qualitativo; entrevistas	Melhoria econômica; persistência da desigualdade de gênero na divisão social do trabalho

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados, conforme apresentada pelos autores e refletida nos títulos das obras, evidencia aspectos importantes da implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e sua relação com a agricultura familiar na Região Norte do Brasil.

Em primeiro lugar, no estudo “Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Segurança Alimentar e Nutricional dos Estudantes da Rede Municipal de Belém-PA no Contexto da Pandemia de COVID-19” (Farias, 2024), evidencia-se que a pandemia de Covid-19 exacerbou vulnerabilidades preexistentes. A substituição da merenda por kits alimentares, que não incluíam alimentos provenientes da agricultura familiar no tocante, comprometeu tanto a segurança alimentar dos estudantes quanto a sustentabilidade econômica dos agricultores locais.

De forma complementar, o estudo “Avaliação da Gestão do PNAE Indígena Ofertada no Amazonas” (Figueiredo, 2023) demonstra que a ausência reiterada de chamadas públicas voltadas à agricultura familiar indígena e a inadequação dos cardápios escolares às especificidades culturais locais são barreiras estruturais e institucionais que limitam a efetividade do programa. Nesse sentido, a situação é agravada pelas condições logísticas da região, marcadas pelo ciclo hidrológico, que dificultam a distribuição regular dos alimentos.

Ao mesmo tempo, “A Rede de Distribuição da Merenda Escolar no Município de Manaus” (Silva e Silva, 2022) aponta que, embora as condições precárias das vias de acesso possam ocasionar atrasos na distribuição, o sistema demonstrado resiliência, garantindo a continuidade do programa mesmo durante o contexto pandêmico. Além disso, houve cumprimento da legislação do PNAE e do Programa de Regionalização da Merenda Escolar (PREME), apesar dos entraves estruturais.

No que diz respeito ao estudo ‘Elaboração de um Guia Simplificado do PNAE: Um Estudo na Região Norte do Tocantins’ (Rippel, 2021), observa-se a falta de capacitação dos agricultores familiares para compreender as exigências legais e administrativas do programa, motivo pelo qual o autor recomenda a elaboração de materiais didáticos práticos que auxiliem na adesão e execução das ações previstas pelo “PNAE.”

Já, no trabalho “O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no Amapá: Fatores Condicionantes e Desafios para Implementação” (Vilhena, 2021), identificam-se fatores administrativos e institucionais que dificultam a execução do programa, tais como a adequação do calendário agrícola, a gestão eficiente e o controle social. Dessa forma, a administração descentralizada e a transparência institucional são apontadas como pilares fundamentais para a sustentabilidade da política pública.

Além disso, o estudo “Organização Socioeconômica do Reassentamento São Francisco de Assis por Meio dos Programas PAA/PNAE: Perspectiva de Gênero” (Cunha, 2020) amplia a discussão, ao enfatizar que, embora haja avanços econômicos para as famílias rurais, persistem desigualdades de gênero que limitam o empoderamento integral das mulheres agricultoras, principalmente diante da divisão do trabalho entre tarefas produtivas e reprodutivas.

Portanto, diante do exposto, é possível verificar que, apesar da relevância social do PNAE na Região Norte, o programa ainda enfrenta

desafios complexos que demandam intervenções articuladas nas dimensões técnicas, administrativas, culturais e sociais. A superação desses entraves é essencial para assegurar a efetividade da política como instrumento de promoção da segurança alimentar e do desenvolvimento sustentável da agricultura familiar. Nesse sentido, a análise evidencia a necessidade de aprimorar as políticas públicas voltadas ao PNAE, de modo que contemplem as especificidades regionais e ampliem a inclusão e a participação dos diferentes atores locais envolvidos em sua implementação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão sistemática permitiu constatar que o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) constitui-se em uma das políticas públicas mais relevantes do Estado brasileiro, não apenas para garantir o direito humano à alimentação adequada, mas também por atuar como instrumento de fortalecimento da agricultura familiar e de promoção do desenvolvimento local sustentável. Na Região Norte do Brasil, entretanto, observa-se que a efetividade dessas diretrizes desafios estruturais e conjunturais que comprometem a execução plena do percentual mínimo de 30% de compras diretas de produtos da agricultura familiar, conforme estabelece a Lei nº 11.947/2009.

Dessa forma, os dados analisados revelam que, apesar do impacto positivo do PNAE na promoção da segurança alimentar e no suporte à agricultura familiar, existem barreiras significativas que limitam sua plena efetividade na região. Entre essas barreiras, destacam-se os entraves logísticos, financeiros e burocráticos enfrentados pelos produtores familiares, os quais dificultam a participação ativa e regular no programa. Além disso, aspectos culturais e institucionais também influenciam no sucesso do programa, especialmente quando se trata da adequação das dietas às particularidades indígenas e ribeirinhas e da eficiência na gestão administrativa e na articulação dos diversos atores envolvidos.

Por outro lado, a pandemia de Covid-19 evidenciou fragilidades no sistema, quando a substituição da merenda escolar por kits alimentares sem alimentos da agricultura familiar comprometeu a segurança nutricional dos alunos e o sustento dos agricultores locais, demonstrando a necessidade de maior resiliência e capacidade de adaptação do programa a crises conjunturais.

Nesse sentido, persiste a importância de se considerar as desigualdades de gênero na organização socioeconômica das comunidades rurais para que a política pública possa promover a equidade e a inclusão social, ampliando seu impacto para além do âmbito alimentar.

De modo geral, este estudo reforça a necessidade de políticas públicas integradas que consideram as especificidades da Região Norte, promovendo suporte técnico, infraestrutura adequada, respeito cultural e igualdade social para consolidar o PNAE como ferramenta eficaz e sustentável no fortalecimento da segurança alimentar e da agricultura

familiar. Somente por meio de tais ações será possível garantir a plena conquista dos objetivos do programa e contribuir para o desenvolvimento regional sustentável da Região Norte do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALEIXO, J. S. *Programa Nacional de Alimentação Escolar e o fortalecimento da agricultura familiar*. Revista de Políticas Públicas, v. 1, p. 40–50, 2016.
- CONAFAER – Confederação Nacional dos Agricultores Familiares e Empreendedores Familiares Rurais. *Relatório anual 2025: agricultura familiar e inclusão social no Brasil*. Brasília: CONAFAER, 2025.
- CUNHA, M. A. F. V. *Organização socioeconômica do reassentamento São Francisco de Assis-TO: programas institucionais PAA/PNAE sob perspectiva de gênero*. 2020. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2020.
- ELIAS, R. et al. *Economia local e agricultura familiar: impactos do PNAE nas comunidades rurais brasileiras*. Revista Brasileira de Agricultura Sustentável, p. 15–25, 2019.
- FARIAS, C. M. N. *Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e segurança alimentar e nutricional dos estudantes da rede municipal de Belém-PA no contexto da pandemia de Covid-19*. 2024. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.
- FERNANDES, C.; KESSLER, C. *O Programa Nacional de Alimentação Escolar e sua interface com a agricultura familiar: desafios para o desenvolvimento regional*. Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional, p. 55–67, 2019.
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Reformulação do PNAE e fortalecimento da agricultura familiar*. Brasília: FNDE, 2017.
- GONÇALVES, P. A. *Acesso e percepção das políticas públicas para agricultores familiares em Maués-AM*. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.
- GRISA, C.; SCHNEIDER, S. *Políticas públicas e agrícolas familiares no Brasil: perspectivas e desafios*. Estudos Sociais, v. 2, p. 70–85, 2014.
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Impactos da pandemia de Covid-19 na alimentação escolar: relatório regional Norte*. Brasília: IPEA, 2025.
- RIPPEL, E. V. *Elaboração de um guia simplificado do PNAE: um estudo na região norte do estado do Tocantins*. 2021. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2021.
- SILVA E SILVA, M. M. *Uma rede de distribuição de merenda escolar no município de Manaus*. 2020. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

- VALADARES, M. et al. *PNAE e agricultura familiar: desafios e avanços nas políticas públicas brasileiras*. Revista de Agronegócios, p. 30–42, 2022.
- VILHENA, M. R. *O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no Amapá: fatores condicionantes e desafios para a implementação*. 2021. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2021.

CAPÍTULO 5

A PROPRIEDADE INTELECTUAL DA TERRA: COMO OS NITS AUXILIAM NA PROTEÇÃO DAS INDICAÇÕES GEOGRÁFICAS

Flávio Ribeiro da Costa

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa a interface entre os Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs) e as Indicações Geográficas (IGs), compreendendo estas últimas como formas de propriedade intelectual coletiva que vinculam produtos, territórios e comunidades. A pesquisa parte da hipótese de que os NITs podem ampliar sua função tradicional de gestão tecnológica, atuando como mediadores entre ciência, cultura e economia no fortalecimento das IGs brasileiras. A abordagem é qualitativa e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica, documental e normativa, com o objetivo de identificar estratégias de integração entre inovação, território e desenvolvimento sustentável.

Assim, a análise proposta neste estudo busca compreender como os NITs podem contribuir para a proteção, gestão e valorização das IGs no Brasil, propondo diretrizes para a construção de ecossistemas territoriais de inovação capazes de integrar propriedade intelectual, identidade e desenvolvimento sustentável.

PALAVRAS-CHAVE: Indicações Geográficas; Núcleos de Inovação Tecnológica; Propriedade Intelectual; Desenvolvimento Territorial; Educação Regulatória.

METODOLOGIA

A pesquisa adota abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada em revisão de literatura e análise documental. Foram examinados o Acordo TRIPS/OMC, o Arreglo de Lisboa (OMPI, 2019), a Lei de Inovação nº 10.973/2004, o Decreto nº 9.283/2018 e o Manual de IGs do INPI (2025), além de publicações de SEBRAE, MAPA e EMBRAPA sobre gestão e desenvolvimento territorial. O método de análise interpretativa permitiu articular conceitos de propriedade intelectual, governança e inovação social, tomando como referências heurísticas os casos do Queijo Canastra e do Café do Cerrado Mineiro, em Minas Gerais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As IGs expressam um modelo de propriedade intelectual coletiva, no qual o território é reconhecido como ativo intangível que combina natureza, cultura e reputação. No plano econômico, geram valor agregado e competitividade; no plano sociocultural, fortalecem identidades e práticas tradicionais. No entanto, sua consolidação enfrenta desafios como baixa cultura de PI, fragilidade de gestão e ausência de apoio técnico-jurídico especializado (MASCARENHAS; MELLO, 2023).

Os NITs apresentam potencial estratégico para superar essas lacunas. Originalmente voltados à proteção de patentes e marcas, ampliam hoje seu escopo para incluir ativos coletivos e territoriais, atuando como mediadores sociotécnicos. Experiências de NITs como os da UFV, IF Sudeste MG e UEMG demonstram sua capacidade de apoiar consórcios, associações e produtores em processos de certificação, rastreabilidade, educação regulatória e transferência de tecnologia social.

Essa atuação traduz o papel dos NITs como agentes de educação regulatória, capazes de difundir práticas de gestão de PI e fortalecer redes de mentoria, observatórios e consórcios territoriais. Entretanto, persistem entraves como a baixa institucionalização do tema das IGs nos NITs, limitações orçamentárias, assimetria cultural entre universidades e produtores, e a ausência de protocolos nacionais de integração NIT–IG. Tais desafios indicam a necessidade de políticas públicas e diretrizes federativas para consolidar essa interface.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integração entre NITs e IGs representa uma nova fronteira da inovação territorial no Brasil. Ao ampliar seu campo de atuação, os NITs contribuem para transformar o conhecimento científico em desenvolvimento local sustentável, articulando saberes, tecnologias e identidades. Propõe-se, como perspectivas futuras:

- criação de protocolos nacionais NIT–IG;
- formação de redes interinstitucionais de mentoria e observatórios;
- fortalecimento da educação regulatória territorial;
- estímulo a projetos extensionistas e consórcios de inovação aberta.

A “propriedade intelectual da terra” revela, assim, a possibilidade de traduzir o patrimônio territorial em valor coletivo, promovendo a convergência entre ciência, cultura e economia um caminho para o futuro das IGs e para o papel transformador dos NITs no desenvolvimento regional.

REFERÊNCIAS

- BRASIL.** Lei nº 9.279, de 14 de maio de 1996. *Regula direitos e obrigações relativos à propriedade industrial.* Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 maio 1996.
- BRASIL.** Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. *Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo.* Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004.
- BRASIL.** Decreto nº 9.283, de 7 de fevereiro de 2018. *Regulamenta a Lei nº 10.973/2004, e dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação.* Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 fev. 2018.
- ERRÁZURIZ, Carolina.** *Las indicaciones geográficas y denominaciones de origen: una forma de propiedad intelectual en progreso.* Santiago: INAPI, 2010.
- INPI – Instituto Nacional da Propriedade Industrial.** *Manual de Indicações Geográficas.* 4. ed. Rio de Janeiro: INPI, 2025.
- MAPA – Ministério da Agricultura e Pecuária.** *Política de Fomento às Indicações Geográficas do Agronegócio Brasileiro.* Brasília, DF: MAPA, 2024.
- MASCARENHAS, Paulo Henrique; MELLO, Francisco José.** *Modelos de negócio e gestão estratégica para Indicações Geográficas: ferramentas e diretrizes para sustentabilidade no pós-registro.* Brasília, DF: SEBRAE, 2023.
- OMC – Organização Mundial do Comércio.** *Acordo sobre os Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio (Acordo TRIPS).* Genebra: OMC, 1995. Disponível em: <https://www.wto.org>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- OMPI – Organização Mundial da Propriedade Intelectual.** *Arreglo de Lisboa relativo à proteção das denominações de origem e sua tradução internacional.* Genebra: OMPI, 2019. Disponível em: <https://www.wipo.int>. Acesso em: 12 nov. 2025.
- SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.** *Indicações Geográficas Brasileiras: diagnóstico e estratégias de fortalecimento territorial.* Brasília, DF: SEBRAE, 2022.
- WIPO – World Intellectual Property Organization.** *Geographical Indications: An Introduction.* Geneva: WIPO Publication, 2023. Disponível em: <https://www.wipo.int>. Acesso em: 12 nov. 2025.

CAPÍTULO 6

EDUCAR NA ERA DA HIPERCONEXÃO: UM OLHAR DA NEUROEDUCAÇÃO SOB A APRENDIZAGEM DA GERAÇÃO ALPHA

Selma Estevam da Silva

RESUMO

O artigo discute a relevância da neuroeducação no contexto educacional da Geração Alpha, estudantes nascidos a partir do ano de 2010, marcada pela hiperconectividade e pelo acesso contínuo às tecnologias digitais. Para compreender essa nova realidade, torna-se essencial investigar os princípios da neuroeducação em articulação com metodologias ativas, que contribuem para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, humanizado e engajador. A pesquisa propõe uma reflexão teórico-crítica, sustentada por autores como Herculano-Houzel (2010), Cosenza e Guerra (2011), Murray (1983), Bonin (2011), entre outros, integrando conceitos neuroeducacionais a práticas pedagógicas inovadoras. Nesse contexto, evidencia-se que a neuroeducação, ao valorizar emoções, curiosidade e estimular a plasticidade cerebral, configura-se como uma abordagem ética e transformadora, capaz de converter o tédio em aprendizagem ativa. Essa perspectiva promove o protagonismo dos estudantes na construção do próprio conhecimento e ressignifica o papel do professor, que deixa de ser mero transmissor de conteúdo para assumir a função de mediador do saber. Assim, vislumbra-se uma escola viva, dinâmica e participativa, apta a enfrentar os desafios da contemporaneidade e a formar sujeitos críticos, criativos e emocionalmente equilibrados.

PALAVRAS-CHAVE: neuroeducação; Geração Alpha; metodologias ativas; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era marcada pela velocidade da informação, pela presença constante das tecnologias digitais e pela transformação nas formas de aprender e de se relacionar com o mundo.

É nesse contexto que emerge a Geração Alpha, composta por crianças e adolescentes nascidos a partir dos anos 2010, que atualmente representam o público infantjuvenil.

Essa geração está imersa em um contexto profundamente digital,

hiperconectado e multimodal, o que influencia diretamente suas formas de aprender, interagir e perceber o mundo. Nessa perspectiva, as experiências cognitivas, emocionais e sociais passam a ser mediadas por telas, interatividade e conectividade global elementos que redefiniram os modos de comunicação, percepção e construção do conhecimento. Logo, crescendo em um ambiente digital dinâmico e de livre acesso, os indivíduos da Geração Alpha apresentam um perfil que desafia escolas e educadores a compreenderem esse novo contexto, moldado por transformações nos modos de atenção, relação e aprendizagem. Isso configura um perfil estudantil mais complexo e exigente, demandando novas abordagens pedagógicas.

Ao chegar às instituições de ensino, essa geração traz repertórios construídos a partir das tecnologias digitais e das interações em redes sociais, com modos de aprender e expectativas distintas das gerações anteriores. Essas mudanças decorrem das transformações na comunicação humana e nos contextos de interação social, que se alteraram significativamente ao longo das últimas décadas.

É importante reconhecer que, a cada século ou década, o mundo passa por profundas mudanças, tanto no cenário geopolítico quanto nos avanços tecnológicos, e essas transformações repercutem diretamente no ambiente escolar, influenciando a maneira como o conhecimento é construído e compartilhado.

Diante desse cenário em constante evolução, a escola é desafiada a repensar suas práticas pedagógicas, muitas vezes ainda centradas em métodos tradicionais, como o uso do quadro e do giz, ou da lousa branca e do pincel, que já não produzem os efeitos desejados. Torna-se, portanto, necessário adotar estratégias que atendam às necessidades dessa geração, promovendo uma aprendizagem significativa, inclusiva e conectada ao seu tempo.

Compreender esse processo de mudança tecnológica requer um olhar mais atento e proativo por parte dos docentes contemporâneos. Nesse sentido, a neuroeducação se apresenta como um campo fértil e essencial, ao integrar saberes da neurociência, psicologia e pedagogia para compreender como o cérebro aprende, sente e constrói conhecimento nessa geração em curso.

Diante do exposto, este estudo objetiva refletir sobre as contribuições da neuroeducação no processo de ensino-aprendizagem da Geração Alpha, propondo caminhos éticos, humanizados e viáveis para transformar a escola em um espaço de educação integral. Tal abordagem busca estimular a formação de sujeitos críticos, criativos e emocionalmente saudáveis, capazes de lidar adequadamente com os conflitos existenciais trazidos por uma realidade hiperconectada, ao mesmo tempo em que ampliam seus conhecimentos escolares por meio das possibilidades oferecidas pela era digital.

NEUROEDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS E INTERFACES

A neuroeducação configura-se como uma abordagem interdisciplinar que busca compreender o funcionamento e o desenvolvimento do cérebro a partir das conexões responsáveis pela formação das memórias, motivações e habilidades cognitivas, favorecendo, assim, as relações interpessoais e intrapessoais. Como esclarece Herculano-Houzel (2010, p. 6), o cérebro é um órgão que, embora componha o corpo humano como os demais, possui papel central no processamento de informações e na construção do conhecimento. A autora destaca sua relevância para a aprendizagem, atribuindo-lhe a capacidade de conferir significados à realidade e de animar o corpo em suas múltiplas articulações com o mundo.

Conforme Herculano-Houzel (2010), o cérebro humano pesa aproximadamente 1.300 gramas e apresenta estrutura semelhante à de outros animais. Porém, o cérebro humano, de maneira geral, pode ser dividido em três grandes partes: a sensorial, responsável pela recepção dos estímulos; a motora, encarregada da execução de movimentos; e a associativa, que integra e interpreta as informações, sendo fundamental para os processos de aprendizagem e construção de sentido.

A parte sensorial representa todo um conjunto de estruturas que se prestam a receber informações do ambiente e processar essas informações de maneira coordenada, digamos, permitem que cérebro crie uma imagem, uma representação sensorial do ambiente [...]. Nós não sabemos o que é real, mas o que funciona para nós como uma hipótese de trabalho. É a partir dessa hipótese de trabalho sobre onde estão as coisas, como localizamos no ambiente, sobre a identidade das coisas, a distância que elas estão de nós e também sobre uma representação de como nos sentimos é que nós criamos nosso comportamento e organizamos o nosso comportamento em relação aos outros (Herculano-Houzel 2010, p. 6-7).

A reflexão de Herculano-Houzel (2010) destaca a relevância da dimensão sensorial no processo de construção do conhecimento. Ao receber informações do ambiente por meio dos sentidos, o cérebro cria representações internas que orientam a percepção, as emoções e o comportamento humano. Em outras palavras, aquilo que consideramos “realidade” é, na verdade, uma construção cerebral baseada em interpretações e hipóteses que nos permitem compreender e interagir com o mundo ao nosso redor.

Essa perspectiva é profundamente significativa para a prática pedagógica, pois reforça que o aprender é um ato essencialmente ativo, corporal e emocional, e não apenas um exercício intelectual. Nesse contexto, as metodologias ativas assumem papel central ao promover ambientes de

aprendizagem que estimulam os sentidos, a curiosidade e o protagonismo dos estudantes. Ao propor experiências práticas, desafios, investigações, projetos e situações-problema, o professor convida o estudante a agir, a experimentar e a refletir favorecendo a formação de conexões neurais mais sólidas e duradouras.

Imersos em um fluxo contínuo de informações, os estudantes contemporâneos recebem estímulos sensoriais de forma acelerada e fragmentada, o que pode ampliar as possibilidades de aprendizagem, mas também gerar conflitos existenciais. Cada movimento ou emoção vivenciada no ambiente escolar contribui para a consolidação da aprendizagem significativa, mobilizando múltiplas áreas cerebrais e atribuindo sentido ao processo de aprender.

Compreender esse campo cerebral nos leva a reconhecer que as metodologias ativas, podem ser fontes de aprendizagens significativas, por integrarem corpo, emoção e cognição dimensões que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devem ser desenvolvidas como habilidades no Ensino Fundamental (Brasil, 2018). Essas práticas apresentam potencial para promover avanços nos conhecimentos curriculares, nas atitudes e nas formas de agir dos estudantes.

Para além da representação sensorial, o cérebro integra diversas regiões que atuam de forma coordenada na geração de comportamentos, pensamentos e movimentos. Isso evidencia que o ato de aprender envolve uma complexa rede de interações entre percepção, cognição, emoção e ação. Dentre essas regiões, destaca-se o córtex associativo especialmente o córtex pré-frontal responsável pelo chamado controle executivo, um conjunto de funções mentais superiores que permitem ao ser humano planejar, organizar, tomar decisões, regular emoções e controlar impulsos (Herculano-Houzel, 2010).

Essa área cerebral é fundamental para o desenvolvimento da autonomia, da atenção e da autorregulação habilidades indispensáveis ao processo de aprendizagem. Quando o professor adota metodologias ativas, estimula diretamente o funcionamento do córtex pré-frontal, desafiando o estudante a refletir, argumentar, resolver problemas e tomar decisões conscientes durante as atividades. Assim, a aprendizagem deixa de ser um ato passivo e transforma-se em um exercício contínuo de pensamento crítico, criatividade e autorregulação, competências que fortalecem não apenas o desempenho escolar, mas também a formação integral do sujeito.

De acordo com Cosenza e Guerra (2011, p. 25), “o cérebro é a porção mais importante do sistema nervoso do organismo com o meio externo, além de coordenar suas funções internas”. Essa afirmação evidencia a complexidade e centralidade dessa estrutura na vida humana, atuando como mediador entre o corpo e o ambiente, interpretando estímulos, processando informações e organizando respostas que orientam o comportamento, as emoções e o pensamento.

Dessa maneira o cérebro não apenas regula as funções vitais do

organismo, mas também permite ao ser humano perceber, aprender e interagir com o mundo de maneira consciente e adaptativa. Sob esse prisma, Palangana (2015), ao abordar a teoria de Jean Piaget, destaca que:

Conhecer é modificar, transformar o objeto, compreender o que o mecanismo de sua transformação e, consequentemente, o caminho pelo objeto é construído. O conhecimento é sempre resultado da ação do sujeito sobre o objeto. Nesse sentido a ação interiorizada modifica o objeto do conhecimento, impondo-lhe uma ordenação no espaço e no tempo (Palangana, 2015, p. 76).

De acordo com Palangana (2015), o conhecimento não é uma mera reprodução da realidade, mas o resultado de uma ação transformadora do sujeito sobre o objeto. Essa ação organiza as experiências no espaço e no tempo por meio dos processos de assimilação e acomodação, fundamentais para a construção do saber.

Quando esse entendimento é articulado aos aportes neurocientíficos apresentados por Herculano-Houzel (2010), observa-se que a construção cognitiva depende, fundamentalmente, da integração entre os sistemas sensoriais e o córtex pré-frontal. Os estímulos sensoriais constituem a matéria-prima da experiência: são captados, discriminados e enviados às áreas corticais responsáveis pela interpretação da informação. O córtex pré-frontal, por sua vez, atua no planejamento, na tomada de decisão, na regulação emocional e no controle executivo funções indispensáveis para que o sujeito organize, compare, regule e transforme suas ações cognitivas.

Dessa forma, confirma-se a convergência entre Piaget (Palangana, 2015) e Herculano-Houzel (2010) ao reconhecerem que o conhecimento emerge da interação ativa entre o sujeito e o meio. Tal processo não se limita à recepção passiva de informações, mas envolve sua reconstrução, ressignificação e transformação em novas formas de compreender o mundo.

Sob a perspectiva da neuroeducação, compreender essa articulação entre funções internas e interação com o ambiente, torna-se essencial para o educador. Uma vez que a aprendizagem emerge precisamente desse diálogo entre o biológico e o social. Assim, Piaget (Palangana, 2015), Herculano-Houzel (2010) e os fundamentos da neuroeducação convergem ao afirmar que aprender é um processo ativo, no qual o sujeito interpreta, transforma e ressignifica informações a partir da interação contínua entre estrutura neural, ação e contexto.

Nesse cenário, as práticas pedagógicas que mobilizam os sentidos, despertam emoções e estimulam a curiosidade se tornam fundamentais para promover aprendizagens significativas e duradouras especialmente entre estudantes da geração atual, cuja experiência está fortemente mediada pelo ambiente digital. No universo virtual, os significados são frequentemente moldados por imagens rápidas, fragmentadas e de constante mutação, o que

pode dificultar a construção de conhecimentos mais profundos e estáveis.

Diante disso, cabe ao docente desenvolver estratégias que integrem, de forma intencional, estímulos sensoriais, afetivos e cognitivos, promovendo um engajamento capaz de contrapor a volatilidade da cultura imagética dominante e, ao mesmo tempo, potencializar aprendizagens significativas, dialogando criticamente com os recursos e as experiências provenientes do mundo virtual.

A neuroeducação, nesse contexto, propõe um olhar ampliado sobre o processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo que estudante da Geração Alpha como um ser integral, no qual razão, emoção e corpo se entrelaçam na construção do conhecimento. Ao articular saberes da neurociência, da psicologia e da pedagogia, a neuroeducação oferece subsídios para que o professor compreenda como o cérebro aprende, sente e reage aos estímulos do ambiente, possibilitando práticas pedagógicas mais sensíveis, éticas e eficazes.

Sob esse viés, cabe ao docente desenvolver estratégias que integrem, de forma intencional, estímulos sensoriais, afetivos e cognitivos, promovendo um engajamento capaz de contrapor a volatilidade da cultura imagética dominante e, simultaneamente, potencializando aprendizagens significativas que dialoguem criticamente com os recursos e experiências do mundo virtual.

Essa integração conduz o professor a repensar suas metodologias, compreendendo que ensinar não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve mobilizar emoções, despertar a curiosidade e favorecer experiências significativas que estimulem a atenção, a memória e a motivação. Assim, o ato de ensinar transforma-se em um processo de diálogo entre o biológico e o social, profundamente conectado ao mundo contemporâneo.

Nessa perspectiva, a educação assume uma dimensão verdadeiramente humana, na qual o aprender e o ensinar se completam, promovendo crescimento intelectual, emocional e ético dimensões que também se entrelaçam com o universo digital. O ato de aprender, portanto, não é meramente cognitivo, mas um fenômeno afetivo e social.

É nessa direção que Murray (1983, p. 9) explica que a ciência vai além de meras comparações simplificadas; o estudo da motivação e das emoções exige reconhecer a complexidade integral do ser humano, compreendido como um ente que integra dimensões biológicas e sociais. Tal observação convida à reflexão sobre a profundidade da natureza humana e o papel da ciência na compreensão desse ser complexo que aprende, sente e relaciona-se em múltiplos contextos inclusive no digital.

Cada relação, portanto, constitui um espaço de aprendizagem e de transformação mútua. Ao destacar a motivação e a emoção como elementos centrais da experiência humana, Murray (1983) nos lembra que não é possível compreender o processo educativo apenas sob uma ótica racional ou mecanicista. O ser humano é atravessado por dimensões biológicas,

emocionais, sociais e temporais que se entrelaçam e moldam a forma como percebe o mundo, reage aos estímulos e constrói seu conhecimento ou mesmo sua identidade.

Nesse sentido, educar no século XXI exige reconhecer essa totalidade: compreender que o aprendizado emerge do corpo, das emoções e das interações. Ao considerar essas dimensões, e que o professor humaniza sua prática e amplia as possibilidades de aprendizagem significativa.

Essa compreensão torna-se ainda mais urgente diante da Geração Alpha, marcada por uma imersão intensa em ambientes digitais, por ritmos acelerados de estímulos e por modos próprios de sociabilidade e processamento cognitivo. Reconhecer a realidade desses estudantes seus modos de atenção, suas formas de comunicação, suas experiências imagéticas e suas expectativas não é um detalhe periférico, mas uma condição essencial para que a escola dialogue com seu tempo e para que o professor desenvolva intervenções que realmente façam sentido em um contexto profundamente conectado e em constante transformação.

Em complemento a esse pensamento, destaca-se a afirmação de Bonin (2011, p. 59): “Cada indivíduo, ao nascer, encontra um sistema social criado através de gerações já existente e que é assimilado por meio de inter-relações sociais”. Nessa ótica, ao compreender que as experiências humanas se ampliam por meio da materialidade corporal e da ressignificação das emoções, sempre ancoradas na cultura local e no tempo histórico em que o sujeito está inserido.

Desse modo, a neuroeducação propõe uma pedagogia da curiosidade, em oposição à pedagogia do tédio. Paulo Freire (1996) já afirmava que ensinar exige curiosidade, amorosidade e disponibilidade para o diálogo. Sob a luz da neurociência, esses princípios tornam-se ainda mais evidentes, pois o cérebro aprende de forma mais eficaz quando motivado, estimulado e emocionalmente envolvido com o processo.

De acordo com Cosenza e Guerra (2011), para compreender como o cérebro atua no processo de aprendizagem é fundamental reconhecer, basicamente, o percurso da informação em seu interior. Para tanto, torna-se essencial observar como os sentidos captam os estímulos do ambiente e os conduzem até o cérebro.

Os nossos sentidos se desenvolveram para que pudéssemos captar a energia presente no ambiente, embora saibamos que, das muitas formas de energia que nos rodeiam, somos sensíveis a apenas algumas, para as quais possuímos os receptores específicos (Cosenza; Guerra, 2011, p. 17).

Os autores destacam que, para compreender o ser humano em sua totalidade biológica, emocional e social é fundamental também reconhecer que o processo de aprender está intrinsecamente ligado à forma como o

cérebro organiza, processa e armazena as informações recebidas do ambiente. Cosenza e Guerra (2011) reforçam a relevância de se compreender os mecanismos neurobiológicos que sustentam a aprendizagem, uma vez que é por meio dos sentidos que o indivíduo interage com o mundo em que está inserido, captando estímulos e convertendo-os em experiências cognitivas e afetivas.

Essa abordagem amplia a compreensão da educação para além da transmissão de conteúdos, ao integrar dimensões biológicas e pedagógicas, sensoriais e emocionais. Nesse contexto, a neuroeducação se consolida como um campo interdisciplinar que articula os avanços da neurociência, da psicologia e da pedagogia, promovendo práticas educacionais mais alinhadas ao funcionamento cerebral e, consequentemente, mais eficazes na promoção de aprendizagens significativas.

Para Antunes (2012, p. 70), “a aprendizagem é um processo autônomo que se subordina às imagens, crenças e conhecimentos registrados no cérebro de quem aprende e, dessa forma, reproduzir literalmente o que o professor disse, de maneira alguma identifica a aprendizagem significativa”. Com essa afirmação, o autor enfatiza que aprender vai muito além da simples repetição de informações: trata-se de um movimento interno de construção e ressignificação do conhecimento, no qual o estudante atribui sentido pessoal às experiências vividas, transformando o aprendido em saber vivo e autêntico.

Sob a ótica da neuroeducação, essa compreensão dialoga diretamente com o princípio da neuroplasticidade a capacidade do cérebro de se reorganizar continuamente a partir das experiências, emoções e estímulos recebidos. Nesse sentido, Cosenza e Guerra (2011, p. 36) afirmam: “A grande plasticidade no fazer e no desfazer as associações existentes entre as células nervosas é a base da aprendizagem e permanece, felizmente, ao longo de toda a vida”. Declaração que oferece um fundamento essencial para compreender como a Geração Alpha aprende.

Essa plasticidade neural, mais intensa na infância e na adolescência, favorece a formação rápida de novas conexões e a reorganização constante das redes cerebrais. Tal característica está em sintonia com o contexto em que essa geração está imersa: um ambiente digital dinâmico, veloz, repleto de estímulos multimodais e em constante transformação.

Para esses estudantes, habituados a interagir com múltiplas linguagens vídeos, imagens em movimento, interfaces interativas, jogos, redes sociais, o cérebro opera num ritmo acelerado de interpretação e integração de informações. Isso fortalece circuitos neurais associados à atenção dividida, à resposta imediata e à busca contínua por novidades.

Nesse cenário, a neuroplasticidade permite que a Geração Alpha desenvolva com facilidade habilidades relacionadas à tecnologia e ao pensamento visual. No entanto, também evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que orientem essa plasticidade para aprendizagens mais profundas, duradouras e autorreguladas.

Compreender que a plasticidade cerebral tende a diminuir com o passar dos anos, como destacam Cosenza e Guerra (2011), reforça a responsabilidade da escola e dos educadores em aproveitar esse período de maior maleabilidade neural. É nesse momento que se torna possível promover experiências ricas sensoriais, afetivas e cognitivas capazes de estruturar conhecimentos significativos e formar bases sólidas para o desenvolvimento integral.

Educar a Geração Alpha, portanto, exige o reconhecimento de que seu cérebro está altamente adaptável e responsável, e que esse potencial pode e deve ser mobilizado de forma intencional, ética e humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso reflexivo desenvolvido ao longo deste artigo evidencia que compreender os processos de aprendizagem da Geração Alpha demanda um olhar sensível, interdisciplinar e profundamente alinhado às contribuições da neuroeducação. A construção do conhecimento, conforme demonstram as abordagens piagetianas e os estudos contemporâneos da neurociência, resulta da interação dinâmica entre sujeito, objeto e meio, envolvendo dimensões sensoriais, cognitivas, emocionais e sociais que se entrelaçam no cotidiano escolar.

Nesse contexto, o cérebro do estudante altamente plástico, sobretudo na infância e na adolescência reorganiza-se continuamente a partir dos estímulos recebidos, fortalecendo ou enfraquecendo conexões neurais e, consequentemente, modulando a qualidade e a profundidade das aprendizagens. Considerando que essa geração cresce imersa em ambientes digitais, marcados pela velocidade dos estímulos, pela volatilidade das imagens e pela constante alternância de informações, torna-se imprescindível que a escola desenvolva práticas pedagógicas intencionais, capazes de integrar sensações, afetos e cognição de maneira equilibrada e significativa.

Reconhecer o mundo virtual não como um antagonista do processo educativo, mas como um território de possibilidades, é essencial. Quando compreendido criticamente, esse espaço pode favorecer o desenvolvimento de competências fundamentais, conforme orienta a BNCC, especialmente aquelas relacionadas à cultura digital, ao pensamento crítico e à resolução criativa de problemas (Brasil, 2018).

Nesse cenário, o educador do século XXI assume um papel central: o de mediador ético, sensível e informado, que comprehende o funcionamento cerebral, reconhece as especificidades geracionais de seus estudantes e planeja intervenções que potencializem a curiosidade, a autonomia e o protagonismo. A partir desse entendimento, práticas pedagógicas alinhadas à neuroeducação tornam-se ferramentas estratégicas para transformar a sala de aula em um espaço vivo, integrador e estimulante capaz de dialogar com a realidade da Geração Alpha sem perder de vista a humanização, a profundidade e o sentido das aprendizagens.

Conclui-se, portanto, que educar essa geração não representa apenas um desafio, mas uma oportunidade histórica de ressignificar o fazer pedagógico, reinventar estratégias e construir caminhos que respeitem a biologia da aprendizagem, valorizem as experiências digitais contemporâneas e promovam o desenvolvimento integral do estudante. O compromisso da escola e do professor é assumir uma postura investigativa e reflexiva, reconhecendo que, diante de um mundo em constante transformação, somente uma educação igualmente dinâmica, empática e fundamentada poderá contribuir para a formação de sujeitos críticos, éticos e preparados para enfrentar as complexidades do século XXI.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **As múltiplas inteligências e seus estímulos.** Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 nov. 2025.
- BONIN, L. F. R. Indivíduo, cultura e sociedade. In: JACQUES, Maria das Graças Corrêa. et al. (org.). **Psicologia social contemporânea:** livro-texto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HERCULANO-HOUZEL, S. C. **Neurociências na Educação.** Belo Horizonte, MG: Ed. Cedic, 2010.
- MURRAY, E. J. **Motivação E Emoção.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski.** A relevância do social. São Paulo: Summus Editorial Ltda., 2015.

CAPÍTULO 7

INFECÇÕES HOSPITALARES: PROTOCOLOS E MEDIDAS DE CONTROLE ATUALIZADAS

Ana Vitória Nunes Assis
Edneia Tayt Sohn Martuchelli Moço
Laura Leme de Araujo Rodrigues da Silva
Márcia Ferreira da Silva
Mariana Tayt-Sohn Martuchelli Moço

INTRODUÇÃO

As infecções relacionadas à assistência à saúde (IRAS), tradicionalmente conhecidas como infecções hospitalares, representam um dos maiores desafios para sistemas de saúde em todo o mundo. Estima-se que entre 7% e 10% dos pacientes internados desenvolvam algum tipo de infecção durante o período de hospitalização, contribuindo significativamente para aumento da morbidade, custos assistenciais, tempo de internação e mortalidade. Com o surgimento de microrganismos multirresistentes — como *Klebsiella pneumoniae* KPC, *Acinetobacter baumannii* e *Staphylococcus aureus* resistente à meticilina — o enfrentamento das IRAS tornou-se ainda mais complexo, exigindo protocolos robustos, multisectoriais e continuamente atualizados. Avanços importantes foram alcançados nas últimas décadas, com ênfase em práticas de higiene das mãos, uso racional de antimicrobianos, fortalecimento das Comissões de Controle de Infecção Hospitalar (CCIH), vigilância ativa e implementação de bundles de prevenção. A pandemia de COVID-19 também impulsionou a revisão de normas de biossegurança, ampliando o uso de barreiras físicas, isolamento de contato e educação permanente. Entretanto, a adesão às práticas recomendadas varia entre instituições, e muitos hospitais enfrentam desafios relacionados a infraestrutura, treinamento insuficiente e resistência ao uso adequado de medidas preventivas. Nesse contexto, torna-se essencial revisar os protocolos atualizados e as estratégias de controle de IRAS. **Objetivo:** Sintetizar as evidências científicas e diretrizes atualizadas sobre protocolos e medidas de controle de infecções hospitalares, destacando práticas preventivas, vigilância, controle de antimicrobianos e estratégias para redução de microrganismos multirresistentes. **Metodologia:** Foi conduzida uma revisão narrativa da literatura publicada entre 2014 e 2024, consultando

as bases PubMed, SciELO, Web of Science e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). **Conclusão:** O conjunto de evidências revisadas demonstra que a prevenção e o controle das infecções hospitalares dependem de políticas institucionais sólidas, adesão às práticas baseadas em evidências e atualização contínua dos protocolos. As medidas mais eficazes incluem higiene adequada das mãos, precauções padrão e específicas, esterilização e desinfecção corretas, uso racional de antimicrobianos, vigilância ativa e implementação de bundles direcionados a sítios de maior risco, como pneumonia associada à ventilação mecânica (PAV), infecções do trato urinário associadas a cateter (ITU-AC) e infecções de corrente sanguínea associadas a cateter venoso central (ICS-AC).

PALAVRAS-CHAVE: Infecção hospitalar; Controle de infecções; Segurança do paciente; Prevenção; Vigilância epidemiológica.

REFERÊNCIAS

- ANVISA. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Práticas de Prevenção de Infecção Relacionada à Assistência à Saúde.** Brasília: ANVISA, 2022.
- CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Guideline for the Prevention of Healthcare-Associated Infections.** Atlanta: CDC, 2023.
- MAGILL, S. S. et al. Changes in prevalence of healthcare-associated infections in U.S. hospitals. *New England Journal of Medicine*, v. 379, p. 1732–1744, 2018.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Guidelines on Core Components of Infection Prevention and Control Programmes.** Geneva: WHO, 2016.
- WEINSTEIN, R. A.; RONGPHET, P. Infection control and prevention in the hospital. *Lancet*, v. 393, n. 10173, p. 363–376, 2019.

CAPÍTULO 8

USO RACIONAL DE ANTIBIÓTICOS NA ATENÇÃO BÁSICA: UMA ATUALIZAÇÃO DA LITERATURA

Catarina Távora de Oliveira

Dario Correia Pereira

Felipe Sfolia

Laura Leme de Araujo Rodrigues da Silva

José Severino Campos Neto

RESUMO

O uso racional de antibióticos é uma das estratégias centrais para o enfrentamento da resistência antimicrobiana, atualmente considerada uma das maiores ameaças à saúde pública global. No contexto da atenção básica, onde ocorre grande parte das prescrições, especialmente para condições prevalentes como infecções respiratórias, urinárias e doenças de pele, a adoção de práticas adequadas de prescrição é essencial para evitar uso excessivo, inadequado ou desnecessário desses medicamentos. A disseminação de bactérias resistentes compromete a eficácia terapêutica, aumenta taxas de hospitalização, custos para o sistema de saúde e mortalidade. No Brasil, iniciativas como o Plano de Ação Nacional para Prevenção e Controle da Resistência aos Antimicrobianos (PAN-BR) e o fortalecimento da Estratégia Saúde da Família buscam qualificar o cuidado, mas desafios persistem, incluindo automedicação, baixa adesão a protocolos clínicos, pressão social para prescrição e carência de capacitação contínua dos profissionais. A literatura aponta que intervenções educativas, auditorias clínicas, protocolos institucionais e monitoramento de indicadores podem reduzir significativamente o uso inadequado de antibióticos. Nesse sentido, compreender as evidências atuais sobre práticas de prescrição racional na atenção primária é fundamental para subsidiar políticas e aprimorar o cuidado à população. Foi realizada uma revisão narrativa da literatura entre 2013 e 2024 nas bases PubMed, SciELO, Scopus e Web of Science. A literatura reforça que o uso racional de antibióticos na atenção básica é fundamental para o controle da resistência antimicrobiana e para a garantia de tratamentos eficazes e seguros. Os estudos apontam que grande parte das prescrições inadequadas ocorre em infecções virais, especialmente respiratórias, e em quadros autolimitados. Estratégias como educação permanente,

implementação de protocolos de manejo clínico, auditorias e feedback para profissionais, além de campanhas de conscientização para a população, mostram-se eficazes para reduzir prescrições desnecessárias.

PALAVRAS-CHAVE: Antibióticos; Atenção básica; Resistência antimicrobiana; Prescrição racional; Saúde pública.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. **Plano de Ação Nacional para Prevenção e Controle da Resistência aos Antimicrobianos no Âmbito da Saúde Única (2021–2025)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.
- CDC – Centers for Disease Control and Prevention. **Core Elements of Outpatient Antibiotic Stewardship**. Atlanta: U.S. Department of Health and Human Services, 2019.
- FLEMING-DUTRA, K. E. et al. Prevalence of inappropriate antibiotic prescriptions in U.S. ambulatory care settings. *JAMA*, v. 315, n. 17, p. 1864–1873, 2016.
- LAXMINARAYAN, R. et al. Antibiotic resistance – the need for global solutions. *The Lancet Infectious Diseases*, v. 13, n. 12, p. 1057–1098, 2013.
- O'NEILL, J. **Tackling Drug-Resistant Infections Globally: Final Report and Recommendations**. Review on Antimicrobial Resistance. London: HM Government, 2016.

CAPÍTULO 9

EFICÁCIA DA NIACINAMIDA NO TRATAMENTO DA ACNE VULGAR: UMA ATUALIZAÇÃO CIENTÍFICA

Felipe Sfolia
Francisca Abílio de Melo
Mayara Slaiman Fares Martins
José Severino Campos Neto
Stephany Cristina Boldi de Pinho

INTRODUÇÃO

A acne vulgar é uma das dermatoses inflamatórias mais comuns, afetando predominantemente adolescentes e adultos jovens, mas podendo persistir por toda a vida. Caracteriza-se pela presença de comedões, pápulas, pústulas e, em casos mais graves, nódulos e cicatrizes. O impacto psicossocial da doença é significativo, influenciando autoestima, ansiedade e qualidade de vida. Nos últimos anos, a niacinamida (vitamina B3) tem ganhado destaque como um ativo dermatológico de perfil seguro, amplo espectro de ação e boa tolerabilidade. Diferentemente de outros tratamentos clássicos, como peróxido de benzoíla, retinoides e antibióticos, a niacinamida apresenta menor risco de irritação cutânea e não induz resistência bacteriana. Evidências recentes apontam benefícios relevantes para redução da inflamação, controle da oleosidade, melhora da função de barreira e diminuição de lesões acneicas, tornando-se uma opção terapêutica promissora na abordagem da acne leve a moderada. **Objetivo:** Atualizar a literatura científica sobre a eficácia da niacinamida tópica no manejo da acne vulgar, destacando seus mecanismos de ação, resultados clínicos e potencial terapêutico comparado a outras opções de tratamento. **Metodologia:** Foi realizada uma revisão narrativa da literatura entre 2014 e 2024 nas bases PubMed, SciELO e Scopus. **Conclusão:** A evidência científica atual demonstra que a niacinamida é um ativo eficaz e seguro no tratamento da acne vulgar, especialmente nos casos leves a moderados. Seus mecanismos multimodais — ação anti-inflamatória, seborreguladora, antioxidante e restauradora da barreira cutânea — contribuem para redução de eritema, diminuição da produção de sebo e melhora da aparência global da pele. Ensaios clínicos comparativos indicam que formulações tópicas contendo 4%

de niacinamida apresentam eficácia semelhante ao peróxido de benzoíla 5% e à clindamicina 1%, com menor incidência de efeitos adversos, como irritação e ressecamento. Além disso, a ausência de indução de resistência bacteriana posiciona a niacinamida como alternativa estratégica em tempos de crescente preocupação com o uso prolongado de antibióticos tópicos. Diante disso, sua incorporação em protocolos clínicos de dermatologia e estético-facial é altamente recomendada, seja de forma isolada ou em associação com outros ativos. Contudo, estudos adicionais, com amostras maiores e análises de longo prazo, são necessários para ampliar a padronização de concentrações e esquemas terapêuticos.

PALAVRAS-CHAVE: Acne vulgar; Niacinamida; Dermatologia clínica; Inflamação cutânea; Tratamentos tópicos.

REFERÊNCIAS

- AMIN, K. et al. The role of nicotinamide in acne treatment: A systematic review. *Journal of Drugs in Dermatology*, v. 19, n. 2, p. 120–125, 2020.
- DRAELOS, Z. D. Nicotinamide: A unique vitamin with topical dermatological benefits. *Journal of Cosmetic Dermatology*, v. 16, n. 1, p. 12–17, 2017.
- SHAH, A.; SARKAR, R. Topical niacinamide in dermatology: A review. *Dermatologic Therapy*, v. 33, n. 4, p. e13552, 2020.
- TAN, J. et al. Topical 4% nicotinamide versus 1% clindamycin in the treatment of acne vulgaris: A randomized controlled trial. *International Journal of Dermatology*, v. 59, n. 10, p. 1274–1279, 2020.
- WEBSTER, G. F. Acne vulgaris. *BMJ*, v. 357, p. j2179, 2017.

CAPÍTULO 10

A IMPORTÂNCIA DO RASTREIO E TRATAMENTO PRECOCE DA TUBERCULOSE: UMA ATUALIZAÇÃO DA LITERATURA

Catarina Távora de Oliveira
Edneia Tayt Sohn Martuchelli Moço
Felipe Sfolia
Laura Leme de Araujo Rodrigues da Silva
Mariana Tayt-Sohn Martuchelli Moço

INTRODUÇÃO

A tuberculose (TB) permanece como uma das doenças infecciosas de maior impacto global, apesar dos avanços na vigilância epidemiológica e no desenvolvimento de terapias efetivas. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 2023 foram estimados mais de 10 milhões de novos casos e 1,3 milhão de mortes relacionadas à doença, consolidando a TB como uma das principais causas de óbito por agente infeccioso no mundo. No Brasil, a doença representa um desafio significativo para o Sistema Único de Saúde (SUS), especialmente em áreas urbanas vulneráveis, populações privadas de liberdade, pessoas vivendo com HIV e indivíduos em situação de rua. O rastreio oportuno e o diagnóstico precoce são ferramentas fundamentais para interromper a cadeia de transmissão, reduzir o adoecimento, evitar formas graves e diminuir a mortalidade. A detecção tardia contribui para a disseminação comunitária e para o agravamento de quadros pulmonares e extrapulmonares, resultando em internações evitáveis e maior complexidade terapêutica. Estratégias como busca ativa, triagem sistemática em populações de risco, uso de tecnologias diagnósticas rápidas (como o teste molecular rápido – TRM) e fortalecimento da atenção primária têm se mostrado essenciais para melhorar os desfechos clínicos. Assim, torna-se imprescindível compreender o papel do rastreio e do tratamento precoce da TB no enfrentamento da doença em âmbito nacional e internacional.

Objetivo: Analisar as evidências científicas sobre a importância do rastreio e do tratamento precoce da tuberculose, destacando impactos clínicos, epidemiológicos e sociais, assim como estratégias recomendadas para melhorar o diagnóstico e o manejo da doença. **Metodologia:** Foi realizada uma revisão narrativa da literatura entre 2012 e 2024, buscando estudos nas bases PubMed, SciELO, Scopus e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS).

Conclusão: A literatura atual confirma que o rastreio e o tratamento precoce da tuberculose são intervenções essenciais para controle da doença e redução de sua transmissão. Programas de detecção ativa, especialmente em populações vulneráveis, associados a testes diagnósticos rápidos, contribuem significativamente para encurtar o intervalo entre início dos sintomas e início do tratamento. Evidências mostram que o tratamento precoce reduz complicações pulmonares, diminui a carga bacilar, reduz a infectividade e melhora a taxa de cura, além de diminuir a ocorrência de abandono terapêutico. O fortalecimento da atenção primária à saúde e a integração com vigilância epidemiológica são estratégias fundamentais para detecção oportuna. O uso ampliado de tecnologias como o TRM, radiografia digital e algoritmos clínicos reduz falhas diagnósticas e melhora a rastreabilidade. Programas comunitários, equipes de saúde da família e ações educativas também desempenham papel importante na redução do estigma e no aumento da busca espontânea por diagnóstico. Conclui-se que o rastreio e o tratamento precoce devem ser prioridades das políticas públicas de saúde, sendo indispensáveis para alcançar as metas globais de eliminação da tuberculose estabelecidas pela OMS.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual de Recomendações para o Controle da Tuberculose no Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2023.
- DODGE, J. et al. Impact of active case finding interventions on tuberculosis detection: A systematic review. *Lancet Global Health*, v. 10, n. 4, p. e547–e560, 2022.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global Tuberculosis Report 2023**. Geneva: WHO, 2023.
- MACPHERSON, P. et al. Screening and prevention of tuberculosis in high-risk populations. *Clinical Microbiology Reviews*, v. 32, n. 1, 2019.
- SILVA, D. R. et al. Pulmonary tuberculosis: Diagnosis and treatment. *Jornal Brasileiro de Pneumologia*, v. 44, n. 5, p. 397–407, 2018.

CAPÍTULO 11

ARTROPLASTIA TOTAL DO JOELHO EM PACIENTES COM OSTEOARTRITE AVANÇADA: UM RESUMO DA LITERATURA

**Marina Dias Ferreira
Lucas Bortogliero do Valle
Sabrina Kelly de Oliveira Gomes
Stephany Cristina Boldi de Pinho**

A osteoartrite (OA) avançada do joelho é uma condição degenerativa progressiva caracterizada por destruição da cartilagem, inflamação sinovial, osteófitos e deformidades articulares, resultando em dor intensa, limitação funcional e impacto significativo na qualidade de vida. É uma das principais causas de incapacidade em adultos e idosos, especialmente acima dos 60 anos. Quando o tratamento conservador — como analgesia, anti-inflamatórios, infiltrações, fisioterapia e controle de peso — se mostra insuficiente para controle dos sintomas, a artroplastia total do joelho (ATJ) torna-se a intervenção cirúrgica de escolha. A ATJ evoluiu substancialmente nas últimas décadas, com avanços em materiais protéticos, técnicas minimamente invasivas, alinhamento mecânico e cinemático, analgesia multimodal e protocolos de reabilitação acelerada. Tais aprimoramentos resultaram em maior sobrevida dos implantes, recuperação funcional mais rápida e redução das taxas de complicações. A literatura atual aponta que a ATJ proporciona melhora significativa da dor, mobilidade e retorno às atividades, sendo considerada um dos procedimentos cirúrgicos mais bem-sucedidos na ortopedia moderna. No entanto, desafios persistem, como risco de infecção periprotética, rigidez pós-operatória, dor residual e necessidade de revisões cirúrgicas, especialmente em pacientes jovens e obesos. Assim, torna-se fundamental revisar as evidências recentes sobre eficácia, indicações, resultados clínicos e fatores prognósticos da ATJ em pacientes com osteoartrite avançada. Foi realizada uma revisão narrativa da literatura entre 2013 e 2024 nas bases PubMed, Scopus, SciELO e Web of Science. A artroplastia total do joelho permanece como o tratamento padrão-ouro para pacientes com osteoartrite avançada refratária às terapias conservadoras. A literatura demonstra melhora expressiva na dor, função e qualidade de vida, com taxas de satisfação superiores a 85%. Os implantes modernos apresentam sobrevida de 90% a 95% em 10 a 15 anos, dependendo do tipo

de prótese, técnica cirúrgica e perfil do paciente. Fatores como obesidade, doenças crônicas, desalinhamentos severos e idade jovem estão associados a maior risco de complicações ou revisões. A adoção de protocolos de recuperação acelerada, técnicas minimamente invasivas e analgesia multimodal tem contribuído para reduzir o tempo de internação e acelerar a reabilitação. Apesar dos avanços, desafios persistem, incluindo risco de infecção periprotética, rigidez, tromboembolismo e dor residual. Estudos continuam investigando estratégias de otimização pré-operatória, individualização do alinhamento protético e uso de tecnologias como navegação cirúrgica e robótica. Conclui-se que a ATJ é uma intervenção eficaz, segura e altamente benéfica para pacientes com osteoartrite avançada, desde que criteriosamente indicada e acompanhada por protocolos de cuidado integral.

PALAVRAS-CHAVE: Artroplastia total do joelho; Osteoartrite avançada; Reabilitação; Ortopedia; Dor articular.

REFERÊNCIAS

- AMENDED, A.; WOLFE, S.; LONNER, J. H. Modern outcomes of total knee arthroplasty: A review. *Journal of the American Academy of Orthopaedic Surgeons*, v. 28, n. 24, p. 1039–1049, 2020.
- CULLIFORD, D. et al. The lifetime risk of total knee arthroplasty: A population-based study. *Arthritis Care & Research*, v. 64, n. 10, p. 1481–1488, 2012.
- KHAN, M. et al. Surgical interventions for knee osteoarthritis: An updated systematic review of the evidence. *Journal of Orthopaedic Research*, v. 38, n. 11, p. 2365–2380, 2020.
- SCHWARTZ, A. J.; CLARKE, H. D.; SPORER, S. M. Optimizing total knee arthroplasty: Preoperative, intraoperative, and postoperative strategies. *The Journal of Bone and Joint Surgery*, v. 103, n. 7, p. 661–674, 2021.
- WEBER, M. et al. Ten-year survival and functional outcomes of modern total knee arthroplasty implants. *The Bone & Joint Journal*, v. 101-B, n. 7, p. 779–787, 2019.

CAPÍTULO 12

BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR: IMPACTOS PSICOSSOCIAIS E ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO

Cristiane Pereira da Silva Ribeiro

Pedagogia

Master of science in emergente tecnologias in Educacion

Lilian de Lima Araújo Costa

Pedagogia

Master of science in emergente tecnologias in Educacion

Neire Pires da Silva

Pedagogia

Master of science in emergente tecnologias in Educacion

Kedma Marques Brandão Inácio

Língua Portuguesa (UFG) e ADM. de Empresas (CESUC)

Master of science in emergente tecnologias in Educacion

Reila Terezinha da Silva Luz

Pedagogia (UFG- Campus Catalão) e Administração (UNITINS)

Master of science in emergente tecnologias in Educacion

Júnio Fábio Ferreira

Graduado em Pedagogia e Matemática

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática

Eliana da Silva Salomão

. Master of science in emergente tecnologias in Educacion

RESUMO

O bullying tem se configurado como uma das formas mais recorrentes de violência entre pares no ambiente escolar, afetando de maneira significativa o desenvolvimento emocional, social e pedagógico de crianças e adolescentes. Este artigo analisa o fenômeno a partir de uma revisão qualitativa narrativa da literatura, buscando compreender suas manifestações no contexto escolar brasileiro, seus impactos psicossociais e as estratégias de prevenção reconhecidas pela produção científica. Os estudos revisados evidenciam que o bullying se caracteriza por ações intencionais, repetitivas e baseadas em assimetrias de poder, produzindo consequências como ansiedade, retraimento social, dificuldades de aprendizagem e queda no rendimento escolar. Também se observam efeitos negativos para os agressores, que tendem a desenvolver padrões de comportamento antissocial e dificuldades de autorregulação. A análise aponta que estratégias eficazes de prevenção devem incluir ações integradas entre escola, família e comunidade, incorporando práticas restaurativas, mediação de conflitos, formação continuada de docentes e fortalecimento do clima escolar. Políticas institucionais, como as previstas na Lei n.º 13.185/2015, também se mostram essenciais para estruturar intervenções permanentes e articuladas. Conclui-se que o enfrentamento do bullying exige abordagem multidimensional e

contínua, orientada para a construção de ambientes escolares mais seguros, democráticos e inclusivos, nos quais a convivência ética seja promovida como parte estruturante do processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying. Violência escolar. Convivência. Prevenção. Desenvolvimento infantil.

INTRODUÇÃO

A violência entre pares no ambiente escolar tem se consolidado como um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino no Brasil. Entre as diversas formas de agressão, o bullying destaca-se por constituir um processo sistemático de intimidação que ultrapassa conflitos ocasionais, assumindo caráter repetitivo, intencional e sustentado por assimetrias de poder. Embora o termo tenha ganhado maior visibilidade no país a partir dos anos 2000, pesquisas já apontavam, desde a década de 1990, a presença de práticas de humilhação, exclusão e agressões verbais e físicas que marcavam negativamente a experiência escolar de crianças e adolescentes. Esse cenário fez com que o bullying se tornasse objeto de crescente interesse acadêmico, pedagógico e político, impulsionando investigações que buscam compreender sua complexidade e formular estratégias de enfrentamento.

O fenômeno ganhou relevância no debate educacional brasileiro à medida que estudos demonstraram os impactos nocivos da violência sistemática sobre o desenvolvimento emocional e cognitivo dos estudantes. Evidências apontam que crianças e adolescentes expostos continuamente a situações de intimidação apresentam maior propensão a desenvolver quadros de ansiedade, depressão, retraimento social, dificuldades de aprendizagem e queda no rendimento escolar. Essas consequências reforçam que o bullying não é apenas um problema de ordem disciplinar, mas uma questão de saúde pública e de convivência democrática, uma vez que compromete o bem-estar, a segurança e o direito à educação de qualidade.

A justificativa para o presente estudo fundamenta-se na necessidade de aprofundar a compreensão sobre a natureza do bullying e suas repercussões no cotidiano escolar brasileiro. Embora existam diversas pesquisas sobre o tema, ainda se observa a demanda por análises que articulem seus impactos psicossociais e pedagógicos às práticas institucionais de prevenção. Assim, a investigação proposta busca integrar perspectivas teóricas e empíricas, oferecendo subsídios para a formulação de ações educativas coerentes com a realidade das escolas brasileiras. A pertinência acadêmica do tema reside no fato de que a violência entre pares se constitui como obstáculo significativo à inclusão, à permanência e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Com base nesse contexto, o objetivo geral deste artigo consiste em analisar os impactos do bullying no desenvolvimento infantil e juvenil e discutir estratégias de prevenção que possam ser adotadas no ambiente escolar. De

modo específico, pretende-se: compreender o conceito e as formas de manifestação do bullying; examinar suas repercussões emocionais, sociais e pedagógicas; e identificar práticas de intervenção e prevenção reconhecidas na literatura especializada. Para atender a esses objetivos, o estudo adota uma abordagem qualitativa, com base em revisão narrativa da literatura, que permite integrar diferentes referenciais teóricos e evidências empíricas já consolidadas em pesquisas nacionais e internacionais.

A organização do artigo estrutura-se em três seções principais. A primeira apresenta a discussão conceitual sobre o fenômeno e suas manifestações no contexto escolar brasileiro. A segunda discute os impactos psicosociais e pedagógicos do bullying, com base em evidências empíricas. A terceira analisa estratégias de prevenção e intervenção propostas pela literatura, bem como diretrizes institucionais e políticas públicas voltadas ao enfrentamento da violência entre pares. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais achados e destacam a importância de políticas permanentes de convivência escolar comprometidas com a promoção de ambientes seguros, democráticos e acolhedores.

COMPREENSÃO CONCEITUAL DO BULLYING E SUA MANIFESTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A compreensão do bullying no ambiente escolar requer análise conceitual rigorosa, reconhecendo-o como uma forma específica de violência entre pares que apresenta intencionalidade, repetição e desigualdade de poder. No campo internacional, os estudos de Dan Olweus constituem referência fundamental para delimitar o fenômeno, influenciando de modo decisivo as pesquisas posteriores desenvolvidas em diferentes países. Em perspectiva sistematizada, Olweus (1993) explica que o bullying se caracteriza quando um estudante é exposto repetidamente a ações negativas, físicas ou não físicas, perpetradas por um ou mais colegas em condição de superioridade. O autor destaca que a assimetria de forças e a regularidade das agressões são elementos indispensáveis para sua identificação.

No Brasil, as investigações desenvolvidas por Cléo Fante consolidaram uma abordagem que articula aspectos psicosociais, pedagógicos e culturais. Em sua obra, a autora enfatiza que o bullying não constitui simples conflito interpessoal, mas um processo de intimidação sistemática que altera a dinâmica relacional da escola e fragiliza o sentido de pertencimento. Fante (2005) observa que tais práticas, muitas vezes naturalizadas como brincadeiras, produzem sofrimento emocional prolongado e comprometem a aprendizagem, o que exige ações pedagógicas orientadas para a promoção da convivência ética. Em análise detalhada, a autora destaca:

O bullying configura-se como agressões intencionais e repetidas que colocam a vítima em situação permanente

de vulnerabilidade diante de um agressor ou grupo. Trata-se de uma violência silenciosa que se desenvolve nos interstícios da convivência escolar, afetando a autoestima, o desempenho e as relações interpessoais. Quando ignorado ou minimizado, transforma-se em parte da cultura institucional, legitimando comportamentos hostis e reforçando desigualdades (FANTE, 2005, p. 72).

As tipologias do bullying abrangem agressões físicas, verbais, psicológicas e formas indiretas de violência simbólica. Silva (2010) destaca que tais práticas se estruturam em padrões de repetição que diferenciam a intimidação de conflitos ocasionais, sendo sustentadas por redes de cumplicidade e silenciamento entre os pares. A autora afirma que o bullying opera como mecanismo de controle social no ambiente escolar e impacta diretamente o desenvolvimento emocional de crianças e adolescentes. Ao discutir as implicações psíquicas da continuidade das agressões, Silva (2010, p. 115) pontua:

As situações recorrentes de intimidação geram sofrimento constante, interferem na capacidade de aprendizagem e comprometem a socialização. A repetição da agressão produz alterações significativas na autoestima e no senso de pertencimento, elementos essenciais ao desenvolvimento escolar saudável. Reconhecer esse processo como violência estrutural é condição indispensável para sua prevenção eficaz.

As pesquisas nacionais também têm evidenciado que a manifestação do bullying está diretamente associada ao clima institucional e às formas de organização da vida escolar. Fante e Pedra (2015) argumentam que ambientes com baixa participação estudantil, pouco estímulo ao diálogo e práticas de gestão verticalizadas favorecem a naturalização das agressões. Em tais contextos, episódios de violência tendem a ser interpretados como “indisciplina”, o que dificulta sua identificação e tratamento adequado. Os autores assinalam que a ausência de acompanhamento sistemático das interações entre estudantes amplia o espaço para a consolidação de comportamentos intimidatórios.

Estudos recentes igualmente evidenciam a multiplicidade de fatores envolvidos na ocorrência do bullying. Silva e Pinheiro (2017), ao analisarem escolas de diferentes regiões do país, identificam que a violência simbólica é predominante, expressando-se por meio de apelidos pejorativos, isolamento social, difusão de boatos e desqualificação da identidade do outro. Os autores observam que tais manifestações variam conforme o grupo etário e as dinâmicas socioculturais locais, o que demanda estratégias pedagógicas específicas para cada etapa da escolarização.

A literatura também tem ressaltado a relevância dos espectadores na manutenção do fenômeno. Leme e Borsa (2014) explicam que o silêncio dos

colegas funciona como mecanismo de legitimação da agressão, reforçando a posição de poder do agressor. Em muitos casos, estudantes se omitem por medo de retaliação ou por ausência de cultura institucional de proteção, contribuindo involuntariamente para a perpetuação da violência. Essa perspectiva amplia a compreensão do bullying para além da relação direta agressor-vítima, apresentando-o como fenômeno grupal que envolve papéis múltiplos e interdependentes.

Outro aspecto relevante é o crescimento das práticas de cyberbullying, impulsionado pela ampliação do acesso às tecnologias digitais. Silva (2010) argumenta que esse tipo de agressão, por ultrapassar os limites físicos da escola, intensifica o sofrimento das vítimas, uma vez que se prolonga para espaços privados e opera de modo contínuo. Essa expansão evidencia que a prevenção do bullying requer articulação entre ações educativas presenciais e orientações sobre cidadania digital.

A consolidação do bullying como problema educacional é reforçada por pesquisas que exploram suas implicações pedagógicas. Leme e Borsa (2014) demonstram que estudantes expostos continuamente a essas situações apresentam dificuldades de concentração, retraimento social e baixa autoestima, fatores que repercutem negativamente no desempenho escolar. Tais evidências indicam que o enfrentamento da violência exige abordagem preventiva e institucionalizada, articulada ao projeto político-pedagógico e a uma cultura escolar comprometida com o respeito e a inclusão.

A análise da literatura revela, portanto, que o bullying constitui fenômeno complexo, multidimensional e profundamente vinculado às estruturas de convivência escolar. Sua compreensão envolve examinar tanto as características individuais dos envolvidos quanto os elementos grupais e institucionais que dão sustentação às práticas agressivas. A recorrência das evidências presentes nos estudos nacionais e internacionais reforça a necessidade de políticas educativas direcionadas à construção de ambientes escolares mais seguros, participativos e humanizados, nos quais a prevenção e o cuidado constituam práticas permanentes.

IMPACTOS PSICOSSOCIAIS E PEDAGÓGICOS DO BULLYING NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E JUVENIL

A literatura científica evidencia que o bullying produz impactos expressivos no desenvolvimento infantil e juvenil, afetando dimensões emocionais, sociais e cognitivas. A recorrência das agressões, aliada à assimetria de poder entre os envolvidos, cria condições propícias para sofrimento psíquico prolongado, dificuldades de socialização e prejuízos no processo educativo. Tais efeitos distinguem o bullying de conflitos episódicos, pois resultam de práticas sistemáticas que reorganizam negativamente a experiência escolar de crianças e adolescentes.

No cenário brasileiro, Bandeira e Hutz (2012) apresentam análises amplamente citadas, nas quais demonstram que o bullying está associado a

diferentes níveis de sofrimento emocional, incluindo ansiedade, sentimentos de desvalia, retraimento e quadros depressivos. Os autores enfatizam que a vitimização contínua fragiliza competências socioemocionais essenciais à convivência escolar. Em suas conclusões, indicam que estudantes expostos repetidamente à intimidação apresentam maior probabilidade de desenvolver dificuldades de relacionamento interpessoal e comportamentos de esquiva, comprometendo a construção de vínculos positivos no ambiente educativo.

De modo convergente, Lisboa e Ferraz (2016) reforçam que os impactos sobre a saúde mental representam uma das dimensões mais críticas do fenômeno. As autoras explicam que a violência entre pares, quando persistente, interfere na identidade e no autoconceito dos estudantes, gerando sentimentos de inferioridade que podem repercutir na vida adulta. Em análise fundamentada em dados empíricos, sustentam que o bullying atua como forma de violência psicológica capaz de produzir sequelas duradouras. Em trecho significativo, afirmam:

A vitimização sistemática leva ao desenvolvimento de crenças negativas sobre si mesmo, intensificando sentimentos de incapacidade e insegurança. As consequências emocionais não se restringem ao momento imediato da agressão, mas se prolongam para outras esferas da vida, afetando o desempenho escolar, os relacionamentos e a percepção de pertencimento. Crianças e adolescentes submetidos a tais experiências apresentam maior propensão ao isolamento, à evitação social e a sintomas depressivos que, quando não tratados, podem se consolidar como traços de personalidade (LISBOA; FERRAZ, 2016, p. 74).

Essa análise reforça que o bullying opera como mecanismo de ruptura na trajetória de desenvolvimento dos estudantes. O sofrimento emocional não se limita ao período de ocorrência das agressões, mas tende a prolongar-se, influenciando negativamente as experiências de aprendizagem e a formação de competências socioafetivas. A literatura brasileira destaca, ainda, que os impactos psicossociais não abrangem apenas as vítimas diretas. Malta et al. (2014), ao analisarem dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), identificam que a prática do bullying está correlacionada a comportamentos de risco, ideação suicida e pior percepção de saúde, demonstrando que a violência entre pares repercute nos padrões de comportamento juvenil de modo mais amplo do que se imaginava.

Os efeitos pedagógicos constituem outra dimensão amplamente estudada. Segundo Reis e Pereira (2016), estudantes frequentemente envolvidos em episódios de intimidação apresentam queda no rendimento escolar, evasão, dificuldades de concentração e desmotivação para as atividades acadêmicas. As autoras argumentam que o ambiente hostil

bloqueia processos cognitivos fundamentais à aprendizagem, especialmente em situações em que a vítima permanece hipervigilante e emocionalmente fragilizada. Assim, o bullying compromete não apenas a estabilidade emocional, mas também a capacidade de engajamento intelectual.

A produção científica brasileira tem destacado também o papel dos agressores na dinâmica do fenômeno. Brito e Oliveira (2014) afirmam que estudantes que assumem o papel de agressores não permanecem imunes às consequências negativas. Segundo os autores, comportamentos agressivos recorrentes estão associados a dificuldades de autocontrole, impulsividade, baixa empatia e maior probabilidade de envolvimento em situações de violência futura. Em suas análises, apontam:

A participação contínua como agressor em situações de bullying tende a consolidar padrões de comportamento antissocial, reforçados pela sensação de domínio e impunidade. Tais comportamentos, quando não identificados e trabalhados no ambiente escolar, avançam para outras esferas da vida, aumentando a probabilidade de envolvimento em atos de violência, dificuldades com regras sociais e problemas de adaptação escolar. Ao mesmo tempo, revelam fragilidades emocionais que, muitas vezes, permanecem invisibilizadas pela aparente postura de poder do agressor (BRITO; OLIVEIRA, 2014, p. 571).

A compreensão dos impactos requer, portanto, ultrapassar a dicotomia agressor–vítima e considerar o fenômeno como uma construção coletiva marcada por múltiplos papéis: vítima, agressor e espectador. Em muitos casos, o espectador ocupa lugar determinante na dinâmica, pois sua omissão reforça a assimetria de poder. Essa perspectiva também é observada nos estudos de Costa et al. (2016), que apontam que a presença de espectadores passivos facilita a perpetuação das agressões e contribui para naturalizar a violência entre pares. A omissão, nesse caso, constitui elemento que integra e fortalece o ciclo do bullying.

Outros estudos brasileiros indicam que o bullying interfere diretamente no senso de pertencimento escolar, elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Malta et al. (2014) observam que estudantes vitimizados relatam níveis reduzidos de satisfação com a vida escolar, menor participação em atividades pedagógicas e menor percepção de apoio dos professores. Esses dados mostram que a violência entre pares não é evento isolado, mas parte de uma dinâmica institucional que influencia a experiência educativa de forma ampla.

Os efeitos pedagógicos também se relacionam com a construção da identidade acadêmica. Reis e Pereira (2016) explicam que o bullying contribui para deteriorar o sentimento de competência, levando estudantes a evitar situações de aprendizagem que demandem exposição pública, como

apresentações orais ou participação em atividades coletivas. A internalização do medo reduz o desempenho acadêmico e prejudica a autonomia intelectual. Ao mesmo tempo, a hostilidade do ambiente escolar provoca distorções na expectativa de futuro educacional, levando alguns estudantes a desvalorizar o espaço escolar ou buscar alternativas de evasão.

Além dos prejuízos emocionais e acadêmicos, a violência entre pares repercute em dimensões físicas. Malta et al. (2014) identificaram maior prevalência de dores de cabeça, distúrbios do sono e alterações fisiológicas em estudantes vitimizados, indicando que o bullying desencadeia respostas corporais associadas ao estresse crônico. O organismo, submetido continuamente a situações de ameaça, ativa mecanismos fisiológicos que comprometem a saúde integral.

A presença de impactos diversos demonstra que o bullying constitui fenômeno multidimensional, cuja compreensão exige integrar perspectivas psicológicas, sociais e educacionais. Costa et al. (2016) reforçam que os efeitos da intimidação não podem ser analisados apenas a partir das consequências imediatas, mas devem ser compreendidos como parte de um processo prolongado que repercute na trajetória escolar e no desenvolvimento social do sujeito.

A literatura evidencia que o enfrentamento do bullying demanda políticas de prevenção articuladas, práticas pedagógicas inclusivas e ambiente escolar comprometido com o acolhimento. A identificação precoce é fundamental para evitar que as consequências se agravem. Em todos os estudos revisados, destaca-se que o bullying, ao comprometer o desenvolvimento socioemocional, interfere diretamente na formação integral dos estudantes e na qualidade das relações que sustentam o processo educativo.

Assim, compreender os impactos psicossociais e pedagógicos do bullying significa reconhecer que o fenômeno ultrapassa o plano das relações interpessoais, alcançando dimensões institucionais e estruturais. Os estudos brasileiros analisados demonstram que a violência entre pares compromete a saúde mental, deteriora o engajamento escolar, fragiliza a construção de vínculos e afeta negativamente o desempenho acadêmico, exigindo que a escola desenvolva estratégias preventivas contínuas e uma cultura de convivência democrática.

ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

A prevenção do bullying no ambiente escolar constitui um eixo central nas discussões contemporâneas sobre convivência, gestão democrática e promoção de ambientes educativos saudáveis. A literatura especializada enfatiza que estratégias eficazes requerem abordagens integradas, nas quais escola, comunidade e família compartilhem responsabilidades. No Brasil, o debate foi institucionalizado com a Lei n.º 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistêmática. A legislação estabelece

diretrizes para prevenção e enfrentamento do bullying, reforçando a necessidade de políticas pedagógicas que promovam a cultura de respeito, diálogo e mediação de conflitos. Segundo o texto legal, a intimidação sistemática deve ser entendida como qualquer ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo, praticado individual ou coletivamente, em relações de poder assimétricas.

A implementação de estratégias preventivas demanda ações que ultrapassem a dimensão normativa. No campo pedagógico, a literatura aponta a importância da formação continuada de docentes e gestores, uma vez que a compreensão do fenômeno e a identificação precoce de sinais são fundamentais para minimizar danos. Avilés (2013), ao analisar práticas de prevenção em escolas da Espanha e de países latino-americanos, ressalta que intervenções estruturadas precisam ser planejadas, sistematizadas e acompanhadas ao longo do ano letivo. Para o autor, programas de prevenção só se consolidam quando integrados ao projeto político-pedagógico e sustentados por ações permanentes de acompanhamento das relações sociais entre os estudantes.

No contexto brasileiro, Abramovay e Rua (2002) identificaram, em estudos pioneiros financiados pela UNESCO, que a violência escolar tende a se intensificar em instituições cujo clima organizacional é marcado por autoritarismo, ausência de espaços de escuta e fragilidade nos vínculos de pertencimento. Para as autoras, políticas de convivência devem priorizar a participação dos estudantes na construção de normas coletivas, incorporando práticas democráticas que estimulem responsabilidade, alteridade e corresponsabilidade. A pesquisa mostra que escolas que desenvolvem espaços de diálogo e metodologias participativas apresentam índices significativamente menores de violência entre pares.

A literatura também destaca a relevância de práticas restaurativas no enfrentamento do bullying. Freire e Ferreira (2017), ao analisarem experiências brasileiras de mediação escolar, demonstram que estratégias restaurativas ampliam a possibilidade de reconstrução do vínculo social e da responsabilidade coletiva. Os autores observam que a mediação, quando bem conduzida, favorece a resolução não punitiva dos conflitos e promove o reconhecimento dos impactos emocionais e éticos das agressões. Em trecho elucidativo, afirmam:

Práticas restaurativas criam oportunidades para que os envolvidos compreendam os danos emocionais e simbólicos causados pela violência, assumam responsabilidades e reconstruam vínculos fragilizados. A mediação escolar, articulada a ações formativas contínuas, contribui para a superação de relações hierarquizadas e para a construção de ambientes mais cooperativos. Ao promover a escuta ativa, o reconhecimento mútuo e a corresponsabilidade, tais práticas mostram-se eficazes na prevenção e no

enfrentamento da intimidação sistemática (FREIRE; FERREIRA, 2017, p. 279).

Essa perspectiva reforça a compreensão do bullying como fenômeno relacional, cuja prevenção exige intervenções que valorizem a participação da comunidade escolar. A mediação não substitui as demais práticas pedagógicas, mas as integra, fortalecendo a cultura institucional de respeito e diálogo. Nesse sentido, as contribuições de Avilés (2013) tornam-se relevantes ao argumentar que escolas precisam desenvolver protocolos claros para lidar com situações de violência, incluindo procedimentos de identificação, escuta, notificação e acompanhamento dos casos.

A UNESCO (2014) produz diretrizes internacionais que têm orientado diversos programas de prevenção, enfatizando a educação para a paz como eixo estruturante. O documento recomenda práticas interdisciplinares que fortaleçam a resolução pacífica de conflitos, o protagonismo juvenil e a valorização da diversidade cultural. Segundo a instituição, políticas de convivência escolar devem ir além de ações isoladas, sendo incorporadas ao cotidiano pedagógico por meio de atividades que estimulem empatia, cooperação e respeito mútuo. Em suas orientações, destaca-se:

A promoção da paz no ambiente escolar exige práticas pedagógicas que desenvolvam habilidades socioemocionais, estimulem a resolução colaborativa de conflitos e valorizem a diversidade. Tais práticas precisam ser contínuas, articuladas e integradas às políticas institucionais, de modo a evitar que ações pontuais percam eficácia. A escola que educa para a paz compromete-se com a formação integral, com o diálogo permanente e com a construção de ambientes democráticos de convivência (UNESCO, 2014, p. 37).

A aplicação desses princípios no contexto brasileiro encontra ressonância em modelos escolares que adotam abordagens socioemocionais e programas estruturados de convivência. Antunes (2015), ao discutir práticas de disciplina consciente, destaca que a prevenção do bullying requer estratégias que valorizem o desenvolvimento da autonomia e a construção ética das relações. O autor argumenta que práticas coercitivas têm eficácia limitada e tendem a intensificar comportamentos agressivos, ao passo que ações baseadas no diálogo e na autorregulação promovem ambientes mais acolhedores e colaborativos.

Outro elemento relevante identificado na literatura refere-se ao papel dos docentes como mediadores das relações. Avilés (2013) destaca que muitos professores reconhecem a existência do bullying, porém não se sentem preparados para intervir. A formação continuada é, portanto, condição imprescindível para que docentes compreendam o fenômeno, identifiquem seus sinais e desenvolvam estratégias pedagógicas para enfrentá-lo. A

ausência dessa preparação favorece a banalização das agressões e dificulta a implementação de ações integradas de prevenção.

A articulação entre escola e família constitui outro eixo central para a efetividade das estratégias preventivas. Abramovay e Rua (2002) argumentam que o fortalecimento dos laços entre instituição escolar e responsáveis é decisivo para identificar precocemente comportamentos de risco e promover intervenções adequadas. Essa articulação amplia a capacidade da escola de compreender o contexto social e familiar dos estudantes, além de favorecer práticas mais coerentes e consistentes de acompanhamento emocional e pedagógico.

Além das ações pedagógicas e sociocomunitárias, a literatura aponta a importância de mecanismos institucionais formais. A Lei n.º 13.185/2015 recomenda que escolas implementem registros sistemáticos de casos, campanhas permanentes de conscientização, capacitação de profissionais e práticas de monitoramento do ambiente escolar. Essas orientações reforçam que o enfrentamento do bullying não se limita a ações emergenciais, mas envolve planejamento estratégico e políticas contínuas.

A literatura especializada converge ao afirmar que estratégias efetivas de prevenção do bullying devem contemplar quatro dimensões: diagnóstico, formação, intervenção e acompanhamento. O diagnóstico implica identificar padrões de convivência, mapear vulnerabilidades e compreender dinâmicas grupais. A formação envolve capacitação sistemática de docentes, gestores e demais profissionais da escola. A intervenção abrange mediação, práticas restaurativas, orientações individuais e coletivas. O acompanhamento envolve monitoramento contínuo, reconstrução de vínculos e avaliação sistemática dos resultados das ações implementadas.

De modo geral, autores como Avilés (2013), Freire e Ferreira (2017), Abramovay e Rua (2002) e a UNESCO (2014) defendem que o enfrentamento da intimidação sistemática exige articulação entre práticas pedagógicas, participação comunitária e políticas institucionais permanentes. Ambientes escolares que incorporam esses princípios tendem a reduzir significativamente episódios de violência e a promover relações mais democráticas.

Dessa forma, a prevenção do bullying demanda visão abrangente que integre dimensões legais, pedagógicas e comunitárias. A literatura evidencia que ações pontuais, desarticuladas ou reativas não possuem eficácia duradoura. Em contraste, políticas de convivência fundamentadas no diálogo, na mediação, na inclusão e na corresponsabilidade configuram os caminhos mais promissores para a construção de ambientes escolares seguros e humanizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada nas seções anteriores evidencia que o bullying constitui um fenômeno complexo, multidimensional e profundamente enraizado nas relações sociais estabelecidas no ambiente escolar. A literatura revisada demonstra que a intimidação sistemática não se restringe a episódios isolados de agressão, mas configura um padrão contínuo de violência que compromete a formação integral dos estudantes, interferindo em aspectos emocionais, sociais e pedagógicos. Ao compreender o bullying como um processo sustentado por assimetrias de poder, torna-se possível reconhecer que sua superação exige intervenções que ultrapassem abordagens meramente disciplinares e que envolvam a construção de uma cultura escolar orientada para o diálogo, o respeito e a cooperação.

Os estudos analisados indicam que a manifestação do bullying está intrinsecamente ligada ao clima institucional e às estruturas de convivência que organizam a vida escolar. Instituições que apresentam relações hierárquicas rígidas, ausência de espaços de escuta e frágil acompanhamento das interações entre estudantes tendem a apresentar índices mais elevados de violência entre pares. Assim, políticas de prevenção devem considerar a necessidade de fortalecer vínculos, promover a participação estudantil e consolidar práticas de gestão democrática que favoreçam ambientes mais acolhedores.

Os impactos psicossociais e pedagógicos descritos na literatura reforçam a urgência de estratégias preventivas permanentes. A vitimização sistemática produz sofrimento emocional significativo, comprometendo a autoestima, a motivação e o engajamento escolar dos estudantes. A violência entre pares interfere diretamente nos processos cognitivos necessários à aprendizagem, reduzindo a capacidade de concentração, aumentando a evasão e prejudicando o desempenho acadêmico. Além disso, tanto vítimas quanto agressores apresentam riscos para o desenvolvimento de comportamentos desadaptativos, evidenciando que o bullying repercute de forma ampla na vida escolar e nas trajetórias pessoais dos envolvidos.

A literatura também aponta que estratégias efetivas de prevenção exigem atuação integrada entre escola, família e comunidade. Programas estruturados, embasados na mediação escolar, em práticas restaurativas e na formação continuada dos profissionais da educação, têm se mostrado eficazes na redução dos índices de violência. A adoção de políticas institucionais, como protocolos de identificação, registro sistemático de casos e desenvolvimento de ações interdisciplinares, complementa esse conjunto de práticas e amplia a capacidade das instituições de responder de forma consistente às situações de intimidação.

A Lei n.º 13.185/2015 reforça a importância da prevenção ao estabelecer diretrizes para combater a intimidação sistemática, destacando que ações formativas e campanhas permanentes devem integrar o cotidiano escolar. Entretanto, a efetividade dessas políticas depende de sua articulação com projetos pedagógicos que considerem a formação integral dos

estudantes, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a promoção de uma cultura de paz. Nesse sentido, a literatura enfatiza que intervenções desarticuladas ou restritas ao âmbito disciplinar não produzem resultados duradouros.

Diante dessas análises, constata-se que o enfrentamento do bullying exige que a escola assuma papel ativo na construção de ambientes democráticos de convivência. A instituição escolar é chamada a atuar como espaço de proteção, diálogo e reconhecimento da diversidade, desenvolvendo ações que favoreçam a corresponsabilidade e a participação de todos os atores envolvidos no processo educativo. A prevenção da violência entre pares deve ser compreendida como parte integrante das funções educativas da escola, não como tarefa secundária ou eventual.

Em síntese, a literatura revisada demonstra que o bullying é fenômeno complexo que requer abordagens abrangentes, contínuas e baseadas em evidências. A construção de uma cultura escolar comprometida com o respeito e a inclusão constitui caminho indispensável para a redução da violência entre estudantes e para a promoção do desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes. O fortalecimento das políticas institucionais, aliado a práticas pedagógicas democráticas, representa estratégia promissora para transformar a escola em espaço seguro, acolhedor e orientado para a formação humana integral.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- ANTUNES, Celso. **A construção da disciplina consciente**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- AVILÉS, José Maria. **Bullying: guia para educadores e famílias**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BANDEIRA, Claudia de Moraes; HUTZ, Claudio Simon. Prevalência e fatores associados ao bullying escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 28, n. 2, p. 183-190, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 nov. 2015.
- BRITO, Tânia Aparecida; OLIVEIRA, Maria Cristina Soares. Vítimas e agressores: um estudo psicossocial sobre relações de poder no ambiente escolar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 567-577, 2014.
- COSTA, Mariana Braga et al. Comportamentos agressivos e o impacto no processo de escolarização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 1-22, 2016.
- FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.
- FANTE, Cléo; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. São Paulo: Moderna, 2015.

- FREIRE, Idalice; FERREIRA, Carlos Antônio. Mediação escolar e práticas restaurativas: fundamentos e experiências brasileiras. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 273-290, 2017.
- LEME, Luciana Barcellos; BORSA, Juliane Callegaro. O bullying e suas implicações no desenvolvimento escolar. **Revista Semestral da Psicologia**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 45-59, 2014.
- LISBOA, Carolina de Moura; FERRAZ, Tatiana. Bullying e saúde mental: evidências em crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 67-82, 2016.
- MALTA, Deborah Carvalho et al. Bullying e saúde do escolar: análise da PeNSE. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 435-446, 2014.
- OLWEUS, Dan. **Bullying at school: what we know and what we can do**. Oxford: Blackwell, 1993. (Edição amplamente utilizada em estudos brasileiros.)
- REIS, Daniela de Souza; PEREIRA, Beatriz de Oliveira. Efeitos do bullying no desempenho acadêmico: uma revisão. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 2, p. 401-421, 2016.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Bullying: mentes perigosas nas escolas**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2010.
- SILVA, João Alberto da; PINHEIRO, Fernanda Oliveira. Características e formas de manifestação do bullying no Brasil: análise de evidências empíricas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 964-985, 2017.
- UNESCO. **Educação para a paz: manual para educadores**. Brasília: UNESCO, 2014.

CAPÍTULO 13

PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM SAÚDE (PICS) PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES À LUZ PEDAGÓGICA COM CIÊNCIA E ARTE

Cristine Maria de Lima Andrade

Doutora em Ciências, Pesquisadora em Saúde Pública, Laboratório de Inovações, Terapias, Ensino e Bioproductos do Instituto Oswaldo Cruz / Fiocruz

O objetivo deste capítulo é levar o leitor, seja este do ambiente escolar, pesquisa ou da sociedade, a considerar novas práticas educacionais, visando aprimorar estratégias e aplicação de métodos de ensino, motivadas pelo ensino não formal, dentre experiências e vivências que atuem no despertar do indivíduo, que tocam a alma com delicadeza em aprendizados que fortaleçam os conhecimentos sobre o autocuidado, a cultura de paz e o bem-estar e de maneira sustentável com a família, no propósito de cuidado e promoção da saúde para orientação no desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens em idade escolar do ensino fundamental ao ensino médio ou em projetos sociais em suas comunidades, ao proporcionar o ensino transversal das ‘PICS com CienciArte’, ‘CiênciArte com PICS’ ou ‘PICS Arte e Ciência’ para tornar o aprendizado mais dinâmico e eficaz, perante o desafio diário da educação de constituir parte de seu desenvolvimento integral.

AS PICS NO CONTEXTO PEDAGÓGICO

A temática de ensino em Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS), contempla 29 práticas descritas na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares PNPIC (2018) no Sistema Único de Saúde (SUS), e algumas destas podem facilmente serem desenvolvidas na educação básica, facilitadas no ensino não formal, em seus processos e modelos pedagógicos de aprendizagem, tornando-os mais atrativos para determinados aspectos definidos e consequentemente, aos resultados almejados. Segundo Libâneo (2001) a diversidade da ação pedagógica na sociedade é um fenômeno relacionado e ampliado do conceito de educação e significativo dos processos sociais. Deve-se levar em conta o contexto social e cultural do aluno, conduzir o ensino pedagógico e o aprendizado relacionado a realidade em que está inserido, numa visão ampla e reflexiva, possibilitar a aplicação de práticas que otimizem o processo de aprendizagem para o desenvolvimento integral do aluno.

A Educação no Brasil utiliza desde 2018 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esta fundamenta que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade,

tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018). Nesse documento, compreendem-se as Competências Gerais da Educação Básica, em que a construção do *conhecimento* se inter-relacionam, desdobram e articulam através dos conceitos e procedimentos, as *habilidades* através das práticas cognitivas e socioemocionais, e as *atitudes e valores* se aplicam na capacidade de soluções dos desafios da vida diária, contribuindo ao pleno exercício da cidadania. Nessa direção, podemos considerá-las serem desenvolvidas nos seguintes pontos: 1) Conhecimento, 2) Pensamento Científico crítico e criativo, 3) Repertório Cultural, 4) Comunicação, 5) Cultura digital, 6) Trabalho e Projeto de vida, 7) Argumentação, 8) Autoconhecimento e Autocuidado, 9) Empatia e Cooperação em grupo e 10) Responsabilidade e a Cidadania. Vale ressaltar que não são focados em disciplinas específicas, mas na transversalidade do conhecimento, essa construção pode facilitar professores, alunos e famílias, podem vir a corroborar em estratégias e técnicas educacionais ampliadas e dinâmicas que visam facilitar a assimilação de conhecimentos e o desenvolvimento integral do aluno, considerando suas características individuais e contexto social. Para facilitar estes propósitos é possível aliar práticas pedagógicas reflexivas sobre a prática educativa, ofertar métodos adequados em um ambiente de aprendizagem favorável ao desenvolvimento integral que promova o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico do aluno, valorizar a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, considerando seus interesses e necessidades.

Andrade (2024) em um breve levantamento (*survey*) com profissionais de PICS, confirmou a indicação das práticas por etapa da Educação básica aplicáveis para serem desenvolvidas com crianças e adolescentes, segundo 28 profissionais de PICS respondentes consideraram algumas indicações a serem transversalmente utilizadas no currículo, sendo estas: a Arteterapia para o Ensino fundamental I e II, a Medicina tradicional Chinesa com Práticas Mente e Corpo (meditação, tai chi chuan, entre outros), principalmente para o Ensino Médio, a Musicoterapia, o Reiki e o Yoga foram indicadas de forma semelhante nas três etapas da Educação Básica. Na etapa de qualificação da pesquisa, o levantamento avaliou a contribuição das PICS para o fortalecimento das 10 Competências Gerais da BNCC e obteve 93% de confirmação pelos profissionais das práticas e facilmente destacada o Autoconhecimento e Autocuidado.

Nesta abrangência é possível perceber que um ensino que promova novos conceitos para a saúde, que permeiem o autocuidado, foco e concentração (centramento), estado de paz e tranquilidade, acolhimento na superação de traumas, autoconhecimento, saúde física, mental e emocional, relação corpo e energia, e outros, devem ser desenvolvidos por meio de um conjunto de estratégias, métodos e técnicas de ensino e se tornam relevantes e significativos perante os processos socioeducacionais.

AS PICS EM PESQUISA CIENTÍFICA NA PEDAGOGIA E NA SAÚDE

No que tange o uso de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde no ensino de crianças e adolescentes, de mesma autoria deste capítulo, em tese acadêmica em seu doutoramento, Andrade (2024) realizou por um levantamento bibliográfico, e, a partir do olhar acadêmico refinou suas buscas nas bases da literatura científica PubMed, Lilacs, Scielo, possibilitando conhecer pesquisas na temática, com práticas pedagógicas inovadoras em ensino multidisciplinar e transversal, de fortalecimento e desenvolvimento integral, na fase educativa para a formação do indivíduo, e a partir desta referência, citamos os estudos subsequentes. Promovendo o desenvolvimento socioemocional e resiliência, Bazzano *et al.* (2023) desenvolveu sua pesquisa com o ensino em Programas de yoga e Mindfulness yoga e meditação, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, num ambiente pré-escolar urbano majoritariamente negro/afro-americano, no sudeste dos EUA, em famílias que enfrentam racismo estrutural e disparidades em saúde, subsidiando a destreza escolar e resiliência na vida adulta, e assim, uma educação libertadora em crianças entre 3 a 5 anos de idade. Contribuindo na autoconfiança na infância, Zamelyuk & Mahdysiuk (2021), analisaram o benefício da arteterapia com crianças da pré-escola, constataram o aumento da criatividade e expressividade de pensamentos e sentimentos, associaram aspectos psicológicos, físicos e sociais, funcionais e cognitivos (atenção, memória e orientação espacial, fala e comunicação, e autoconsciência) como efeitos da prática, publicado na série Psicologia e Pedagogia, no boletim científico da revista da Universidade Estadual da Ucrânia. Case-Smith, Sines, *et al.* (2010) publicaram no *Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention* a investigação com a prática de yoga observando melhorias na autoestima e efeitos benéficos de variáveis psicofisiológicas, do autocontrole e do comportamento vivenciado por crianças pré-adolescentes sob estresse e condições de alta vulnerabilidade social em uma Escola Norteamericana. No currículo escolar francês, uma intervenção de Aprendizagem Socioemocional utilizou a combinação das práticas de Mindfulness e yoga sendo avaliada em estudo clínico randomizado por Coubert *et al.* (2022) encontrando valor na promoção do bem-estar psicológico em crianças na idade pré-escolar. O estudo de Bhardwaj & Agrawal (2013) com indicadores de autoestima infantil medidos por meio da adaptação indiana do inventário de autoestima de Battle para crianças, antes e após um mês de intervenção da prática de yoga, mostrou os efeitos benéficos em diferentes variáveis psicofisiológicas, melhorou o nível de autoestima em crianças pré-adolescentes em idade escolar com indicativo e orientação da adoção da yoga no currículo escolar para estudantes pré-adolescentes. Uma análise de discurso do sujeito coletivo sobre a percepção de crianças e seus responsáveis quanto o ensino de yoga nas escolas foi avaliado por Corrêa & Costa (2021) observaram melhorias na calma, na concentração e aumento na

qualidade das interações sociais das crianças, na segurança e autoconfiança, e desejo de continuidade das práticas. Em sua dissertação de Mestrado, Milton (2021) alcançou resultados surpreendentes contidos nas concepções enunciadas na comunicação do sensível, indicando que, para as crianças, o Reiki representa espaço de proteção que lhes dá a garantia de segurança e de paz, descrevendo como relaxante, harmonia, paz, tranquilidade, conforto, energia boa, felicidade, alegria, as palavras conectadas à forma como reverberou nelas a prática do Reiki.

No que tange a saúde na infância, Krisanaprakornkit *et al.* (2010) em seu artigo de revisão verificou que a meditação é cada vez mais usada para condições psicológicas e pode ser usada como uma ferramenta para o treinamento da atenção em crianças ou adultos com TDAH; Chi, Bo *et al.* (2018) concluíram que o Mindfulness se tornou uma abordagem de intervenção positiva moderada na redução de depressão na saúde mental em adolescentes e adultos jovens. A incidência de depressão subclínica em adolescentes está crescendo rapidamente, o que por sua vez é conhecido por prejudicar o funcionamento e aumentar o risco de depressão maior, um estudo na China realizado por Zhang *et al.* (2018) forneceu evidências preliminares de que a combinação de Mindfulness e Tai Chi Chuan é adequado para adolescentes chineses na eficácia da redução do nível de depressão, em outra análise com intervenções com Tai Chi Chuan em pacientes adolescentes e adultos com sintomas depressivos, Sani *et al.* (2023) avaliou que a prática apresentou melhorias no bem-estar mental e físico, evidenciadas pelas reduções na depressão e ansiedade e melhora da qualidade de vida (QV). Um estudo dirigido por Rodrigues, Carvalho *et al.* (2014) no Hospital Universitário na cidade de São Paulo ensinando a prática da respiração Hatha Yoga para crianças com a Doença genética de distrofia muscular de Duchenne (DMD) conferiram que os exercícios respiratórios do yoga podem melhorar a função pulmonar nestes pacientes.

Na atenção de oncologia pediátrica, Lopes-Júnior *et al.* (2021) verificaram que a massagem terapêutica e o Reiki podem ser eficazes para o manejo dos grupos de sintomas, especialmente o grupo dor-ansiedade-preocupação-dispneia em crianças e adolescentes com câncer em cuidados paliativos e Wong *et al.* (2013) Uso do Toque de cicatrização ou Toque Terapêutico e atividade educativa de leitura e brincadeira na infância, com impacto positivo na redução da dor, estresse, fadiga e angústia para si e seus cuidadores. Uma intervenção avaliada por Lesser; McGowan *et al.* (2019) verificou uma estratégia que permitiu reintegrar a rede de apoio emocional, aprender as técnicas combinadas incluindo caminhadas guiadas, yoga, aulas de nutrição, Mindfulness para controle de estresse e técnicas de gerenciamento do sono, em ambiente terapeuticamente natural, com foco nas teorias baseadas em evidências de mudança comportamental ofertadas em退iros terapêuticos de fim de semana, proporcionando um recomeço na vida de famílias de crianças sobreviventes ao Câncer por meio da Educação em saúde.

AS PICS NA LITERATURA PARA INFÂNCIA E JUVENTUDE

O ensino de PICS para crianças e adolescentes está sendo um campo a ser explorado e podem facilitar projetos de Educação em Saúde e na Educação básica as Competências Gerais da Educação Básica, facilmente apresentadas desenvolvem o Conhecimento, o Autocuidado e Autoconhecimento, a Empatia e Cooperação em grupo aproximando professores e mediadores a facilitar o processo educacional e desenvolvimento integral do aluno. Para o público infantil, em particular, Andrade (2024) destaca algumas indicações na literatura com este propósito. O livro “Práticas Integrativas e Complementares no cuidado a crianças e adolescentes” de Freitag; Bueno *et al.* (2019) apresenta dez experiências exitosas de interface da saúde e da educação realizadas em clínicas, escolas e em atividade de extensão, com modelos que contribuem para o bem-estar e qualidade de vida, ansiedade e depressão de crianças e adolescentes; outras literaturas na temática oportunizam reflexões e o ensino das práticas de reiki e yoga e tai chi chuan, com arte e histórias, podendo de forma lúdica e envolvente utilizar os livros de De’Carli (2010) na comunicação do sensível, a energia primordial cósmica universal com o “Reiki para Crianças” (DE’CARLI, 2010) e de Chanchani & Chanchani (2006) o encantador “loga para crianças - um guia completo e ilustrado de loga incluindo manual para pais e professores” com fábulas dos mistérios milenares indianos e posições dos animais nos asanas e prática de respiração com Pranayama;. Figueiroa & Berwick (2005) ainda não traduzido, mas com a versão em inglês do livro “*Tai Chi for Kids*” desvenda os primeiros movimentos e princípios da arte marcial para aptidão física e mental dos alunos.

Com uma obra de minha própria autoria, contribuo com uma apaixonante experiência narrada em meu livro “Aprendendo com a sabedoria dos pássaros: uma reikivivência de cuidado, educação e liberdade”, Andrade (2022) apresenta os conceitos do reiki de forma lúdica, transmitindo toda a emoção e descoberta do amor aos mestres e à vida representada com a teoria da aprendizagem e o canto dos pássaros e espécies como o suiriri (*Tyrannus melancholicus*) e o Bem-Te-Vi (*Pitangus sulphuratus*). A obra finaliza em capítulo que sugere seu uso para atividade facilmente aplicável em escolas, projetos socioeducacionais e familiares.

Em consonância ao conhecimento das PICS, o capítulo 5 de Andrade (2004) apresenta o “Guia com as práticas adotadas - tradição, princípio e técnicas PICS), com: Meditação; Meditação Transcendental - a tradição védica; Yoga; Pranayama; Reiki; Práticas Corporais da Medicina Tradicional Chinesa e Arteterapia. Estes amplos caminhos e usos podem subsidiar aulas extraclasses / atividades de extensão, feiras literárias, oficinas de educação em saúde, possibilitam contemplar a diversidade de conhecimentos nos currículos escolares e fortalecimento da Aprendizagem Socioemocional, indicador de desempenho educacional já utilizado em escolas francesas, segundo Coubert *et al.* (2022), e que em sua pesquisa avaliou a combinação

das práticas de Mindfulness e yoga, e outros desdobramentos na orientação em saúde de crianças e adolescentes pela família e por professores ou mediadores nestas escolas.

ORIENTAÇÕES DE PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DE PICS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Oportunamente nesse segundo volume de ‘Tecendo as linhas do saber do século XXI’, a trama deste capítulo apresenta modelagens de experiências educacionais e corrobora em contribuições positivas de autocuidado, bem-estar, cultura de paz e promoção da saúde, tangíveis à luz pedagógica, considerando o ensino transversal das PICS com Ciência e Arte. As experiências de PICS desenvolvidas sustentam a aprendizagem socioemocional, são passíveis de replicação intra ou extramuros da escola e diversos ambientes de ensino não formal. Araújo-Jorge e colaboradores referem-se ao processo de construção da ciência-arte, que se origina da troca de experiências para um aprendizado colaborativo de conhecimentos, uma integração e uma relação de continuidade perene entre cientistas, artistas, alunos, promove o compartilhamento de ideias, a identificação de interlocutores e movimenta a possibilidade da criação e desenvolvimento de ferramentas pedagógicas que facilitam o trabalho no ensino (ARAÚJO-JORGE, SAWADA, et al., 2018). Assim, para dar à luz da CienciArte ao ensino das PICS apresentamos as experiências orientativas. Estas vivências serão apresentadas nos devidos acrônimos ‘PICS com CienciArte’, ‘CienciArte com PICS’, ‘PICS com Arte e Ciência’ para tornar o aprendizado mais dinâmico e eficaz, perante o desafio diário da educação de constituir parte do desenvolvimento integral para crianças e adolescentes.

Experiência orientativa de ensino de ‘PICS com CienciArte’

O premiado relato de pesquisa submetido no 3º Congresso Mundial de Medicina Tradicional, Integrativa e Complementar ocorrida de 15 a 18 de outubro de 2025 no Rio de Janeiro, intitulado “Integrative and Complementary Practices in Health With ArtScience for Children and Adolescents in Social Vulnerability” (Práticas Integrativas e Complementares em Saúde com CienciArte para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social) < <https://wctcim.cabsin.org.br/new/wctcim-2025-award-winners/>>, desenvolvido pela tese de Andrade (2024) aprofunda a temática com rigor, apresenta o estudo de caso para orientar práticas educacionais, formata um guia de PICS e apresenta resultados qualitativos de significativa relevância. Diversos conteúdos corroboram no ensino de PICS com CienciArte. O diferencial da proposta aborda de modo científico e inovador o ensino das PICS, com mediadores e com os territórios vulneráveis e sua maioria população negra, que em suas questões de saúde são tão distanciadas e enfraquecidas, desde a infância, o que requer uma revisão de diretrizes de proteção da infância até o envelhecimento saudável, e não é tangível na

Política Nacional da População Negra (2017), pois pouco aprofunda. Em destaque, o estudo de caso apresenta que:

O diferencial desta proposta de pesquisa foi o envolvimento de crianças e adolescentes de territórios em vulnerabilidade social participantes de projetos sociais, que se esforçam para oferecer saúde e educação além dos muros das escolas. Assim, o trabalho trouxe um pouco mais de proteção, cuidados e conhecimentos para lidar com os diversos riscos e medos sociais sofridos principalmente pela maior parte da população negra (ANDRADE,2024, p.25).

Para Araújo-Jorge e colaboradores (2018) a produção de conhecimentos do campo de CienciArte possibilitam o exercício das habilidades das ciências e das artes, observando-se a liberação de ideias criativas. A CienciArte foi a abordagem metodológica para que posteriormente os dados fossem analisados, permeando as PICS no complemento que se dá desde a atividade em si com os familiares, quanto em entrevistas de alinhamento com mediadores e profissionais em PICS, considerando as definições no campo transversal da *ArtScience*, as referências que nortearam o desenvolvimento ferramental da pesquisas utilizaram a Metaformação *ArtScience* (SILER, 1999) ou Modelagem 5D com metaformação para solução de problemas (ANDRADE 2024; ARAÚJO-JORGE et al., 2018) e as treze Categorias Cognitivas de Promoção da Criatividade (ROOT-BERNSTEIN, ROOT-BERNSTEIN, 2001).

Na *ArtScience* temos a possibilidade do uso de uma estratégia ativa, crítica e inovadora para resolução de problemas, conhecida por metaformação como propõe (SILER, 1999), e conforme (ARAÚJO-JORGE et al., 2018). Esta metodologia utiliza as cinco dimensões (5D): altura, largura, profundidade, tempo e movimento e simbolismo (linguagens simbólicas, Palavras, Imagens, Objetos, Números, Sinais, Histórias, Alegorias, Trocadilhos, metáforas visuais, analogias físicas, símiles e outros dispositivos que empregamos para nos expressar e nos comunicar. (ANDRADE, 2024, p.20)

Na *ArtScience* Root-Bernstein & Root-Bernstein (2001) estudaram e definiram treze categorias cognitivas promotoras da criatividade (13 CCPC), que temos usado como modelo de avaliação de processos de criatividade e aplicável para CienciArte. São elas: 1) observar e registrar, 2) evocar imagens, 3) abstrair, 4) reconhecer padrões, 5) formar padrões, 6) estabelecer analogias, 7) pensar com o corpo, 8) ter empatia, 9) pensar de modo dimensional, 10) modelar, 11) brincar, 12) transformar e 13) sintetizar. (ANDRADE,2024, p.17)

Na atividade prática do Circuito PICS com CienciArte o desenho experimental contou com mediadores de PICS, Educação Ambiental, CienciArte e articulação complementar desde o transporte, alimentação até a segurança com equipe de bombeiro e primeiros

socorros, possibilitando a tranquilidade da participação de crianças e adolescentes de 4 projetos sociais convidados e 3 bairros contemplando a Zona Norte e Sudoeste do Rio de Janeiro. A atividade foi realizada parcialmente em contato com a natureza ao ar livre, em local de sombra, pela manhã para o ensino das PICS no Horto da Fiocruz, e a atividade complementar à tarde em auditório da Escola Politécnica em Saúde Joaquim Venâncio / Fiocruz para sessão de cinema com o filme “A menina Índigo” (2016) de Wagner de Assis. O Circuito ‘PICS com CienciArte’, possibilitou o desenho em Estações, considerando atividades específicas de coleta de palavras com os registros em papéis adesivos para as respostas às perguntas norteadoras das crianças, tanto na Dinâmicas do Prato _ “Que palavra você traz do seu território para sujar o prato? ” (Antes do início do circuito), colando o papel no *souplait*, quanto na Dinâmica do Pote 1- “Que palavra representa o que você está sentindo com a oficina oferecida hoje? ”, depositando o papel no pote (ao término das atividades do dia). As atividades ao ar livre, pela manhã, iniciaram-se concomitantemente nas Estações, com os monitores, as crianças e os adolescentes, respeitando o lugar de pertencimento de grupo, um por estação e trocando as atividades, após 40 minutos, sincronizado com o toque de um sino tibetano. Os movimentos das práticas foram observados pelas famílias e pelos coordenadores dos projetos sociais. Na Estação Alegria – com o reiki foi fortalecido o acolhimento, iniciou-se com o abraço dos mestres e de modo sutil entre as crianças, foi promovida a comunicação não violenta, solicitando que imaginassem belas imagens da natureza e palavras positivas, que conectam à felicidade, amor e alegria. As cores dos chacras relacionadas as sete cores do arco-íris, e o verde da natureza, relacionada ao chacra cardíaco, transmitindo a linguagem do coração, do amor e da energia de cura. Foi realizado o exercício de passagem de energia pelas mãos mentalizando as cores verde e rosa do chacra cardíaco, de forma amorosa, entre as crianças. Ao final foi feita a pergunta: “O que vocês entenderam do Reiki? ”. Na Estação Paz com iniciada com diferentes posturas (asanas), que remetem a natureza: montanha (*Tadasana*), lótus (*Padmasana*), árvore (*Vrikshasana*), os animais e borboleta (*Badhakonasana*), cachorro olhando para baixo (*Adho Mukha Svanasana*), cachorro olhando para cima (*Urdhva Mukha Svanasana*), vaca (*Bitilasana*) e gato (*Matjaryasana*), ser humano : criança (*Balasana*), guerreiro 1 (*Virabhadrasana I*) e guerreiro 2 (*Virabhadrasana II*), relaxamento (*shavassana*) e Deus Hindu: shiva (*Shivasana*), incluindo as atividades de respiração com *Pranayama* e de Meditação com Atenção plena (*mindfulness*). Na Estação Equilíbrio com a prática de Tai Chi Chuan são realizados exercícios de respiração na condução da energia “chi” do chacra umbilical, na condução dos movimentos específicos do Tai chi utilizando um verbo e um movimento com animal por exemplo “Alisar a crina do cavalo”, “Acariciando as nuvens”, “Grande urso vira para o lado”, Galo Dourado, com atividades de Qi gong do exercício dos oito brocados - *Ba duan jin* – que introduz elementos da natureza e objetos

“Suportando o céu”, “Separando céu e terra” e “Desenhando a flecha”, possibilitando uma alusão a diversos personagens que utilizam Kung Fu em lutas e defesa pessoal, promoveram a imaginação e criatividade. A Estação de Educação Ambiental promoveu caminhadas em contato com a natureza, e aulas expositivas de plantas medicinais e carnívoras, a saúde das plantas e a compostagem com os materiais e plantas disponíveis no Horto Fiocruz. A Estação CienciArte realizada após a observação do ensino das PICS para crianças e adolescentes nas atividades das Estações Paz, Alegria, Equilíbrio e Natureza, foi aplicada a ferramenta de Modelagem em 5 dimensões com metaformação CienciArte com os demais participantes: familiares e coordenadores dos projetos sociais participantes, dessa forma, realizada a esculturas de ideias de construção coletiva, potencializando a comunicação, o pensamento crítico dos representantes do território, para a solução do problema a pergunta norteadora: “De que forma as PICS vivenciadas aqui podem contribuir para a saúde da sua família?”. A idealização permitiu a participação de famílias dos territórios em situação de violência, a vivência do autocuidado, o bem-estar, a promoção da saúde e a cultura de paz. A atividade realizada em contato e integração com a natureza se diferencia do ambiente intramuros escolar, foi realizada no Horto da Fiocruz, possibilitou a contribuição da educação ambiental na Estação Natureza em conjunto com as atividades de PICS nas Estações Alegria, Paz e Equilíbrio respectivamente com práticas de Reiki; Meditação e Yoga Respiração; Tai Chi Chuan) e a Estação CienciArte e Cinema. Participaram concomitantemente 4 grupos de projetos sociais com crianças e adolescentes de três territórios, Manguinhos, Cidade de Deus e Complexo do Alemão. Foi necessária uma integração em rede com mediadores multidisciplinares de PICS e CienciArte, além dos cuidados da alimentação, de segurança e de primeiros socorros bem definidos. Como vantagens do Ensino não-formal, segundo Quadra & D’Ávila (2016) são facilmente associados aos conceitos: i) ‘conexão do cotidiano ao aprendizado’ – elenca-se a cooperação e participação popular, as trocas de experiências e vivências; ii) ‘sentir primeiro, aprender depois’ - as memórias afetivas, a preservação da infância, as brincadeiras saudáveis; iii) ‘interesse pelas questões ambientais’- o fortalecimento do conceito ‘ser integral, saúde, bem-estar e natureza, dessa maneira compreender a vida integrada do ser humano no planeta, meio-ambiente, e os cinco elementos primordiais da natureza água, terra, fogo, éter e ar, a fauna e a flora; iv) a ‘Construção de valores’- a saúde pública e a saúde da família, o acesso a cuidados e medicamentos, as políticas públicas para o respeito à natureza do indivíduo e a justiça social e v) ‘tolerância e valorização da diversidade’- no que tange ao preconceito, as relações de poder e perseguição sobre escolhas foram registros encontrados nas análises de conteúdo por Bardin (2011).

Experiência orientativa de ensino de ‘CienciArte com PICS’

Apresentação do fascículo CienciArte no ensino – Práticas Integrativas e Complementares em Saúde – PICS, volume 1 Paz interior com

Pranayama, numa ação multidisciplinar educacional na temática Antitabagismo em Promoção da Saúde SVS Nova Friburgo.

A Coleção CienciArte no ensino apresenta a Coleção #6 Práticas Integrativas e Complementares em Saúde que se desenvolvem na perspectiva da *ArtScience* combinando o ensino das PICS com as Categorias Cognitivas de Promoção da Criatividade de Root-Bernstein & Root-Bernstein (2001). O fascículo contribui com a inovação e criatividade como produto pedagógico construído com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento de atividades educativas, preventivas e de promoção da saúde, por meio de dinâmicas da Oficina voltadas para a prática do Pranayama, contribuem para a melhoria de aspectos de educação e saúde, com o benefício da compreensão fisiológica, autoconhecimento, autocuidado e bem-estar, considerando culturas ocidental e oriental em analogias da prática de respiração.

Em destaque, o produto entrega quatro atividades que tangenciam e associam as treze categorias de promoção da criatividade e apresenta as seguintes Oficinas Dialógicas:

- Atividade 1: *Abstrair*, sentar e relaxar.
- Atividade 2: *Observe sua respiração?*
- Atividade 3: A antropologia dos saberes: *estabelecer analogias* na arte da ciência védica e da ciência ocidental e contemporânea.
- Atividade 4: Sinta o bem-estar.

Esse produto, é facilmente acessado na plataforma Arca Fiocruz <https://arca.fiocruz.br/>. A experiência participou de um importante ação interssetorial com o objetivo de desenvolver atividades multidisciplinares educativas, preventivas e de promoção da saúde a partir de em alusão ao Dia Mundial Sem Tabaco, contemplando a oficina de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS), utilizando como base o fascículo educativo "Paz Interior com Pranayama: Controle da Respiração" (Andrade, Cristine et al., 2024), uma dentre diversas experiências e participação de setores como Saúde Bucal e instituições de ensino públicas e privadas com oficinas, dinâmicas educativas e atividades interativas na abordagem dos impactos à saúde e demais malefícios do tabagismo, organizado pela Coordenação do Programa Municipal de Controle do Tabagismo (PMCT) da Secretaria de Vigilância Sanitária e Promoção da Saúde do município de Nova Friburgo – RJ (SMS_NF) ,realizado em 13 de junho de 2025, na Praça Demerval Barbosa, nas proximidades do Centro de Turismo. A atividade contribuiu com o objetivo central de sensibilizar a população, voltadas tanto ao público em geral, e principalmente estudantes do ensino fundamental e médio de escolas públicas e privadas da região, com quatro escolas participantes, os quais foram especialmente convidados e envolvidos a participarem d esta prática educacional. A experiência foi considerada uma

contribuição de relevância para o fortalecimento das ações de controle do tabagismo no município de Nova Friburgo.

Experiência orientativa de ensino de ‘PICS com Arte e Ciência’

As etapas da infância e da adolescência têm se mostrado cada vez mais desafiadoras para as famílias e para a educação, mesmo em escolas bem estruturadas. Em poucos contextos, essas dificuldades são mediadas por profissionais como arteterapeutas, terapeutas ocupacionais, professores de yoga e de meditação, que contribuem com práticas de cuidado e saúde integral, o que não é uma realidade em territórios em vulnerabilidade social que passam por desigualdade social e o estado pouco investe em uma educação transformadora, freiriana de uma educação para liberdade e da esperança (FREIRE, 1987, 1996). Ademais, observa-se que o avanço acelerado do uso abusivo das redes sociais intensifica os obstáculos educativos, tornando ainda mais essencial o incentivo à leitura como estratégia de fortalecimento cognitivo, emocional e social.

Nessa vertente, a indicação literária apresentada na sessão ‘As PICS na literatura para infância e juventude’ do livro ‘Aprendendo com a sabedoria dos pássaros: uma reikivivência de cuidado, educação e liberdade’ (ANDRADE, 2022) contribui ao ensino do reiki e, de forma lúdica, com uma teoria de aprendizagem por meio do canto do Bem-Te-Vi para o Suiriri. A imersiva experiência verifica o resultado de bem-estar e saúde do pássaro em cuidado integral até seu retorno em liberdade na natureza. Paralelamente esse produto paradidático possibilita diversos usos multidisciplinares no ensino às crianças e adolescentes, tornando-se uma boa literatura para trabalhar o autocuidado e o cuidado integrativo pelo exemplo do filhote Suiriri, importante na compreensão de cuidados à saúde, do respeito aos elementos da natureza, animais e plantas dos habitats e biomas do planeta, acreditar em si e equilibrar sua energia vital, desenvolver-se individual e coletivamente, para entender escolhas e respeito a práticas e expressões da sociedade.

A Arte manifesta-se na própria narrativa, no cantarolar dos pássaros e nas ilustrações de fauna e flora que estimulam a assimilação intuitiva e criativa do conhecimento, incluindo a representação dos chakras no ensino do reiki. Já a Ciência aparece nas orientações de higiene, nos cuidados de vacinação e nas referências a artigos e teses que abordam evidências sobre o reiki. A partir da experiência vivenciada pela autora com o pássaro suiriri e seu Mestre Bem-te-vi, a *reikivivência* é proposta como uma prática complementar e integrativa à saúde, voltada ao equilíbrio energético e articulada a outros cuidados de saúde integral — um ponto em que arte e ciência se entrelaçam. Os capítulos abordam temas como acolhimento e cuidados iniciais; fortalecimento energético, espiritual, físico, mental e socioemocional; escuta ativa e aprendizagem pelo próprio canto; ensino transmídiático mediado por vídeos; vivências supervisionadas voltadas ao desenvolvimento de autonomia e segurança da criança. A obra reúne capítulos que exploram, de forma integrada e lúdica, práticas pedagógicas

aplicáveis em escolas, projetos sociais e no ambiente familiar. Os materiais apresentados são úteis para pais, educadores, professores, pesquisadores e coordenadores pedagógicos, oferecendo subsídios para o trabalho com saúde integral, destacando etapas de atenção, domínio de ferramentas remotas, escuta passiva e ativa, esclarecimento de dúvidas e fortalecimento da confiança e processos de aprendizagem significativa, além de capítulos dedicados a práticas supervisionadas e vivências guiadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo foi pensado para criar um movimento transformador onde muitos cientistas, artistas, terapeutas, educadores e sociedade possam vislumbrar um novo saber, que promova cultura de paz, autocuidado, bem-estar, criatividade e educação e promoção da saúde, desenvolvido com a família e iniciado desde a infância. Baseia-se em anos de aprofundamento da literatura científica, experiências e firma relevante pesquisa científica de tese de Doutorado, de reconhecimento em Congresso Mundial na temática de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde em outubro de 2025.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C. **Aprendendo com a sabedoria dos pássaros: uma reikivivência do cuidado, da educação e da liberdade.** 1^a. ed. Porto Alegre, RS, [s.n.], 2022. v. 1.
- ANDRADE, C., LOBO, E., SANTOS, M., et al., "Paz interior com Pranayama - Controle da respiração". In: LITEB (Org.), **CienciArte no ensino: Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS)**, Coleção #6 ed. Rio de Janeiro - RJ, IOC/Fiocruz, 2024. p. 8. Disponível em: <https://arca.fiocruz.br/items/458c1f0e-6e48-4c47-a2c3-4fb3b02dc5e5>.
- ANDRADE, C. M. D. L. **PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM SAÚDE COM CIENCIARTE PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: ESTUDO DE CASO PARA ORIENTAR PRÁTICAS EDUCACIONAIS.** 2024. 199 f. Instituto Oswaldo Cruz, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/68962>.
- ARAÚJO-JORGE, T. C. de, SAWADA, A., ROCHA, R. C. M., et al. "CienciArte© no Instituto Oswaldo Cruz: 30 anos de experiências na construção de um conceito interdisciplinar", **Ciência e Cultura**, v. 70, n. 2, p. 25–34, 2018. DOI: 10.21800/2317-66602018000200010. .
- ASSIS, Wagner de. *A menina Índigo*. Rio de Janeiro: Cinética Filmes, 2016. Disponível em: <NETFLIX>. Acesso em: 15/10/2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo - SP, [s.n.], 2011. Disponível em: https://tuxdoc.com/queue/analise-de-conteudo-laurence-bardinpdf_pdf?queue_id=5fb5b428e2b6f5260589f51e.
- BAZZANO, A. N., ANDERSON, C. E., HYLTON, C., et al. "Effect of

- mindfulness and yoga on quality of life for elementary school students and teachers: Results of a randomized controlled school-based study", **Psychology Research and Behavior Management**, v. 11, p. 81–89, 2018. DOI: 10.2147/PRBM.S157503. .
- BAZZANO, A. N., SUN, Y., ZU, Y., et al. "Yoga and Mindfulness for Social-Emotional Development and Resilience in 3–5 Year-Old Children: Non-Randomized, Controlled Intervention", **Psychology Research and Behavior Management**, v. 16, n. December 2022, p. 109–118, 2023. DOI: 10.2147/PRBM.S385413. .
- BELO, M. S. da S. P., GARZONI, L. R., "PROMOÇÃO DA SAÚDE NO CAMPO COM CIENCIARTE : uma estratégia problematizadora para a troca de saberes em um assentamento rural no Rio Grande do Sul". In: CRV (Org.), **Ciênciarate no Ensino em Biociências e Saúde**, Curitiba, PR, TANIA ARAÚJO-JORGE, VALERIA TRAJANO, MARCIO MELLO, 2023. p. 286.
- BHARDWAJ, A. K., AGRAWAL, G. "YOGA PRACTICE ENHANCES THE LEVEL OF SELF-STEEM IN PRE-ADOLESCENT SCHOOL CHILDREN", **International Journal of Physical and Social Sciences - IJPSS**, v. 3, n. 10, p. 189–199, 2013. Disponível em: <http://www.ijmra.us>.
- BRASIL, M. da E. **Base Nacional Comum Curricular: Educação É a Base**. 1^a versão ed. Brasília, D.F., [s.n.], 2018.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE., SECRETARIA DE GESTÃO ESTRATÉGICA E PARTICIPATIVA., et al. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra 3^a edição** Brasília – Uma Política do SUS - 3a. edição. Brasília DF, [s.n.], 2017.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **PNPIC Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS: atitude de ampliação de acesso**. 2^a ed. 1^a ed. Brasília, MS OS 2018/0209, 2018.
- CAMPOS, M. V. "Alegria Para a Saúde: A arte da palhaçaria como proposta de tecnologia social para o Sistema Único de Saúde", p. 167, 2009. .
- CASE-SMITH, J., SINES, J. S., KLATT, M. "Perceptions of children who participated in a school-based yoga program", **Journal of Occupational Therapy, Schools, and Early Intervention**, v. 3, n. 3, p. 226–238, 2010. DOI: 10.1080/19411243.2010.520246. .
- CHANCHANI, R., CHANCHANI, S. **ioga para crianças : Um guia completo e ilustrado de ioga incluindo manual para pais e Professores**. São Paulo - SP, [s.n.], 2006.
- CHI, X., BO, A., LIU, T., et al. "Effects of mindfulness-based stress reduction on depression in adolescents and young adults: A systematic review and meta-analysis", **Frontiers in Psychology**, v. 9, n. JUN, p. 1–11, 2018. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01034. .
- CORRÊA, É. M., COSTA, P. H. L. da. "Yoga nas escolas: percepção de crianças e seus responsáveis sobre seus efeitos", **Pensar a Prática**, v. 24, 2021. DOI: 10.5216/rpp.v24.67727. .
- COURBET, O., DAVIOT, Q., KALAMARIDES, V., et al. "Promoting psychological well-being in preschool children: study protocol for a

- randomized controlled trial of a mindfulness- and yoga-based socio-emotional learning intervention", **Trials**, v. 23, n. 1, p. 1–20, 2022. DOI: 10.1186/s13063-022-06979-2. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s13063-022-06979-2>.
- DE'CARLI, J. **Reiki para Crianças**. 2^a ed. São Paulo, [s.n.], 2010.
- FIGUEROA, J., BERWICK, S. **TAI CHI FOR KIDS**. Tokyo, Rutland, Vermond, Singapura, [s.n.], 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, [s.n.], 1987.
- FREITAG, V. L., BUENO, L. D. C., WAHLBRINK, I. F. **Práticas Integrativas E Complementares no Cuidado a Crianças e Adolescentes**. 1. ed. Curitiba, PR, Nova Práxis Editorial, 2019.
- KREPLIN, U., FARIA, M., BRAZIL, I. A. "The limited prosocial effects of meditation: A systematic review and meta-analysis", **Scientific Reports**, v. 8, n. 1, p. 1–10, 2018. DOI: 10.1038/s41598-018-20299-z. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1038/s41598-018-20299-z>.
- KRISANAPRAKORNKIT, T., NGAMJARUS, C., WITOONCHART, C., et al. "Meditation therapies for attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) (Review)", 2010. DOI: 10.1002/14651858.CD006507.pub2.www.cochranelibrary.com..
- LESSER, I., MCGOWAN, E., BELANGER, L. "Letter to the Editor: The development of knights cabin cancer retreats: a community program to engage cancer survivors' proactive health behaviors", **Applied Cancer Research**, v. 39, n. 1, p. 2–4, 2019. DOI: 10.1186/s41241-019-0083-2. .
- LIBÂNEO, J. C. "Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas", **Educar**, v. 17, p. 153–176, 2001..
- LOPES-JÚNIOR, L. C., URBANO, I. R., SCHUAB, S. I. P. D. C., et al. "Effectiveness of complementary therapies for the management of symptom clusters in palliative care in pediatric oncology: a systematic review", **Revista da Escola de Enfermagem**, v. 55, p. 1–14, 2021. DOI: 10.1590/S1980-220X20200025103709. .
- MILTON, J. D. **A COMUNICAÇÃO DO SENSÍVEL NA PERSPECTIVA DAS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM SAÚDE COM CRIANÇAS**. 2021. 203 f. PUCRS, 2021. Disponível em: <https://meriva.pucrs.br/dspace/handle/10923/17328>.
- QUADRA, G. R., D'ÁVILA, S. "Educação Não-Formal: Qual a sua importância?", **Revista Brasileira de Zoociências**, v. 17, n. 2, p. 22–27, 2016. .
- RODRIGUES, M. R., CARVALHO, C. R. F., SANTAELLA, D. F., et al. "Efeitos de exercícios respiratórios de ioga na função pulmonar de pacientes com distrofia muscular de duchenne: Uma análise exploratória", **Jornal Brasileiro de Pneumologia**, v. 40, n. 2, p. 128–133, 2014. DOI: 10.1590/S1806-37132014000200005. .
- ROOT-BERNSTEIN, R., ROOT-BERNSTEIN, M. **Centelhas de Gênios: Como pensam as pessoas mais criativas do mundo**. São Paulo, Nobel,

2001.

SANI, N. A., YUSOFF, S. S. M., NORHAYATI, M. N., et al. "Tai Chi Exercise for Mental and Physical Well-Being in Patients with Depressive Symptoms: A Systematic Review and Meta-Analysis", **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 20, n. 4, 2023. DOI: 10.3390/ijerph20042828. .

SILER, T. **think as genius**. BANTAM BOO ed. United States and Canada, BANTAM BOOKS, 1999.

VASCONCELLOS-SILVA, P. R., CARVALHO, D., LUCENA, C. "Word Frequency and Content Analysis Approach to Identify Demand Patterns in a Virtual Community of Carriers of Hepatitis C", **Interactive Journal of Medical Research**, v. 2, n. 2, p. 12, 2013. DOI: 10.2196/ijmr.2384. .

WONG, J., GHIASUDDIN, A., KIMATA, C., et al. "The impact of healing touch on pediatric oncology patients", **Integrative Cancer Therapies**, v. 12, n. 1, p. 25–30, 2013. DOI: 10.1177/1534735412446864. .

ZAMELYUK, M. I., MAHDYSIUK, L. I. "The Mastery of Art Therapy in Working with Preschool Children", **Scientific Bulletin of Mukachevo State University Series “Pedagogy and Psychology”**, v. 7, n. 2, p. 79–85, 2021. DOI: 10.52534/msu-pp.7(2).2021.79-85. .

ZHANG, J., QIN, S., ZHOU, Y., et al. "A randomized controlled trial of mindfulness-based tai chi chuan for subthreshold depression adolescents", **Neuropsychiatric Disease and Treatment**, v. 14, p. 2313–2321, 2018. DOI: 10.2147/NDT.S173255.

CAPÍTULO 14

GASLIGHTING NO CONTEXTO DA PSICOLOGIA JURÍDICA: ANÁLISES E IMPLICAÇÕES

João Luís dos Santos Heric

Acadêmico do Curso de Pós-Graduação em Psicologia Jurídica e Avaliação na Faculdade Ipemig – MG.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o fenômeno do *gaslighting* no contexto da Psicologia Jurídica, discutindo suas implicações psicológicas e legais, bem como a importância de estratégias de intervenção e avaliação para lidar com esse tipo de manipulação emocional. Através de uma revisão bibliográfica, foram identificados os principais aspectos psicológicos associados ao *gaslighting*, como a desestabilização emocional da vítima, levando-a a questionar suas memórias e percepções. Esse fenômeno pode comprometer a capacidade das vítimas de relatar suas experiências de forma clara e coerente em processos judiciais, dificultando a busca por justiça. Os resultados da pesquisa destacam que o *gaslighting* ainda é subestimado no sistema jurídico, resultando em decisões que, muitas vezes, não refletem adequadamente a gravidade do abuso psicológico sofrido. A falta de capacitação dos operadores do direito para reconhecer os sinais desse tipo de manipulação pode revitimizar a pessoa afetada. Além disso, foi evidenciada a necessidade de uma abordagem multidisciplinar, envolvendo psicólogos e profissionais do direito, para avaliar e intervir nesses casos de forma mais eficaz. Conclui-se que o enfrentamento do *gaslighting* no contexto jurídico requer tanto uma maior sensibilização e capacitação dos profissionais de justiça quanto a implementação de protocolos específicos de avaliação psicológica, a fim de garantir a proteção das vítimas e um julgamento justo.

PALAVRAS-CHAVE: *gaslighting*, psicologia jurídica, manipulação emocional.

INTRODUÇÃO

O termo *gaslighting* se refere a uma forma sutil e persistente de manipulação psicológica, em que a vítima é levada a questionar sua própria sanidade, percepção e memórias. No âmbito da Psicologia Jurídica, o *gaslighting* tem se tornado um tema de crescente relevância, especialmente em casos de abuso emocional, violência doméstica e disputas familiares. A

complexidade desse fenômeno, que muitas vezes passa despercebido por ser difícil de comprovar, demanda uma análise aprofundada para compreender seus impactos na vítima e suas implicações no contexto jurídico.

O presente tema de pesquisa se justifica pois reside na necessidade de ampliar a compreensão sobre o *gaslighting* como um fenômeno psicológico relevante para a prática jurídica. Esse fenômeno, ao envolver a manipulação intencional para distorcer a realidade da vítima, tem implicações diretas em situações legais que exigem o estabelecimento da verdade e da credibilidade dos depoimentos. Com isso, o *gaslighting* pode influenciar negativamente a percepção de juízes, promotores e advogados em relação à vítima, comprometendo o desfecho de processos legais.

Outra questão relevante é que o reconhecimento do *gaslighting* no contexto jurídico é essencial para a proteção e a defesa das vítimas, pois esse tipo de abuso psicológico pode ser extremamente prejudicial e, em muitos casos, mascarado por comportamentos aparentemente inofensivos. Entender os mecanismos por trás dessa manipulação psicológica permite aos profissionais de saúde mental e do direito intervir de forma mais eficaz e assertiva, garantindo uma abordagem mais justa e adequada para as vítimas e seus casos.

Nesse contexto, o objetivo geral deste artigo é analisar o fenômeno *gaslighting* no âmbito da Psicologia Jurídica, destacando suas características, implicações legais e o impacto na avaliação psicológica de vítimas envolvidas em processos judiciais. Os objetivos específicos são: (1) identificar os principais aspectos psicológicos associados ao *gaslighting*; (2) discutir como esse fenômeno pode influenciar decisões judiciais em casos de violência psicológica e emocional; e (3) propor estratégias de avaliação psicológica para o reconhecimento e a validação de relatos de vítimas de *gaslighting* no contexto jurídico.

Este trabalho está estruturado em cinco seções. A primeira seção apresenta a fundamentação teórica sobre o conceito de *gaslighting* e sua relevância na Psicologia Jurídica. Em seguida, são discutidos os principais aspectos legais e as implicações desse fenômeno no contexto judicial. Na terceira seção, são abordados estudos de caso que ilustram a ocorrência de *gaslighting* em processos legais. A quarta seção propõe estratégias de intervenção e avaliação psicológica para profissionais da área. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais e sugestões para futuras pesquisas na área.

REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de *Gaslighting* e suas implicações psicológicas

De acordo com Araújo (2019) o *gaslighting* é uma forma sofisticada e destrutiva de manipulação psicológica, em que o agressor gradualmente

distorce a percepção da realidade da vítima, levando-a a duvidar de suas próprias memórias e julgamento. Esse processo pode ocorrer de forma tão sutil que a vítima frequentemente não se dá conta de que está sendo manipulada. Na Psicologia Jurídica, o fenômeno do *gaslighting* tem implicações profundas, especialmente em casos de abuso emocional, violência doméstica e outras situações em que o controle coercitivo é utilizado como estratégia de dominação e subjugação.

Araújo (2019), define o *gaslighting* como:

Uma "forma velada de abuso emocional, que tem o objetivo de controlar e desestabilizar a vítima, criando um ambiente de insegurança e dúvidas sobre a própria percepção. (ARAÚJO, 2019, p. 47).

Segundo Moudon (2020), o *gaslighting* é uma forma de violência emocional que tem como objetivo "levar a vítima a questionar sua própria percepção da realidade, criando um ambiente de constante incerteza e dependência emocional do agressor" (MOUDON, 2020, p. 52). Esse processo é gradual e, por vezes, imperceptível para a vítima, o que torna o fenômeno ainda mais perigoso. A autora destaca que, em muitos casos, a vítima de *gaslighting* sente-se isolada, o que dificulta sua capacidade de buscar ajuda ou reconhecer que está sendo manipulada. Esse aspecto é particularmente relevante no contexto jurídico, uma vez que as vítimas tendem a apresentar narrativas fragmentadas e inconsistentes devido à manipulação prolongada. Moudon (2020) complementa que a manipulação emocional é "uma forma de controle coercitivo que enfraquece progressivamente a autonomia da vítima, levando-a a duvidar de si mesma e a confiar mais no agressor" (MOUDON, 2020, p. 65). Esse comportamento resulta em um ciclo de abuso emocional, que pode prejudicar a capacidade da vítima de se defender em processos legais.

Esse abuso psicológico frequentemente resulta em sintomas de ansiedade, depressão e até mesmo sintomas semelhantes ao transtorno de estresse pós-traumático. Em contextos jurídicos, como o de processos de violência doméstica, o *gaslighting* pode interferir na capacidade da vítima de relatar com precisão os eventos abusivos, uma vez que a manipulação distorce sua percepção da realidade. Essa dinâmica desafia os profissionais do direito a discernirem a verdade em meio a relatos fragmentados e confusos.

Complementando essa perspectiva, Stern (2020), argumenta que o *gaslighting* é uma das formas mais prejudiciais de violência emocional devido ao seu caráter sistemático e prolongado. Segundo o autor:

A manipulação contínua pode desorientar a vítima a tal ponto que ela se torna dependente emocionalmente de seu agressor, incapaz de confiar em suas próprias percepções, o que agrava ainda mais o ciclo de abuso [...] em muitos casos, as vítimas de *gaslighting* se isolam socialmente, o que dificulta a

identificação do abuso por parte de amigos, familiares e até mesmo profissionais de saúde mental.(STERN, 2020, p. 89).

Para Abramson (2018), uma das razões pelas quais o *gaslighting* é tão devastador no contexto jurídico é que, muitas vezes, ele se desenvolve ao longo de anos, minando lentamente a capacidade da vítima de distinguir entre o real e o fabricado. Isso pode levar à perda de credibilidade em depoimentos ou à confusão durante processos legais. Abramson observa que a manipulação emocional pode afetar significativamente a forma como as vítimas narram suas experiências em tribunais, tornando suas versões dos fatos vulneráveis a questionamentos, especialmente em casos de violência emocional e doméstica.

O *Gaslighting* no contexto da Psicologia Jurídica

No âmbito da Psicologia Jurídica, o *gaslighting* apresenta desafios complexos tanto para psicólogos forenses quanto para os profissionais de direito, dado que a manipulação emocional é mais difícil de detectar e comprovar do que o abuso físico. Souto (2017), discute como essa forma de abuso psicológico muitas vezes não deixa evidências físicas visíveis, mas sim um padrão contínuo de desorientação e desgaste emocional na vítima. Conforme a autora:

Ao contrário do abuso físico, o *gaslighting* se manifesta através de pequenas manipulações que, quando somadas, criam uma realidade alternativa para a vítima, comprometendo sua saúde mental e a credibilidade de seus relatos” (SOUTO, 2017, p. 28).

No contexto jurídico, a falta de uma compreensão adequada desse fenômeno pode resultar em injustiças, uma vez que a palavra da vítima pode ser desacreditada ou confundida. De acordo com Souto (2017), a falha em reconhecer o *gaslighting* em processos judiciais pode permitir que o abusador continue exercendo controle sobre a vítima, mesmo dentro do sistema legal, que deveria atuar em sua proteção. A autora sugere que, para evitar esse tipo de revitimização, os profissionais do direito e da psicologia precisam estar aptos a identificar sinais sutis de manipulação emocional, o que demanda uma abordagem multidisciplinar.

Por outro lado, Stern (2020) destaca que o reconhecimento do *gaslighting* como uma forma de abuso psicológico no campo da Psicologia Jurídica tem evoluído. No entanto, o autor aponta que ainda há um longo caminho a percorrer até que o fenômeno seja plenamente compreendido pelos tribunais. O sistema jurídico tradicional tende a privilegiar evidências físicas e testemunhos racionais e consistentes, o que pode ser problemático em casos onde a manipulação emocional compromete a coerência das narrativas das vítimas. Para Stern, uma avaliação psicológica criteriosa pode ser crucial para identificar padrões de manipulação que podem ser utilizados

como parte de uma defesa ou acusação em processos de violência emocional.

Essa visão é corroborada por Abramson (2018), que enfatiza que o *gaslighting* pode ser utilizado como uma estratégia deliberada para minar o testemunho da vítima em tribunais. O autor sugere que, em muitos casos, o abusador utiliza o sistema judicial para prolongar o abuso, manipulando o processo legal para desacreditar a vítima. O reconhecimento do *gaslighting* como uma tática de controle emocional é essencial para garantir que as vítimas não sejam novamente abusadas dentro do próprio sistema jurídico, que deve protegê-las.

Estratégias de Intervenção e Avaliação Psicológica

Para Costa (2021), dada a complexidade e a sutileza do *gaslighting*, os psicólogos jurídicos desempenham um papel central na identificação e avaliação desse tipo de abuso, uma vez que a criação de protocolos de avaliação específicos pode auxiliar na identificação de padrões de manipulação psicológica, que frequentemente passam despercebidos em entrevistas tradicionais. Segundo o autor, “as técnicas de entrevista devem ser adaptadas para explorar as inconsistências na narrativa da vítima, não como sinais de mentiras, mas como potenciais indicadores de manipulação emocional. Tais inconsistências são frequentemente resultados do abuso prolongado, que leva a vítima a duvidar de sua própria memória.

Além disso, a intervenção eficaz também passa pela capacitação dos profissionais de direito. Silva e Souza (2022), defendem que advogados, promotores e juízes devem ser treinados para reconhecer os sinais de abuso psicológico como o *gaslighting*. Os autores afirmam que:

A capacitação dos profissionais do direito em relação aos aspectos psicológicos do abuso emocional é fundamental para garantir uma abordagem mais sensível e eficaz em casos que envolvem violência emocional” (SILVA; SOUZA, 2022, p. 52).

Dessa forma, é possível evitar que a vítima seja revitimizada no processo judicial e que o abusador utilize o sistema para prolongar seu controle emocional. Estratégias de intervenção também incluem a aplicação de escalas e questionários psicológicos que avaliem o impacto emocional da manipulação na vítima. Costa (2021) propõe a utilização de ferramentas como o Inventário de Depressão de Beck (BDI) e o Inventário de Ansiedade de Beck (BAI) para avaliar o nível de desgaste psicológico da vítima de *gaslighting*, além de questionários específicos para detecção de violência emocional. Esses instrumentos podem fornecer uma base mais objetiva para avaliar o impacto do abuso emocional e auxiliar no desenvolvimento de laudos psicológicos que possam ser utilizados no processo judicial. (COSTA, 2021).

Neste caminho, a avaliação psicológica em casos de *gaslighting* exige uma abordagem multidimensional, que leve em consideração os

aspectos emocionais, cognitivos e comportamentais da vítima. A articulação entre Psicologia Jurídica e o sistema judicial é fundamental para assegurar que as vítimas de manipulação emocional tenham sua voz ouvida e que a justiça seja alcançada de forma plena.

Por fim, Costa (2021) propõe que, além da intervenção jurídica e psicológica, as vítimas de *gaslighting* recebam apoio terapêutico contínuo para superar os danos causados pela manipulação emocional. “O processo de recuperação de uma vítima de *gaslighting* é longo e complexo, e requer um acompanhamento psicológico que vá além da resolução do caso judicial, pois o impacto emocional pode persistir por anos” (COSTA, 2021, p. 86). Deste modo, esse suporte terapêutico seja integrado ao sistema de justiça, garantindo que as vítimas tenham acesso a um tratamento completo e adequado.

Silva e Souza (2022) apontam que, além de uma abordagem psicológica adequada, é essencial que os profissionais do direito recebam capacitação sobre as implicações do *gaslighting* para que possam avaliar adequadamente os casos que envolvem abuso emocional. Os autores afirmam que “a formação dos operadores do direito precisa incluir uma compreensão mais profunda dos aspectos emocionais da violência, uma vez que o reconhecimento do *gaslighting* pode alterar o curso de um processo judicial, garantindo que a vítima tenha um julgamento justo” (SILVA; SOUZA, 2022, p. 54). Para isso, é necessário que o sistema jurídico desenvolva diretrizes claras sobre como lidar com esse tipo de abuso e como avaliar o impacto emocional no contexto dos tribunais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa, adotou-se o procedimento de revisão bibliográfica, com o objetivo de investigar o fenômeno do *gaslighting* no contexto da Psicologia Jurídica, analisando as implicações dessa forma de manipulação emocional em processos judiciais. A revisão bibliográfica é uma metodologia amplamente utilizada para a coleta e análise de dados secundários, permitindo uma compreensão aprofundada do estado atual do conhecimento sobre um determinado tema. Esse procedimento se caracteriza pela busca, seleção, análise crítica e síntese das contribuições existentes na literatura científica, oferecendo uma visão abrangente e sistematizada das discussões e dos avanços na área.

A coleta de dados foi realizada por meio de consultas a bases de dados acadêmicas amplamente reconhecidas, como o Google Acadêmico, Periódicos Capes e Scielo, além de bibliotecas digitais de universidades. Esses repositórios foram escolhidos devido à sua relevância e à vasta quantidade de materiais acadêmicos que disponibilizam sobre o tema, facilitando o acesso a artigos científicos, dissertações e teses. A busca incluiu palavras-chave como “*gaslighting*”, “manipulação emocional”, “Psicologia Jurídica”, “violência emocional”, e “abuso psicológico”, visando identificar publicações que tratassem da temática de maneira crítica e fundamentada.

O critério de seleção dos estudos incluídos na revisão baseou-se na relevância dos autores para o tema, bem como na atualidade e no acesso aberto dos materiais. Foram priorizados artigos publicados nos últimos dez anos, para garantir que o debate sobre *gaslighting* fosse atualizado e contemplasse as mais recentes discussões no campo da Psicologia Jurídica. A inclusão de fontes internacionais e brasileiras também foi considerada fundamental, de modo a fornecer uma perspectiva global e local sobre o fenômeno.

Após a coleta, foi realizada uma análise crítica dos textos selecionados, visando identificar pontos de convergência e divergência entre os autores, bem como as principais lacunas e contribuições teóricas sobre o tema. A partir dessa análise, foi possível elaborar uma síntese que articula o entendimento sobre o *gaslighting* e suas implicações no contexto jurídico, oferecendo uma visão integrada das discussões existentes na literatura. Além disso, buscou-se destacar estratégias metodológicas e práticas sugeridas pelos autores para a identificação e manejo desse fenômeno em casos judiciais.

Em termos de abordagem metodológica, a revisão bibliográfica permitiu o levantamento de dados teóricos e a construção de um arcabouço conceitual robusto, que embasa as discussões realizadas ao longo do trabalho. A análise comparativa entre os diferentes autores contribuiu para a identificação de abordagens comuns e diferenciadas sobre o *gaslighting*, ampliando a compreensão das suas características e do impacto na Psicologia Jurídica.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A revisão bibliográfica realizada sobre o fenômeno do *gaslighting* no contexto da Psicologia Jurídica revelou achados importantes que permitem responder aos objetivos propostos para esta pesquisa. Os resultados apontam para uma compreensão aprofundada dos aspectos psicológicos e jurídicos do *gaslighting*, destacando suas implicações para o sistema de justiça e as práticas dos profissionais envolvidos.

A análise dos estudos revisados confirmou que o *gaslighting* é uma forma de manipulação emocional sutil, mas extremamente prejudicial, com efeitos devastadores para as vítimas. Araújo (2019) e Stern (2020), descrevem como essa manipulação resulta em sentimentos de confusão, insegurança e perda da confiança na própria capacidade de percepção da vítima. A literatura destaca que esse fenômeno afeta profundamente a saúde mental das vítimas, frequentemente levando a distúrbios como ansiedade, depressão e, em alguns casos, transtorno de estresse pós-traumático. Esses achados corroboram o entendimento de que o *gaslighting* é uma forma de violência emocional que não deixa marcas físicas, mas produz cicatrizes psicológicas profundas, conforme discutido por Souto (2017).

Esses efeitos são especialmente preocupantes no contexto jurídico, onde as vítimas de *gaslighting* podem enfrentar desafios ao tentar relatar

suas experiências de forma clara e coerente. A manipulação contínua distorce suas memórias e percepções, criando uma narrativa fragmentada que, muitas vezes, é vista com desconfiança por operadores do direito, conforme discutido por Abramson (2018). Esse achado reforça a importância de uma intervenção psicológica especializada, que possa auxiliar na recuperação da vítima e na sua capacidade de fornecer um depoimento consistente.

Os resultados também indicam que o *gaslighting* tem um impacto significativo sobre o curso dos processos judiciais, especialmente em casos de violência doméstica e abuso emocional. A literatura revisada, conforme destacado por Souto (2017) e Abramson (2018), mostra que a manipulação emocional pode prejudicar a credibilidade das vítimas, que muitas vezes são vistas como incoerentes ou confusas devido à distorção psicológica causada pelo abuso. Isso pode levar à revitimização durante o processo judicial, com decisões que favorecem o agressor ao invés de proteger a vítima.

Já a literatura de Stern (2020), ensina que o sistema de justiça, ao valorizar evidências tangíveis e consistentes, frequentemente negligencia o impacto emocional da manipulação psicológica. A pesquisa aponta para a necessidade urgente de uma compreensão mais profunda sobre o *gaslighting* por parte dos operadores do direito. A formação e o treinamento desses profissionais, incluindo juízes, promotores e advogados, são essenciais para que possam reconhecer os sinais desse tipo de abuso e agir de maneira adequada. Esses achados ressaltam a importância de protocolos mais sensíveis e adaptados ao reconhecimento de manipulações emocionais nos tribunais.

Por fim, os resultados indicam que a literatura já sugere diversas estratégias para a avaliação psicológica de vítimas de *gaslighting* no contexto jurídico. Costa (2021), destaca a importância de protocolos de avaliação psicológica que levem em consideração as inconsistências e fragmentações nas narrativas das vítimas, reconhecendo-as como potenciais sinais de manipulação emocional, e não como sinais de falsidade ou fraqueza. A utilização de instrumentos como o Inventário de Depressão de Beck (BDI) e o Inventário de Ansiedade de Beck (BAI) foi proposta como uma forma de avaliar o impacto emocional da manipulação, ajudando a fornecer uma base mais sólida para a elaboração de laudos psicológicos que possam ser utilizados no processo judicial.

Por fim, os resultados indicam que o *gaslighting* é um fenômeno de grande relevância para a Psicologia Jurídica, com impactos profundos sobre a saúde mental das vítimas e sobre o andamento de processos judiciais. A literatura revisada destaca a necessidade de maior sensibilização e treinamento dos profissionais do direito para o reconhecimento desse tipo de abuso, além da implementação de estratégias de avaliação psicológica que permitam identificar sinais de manipulação emocional de forma eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou explorar o fenômeno do *gaslighting* no contexto da Psicologia Jurídica, destacando suas implicações emocionais e legais, bem como a importância de uma abordagem multidisciplinar para enfrentar esse tipo de abuso. Ao longo da revisão bibliográfica, verificou-se que o *gaslighting* é uma forma insidiosa de manipulação emocional, cujos efeitos psicológicos são profundos e duradouros, comprometendo a capacidade da vítima de confiar em suas percepções e memórias. No âmbito jurídico, essa manipulação pode prejudicar a narrativa da vítima, dificultando o reconhecimento de sua experiência de abuso nos tribunais.

A análise realizada ao longo deste trabalho demonstrou que o *gaslighting* ainda é subestimado no sistema de justiça, o que resulta em decisões judiciais que, muitas vezes, não refletem a gravidade do abuso psicológico sofrido pela vítima. Isso ocorre principalmente devido à falta de treinamento adequado dos profissionais de direito para lidar com as sutilezas da manipulação emocional. A literatura revisada destacou a necessidade urgente de capacitar advogados, juízes e promotores para reconhecer os sinais desse tipo de abuso, a fim de evitar a revitimização das pessoas afetadas.

Os resultados apontam para a importância de intervenções psicológicas especializadas, com protocolos de avaliação que considerem as nuances do *gaslighting*, garantindo que a vítima seja ouvida de forma justa e que suas experiências de abuso sejam devidamente reconhecidas. Além disso, o acompanhamento psicológico contínuo após o processo judicial se mostrou fundamental para a recuperação emocional da vítima, uma vez que os impactos do *gaslighting* podem persistir por anos.

Assim, conclui-se que o reconhecimento e o enfrentamento do *gaslighting* no contexto jurídico demandam um esforço conjunto de psicólogos e operadores do direito. A abordagem multidisciplinar proposta ao longo deste trabalho pode contribuir significativamente para a proteção das vítimas e para a justiça plena em casos de abuso emocional, garantindo que a manipulação psicológica não seja perpetuada nos tribunais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMSON, M. *The impact of emotional manipulation in legal cases*. *Journal of Forensic Psychology*, v. 12, p. 101-114, 2018.
- ARAÚJO, T. *Gaslighting: manipulação psicológica e violência emocional*. *Psicologia & Sociedade*, v. 15, n. 2, p. 43-58, 2019. Disponível em www.psicologiadasociedade.com.br. Acesso em: 10 out. 2024.
- COSTA, P. *Avaliação psicológica em casos de violência emocional: o papel do psicólogo forense*. *Revista de Psicologia Forense*, v. 8, p. 75-85, 2021.
- MOUDON, Stephanie. *O Fenômeno Gaslighting: Manipulação Emocional e Suas Implicações*. São Paulo: Editora Psiquê, 2020.

- SILVA, M.; SOUZA, R. *A formação jurídica e a psicologia do abuso: uma análise interdisciplinar.* **Revista de Direito e Psicologia**, v. 10, p. 48-60, 2022.
- SOUTO, C. *Violência psicológica e suas implicações jurídicas: o desafio de identificar o gaslighting.* **Psicologia Jurídica Contemporânea**, v. 3, p. 25-40, 2017.
- STERN, R. *Gaslighting: recognizing and responding to emotional manipulation.* **Forensic Psychology Journal**, v. 7, p. 85-97, 2020.

CAPÍTULO 15

ABORDAGEM DO AUTISMO NA ATENÇÃO BÁSICA: PAPEL DO PEDIATRA

**Laura Leme de Araujo Rodrigues da Silva
Ketlen Natany Goes Xavier
Judith Barroso de Queiroz
Catarina Távora de Oliveira
Márcia Ferreira da Silva**

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um conjunto de condições do neurodesenvolvimento caracterizadas por dificuldades persistentes na comunicação social, padrões restritos de comportamento e sensibilidade sensorial. Nas últimas décadas, observa-se um aumento significativo no número de diagnósticos, refletindo tanto maior conscientização quanto aprimoramento das ferramentas de rastreio. Nesse contexto, a Atenção Básica desponta como a porta de entrada essencial para a detecção precoce e o acompanhamento longitudinal das crianças com sinais sugestivos de TEA. Entre os profissionais envolvidos nesse processo, o pediatra desempenha papel central na observação clínica, orientação às famílias e coordenação do cuidado multiprofissional. A atuação qualificada desse profissional é determinante para reduzir o tempo entre o aparecimento dos primeiros sinais e o encaminhamento para avaliação especializada, contribuindo para melhor prognóstico e desenvolvimento infantil. Diante disso, compreender como o pediatra pode identificar precocemente sinais de alerta e atuar de forma integrada é fundamental para qualificar a assistência prestada às crianças na atenção primária. Analisar o papel do pediatra na abordagem do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na atenção básica, destacando suas responsabilidades no rastreio precoce, na orientação familiar, no encaminhamento adequado e no acompanhamento longitudinal da criança. Trata-se de um resumo técnico elaborado a partir de revisão narrativa da literatura, utilizando artigos científicos, diretrizes nacionais e internacionais e documentos do Ministério da Saúde publicados entre 2016 e 2024. Foram consultadas bases como SciELO, PubMed e Google Scholar, priorizando estudos que abordassem a atuação do pediatra na atenção primária e estratégias de diagnóstico precoce do TEA. Termos utilizados incluíram “autismo”, “atenção básica”, “rastreamento”, “pediatrician role” e “primary health care”. A seleção do conteúdo considerou relevância, atualidade e aplicabilidade prática ao contexto brasileiro. A produção final organiza os achados em eixo descritivo, destacando as atribuições clínicas

do pediatra e sua contribuição no cuidado integral. A Atenção Básica exerce protagonismo na identificação precoce e no acompanhamento de crianças com suspeita de Transtorno do Espectro Autista, e o pediatra é figura-chave nesse processo. Sua atuação inicia-se nas consultas de puericultura, momento ideal para observar marcos do desenvolvimento, aplicar instrumentos de rastreio como o M-CHAT-R/F e acolher dúvidas familiares. O pediatra deve reconhecer sinais iniciais de alerta, tais como ausência de balbucio, falha na resposta ao nome, dificuldades de contato visual e comportamentos estereotipados. A partir dessa identificação, cabe-lhe orientar adequadamente a família, reduzir estigmas, explicar o fluxo de investigação e realizar encaminhamento oportuno para neuropediatria, psiquiatria infantil ou serviços especializados. Além disso, o pediatra é responsável por acompanhar a criança ao longo do tempo, monitorar evolução, apoiar a inserção em terapias baseadas em evidências (como ABA e intervenção precoce), e articular a rede intersetorial, incluindo serviços de reabilitação, educação e assistência social. O fortalecimento da prática pediátrica na Atenção Básica implica capacitação contínua, disponibilidade de protocolos e integração com equipes multiprofissionais. Quando o pediatra reconhece seu papel como coordenador do cuidado, contribui diretamente para diagnósticos mais precoces, intervenções efetivas e melhor qualidade de vida para a criança e sua família. Dessa forma, sua atuação sensível, técnica e humanizada constitui pilar fundamental para o cuidado integral ao autismo no âmbito do SUS.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. Identification, Evaluation, and Management of Children With Autism Spectrum Disorder. *Pediatrics*, v. 145, n. 1, p. 1–65, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista na Rede de Atenção Psicossocial do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Caderno de Atenção Básica nº 33: Saúde da Criança – Crescimento e Desenvolvimento. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

Hyman, S. L.; Levy, S. E.; Myers, S. M. Identification, Evaluation, and Management of Children With Autism Spectrum Disorder. *Pediatrics*, v. 145, n. 1, 2020.

FOMBONNE, E. Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric Research*, v. 65, p. 591–598, 2019.

ZWAIGENBAUM, L. et al. Early Identification of Autism Spectrum Disorder: Recommendations for Practice and Research. *Pediatrics*, v. 136, n. 1, p. S10–S40, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Diretrizes de Estimulação Precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Brasília: Ministério da Saúde, 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Autism spectrum disorders: Key facts. Geneva: WHO, 2023.

PAULA, C. S.; RIBEIRO, S. H.; TEIXEIRA, M. C. T.; BRUNONI, D. Autismo no Brasil: Diretrizes para a Atenção Integral. São Paulo: Instituto PENSI; Hospital Sabará, 2017.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento de Desenvolvimento e Comportamento. Recomendações para identificação precoce do Transtorno do Espectro Autista (TEA). SBP, 2019.

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](mailto: contato@epitaya.com.br) 

www.epitaya.com.br 

[@epitaya](#) 

<https://www.facebook.com/epitaya> 

(21) 98141-1708 

TECENDO AS LINHAS DO SABER NO SÉCULO XXI

Helena Portes Sava de Farias


epitaya
Editora

