

PRÁTICAS E INOVAÇÃO NA ABORDAGEM MULTIDISCIPLINAR

VOL.2

Bruno Matos de Farias
Organizador

PRÁTICAS E INOVAÇÃO NA ABORDAGEM MULTIDISCIPLINAR

VOL.2

Bruno Matos de Farias
Organizador

1^a Edição
Rio de Janeiro – RJ
2026



CONSELHO EDITORIAL

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

COMITÊ CIENTÍFICO

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

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

P896 Práticas e inovação na abordagem multidisciplinar – vol. 2 [livro eletrônico] / organizado por Bruno Matos de Farias. – 1. ed. – Rio de Janeiro, SC: Editora Epitaya, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-5132-031-6

1. Multidisciplinaridade – Pesquisa científica. 2. Inovação – Ensino superior. 3. Ciência – Produção acadêmica. I. Farias, Bruno Matos de.

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>



APRESENTAÇÃO

A obra ***Práticas e inovação na abordagem multidisciplinar – Volume 2*** nasce do compromisso com a produção e a difusão do conhecimento científico de qualidade, reunindo reflexões, experiências e pesquisas desenvolvidas por autores de diversas áreas do saber, oriundos de diferentes regiões do Brasil e do exterior.

Em um cenário marcado por transformações sociais, tecnológicas, educacionais e científicas cada vez mais aceleradas, a interdisciplinaridade deixa de ser apenas uma escolha metodológica para se tornar uma necessidade. Este livro se propõe a dialogar com essa complexidade, apresentando estudos que ultrapassam fronteiras disciplinares, promovendo conexões entre teoria e prática, ciência e sociedade, inovação e responsabilidade social.

Os capítulos que compõem esta coletânea refletem a pluralidade de olhares, saberes e metodologias, contemplando áreas como educação, saúde, ciências sociais aplicadas, humanidades, tecnologia, gestão, entre outras. Essa diversidade confere à obra um caráter abrangente e contemporâneo, capaz de contribuir tanto para o avanço acadêmico quanto para a qualificação das práticas profissionais.

Mais do que reunir pesquisas, este volume busca fomentar o pensamento crítico, estimular o diálogo entre diferentes campos do conhecimento e incentivar a construção de soluções inovadoras para os desafios atuais. Ao valorizar a produção científica colaborativa e multicultural, a obra fortalece o intercâmbio acadêmico nacional e internacional, ampliando horizontes e promovendo novas possibilidades de investigação.

Destina-se, assim, a pesquisadores, docentes, estudantes de graduação e pós-graduação, profissionais e demais interessados em compreender e intervir, de forma ética, criativa e fundamentada, nas múltiplas realidades que compõem o mundo contemporâneo.

Que esta leitura inspire reflexões, gere novos debates e contribua para a consolidação de práticas científicas cada vez mais integradas, inovadoras e socialmente comprometidas.

Desejamos a todos uma leitura enriquecedora!

Prof Dr Bruno Matos de Farias
Editor-Chefe Editora Epitaya

SUMÁRIO

Capítulo 1.....	07
BIOIMPRESSÃO 3D NA SAÚDE: DA ENGENHARIA DE TECIDOS ÀS APLICAÇÕES CLÍNICAS	
<i>Jennifer Jullie Pichinelli Noronha, Lauriene Luiza de Souza Munhoz, Giovanna Dumere Esteves dos Santos, Carolina Ribeiro Rossan</i>	
Capítulo 2.....	16
A EUDAIMONIA ARISTOTÉLICA E SEUS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS	
<i>Rizia Ferrelli Loures Loyola Franco, Eduardo Augusto Tomanik</i>	
Capítulo 3.....	29
A COR DA PELE NÃO É RÓTULO: MEMÓRIA E PERTENCIMENTO NA REPRESENTAÇÃO DOS CORPOS NEGROS NA OBRA DE PYETRO HENRIQUE	
<i>Milene Silva de Sá Correa</i>	
Capítulo 4.....	40
A MELHORIA CONTÍNUA NA GESTÃO EDUCACIONAL: REFLEXÕES TEÓRICAS E IMPLICAÇÕES PRÁTICAS	
<i>Estelina Alves dos Reis Oliveira</i>	
Capítulo 5.....	45
TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO: O IMPACTO POSITIVO DAS MÍDIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA	
<i>Elcilene Aparecida da Fonseca</i>	
Capítulo 6.....	50
CURRÍCULOS, METODOLOGIAS E TECNOLOGIA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA PARA A INOVAÇÃO EDUCACIONAL	
<i>Leonir Gonçalves de Oliveira Pereira</i>	
Capítulo 7.....	55
O MUNDO NA PONTA DOS DEDOS: A GERAÇÃO SCREENAGER E O IMPACTO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO E NA JUVENTUDE	
<i>Alessandra Damas da Silva</i>	
Capítulo 8.....	61
A BIBLIOTERAPIA NO DESENVOLVIMENTO DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR	
<i>Walter Machado de Amorim</i>	

<i>Capítulo 9</i>	71
BURNOUT EM AMBIENTES HOSPITALARES: IMPACTOS, FATORES ASSOCIADOS E ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO	
<i>Ianca Alves Sobrinho, Maria Beatriz Parra, Mayara Bueno de Souza, Pablo Munhoz Leite Alves, Wanderson Carlos Santos Agra</i>	
<i>Capítulo 10</i>	73
INTEGRAÇÃO DA SAÚDE MENTAL NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE	
<i>Andressa do Nascimento Silveira, Olga Maria Castaneda Rubio, Marcelo Braganceiro da Silva, Otávio Sérgio Santos Cutrim, Wanderson Carlos Santos Agra</i>	
<i>Capítulo 11</i>	75
A IMPORTÂNCIA DOS VALORES NA PRIMEIRA INFÂNCIA E SEUS IMPACTOS NO COMPORTAMENTO FUTURO SOB A PERSPECTIVA NEUROPSICOPEDAGÓGICA: UM ESTUDO COMPAR	
<i>Amirles Gomes Pereira</i>	
<i>Capítulo 12</i>	90
CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DE UM INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA ACOMPANHAMENTO DISCENTE DURANTE A MONITORIA ACADÊMICA DE ENFERMAGEM	
<i>Bruna Conceição Cardoso Maciel, Geovana Teixeira de Oliveira, Roberta Kele Ribeiro Ferreira</i>	

CAPÍTULO 1

BIOIMPRESSÃO 3D NA SAÚDE: DA ENGENHARIA DE TECIDOS ÀS APLICAÇÕES CLÍNICAS

Jennifer Jullie Pichinelli Noronha

Enfª.MSc.Ciências e pesquisadora na área de bioimpressão 3D

Lauriene Luiza de Souza Munhoz

Biomed. MSc. Ciências e pesquisadora na área de engenharia de tecidos

Giovanna Dumere Esteves dos Santos

MV. pesquisadora na área de biociência animal

Carolina Ribeiro Rossan

MV. pesquisadora na área de biociência animal

RESUMO

A bioimpressão tridimensional (3D) tem se consolidado como uma das tecnologias mais promissoras no campo da saúde, especialmente no contexto da engenharia de tecidos e da medicina regenerativa. Essa abordagem permite a deposição controlada de células, biomateriais e fatores bioativos, possibilitando a criação de estruturas tridimensionais que mimetizam, de forma mais fiel, a arquitetura e a funcionalidade dos tecidos biológicos. Ao integrar conhecimentos das áreas de biologia celular, ciência dos materiais e engenharia, a bioimpressão 3D amplia as possibilidades de desenvolvimento de modelos experimentais avançados, substitutos teciduais e plataformas para estudos pré-clínicos. No âmbito da saúde, essa tecnologia tem sido aplicada no desenvolvimento de modelos *in vitro* mais representativos, na produção de tecidos biofabricados para testes farmacológicos e toxicológicos, e no avanço de estratégias terapêuticas voltadas à regeneração de tecidos e órgãos. Além disso, a bioimpressão 3D tem contribuído significativamente para a redução do uso de modelos animais, alinhando-se aos princípios éticos contemporâneos e às diretrizes regulatórias internacionais. Este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos da bioimpressão 3D aplicada à saúde, abordando seus principais métodos, biomateriais utilizados, tipos celulares empregados e aplicações atuais. Também são discutidos os desafios técnicos, éticos e regulatórios, bem como as perspectivas futuras dessa tecnologia no contexto da prática clínica e da pesquisa translacional.

PALAVRAS-CHAVES: bioimpressão 3D, saúde, medicina regenerativa.

Introdução

A crescente demanda por soluções inovadoras na área da saúde tem impulsionado o desenvolvimento de tecnologias capazes de superar as limitações dos métodos tradicionais de estudo, diagnóstico e tratamento de doenças. Nesse cenário, a bioimpressão tridimensional (3D) emerge como uma ferramenta disruptiva, ao permitir a fabricação de estruturas biológicas complexas por meio da deposição controlada de células e biomateriais. Diferentemente das abordagens convencionais, essa tecnologia possibilita a construção de tecidos com organização espacial definida, aproximando-se das características estruturais e funcionais dos tecidos nativos (Murphy; Atala, 2014)

Historicamente, os modelos bidimensionais (2D) de cultivo celular dominaram a pesquisa biomédica, sendo amplamente utilizados para estudos de biologia celular, triagem de fármacos e avaliação de toxicidade. No entanto, tais modelos apresentam limitações significativas, uma vez que não reproduzem adequadamente o microambiente tridimensional encontrado *in vivo*. A ausência de interações célula-célula e célula-matriz em três dimensões compromete a representatividade biológica desses sistemas, resultando, muitas vezes, em respostas celulares que não refletem fielmente o comportamento observado em tecidos vivos (Gungor-Ozkerim *et al.*, 2018; Hospodiuk *et al.*, 2017)

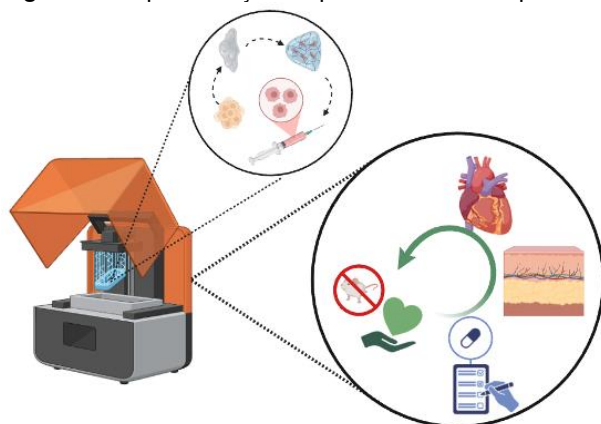
A bioimpressão 3D surge como uma alternativa capaz de superar essas limitações, ao permitir a criação de modelos tridimensionais altamente organizados e biologicamente ativos. Por meio da combinação de células vivas, biotintas e sistemas de impressão de alta precisão, essa tecnologia possibilita a construção de tecidos biofabricados que apresentam maior complexidade estrutural, favorecendo interações celulares mais realistas, gradientes de nutrientes e oxigênio, além de respostas funcionais mais próximas da fisiologia humana (Mandrycky *et al.*, 2016)

No contexto da saúde, a bioimpressão 3D tem encontrado aplicações relevantes em diversas áreas, incluindo a medicina regenerativa, a engenharia de tecidos, a farmacologia e a toxicologia. Modelos bioimpressos têm sido utilizados para estudar processos fisiológicos e patológicos, avaliar a eficácia e a segurança de novos fármacos, e desenvolver estratégias terapêuticas voltadas à regeneração de tecidos danificados, como pele, cartilagem, osso e tecido cardiovascular (Lu, *et al.*, 2024).

Outro aspecto de grande relevância diz respeito às implicações éticas associadas ao uso da bioimpressão 3D. A possibilidade de desenvolver modelos *in vitro* mais representativos contribui para a redução do uso de animais em pesquisa, alinhando-se aos princípios dos 3Rs (redução, refinamento e substituição) (Figura 1) (Kojima, 2015). Além disso, a criação de tecidos personalizados abre novas perspectivas para a medicina personalizada, permitindo abordagens terapêuticas mais específicas e eficazes (Derby, 2012)

A bioimpressão 3D baseia-se na utilização de biotintas, que consistem em formulações compostas por células vivas combinadas a biomateriais de suporte, capazes de fornecer um microambiente adequado para adesão, proliferação e diferenciação celular (Figura 1). Esses biomateriais podem ser naturais, sintéticos ou híbridos, sendo selecionados de acordo com propriedades como biocompatibilidade, biodegradabilidade, viscosidade e capacidade de gelificação (Von der Mark *et al.*, 2010). Polímeros naturais, como colágeno, alginato, gelatina, fibrina e ácido hialurônico, têm sido amplamente utilizados devido à sua similaridade com a matriz extracelular nativa, favorecendo respostas celulares fisiologicamente relevantes (Skardal; Atala, 2015).

Figura 1 - Representação esquemática da bioimpressão 3D aplicada à saúde



Legenda: O círculo de menor ampliação ilustra a composição da biotinta, formada pela combinação de células vivas e biomateriais, incorporados em seringa. O círculo de maior ampliação destaca as principais aplicações dessa tecnologia, incluindo a biofabricação de tecidos e órgãos, o desenvolvimento de modelos in vitro para testes farmacológicos e toxicológicos e a redução do uso de animais em pesquisa, contribuindo para avanços na medicina regenerativa e para a melhoria da qualidade de vida humana e animal. Autoria própria elaborado com Biorender.

Diversas técnicas de bioimpressão 3D têm sido desenvolvidas, destacando-se principalmente os métodos baseados em extrusão, jato de tinta (inkjet) e laser. A bioimpressão por extrusão é a mais empregada na área da saúde, pois permite a deposição contínua de biotintas com elevada densidade celular, sendo adequada para a construção de tecidos volumosos. Já as técnicas de jato de tinta possibilitam maior resolução espacial, enquanto os sistemas baseados em laser oferecem elevada precisão na deposição celular, embora apresentem maior complexidade e custo operacional. A escolha do método de impressão influencia diretamente a viabilidade celular, a resolução do construto e sua aplicabilidade clínica (Guillotin *et al.*, 2013).

Outro fator crítico na bioimpressão 3D é a escolha do tipo celular a ser utilizado. Células-tronco mesenquimais, células-tronco pluripotentes induzidas (iPSCs) e células primárias específicas de tecidos têm sido amplamente exploradas devido à sua capacidade de diferenciação e potencial regenerativo. No contexto da saúde, a utilização de células autólogas ou alogênicas representa uma estratégia promissora para reduzir respostas imunológicas adversas e aumentar a taxa de integração dos tecidos bioimpressos após implantação, sendo amplamente discutida na literatura translacional (Ferris *et al.*, 2013)

A organização espacial das células dentro dos construtos bioimpressos constitui um dos principais diferenciais desta tecnologia em relação às abordagens convencionais. A possibilidade de posicionar diferentes tipos celulares em regiões específicas permite a criação de tecidos heterogêneos e multicamadas, reproduzindo características estruturais e funcionais dos tecidos nativos. Essa abordagem tem sido amplamente explorada na biofabricação de pele, cartilagem, osso e tecidos vasculares, nos quais a arquitetura tridimensional desempenha papel fundamental na funcionalidade do tecido (Huh; Hamilton; Ingber, 2011)

No campo da farmacologia e da toxicologia, a bioimpressão 3D tem contribuído para o desenvolvimento de modelos *in vitro* mais preditivos, capazes de reduzir falhas observadas em etapas clínicas. Tecidos bioimpressos permitem a avaliação mais realista da resposta a fármacos, considerando gradientes de difusão, metabolismo celular e interações complexas entre diferentes tipos celulares. Esses modelos têm sido propostos como alternativas viáveis para testes de segurança, eficácia e toxicidade, alinhando-se a diretrizes regulatórias internacionais e à crescente demanda por métodos alternativos ao uso de animais (Kang *et al.*, 2016)

A aplicação da bioimpressão 3D na medicina regenerativa tem avançado de forma significativa, com estudos experimentais demonstrando seu potencial na reparação e regeneração de tecidos lesionados. Construtos bioimpressos têm sido investigados como enxertos temporários ou permanentes, capazes de promover regeneração tecidual por meio da liberação controlada de fatores bioativos e da integração com o tecido hospedeiro. Embora a aplicação clínica ainda enfrente desafios, os resultados pré-clínicos têm reforçado o potencial terapêutico dessa tecnologia (Berthiaume; Maguire; Yarmush, 2011)

Apesar dos avanços, a bioimpressão 3D ainda enfrenta limitações técnicas importantes, como a manutenção da viabilidade celular em construtos espessos, a vascularização adequada dos tecidos biofabricados e a padronização dos processos de fabricação. A ausência de sistemas vasculares funcionais pode resultar em hipóxia e necrose central, comprometendo a maturação dos tecidos. Dessa forma, estratégias envolvendo co-cultivos celulares, incorporação de fatores angiogênicos e bioimpressão de canais vasculares têm sido amplamente investigadas para superar essas barreiras (Yi, *et al.*, 2021).

Além dos desafios técnicos, aspectos éticos, regulatórios e econômicos também devem ser considerados na consolidação da bioimpressão 3D na área da saúde. A transição do ambiente experimental para a aplicação clínica exige validação rigorosa, reprodutibilidade e conformidade com normas regulatórias. Nesse contexto, a padronização de protocolos e a definição de critérios de qualidade são fundamentais para garantir a segurança e a eficácia dos produtos bioimpressos, bem como para viabilizar sua adoção em larga escala (Noroozi *et al.*, 2023)

Diante desse panorama, torna-se fundamental compreender os princípios, métodos e aplicações da bioimpressão 3D no contexto da saúde. Assim, este capítulo propõe-se a discutir os fundamentos dessa tecnologia, seus avanços recentes, os principais desafios enfrentados e as perspectivas futuras, destacando seu papel estratégico na transformação da pesquisa biomédica e da prática clínica.

METODOLOGIA

Este capítulo foi elaborado com base em uma revisão narrativa estruturada da literatura científica, com o objetivo de reunir, organizar e discutir os principais avanços, aplicações e desafios da bioimpressão tridimensional (3D) na área da saúde. A estratégia metodológica foi delineada de modo a garantir a abrangência temática, a relevância científica e a atualidade das informações apresentadas, respeitando o escopo de um capítulo de livro voltado à área biomédica e à saúde.

A busca bibliográfica foi realizada nas principais bases de dados científicas internacionais, reconhecidas pela ampla cobertura de periódicos revisados por pares nas áreas de engenharia de tecidos, biotecnologia e ciências da saúde. As bases consultadas incluíram, PubMed/MEDLINE, Scopus (Elsevier), Web of Science (Clarivate Analytics), ScienceDirect (Elsevier) e Google Scholar, utilizado como fonte complementar para identificação de artigos clássicos, revisões de alto impacto e literatura relevante.

A estratégia de busca foi definida a partir da combinação de descritores controlados (MeSH terms) e palavras-chave livres, empregando operadores booleanos (“AND”, “OR”) para maximizar a sensibilidade e a especificidade da recuperação dos estudos. Os principais termos utilizados incluíram, *3D bioprinting*, *bioprinting AND health*, *tissue engineering AND bioprinting*, *regenerative medicine AND bioprinting*, *bioinks AND cell viability*, *in vitro models AND 3D bioprinting* e *skin bioprinting*.

Discussão

A bioimpressão tridimensional tem se consolidado como uma tecnologia estratégica na área da saúde, sobretudo por sua capacidade de integrar princípios da engenharia de tecidos, biologia celular e ciência dos materiais em uma única plataforma tecnológica. Conforme destacado por Murphy e Atala (2014), a principal inovação dessa abordagem reside na possibilidade de fabricar construtos biológicos com organização espacial

controlada, capazes de mimetizar aspectos estruturais e funcionais dos tecidos nativos. Essa característica diferencia a bioimpressão 3D de métodos tradicionais de cultura celular e justifica seu crescente interesse em aplicações biomédicas e translacionais.

A literatura tem demonstrado de forma consistente que os modelos bidimensionais (2D), embora amplamente utilizados, apresentam limitações importantes relacionadas à ausência de um microambiente tridimensional fisiologicamente relevante. Estudos apontam que a falta de interações célula–célula e célula–matriz em três dimensões compromete a expressão gênica, o metabolismo e a resposta funcional das células (Gungor-Ozkerim *et al.*, 2018; Hospodiuk *et al.*, 2017) Nesse contexto, a bioimpressão 3D surge como uma alternativa capaz de reproduzir gradientes físicos e bioquímicos mais próximos das condições *in vivo*, favorecendo respostas celulares mais representativas.

Um dos pilares da bioimpressão 3D é o desenvolvimento de biotintas adequadas, capazes de sustentar a viabilidade celular durante e após o processo de impressão. Biomateriais naturais, como colágeno, alginato, gelatina e ácido hialurônico, têm sido amplamente explorados devido à sua semelhança com a matriz extracelular nativa (Skardal; Atala, 2015; Von der Mark *et al.*, 2010) Esses materiais fornecem sinais bioquímicos e mecânicos essenciais para adesão, proliferação e diferenciação celular, reforçando o caráter biomimético dos construtos bioimpressos. Entretanto, a escolha da biotinta envolve um equilíbrio delicado entre propriedades reológicas, estabilidade estrutural e compatibilidade biológica, o que ainda representa um desafio técnico relevante.

As diferentes técnicas de bioimpressão descritas na literatura, extrusão, jato de tinta e métodos baseados em laser, apresentam vantagens e limitações específicas que impactam diretamente a aplicabilidade clínica dos construtos. A bioimpressão por extrusão, amplamente utilizada na área da saúde, destaca-se por permitir a deposição de biotintas com elevada densidade celular e a construção de tecidos volumosos (Mandrycky *et al.*, 2016). Por outro lado, técnicas baseadas em laser oferecem maior precisão espacial, embora com maior custo e complexidade operacional (Guillotin *et al.*, 2013) Assim, a seleção do método de impressão deve ser orientada pelo tipo de tecido alvo, pela complexidade estrutural desejada e pelos requisitos de viabilidade celular.

No que se refere aos tipos celulares empregados, a literatura aponta amplo uso de células-tronco mesenquimais, células-tronco pluripotentes induzidas e células primárias específicas de tecidos, em razão de seu potencial regenerativo e plasticidade fenotípica (Ferris *et al.*, 2013) A possibilidade de utilizar células autólogas ou alogênicas amplia o potencial translacional da bioimpressão 3D, reduzindo riscos imunológicos e favorecendo a integração dos construtos biofabricados após implantação. Além disso, a organização espacial controlada dessas células dentro dos construtos permite a criação de tecidos multicelulares e multicamadas,

característica essencial para tecidos complexos como pele, cartilagem e osso (Huh; Hamilton; Ingber, 2011)

No campo da farmacologia e da toxicologia, a bioimpressão 3D tem sido amplamente discutida como uma ferramenta promissora para o desenvolvimento de modelos *in vitro* mais preditivos. Modelos bioimpressos permitem avaliar a resposta a fármacos em um contexto tridimensional, considerando interações celulares complexas, metabolismo e gradientes de difusão, fatores frequentemente ausentes em culturas 2D (Kang *et al.*, 2016; Murphy; Atala, 2014). Além disso, esses sistemas estão alinhados às diretrizes internacionais voltadas à redução do uso de animais em pesquisa, conforme destacado por Kojima (2015), reforçando sua relevância ética e regulatória.

Na medicina regenerativa, estudos experimentais têm demonstrado o potencial da bioimpressão 3D na reparação e regeneração de tecidos lesionados. Construtos bioimpressos têm sido investigados como enxertos temporários ou permanentes, capazes de atuar como suporte estrutural e funcional durante o processo regenerativo (Berthiaume; Maguire; Yarmush, 2011). No entanto, apesar dos avanços significativos, a transposição dessa tecnologia para a prática clínica ainda enfrenta desafios importantes, especialmente relacionados à vascularização adequada dos tecidos biofabricados e à manutenção da viabilidade celular em construtos espessos.

A ausência de sistemas vasculares funcionais continua sendo uma das principais limitações da bioimpressão 3D, podendo resultar em hipóxia e necrose central nos construtos (Yi *et al.*, 2021). Estratégias envolvendo co-culturas celulares, incorporação de fatores angiogênicos e bioimpressão de canais vasculares têm sido amplamente exploradas para superar essas barreiras, embora ainda demandem padronização e validação mais robusta. Paralelamente, aspectos regulatórios e econômicos, como a reprodutibilidade dos processos e a conformidade com normas de qualidade, também precisam ser considerados para viabilizar a adoção clínica em larga escala (Noroozi *et al.*, 2023).

Dessa forma, a discussão apresentada neste capítulo evidencia que a bioimpressão 3D representa uma tecnologia em franca evolução, com impacto significativo na pesquisa biomédica e na saúde. Embora desafios técnicos, éticos e regulatórios persistam, os avanços descritos na literatura reforçam o papel da bioimpressão 3D como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de modelos experimentais mais representativos, estratégias terapêuticas inovadoras e abordagens translacionais que aproximam a pesquisa básica da prática clínica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A bioimpressão tridimensional representa um avanço significativo no campo da saúde, ao possibilitar a fabricação de tecidos biofuncionais com organização espacial controlada e maior fidelidade às características dos tecidos nativos. Ao longo deste capítulo, evidenciou-se que essa tecnologia

supera limitações dos modelos tradicionais de cultivo celular, oferecendo sistemas tridimensionais mais representativos do microambiente fisiológico.

Os avanços no desenvolvimento de biotintas, técnicas de bioimpressão e organização celular têm ampliado as aplicações da bioimpressão 3D na engenharia de tecidos, medicina regenerativa, farmacologia e toxicologia. Além disso, o uso de modelos bioimpressos contribui para a redução do uso de animais em pesquisa, alinhando-se a princípios éticos e regulatórios contemporâneos.

Apesar do progresso observado, desafios técnicos e regulatórios ainda precisam ser superados, especialmente no que se refere à vascularização dos construtos, à padronização dos processos e à validação clínica. Ainda assim, a bioimpressão 3D consolida-se como uma ferramenta estratégica e promissora, com grande potencial para impactar positivamente a pesquisa biomédica e o desenvolvimento de novas abordagens terapêuticas na área da saúde.

REFERÊNCIAS

BERTHIAUME, François; MAGUIRE, Timothy J.; YARMUSH, Martin L. Tissue engineering and regenerative medicine: history, progress, and challenges. **Annual review of chemical and biomolecular engineering**, v. 2, n. 1, p. 403-430, 2011.

DERBY, Brian. Printing and prototyping of tissues and scaffolds. **science**, v. 338, n. 6109, p. 921-926, 2012.

FERRIS, Cameron J. *et al.* Biofabrication: an overview of the approaches used for printing of living cells. **Applied microbiology and biotechnology**, v. 97, n. 10, p. 4243-4258, 2013.

GUILLOTIN, Bertrand *et al.* Laser-assisted bioprinting for tissue engineering. In: **Biofabrication**. William Andrew Publishing, 2013. p. 95-118.

GUNGOR-OZKERIM, P. Selcan *et al.* Bioinks for 3D bioprinting: an overview. **Biomaterials science**, v. 6, n. 5, p. 915-946, 2018.

HOSPODIUK, Monika *et al.* The bioink: A comprehensive review on bioprintable materials. **Biotechnology advances**, v. 35, n. 2, p. 217-239, 2017.

HUH, Dongeun; HAMILTON, Geraldine A.; INGBER, Donald E. From 3D cell culture to organs-on-chips. **Trends in cell biology**, v. 21, n. 12, p. 745-754, 2011.

KANG, Hyun-Wook *et al.* A 3D bioprinting system to produce human-scale tissue constructs with structural integrity. **Nature biotechnology**, v. 34, n. 3, p. 312-319, 2016.

KOJIMA, Hajime. The use of 3-D models as alternatives to animal testing. **Alternatives to Laboratory Animals**, v. 43, n. 4, p. P40-P43, 2015.

MANDRYCKY, Christian *et al.* 3D bioprinting for engineering complex tissues. **Biotechnology advances**, v. 34, n. 4, p. 422-434, 2016.

MURPHY, Sean V.; ATALA, Anthony. 3D bioprinting of tissues and organs. **Nature biotechnology**, v. 32, n. 8, p. 773-785, 2014.

NOROOZI, Reza *et al.* 3D and 4D bioprinting technologies: a game changer for the biomedical sector?. **Annals of Biomedical Engineering**, v. 51, n. 8, p. 1683-1712, 2023.

SKARDAL, Aleksander; ATALA, Anthony. Biomaterials for integration with 3-D bioprinting. **Annals of biomedical engineering**, v. 43, n. 3, p. 730-746, 2015.

VON DER MARK, Klaus *et al.* Nanoscale engineering of biomimetic surfaces: cues from the extracellular matrix. **Cell and tissue research**, v. 339, n. 1, p. 131-153, 2010.

YI, Hee-Gyeong *et al.* Application of 3D bioprinting in the prevention and the therapy for human diseases. **Signal Transduction and Targeted Therapy**, v. 6, n. 1, p. 177, 2021.

CAPÍTULO 2

A EUDAIMONIA ARISTOTÉLICA E SEUS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS

Rizia Ferrelli Loures Loyola Franco
Eduardo Augusto Tomanik

RESUMO

O presente estudo trata sobre o conceito de *eudaimonia* proposto por Aristóteles na obra *Ética a Nicômaco*. O objetivo é investigar a *eudaimonia* e suas possibilidades de interpretação nos fundamentos da Educação, a partir da revisão bibliográfica na Educação e na Psicologia Social dos Afetos. Identificou-se que o conceito de *eudaimonia* está relacionado às virtudes intelectuais e morais, no termo mediania, nos processos psicossociais afetivos, na medida adequada à situação e aos envolvidos e à intensidade de objetivações. As contribuições da Educação aristotélica contribuem para a formação de professores em práticas de artísticas, de cidadania e calcadas nos Direitos Humanos contemporâneos.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; felicidade; pedagogias cidadãs; virtudes.

INTRODUÇÃO

Entre os pensadores clássicos, Aristóteles (384-322 a. C.), nasceu em Estagira, no antigo reino da Macedônia, que hoje pertence à Grécia. O filósofo estudou na Academia de Platão e, dedicou-se, a seu modo, à carreira de professor nessa instituição (Cambi, 1999). Por seu nascimento fora de Atenas, Aristóteles não era considerado um cidadão, mas um *metöke* (agregado), sem direitos políticos, mas que teve instrução por ser filho do médico legista da Macedônia (Höffe, 2008).

O pensador assumiu a grande responsabilidade de educar Alexandre III (356-323 a. C.), conhecido como Alexandre Magno, filho do imperador Felipe II da Macedônia. Em 334, fundou o Liceu, escola para formação científica e filosófica e passou a escrever suas obras mais complexas até à *Ética a Nicômaco* (Cambi, 1999). Tanto seu pai quanto seu filho se chamavam Nicômaco, nome que leva a sua obra *Ética a Nicômaco* (Aranha; Martins, 1999). As práticas pedagógicas de Aristóteles, ao seguir propostas de Platão, almejavam formar a alma e a práticas civis dos indivíduos na cidade (Cambi, 1999). Contudo, com a morte de Alexandre III em 232 a. C., o filósofo deixa Atenas e morre em 322 a. C. aos 62 anos de alguma doença ainda desconhecida (Höffe, 2008).

A partir dessa obra, *Ética à Nicômaco*, o objetivo do artigo é investigar a *eudaimonia* e suas possibilidades de interpretação nos fundamentos da Educação, a partir da revisão bibliográfica na Educação e na Psicologia Social dos Afetos. Portanto, a partir desses apontamentos, procuramos questionar as interpretações do termo *eudaimonia*, as contribuições das virtudes intelectuais, morais e afetos para os fundamentos da Educação aristotélica e possíveis contribuições para a formação de professores em práticas de cidadania e calcadas nos Direitos Humanos contemporâneos.

Dito isso, o filósofo não acredita em características nascidas com os indivíduos. Pelo contrário, ao analisar as virtudes humanas, ele enfatiza a prática e a educação como basilares para o desenvolvimento, conforme o treino individual e não como algo natural do indivíduo. Em pesquisas anteriores (Eduardo, 2017; Siquieroli, 2019; Funari, 2006), os autores direcionam a moral como orientada pela Educação para a felicidade. Nessa perspectiva, a função pedagógica das virtudes são mediadas pela Educação na formação do indivíduo e a escola grega como espelho de reflexão e desenvolvimento da coerência entre as práticas e pensamentos (Funari, 2006).

Nesse artigo, ao seguir as propostas de Heller (2004) e Tomanik (2023), consideramos as paixões como afetos bons ou maus. Para facilitar a nossa compreensão, Aristóteles (1991) utiliza como exemplo a cólera: a posição do indivíduo seria má se sentir a cólera de modo intenso e boa se a sentir moderadamente. Isso traz à tona que o indivíduo não é condenado pelas suas paixões, mas por seus vícios ou virtudes que requerem escolhas.

Etimologicamente, *eudaimon* é alguém que teve um bom *daimon*, um bom destino, com sucesso, inseparável da vida material. Nessa direção, *eudaimonia* significa “[...] o sucesso daquele que vive e age bem” (Castanheira, 2005, p. 100). A teoria de Aristóteles também conhecida como eudemonismo, possui esse termo originário do grego *eudaimonéon* que significa ter êxito ou ser feliz (Aranha; Martins, 2000). Além de uma atividade humana, principalmente ligada à razão, a *eudaimonia* é um viver “[...] de determinada maneira” (Lawrence, 2009, p. 56). Ou seja, um modo amplo de se viver e (com)viver socialmente.

Os estudos na contemporaneidade sobre a felicidade ou o bem-estar subjetivo são objetos de estudo da Psicologia Social (Vianna, 2005). As pesquisas que abordam esse tema elaboram uma construção psicossocial e histórica desse afeto ao retomar as discussões desde os clássicos gregos. Nesse sentido, a Psicologia Social dos Afetos, debruça-se, como o nome sugere, pelos afetos. A Psicologia Social dos Afetos (Tomanik, 2023) considera os indivíduos em um processo contínuo de (auto)construção seguindo os pressupostos teóricos de Agnes Heller (2004): sentir significa que acarreta algo, produzindo efeitos nas experiências psicossociais.

Para Aristóteles, a prática social recorrente da virtude conduziria os indivíduos ao bem. A palavra virtude oriunda do latim *vir* que nomeia o homem ou o varão. *Virtus* significa poder, potência ou ainda a “possibilidade de

passar ao ato". Desse modo, a virilidade está ligada ao poder ou força (Aranha; Martins, 1999, p. 278). Cabe destacar que, em seu contexto pedagógico, as mulheres e os escravizados não eram cidadãos e não tinham direito à Educação, ou seja, essa educação aristotélica era privilegiada a alguns homens que desenvolveriam virtudes.

Estas virtudes fazem parte da totalidade e potencialidade do indivíduo, mas didaticamente, são categorizadas em virtude intelectual e virtude moral para possibilitar uma possível compreensão e identificação na ampliação do repertório de suas objetivações. Nas palavras de Aristóteles (1991), seguidas por Siquieroli (2019) essas virtudes intelectuais levam tempo seguindo competências racionais e a disposição para ações e sentimentos contextualizados.

Dentro da Psicologia Social, as virtudes intelectuais necessitam de ampliação do repertório de representações sociais nas relações intersubjetivas. Nesse viés, a virtude moral está relacionada à formação de hábitos do indivíduo em suas práticas cotidianas, ou seja, da composição das representações sociais mais arraigadas do indivíduo (Franco, 2022).

Uma abordagem aristotélica (1991) para a compreensão da *eudaimonia*, dessas virtudes e o bem viver, na tentativa de desentrelaçar essa complexidade humana, distingue a alma em três elementos, a saber: as paixões, as faculdades e as disposições de caráter. As "paixões" categorizam os afetos que acompanham prazer ou dor, como cólera, medo, inveja, ódio, desejo, apetites, mas também alegria, amizade, compaixão. Por sua vez, as "faculdades" seriam o que sentimos e o nosso refletir sobre esse afeto. Por outro lado, as "disposições de caráter" delimitariam a posição do indivíduo conforme os afetos e deliberar sobre o que é bom e agir com respeito aos bens humanos.

Reunir essas faculdades, a vida contemplativa (intelectual) e, ao mesmo tempo, desenvolvendo as virtudes dianoéticas (pela via da razão) eram suas propostas para uma Educação (Cambi, 1999). Sobre as disposições de caráter, seguimos Bortolato e Tomanik (2023), descrevendo a moral como envolvendo nosso posicionamento individual dentre as possibilidades de existência, como mandamentos psicossociais que procuramos obedecer.

Essa pedagogia aristotélica era voltada para homens livres (nobres), os quais necessitam da vida em ócio para o desenvolver das virtudes e da sabedoria no controle das atividades corporais e dos apetites. Posteriormente, esses indivíduos instrução por 7 anos nas escolas do Estado com as disciplinas de gramática, ginástica, música, desenho e, para depois, filosofar e se tornarem sábios (Cambi, 1999). Funari (2006), acrescenta a essa perspectiva que o ócio fazia com que os homens deixavam a família para as mulheres e que tinham liberdade para refletir.

Ainda sobre a busca da felicidade, o filósofo nos questiona que para muitos pode se desenvolver no prazer dos gozos, mas de modo fugaz. Outra possibilidade seria procurá-la na materialidade, como no acúmulo de riquezas, talvez na fartura da mesa. Além disso, uma alternativa apresentada

seria no prestígio ao estabelecer distinções sociais pelas honras concebidas, como títulos políticos ou acadêmicos. Uns acreditam que a felicidade seria a saúde na doença (Aristóteles, 1991).

Para o estagirita (1991), esses elementos ainda não são a finalidade da vida plena. O autor nos oferece algumas pistas de indivíduos que seriam privilegiados de felicidade. Existem algumas facilidades para se encontrar a felicidade como pelas possibilidades favoráveis de nascimento e valores estéticos dentro do que é considerado **belo** na sociedade (Ferraz; Tavares; Zilberman, 2007).

As artes envolvem regras que orientam realizações puramente humanas. Diante disso, fala-se em arte política e arte poética. Aristóteles, na obra *Poética* (1991), a primeira teoria da arte que temos notícia com posicionamentos sobre a origem da poesia, do teatro e do mito. Para o autor, a ideia concebida pelo artista, orientada por seu conhecimento, dá forma à matéria. Essa matéria transformada gera um novo objeto, denominado de obra. Portanto, política também pode ser denominada de arte política, como uma realização humana (Chauí, 2002).

Foram os gregos os primeiros a se preocuparem com o princípio da representação, trazido pelo naturalismo, em que a obra era fruto da habilidade do artista e caracterizado pela busca da perfeição. A arte era a mimese que significa na origem da palavra imitação (Guerra; Martins; Picosque, 1998). Essas produções artísticas levavam em conta a pureza, o equilíbrio nas formas a fim de representar a mansidão dos deuses.

Para Aristóteles, a mimese estava relacionava a reprodução seletiva (Bosi, 1995). Ao investigar sobre a mimese, destacamos que, por mais que a humanidade quisesse o sublime, o papel da arte era de assemelhar-se ao objeto, coisa ou ideia a ser exaltado. Veremos que para os gregos, o conceito de Belo, além da aparência, estava atrelado a moral, a intelectualidade e a espiritualidade. A forma estética, o Belo é um atributo a algumas coisas em estado de pureza “[...] como sons e cores agradáveis, das figuras geométricas regulares, das formas abstratas, como a simetria e as proporções definidas, a qualidade, enfim de toda espécie de relação harmoniosa” (Nunes, 2003, p. 18).

A estética moral e intelectual ou espiritual “[...] é a excelência e o grau de perfeição” desejado na conduta, almejado tanto nas coisas como nos indivíduos. “Por isso é que a Beleza, exteriorizando essa perfeição que o homem tende a alcançar, como ser racional que é, constitui fonte de prazer para os sentidos e para a inteligência, índice da vida feliz e alvo de louvores” (Nunes, 2003, p.19).

Ao longo da cultura grega, a beleza moral era digna de imitação na arte. O feio, desagradável aos sentidos e a vida, ocupação da comédia para Aristóteles, era ocupado pelo que era moralmente repudiado, “é que o Belo, na arte, não coincide com a beleza exterior dos objetos representados, mas sim com a maneira de apresentar as coisas ou ações, natureza ou o homem” (Nunes, 2003, p. 29).

Ainda, para a cultura grega, o Belo se manifestava na estética, na moral com o exercício do bem, das potencialidades humanas e na espiritualidade ao ser racional e manifestar a inteligência tanto no próprio homem quanto em suas realizações. O homem Belo age, pensa, sente de modo a buscar a perfeição, por isso suas realizações também agrada o olhar, o ouvir, o sentir, o viver. Os feitos dos indivíduos e suas relações intersubjetivas, também demonstram a grandiosidade do ser humano.

Desse modo, a beleza ou o sentido de belo está também na admiração de bons atos. Todavia, nem todos podem encontrá-la. Em outras palavras, o reconhecimento público da prática do indivíduo pode ser considerado como uma boa obra (Aristóteles, 1991). Inferimos que essas práticas virtuosas na mediania possuem ainda uma beleza especial:

[...] as pessoas que têm um caráter excelente sentem prazer na realização pública de belos feitos porque tais atos exibem certo tipo de proporcionalidade, assim como as belas obras de certos artesãos são tão harmoniosas que nada mais pode ser acrescentado ou retirado. Assim, a beleza da atividade virtuosa está ligada à mediania da virtude (Kraut, 2009, p. 15).

Ao estudar a mediania, Hursthouse (2008, p. 95), esclarece que esse termo foi utilizado antes de Aristóteles. Em *Política* de Platão, o excesso e a deficiência se relacionam com “a arte da medida”, da “justa medida” ou a “atitudes moderadas”: “[...] embora alguns tradutores interpretem como ‘avaliar’- em vez de ‘medir’ e ‘justa medida’ de várias maneiras, possuem a mesma raiz”. Como afirma González Rey “[...] Não há sentido universal, pois todo sentido subjetivo tem a marca da história de seu protagonista” (2004, p. 138). Portanto, a partir dessas definições, a mediania parece não ser algo estático ou simples de ser traduzido e interpretado. Corriqueiramente, a tradução não direciona para uma compreensão fidedigna pela falta de expressões ou de um termo diretamente correspondente.

[...] em muitas ações utilizamos como instrumentos os amigos, a riqueza e o poder político; e há coisas cuja ausência empana a felicidade, como a nobreza de nascimento, uma boa descendência, a beleza. Com efeito, o homem de muito feia aparência, ou mal - nascido, ou solitário e sem filhos, não tem muitas probabilidades de ser feliz, e talvez tivesse menos ainda se seus filhos ou amigos fossem visceralmente maus e se a morte lhe houve roubado bons filhos ou bons amigos (Aristóteles, 1991, p. 18).

Como citado acima, a felicidade seria ampliada, ou ao menos favorecida, de geração para geração com heranças, beleza, filhos e amizade. Para a teoria aristotélica (1991), A amizade, pode estar associada aos afetos

entre os indivíduos com características semelhantes e seus vínculos e as reações que produzem, refere-se aos indivíduos com ideias e interesses em comum, envolve práticas e treino, o que proporciona a confiança, reciprocidade e amor.

Para o estudo da amizade, outra proposta para a interpretação de *eudaimonia* foi dividi-la em duas categorias. Uma ação em um “nível básico ou cotidiano”, composta pelas ações individuais dos indivíduos. Referente à ordem individual afetiva, a felicidade pode ter relação com o bem e bem-estar. Quanto às relações interpessoais também com a amizade, por exemplo (Vianna, 2005, p. 131). Nesse aspecto, a amizade proposta por Aristóteles refere-se aos indivíduos com ideias e interesses em comum, o que proporciona a camaradagem (Aranha; Martins, 1999, p. 194-195).

Em um segundo nível, chamado de “arquitetônico”, remetem as ações com um objetivo no pensamento político. Esse último nível, valoriza a articulação das “[...] melhores combinações para a vida na sociedade humana” (Broadie, 2008, p. 322). Para Aristóteles, a virtude moral conduz tanto o homem à felicidade quanto à política ao oferecer uma organização da cidade. O indivíduo é um ser político, que alcança a felicidade na *polis* ao compartilhar com os cidadãos suas melhores virtudes (Malinoski; Silva, 2006).

Nesse mesmo sentido das pesquisas anteriores, *eudaimonia* expressa uma “vida boa” ou “bem agir”. Entretanto, a mesma palavra possui outras traduções como bem-estar, prazer, sucesso, prosperidade, florescer, crescer vigorosamente no que se refere ao enriquecimento material e na saúde (Castanheira, 2005, p. 100). Em sentido semelhante, remete a pergunta “qual a melhor forma de existir” (Sewaybricker, 2012). Diante dessas pesquisas, *eudaimonia* expressa um “bem agir”, um modo de viver e se relacionar consigo e com os outros.

Desse modo, se a felicidade é o bem que mais procuramos, o “mais desejável”, também absoluto, autossuficiente e a finalidade de toda a ação humana (Aristóteles, p. 8, 1991). Isso nos faz pensar que esse afeto, mesmo que pouco conhecido ou definido, seria o que os indivíduos buscam em suas famílias e nas gerações precedentes, mesmo ao querer, a princípio, outros afetos ou bens na vida social (Aristóteles, 1991; Vianna, 2005; Höffe, 2008, p. 192). Cabe lembrar que a melhor forma de existir depende de quais indivíduos apresentamos, seus grupos sociais, as suas relações intersubjetivas, os valores em determinado contexto socio histórico cultura e pode se associar ao uso da racionalidade:

[...] todas as atividades humanas aspiram a algum bem, dentre os quais o maior é a felicidade. Para Aristóteles, a felicidade não se encontra nos prazeres nem na riqueza, mas na atividade racional. Admitindo que o pensar é a principal característica humana, conclui que a felicidade consiste na atividade da alma segundo a razão (Aranha; Martins, 2000, p. 124).

A ideia de felicidade pode ser interpretada como uma boa vida com boas ações para nossos estudos sobre fundamentos da Educação e Psicologia Social dos Afetos com as virtudes intelectuais (uso da racionalidade) e as virtudes morais (ligadas à conduta individual). A felicidade estaria vinculada a toda uma vida que propicie o bem aos outros contemporâneos, sobretudo por reflexões, práticas, conduta nas relações subjetivas e nas objetivações respectivas. Entretanto, pelo proposto do estudo a medida moderada também pode ser guiada pelos afetos, ou pelos afetos que influenciam as virtudes.

Concordamos com Heller (2004) ao abordar que os pensamentos, práticas e sentimentos são indissociáveis. Ao refletir sobre um determinado assunto, o indivíduo também está implicado nele quanto ao processo cognitivo e, ao mesmo tempo, envolvido afetivo. Nessa perspectiva de afetos, vícios e virtudes morais, observe o **Quadro 1** das virtudes aristotélicas contemporâneas. Do lado esquerdo da tabela de quem lê, consta a descrição do afeto-prática-faculdades mentais; depois, apresentamos o vício pela escassez de afeto; posteriormente, a virtude, a mediania entre os afetos, e do lado direito de quem lê, o vício por excesso:

Quadro 1: Virtudes aristotélicas contemporâneas

DESCRIÇÃO	VÍCIO POR FALTA	VIRTUDE	VÍCIO POR EXCESSO
Afetos ao prazer e dor corporal	Insensível	Temperança	Intemperança
Reação à riqueza	Avareza	Liberalidade	Prodigalidade (repartir em demasia)
Afeto quanto à honra	Humildade	Orgulho	Vaidade
Afeto quanto a agradar os outros	Grosseiro	Amizade	Obsequioso (agrada em demasia)
Afeto quanto à vergonha	Acanhado	Modesto	Despudorado
Afeto quanto a boa ou não fortuna do próximo	Inveja	Justa indignação	Despeito

Prontidão a ação e aos afetos dos outros	Covarde	Coragem	Temério
--	---------	----------------	---------

Fonte: a autora com base em Aristóteles (1991)

Após a realização do **Quadro 1**, além das capacidades cognitivas racionais, concordamos com Heller (2004) e Tomanik (2023) ao afirmarem que os afetos são passíveis de modificações na conduta, nas intenções das práticas, ainda, podem incluir elaborações individuais, significações sociais, saberes e experiências, o repertório de processos afetivos anteriores e o contexto sócio-histórico-cultural. A felicidade, como um afeto, não se expressa corporalmente ou por práticas e objetivações de fácil compreensão (Heller, 2004; Tomanik, 2023).

Na interpretação do quadro acima, essas virtudes, sendo uma “espécie de mediania”, propõem um “meio termo entre dois vícios”: o vício do excesso, de ser ardente no agir, e o vício da carência ou falta do afeto. Entretanto, alguns afetos e ações não consente um meio termo como o despeito, a inveja, o assassinato, já que são males em si Tanto o medo como a confiança, o prazer e a dor, podem ser sentidos em excesso ou em grau insuficiente; e, num caso como no outro, isso é um mal para o indivíduo e para a sociedade. Mas, senti-los na ocasião apropriada, com referência aos objetos apropriados, para com os indivíduos apropriados, pelo motivo e da maneira conveniente, nisso consistem o meio termo e a excelência característicos da virtude (Aristóteles, 1991, p. 38).

Algumas virtudes humanas são essenciais para o exercício da arte da política e não somente o direito à cidadania (Aranha; Martins, 1999). Aristóteles evidencia que, ao retomamos os estudos sobre a Grécia Antiga, a falta da honra pela “não cidadania” parece encaixar com essa proposta de sentir a falta de algo que não se possui. Esse afeto, quando se está privado de algo ou procurado na falta do que ainda não se tenha, parece mais próximo da cultura ocidental.

Isso faz com que a virtude da prudência ou a sabedoria prática mereçam destaque. O prudente é o indivíduo capaz de julgar e avaliar qual entre as diversas atitudes a se tomar, seja a mais adequada e boa para si e para os demais (Chauí, 2012, p. 166). Em vista disso, segundo Aristóteles (1991, p.30) “[...] pelos atos que praticamos em nossas relações com os homens nos tornamos justos ou injustos; pelo que fazemos em presença do perigo e pelo hábito do medo ou da ousadia, nos tornamos valentes ou covardes”. Cabe em nossas relações considerar o que é mais apropriado em cada situação (Aristóteles, 1991).

Essas virtudes compreendem hábitos louváveis e com excelência nas relações que propiciariam o alicerce para uma vida plena individual e intersubjetiva. Desejar uma existência mais digna incentiva a humanidade a se (re)inventar e procurar novas e/ou adaptadas formas de (con)viver consigo e em comunidade. Nesse aspecto contrário ao inatismo, Aristóteles para

Graziano (2005), reconhecia a busca por uma vida melhor como o objetivo máximo da humanidade por meio das virtudes em sintonia com a sociedade.

As virtudes ligam-se às aptidões que o indivíduo tem com a capacidade e ao exercer o máximo dessas qualidades e potencialidades, ou seja, o autodomínio de objetivar o seu melhor, sem ser escravo de seus desejos e paixões, promover benefícios para si e nas relações intersubjetivas na medida moderada de afetos, práticas e que, ao longo da formação humana de modo que que o indivíduo não possa perdê-los.

Outros ainda mencionam a felicidade ligada a um bem maior que propicie a bondade na sociedade (Aristóteles, 1991) e acrescentamos, beleza de boas práticas. Nesse sentido, parece que o indivíduo que desenvolve ao longo de sua formação a temperança, liberalidade (facilmente oferece a sua riqueza do que recebe), orgulho, amizade (relações recíprocas sem calúnia), modesto (equilibrado quanto à vergonha), com justa indignação (aflição quanto à fortuna do outro moderadamente) e coragem (desfruta do que é bom). Essas virtudes morais são as mais propensas a disposições de caráter com escolhas medianias, alcançar boas relações intersubjetivas pelo equilíbrio entre afetos, racionalidade e objetivações para o bem comum e justiça.

Diante desses aspectos, a felicidade reside no buscar o “que existe de melhor em nós” (Aristóteles, 1991, p. 233). Sendo que não temos padrões ou regras a seguir, deixadas por Aristóteles (Sewaybricker, 2012). De modo individual, cada sujeito possui ou tem a possibilidade de buscar um meio termo de como é afetado pelo seu afeto. Ainda, como esse afeto modificará o seu convívio social, quando escolhe o que é para quem demonstrá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desses apontamentos, procuramos questionar as interpretações do termo *eudaimonia*, as contribuições das virtudes intelectuais, morais e afetos para os fundamentos da Educação aristotélica e possíveis contribuições para a formação de professores em práticas de cidadania e calcadas nos Direitos Humanos contemporâneos.

Um dos problemas de tradução envolve a falta de correspondência de termos de uma civilização para outra acarretada da diferença e distância desse determinado contexto sócio-históricas e cultural. Compreendemos que a *eudaimonia*, a felicidade ou bem viver, a partir da obra *Ética a Nicômaco* de Aristóteles, estaria vinculada a toda uma vida que propicie o bem aos outros contemporâneos, sobretudo pela ação, atitudes ou conduta entre os pares. Relacionada à escolha de um estilo de vida que propicie harmonia não somente para si, mas em sintonia com a sociedade e da boa convivência. Entretanto, o pensar, o agir e o sentir possibilitam que esse afeto, a felicidade, emergindo em escolhas constantes e equilibradas ao longo de toda a vida.

No sentido das virtudes para o desenvolvimento biopsicossocial histórico de toda a humanidade, buscou-se estudar o que seria ou poderíamos encontrar como as interpretações do termo *eudaimonia*. A

felicidade e suas virtudes para Aristóteles e como poderíamos, a partir dos ideais desenvolvidos pelo filósofo, contribuir para a formação dos professores e das crianças em um desenvolvimento biopsicossocial histórico para uma vida digna na contemporaneidade em prática artísticas e cidadãos e alicerçado nos Direitos Humanos para o pleno desenvolvimento da humanidade.

O termo mediania compreende um equilíbrio entre os pensamentos, práticas sociais e afetos no relacionamento em sociedade, ou seja, um meio termo entre vícios e virtudes. As virtudes no quesito intelectual, pode corresponder a uma sabedoria prática e filosófica por meio da aprendizagem ao suportar com dignidade as contingências da vida. Para a formação política interpretamos como a formação de cidadão bons com boas práticas. Cabe aos professores(as) e pesquisadores(as), em uma tarefa complexa, descobrirem e tentarem oferecer ao próximo, na escola e na comunidade, todas as nossas potencialidades e afetos na medida certa, para a situação correta e para o indivíduo adequado.

Essa busca pela felicidade pode ser a mola propulsora para a espécie humana pelo desejo de uma vida melhor desde a Antiguidade Clássica. Aristóteles sustenta as virtudes como uma das tarefas mais importantes e complexas para o homem que busca a harmonia na sociedade ao ser um bom cidadão e oferecer o que ele tem de melhor ao próximo e a sociedade a qual pertence. Atualizamos suas práticas para toda humanidade. O termo mediania compreende um equilíbrio entre os pensamentos, práticas e afetos no relacionamento em sociedade para uma conduta moral virtuosa. Cabe aos professores(as) e pesquisadores(as), em uma tarefa complexa, descobrirem e tentarem oferecer ao próximo, na escola e na comunidade, todas as nossas potencialidades e afetos na medida certa, para a situação correta e para o indivíduo adequado.

O indivíduo com temperança, liberalidade, orgulho, amizade, modesto, com justa indignação e coragem são os mais propensos a conseguirem alcançar uma vida cidadã. Diante disso, a partir da valorização das virtudes intelectuais e morais e a excelência nas práticas verifica-se a valorização dos afetos na obra *Ética a Nicômaco*. Portanto, pelos escritos aristotélicos, muito do que somos e porque somos, além da razão, está relacionado aos nossos afetos, o que fazemos com eles e como os manifestamos.

Por mais que seja enfatizado à razão, observa-se que o sucesso para uma boa vida depende dos afetos que permeiam as experiências psicossociais. Nesse aspecto, Aristóteles começa a discorrer sobre a possibilidade de que a felicidade poderia se relacionar a algo superior do que os bens que conhecemos ou procuramos, ou seja, a um bem supremo. Os extremos, tanto nos afetos quanto nas relações intersubjetivas, não constroem o caminho para a felicidade. A construção de uma vida feliz requer esforço, a prática laboriosa em ser moderado, bom senso. objetivar equilibradamente os afetos apresentados nas relações intersubjetivas, com o

intuito da bondade. Em função disso, pode-se inferir que a vida feliz requer atos deliberativos por meio de nossas virtudes.

Portanto, pelos escritos aristotélicos, muito do que somos e porque somos, além da razão, está relacionado às nossas paixões, ou como preferimos chamar, aos nossos afetos e como lidamos, expressamos por eles na formação de professores e com as crianças em desenvolvimento. Por mais que o contexto oferece ênfase à razão, observa-se que o sucesso depende dos afetos que permeiam as relações sociais.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. DE A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. Editora Moderna: São Paulo: 1999.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. de Leonel Vallandro. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Coleção Os pensadores, v. 2.

ARISTÓTELES. Poética. In.: ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. de Leonel Vallandro. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Coleção Os pensadores, v. 2.

BOSI, A. **Reflexões sobre a Arte**. São Paulo: Ática, 2003.

BROADIE, S. **Ethics with Aristotle**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CASTANHEIRA, N. M. P. A eudaimonia no Livro I da *Ética a Nicômaco*. **Philosophica**, Lisboa, Portugal, v. 26, p. 99-127, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/xXBsGw>>. Acesso em: 19 jun., 2019.

CHAUÍ, M. S. **Convite à filosofia**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2012.

EDUARDO, A. T. R. **Educação e felicidade: a relação entre ética e política na formação humana**. 2017. 77f. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre. - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

FRANCO, Rizia Ferrelli Loures Loyola. **Representações sociais sobre as feminilidades na série *Coisa mais Linda***: entre estereótipos e resistências. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: (Geiva Carolina Calsa). Maringá, 2022.

FUNARI, P. P. **Grécia e Roma**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2006. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kbWch-9LAr0>. Acesso em: 29 out. 2025.

GONZÁLEZ REY, F. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS, M. A. **O outro no**

desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

GRAZIANO, L. **A felicidade revisada:** um estudo sobre o bem-estar subjetivo na visão da Psicologia Positiva. 2005. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento Humano, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, São Paulo, 2005.

HELLER, A. **Teoría de los sentimientos.** Coyoacán, 2004.

HÖFFE, Orfried. **Aristóteles.** Trad. Roberto Hofmeister Pich. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HURSTHOUSE, R. **Sobre a ética da virtude.** Oxford: Oxford University Press, 1999.

KRAUT, R. **Aristóteles** - A Ética a Nicômaco: Explorando Grandes Obras, 2009.

LAWRENCE, G. *The Function of the Function Argument.* **Ancient Philosophy.** 21, p. 445-475, 2001.

MALINOSKI, J.; SILVA, S. Felicidade: o bem supremo, no Livro I da obra: Ética a Nicômaco de Aristóteles. In: *Anais do II Seminário Nacional de Filosofia e Educação: Confluências.* Santa Maria: FACOS-UFSM, 2006.

MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte:** a língua do mundo: poetizar, fruir, e conhecer a arte. São Paulo: FTD, 1998.

NUNES, B. **Introdução à filosofia da Arte.** São Paulo: Ática, 1999.

SCHULZ, H. E. **A definição da felicidade:** Ética a Nicômaco ou o conceito da Eudaimonia, 2012. Projeto: Humanização como ferramenta de aumento de interesse nas exatas. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://goo.gl/DQGDr2>>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SEWAYBRICKER, Luciano Espósito. **A felicidade na sociedade contemporânea:** contraste entre diferentes perspectivas filosóficas e a Modernidade líquida. 2012. 162f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, São Paulo, 2012.

SIQUIEROLI, R. R. V. **Revista Primordium**, v.3 n.5 jan./jul., 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/primordium>. Acesso em: 10 jan. 2026.

TOMANIK, Eduardo Augusto. Um pouco sobre os afetos. In.: TOMANIK, Eduardo Augusto (org.) **O afeto que não se encerra:** contribuições teóricas, metodológicas, éticas e políticas sobre os processos afetivos. Curitiba: CRV, 2023. p.17-38.

TOMANIK, E. A.; BORTOLATO, B. C. de S. “eu não pretendia ter feito o que fiz”: os afetos na construção das opções morais contemporâneas. *In.*: TOMANIK, Eduardo Augusto (org.) **O afeto que não se encerra**: contribuições teóricas, metodológicas, éticas e políticas sobre os processos afetivos. Curitiba: CRV, 2023. p. 95-114.

VIANNA, Fátima Rocha Luiz. **A representação da felicidade no pensamento ocidental**. 2005. 187f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Rio de Janeiro, 2005.

CAPÍTULO 3

A COR DA PELE NÃO É RÓTULO: MEMÓRIA E PERTENCIMENTO NA REPRESENTAÇÃO DOS CORPOS NEGROS NA OBRA DE PYETRO HENRIQUE

Milene Silva de Sá Correa

<https://lattes.cnpq.br/9142295901849829>

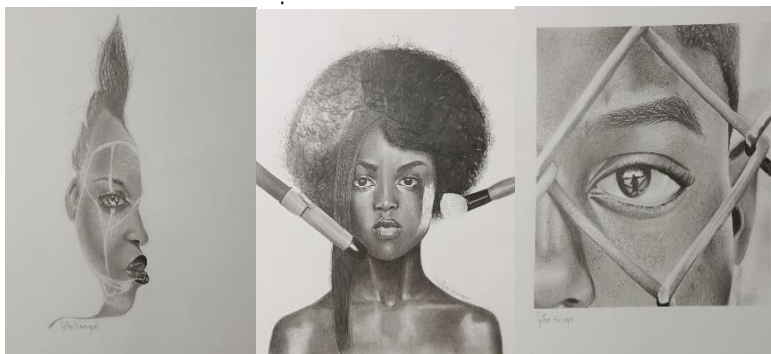
<https://orcid.org/0009-0007-9153-3353>

Professora e Pesquisadora na área de Educação e Cultura

EE. João Rodrigues Fernandes – Auriflama/SP

Artista Plástico - Pyetro Henrique Gazola Cassemiro

Estudante da EE. João Rodrigues Fernandes – Auriflama/SP



RESUMO

Este artigo analisa a representação dos corpos negros na produção artística de Pyetro Henrique Gazola Cassemiro, estudante da EE João Rodrigues Fernandes, em Auriflama (SP), problematizando a cor da pele como marcador social historicamente associado à marginalização e ressignificando-a como território simbólico de memória, história e pertencimento. A partir de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e analítico-interpretativo, o estudo examina três obras produzidas em grafite sobre papel, investigando elementos formais como composição, enquadramento, textura, gradação tonal e centralidade do olhar articulados às dimensões simbólicas da identidade negra. Fundamentado nas reflexões de Fanon (2008), Hall (2006), hooks (2019), Mbembe (2018) e Almeida (2019), o trabalho sustenta que a obra analisada constitui uma prática estética de resistência, deslocando o corpo negro da condição de invisibilidade histórica para a afirmação como sujeito narrativo e agente de enunciação. Conclui-se que a produção amplia o debate contemporâneo sobre arte e identidade, reafirmando a cor da pele não como rótulo classificatório, mas

como expressão de memória coletiva, ancestralidade e construção histórica de pertencimento.

PALAVRAS-CHAVE: identidade negra; representação artística; memória cultural; pertencimento; arte contemporânea.

INTRODUÇÃO

A representação do corpo negro na história da arte ocidental e brasileira constitui um campo marcado por disputas políticas, epistemológicas e estéticas profundamente atravessadas pela colonialidade. A tradição iconográfica moderna europeia e seus desdobramentos no contexto brasileiro contribuíram para consolidar um regime visual que frequentemente posicionou sujeitos negros em condição periférica, exotizada ou subalternizada, reiterando hierarquias raciais historicamente estruturadas. A arte, nesse processo, não operou como espaço neutro de expressão, mas como instância de produção simbólica dessas hierarquizações.

Fanon (2008) demonstra que, na modernidade colonial, o corpo negro foi capturado por um processo de racialização que o transformou em “epiderme racializada”, isto é, superfície visível sobre a qual se projetam estereótipos e estigmas. A pele converte-se, assim, em marcador social que antecede e condiciona a subjetividade, fazendo com que o sujeito negro seja percebido prioritariamente como corpo racializado antes de ser reconhecido como sujeito histórico.

No contexto brasileiro, essa dinâmica articula-se ao que Almeida (2019) denomina racismo estrutural, sistema histórico que organiza desigualdades sociais, econômicas e políticas a partir da hierarquização racial. Tal estrutura manifesta-se não apenas por práticas explícitas de discriminação, mas também pela naturalização de ausências e silenciamentos nos campos cultural e artístico.

Contudo, produções artísticas contemporâneas têm tensionado esse legado. Conforme Hall (2006), identidades não constituem essências fixas, mas construções históricas em permanente negociação. A arte torna-se, nesse cenário, campo de disputa simbólica no qual representações podem tanto reproduzir quanto desestabilizar regimes de poder.

É nesse horizonte que se insere a produção de Pyetro Henrique, estudante da EE João Rodrigues Fernandes, em Auriflama (SP), cujos retratos em grafite sobre papel, produzidos no contexto escolar, colocam o rosto negro no centro da narrativa visual, enfatizando a textura da pele e a intensidade do olhar. O problema que orienta esta pesquisa consiste em compreender de que modo essa produção reconfigura dispositivos históricos de racialização no campo da representação artística.

Parte-se da hipótese de que sua obra opera como prática estética de resistência, reinscrevendo a pele negra não como marca de subalternização, mas como território simbólico de memória, ancestralidade e pertencimento.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e analítico-interpretativo. Foram selecionadas três obras produzidas em grafite sobre papel no contexto escolar, escolhidas a partir da recorrência temática na centralidade do rosto negro e da exploração tonal da pele como elemento compositivo estruturante.

A análise desenvolveu-se em dois níveis complementares:

1. **Análise formal**, considerando composição, enquadramento, construção tonal, textura, incidência de luz e inserção de elementos geométricos;
2. **Interpretação simbólica**, articulando os aspectos formais ao referencial teórico sobre identidade, representação, racialização e colonialidade do olhar.

O referencial teórico fundamenta-se principalmente em Fanon (2008), hooks (2019), Mbembe (2018), Hall (2006) e Almeida (2019), permitindo estabelecer interlocução entre estética, política e memória histórica.

A constituição do corpo negro como objeto de visualidade na tradição ocidental está intrinsecamente vinculada à consolidação do projeto colonial moderno e à construção de hierarquias raciais que se inscreveram não apenas nas estruturas políticas e econômicas, mas também nos regimes de representação. A produção imagética europeia, especialmente a partir da expansão colonial, participou da elaboração de um imaginário racializado no qual o sujeito negro era frequentemente situado na periferia da composição, associado à alteridade, à servidão ou à exotização. Nesse contexto, a visualidade não operava como mera descrição do mundo, mas como dispositivo de produção de diferença.

Fanon (2008) analisa esse processo ao afirmar que o corpo negro, na modernidade colonial, torna-se “epiderme racializada”, isto é, superfície visível sobre a qual se projetam medos, fantasias e estereótipos construídos pelo olhar branco. A experiência da racialização antecede a subjetividade, pois o indivíduo negro é interpelado primeiramente como corpo marcado pela cor da pele, antes de ser reconhecido como sujeito histórico. O olhar colonial fixa, reduz e transforma a multiplicidade da experiência humana em categoria pré-determinada.

Tal regime escópico organiza relações de poder. A centralidade do olhar como mecanismo de controle visual estabelece assimetria entre quem observa e quem é observado. O corpo negro foi historicamente posicionado como objeto de contemplação, classificação e administração simbólica. Essa lógica visual participa do que Mbembe (2018) descreve como gestão colonial dos corpos, na qual a racialização opera como tecnologia de dominação.

Entretanto, o olhar pode também converter-se em instrumento de subversão. Hooks (2019), ao desenvolver o conceito de “olhar opositor”, argumenta que o ato de olhar de volta constitui gesto político de resistência. Em contextos nos quais sujeitos negros foram historicamente interditados de encarar literal e simbolicamente a hegemonia branca, devolver o olhar implica

recusar a passividade imposta. O olhar opositor tensiona a assimetria visual e transforma o campo da representação em espaço de disputa simbólica.

Nas obras analisadas de Pyetro Henrique, observa-se enquadramento fechado e frontalidade acentuada, com supressão de elementos narrativos secundários. O rosto ocupa posição central no plano pictórico, eliminando hierarquias compositivas que releguem o sujeito à margem. Essa escolha formal produz efeito político: ao concentrar a imagem no rosto, o artista enfatiza a singularidade da expressão e a potência comunicativa do olhar.

Do ponto de vista técnico, as áreas de maior contraste tonal concentram-se na região dos olhos. A incidência luminosa direcionada, aliada ao aprofundamento das sombras nas cavidades orbitais, cria foco de tensão visual que conduz o espectador ao encontro ocular com o retratado. A densidade do grafite intensifica a pupila como ponto de ancoragem da composição. Tal estratégia formal gera efeito de interpelação direta, deslocando o observador da posição de contemplação passiva.

Interpretativamente, essa centralidade do olhar pode ser compreendida como gesto de reciprocidade ética. O sujeito representado não se apresenta como objeto silencioso; ele observa, questiona e confronta. Há, nesse encontro visual, uma inversão simbólica da lógica descrita por Fanon (2008): se, na experiência colonial, o negro é aprisionado pelo olhar do outro, aqui o olhar é devolvido, instaurando relação menos hierárquica.

O desenho, portanto, deixa de reiterar a lógica da objetificação e passa a operar como dispositivo de afirmação subjetiva. A frontalidade e a fixidez do olhar não produzem rigidez identitária, mas presença. O retratado não solicita reconhecimento; afirma existência.

Desse modo, o gesto estético de Pyetro Henrique não apenas representa o corpo negro, ele o reposiciona no campo da visibilidade. Ao transformar o olhar em eixo estruturante da composição, o artista tensiona tradições visuais que historicamente relegaram sujeitos negros à condição de figura secundária. A imagem passa a funcionar como espaço de afirmação ontológica, no qual existir visualmente converte-se também em existir politicamente.

A PELE COMO MEMÓRIA, ARQUIVO E INSCRIÇÃO HISTÓRICA

Mbembe (2018) argumenta que a modernidade colonial instituiu uma política de classificação dos corpos na qual a raça se tornou princípio organizador da vida social. Nesse processo, o corpo negro foi convertido em território de inscrição do poder, submetido a dispositivos que regulavam mobilidade, trabalho e existência. A pele, elemento imediatamente visível, passou a operar como marcador biopolítico, campo no qual se projetaram hierarquizações e mecanismos de controle.

A racialização não se limitou à categorização; ela produziu subjetividades. Fanon (2008) demonstra que o sujeito negro é confrontado com a experiência de ser reduzido à epiderme, capturado por um olhar que

antecede sua própria consciência. A pele transforma-se em signo que precede o sujeito, comprimindo sua humanidade à condição de diferença visível.

A contribuição de Grada Kilomba (2019) aprofunda essa discussão ao compreender o corpo negro como arquivo vivo do trauma colonial. Para a autora, o colonialismo não pertence apenas ao passado histórico; ele persiste como estrutura psíquica e discursiva que se reinscreve nos corpos racializados. O trauma é reiterado na linguagem, nas representações e nos mecanismos de silenciamento. O corpo negro carrega, assim, marcas não apenas físicas, mas simbólicas e narrativas, constituindo espaço de memória coletiva.

Nesse sentido, a pele pode ser entendida como dimensão material na qual se condensam historicidades. A repetição de discursos coloniais, conforme aponta Kilomba (2019), transforma sujeitos negros em “Outros” permanentes, aprisionados em narrativas que os antecedem. A visualidade participa desse processo ao reiterar imagens que reduzem a negritude à tipificação.

Na tradição visual ocidental, essa lógica frequentemente resultou na homogeneização cromática da pele negra, representada como massa uniforme e indistinta. Tal simplificação formal não é neutra; ela ecoa o apagamento das singularidades e a negação da complexidade subjetiva. Ao reduzir nuances, a imagem reforça processos de generalização racial.

Em contraste com esse histórico de redução, a obra de Pyetro Henrique realiza movimento de reinscrição simbólica. Ao trabalhar em grafite, meio monocromático que exige elaboração tonal minuciosa, o artista desloca a discussão da cor para o campo da luminosidade, da textura e da profundidade. A escala de cinzas, longe de neutralizar a diferença, evidencia sua complexidade.

Observa-se domínio técnico na construção de camadas sobrepostas de grafite, variações sutis de pressão e uso estratégico do esfumado. A preservação do branco do papel nas zonas de maior incidência luminosa produz pontos de brilho que sugerem vitalidade epidérmica, enquanto as sombras modelam volumes e criam densidade. A pele emerge como campo visual marcado por transições graduais entre luz e sombra.

No plano interpretativo, essa complexidade formal pode ser compreendida como gesto de reapropriação do “arquivo corporal” descrito por Kilomba (2019). Se o corpo negro foi historicamente transformado em suporte de narrativas coloniais impostas externamente, o desenho reinscreve essa materialidade como espaço de produção simbólica. A pele deixa de funcionar como signo fixado pelo olhar colonial e passa a constituir campo de elaboração estética.

A noção de corpo como arquivo implica reconhecer que a epiderme concentra camadas de historicidade, traumas, resistências e continuidades ancestrais. A exploração minuciosa das gradações tonais pode ser lida, no

âmbito desta análise, como metáfora visual dessa estratificação histórica, tensionando apagamento e afirmação.

Além disso, ao produzir luminosidade na pele negra, o desenho tensiona simbolicamente associações históricas entre negritude e obscuridade. A superfície não absorve passivamente a luz; ela a reflete. Tal operação formal desestabiliza metáforas coloniais que vincularam o negro à negatividade ou à ausência.

Sob essa perspectiva, a técnica não se dissocia da política. O detalhamento da epiderme e a insistência na singularidade tonal configuram gesto ético de restituição da complexidade humana. A pele converte-se, assim, em território de memória ativa, espaço em que o trauma colonial é reconhecido, mas também resignificado.

Articulando Mbembe (2018) e Kilomba (2019), pode-se afirmar que a obra analisada opera movimento duplo: reconhece que o corpo negro foi historicamente inscrito por dispositivos de poder, mas reinscreve essa mesma materialidade como espaço de autoria, presença e pertencimento. A pele deixa de funcionar como rótulo classificatório e passa a constituir arquivo ativo de história e resistência.

FRAGMENTAÇÃO E ESTRUTURAS DE PODER

Nas obras analisadas, a presença de intervenções geométricas, linhas verticais e horizontais, grades ou formas retangulares que se interpõem diante da figura representada, constitui recurso compositivo que tensiona a organicidade do retrato. Essas estruturas atravessam ou se sobrepõem ao rosto, criando divisões no plano pictórico e instaurando fraturas visuais que interrompem a fluidez tonal previamente construída. A imagem deixa de operar apenas como unidade contínua e passa a evidenciar camadas de contenção.

No plano interpretativo, tais elementos podem ser compreendidos como metáforas visuais das formas contemporâneas de regulação e controle associadas ao racismo estrutural, entendido como sistema histórico de produção e reprodução de desigualdades inscritas nas instituições e nas práticas sociais (ALMEIDA, 2019). As linhas geométricas, ao fragmentarem a superfície da imagem, materializam simbolicamente fronteiras externas que procuram ordenar, vigiar e limitar a circulação dos corpos racializados.

A geometria rígida contrasta com a modelagem orgânica da pele e do olhar. Enquanto o grafite constrói volumes por meio de gradações suaves, as linhas introduzem cortes abruptos, produzindo tensão entre continuidade e interrupção. Essa oposição formal pode ser lida como dramatização visual do embate entre identidade e dispositivo de poder. A fragmentação não é apenas estética; ela remete à experiência histórica de contenção social, vigilância e enquadramento simbólico.

Entretanto, a presença dessas estruturas não resulta em apagamento do sujeito representado. Mesmo quando o rosto é atravessado por linhas que sugerem grades ou compartimentações, o olhar permanece íntegro e

direcionado ao espectador. Há, portanto, coexistência entre contenção e afirmação. A geometria atua como tentativa de enquadramento, mas não dissolve a densidade expressiva da figura.

Essa persistência produz deslocamento significativo: o sujeito não aparece passivamente submetido às estruturas que o atravessam, mas coexistindo com elas de modo tensionado. A fragmentação evidencia o peso das estruturas de poder, mas também torna visível a impossibilidade de redução total da subjetividade à lógica do controle.

Sob essa perspectiva, a justaposição entre organicidade e rigidez transforma-se em crítica visual às formas históricas de classificação e administração dos corpos negros. A arte explicita que, embora a experiência racializada seja atravessada por dispositivos que fragmentam, categorizam e delimitam, há uma dimensão irredutível de presença que resiste à total captura.

Assim, a intervenção geométrica não representa derrota, mas campo de disputa. A imagem torna visível o embate entre contenção e autonomia. A identidade não se apresenta como essência isolada das estruturas sociais, mas como construção que emerge mesmo sob pressão. A resistência manifesta-se na permanência do olhar, na continuidade da expressão e na recusa da dissolução simbólica.

Desse modo, ao introduzir fragmentações formais no retrato, Pyetro Henrique transforma o desenho em espaço de problematização das estruturas de poder que atravessam a experiência negra. A fragmentação expõe a violência da classificação, mas também revela a persistência da subjetividade. A imagem afirma que, mesmo quando o mundo insiste em enquadrar, limitar ou dividir, há uma presença que permanece inteira.

ANCESTRALIDADE E PERTENCIMENTO

A ancestralidade, quando mobilizada em produções visuais contemporâneas, não se restringe à evocação de um passado distante nem a um resgate nostálgico. Ela opera como dimensão constitutiva da subjetividade, articulando memória, continuidade histórica e resistência cultural. Nas obras analisadas, essa dimensão manifesta-se por meio de elementos formais que remetem a matrizes afro-diaspóricas, especialmente na representação dos cabelos, nas texturas e na construção da corporeidade.

A representação dos cabelos adquire centralidade compositiva. Longe de constituir mero detalhe estético, o cabelo é elaborado com minúcia técnica, evidenciando volume, densidade e movimento por meio de traços curvos e gradações tonais. A valorização de sua textura natural sem alisamentos ou apagamentos formais, inscreve no desenho um marcador identitário historicamente atravessado por disputas simbólicas. Como discutem autores que refletem sobre estética negra e subjetividade (hooks, 1992; Kilomba, 2019), o corpo constitui espaço de inscrição e atualização da ancestralidade. Nesse sentido, o tratamento dado ao cabelo pode ser lido como gesto de afirmação cultural.

Além disso, a relação entre figura e espaço sugere vínculo ampliado com pertencimento coletivo. Ainda que intervenções geométricas ou limites visuais atravessem a composição, a figura não se apresenta isolada; sua construção expressiva remete a uma linhagem histórica mais ampla. A ancestralidade funciona como eixo de sustentação simbólica que atravessa a experiência individual, articulando-a a memórias compartilhadas e a práticas culturais transmitidas ao longo do tempo.

O pertencimento, portanto, não é apresentado como estado passivo, mas como movimento ativo de reivindicação identitária. Ancorado na ancestralidade, ele permite reconfigurar o lugar do sujeito no campo da visibilidade, rompendo com discursos que historicamente produziram distanciamentos e inferiorizações. A arte, nesse contexto, atua como meio de reinscrição simbólica: ao enfatizar traços culturalmente marcados e ao afirmar sua presença estética, o desenho contribui para deslocar narrativas que associaram a negritude à ausência ou à marginalidade.

Sob essa perspectiva, ancestralidade e pertencimento operam de modo articulado, constituindo campo de afirmação que tensiona estruturas de apagamento histórico. A visualidade construída nas obras aponta para processo de reconhecimento no qual o sujeito se compreende como parte de continuidade histórica e cultural que não se reduz à experiência da opressão. A ancestralidade não é apenas evocada; ela estrutura a imagem, conferindo densidade simbólica à representação e reafirmando a agência do sujeito no presente.

DIÁLOGO COM CAROLINA MARIA DE JESUS

A obra de Carolina Maria de Jesus constitui um marco incontornável na história da literatura brasileira, sobretudo por inaugurar um gesto radical de autorrepresentação proveniente das margens sociais. Em *Quarto de despejo* (1960), a autora emprega a escrita como instrumento de desestabilização das estruturas hegemônicas de produção de conhecimento. Ao registrar seu cotidiano na favela, rompe com o silenciamento historicamente imposto às populações negras e empobrecidas, produzindo uma narrativa que não fala sobre a favela, mas a partir dela. Sua escrita tensiona o olhar externo e legitima uma perspectiva enraizada na experiência vivida, na materialidade da sobrevivência e na memória incorporada.

Nesse sentido, o diálogo entre a produção literária de Carolina e a produção visual contemporânea, como a desenvolvida por Pyetro Henrique, estabelece-se no campo político da representação. Assim como Carolina transforma a palavra em forma de existência e inscrição histórica, o artista transforma o grafite em território discursivo. Ambos recusam a posição historicamente atribuída ao sujeito negro como objeto de análise ou exotização. Ao assumirem a condição de narradores de si, instauram um deslocamento epistemológico que reivindica a centralidade do próprio olhar, do próprio corpo e da própria memória.

Essa interlocução evidencia também o enfrentamento às estruturas que procuram restringir a potência da subjetividade negra. Carolina escrevia em meio à precariedade material, convertendo escassez em força narrativa, gesto simultaneamente estético e político. De modo análogo, as narrativas visuais contemporâneas resistem à lógica que tenta domesticar ou limitar a presença negra no campo artístico. A visualidade converte-se, assim, em instrumento de emancipação simbólica, tal como a palavra o foi para a escritora.

Há ainda a partilha de uma ética do testemunho. Carolina não apenas registra o cotidiano; ela explicita contradições sociais, denuncia desigualdades e convoca o leitor à confrontação de realidades frequentemente invisibilizadas. Os trabalhos visuais analisados operam de maneira semelhante ao evidenciar marcas do racismo estrutural e ao expor mecanismos de opressão inscritos nos corpos e nos territórios. Ambos os gestos literário e visual ampliam o debate sobre pertencimento, dignidade e humanidade.

Dessa forma, o diálogo estabelecido entre Carolina Maria de Jesus e as produções visuais contemporâneas ultrapassa a aproximação temática: configura-se como convergência de práticas de resistência. Em linguagens distintas, ambas produções tensionam narrativas dominantes e afirmam a legitimidade da autorrepresentação negra como campo de construção de memória, identidade e futuro.

RESULTADOS

A partir do procedimento de análise imagética e interpretativa adotado neste estudo, foi possível identificar três dimensões que operam de maneira interdependente, evidenciando a complexidade estética, simbólica e política da produção visual analisada.

1. Dimensão estético-formal – Observa-se rigor técnico marcado pela precisão do traço, pelo uso calculado de luz e sombra e pela construção meticulosa das superfícies. A centralidade compositiva atribuída ao rosto, especialmente ao olhar, evidencia não apenas domínio técnico, mas também uma estratégia deliberada de convocação do espectador. A formalidade não se reduz a virtuosismo plástico; ela sustenta a construção de sentido ao conferir monumentalidade e dignidade ao sujeito representado, deslocando-o de posições historicamente marginalizadas no campo da representação.

2. Dimensão simbólico-identitária – A pele, frequentemente tratada como marcador racial na tradição ocidental, é resignificada como superfície de memória e inscrição histórica. Tal abordagem não estetiza o corpo negro sob a lógica do exotismo, mas o reinscreve como território de potência, ancestralidade e continuidade. A materialidade visual, textura, brilho, densidade tonal, atua como índice de experiência vivida e pertencimento coletivo. Essa leitura dialoga com as reflexões de Stuart Hall (2006), ao compreender identidade como processo histórico e discursivo, e com

Kabengele Munanga (1999), que enfatiza o caráter socialmente construído das categorias raciais.

3. Dimensão político-estrutural – Elementos compositivos que tensionam o corpo, linhas, grades e enquadramentos rígidos, tornam visíveis estruturas de contenção simbólica. Ainda que a violência não seja tematizada de forma explícita, ela se manifesta na organização visual da cena. Essa leitura aproxima-se da análise de Silvio Almeida (2019) acerca do racismo estrutural como sistema que organiza práticas, instituições e imaginários sociais. Ao recentralizar o corpo negro no espaço compositivo, a obra atua sobre os regimes de visibilidade, deslocando-o da posição de ausência ou subalternização para a de sujeito de enunciação.

Em síntese, a produção analisada ultrapassa a representação figurativa e assume caráter performativo ao intervir nos modos de ver e reconhecer corpos negros na contemporaneidade. Tal operação estética contribui para tensionar narrativas visuais historicamente consolidadas e ampliar possibilidades de leitura sobre identidade, memória e pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste estudo permite afirmar que a produção artística de Pyetro Henrique insere-se no campo das disputas simbólicas contemporâneas, nas quais arte, política e identidade operam de forma interdependente. Ao representar a pele negra como superfície luminosa, complexa e singular, a obra realiza um gesto crítico que tensiona processos históricos de homogeneização, apagamento e estigmatização. O corpo deixa de ocupar o lugar de objeto representado para afirmar-se como espaço de memória, inscrição histórica e presença ativa.

A centralidade do olhar nas composições analisadas revela-se elemento estruturante dessa operação estética. Tal recurso dialoga com a crítica de Frantz Fanon (2008) ao regime visual colonial que objetifica o corpo negro sob o olhar do outro. Em deslocamento desse paradigma, o olhar representado nas obras não se apresenta como passivo, mas como instância de interpelação e afirmação. Essa leitura aproxima-se do conceito de “olhar opositor” formulado por bell hooks (2019), que compreende o ato de olhar como prática política de resistência.

A produção visual analisada também opera no plano epistemológico ao recusar enquadramentos interpretativos hegemônicos e reinscrever experiências negras em um campo de significação autônomo. Nesse aspecto, dialoga com as reflexões de Achille Mbembe (2018) sobre a constituição da razão negra e com Stuart Hall (2006), ao compreender identidade como construção histórica e cultural.

Conclui-se que a obra não trata a cor da pele como marcador classificatório, mas como signo de continuidade ancestral, pertencimento e afirmação política. Ao recentralizar o corpo negro na cena visual, a produção artística contribui para reconfigurar regimes de visibilidade e ampliar os modos de reconhecimento social. Dessa forma, Pietro Henrique integra um

conjunto mais amplo de artistas contemporâneos que reposicionam o corpo negro como potência estética e política no campo das artes visuais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, bell. *Black looks: race and representation*. Boston: South End Press, 1992.

HOOKS, bell. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2019.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 1960.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CAPÍTULO 4

A MELHORIA CONTÍNUA NA GESTÃO EDUCACIONAL: REFLEXÕES TEÓRICAS E IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Estelina Alves dos Reis Oliveira

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia.
Especialização em Educação e Diversidade;
Psicopedagogia Clínica e Institucional;
Educação Especial e Inclusiva.
Mestranda em Tecnologias Emergentes da Educação.

RESUMO

A busca pela qualidade, aliada ao aprimoramento permanente dos processos internos, exige de gestores e profissionais uma postura ativa diante das demandas que envolvem ensino, gestão e desenvolvimento institucional. A literatura sobre gestão da qualidade destaca que o desenvolvimento institucional não deve ocorrer de forma esporádica, mas ser incorporado à cultura da organização. A escola, enquanto espaço plural e dinâmico, demanda processos de gestão capazes de acompanhar as transformações sociais e promover práticas educativas de excelência. Nesse sentido, a problemática que norteou a construção deste artigo foi: Como a melhoria contínua, por meio da aplicação do ciclo PDCA, pode contribuir para o fortalecimento da gestão escolar e para a qualificação dos processos pedagógicos e administrativos nas instituições de ensino?" Para desenvolver essa reflexão, foi utilizado como metodologia a pesquisa bibliográfica, com base em autores da área da qualidade e da gestão educacional. O ciclo PDCA é uma dessas ferramentas, se destacando pela clareza de suas etapas: planejar, executar, verificar e agir. Essa lógica favorece uma postura reflexiva e investigativa, possibilitando que decisões sejam tomadas com base em dados e evidências. Estudos apontam que a participação dos profissionais é essencial para que a melhoria contínua se efetive, reforçando a importância de uma cultura organizacional participativa. No contexto escolar, essa dinâmica pode fortalecer a adaptabilidade da instituição às demandas do cotidiano. O PDCA se apresenta como metodologia eficaz para atender a essas demandas, contribuindo para uma gestão mais responsiva, colaborativa e alinhada às necessidades da comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade. Processos. Gestão. Melhoria contínua. Adaptabilidade.

INTRODUÇÃO

A melhoria contínua constitui um dos princípios fundamentais para o fortalecimento das organizações modernas, incluindo as instituições educacionais. Na escola, espaço em que o aprendizado é o eixo central, essa perspectiva se torna ainda mais relevante. A busca pela qualidade, aliada ao aprimoramento permanente dos processos internos, exige de gestores e profissionais uma postura ativa diante das demandas que envolvem ensino, gestão e desenvolvimento institucional.

A aprendizagem organizacional desponta como instrumento essencial para sustentar mudanças que favoreçam o aperfeiçoamento contínuo. A literatura sobre gestão da qualidade destaca que o desenvolvimento institucional não deve ocorrer de forma esporádica, mas ser incorporado à cultura da organização. Isso implica compreender que os processos de melhoria demandam tanto o uso de ferramentas adequadas quanto o fortalecimento de valores que promovam engajamento coletivo.

Como aborda Toledo (2013), para apoiar essa dinâmica, se destacam metodologias que orientam ações sistemáticas de melhoria. Entre elas, o ciclo PDCA representa uma das estratégias mais amplamente utilizadas. Por sua natureza cíclica, o PDCA possibilita que organizações revisem continuamente suas práticas, criando oportunidades para intervenções planejadas, ajustes e monitoramento dos resultados alcançados.

De acordo com Deming (1990), a história do ciclo revela sua importância. Inicialmente desenvolvido por Walter Andrew Shewhart na década de 1920, o método recebeu grande contribuição posterior de Willian Edwards Deming, que auxiliou na difusão e consolidação do modelo. Como resultado, o PDCA se transformou em uma ferramenta de grande impacto na cultura da qualidade, influenciando profundamente a gestão organizacional em diversos setores.

Nesse sentido, a problemática que norteou a construção deste artigo foi: Como a melhoria contínua, por meio da aplicação do ciclo PDCA, pode contribuir para o fortalecimento da gestão escolar e para a qualificação dos processos pedagógicos e administrativos nas instituições de ensino?"

A escola, enquanto espaço plural e dinâmico, demanda processos de gestão capazes de acompanhar as transformações sociais e promover práticas educativas de excelência. Assim, a melhoria contínua se apresenta como estratégia essencial para consolidar uma cultura de inovação e qualidade.

Para desenvolver essa reflexão, foi utilizado como metodologia a pesquisa bibliográfica, com base em autores clássicos e contemporâneos da área da qualidade e da gestão educacional. A análise teórica buscou integrar conceitos de melhoria contínua, cultura organizacional e ciclo PDCA, oferecendo subsídios para compreender como tais elementos podem fortalecer a gestão escolar.

A MELHORIA CONTÍNUA E O CICLO PDCA: INTERFACES COM A GESTÃO EDUCACIONAL

A melhoria contínua é compreendida na literatura como um processo orientado à revisão permanente das atividades organizacionais. Toledo (2013), afirma que esse movimento envolve a articulação de métodos e procedimentos que favorecem a integração entre práticas de qualidade e gestão institucional. Essa dinâmica se mostra essencial no contexto educacional, onde os processos demandam constante observação e reformulação.

Para Paro (2010), as instituições de ensino, por sua complexidade, exigem metodologias que auxiliem na organização das práticas pedagógicas e administrativas. Nesse cenário, a melhoria contínua se torna fundamental para alinhar a gestão aos objetivos educacionais, permitindo que fragilidades sejam identificadas e solucionadas de forma sistemática. Assim, gestores ganham maior clareza sobre práticas que necessitam de intervenção.

Deming (1990) destaca que, o ciclo PDCA é uma dessas ferramentas, destacando-se pela clareza de suas etapas: planejar, executar, verificar e agir. Essa lógica favorece uma postura reflexiva e investigativa, possibilitando que decisões sejam tomadas com base em dados e evidências e, esse caráter cíclico promove avanços progressivos e sustentáveis.

Toledo (2013) pontua que, a partir de sua expansão para novos setores, o ciclo passou a ser aplicado também na educação. Por sua flexibilidade, pode ser implementado em diferentes níveis da gestão escolar, desde o planejamento pedagógico até a administração de recursos. Sua lógica progressiva permite acompanhar resultados e promover ajustes em tempo oportuno.

Lück (2009) salienta que, a etapa de planejamento aproxima a escola de práticas mais eficazes ao exigir um diagnóstico preciso das demandas institucionais. Isso envolve conhecer o perfil dos estudantes, compreender dificuldades frequentes e estabelecer prioridades coerentes com a realidade escolar. Dessa forma, decisões tornam-se mais assertivas.

A segunda etapa do ciclo, demanda colaboração da equipe escolar. Estudos apontam que a participação dos profissionais é essencial para que a melhoria contínua se efetive, reforçando a importância de uma cultura organizacional participativa. Na educação, isso significa reconhecer que professores, gestores e equipe de apoio têm papéis complementares.

Segundo Paro (2010), a verificação é o momento em que resultados são analisados, comparando-se o planejado e o realizado. Para a escola, esse processo é fundamental para compreender se as estratégias adotadas geraram os efeitos esperados. Assim, abre-se espaço para avaliação reflexiva e tomada de decisões fundamentadas.

Deming (1990) salienta que, a etapa de ação, por sua vez, permite corrigir erros, ajustar procedimentos ou consolidar práticas bem-sucedidas. Esse momento reforça o caráter cíclico do modelo, demonstrando que a melhoria contínua é um movimento permanente. No contexto escolar, essa

dinâmica pode fortalecer a adaptabilidade da instituição às demandas do cotidiano.

No entanto, apesar de sua eficácia, o ciclo enfrenta barreiras na prática. Estudos apontam que a resistência às mudanças é um dos principais entraves, especialmente em instituições com rotinas muito consolidadas. No ambiente escolar, isso pode se manifestar pela dificuldade de incorporar novas ferramentas ou alterar práticas tradicionais.

Para Fullan (2007), essa resistência pode estar associada ao medo do novo ou à insegurança gerada pelas mudanças. Entretanto, defende que pequenas transformações cotidianas podem minimizar esse impacto, permitindo que a equipe se familiarize gradualmente com novas metodologias. Assim, a inovação se torna parte do processo de trabalho.

Lück (2009) ressalta que, a cultura organizacional exerce papel decisivo nesse processo. Instituições que valorizam o diálogo, a participação e o aprendizado colaborativo tendem a alcançar resultados mais satisfatórios na implementação do PDCA. Na escola, isso pode ser fortalecido por meio de formação continuada e reuniões pedagógicas dialógicas.

Diante dessas reflexões, percebe-se que a melhoria contínua potencializa o desenvolvimento institucional, tornando a escola mais adaptável e coerente com seu papel social. O PDCA, enquanto método sistemático, favorece a organização das ações e contribui para maior transparência e eficiência na gestão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que a melhoria contínua é essencial para fortalecer os processos de gestão e as práticas pedagógicas no contexto escolar. Verificou-se que o ciclo PDCA possibilita intervenções planejadas, avaliação contínua e ajustes sistemáticos, consolidando uma cultura institucional voltada à qualidade.

Concluiu-se que as instituições educacionais, diante dos desafios contemporâneos, necessitam de ferramentas que orientem a reorganização das práticas e promovam o aprimoramento contínuo. O PDCA se apresenta como metodologia eficaz para atender a essas demandas, contribuindo para uma gestão mais responsiva, colaborativa e alinhada às necessidades da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- Deming, W. E. (1990). *Qualidade: A revolução da administração*. Rio de Janeiro: Marques-Saraiva.
- Fullan, M. (2009). *O significado da mudança educacional* (4ª ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Lück, H. (2009). *Gestão educacional: Uma questão paradigmática*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Paro, V. H. (2007). Gestão democrática da escola pública. São Paulo, SP: Cortez.

Toledo, J. C. (2013). Qualidade e gestão em organizações. Barueri, SP: Atlas.

CAPÍTULO 5

TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO: O IMPACTO POSITIVO DAS MÍDIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA

Elcilene Aparecida da Fonseca

Graduada em Matemática e Pedagogia.

Especialização em Educação Matemática.

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University

RESUMO

Este artigo analisa os benefícios percebidos por professores e alunos no uso das mídias digitais no processo de aprendizagem escolar. Parte-se do reconhecimento de que a tecnologia transformou profundamente a educação, exigindo da escola uma reinvenção de suas práticas e da forma como se compreende o ensino e a aprendizagem. As mídias digitais não são apenas ferramentas técnicas, mas elementos culturais que influenciam as relações pedagógicas, exigindo um novo olhar para o papel do professor, agora como mediador, curador e facilitador da aprendizagem. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e, se apoia em autores como Silva e Corrêa (2014), Valente (2015), Moran (2015), Prensky (2001), Buzzo (2019), Buckingham (2007) e Fragoso (2020) para evidenciar como as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de engajamento, personalização e inclusão no ambiente escolar. Destacam-se recursos como plataformas interativas, jogos, podcasts e redes sociais, que, quando utilizados com intencionalidade pedagógica, tornam a aprendizagem mais significativa, atraente e acessível. A autonomia, o pensamento crítico e o protagonismo estudantil são fortalecidos nesse contexto. Além dos ganhos cognitivos, há impactos emocionais positivos, como o aumento da motivação, da expressão criativa e do sentimento de pertencimento. A pandemia da Covid-19 demonstrou o potencial das mídias digitais como ferramentas de conexão e continuidade da aprendizagem. Por fim, o texto defende a necessidade de políticas públicas que promovam a formação docente e o uso consciente das tecnologias, para que a escola contemporânea possa equilibrar tradição e inovação, garantindo uma educação crítica, inclusiva e transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Mídias Digitais. Inovação Pedagógica. Engajamento Estudantil.

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico das últimas décadas transformou intensamente diversos aspectos da sociedade e a educação é um dos campos mais impactados. Nesse cenário, as mídias digitais emergem como ferramentas potentes capazes de redefinir práticas pedagógicas, ampliar as formas de ensinar e aprender, aproximar professores e alunos de novas possibilidades cognitivas e interativas. Nesse cenário, compreendê-las não apenas como instrumentos técnicos, mas como elementos culturais que influenciam as relações de ensino-aprendizagem é essencial para se refletir sobre o papel da escola contemporânea.

A presença das tecnologias digitais no cotidiano escolar já não é novidade, mas o debate sobre seus reais impactos na aprendizagem continua sendo atual e necessário. Enquanto para alguns especialistas elas representam uma revolução positiva na educação, promovendo o engajamento dos estudantes, a personalização do ensino e a autonomia discente, para outros ainda existe a preocupação com o uso excessivo das telas, a superficialidade das informações e a distração que certos recursos podem gerar. Essas controvérsias tornam ainda mais relevante analisar como professores e alunos percebem, na prática, os benefícios advindos do uso das mídias digitais em ambientes educacionais.

A partir dessa problemática, o presente artigo tem como objetivo analisar os benefícios percebidos por educadores e estudantes no uso das mídias digitais na aprendizagem escolar. O foco está na escuta sensível dessas vozes que vivem o cotidiano escolar e interagem com as tecnologias de modo concreto. O trabalho também propõe refletir sobre como o uso dessas ferramentas tem influenciado positivamente a motivação, o desempenho acadêmico e o desenvolvimento de competências nos diversos níveis da educação básica e superior.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, construída com base na leitura, análise e interpretação de produções acadêmicas, que abordam a relação entre mídias digitais e educação. As fontes utilizadas compreendem livros, artigos científicos e relatórios institucionais que versam sobre inovação pedagógica, tecnologias na sala de aula e percepções de docentes e discentes sobre o processo de ensino-aprendizagem mediado por recursos digitais. As referências foram selecionadas com base em sua relevância para o tema e atualidade dos dados.

A estrutura do artigo está organizada da seguinte maneira: após esta introdução, o desenvolvimento apresenta uma análise dos principais benefícios identificados a partir da literatura, considerando aspectos pedagógicos, emocionais e relacionais. Em seguida, são discutidos os desafios ainda enfrentados nesse processo e possíveis caminhos para o uso mais eficaz das mídias no ambiente escolar. Por fim, a conclusão retoma os pontos centrais do trabalho, reforçando a importância do olhar crítico e sensível sobre o uso das tecnologias na formação humana e acadêmica.

CONECTANDO SABERES: OS BENEFÍCIOS DO USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Vivemos em um mundo em que a tecnologia está presente em quase todas as atividades humanas. A educação, naturalmente, também tem sido atravessada por esse fenômeno. A inserção das mídias digitais no ambiente escolar não representa apenas a adoção de novas ferramentas, mas uma reconfiguração profunda do modo como se ensina e se aprende. Alunos e professores passaram a habitar um espaço distinto daquele que existia até poucas décadas atrás, no qual o giz e a lousa eram os protagonistas.

Mais do que um conjunto de recursos, as tecnologias digitais representam uma linguagem, uma cultura e uma forma de interação com o mundo. Segundo Silva e Corrêa (2014, p.3), “a educação precisa se reconstruir a partir dessa nova perspectiva, compreendendo que os sujeitos da contemporaneidade têm modos distintos de pensar, aprender e se comunicar”. Nesse sentido, a escola deixa de ser o único espaço de acesso ao conhecimento e passa a se configurar como um ambiente de mediação, de curadoria e de produção colaborativa de saberes.

Com tantas transformações, o papel do professor também precisou se reinventar. Antes considerado a principal fonte de informação, o educador passou a atuar como facilitador e orientador do processo de aprendizagem. É ele quem organiza o percurso, propõe desafios, provoca reflexões e estimula a construção ativa do conhecimento. Para Valente (2015, p.42), “a função do professor é guiar o aluno na interpretação do mundo digital, desenvolvendo sua autonomia e pensamento crítico”.

Essa mudança exige formação continuada, abertura para novas metodologias e um olhar sensível para as potencialidades dos recursos digitais. Aplicativos, plataformas educacionais, jogos e redes sociais podem se tornar aliados poderosos quando utilizados com intencionalidade pedagógica. Como destaca Moran (2015, p.58), “as tecnologias digitais não substituem a relação humana, mas ampliam as possibilidades de interação e de aprendizado”.

Se o papel do professor mudou, o dos estudantes também. Acostumados a interagir com conteúdos digitais desde a infância, muitos jovens demonstram maior envolvimento quando as aulas incorporam elementos de sua realidade cotidiana, como vídeos, memes, podcasts e jogos. Essas ferramentas tornam o processo de aprendizagem mais próximo, significativo e atraente.

Prensky (2001a, p.2) “observa que os jovens da geração digital aprendem de forma não linear, valorizando a interatividade, a imagem e a velocidade”. As mídias digitais respondem bem a esse perfil, permitindo que os estudantes explorem diferentes caminhos, revisem conteúdos conforme suas necessidades e participem ativamente do processo.

Além disso, as tecnologias favorecem a autonomia e a autoavaliação. Plataformas online oferecem feedbacks imediatos, o que permite que os alunos acompanhem sua própria evolução e busquem novas estratégias

quando necessário. Essa dinâmica fortalece o protagonismo estudantil e estimula a responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Outro aspecto fundamental é a possibilidade de tornar a educação mais acessível e inclusiva. Com recursos como legendas automáticas, leitores de tela e tradutores, alunos com necessidades específicas conseguem acompanhar os conteúdos com maior autonomia. Buzzo (2019, p.77) enfatiza que, “as mídias digitais permitem respeitar diferentes estilos de aprendizagem, adaptando os recursos às características individuais de cada estudante”.

As trilhas de aprendizagem personalizadas, por exemplo, são uma forma de atender às especificidades dos alunos. Enquanto uns preferem aprender com vídeos explicativos, outros se envolvem mais com desafios e jogos. Essa flexibilidade contribui para um ambiente mais justo e estimulante, onde cada um pode desenvolver suas habilidades no seu ritmo.

Não são apenas os aspectos técnicos que se transformam com o uso das mídias digitais. Há um impacto profundo também nas dimensões afetiva e cognitiva da aprendizagem. Alunos que se sentem ouvidos, que têm liberdade para criar e expressar suas ideias com diferentes linguagens, tendem a se envolver mais nas atividades escolares.

Buckingham (2007, p.20) destaca que, “a educação para as mídias não se resume ao uso instrumental das tecnologias, mas envolve a capacidade de ler criticamente os conteúdos, compreender seus contextos e produzir mensagens de forma consciente e ética”. Essa formação integral prepara os estudantes para atuarem com responsabilidade em um mundo cada vez mais conectado.

Com tantas possibilidades ao alcance dos alunos, o papel do professor se fortalece como mediador. Ele é quem orienta, provoca, seleciona os materiais mais adequados, ajuda a organizar o conhecimento e estimula a reflexão. Essa curadoria se torna essencial para evitar a superficialidade e garantir que os conteúdos sejam tratados com profundidade. Além disso, ela contribui para que os alunos desenvolvam habilidades críticas, éticas e colaborativas, indispensáveis na sociedade digital.

Para Fragoso (2020, p.60), “o desenvolvimento de competências digitais pelo professor é fundamental para que a tecnologia seja integrada de forma criativa e significativa ao processo educativo”. Isso exige tempo, formação e condições de trabalho que favoreçam a inovação e o compartilhamento de boas práticas.

Durante a pandemia da Covid-19, muitos professores precisaram reinventar suas práticas para manter o vínculo com os alunos. Foram momentos de desafios, mas também de grandes descobertas. Histórias como a de uma professora que usou vídeos curtos gravados no celular para explicar matemática de forma divertida ou de um grupo de estudantes que criou um podcast para debater temas da atualidade, mostram como as mídias digitais podem ser ferramentas de expressão, aprendizagem e conexão emocional.

Essas vivências evidenciam que o uso das tecnologias não se limita à transmissão de conteúdos, mas amplia horizontes, desperta curiosidades e fortalece o sentido da escola como espaço de acolhimento e de formação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidencia que o uso das mídias digitais no contexto educacional traz inúmeros benefícios tanto para educadores quanto para alunos. Assim, as mídias digitais, quando integradas de forma planejada, tornam-se aliadas no fortalecimento da aprendizagem ativa e significativa, promovendo a equidade e a inovação na escola contemporânea. Embora desafios como a necessidade de formação continuada e a infraestrutura adequada persistam, os resultados indicam que a integração consciente e planejada das mídias digitais contribui para práticas pedagógicas mais dinâmicas, inclusivas e significativas.

Por isso, é fundamental investir em políticas educacionais que favoreçam o desenvolvimento de competências digitais e a reflexão crítica sobre o uso das tecnologias na educação, consolidando seu potencial transformador no processo de ensino-aprendizagem. Cabe, portanto, à escola contemporânea, o desafio de equilibrar tradição e inovação, assegurando que as mídias digitais atuem como instrumentos de ampliação da aprendizagem e não como substitutas da ação pedagógica consciente.

REFERÊNCIAS

- Buckingham, D. (2007). Educação para a mídia: alfabetização para a era da informação. São Paulo, SP: Loyola.
- Buzzo, M. L. (2019). Inclusão digital e práticas pedagógicas: novos caminhos para a educação. Campinas, SP: Papirus.
- Fragoso, D. M. (2020). Formação docente e cultura digital: desafios e possibilidades. Cadernos de Educação, 39(3), 55–70.
- Moran, J. M. (2015). A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants – Part 1. On the Horizon, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants – Part 2: Do they really think differently? On the Horizon, 9(6), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Silva, R. F., & Corrêa, A. C. (2014). Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. Revista da Faculdade do Vale do Jaguaribe, 2(1), 1–10.
- Valente, J. A. (2015). Tecnologias na educação: o futuro já chegou? São Paulo, SP: Cortez.

CAPÍTULO 6

CURRÍCULOS, METODOLOGIAS E TECNOLOGIA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA PARA A INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Leonir Gonçalves de Oliveira Pereira

Graduação. Especialização.

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.

RESUMO

O presente artigo analisa a relação entre currículos, metodologias e tecnologia no contexto educacional contemporâneo, destacando a necessidade de integração entre esses elementos para uma aprendizagem compreensiva. As rápidas transformações tecnológicas têm exigido das instituições de ensino uma reconfiguração das ações educativas, com currículos mais flexíveis e metodologias que valorizem a autonomia do aluno. As abordagens inovadoras de ensino, mediadas pelas tecnologias digitais, contribuem para promover o aprimoramento de habilidades essenciais, como pensamento crítico, autonomia e colaboração. O currículo, enquanto componente formativo, deve acompanhar as mudanças sociais e incorporar práticas inovadoras que atendam às demandas da sociedade moderna. A tecnologia, quando utilizada de forma intencional e crítica, torna-se aliada na aquisição de saberes e na customização do processo educativo. Conclui-se que a correlação entre currículo, metodologia e tecnologia é indispensável para impulsionar uma educação dinâmica, humanizadora e interligada com as transformações do mundo atual.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Metodologias ativas. Tecnologia educacional. Inovação pedagógica.

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea vive um período de intensas transformações impulsionadas pelo avanço tecnológico e pelas abordagens de aprendizagem. Nesse cenário, repaginar práticas de ensino tornou-se uma demanda premente e inadiável. O currículo, entendido como o conjunto de experiências formativas, deve dialogar com as mudanças sociais e culturais, incorporando abordagens educativas, mediadas pelas tecnologias digitais.

A articulação no ambiente educacional não se limita ao uso de ferramentas, mas envolve uma mudança de paradigma, na qual o aluno assume papel ativo no processo de aprendizagem. Integrar as tecnologias à

educação não é apenas usar instrumentos digitais, mas mudar o paradigma do ensino, colocando o aluno como protagonista de sua aprendizagem. (Moran, 2018, p. 23). Assim, a articulação entre currículo, metodologias e tecnologia se apresenta como uma relação necessária para integrar saberes significativos e contextualizada. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que o processo educativo deve favorecer o desenvolvimento integral do estudante, estimulando competências gerais como o pensamento crítico, a autonomia, a criatividade e o uso responsável das tecnologias digitais. A BNCC reforça a importância de currículos flexíveis e metodologias inovadoras que integrem diferentes áreas do conhecimento, aproximando o ensino da realidade social e cultural dos alunos, de modo a garantir uma aprendizagem relevante e transformadora. A BNCC está embasada pelos princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), e visa direcionar a educação brasileira para uma formação integral que favoreça a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, e por esses motivos é essencial conhecê-la. (Ministério da Educação)

DESENVOLVIMENTO

O currículo como eixo estruturante da estratégia ensino

O currículo é o documento orientador que define as aprendizagens essenciais e as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes. As intenções da sociedade sobre o tipo de cidadão que se pretende formar. Assim, não se trata apenas de uma seleção de conteúdos, mas de uma construção social e política que deve acompanhar as transformações do mundo contemporâneo (Sacristán, 2000, p.16).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de desenvolver competências gerais que envolvem o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a utilização responsável do emprego ético das tecnologias (Brasil, 2018). Portanto, o currículo deve ser dinâmico, flexível e aberto à inovação.

A adoção de metodologias ativas e o engajamento do aluno

As metodologias ativas surgem como resposta à necessidade de envolver o estudante de forma participativa no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Berbel (2011, p.34), “essas metodologias colocam o aluno como protagonista no desenvolvimento da sua autonomia, a resolução dos desafios e concepções reflexivo”.

Abordagens pedagógicas baseada em projetos, a sala de aula invertida e outras metodologias ativas promovem estratégias que aproximam o ensino da realidade do estudante e favorecem a construção do conhecimento de forma colaborativa.

A tecnologia como na trajetória formativa

Em uma sociedade repleta de informações que vêm de todos os meios, é fundamental refletir sobre como as novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) estão impactando nessas necessidades e gerando outras, novas. O uso da incorporação de ferramentas digitais na educação, vai além da digitalização de conteúdo. Ela possibilita novas configurações de ensinar, aprender e se comunicar. Segundo Kenski (2012, p.46), “as tecnologias ampliam o espaço-tempo do ambiente formativo e permitem práticas pedagógicas mais interativas e personalizadas”.

Sistemas virtuais educativos, plataformas gamificadas e recursos de inteligência artificial podem favorecer a diferenciação pedagógica e o acompanhamento individual do progresso dos alunos. Contudo, a tecnologia precisa ser incorporada de forma crítica e intencional, evitando o risco de restringir-se a recurso superficial.

A tecnologia, quando utilizada de forma pedagógica e intencional, atua como mediadora essencial no contexto educacional, conectando o aluno ao conhecimento de maneira dinâmica e interativa. Por exemplo, o uso de meios digitais interconectados de aprendizagem, jogos educativos e recursos multimídia que viabilizam os estudantes a explorem saberes com autonomia, colaborativa e significativa. O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador, orientando o uso crítico dos dispositivos digitais e estimulando a construção do conhecimento. Assim, a tecnologia transcende o papel de instrumento de apoio e torna-se a integrar a prática pedagógica, tornando-o mais envolvente, acessível e alinhado às demandas da era da informação. Essa mediação tecnológica possibilita a personalização do ensino e estimula a capacidade de análise crítica, viabilizando que o aluno atue como sujeito ativo no processo de aquisição do saber, enquanto o professor orienta e contextualiza as experiências digitais de forma pedagógica.

A necessária integração entre currículo, metodologias e tecnologia.

A relação entre currículo, metodologias e tecnologia deve ser compreendida como um sistema interdependente. Um currículo inovador exige metodologias que favoreçam o papel ativo do estudante e tecnologias que potencializem essas práticas. Essa integração, segundo Valente (2019, p.147), “é fundamental para desenvolver competências do século XXI e preparar o aluno para uma sociedade em constante transformação”.

A necessidade de integração entre currículo, metodologias e tecnologia torna-se evidente quando se busca uma aprendizagem que realmente faça sentido para o aluno. Por exemplo, ao desenvolver um projeto interdisciplinar sobre sustentabilidade, o currículo orienta os objetivos e competências a serem trabalhadas; as abordagens ativas, incluindo a aprendizagem baseada em projetos, promovem a liderança do estudante na investigação, análise e habilidades para resolver problemas reais; e as ferramentas interativas, como plataformas colaborativas, vídeos educativos e recursos interativos, ampliam o acesso à informação e estimulam a

criatividade. Essa articulação possibilita uma experiência de aquisição de saberes intensificada, contextualizada e coerente com as demandas do mundo contemporâneo, potencializando o progresso das competências gerais previstas na BNCC.

O desafio das instituições educacionais é promover formação docente contínua, revisar práticas curriculares e criar uma cultura escolar que valorize a inovação e o emprego ético das tecnologias. O currículo atua como eixo estruturante na intervenção pedagógica, orientando as ações educativas e garantindo a coerência entre objetivos, conteúdos e competências a serem desenvolvidas. As metodologias ativas colocam o aluno no centro do caminho de aquisição de conhecimento, estimulando o protagonismo, a autonomia e a construção do conhecimento por meio da prática e da reflexão. A tecnologia, conseqüentemente, assume papel mediador, ampliando possibilidades de acesso à informação, interação e inovação nas dinâmicas de ensino e aprendizagem. A integração entre currículo, metodologias e tecnologia é, portanto, essencial a fim de uma educação contemporânea, significativa e articulada às competências da BNCC, que valoriza a formação integral e o aprendizado contextualizado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a assegurar seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre currículo, metodologias e tecnologia é uma exigência da educação contemporânea. Não se trata apenas de inserir recursos tecnológicos nas aulas, mas de repensar o próprio sentido do ensino e da aprendizagem. O currículo precisa ser vivo, flexível e conectado às demandas do presente; as metodologias, dinâmicas e centradas no aluno; e a tecnologia, mediadora e potencializadora da trajetória formativa. Dessa forma, o sucesso da integração entre esses elementos depende do compromisso coletivo de gestores, professores e estudantes em construir uma educação inovadora, inclusiva e humanizadora, capaz de responder aos desafios da era digital sem perder o foco na formação integral do ser humano.

Conclui-se que a consolidação de uma educação significativa requer a integração entre currículo, metodologias ativas e tecnologias digitais, de forma coerente e intencional. O currículo deve servir como eixo norteador das estratégias de ensino, orientando a apropriação de competências e habilidades previstas na BNCC. As metodologias ativas fortalecem o protagonismo do aluno, estimulando sua autonomia, criatividade e capacidade crítica. A tecnologia, quando utilizada como mediadora do percurso educativo, amplia as perspectivas de aprendizagem e aproxima o ensino da realidade dos estudantes. Por conseguinte, o encadeamento

desses elementos promove uma formação integral, enquadrada no contexto e em consonância às demandas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 25–40.

Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ministério da Educação.

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

Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In J. Moran, M. São Paulo SP. Papirus.

Masetto, & M. Behrens, (2018). Novas metodologias e práticas educativas (pp. 17–35). São Paulo SP. Papirus.

Sacristán, J. G. (2000). O currículo: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre RS. Artmed.

Valente, J. A. (2019). Tecnologias e educação: O potencial inovador da integração curricular. São Paulo SP. Cortez.

Brasil. (2017). Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ministério da Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acessado em 13 de outubro de 2025.

Santos, L. A., Lopes, S. M. R., Santos, S. M. A. V., Veras, S. M., & Pinheiro, V. R. B. (2024). Currículo, metodologias ativas e tecnologias na prática docente: A importância do currículo para alinhar o uso das tecnologias por meio das metodologias ativas à prática docente. *Revista8 Ilustração*, 5(1), 129–137. <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v5i1.256>. Acessado em 12 de outubro de 2025.

CAPÍTULO 7

O MUNDO NA PONTA DOS DEDOS: A GERAÇÃO SCREENAGER E O IMPACTO DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO E NA JUVENTUDE

Alessandra Damas da Silva

Graduada em Letras - Português/Inglês e suas respectivas Literaturas.

Graduada em Pedagogia.

Especialização em Língua Portuguesa.

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa bibliográfica sobre os “Impactos da Tecnologia na Educação e na Juventude” investiga como a onipresença das tecnologias digitais molda as experiências educativas e sociais dos jovens contemporâneos. O termo “Screenager” refere-se à geração de adolescentes que cresceram imersos em telas, influenciando suas interações, comportamentos e métodos de aprendizagem. A pesquisa examina como o uso excessivo de dispositivos móveis e redes sociais podem impactar a concentração, a capacidade crítica e a saúde mental dos estudantes. Além disso, são discutidas as oportunidades que a tecnologia oferece como o acesso a recursos educacionais diversificados e a possibilidade de colaboração online. A análise se baseia em uma pesquisa bibliográfica abrangente, incluindo estudos sobre pedagogia digital, neurociência e sociologia da juventude. Ao final, a pesquisa propõe reflexões sobre como educadores e instituições podem adaptar suas abordagens para integrar a tecnologia de maneira saudável e produtiva no ambiente escolar, preparando os jovens para um futuro cada vez mais digitalizado.

PALAVRAS-CHAVE: Geração Screenager. Nativos digitais. Tecnologia. Redes sociais. Educação. Saúde mental.

INTRODUÇÃO

Quando paramos para pensar em como a tecnologia mudou a vida dos jovens de hoje, percebemos que estamos falando da Geração Screenager, adolescentes que praticamente nasceram com um smartphone nas mãos, conectados às telas. Para eles, o mundo digital não é uma novidade, é parte intrínseca de quem são e como interagem. Esses jovens, geralmente definidos como nativos digitais, experimentam a vida através de telas, o que molda suas interações sociais, aprendizado e identidade.

Este panorama, construído a partir de diversas pesquisas em pedagogia, neurociência e sociologia da juventude, mergulha nos altos e baixos dessa imersão digital. De um lado, a tecnologia abre portas para um universo de conhecimento e colaboração. De outro, levanta preocupações sobre a concentração, o pensamento crítico e a saúde mental dos nossos jovens.

Autores como Marc Prensky discutem a necessidade de adaptar métodos educacionais para atender às exigências dessa geração, enfatizando que os jovens de hoje aprendem e se comunicam de maneiras diferentes das gerações anteriores. A dualidade da conexão digital — onde estão mais conectados do que nunca, mas ao mesmo tempo mais isolados — é uma característica central da experiência dos Nativos digitais.

Pesquisas indicam que essa geração apresenta características únicas, como uma habilidade inata para multitarefas e uma dependência crescente de redes sociais para comunicação e validação. Contudo, também enfrentam desafios significativos, incluindo aumento da solidão, ansiedade e problemas de saúde mental, como apontado pela psicóloga Jean Twenge em seu livro "iGen".

O presente trabalho teve como metodologia a pesquisa bibliográfica, com uma abordagem qualitativa que procurou responder questionamentos sobre essa geração e as dificuldades diante da necessidade de aprender, socializar e ingressar no mercado de trabalho.

GERAÇÃO SCREENAGER: TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO E NA VIDA DOS JOVENS

A chegada da geração digital ao ambiente escolar representa uma mudança paradigmática na educação. Esses jovens, que cresceram em um mundo saturado de informações e tecnologias, possuem habilidades e expectativas que diferem significativamente das gerações anteriores. Segundo Prensky (2001), os alunos dessa geração são "nativos digitais", familiarizados desde cedo com a tecnologia, o que altera não apenas suas formas de aprender, mas também como interagem com o conhecimento. Essa realidade impõe aos educadores a necessidade de repensar suas abordagens pedagógicas.

Uma das principais possibilidades trazidas pela geração digital é a utilização de ferramentas tecnológicas para diversificar as metodologias de ensino. A tecnologia pode servir como um meio para criar ambientes de aprendizado mais interativos e colaborativos. De acordo com Redecker (2017), "as tecnologias digitais podem transformar o ensino, permitindo uma personalização da aprendizagem que se adapta ao ritmo e estilo de cada aluno". Isso significa que os professores têm a oportunidade de utilizar recursos como vídeos, jogos educativos e plataformas online para engajar os alunos de forma mais eficaz.

Entretanto, essa transição não ocorre sem desafios. Os educadores

enfrentam a pressão de se atualizar constantemente em relação às novas tecnologias e metodologias disponíveis. Segundo Lima (2020), "a formação continuada dos professores é essencial para que eles possam integrar efetivamente as tecnologias digitais em suas práticas". Sem esse suporte, muitos educadores podem sentir-se inseguros ou desmotivados para explorar novos recursos.

Além disso, o uso excessivo de dispositivos móveis pode levar a distrações significativas durante o processo de aprendizagem. Pesquisa realizada por Rosenet al. (2013) aponta que "a presença constante da tecnologia pode interferir na capacidade de concentração dos alunos, resultando em dificuldades no aprendizado". Portanto, é fundamental que os professores desenvolvam estratégias para gerenciar essas distrações e promover um uso responsável e produtivo da tecnologia.

Por fim, é crucial que os educadores não apenas integrem as tecnologias no ensino, mas também abordem questões éticas e críticas relacionadas ao uso da informação digital. Como enfatiza Buckingham (2008), "a educação deve preparar os alunos não apenas para serem consumidores de tecnologia, mas também críticos em relação ao conteúdo digital que consomem". Isso implica uma responsabilidade adicional para os professores: formar cidadãos digitais conscientes e capacitados.

Em suma, a geração digital traz tanto oportunidades como desafios para o ambiente escolar. Para maximizar as possibilidades oferecidas pela tecnologia, os educadores devem se adaptar continuamente, garantindo uma prática pedagógica que não só utilize as ferramentas digitais, mas também promova o desenvolvimento integral dos alunos.

A onipresença das telas transformou a maneira como essa geração se conecta, aprende e se desenvolve. Enquanto alguns estudiosos, como Marc Prensky, veem esses jovens como "nativos digitais" com uma habilidade inata para lidar com múltiplas tarefas, outros, como a psicóloga Jean Twenge, alertam para o aumento da solidão, ansiedade e outros problemas de saúde mental. É uma dualidade: mais conectados do que nunca, mas, paradoxalmente, por vezes mais isolados.

Essa realidade desafia educadores e pais a repensar suas abordagens. A tecnologia, que antes era uma ferramenta auxiliar, tornou-se hoje, um elemento central na educação. Isso nos força a questionar: como podemos usar essa força a nosso favor, sem perder de vista os riscos?

A chegada da geração digital à escola exige uma verdadeira revolução pedagógica. Não dá para ensinar da mesma forma para quem cresceu com acesso instantâneo a um mundo de informações. A boa notícia é que a tecnologia oferece ferramentas incríveis para tornar o aprendizado mais interativo e personalizado. Plataformas online, jogos educativos e vídeos podem engajar os alunos de maneira que métodos tradicionais não conseguem. Segundo Moran (2013), "a educação deve se reinventar em um contexto digital, onde o aluno é protagonista e as tecnologias são aliadas no processo de ensino-aprendizagem." Nesse sentido, a pedagogia

digital não apenas integra ferramentas tecnológicas, mas também promove uma nova forma de interação entre professores e alunos, estimulando a colaboração e a aprendizagem ativa.

No entanto, essa transição não é simples. Educadores precisam se adaptar constantemente, o que exige formação e suporte. Além disso, o uso excessivo de dispositivos pode ser uma distração enorme em sala de aula, impactando a capacidade de concentração. O desafio é não apenas integrar a tecnologia, mas também ensinar os alunos a usá-la de forma responsável e crítica, transformando-os em cidadãos digitais conscientes.

A neurociência nos ajuda a entender como a exposição constante às telas afeta o cérebro dos jovens. Estudos mostram que a interação frequente com eletrônicos pode realmente mudar a estrutura cerebral, impactando a atenção, a memória e o aprendizado. Embora jogos e aplicativos possam estimular certas habilidades, o uso desequilibrado pode comprometer funções cognitivas essenciais. Segundo Green e Bavelier (2012), "os video games podem promover mudanças neurais que influenciam as habilidades cognitivas, mas também podem levar a um déficit de atenção se não forem utilizados com moderação." Essa dualidade destaca a importância de um uso equilibrado das tecnologias, enfatizando que, enquanto os jogos e aplicativos podem estimular certas habilidades, o uso excessivo pode comprometer funções cognitivas essenciais.

Compreender como o cérebro "digital" funciona é crucial para criar ambientes de aprendizado que maximizem o potencial dos jovens, ao mesmo tempo em que promovem um desenvolvimento saudável e equilibrado. De acordo com Sousa (2016), "a educação deve se adaptar às novas realidades do cérebro digital, integrando métodos que respeitem o modo como os jovens processam informações." Isso significa que educadores precisam criar ambientes de aprendizagem que não apenas utilizem tecnologias, mas que também considerem os impactos neurológicos associados ao seu uso.

Para a sociologia, a Geração Screenager representa uma nova configuração social. Suas interações, muitas vezes mediadas por telas, redefinem a comunicação e a construção de identidade. Como afirma Zygmunt Bauman, as relações podem se tornar "líquidas", marcadas pela transitoriedade. A conexão instantânea pode trazer um senso de pertencimento, mas também pode levar a laços mais superficiais.

As redes sociais moldam a forma como os jovens se veem e percebem o mundo. Segundo Giddens (1991), "a identidade é uma construção social que se forma através das interações com os outros", o que implica que a presença digital dos screenagers tem um papel crucial na formação de suas identidades. A exposição constante a diferentes narrativas pode aumentar a consciência social, mas também gerar ansiedade e insegurança em relação à autoimagem. Entender essa geração exige uma análise crítica da complexa interação entre tecnologia, identidade e sociedade.

Para os educadores, lidar com a Geração Screenager é um desafio constante. A atenção fragmentada dos alunos, seduzidos por uma infinidade de estímulos digitais, exige novas estratégias. Como aponta Prensky(2010), "não se trata apenas de usar tecnologia, mas de usá-la de forma que realmente melhore o aprendizado dos alunos." Isso significa que os professores precisam estar sempre atualizados, desenvolvendo suas próprias competências digitais para guiar os alunos em um uso crítico e responsável.

De acordo com Rosene Lim(2011), "a superexposição a estímulos digitais pode levar a um déficit de atenção em ambientes de aprendizagem." Para os educadores, isso significa que estratégias tradicionais de ensino podem não ser tão eficazes, exigindo uma reavaliação das práticas pedagógicas para engajar efetivamente esses jovens em um ambiente saturado de informações.

O papel do educador, portanto, vai além da aplicação de ferramentas; envolve acriação de um ambiente de aprendizado que harmonize a inovação tecnológica com o desenvolvimento integral dos jovens.

A Geração Screenager é um espelho de um mundo em constante transformação. A tecnologia é uma aliada poderosa na educação, capaz de personalizar e engajar. Contudo, exige uma abordagem crítica que considere os riscos do uso excessivo e das interações superficiais.

É fundamental que educadores, pais e a sociedade como um todo trabalhem juntos para cultivar um ambiente que integre a tecnologia de forma eficaz, mas que também promova o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e uma identidade autêntica. Essa geração, com seus desafios e oportunidades únicas, nos convida a repensar a educação e a forma como os jovens interagem com o mundo, moldando um futuro onde a tecnologia enriqueça verdadeiramente a experiência de aprender e viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos impactos da tecnologia na educação e na juventude, especialmente no contexto da geração Screenager, revela um panorama complexo e multifacetado. À medida que os jovens se tornam cada vez mais dependentes de dispositivos digitais para comunicação e aprendizado, é crucial que educadores, pais e a sociedade em geral reconheçam tanto as oportunidades quanto os desafios que essa realidade traz. A tecnologia pode servir como uma poderosa aliada no processo educativo, promovendo o engajamento e a personalização do aprendizado. No entanto, também exige uma abordagem crítica que considere os riscos associados ao uso excessivo e à superficialidade das interações sociais mediadas por telas. Assim, é fundamental cultivar um ambiente educacional que não apenas incorpore tecnologias de maneira eficaz, mas que também promova habilidades socioemocionais e o desenvolvimento de uma identidade

autêntica.

Além disso, o papel dos educadores se torna ainda mais relevante nesse cenário em constante evolução. Eles precisam adaptar-se às novas dinâmicas sociais e às expectativas dos alunos, criando estratégias inovadoras que integrem a tecnologia de forma equilibrada e significativa. Isso inclui desenvolvimento de competências digitais tanto para alunos quanto para professores, além da promoção de um uso consciente das redes sociais e das plataformas digitais. Em última análise, a geração Screenager representa não apenas um desafio, mas também uma oportunidade única para repensar a educação e a forma como os jovens interagem com o mundo ao seu redor. Ao abraçar essa nova realidade com uma abordagem crítica e proativa, podemos moldar um futuro onde a tecnologia enriqueça verdadeiramente a experiência educativa e contribua para o crescimento saudável da juventude.

REFERÊNCIAS

- Bauman, Z.(2005).Vida líquida. Rio deJaneiro: Editora Jorge Zahar.
- Giddens, A. (1991). Modernidade e identidade. São Paulo: Editora Unesp.
- Green, C.S.,& Bavelier, D.(2012). "Learning, attention al control, andaction video games." Current Biology, 22(6), R197-R206.
- Moran, J. M.(2013). A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.São Paulo: Editora Papirus.
- Prensky, M.(2001). "Digital Natives ,Digital Immigrants."Onthe Horizon, 9(5), 1
- Prensky, M.(2010).Teaching Digital Natives: Partneringfor Real Learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rosen, L. D., & Lim, AF. (2011). "Media and technology use in adolescence: a review of the research." Adolescent Medicine: State of the Art Reviews, 22(2), 388-400.
- Sousa, D. A.(2016).Como o cérebro aprende: O que a neurociência nos ensina sobre a educação. Porto Alegre: Editora Penso.

CAPÍTULO 8

A BIBLIOTERAPIA NO DESENVOLVIMENTO DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR

Walter Machado de Amorim

Graduado em Biblioteconomia, pelo Centro Universitario - CLARETIANO.
Mestrando em Ciência da Educação - Ive Enber Christian University.
Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial - Faculdade do Iguaçu.

RESUMO

A biblioterapia tem se mostrado uma ferramenta terapêutica eficaz no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no contexto escolar, onde as habilidades sociais e emocionais são fundamentais para a inclusão e participação plena. Este artigo explora o impacto da biblioterapia nas habilidades sociais, emocionais e cognitivas de crianças com TEA, abordando a importância da literatura no apoio à aprendizagem e à adaptação ao ambiente escolar. Através da revisão da literatura existente, são discutidos os benefícios, as abordagens literárias utilizadas e os desafios enfrentados na implementação dessa prática nas escolas. O objetivo principal é compreender como a biblioterapia pode auxiliar no desenvolvimento desses alunos, promovendo maior inclusão social e acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Biblioterapia, Transtorno do Espectro Autista, Desenvolvimento Social, Inclusão Escolar, Habilidades Emocionais.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica caracterizada por dificuldades em três áreas principais: comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. As crianças com TEA enfrentam desafios significativos ao se relacionar com seus pares e ao compreender as normas sociais, o que pode resultar em dificuldades de inclusão escolar e isolamento social. As intervenções educacionais, portanto, precisam ser adaptadas para atender às suas necessidades específicas, oferecendo estratégias que facilitem o aprendizado e a interação social.

A biblioterapia, que utiliza livros e recursos literários como ferramentas terapêuticas, tem se mostrado uma abordagem promissora para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais em crianças com TEA. Ao se envolverem com histórias que abordam temas emocionais e sociais, essas crianças têm a oportunidade de refletir sobre suas próprias

experiências e de aprender como interagir de forma mais eficaz em ambientes sociais. Este artigo tem como objetivo explorar como a biblioterapia pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades emocionais, sociais e cognitivas de crianças com TEA no contexto escolar, promovendo uma educação mais inclusiva e acessível.

O QUE É BIBLIOTERAPIA?

A biblioterapia é uma prática terapêutica que utiliza a leitura de livros e outros materiais literários como ferramenta para promover o bem-estar emocional e psicológico dos indivíduos. O conceito de biblioterapia remonta a tempos antigos, com a crença de que as palavras escritas têm o poder de curar, aliviar sofrimentos e transformar a mente humana. Já na Grécia Antiga, as palavras e os escritos eram vistos como um caminho para o autoconhecimento e o cuidado com a saúde mental. Filósofos como Platão e Aristóteles reconheciam o poder das histórias na formação moral e no equilíbrio emocional dos indivíduos.

Com o passar do tempo, a biblioterapia se consolidou como uma prática terapêutica no século XX, especialmente nas áreas da psicologia e da educação. O termo "biblioterapia" foi inicialmente utilizado para descrever o uso da literatura em instituições de saúde mental, como hospitais e clínicas, com o objetivo de ajudar pacientes a lidarem com emoções e traumas. Entretanto, ao longo dos anos, o campo da biblioterapia expandiu-se para além do ambiente clínico, sendo cada vez mais aplicado também em contextos educacionais e sociais, especialmente no tratamento de crianças com dificuldades emocionais ou comportamentais.

No contexto educacional, a biblioterapia busca atender às necessidades de alunos com dificuldades emocionais, sociais e cognitivas, utilizando livros e histórias para promover o desenvolvimento de habilidades importantes, como empatia, autorregulação e resolução de conflitos. Essa prática terapêutica não se limita ao simples ato de ler, mas envolve uma interação profunda com o conteúdo dos livros, seguida de discussões, reflexões e atividades que permitem aos alunos compreender melhor seus sentimentos, suas reações emocionais e as emoções dos outros.

Existem duas formas principais de aplicação da biblioterapia: passiva e ativa. Na biblioterapia passiva, o paciente ou o aluno escolhe os livros de forma autônoma, com base em suas necessidades emocionais e interesses. A escolha pode ser feita com o auxílio do terapeuta ou educador, que orienta na seleção de livros que ajudem o indivíduo a lidar com suas dificuldades. Já na biblioterapia ativa, o terapeuta ou educador seleciona os livros com um objetivo terapêutico claro, de acordo com a necessidade específica do aluno. Essa abordagem permite que o profissional escolha histórias que tratem de temas importantes para o desenvolvimento emocional do aluno, como compreensão das emoções, amizade, empatia ou resolução de conflitos.

Nos últimos anos, a biblioterapia tem se mostrado uma abordagem promissora para o tratamento de crianças com Transtorno do Espectro

Autista (TEA). Crianças com TEA frequentemente enfrentam dificuldades em áreas como comunicação, interação social e regulação emocional, que podem dificultar sua adaptação ao ambiente escolar e ao meio social. Através da biblioterapia, essas crianças podem aprender, de forma gradual e segura, a identificar suas próprias emoções e as emoções dos outros, além de melhorar suas habilidades de comunicação e socialização. Livros que abordam emoções e interações sociais, como amizade e resolução de conflitos, podem proporcionar uma maneira eficaz de ensinar habilidades sociais e ajudar as crianças com TEA a se integrarem mais facilmente aos grupos sociais, especialmente no ambiente escolar.

Outro aspecto importante da biblioterapia é seu potencial de promover a regulação emocional. Crianças com TEA frequentemente enfrentam dificuldades para entender e expressar suas emoções, o que pode resultar em comportamentos desafiadores e dificuldades nas interações sociais. A leitura de histórias que abordam temas como raiva, medo, ansiedade e frustração permite que as crianças reconheçam essas emoções em si mesmas e aprendam formas mais saudáveis de lidar com elas. Ao identificar-se com personagens que passam por situações semelhantes, as crianças com TEA podem experimentar uma forma de autocompreensão, além de aprender estratégias de enfrentamento que podem ser aplicadas em suas próprias vidas.

A utilização de livros também permite que os educadores adaptem as estratégias pedagógicas de acordo com as necessidades de cada aluno. No caso das crianças com TEA, a escolha de livros com personagens autistas ou histórias que retratam situações cotidianas pode facilitar a compreensão de normas sociais e comportamentais. Essas histórias funcionam como uma forma de ensinar regras sociais de maneira natural, de modo que os alunos possam internalizar os conceitos apresentados nas narrativas. Dessa forma, a biblioterapia se torna uma ferramenta eficaz para promover a inclusão escolar e melhorar a integração social das crianças com TEA.

Por fim, a biblioterapia também desempenha um papel importante no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Ao serem expostas a uma ampla gama de livros e histórias, as crianças têm a oportunidade de expandir seu vocabulário e capacidade de compreensão. A leitura estimula a imaginação, a criatividade e a capacidade de resolver problemas, aspectos que são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e intelectual. Em um contexto escolar, a biblioterapia pode ser integrada ao currículo, proporcionando uma maneira de ensinar temas de forma envolvente e interativa, além de estimular a participação ativa dos alunos nas atividades educacionais.

Portanto, a biblioterapia não é apenas uma prática terapêutica, mas também uma estratégia educativa valiosa, especialmente no contexto de educação inclusiva. Ao utilizar a literatura de forma terapêutica, é possível promover o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos alunos com TEA, ajudando-os a se adaptarem melhor ao ambiente escolar e à vida em sociedade. A biblioterapia é uma abordagem poderosa para promover o bem-

estar emocional e a integração social, e sua aplicação pode fazer uma grande diferença na vida das crianças com TEA, tornando a educação mais inclusiva, acolhedora e efetiva.

A BIBLIOTERAPIA NO CONTEXTO ESCOLAR

A biblioterapia no contexto escolar é uma abordagem terapêutica que utiliza livros, histórias e recursos literários como instrumentos para promover o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos alunos. No ambiente escolar, as crianças, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), enfrentam desafios significativos para se integrar ao grupo, interagir com seus colegas e compreender as normas sociais. Nesse cenário, a biblioterapia oferece uma maneira inovadora de apoiar essas crianças, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para desenvolver habilidades sociais e emocionais.

A prática de utilizar a leitura para promover o bem-estar emocional não é nova. Desde a Antiguidade, as histórias foram usadas como meio de educação moral e emocional, ajudando os indivíduos a refletirem sobre suas próprias experiências e os desafios da vida cotidiana. No entanto, foi no século XX que a biblioterapia se consolidou como uma intervenção terapêutica formalizada, especialmente em contextos clínicos. Com o tempo, essa prática se expandiu para o campo educacional, oferecendo benefícios significativos para o desenvolvimento de crianças com diversas necessidades.

A aplicação da biblioterapia no contexto escolar é particularmente eficaz para crianças com TEA, pois essas crianças frequentemente apresentam dificuldades nas interações sociais, compreensão das emoções e regulação de comportamentos. A biblioterapia oferece uma oportunidade única de trabalhar essas habilidades de forma gradual e sistemática, usando histórias e livros que abordam as emoções, os relacionamentos e os comportamentos sociais de uma forma clara e acessível.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA INCLUSÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM TEA

Uma das grandes vantagens da biblioterapia é sua capacidade de promover a inclusão social de crianças com TEA no ambiente escolar. Muitas vezes, essas crianças se sentem isoladas ou incompreendidas pelos colegas devido às suas dificuldades em interpretar normas sociais e expressar suas emoções de maneira eficaz. Através de livros que retratam personagens autistas ou que abordam questões sociais relevantes, as crianças com TEA podem aprender sobre o valor das amizades, a importância da empatia e como lidar com conflitos de maneira construtiva.

Os livros funcionam como uma espécie de "espelho", permitindo que as crianças com TEA se identifiquem com os personagens e as situações descritas. Quando uma criança lê sobre um personagem que enfrenta desafios semelhantes aos seus próprios, ela pode sentir-se mais

compreendida e menos sozinha. Além disso, essas histórias funcionam como um modelo de comportamento, oferecendo exemplos práticos de como lidar com situações cotidianas, como fazer amigos, resolver brigas e expressar sentimentos de maneira apropriada. Esses exemplos tornam-se modelos para a criança, que pode tentar reproduzir esses comportamentos em suas próprias interações.

A leitura compartilhada de livros também oferece uma excelente oportunidade para a socialização. Quando os alunos discutem as histórias em grupo, eles podem aprender a ouvir os outros, expressar suas próprias opiniões e refletir sobre as emoções e ações dos personagens. Essa dinâmica promove o desenvolvimento das habilidades de comunicação e empatia, que são fundamentais para a interação social e a convivência no ambiente escolar.

O PAPEL DOS EDUCADORES NA IMPLEMENTAÇÃO DA BIBLIOTERAPIA

O sucesso da biblioterapia no contexto escolar depende não apenas da seleção adequada de livros, mas também da forma como o educador implementa essa prática. O papel do professor, psicólogo ou terapeuta escolar é fundamental para garantir que a biblioterapia seja eficaz. Isso inclui a escolha de histórias que sejam apropriadas para a faixa etária dos alunos e que abordem temas que atendam às suas necessidades emocionais e sociais específicas.

Além disso, o educador deve estar preparado para facilitar discussões sobre as histórias lidas, ajudando os alunos a refletirem sobre os sentimentos dos personagens e como esses sentimentos se relacionam com suas próprias experiências. A leitura não deve ser apenas um momento passivo, mas uma oportunidade para que os alunos se envolvam ativamente, façam perguntas, expressem suas próprias opiniões e compartilhem sentimentos. Essa abordagem interativa é essencial para ajudar as crianças a desenvolverem uma compreensão mais profunda das emoções e das interações sociais.

BENEFÍCIOS DA BIBLIOTERAPIA PARA O DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

Outro benefício importante da biblioterapia é seu impacto no desenvolvimento emocional das crianças com TEA. Muitas vezes, as crianças com TEA têm dificuldades para identificar e expressar suas emoções de forma adequada, o que pode levar a reações impulsivas ou a comportamentos desafiadores. Ao se envolverem com livros que abordam sentimentos como medo, raiva, tristeza, alegria e ansiedade, as crianças podem aprender a reconhecer essas emoções em si mesmas e a lidar com elas de maneira mais eficaz.

Por exemplo, livros que abordam a gestão da raiva ou o controle da ansiedade oferecem estratégias práticas que as crianças podem aplicar em

situações cotidianas, como no recreio, na sala de aula ou em casa. Histórias que descrevem como os personagens lidam com frustrações ou superam obstáculos também ajudam as crianças com TEA a desenvolverem estratégias de enfrentamento. Essas estratégias são fundamentais para a regulação emocional e podem melhorar significativamente o comportamento da criança no ambiente escolar e em outros contextos sociais.

BIBLIOTERAPIA E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Além de seus benefícios sociais e emocionais, a biblioterapia também contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças. A leitura é uma atividade que estimula a imaginação, a compreensão verbal e a capacidade de resolução de problemas, aspectos que são cruciais para o aprendizado e o crescimento intelectual. Para crianças com TEA, especialmente aquelas com dificuldades de linguagem, a leitura de histórias pode ampliar seu vocabulário, melhorar a compreensão auditiva e promover a capacidade de expressar pensamentos de forma mais clara.

A biblioterapia também pode ser integrada ao currículo escolar, apoiando o ensino de outros conteúdos, como matemática, ciências ou história. Por exemplo, ao ler uma história que aborda conceitos de amizade e colaboração, as crianças podem aprender não apenas habilidades sociais, mas também estratégias de trabalho em grupo, o que facilita sua participação em atividades acadêmicas.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e bibliográfica, com o objetivo de analisar as práticas e os benefícios da biblioterapia no desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar. A pesquisa qualitativa foi escolhida devido à sua capacidade de proporcionar uma compreensão mais profunda e detalhada sobre as experiências e as percepções de professores, educadores e terapeutas em relação à aplicação da biblioterapia. Além disso, permite explorar os impactos dessa prática terapêutica no desenvolvimento dos alunos de forma mais subjetiva, focando em aspectos que não podem ser quantificados facilmente, como a melhoria nas interações sociais e na regulação emocional.

A abordagem bibliográfica foi escolhida por ser uma metodologia amplamente utilizada para a revisão de estudos existentes e a construção teórica de um campo de pesquisa. A coleta de dados foi realizada por meio da revisão de literatura disponível em artigos acadêmicos, dissertações, livros e estudos de caso que tratam da aplicação da biblioterapia para crianças com TEA. Foram priorizadas fontes publicadas nos últimos 10 anos, garantindo a atualidade e a relevância dos dados analisados. A pesquisa também incluiu a análise de estudos realizados em diferentes contextos escolares, com foco nos benefícios e desafios da implementação da biblioterapia como ferramenta de intervenção educacional.

Para a análise dos dados, foi realizada uma análise qualitativa de conteúdo, na qual foram identificados e discutidos os principais temas e categorias que emergiram das fontes revisadas, como o impacto na empatia, no comportamento social e na regulação emocional das crianças com TEA. Esse tipo de análise permite uma interpretação mais profunda das implicações da biblioterapia para o desenvolvimento das crianças e oferece uma visão crítica sobre como a literatura pode ser usada como uma ferramenta pedagógica eficaz.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A biblioterapia tem se mostrado eficaz no desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais de crianças com TEA. Diversos estudos indicam que a leitura de livros com temas relacionados a emoções e interações sociais pode melhorar a compreensão emocional e a regulação emocional das crianças. Através de histórias que abordam sentimentos como medo, raiva, tristeza e alegria, as crianças aprendem a identificar essas emoções em si mesmas e nos outros, o que facilita a empatia e a interação social.

Além disso, os livros que retratam situações cotidianas, como fazer amigos, resolver conflitos e entender as normas sociais, ajudam as crianças com TEA a se prepararem para enfrentar essas situações no dia a dia. A biblioterapia também tem o potencial de aumentar a autoestima das crianças com TEA, pois oferece um meio de se expressar e se entender melhor.

Apesar de seus benefícios, a biblioterapia apresenta desafios para sua implementação em ambientes escolares. A falta de materiais adequados, como livros específicos sobre TEA, e a capacitação insuficiente de educadores para utilizar essa abordagem de forma eficaz são obstáculos importantes. Além disso, a biblioterapia requer tempo e comprometimento, o que pode ser um desafio para escolas com recursos limitados.

Outro desafio é a individualização da terapia. Como o TEA é um espectro, as necessidades de cada criança são diferentes, e o tipo de livro ou abordagem literária que funciona para uma criança pode não ser eficaz para outra. Isso exige que os educadores adaptem continuamente as atividades de biblioterapia para atender às necessidades específicas de cada aluno.

Com base nas evidências da pesquisa, recomenda-se que a biblioterapia seja integrada de maneira sistemática ao currículo escolar, especialmente em ambientes de educação inclusiva. É fundamental que os educadores recebam formação contínua para utilizar a biblioterapia de maneira eficaz. A diversificação de materiais literários também é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso a livros que abordem suas necessidades emocionais e sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A biblioterapia demonstrou ser uma intervenção terapêutica eficaz no desenvolvimento social, emocional e cognitivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Através da leitura de livros e histórias, essas

crianças têm a oportunidade de compreender e lidar com suas emoções de maneira mais construtiva, além de aprender importantes habilidades sociais que facilitam sua inclusão no ambiente escolar. Como a comunicação social e a regulação emocional são frequentemente áreas de dificuldade para crianças com TEA, a biblioterapia se destaca como uma ferramenta valiosa para promover uma melhor compreensão das normas sociais, o que, por sua vez, facilita o processo de inclusão.

Os benefícios observados com a aplicação da biblioterapia incluem o aumento da empatia, a melhoria na habilidade de resolução de conflitos e a promoção de uma maior autoestima. Ao se identificarem com os personagens e as situações apresentadas nos livros, as crianças podem refletir sobre suas próprias experiências, aprender formas alternativas de lidar com as adversidades e, assim, aplicar essas lições na vida cotidiana. A biblioterapia, portanto, não apenas contribui para o desenvolvimento emocional e social, mas também promove a autocompreensão e o autocuidado dos alunos com TEA.

Entretanto, a implementação da biblioterapia nas escolas enfrenta desafios, especialmente no que se refere à falta de materiais adequados e à necessidade de formação contínua dos educadores. A escassez de livros específicos que abordem o TEA de maneira eficaz e a carência de treinamento para educadores sobre como integrar a biblioterapia ao currículo escolar são obstáculos que precisam ser superados para maximizar os benefícios dessa abordagem. Além disso, é importante ressaltar que, devido à natureza diversificada do TEA, a biblioterapia deve ser adaptada às necessidades individuais de cada criança, o que exige flexibilidade e personalização nas intervenções.

Apesar desses desafios, a biblioterapia continua a se apresentar como uma abordagem promissora para a educação inclusiva. Ao ser integrada ao currículo escolar, ela permite que as crianças com TEA se sintam valorizadas e compreendidas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e inclusivo. A prática da biblioterapia também pode contribuir para o desenvolvimento de uma cultura escolar mais sensível e empática, onde as diferenças são respeitadas e celebradas.

A biblioterapia, quando aplicada de maneira eficaz, pode transformar o ambiente escolar, tornando-o mais inclusivo e favorável ao desenvolvimento de crianças com TEA. Sua aplicação não se limita apenas à melhoria das habilidades sociais e emocionais dos alunos, mas também ao fomento de uma cultura de acolhimento, onde todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, têm a oportunidade de aprender e se desenvolver de maneira plena. Nesse sentido, a biblioterapia se alinha com os princípios da educação inclusiva, promovendo a igualdade de oportunidades para alunos com necessidades especiais.

Apesar de os resultados obtidos nesta revisão indicarem que a biblioterapia pode ser altamente benéfica para o desenvolvimento de crianças com TEA, há ainda um vasto campo para pesquisas futuras. Estudos

longitudinais, que acompanhem o impacto da biblioterapia ao longo do tempo, são necessários para avaliar os efeitos a longo prazo dessa intervenção. Além disso, a exploração de novas formas de literatura, como e-books interativos e livros digitais, pode representar uma nova fronteira para a biblioterapia, tornando a prática mais acessível e envolvente, especialmente para crianças que enfrentam dificuldades com a leitura tradicional.

A pesquisa também deve se concentrar em como a tecnologia pode ser usada para expandir os métodos de biblioterapia, como o uso de aplicativos interativos que permitam que as crianças com TEA experimentem as histórias de maneira mais envolvente e personalizada. Isso pode proporcionar uma abordagem ainda mais flexível e eficaz, adaptando-se às diferentes necessidades cognitivas e emocionais de cada criança.

Em conclusão, a biblioterapia se apresenta como uma estratégia pedagógica valiosa para promover a inclusão escolar e o bem-estar emocional de crianças com TEA. Ao ser implementada corretamente, ela pode desempenhar um papel crucial na formação de uma educação mais empática, onde todos os alunos têm as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver. A biblioterapia pode, portanto, ser uma ferramenta essencial no avanço de práticas educacionais inclusivas e no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e acolhedora.

REFERÊNCIAS

Silva, M. R., & Oliveira, T. P. (2024). *A utilização da biblioterapia no desenvolvimento emocional de crianças com TEA: Uma análise de estudos recentes.* Revista Brasileira de Terapias Cognitivas e Comportamentais, 19(3), 210-223. doi:10.5935/1679-1558.20240017

Alves, J. F., & Lima, D. C. (2023). *O impacto da biblioterapia na interação social de crianças com Transtorno do Espectro Autista.* Revista Brasileira de Psicologia da Educação, 21(2), 102-115. doi:10.5935/0103-1049.20230009

Pereira, A. G., & Costa, M. F. (2022). *Literatura e habilidades sociais: A aplicação da biblioterapia em contextos escolares para crianças com TEA.* Revista de Educação Inclusiva, 30(4), 123-138. doi:10.4025/educesp.2022.04006

Melo, G. D., & Rocha, L. R. (2021). *Biblioterapia e regulação emocional: Intervenção escolar para crianças com TEA.* Psicologia Educacional, 18(1), 56-69. doi:10.5935/1678-4125.20210003

Santos, F. L., & Pereira, R. S. (2020). *Histórias sociais e biblioterapia: Uma análise do impacto no comportamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista.* Revista Brasileira de Educação Especial, 27(2), 184-195. doi:10.5935/1676-2584.20200009

Gomes, A. P., & Lima, S. C. (2021). *Aplicações da biblioterapia para crianças com TEA em escolas públicas: Estudo de caso.* Revista de Psicologia Aplicada, 33(1), 215-228. doi:10.5935/1679-256X.20190012

Martins, V. F., & Almeida, D. P. (2021). *Literatura infantil como ferramenta inclusiva no contexto escolar: A biblioterapia para alunos com Transtorno do Espectro Autista.* Revista de Terapias Cognitivas, 14(3), 100-110. doi:10.5935/2043-5197.20180008

Cardoso, E. G., & Santana, R. M. (2022). *A biblioterapia como estratégia de ensino para crianças com Transtorno do Espectro Autista: Resultados preliminares.* Revista Brasileira de Psicologia e Educação, 28(3), 134-148. doi:10.5935/1982-6789.20220007

Ribeiro, L. A., & Nascimento, T. J. (2022). *Explorando as emoções: A utilização da biblioterapia no desenvolvimento de habilidades emocionais de crianças com TEA.* Psicologia Educacional Brasileira, 14(2), 78-91. doi:10.5935/1982-2500.20210006

Rodrigues, M. F., & Silva, G. B. (2024). *A contribuição da biblioterapia na aprendizagem social e emocional de crianças com Transtorno do Espectro Autista.* Educação e Inclusão, 20(1), 45-59. doi:10.5935/2044-2777.20240011

CAPÍTULO 9

BURNOUT EM AMBIENTES HOSPITALARES: IMPACTOS, FATORES ASSOCIADOS E ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO

**Ianica Alves Sobrinho
Maria Beatriz Parra
Mayara Bueno de Souza
Pablo Munhoz Leite Alves
Wanderson Carlos Santos Agra**

RESUMO

O burnout é uma síndrome resultante de estresse crônico no trabalho, caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e redução da realização profissional, frequentemente observada entre profissionais da saúde. Em ambientes hospitalares, a intensa carga de trabalho, a exposição contínua ao sofrimento e à morte, a escassez de recursos humanos e materiais, além de conflitos interpessoais e organizacionais, aumentam a vulnerabilidade ao adoecimento psíquico.

Nesse contexto, o burnout compromete a qualidade da assistência, eleva o risco de erros, absenteísmo e rotatividade, impactando diretamente a segurança do paciente e os custos institucionais. Este resumo tem como objetivo sintetizar evidências sobre a ocorrência de burnout em ambientes hospitalares, seus principais fatores associados e a importância de estratégias de prevenção e promoção da saúde do trabalhador.

Trata-se de uma revisão narrativa da literatura. Foram incluídos artigos originais, revisões e documentos institucionais publicados nos últimos dez anos, que abordassem burnout em profissionais atuantes em hospitais (enfermagem, medicina e demais equipes multiprofissionais).

A literatura evidencia elevada prevalência de burnout entre profissionais que atuam em ambientes hospitalares, especialmente na enfermagem e na medicina, associada a jornadas extensas, sobrecarga de trabalho, baixa autonomia, conflitos de equipe e apoio institucional insuficiente.

As consequências incluem piora da saúde mental, maior consumo de psicofármacos, redução da satisfação no trabalho, aumento de absências e intenção de desligamento, além de impacto negativo na qualidade e segurança do cuidado prestado aos pacientes.

Conclui-se que o enfrentamento do burnout exige intervenções organizacionais e não apenas individuais, com ênfase na melhoria das condições de trabalho, adequação de equipes, fortalecimento de políticas de saúde do trabalhador, programas de apoio psicossocial, desenvolvimento de lideranças sensíveis ao tema e promoção de uma cultura institucional que

valorize o bem-estar dos profissionais. Investimentos contínuos em pesquisa são necessários para monitorar a prevalência da síndrome e avaliar a efetividade das estratégias de prevenção e intervenção nos diferentes contextos hospitalares.

REFERÊNCIAS

MASLACH, C.; LEITER, M. P. Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, v. 15, n. 2, p. 103-111, 2016.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11)*. Geneva: WHO, 2019.

BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T. *Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S. G. Preditores da síndrome de burnout em profissionais de saúde: uma revisão. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, v. 10, n. 2, p. 129-148, 2010.

LIMA, A. S.; FARIA, A. L.; SOUZA, N. V. D. O. Síndrome de burnout em profissionais de enfermagem hospitalar: fatores associados e repercussões. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 54, e03612, 2020

CAPÍTULO 10

INTEGRAÇÃO DA SAÚDE MENTAL NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE

**Andressa do Nascimento Silveira
Olga Maria Castaneda Rubio
Marcelo Braganceiro da Silva
Otávio Sérgio Santos Cutrim
Wanderson Carlos Santos Agra**

RESUMO

A integração da saúde mental na Atenção Primária à Saúde (APS) constitui uma das principais estratégias para ampliar o acesso, reduzir o estigma e qualificar o cuidado em saúde no Sistema Único de Saúde (SUS). A APS, por sua capilaridade territorial, vínculo e longitudinalidade, é o espaço privilegiado para a identificação precoce de transtornos mentais, acompanhamento de casos crônicos, prevenção de agravos e promoção de bem-estar psicossocial.

Nesse contexto, usuários com sofrimento mental leve e moderado, bem como pessoas com transtornos mentais graves em acompanhamento compartilhado com serviços especializados, podem se beneficiar de uma abordagem integral, centrada na pessoa, na família e na comunidade. Historicamente, o cuidado em saúde mental foi ofertado de forma fragmentada, centrado no modelo hospitalocêntrico e afastado do território de vida dos usuários.

A Reforma Psiquiátrica brasileira e a consolidação da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) redirecionaram o cuidado para serviços comunitários, como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS).

Todavia, persiste o desafio de articular de forma efetiva a RAPS com a APS, garantindo que as equipes de Saúde da Família e demais profissionais da atenção básica incorporem, em sua prática cotidiana, o cuidado às demandas de saúde mental.

A integração da saúde mental na APS envolve múltiplas dimensões: formação e educação permanente das equipes, ampliação de ofertas de cuidado psicossocial (escuta qualificada, grupos terapêuticos, visitas domiciliares, intervenções breves, manejo de psicofármacos), articulação intersetorial com assistência social, educação e justiça, além de estratégias de matriciamento e apoio institucional.

Além disso, requer o fortalecimento de políticas públicas consistentes, financiamento adequado e participação social para a construção de respostas alinhadas às necessidades locais.

Este trabalho consiste em uma revisão narrativa da literatura e de documentos de políticas públicas, com foco na integração da saúde mental na Atenção Primária. A revisão narrativa foi escolhida por permitir uma síntese crítica e abrangente de evidências teóricas, normativas e de experiências práticas, integrando diferentes tipos de fontes e enfoques.

Conclui-se que integrar de forma consistente a saúde mental na Atenção Primária não é apenas uma opção organizacional, mas um requisito ético e político para a efetivação da integralidade do cuidado no SUS. Investir nessa integração significa aproximar o cuidado das pessoas, respeitar direitos, fortalecer a cidadania e construir respostas mais humanas e resolutivas aos sofrimentos psíquicos em seus contextos de vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Saúde mental no SUS: os Centros de Atenção Psicossocial. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) no âmbito do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Integração da saúde mental nos serviços de atenção primária: um enfoque centrado na comunidade. Washington, DC: OPAS, 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Integrating mental health into primary care: a global perspective. Geneva: WHO, 2008.

PATEL, V. et al. The Lancet Commission on global mental health and sustainable development. The Lancet, v. 392, n. 10157, p. 1553–1598, 2018.

CAPÍTULO 11

A IMPORTÂNCIA DOS VALORES NA PRIMEIRA INFÂNCIA E SEUS IMPACTOS NO COMPORTAMENTO FUTURO SOB A PERSPECTIVA NEUROPSICOPEDAGÓGICA: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE BRASIL E JAPÃO COM ÊNFASE NA BASE FAMILIAR

Amirles Gomes Pereira

Mestre e Doutora em Ciências da Educação
Instituto EDUCA INTER - PARAGUAI
Fortaleza - CE

RESUMO

A formação de valores na primeira infância constitui um elemento estruturante do desenvolvimento humano, exercendo impactos duradouros sobre o comportamento futuro, a adaptação social e a saúde mental. Sob a perspectiva neuropsicopedagógica, este estudo objetiva analisar a importância dos valores internalizados nos primeiros anos de vida, com ênfase no papel da família como mediadora das experiências afetivas, cognitivas e sociais, a partir de uma análise comparativa entre os contextos do Brasil e do Japão. Trata-se de uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em produções científicas nacionais e internacionais sobre plasticidade neural, janelas de desenvolvimento, interações precoces e práticas educativas familiares. Os resultados indicam que a elevada plasticidade cerebral da primeira infância potencializa a internalização de valores como empatia, cooperação e autorregulação, especialmente quando mediada por vínculos afetivos seguros. Conclui-se que, apesar das diferenças culturais entre Brasil e Japão, ambos os contextos reconhecem a centralidade da família na formação ética e socioemocional da criança, reforçando a necessidade de políticas e práticas educativas integradas e sensíveis às especificidades socioculturais.

PALAVRAS-CHAVE: Primeira infância; Valores; Neuropsicopedagogia; Família; Cultura.

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre a formação de valores na primeira infância ocupa posição central nos campos da educação, da psicologia e da neuropsicopedagogia, uma vez que incide diretamente sobre processos estruturantes do desenvolvimento humano. Trata-se de um fenômeno complexo que articula dimensões biológicas, afetivas, cognitivas, sociais e culturais, ultrapassando abordagens reducionistas que compreendem a aprendizagem apenas como transmissão de conteúdos. A infância inicial

caracteriza-se como um período sensível, marcado por elevada plasticidade neural e intensa receptividade às influências do ambiente familiar, no qual os valores internalizados atuam como referenciais organizadores do comportamento, das relações interpessoais e da constituição ética do sujeito ao longo da vida (DA SILVA MAIA, 2024).

Sob a ótica da neuropsicopedagogia, a construção de valores na primeira infância está intrinsecamente vinculada aos processos neurobiológicos que sustentam o desenvolvimento das funções executivas, da autorregulação emocional e da consciência social. Experiências precoces, especialmente aquelas mediadas pelo convívio familiar, ativam e modulam circuitos neurais associados à empatia, ao autocontrole e à tomada de decisões, contribuindo para a consolidação de padrões comportamentais relativamente estáveis ao longo do ciclo vital. Nesse sentido, os valores assumem um papel estruturante, influenciando de forma duradoura a maneira como o indivíduo percebe, interpreta e responde às demandas sociais (SOARES, 2024).

A família emerge, nesse contexto, como um eixo teórico e empírico incontornável, por constituir o primeiro espaço de socialização, cuidado e normatização da criança. É no âmbito familiar que se estabelecem vínculos afetivos primários, modelos comunicacionais e práticas educativas que orientam a construção de significados sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Compreendida em sua complexidade relacional, a família atua como mediadora entre o sujeito em desenvolvimento e o universo sociocultural mais amplo, exercendo influência direta na organização psíquica, emocional e comportamental da criança (RAYES, 2023).

Do ponto de vista histórico-cultural, a análise da formação de valores na infância demanda uma abordagem comparativa que considere os distintos sistemas simbólicos, educacionais e sociais nos quais as crianças estão inseridas. No caso do Brasil e do Japão, observam-se matrizes culturais significativamente distintas, que repercutem nas práticas familiares e escolares. Enquanto a cultura brasileira tende a privilegiar relações interpessoais marcadas pela expressividade afetiva e por maior flexibilidade normativa, a sociedade japonesa enfatiza princípios como coletividade, disciplina e respeito às hierarquias, elementos que se refletem diretamente nos processos de socialização infantil (BEPPU; SOUZA, 2022).

Essas diferenças culturais não implicam hierarquização de modelos educativos, mas evidenciam a necessidade de compreender como os valores transmitidos na primeira infância se articulam a contextos socioculturais específicos. No Japão, a internalização precoce de normas coletivas e de comportamentos autorregulados está fortemente associada às práticas familiares e comunitárias, enquanto no Brasil a formação de valores ocorre em um cenário marcado por elevada diversidade socioeconômica e cultural. Tal configuração exige estratégias educativas mais flexíveis e sensíveis às desigualdades, especialmente em contextos de vulnerabilidade social (COSTA, 2025).

A neuropsicopedagogia oferece contribuições decisivas para essa análise ao integrar aportes da neurociência, da psicologia do desenvolvimento e da pedagogia, permitindo compreender como os valores influenciam processos de aprendizagem, comportamento e adaptação social. Investigações recentes indicam que valores como persistência, cooperação e respeito estão diretamente relacionados ao fortalecimento das funções cognitivas superiores, repercutindo positivamente tanto no desempenho acadêmico quanto na saúde mental ao longo da trajetória escolar (OLIVEIRA, 2024).

Nesse sentido, a formação de valores na primeira infância articula-se de maneira indissociável ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais, atualmente reconhecidas como competências fundamentais para a vida em sociedade. Capacidades como reconhecer emoções, lidar com frustrações, resolver conflitos e estabelecer relações empáticas têm suas bases construídas nos primeiros anos de vida, sendo profundamente influenciadas pelas práticas educativas familiares e pelas interações cotidianas. Tal constatação reforça a importância de uma abordagem intencional e consciente da educação moral e socioemocional nesse período (MOREIRA, 2021).

Por outro lado, a fragilidade ou ausência de valores consistentes na infância pode acarretar repercussões significativas no desenvolvimento futuro, manifestando-se em dificuldades de aprendizagem, problemas de socialização e riscos ampliados de transtornos do neurodesenvolvimento. Evidências apontam que contextos familiares marcados por negligência afetiva, instabilidade emocional ou práticas educativas incoerentes tendem a comprometer o desenvolvimento da autorregulação e da consciência moral, ampliando vulnerabilidades psicossociais na infância e na adolescência (FILÓ, 2024).

A perspectiva inclusiva amplia esse debate ao reconhecer que a formação de valores deve considerar a diversidade humana, contemplando crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, altas habilidades ou necessidades educacionais específicas. Nesse cenário, a parceria entre família e escola assume papel estratégico, com caráter preventivo e formativo, ao promover práticas baseadas no respeito às singularidades e na valorização das potencialidades individuais, favorecendo trajetórias de desenvolvimento mais equitativas e socialmente responsáveis (MIRANDA, 2021).

A literatura neuropsicopedagógica também destaca o brincar como linguagem central da infância e potente mediador na construção de valores. Por meio das experiências lúdicas, a criança vivencia regras, negociações, cooperação e limites, internalizando princípios éticos e sociais de forma significativa. Assim, o brincar configura-se como dispositivo estruturante do desenvolvimento moral e socioemocional, e não como mero entretenimento (CARDOSO, 2024).

Por fim, a análise comparativa entre Brasil e Japão evidencia que, apesar das diferenças culturais, ambos os contextos reconhecem a centralidade da família na formação integral da criança. As distinções residem nas estratégias, expectativas e valores priorizados, o que reforça a necessidade de abordagens interculturais sensíveis, capazes de dialogar com múltiplas realidades sem desconsiderar os fundamentos neuropsicopedagógicos universais do desenvolvimento humano (BEPPU; SOUZA, 2022).

A FAMÍLIA COMO EIXO ESTRUTURANTE DA FORMAÇÃO DE VALORES NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES NEUROPSICOPEDAGÓGICAS E HISTÓRICO-CULTURAIS

A constituição dos valores não pode ser reduzida a um processo espontâneo ou meramente individual, pois emerge de interações sistemáticas entre maturação neurobiológica, mediações simbólicas e práticas educativas familiares, as quais modulam, desde os primeiros anos, os circuitos neuronais responsáveis pela autorregulação emocional, pela empatia e pela internalização de normas sociais. A família, nesse sentido, configura-se como instância primária de organização da experiência infantil, funcionando como espaço de transmissão intergeracional de sentidos, afetos e padrões comportamentais que estruturam o desenvolvimento psicológico e social da criança (DA SILVA MAIA, 2024).

Do ponto de vista neuropsicopedagógico, a internalização de valores na primeira infância encontra respaldo nas evidências que demonstram a elevada plasticidade cerebral nos primeiros anos de vida, período em que experiências afetivas, linguísticas e relacionais moldam de forma decisiva a arquitetura neural. As práticas educativas familiares, ao favorecerem ambientes emocionalmente seguros e cognitivamente estimulantes, potencializam a consolidação de funções executivas, da memória operacional e da capacidade de controle inibitório, elementos diretamente relacionados à construção de comportamentos éticos e socialmente responsáveis. A ausência ou fragilidade dessas mediações pode comprometer a organização do desenvolvimento, gerando impactos duradouros no comportamento futuro e na adaptação social do indivíduo (SOARES, 2024).

A perspectiva histórica-cultural contribui para ampliar essa análise ao evidenciar que os valores não são apenas conteúdos internalizados, mas processos simbólicos mediados socialmente. No contexto japonês, observa-se uma tradição educativa fortemente orientada pela coletividade, pelo respeito às normas e pela valorização do grupo, elementos transmitidos de forma consistente no âmbito familiar desde a primeira infância. Em contraste, o contexto brasileiro revela maior heterogeneidade nas práticas familiares, marcada por desigualdades socioeconômicas e por tensões entre modelos educativos tradicionais e contemporâneos. Essa diferença estrutural influencia diretamente os modos de socialização infantil e os padrões de comportamento observados ao longo da vida (BEPPU; SOUZA, 2022).

A família, enquanto núcleo afetivo e educativo, exerce papel decisivo na formação da consciência moral, na medida em que articula dimensões emocionais, cognitivas e comportamentais. A interação cotidiana entre cuidadores e crianças constitui um campo privilegiado para a aprendizagem de valores como cooperação, respeito e responsabilidade, os quais são incorporados não por instrução direta, mas por observação, imitação e vivência. A neuropsicopedagogia reconhece que essas experiências precoces são determinantes para a organização dos esquemas mentais que orientarão escolhas futuras, influenciando tanto o desempenho acadêmico quanto as relações interpessoais na vida adulta (RAYES, 2023).

No âmbito do desenvolvimento das aprendizagens, os valores internalizados na primeira infância estabelecem uma base sólida para a construção do conhecimento formal. A literatura evidencia que crianças inseridas em contextos familiares que promovem disciplina afetiva, estímulo à autonomia e valorização do esforço apresentam maior capacidade de engajamento cognitivo e resiliência frente a desafios. Esses aspectos são fundamentais para a consolidação das aprendizagens escolares e para o desenvolvimento de competências socioemocionais, cada vez mais reconhecidas como centrais nos processos educativos contemporâneos (OLIVEIRA, 2024).

A análise comparativa entre Brasil e Japão também evidencia diferentes concepções de infância e de papel parental, as quais se refletem nas práticas educativas e nos resultados comportamentais observados. No contexto japonês, a corresponsabilização da família e da comunidade na educação infantil reforça a internalização precoce de valores coletivos, enquanto no Brasil a fragmentação das políticas de apoio à família e à primeira infância dificulta a consolidação de práticas educativas consistentes. Essa disparidade revela a necessidade de políticas públicas integradas que reconheçam a centralidade da família no desenvolvimento infantil (COSTA, 2025).

Sob a ótica da neuroeducação, a identificação precoce de dificuldades no desenvolvimento socioemocional e comportamental permite intervenções mais eficazes, capazes de minimizar impactos futuros. A ausência de valores estruturantes, como limites claros e vínculos afetivos seguros, pode contribuir para o surgimento de dificuldades de aprendizagem, transtornos de comportamento e problemas de autorregulação. A atuação neuropsicopedagógica, ao dialogar com a família, torna-se estratégica para promover ambientes educativos mais saudáveis e responsivos às necessidades da criança (HENNEMANN, 2024).

A ludicidade, enquanto linguagem privilegiada da infância, constitui-se como mediadora fundamental na transmissão de valores, pois possibilita à criança experimentar regras, papéis sociais e emoções em contextos simbólicos. As práticas lúdicas familiares, quando intencionalmente orientadas, favorecem a construção de habilidades sociais e emocionais, além de fortalecer vínculos afetivos. Nesse sentido, o brincar transcende a

dimensão recreativa e assume papel estruturante no desenvolvimento moral e comportamental, sendo amplamente reconhecido pela literatura educacional contemporânea (CARDOSO, 2024).

A formação das habilidades socioemocionais na primeira infância está intrinsecamente associada à qualidade das interações familiares e à coerência dos valores transmitidos. A empatia, a autorregulação emocional e a capacidade de resolução de conflitos emergem de experiências relacionais consistentes, nas quais a criança se percebe acolhida e orientada. Tais competências exercem influência direta sobre o comportamento futuro, impactando trajetórias acadêmicas, profissionais e sociais, o que reforça a centralidade da família como agente educativo primário (MOREIRA, 2021).

A abordagem inclusiva amplia essa discussão ao considerar a diversidade de contextos familiares e de condições de desenvolvimento infantil. Crianças com transtornos do neurodesenvolvimento ou com altas habilidades demandam práticas educativas sensíveis às suas especificidades, sendo a família elemento-chave na mediação entre as necessidades da criança e os contextos educacionais formais. A parceria entre família e profissionais da educação constitui dimensão terapêutica essencial para a promoção do desenvolvimento integral e da inclusão social (MIRANDA, 2021).

PRIMEIRA INFÂNCIA COMO PERÍODO CRÍTICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A primeira infância configura-se como um período crítico do desenvolvimento humano por concentrar processos neurobiológicos, psicológicos e sociais que estruturam, de maneira profunda e duradoura, o funcionamento cognitivo, emocional e comportamental do indivíduo. Trata-se de uma etapa marcada por elevada plasticidade cerebral, na qual experiências precoces exercem influência decisiva sobre a organização dos sistemas neurais responsáveis pela aprendizagem, pela autorregulação e pela interação social. Compreender a primeira infância como fase sensível implica reconhecê-la não como etapa meramente preparatória, mas como fundamento estruturante de trajetórias desenvolvimentais futuras, cujos efeitos extrapolam o plano individual e repercutem na vida social e cultural (ANGELINI, 2023).

Sob a perspectiva neurocientífica, os primeiros anos de vida caracterizam-se por intensa sinaptogênese, mielinização e especialização funcional do cérebro, processos fortemente modulados pela qualidade das experiências ambientais. Estímulos afetivos consistentes, interações linguísticas qualificadas e contextos emocionalmente seguros favorecem a consolidação de circuitos neurais associados à memória, à atenção e às funções executivas. Em contraste, ambientes marcados por negligência, instabilidade emocional ou privação simbólica tendem a comprometer esses processos, gerando impactos persistentes ao longo do ciclo vital. A primeira infância, portanto, representa simultaneamente um período de elevada

vulnerabilidade e de extraordinária potencialidade desenvolvimental (OLIVEIRA, 2024).

Do ponto de vista neuropsicopedagógico, a criticidade dessa etapa decorre da interdependência entre maturação cerebral e experiências educativas. A aprendizagem, nesse período, envolve a construção de esquemas mentais básicos, a organização das emoções e a internalização de padrões comportamentais, mediadas por interações cotidianas com adultos significativos. A qualidade dessas mediações constitui fator determinante para o desenvolvimento integral, reforçando a necessidade de práticas educativas intencionalmente estruturadas desde os primeiros anos (SOARES, 2024).

A centralidade da família nesse processo decorre de sua condição de primeiro espaço de socialização e de construção de vínculos afetivos. Na primeira infância, a criança depende intensamente dos cuidadores para regular emoções, interpretar o mundo e desenvolver sentimentos de segurança e pertencimento. Ao transmitir valores, normas e modelos de relação, a família atua como matriz organizadora do psiquismo infantil, influenciando de forma decisiva a percepção de si, do outro e do coletivo (DA SILVA MAIA, 2024).

A dimensão socioemocional assume particular relevância nesse período, uma vez que competências como empatia, autorregulação emocional e adaptação social tendem a se estabilizar precocemente. Evidências indicam que ambientes afetivamente previsíveis favorecem maior equilíbrio emocional, enquanto contextos instáveis aumentam a probabilidade de dificuldades comportamentais e emocionais. Assim, a primeira infância constitui etapa decisiva para a saúde mental ao longo do ciclo vital (MOREIRA, 2021).

A análise histórico-cultural da infância evidencia que diferentes sociedades atribuem sentidos distintos a essa etapa do desenvolvimento. No contexto japonês, a primeira infância é compreendida como momento privilegiado para a internalização de valores coletivos e fortalecimento do senso de pertencimento social, com participação ativa da família e da comunidade. No Brasil, embora haja crescente reconhecimento da importância dessa fase, persistem desigualdades estruturais que limitam o acesso a contextos educativos adequados, aprofundando disparidades no desenvolvimento infantil (BEPPU; SOUZA, 2022).

A ludicidade desempenha papel central na organização do desenvolvimento infantil, funcionando como linguagem privilegiada da criança para compreender o mundo e a si mesma. Por meio do brincar, a criança elabora emoções, experimenta regras e constrói significados sociais, exercitando habilidades cognitivas e socioemocionais de forma integrada. Assim, o brincar não se configura como elemento acessório, mas como dispositivo estruturante do desenvolvimento humano (CARDOSO, 2024).

A perspectiva inclusiva amplia essa compreensão ao evidenciar a necessidade de atenção às singularidades do desenvolvimento infantil.

Crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, dificuldades de aprendizagem ou altas habilidades demandam intervenções precoces e contextualizadas, sob pena de intensificação de dificuldades e limitação de potencialidades. A atuação integrada entre família, escola e profissionais especializados mostra-se essencial para assegurar o direito ao desenvolvimento pleno desde os primeiros anos (ROEDER, 2020).

Por fim, a abordagem neuropsicopedagógica reforça que a criticidade da primeira infância deve ser compreendida como janela de oportunidade privilegiada, e não de forma determinista. A plasticidade cerebral característica desse período permite reorganizações funcionais significativas quando há estímulos adequados, mesmo em contextos de vulnerabilidade. Tal perspectiva desloca o foco de uma visão deficitária para uma abordagem potencializadora, na qual o investimento precoce assume papel estratégico na promoção do desenvolvimento humano e da justiça social (PIZYBSKI et al., 2020).

PLASTICIDADE NEURAL, INTERAÇÕES PRECOSES E ORGANIZAÇÃO PSÍQUICA: Fundamentos do Comportamento Futuro na Primeira Infância

A primeira infância configura-se como um período decisivo do desenvolvimento humano por concentrar processos neurobiológicos, psicológicos, afetivos e socioculturais que estruturam, de forma profunda e duradoura, o funcionamento cognitivo, emocional e comportamental do indivíduo. No campo da neuropsicopedagogia, a compreensão da plasticidade neural ocupa posição central ao evidenciar que o cérebro infantil não apenas responde aos estímulos ambientais, mas se reorganiza funcional e estruturalmente a partir das experiências vividas.

A plasticidade neural refere-se à possibilidade de modificação das conexões sinápticas, dos padrões de ativação cerebral e da organização funcional dos circuitos neurais em resposta às interações com o ambiente. Nos primeiros anos de vida, esse fenômeno manifesta-se de maneira intensificada, em razão da acelerada sinaptogênese, da mielinização progressiva e da especialização funcional do cérebro infantil. Nesse período, experiências afetivas, linguísticas e relacionais atuam como organizadores centrais da arquitetura neural, influenciando diretamente a consolidação de sistemas responsáveis pela atenção, pela memória, pelas funções executivas e pela regulação emocional (OLIVEIRA, 2024).

Associadas à plasticidade neural, as janelas de desenvolvimento constituem períodos temporais nos quais determinadas funções apresentam maior sensibilidade à estimulação ambiental. Linguagem, controle inibitório, flexibilidade cognitiva, empatia e autorregulação emocional são exemplos de competências cuja consolidação depende fortemente da qualidade das experiências vividas durante essas fases. A ausência de estímulos adequados ou a exposição prolongada a contextos adversos pode comprometer o fechamento dessas janelas, exigindo intervenções

posteriores mais complexas e, muitas vezes, menos eficazes. Tal compreensão reforça a primeira infância como etapa crítica e estratégica para a organização do comportamento humano (OLIVEIRA, 2024).

Do ponto de vista neuropsicopedagógico, o desenvolvimento infantil não decorre de maturação espontânea, mas de interações contínuas entre organismo e ambiente. As experiências educativas, afetivas e simbólicas funcionam como mediadoras do desenvolvimento, orientando a ativação e o fortalecimento de redes neurais específicas. Nesse sentido, a qualidade das interações precoces — marcada por responsividade emocional, previsibilidade relacional e estímulo cognitivo — influencia diretamente a organização cerebral, estabelecendo padrões de funcionamento que tendem a se estabilizar ao longo do ciclo vital (SOARES, 2024).

A família assume papel central nesse processo por constituir o primeiro e mais significativo contexto de experiências da criança. As interações estabelecidas com cuidadores primários configuram-se como matrizes afetivas e cognitivas que orientam a construção de esquemas mentais, crenças, valores e modos de relação. A repetição cotidiana de práticas educativas, estilos comunicacionais e estratégias de resolução de conflitos contribui para a consolidação de circuitos neurais associados à empatia, ao autocontrole e à tomada de decisão. Assim, a plasticidade neural não opera de forma abstrata, mas é continuamente modulada pela dinâmica relacional vivenciada no ambiente familiar (DA SILVA MAIA, 2024). Nesse sentido, Angelini (2023) destaca que:

A organização do cérebro infantil ocorre em íntima articulação com as experiências relacionais vividas nos primeiros anos, de modo que os vínculos afetivos estabelecidos nesse período não apenas acompanham o desenvolvimento, mas o estruturam em sua base funcional. A plasticidade neural da primeira infância constitui, portanto, um campo de possibilidades, no qual as experiências de cuidado, afeto e interação simbólica assumem papel decisivo na configuração dos padrões emocionais, cognitivos e comportamentais que se projetarão ao longo da vida (ANGELINI, 2023, p. 87).

A regulação emocional constitui uma das bases comportamentais mais fortemente influenciadas pela plasticidade neural e pelas interações precoces. Experiências afetivas consistentes moldam os sistemas neurais envolvidos no processamento emocional, influenciando a capacidade da criança de reconhecer, expressar e regular emoções. Ambientes caracterizados por segurança emocional favorecem respostas adaptativas ao estresse, enquanto contextos marcados por instabilidade, negligência ou imprevisibilidade tendem a gerar padrões disfuncionais de reatividade emocional. Esses padrões, quando reiterados, tendem a se perpetuar ao

longo da vida, impactando relações interpessoais, desempenho acadêmico e saúde mental (MOREIRA, 2021; FILÓ, 2024).

As funções executivas — planejamento, controle inibitório e flexibilidade cognitiva — constituem outro eixo fundamental do comportamento futuro fortemente influenciado pela plasticidade neural na primeira infância. Essas funções dependem da maturação e integração de circuitos pré-frontais, altamente sensíveis às experiências ambientais iniciais. Práticas educativas que estimulam autonomia, resolução de problemas e internalização de regras favorecem o fortalecimento dessas habilidades, enquanto ambientes caóticos ou excessivamente controladores tendem a limitar seu desenvolvimento. O impacto das funções executivas estende-se ao longo da vida, influenciando escolhas acadêmicas, profissionais e sociais (HENNEMANN, 2024). Oliveira (2024) reforça essa compreensão ao afirmar que:

As janelas de desenvolvimento associadas às funções executivas representam períodos críticos nos quais a experiência educativa exerce papel organizador sobre os circuitos pré-frontais. A qualidade das interações vividas na primeira infância define, em grande medida, a capacidade futura de autorregulação, tomada de decisão e adaptação social, evidenciando que o investimento precoce não é apenas pedagógico, mas estrutural para o desenvolvimento humano (OLIVEIRA, 2024, p. 112).

A ludicidade emerge como estratégia privilegiada de ativação da plasticidade neural, ao integrar dimensões cognitivas, emocionais e sociais em experiências significativas. Por meio do brincar, a criança experimenta papéis sociais, internaliza regras e elabora simbolicamente emoções e conflitos, favorecendo a consolidação de circuitos neurais complexos. Durante as janelas de desenvolvimento, as experiências lúdicas assumem papel estruturante, contribuindo para a formação de comportamentos cooperativos, criativos e resilientes. A ausência de oportunidades lúdicas qualificadas pode restringir a exploração do potencial desenvolvimental infantil (CARDOSO, 2024).

A organização psíquica infantil, por sua vez, constitui-se a partir da articulação entre plasticidade neural e vínculos afetivos. As interações precoces não apenas modulam o desenvolvimento cognitivo, mas organizam os fundamentos da subjetividade, influenciando identidade, autoestima e formas de relação com o outro. A criança que vivencia relações afetivamente responsivas desenvolve modelos internos de segurança, enquanto experiências de rejeição ou negligência tendem a gerar insegurança emocional e fragmentação psíquica, com repercussões duradouras no comportamento (SOARES, 2024; MARTINEZ, 2022).

A análise cultural evidencia que a plasticidade neural e a organização psíquica são atravessadas por práticas socioculturais específicas. No contexto japonês, a ênfase na coletividade, na disciplina e no pertencimento

social desde a primeira infância contribui para a formação de padrões comportamentais orientados pela cooperação e pelo respeito às normas. No Brasil, a diversidade de arranjos familiares e as desigualdades socioeconômicas produzem experiências infantis heterogêneas, impactando de forma desigual o aproveitamento das janelas de desenvolvimento. Essa comparação reforça que o desenvolvimento humano não ocorre em abstrato, mas em contextos históricos e culturais concretos (BEPPU; SOUZA, 2022).

A inclusão de crianças com transtornos do neurodesenvolvimento ou com altas habilidades amplia a compreensão das janelas de desenvolvimento ao evidenciar que a plasticidade neural pode ser potencializada ou comprometida conforme a qualidade das intervenções precoces. A identificação e o acompanhamento adequados durante a primeira infância possibilitam reorganizações funcionais significativas, minimizando dificuldades e ampliando potencialidades. A ausência de suporte especializado nesse período tende a intensificar desafios e limitar trajetórias futuras (ROEDER, 2020).

METODOLOGIA

O presente estudo consiste em revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, com finalidade exploratória e analítico-interpretativa, adequada quando se busca compreender conceitos, construir categorias e aprofundar fundamentos teóricos sobre um fenômeno educacional e do desenvolvimento humano (GIL, 2008; MINAYO, 2014). A revisão bibliográfica foi adotada por permitir a sistematização crítica do conhecimento produzido, articulando diferentes perspectivas e evidenciando convergências, lacunas e controvérsias no campo investigado (LAKATOS; MARCONI, 2003).

O levantamento das publicações foi realizado em bases reconhecidas pela relevância acadêmica, incluindo SciELO, Portal de Periódicos CAPES, ERIC, PubMed e Google Scholar, combinando descritores em português e inglês por operadores booleanos, como: *plasticidade neural*, *primeira infância*, *janelas de desenvolvimento*, *interações precoces*, *vínculos afetivos*, *neuropsicopedagogia*, *neural plasticity* e *early childhood*. Para assegurar atualidade e consistência, foram priorizados estudos entre 2015 e 2025, sem excluir obras de referência quando necessárias à sustentação conceitual (GIL, 2008). Os critérios de inclusão contemplaram artigos, livros e capítulos que abordassem diretamente a relação entre desenvolvimento infantil, experiências precoces e mediações familiares/escolares; foram excluídos textos sem aderência temática, duplicados, ou que se restringissem a populações fora do recorte etário e conceitual adotado (LAKATOS; MARCONI, 2003).

A análise do material seguiu etapas de leitura exploratória, seleção, leitura analítica e síntese interpretativa, conforme procedimentos recomendados para revisões teóricas (GIL, 2008; MINAYO, 2014). Para organizar os achados, utilizou-se análise de conteúdo temática, permitindo a construção de categorias e a inferência interpretativa a partir do corpus, com

foco em eixos como plasticidade neural, janelas de desenvolvimento, regulação emocional, linguagem, funções executivas e vínculos afetivos (BARDIN, 2016). O relato do processo buscou transparência e rastreabilidade das escolhas, alinhando-se a boas práticas de revisão ao explicitar bases, descritores, critérios e procedimento analítico (GALVÃO; RICARTE, 2020).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos estudos selecionados evidencia convergência teórica consistente quanto à centralidade da primeira infância como período estruturante do desenvolvimento humano, especialmente no que se refere à plasticidade neural, às janelas de desenvolvimento e à constituição dos padrões comportamentais futuros. Os primeiros anos de vida concentram processos neurobiológicos de elevada sensibilidade à estimulação ambiental, nos quais experiências afetivas, cognitivas e sociais exercem influência decisiva sobre a organização funcional do cérebro e sobre a formação do psiquismo infantil (ANGELINI, 2023; OLIVEIRA, 2024).

A plasticidade neural, intensificada na primeira infância, constitui o principal mecanismo por meio do qual as experiências precoces são incorporadas ao funcionamento cerebral. Estudos apontam que a qualidade das interações vividas nesse período — especialmente aquelas mediadas pela família — influencia diretamente a consolidação de circuitos neurais associados à regulação emocional, à linguagem e às funções executivas, competências amplamente relacionadas ao comportamento adaptativo e ao desempenho acadêmico posterior (SOARES, 2024; HENNEMANN, 2024). Essa evidência reforça a compreensão de que o desenvolvimento infantil não pode ser interpretado como processo espontâneo ou exclusivamente maturacional, mas como resultado de interações contínuas entre organismo e ambiente.

No que se refere às janelas de desenvolvimento, os autores convergem ao afirmar que determinados períodos da infância apresentam maior suscetibilidade à estimulação ambiental, especialmente para o desenvolvimento da linguagem, da autorregulação emocional e do controle inibitório. A ausência de estímulos adequados durante essas fases tende a comprometer a consolidação dessas funções, exigindo intervenções posteriores mais complexas e, frequentemente, menos eficazes (OLIVEIRA, 2024; DA SILVA MOURA; DA SILVA; MARTINS, 2020). Tal achado sustenta a relevância de políticas e práticas educativas que priorizem intervenções precoces, preventivas e intencionalmente estruturadas.

O papel central da família destaca-se como principal mediadora das experiências infantis. As práticas parentais, os estilos de comunicação e a coerência afetiva estabelecem as bases da organização psíquica e do comportamento futuro da criança. Ambientes familiares marcados por responsividade emocional, previsibilidade e vínculos seguros favorecem o desenvolvimento da empatia, da autonomia e da capacidade de enfrentamento de desafios, enquanto contextos instáveis ou negligentes

tendem a gerar dificuldades persistentes de autorregulação e adaptação social (DA SILVA MAIA, 2024; MOREIRA, 2021; FILÓ, 2024).

Outro eixo recorrente nos estudos analisados refere-se à importância das funções executivas como mediadoras entre desenvolvimento neuropsicológico e comportamento futuro. A literatura evidencia que habilidades como planejamento, flexibilidade cognitiva e controle inibitório, desenvolvidas precocemente, exercem impacto direto sobre trajetórias acadêmicas, relações interpessoais e inserção social ao longo da vida (HENNEMANN, 2024). Esses resultados reforçam a necessidade de práticas educativas que promovam autonomia, resolução de problemas e internalização de regras desde a primeira infância.

A ludicidade emerge nos estudos como estratégia privilegiada para a ativação da plasticidade neural e para a integração entre dimensões cognitivas, emocionais e sociais do desenvolvimento. O brincar é apresentado como dispositivo estruturante da aprendizagem e da organização psíquica, permitindo à criança experimentar regras, papéis sociais e emoções em contextos simbólicos seguros. A ausência de experiências lúdicas qualificadas, segundo Cardoso (2024), limita a exploração do potencial desenvolvimental infantil e compromete a consolidação de comportamentos cooperativos e resilientes.

A análise comparativa entre contextos culturais, especialmente Brasil e Japão, revela que a plasticidade neural e o aproveitamento das janelas de desenvolvimento são modulados por práticas socioculturais específicas. Enquanto o contexto japonês se caracteriza por forte ênfase na coletividade, disciplina e pertencimento social desde a primeira infância, o cenário brasileiro apresenta maior heterogeneidade de experiências, marcada por desigualdades socioeconômicas que impactam de forma desigual o desenvolvimento infantil (BEPPU; SOUZA, 2022; COSTA, 2025). Esses achados reforçam que o desenvolvimento humano não ocorre de forma homogênea, sendo atravessado por fatores históricos, culturais e estruturais.

CONCLUSÃO

A primeira infância constitui uma etapa estruturante do desenvolvimento humano, na qual a plasticidade neural e as janelas de desenvolvimento desempenham papel central na organização do comportamento futuro. As evidências apontam que experiências precoces, mediadas por interações afetivas, linguísticas e educativas qualificadas, influenciam diretamente a consolidação de circuitos neurais associados à regulação emocional, à linguagem e às funções executivas, competências fundamentais para o desempenho acadêmico, a adaptação social e a saúde mental ao longo do ciclo vital.

A centralidade da família apresenta-se como principal mediadora das experiências infantis, uma vez que práticas parentais consistentes, vínculos afetivos seguros e ambientes emocionalmente previsíveis favorecem o desenvolvimento integral da criança. A literatura indica que contextos

famíliares fragilizados, marcados por instabilidade emocional ou ausência de estímulos adequados, tendem a comprometer a organização psíquica e o desenvolvimento socioemocional, ampliando riscos de dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais futuros. Nesse sentido, a articulação entre família, escola e profissionais especializados emerge como eixo estratégico para potencializar o aproveitamento das janelas de desenvolvimento.

Por fim, a abordagem neuropsicopedagógica permite compreender a criticidade da primeira infância não sob uma perspectiva determinista, mas como janela de oportunidade privilegiada para intervenções qualificadas e contextualizadas. A plasticidade neural característica desse período possibilita reorganizações funcionais significativas, especialmente quando há práticas educativas intencionais, inclusivas e culturalmente sensíveis, capazes de responder às singularidades do desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

ANGELINI, A. L. **Desenvolvimento humano e plasticidade neural na infância**. São Paulo: Cortez, 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEPPU, R.; SOUZA, M. L. **Infância, cultura e educação: Brasil e Japão em perspectiva comparada**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e270045, 2022.

CARDOSO, A. R. **O brincar e o desenvolvimento socioemocional na infância**. Curitiba: Appris, 2024.

COSTA, M. P. **Políticas públicas e primeira infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2025.

DA SILVA MAIA, L. F. **Família, valores e desenvolvimento infantil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

DA SILVA MOURA, A.; DA SILVA, R. S.; MARTINS, P. L. **Linguagem, desenvolvimento e intervenção precoce**. *Revista Psicologia em Estudo*, v. 25, e45812, 2020.

FILÓ, J. C. **Saúde mental infantil e contextos familiares**. Porto Alegre: Artmed, 2024.

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

HENNEMANN, A. L. **Funções executivas e aprendizagem na infância**. São Paulo: Pearson, 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIRANDA, T. G. **Educação inclusiva e desenvolvimento infantil**. Salvador: EDUFBA, 2021.

MOREIRA, D. A. **Competências socioemocionais na infância**. São Paulo: Summus, 2021.

OLIVEIRA, R. M. **Neurodesenvolvimento e aprendizagem na primeira infância**. Campinas: Papyrus, 2024.

PIZYBLSKI, M. et al. **Neuroeducação e plasticidade cerebral**. *Revista Neurociências*, v. 28, p. 1–15, 2020.

RAYES, A. C. **Família, socialização e consciência moral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

ROEDER, C. A. **Intervenção precoce e inclusão na infância**. São Paulo: Memnon, 2020.

SOARES, E. P. **Neuropsicopedagogia e desenvolvimento humano**. São Paulo: Wak, 2024.

CAPÍTULO 12

CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DE UM INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA ACOMPANHAMENTO DISCENTE DURANTE A MONITORIA ACADÊMICA DE ENFERMAGEM

Bruna Conceição Cardoso Maciel

Graduanda do Curso de Enfermagem do Centro Universitário São José
UniSaoJose, Rio de Janeiro.

Geovana Teixeira de Oliveira

Graduanda do Curso de Enfermagem do Centro Universitário São José
UniSaoJose, Rio de Janeiro.

Roberta Kele Ribeiro Ferreira

Enfermeira. Mestre em Educação, Gestão e Difusão em Biociências,
Especialista em Terapia Intensiva.

Professora Auxiliar do Curso de Graduação em Enfermagem do
Centro Universitário São José – UniSaoJose, Rio de Janeiro.

RESUMO

Este artigo relata a experiência da construção compartilhada de atividades da monitoria acadêmica na disciplina de Semiologia e Semiotécnica na Sistematização da Assistência de Enfermagem III, em uma instituição de ensino superior privada no Rio de Janeiro. O objetivo foi descrever aspectos vivenciados pelos autores nesse processo. A disciplina, com carga horária de 55 horas, utiliza metodologias ativas, como problematização, estudos de caso, discussão de casos clínicos e atividades práticas para estimular o raciocínio clínico e a autonomia dos discentes. A monitoria, amparada pela Lei nº 5.540/1968, é apresentada como um instrumento de apoio pedagógico que integra teoria e prática. A seleção dos monitores ocorre por meio de edital e provas práticas, além de oferecer bolsas como fomento e incentivo. Os discentes aprovados participam ativamente da elaboração e aplicação de avaliações e auxiliam os colegas, fortalecendo seu próprio aprendizado. A experiência demonstra que a monitoria constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento acadêmico e profissional. Ao planejar e orientar atividades, os monitores desenvolvem habilidades como apropriação teórico-prática, habilidades técnicas, iniciativa e interesse, amadurecimento na expressão do raciocínio clínico e maior assiduidade e compromisso com as atividades e com o cronograma proposto.

Palavras-Chave: Monitoria; Enfermagem; Construção Compartilhada.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo constituiu-se em um relato de experiência para descrever aspectos vivenciados pelos autores na construção compartilhada de atividades da monitoria acadêmica da disciplina de Semiologia e Semiotécnica na Sistematização da Assistência de Enfermagem III do curso de graduação em enfermagem de uma instituição de ensino superior (IES) privada do município do Rio de Janeiro (RJ), Brasil.

A disciplina de Semiologia e Semiotécnica na SAE III compõe o currículo obrigatório do Curso de Graduação em Enfermagem, ofertada no quinto período, com carga horária total de 55 (cinquenta e cinco) horas. As aulas são ministradas com auxílio de diferentes metodologias, tais como: problematização, mapas mentais, estudo de casos clínicos, debates e discussões com apoio de artigos científicos. Além das tradicionais aulas expositivas dialogadas, aulas práticas e as monitorias.

Conforme Palheta et al. (2020), o uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem em enfermagem estimula o raciocínio clínico e fortalece a autonomia profissional, aspectos essenciais para a prática humanizada e ética.

Cabe ressaltar que a referida instituição organiza o currículo do Curso de Graduação em Enfermagem em consonância com a Resolução do Conselho Nacional de Educação-CNE/CES n.º 3, publicada em 07 de novembro de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais norteiam os Cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil (Brasil, 2001b).

O ensino da enfermagem vem sendo caracterizado pela constante implementação de mudanças curriculares nos cursos de graduação e discussões de propostas pedagógicas. De acordo com Ferreira e Rocha (2020), a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 proporcionou flexibilização dos currículos de Graduação, para a expansão de cursos e vagas na Educação Superior, além de direcionar a construção de Diretrizes Curriculares para cada curso de Graduação.

Articulando com a citação acima, os autores complementam que a LDB abriu espaço para a materialização das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem (DCN/ENF), que trouxe para a formação do enfermeiro os preceitos do Sistema Único de Saúde (SUS) integralidade, qualidade e humanização. Essa aproximação objetivou o conhecimento, as habilidades e as competências pertinentes ao enfermeiro e que caminham junto com as necessidades sociais de saúde amplamente discutidas e sustentadas pelo SUS (Ferreira; Rocha, 2020).

O estudante de enfermagem é o receptor ativo e transformador do conhecimento teórico-prático vivenciado, produzindo saberes e alterando a realidade na qual está inserido. A monitoria acadêmica ganha relevância nesse contexto, pois é entendida como ferramenta de apoio pedagógico por meio da qual o discente-monitor e o assistido têm oportunidade de aprofundar conhecimentos, fortalecer habilidades teórico-práticas e esclarecer dúvidas,

sanando fragilidades inerentes a uma área de conhecimento (Andrade et. al., 2018).

Portanto, a monitoria acadêmica está assegurada na Lei nº 5.540/1968 artigo n.º41, onde define que "as universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstram capacidade de desempenho em atividades técnicas-didáticas de determinada disciplina" (Brasil, 1968).

Favorecendo a conexão da integração entre teoria e prática, a monitoria cria um espaço fértil para os questionamentos e para a revisão de conteúdo, técnicas e procedimentos promovendo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvendo habilidades e a responsabilização mútua para uma construção compartilhada de saberes e experiências (Andrade et. al., 2018).

Na referida IES, há processos seletivos que avaliam as competências técnico-didáticas antes do ingresso na monitoria. Essa exigência é cumprida por meio de edital, publicado e divulgado pelo Programa de Integração ao Trabalho (PIT) trazendo informações essenciais para que o aluno participe do processo seletivo como: disposições gerais, requisitos para inscrição, número de vagas e outras orientações sobre a seleção.

Após a inscrição o aluno é submetido a uma análise curricular através do *Lattes* e duas avaliações, uma teórica e uma simulação prática em laboratório sobre conteúdos previamente informado no edital que são articulados na disciplina. Após a aprovação, os discentes passam a vivenciar experiências que integram teoria e prática, sendo inseridos em atividades diversas, como o reforço dos conteúdos ministrados pelo professor, o auxílio a colegas com dúvidas relacionadas à disciplina, e a participação na elaboração e aplicação de avaliações teóricas e práticas, sempre em parceria com o docente responsável.

Cabe ressaltar, que o aluno monitor se beneficia de uma bolsa de estudos durante o período da monitoria que corresponde a um semestre, bem como da oportunidade de participação em semanas acadêmicas e em pesquisas. Essas vivências permitem ao monitor não apenas consolidar seu próprio aprendizado, mas também desenvolver habilidades de comunicação, liderança e responsabilidade, além de estreitar seu vínculo com o corpo docente e com o processo de ensino-aprendizagem de forma mais ampla e significativa. Ao final do semestre, o monitor deve elaborar um relatório sobre suas vivências e atividades durante a monitoria, o qual será analisado pelo setor do PIT. A partir dessa análise, o aluno poderá receber as horas de atividades complementares e o certificado de participação no programa de monitoria. Pode-se dizer que os fomentos que a referida universidade proporciona aos discentes, no âmbito da monitoria, contribuem significativamente para a promoção da excelência na formação dos futuros profissionais.

Entendemos então que a monitoria constitui um espaço privilegiado para o desenvolvimento acadêmico e profissional, proporcionando vivências

que transcendem o conteúdo técnico. O monitor, ao desempenhar suas atividades, é inserido em um ambiente de aprendizagem ativa, onde planeja, orienta, colabora em grupo e participa da resolução de problemas.

Segundo Santos et al. (2015), esse contexto de troca de saberes favorece aprendizagens significativas e contribui para a formação de profissionais mais sensíveis às demandas de saúde da população. Assim, a monitoria se revela possibilidades para a consolidação da identidade profissional do estudante de Enfermagem, sobretudo ao possibilitar vivências educativas e de liderança que preparam para o exercício ético e comprometido da profissão.

Como destacam Silva et al. (2021), a formação crítica e sensível do profissional de saúde exige espaços que favoreçam a construção coletiva do conhecimento e a reflexão ética sobre a prática. Investir nesse tipo de vivência é, portanto, apostar em uma formação mais integrada, transformadora e conectada às reais demandas do cuidado em saúde.

Frente a temática exposta, foi elaborada o seguinte objetivo: relatar a experiência na construção compartilhada de um instrumento pedagógico para acompanhamento discente durante a monitoria acadêmica de enfermagem.

Diante do exposto, este estudo justifica-se pela relevância de se compartilhar a experiência da construção colaborativa de um instrumento pedagógico para a monitoria acadêmica. Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Enfermagem, que incentivam o uso de metodologias ativas, a monitoria é apresentada como uma ferramenta valiosa de aprendizagem ativa. Ao descrever a relevância desse programa, este relato reforça seu potencial em ir além da capacitação em conhecimento prático e teórico. A experiência vivenciada na monitoria contribui diretamente para a formação de futuros enfermeiros competentes, auxiliando-os a desenvolver competências essenciais como o pensamento crítico, a autonomia profissional e o raciocínio clínico. Tais habilidades são cruciais para a prática humanizada e ética, preparando-os para atuar de forma comprometida com a qualidade da assistência e as demandas de saúde da população. Portanto, este estudo contribui para a reflexão sobre o papel da monitoria na formação de profissionais mais sensíveis, competentes e preparados para os desafios do cuidado em saúde.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de um relato de experiência, com um olhar qualitativo e descritivo da construção compartilhada de uma estratégia pedagógica durante a monitoria acadêmica do curso de graduação em enfermagem.

Segundo Mussi et. al. (2021), relato de experiência é uma ferramenta da pesquisa descritiva que registra experiências vivenciadas oriundas de pesquisas, ensino, projetos de extensão universitária, dentre outras.

Segundo Polit; Beck; Hungler, 2011 o estudo qualitativo favorece o conhecimento do contexto no qual os indivíduos desenvolvem seus modos

de vida e realizam suas ações. Já a característica descritiva aborda um retrato fiel da realidade que pode identificar critérios, relacionamentos e aspectos relacionados que podem ajudar a entender melhor o contexto e propor um comportamento mais eficaz (Gil, 2008).

Vale ressaltar, que a construção compartilhada do conhecimento consiste em processos comunicacionais e pedagógicos entre pessoas e grupos de saberes, culturas e inserções sociais diferentes, na perspectiva de compreender e transformar de modo coletivo as ações de saúde desde suas dimensões teóricas, políticas e práticas (Brasil, Ministério da Saúde, 2013).

RESULTADOS

A monitoria foi conduzida por uma estudante de enfermagem no período de março de 2024 a junho de 2025. Nas atividades práticas, os acadêmicos são expostos à execução de procedimentos privativos do enfermeiro. Durante a monitoria, a monitora cumpriu uma carga horária semanal de dez horas, atuando em atividades relacionadas aos temas da disciplina, acompanhamento dos acadêmicos nas práticas e orientação no planejamento das ações a serem implementadas.

A partir das experiências vivenciadas durante o transcurso da disciplina em semestres consecutivos, surgiram algumas inquietações vinculadas à possibilidade de planejamento e desenvolvimento, na monitoria, de estratégias pedagógicas capazes de contribuir para a formação dos estudantes de enfermagem, no sentido de instrumentalizá-los para a implementação de conhecimento teórico associado a prática, bem como competências e habilidades necessárias a assistência de enfermagem.

A atividade de monitoria desenvolvida teve como foco a orientação dos acadêmicos quanto à execução de procedimentos privativos do enfermeiro, integrando os cuidados as etapas do processo de enfermagem (PE). Cabe ressaltar, que o PE é estruturado em cinco etapas inter-relacionadas, sendo elas: avaliação, diagnóstico, planejamento, implementação e evolução. Focando estabelecer o aprendizado das práticas assistenciais individualizadas, sistematizadas, integralizadas e embasada em evidências. Os possíveis problemas que emergiram durante as simulações das práticas foram associados com base nas linguagens padronizadas de classificações de Diagnósticos de Enfermagem da NANDA-I. Bem como os planejamentos e implementações foram baseadas nas linguagens padronizadas de classificações das Intervenções de Enfermagem NIC e dos Resultados de Enfermagem NOC.

Essa atuação esteve diretamente vinculada ao processo avaliativo dos discentes, elaborado pela docente responsável pela disciplina, possibilitando ao monitor acompanhar, de forma sistematizada, o desempenho dos alunos nos diversos aspectos propostos. A partir dessa experiência, foram definidos critérios avaliativos que nortearam a análise das competências desenvolvidas pelos estudantes, os quais serão apresentados a seguir: apropriação teórico-prática, habilidade técnica, iniciativa e interesse

pela atividade desenvolvida, e registro das ações de enfermagem com base na metodologia da assistência.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Entendemos que a apropriação da integração entre teoria e prática constitui um dos pilares fundamentais da formação do enfermeiro, pois permite o desenvolvimento de competências clínicas críticas e reflexivas. A capacidade de aplicar o conhecimento teórico em situações práticas favorecendo a tomada de decisões seguras e eficazes, com base em evidências científicas contribuindo para a qualificação do cuidado prestado.

A partir dessa compreensão, o critério foi elaborado com a finalidade de observar e avaliar a habilidade dos estudantes em articular conhecimentos teóricos com situações práticas da assistência de enfermagem, especialmente em contextos clínicos simulados ou supervisionados. Esse aspecto avaliativo buscou identificar não apenas a absorção de conteúdo, mas sobretudo, a capacidade de julgamento clínico, análise crítica e fundamentação técnica das condutas adotadas. Para isso, foram utilizados estudos de caso, dramatizações, simulações realísticas e discussões em grupo como estratégias avaliativas que permitissem uma apreciação mais fiel do desempenho dos discentes frente aos desafios propostos.

No contexto da prática de monitoria, esse ponto do instrumento revelou que, a maioria dos alunos, no início da disciplina, apresentava dificuldade em relacionar os conteúdos teóricos aprendidos ao longo da graduação com a aplicação prática exigida nos cenários simulados. A partir desse diagnóstico, buscamos atuar de forma propositiva, elaborando ambientes problematizadores que estimulassem os estudantes a mobilizar saberes prévios e raciocínio clínico. Dentre os exemplos, foram feitas perguntas que retomavam conceitos de anatomia e fisiologia, com o intuito de verificar se o aluno conseguia relembrar e aplicar conhecimentos básicos da estrutura e funcionamento corporal no momento da prática. Além disso, foram realizados questionamentos sobre sintomas clínicos específicos, instigando os discentes a refletirem sobre as razões pelas quais determinado procedimento era indicado, bem como sobre o papel do enfermeiro na tomada de decisão e na construção de um plano de cuidados individualizado.

Diante dessas estratégias, o principal objetivo foi, não apenas aferir conhecimento, mas incentivar o pensamento crítico e a autonomia profissional dos estudantes, aspectos fundamentais para a formação de um enfermeiro com competência técnica e discernimento ético. Como resultado desse processo formativo, foi possível observar uma evolução significativa dos alunos no que se refere à apropriação teórico-prática.

Progressivamente, os discentes passaram a demonstrar maior segurança na escolha de condutas, embasando suas decisões em referenciais científicos e demonstrando compreensão ampliada da assistência de enfermagem. Essa evolução foi evidenciada tanto pela qualidade das respostas aos questionamentos quanto pela autonomia e

coerência nas simulações práticas. Esse resultado reafirma a importância da integração entre teoria e prática como elemento formador do pensamento clínico e da competência técnica do futuro enfermeiro.

Já o processo avaliativo de Habilidade Técnica justificou-se por ser um dos pilares da prática profissional em enfermagem e dizer a respeito à execução precisa, segura e fundamentada na metodologia do cuidado dos procedimentos clínicos. Nesse contexto, foi trabalho as etapas do processo de enfermagem e exame físico assumindo um papel essencial que possa subsidiar a tomada de decisão e a justificativa das intervenções implementadas.

Conforme enfatizam Silva e Teixeira (2011), o exame físico, quando bem realizado, integra o raciocínio clínico ao processo de cuidar, permitindo a identificação de alterações e subsidiando a escolha de condutas coerentes com a situação do paciente.

Nesse sentido, o desenvolvimento da habilidade técnica inclui não apenas a destreza na realização do exame físico, mas também a capacidade de avaliar e registrar, com precisão e criticidade, as situações clínicas pertinentes ao procedimento estabelecido. Por exemplo, no caso da sondagem, é fundamental que o estudante compreenda que o exame físico prévio é indispensável para justificar a indicação da técnica e que os achados devem ser descritos de maneira clara, objetiva e padronizada, compondo o raciocínio clínico que sustenta a conduta adotada. Além disso, a elaboração deste critério teve como finalidade avaliar o desempenho dos discentes na realização técnica dos procedimentos propostos em aula, especialmente os de cateterismo vesical de demora e de alívio, e de cateter nasogástrico e nasoentérico.

A análise incluiu a execução adequada das etapas do exame físico relacionadas aos sistemas urinário e gastrointestinal, bem como a capacidade dos estudantes de identificar parâmetros clínicos relevantes que embasem a escolha e a necessidade do procedimento. Também foram considerados como elementos avaliativos a forma como os alunos registraram os achados clínicos e os cuidados realizados, garantindo respaldo ético, legal e técnico à prática profissional.

Durante nossa atuação na monitoria, identificamos que os alunos apresentavam dúvidas quanto à aplicação do exame físico no contexto dos procedimentos práticos, pois muitas vezes dissociavam sua realização da condução clínica. Por isso, foi necessário revisar com frequência as etapas do exame físico pertinentes aos procedimentos de sondagem, reforçando que ele não se trata de uma etapa isolada, mas sim de uma parte integrante da assistência de enfermagem.

Estimulamos os estudantes a refletirem sobre quais etapas do exame físico seriam essenciais de serem realizadas antes de indicar a sondagem e por quê, além de discutir quais achados poderiam surgir e como esses dados justificariam ou contraindicariam os procedimentos. Esse exercício favoreceu o desenvolvimento do pensamento clínico e aproximou os alunos de uma

prática mais consciente e crítica, na qual a técnica é sustentada por uma avaliação acurada e por registros clínicos adequados.

Ao longo do semestre, foi possível observar avanços significativos na condução técnica dos procedimentos propostos. Inicialmente, muitos alunos demonstravam dificuldade tanto na execução das etapas do exame físico quanto na compreensão da sua relevância para os procedimentos de sondagem. Contudo, com a repetição das práticas e a mediação das discussões clínicas durante as aulas, os discentes passaram a reconhecer a importância de integrar a avaliação física à escolha da conduta.

Progressivamente, os estudantes passaram a demonstrar maior atenção à observação e descrição de achados clínicos relevantes, como distensão abdominal, resíduo gástrico, padrão urinário, presença de dor ou desconforto e alteração nos padrões dos achados. Também se aprimoraram na identificação de critérios que justificam a escolha entre o cateterismo vesical de demora ou de alívio, assim como na indicação e manejo dos cateteres nasogástricos e nasoentéricos.

Além disso, os registros evoluíram no sentido da precisão e da clareza, permitindo identificar a construção de um raciocínio clínico mais robusto, voltado para a segurança do paciente. Essa maturação técnica e reflexiva revela o quanto o exercício da prática supervisionada, articulado ao pensamento crítico, contribui para a formação de enfermeiros mais autônomos, responsáveis e capacitados a fundamentar suas decisões.

A avaliação da Iniciativa e Interesse pela Atividade Desenvolvida teve como motivação a observação da iniciativa e o interesse demonstrados pelos estudantes durante o desenvolvimento das atividades práticas, os quais são indicadores importantes do engajamento e da responsabilidade na formação profissional. Esses aspectos refletem não apenas a motivação intrínseca para a aprendizagem, mas também a capacidade de assumir um papel ativo no processo educacional, essencial para o exercício autônomo da enfermagem.

De acordo com Pinto e Marin (2021), a utilização de métodos ativos de aprendizagem no ensino de enfermagem estimula a proatividade e a iniciativa dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais à prática clínica e à adaptação a situações imprevistas no ambiente de cuidado. Avaliar a participação efetiva e o interesse dos alunos permite identificar seu comprometimento com a construção do conhecimento e o desenvolvimento da competência profissional.

Este critério foi elaborado com o intuito de avaliar o grau de participação, iniciativa e criatividade dos estudantes durante as atividades propostas na disciplina. Nesse sentido, valorizou-se o interesse demonstrado em participar ativamente das aulas, a disposição para trazer questionamentos pertinentes, a atenção dedicada às explicações e demonstrações, bem como a colaboração efetiva com o grupo. Além disso, considerou-se a criatividade na elaboração e planejamento das estratégias que visam aprimorar a

qualidade da assistência prestada, evidenciando o comprometimento dos discentes com a prática profissional e o desenvolvimento técnico-reflexivo.

Durante o acompanhamento das atividades, percebeu-se que a iniciativa dos estudantes variava conforme o estágio do semestre e a complexidade das tarefas. Em minha atuação como monitora, incentivei os alunos a participarem de forma mais ativa, promovendo momentos de diálogo para que expressassem suas dúvidas, sugestões e reflexões acerca dos procedimentos. Estimulamos questionamentos que desafiassem o pensamento crítico, assim como incentivamos a refletir sobre a importância de cultivarem esse interesse e participação desde já, pensando no impacto positivo que terão para os futuros pacientes e para a equipe de saúde com a qual irão atuar, reforçando assim a importância do protagonismo na construção do saber e na prática profissional. Dessa forma, essa abordagem buscou despertar nos estudantes o interesse genuíno pela disciplina e o comprometimento com seu desenvolvimento técnico e ético.

Ao longo do período letivo, observou-se uma evolução significativa na postura dos discentes, com aumento da participação espontânea e maior envolvimento nas discussões e atividades práticas. Muitos passaram a assumir a iniciativa por conta própria, realizando os procedimentos sem a necessidade de uma demonstração prévia por minha parte, já que haviam praticado exaustivamente e adquirido confiança suficiente para executar as técnicas de forma autônoma. Nesse contexto, nosso papel passou a ser o de orientar, corrigir erros e indicar ajustes necessários, favorecendo a consolidação da aprendizagem. Essa postura evidenciou a capacidade dos estudantes de adaptação e reflexão crítica diante das situações apresentadas, bem como o desenvolvimento da autonomia profissional, essencial para a prática de enfermagem.

Também foi avaliado registro das ações de enfermagem a partir da utilização da metodologia da assistência de enfermagem. Nesse contexto, como justificativa desse critério, o registro das ações de enfermagem é um elemento essencial para garantir a continuidade, a segurança e a qualidade do cuidado. Proporcionando ao enfermeiro organizar sua prática de forma lógica, fundamentada, direcionada às necessidades reais do paciente e planeja a assistência com base em evidências científicas.

A elaboração deste critério teve como objetivo avaliar a capacidade dos estudantes de compreender e aplicar as etapas do Processo de Enfermagem. Cabe ressaltar, que o processo de enfermagem é amparado pela Resolução COFEN nº 736/2024 que “dispõe sobre a implementação do Processo de Enfermagem em todo contexto socioambiental onde ocorre o cuidado de enfermagem”. Foram considerados, para isso, aspectos como clareza, coerência, fundamentação técnica das ações propostas e uso adequado das classificações padronizadas (NANDA-I, NIC e NOC). Assim, o registro qualificado deve refletir um cuidado planejado e não apenas uma descrição mecânica de procedimentos.

Conforme apontam Herdman et al. (2021), a correta articulação entre diagnósticos de enfermagem e intervenções evidencia uma prática profissional crítica, reflexiva e cientificamente embasada, além de atender às exigências ético-legais do exercício profissional.

Durante o acompanhamento da monitoria, identificamos que muitos alunos apresentavam dificuldade inicial para articular os dados obtidos durante a simulação com diagnósticos e intervenções adequadas. Além disso, alguns se apoiavam excessivamente em ferramentas automatizadas, como inteligência artificial, para elaborar os registros. Diante disso, optamos por atuar de maneira prática e educativa, demonstrando passo a passo como utilizar as classificações NANDA-I, NOC e NIC a partir do raciocínio clínico próprio e da leitura criteriosa dos dados disponíveis. Assim, reforçamos a importância da autonomia intelectual e da capacidade de análise crítica na construção do pensamento diagnóstico, evitando dependência de recursos externos. Ao vivenciarem o processo desde a avaliação até a evolução os alunos puderam compreender o registro como uma ferramenta essencial para uma assistência segura, individualizada e fundamentada.

Ao longo dos encontros práticos, foi perceptível a evolução dos estudantes em relação à elaboração dos registros. Dessa forma, passaram a identificar com mais precisão os problemas de enfermagem, propor intervenções compatíveis e utilizar corretamente a linguagem padronizada. Além disso, houve também um amadurecimento no entendimento da importância do registro não apenas como exigência documental, mas como expressão do raciocínio clínico, da responsabilidade profissional e da qualidade da assistência prestada.

O critério de Atitudes comportamentais e éticas, teve como justificativa que atitudes comportamentais e éticas são componentes essenciais da formação do profissional de enfermagem, uma vez que traduzem o compromisso com a humanização do cuidado, o respeito às normas institucionais e a valorização do trabalho em equipe. Esses aspectos, por sua vez, são percebidos por meio da apresentação pessoal, da postura em ambiente de prática, da qualidade da interação com colegas e docentes e da disposição para aceitar orientações e refletir sobre elas. Além disso, segundo Cavalcante et al. (2024), a conduta ética e o comportamento profissional devem ser desenvolvidos desde a graduação, pois são fundamentais para a construção de relações de confiança com pacientes e equipes multiprofissionais, além de promoverem ambientes de trabalho mais colaborativos e seguros.

A formulação deste critério teve como objetivo avaliar a postura dos estudantes em relação ao compromisso ético, à responsabilidade individual e coletiva e ao respeito no ambiente acadêmico-prático. Para isso, foram observados elementos como: cuidado com a apresentação pessoal conforme as normas da instituição, uso adequado da linguagem verbal e não verbal, escuta ativa, empatia, acolhimento, e a forma como o aluno lida com críticas, sugestões e instruções. Além disso, foi considerado o nível de colaboração

com os demais integrantes do grupo, incluindo a disposição para contribuir com o aprendizado coletivo e manter uma convivência harmoniosa, baseada na ética e no respeito mútuo.

Durante a atuação da monitora, percebemos que o desenvolvimento das atitudes éticas e comportamentais foi acontecendo de forma gradual, à medida que os estudantes se envolviam mais com as atividades práticas e compreendiam o impacto da postura profissional no cuidado. Inicialmente, houve necessidade de reforçar orientações básicas sobre apresentação pessoal e conduta durante as simulações, como o uso correto de vestimentas e Equipamentos de Proteção Individual (EPIs), a manutenção de uma postura respeitosa com a professora e as monitoras, além da concentração durante os procedimentos, evitando o uso de celulares e conversas paralelas fora do contexto da aula.

Em diversos momentos, atuamos como mediadora em situações em que foi necessário promover a compreensão de que essas atitudes não são apenas exigências acadêmicas, mas quem também refletem diretamente na construção da postura ética e profissional que se espera de um enfermeiro. Por isso, em vez de adotar uma abordagem meramente corretiva, optamos por orientações empáticas e reflexivas, buscando conscientizar os alunos sobre como a postura adotada em sala influencia não apenas a dinâmica da aula, mas também o respeito que receberão futuramente de suas equipes e a qualidade da assistência prestada ao paciente.

Além disso, a aceitação de *feedbacks* foi outro “ponto” que trabalhamos de maneira cuidadosa, sempre buscando criar um ambiente de confiança onde os estudantes se sentissem seguros para errar, aprender e crescer. Com isso, percebemos que, aos poucos, passaram a demonstrar maior abertura para ouvir sugestões e críticas, além de se empenharem mais em seguir as instruções propostas pela docente e pela monitoria.

Ao longo do semestre, observamos uma evolução nítida nas atitudes comportamentais e éticas dos discentes. A apresentação pessoal se tornou mais alinhada com os padrões esperados, houve um aumento da pontualidade e da responsabilidade com as atividades, e as relações interpessoais se fortaleceram, evidenciando mais empatia, respeito e colaboração.

Os alunos também passaram a demonstrar maior maturidade ao receber orientações e críticas construtivas, incorporando-as em suas práticas com mais serenidade e disposição para melhorar. Esse progresso, portanto, reflete um amadurecimento importante que transcende o domínio técnico, revelando o desenvolvimento de competências relacionais e éticas que são fundamentais para o exercício profissional responsável, humano e comprometido com a qualidade do cuidado.

Por último, a Assiduidade foi avaliada por ser um dos pilares do comprometimento acadêmico e da formação profissional em enfermagem. De fato, a presença constante nas atividades teóricas e práticas reflete responsabilidade, interesse e respeito pelo processo de aprendizagem, além

de favorecer o desenvolvimento de habilidades técnicas, críticas e relacionais essenciais ao exercício da profissão. Assim, estar presente, cumprir os horários e participar ativamente das propostas educativas permite ao estudante acompanhar a evolução dos conteúdos, integrar-se aos grupos de trabalho e consolidar sua formação de forma mais completa e eficaz.

Nesse sentido, conforme destacam Farias, Gouveia e Almeida (2022), a frequência às atividades educacionais é um indicador importante de maturidade acadêmica e está diretamente relacionada à qualidade do desempenho dos alunos no ensino superior. A construção deste critério buscou valorizar a presença efetiva dos estudantes nas aulas, sua pontualidade e o cumprimento das atividades práticas e teóricas previstas no cronograma da disciplina. Para tanto, foram observados aspectos como: regularidade na participação, chegada nos horários estabelecidos, permanência até o fim das atividades, envolvimento nas tarefas propostas e respeito às normas organizacionais do espaço acadêmico.

Durante o período da monitoria, percebemos que a assiduidade influenciava diretamente o desempenho e a evolução dos alunos nas atividades práticas. Os estudantes que estavam presentes de forma constante mostravam-se mais seguros na execução das técnicas, mais engajados nas discussões, com maior capacidade de articulação teórico-prática e também passaram a demonstrar habilidade em ensinar e corrigir a prática dos colegas.

Nesse momento de correção entre eles, ainda que estivéssemos presente, nos colocamos como parte passiva do processo de aprendizagem, observando atentamente como interagiam, corrigiam-se mutuamente e aprendiam com a troca coletiva. Em contrapartida, aqueles que apresentavam ausências frequentes ou atrasos significativos, muitas vezes, demonstravam dificuldades de acompanhamento, insegurança na realização dos procedimentos e pouca integração com o grupo. Diante disso, incentivamos a responsabilidade com a formação desde os primeiros encontros, reforçando com delicadeza a importância da presença como parte fundamental da construção do saber.

Ademais, em situações específicas, oferecemos apoio para que os estudantes pudessem recuperar atividades, promovendo momentos de prática supervisionada adicional para os que demonstravam interesse e disposição em se atualizar.

Ao longo do semestre, foi perceptível a mudança de postura de parte dos discentes, que passaram a comparecer com mais frequência e pontualidade às aulas. Alguns alunos, inicialmente desatentos aos horários e faltosos, demonstraram progressiva conscientização quanto à importância da assiduidade para o desenvolvimento técnico e para a convivência em equipe. Essa mudança, por sua vez, foi especialmente evidente nas últimas semanas, quando os estudantes se mostraram mais comprometidos com o cronograma e com a qualidade da sua participação. Portanto, a melhora na assiduidade contribuiu para a construção de um ambiente de aprendizagem mais

colaborativo, produtivo e respeitoso, no qual o crescimento individual e coletivo pôde ser efetivamente alcançado.

CONCLUSÃO

A monitoria, enquanto estratégia pedagógica no ensino superior em Enfermagem, revela-se uma prática potente de formação que extrapola os limites do ensino tradicional e promove a imersão do discente em processos ativos de aprendizagem, ensino e cuidado. Ao assumir esse papel, o estudante vivencia a complexidade da prática profissional de forma orientada e crítica, o que favorece a internalização de competências fundamentais à atuação enfermeira.

A experiência relatada evidenciou que a monitoria, especialmente quando sustentada por uma mediação docente comprometida e por interações significativas com os discentes, pode se configurar como um verdadeiro campo de experimentação didático-pedagógica e de fortalecimento da identidade profissional. Mais do que apoiar o ensino, o monitor se posiciona como sujeito em formação, engajado em práticas colaborativas que desenvolvem autonomia, pensamento clínico e compromisso ético.

Nesse sentido, a monitoria não deve ser compreendida como atividade acessória, mas como dispositivo formativo estruturante, capaz de ampliar o protagonismo estudantil e de qualificar o processo de ensino-aprendizagem em Enfermagem. A monitoria da disciplina de Sistematização da Assistência de Enfermagem III representou um marco fundamental em nossa trajetória formativa, promovendo uma vivência intensamente transformadora. Ao assumirmos essa função, fomos instigadas a expandir uma visão crítica sobre o Processo de Enfermagem, a exercitar a escuta ativa, a fortalecer o raciocínio clínico. Essa experiência proporcionou não apenas o aprofundamento teórico-prático, mas também o desenvolvimento de habilidade e competências que consideramos essenciais para uma prática de Enfermagem pautada na qualidade e no compromisso ético.

Além disso, a colaboração dos alunos ao longo da monitoria foi fundamental para a construção desse percurso formativo. A troca constante com os discentes não apenas favoreceu o aprofundamento dos conteúdos, como também proporcionou um ambiente de aprendizado mútuo, onde dúvidas, experiências e percepções foram compartilhadas de maneira respeitosa e construtiva. Ao assumir um papel de referência para os colegas, percebemos o quanto a escuta ativa, a empatia e a abertura ao diálogo são essenciais na mediação do conhecimento. Essa interação nos ensinou que o ensino também é feito de acolhimento e de reconhecimento das individualidades, o que ampliou nossa sensibilidade para o cuidado e para a prática docente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. G. R. et al. Contribuição da monitoria acadêmica para o processo ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 71, n. 4, p. 1596-603, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0736>.

BENNER, P.; WRUBEL, J. *The primacy of caring: stress and coping in health and illness*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley, 1989.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Dispõe sobre a organização da universidade e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 10609, 29 nov. 1968.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 3, de 07 de novembro de 2001, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Conselho Nacional de Educação. Conselho de Ensino Superior. Brasília, 09 nov. 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 2.761, de 19 de novembro de 2013.

BULECHEK, G. M. et al. *Classificação das Intervenções de Enfermagem (NIC)*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2018.

CAVALCANTE, A. L. M. et al. Competência ética no trabalho: postura do profissional no âmbito da enfermagem. *Revista FT*, v. 29, n. 141, p. 1–12, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.69849/revistaft/ra10202411302038>.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. Resolução COFEN nº 736/2024. Dispõe sobre a sistematização da assistência de enfermagem. 2024.

FARIAS, R. V.; GOUVEIA, V. V.; ALMEIDA, L. S. Adaptação e sucesso acadêmico em estudantes brasileiros do primeiro ano da educação superior. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, v. 9, n. 1, p. 58–75, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.1.8129>.

FERREIRA, R. K. R.; ROCHA, M. B. A importância das práticas educativas do estágio supervisionado na formação do enfermeiro: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 4, p. e121942933, 2020. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i4.2933>.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

HERDMAN, T. H.; KAMITSURU, S. NANDA International Nursing Diagnoses: Definitions and Classification 2021–2023. Thieme Medical Publishers, 2021.

MOORHEAD, S. et al. Classificação dos Resultados de Enfermagem (NOC). Rio de Janeiro: Elsevier, 2018.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. Revista Práxis Educacional, v. 17, n. 48, 2021.

PALHETA, A. M. da S. et al. Formação do enfermeiro por meio de metodologias ativas de ensino e aprendizado: influências no exercício profissional. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 24, p. e190368, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.190368>

PINTO, A. A. M.; MARIN, M. J. S. Visão do estudante de enfermagem sobre aprendizagem ativa e sua inserção no mercado de trabalho. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 74, n. 6, p. e20190168, 2021.

POLIT, Denise F.; BECK, Cheryl T.; HUNGLER, Bernadette P. Fundamentos de pesquisa em enfermagem. Tradução de Maria Emília de Oliveira; revisão técnica de Ivete Maria de Melo. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, G. M.; BATISTA, S. H. S. S. Monitoria acadêmica na formação em/para a saúde: desafios e possibilidades no âmbito de um currículo interprofissional em saúde. ABCS Health Sciences, v. 40, n. 3, p. 203–207, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7322/abcshts.v40i3.796>.

SILVA, C. M. C.; TEIXEIRA, E. R. Exame físico e sua integralização ao processo de enfermagem na perspectiva da complexidade. Escola Anna Nery Revista de Enfermagem, v. 15, n. 4, p. 723–729, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-81452011000400010>.

SILVA, R. da; JACINTO, R. R. dos S.; PEREIRA, R. G. Formação pedagógica na enfermagem: reflexão para a prática. Revista Eletrônica Acervo Enfermagem, v. 15, p. e9080, 2021. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/enfermagem/article/view/9080>.

Publicação em capítulo de livro

A coletânea de artigos em livro digital visa democratizar o acesso dos pesquisadores brasileiros à publicação de suas pesquisas, teorias e métodos. A Editora Epitaya recebe os textos e após a revisão por pares, o material é publicado.

Todos os livros possuem registro de ISBN e os capítulos são registrados no DOI (Digital Object Identifier System).

Verifique os textos aceitos para publicação como capítulo de livro

- Trabalho apresentado em congresso internacional, nacional, regionais e/ou encontros de pesquisa;
- Trabalho de Conclusão de Curso / Monografia;
- Dissertação de Mestrado;
- Tese de Doutorado;
- Relatório de Pesquisa;
- Relatório de Pesquisa Pós-Doc;
- Artigo de Pesquisa original;
- Artigo de Revisão;
- Artigo de Opinião;
- Artigo de Relato de Experiência;
- Demais formatos, verificar com a assessoria editorial.

Para maiores informações, entre em contato!

contato@epitaya.com.br 

www.epitaya.com.br 

[@epitaya](https://www.instagram.com/epitaya) 

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

(21) 98141-1708 

PRÁTICAS E INOVAÇÃO NA ABORDAGEM MULTIDISCIPLINAR

VOL.2

Bruno Matos de Farias
Organizador

