

VI SIMPÓSIO DA ESCOLA DE NEGÓCIOS EM EMPREendedorismo e ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL - ENEAP

XXII ENCONTRO CIENTÍFICO DO GRUPO PESQUISAS & PUBLICAÇÕES - GPS

Educação | Saúde | Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia

ORGANIZADORES

Ricardo Figueiredo Pinto
Victória Baía Pinto



**BELÉM - PA
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

VI Simpósio da Escola de Negócios em Empreendedorismo e Atualização Profissional (ENEAP) e XXII Encontro Científico do Grupo Pesquisas & Publicações (GPs). / Organização de Ricardo Figueiredo Pinto, Victória Baía Pinto. - Belém: Conhecimento & Ciência, 2025.

ISBN: 9786583424105

DOI: 10.29327/5747050

CONSELHO CIENTÍFICO

Armando Alves Júnior, Dr.

Aníbal Neves da Silva, Dr.

Antônio César Matias de Lima, Dr.

Célio Roberto Santos de Souza, Dr.

Divaldo Martins de Souza, Dr.

Jorge Luís Martins da Costa, Dr.

Joseana Moreira Assis Ribeiro, Dra.

Lindemberg Monteiro dos Santos, Dr.

Márcio Venício Cruz de Souza, Dr.

Marco Antônio Barros dos Santos, Dr.

Moisés Simão Santa Rosa de Sousa, Dr.

APRESENTAÇÃO

O VI Simpósio da Escola de Negócios em Empreendedorismo e Atualização Profissional (ENEAP) e o XXII Encontro Científico do Grupo Pesquisas & Publicações (GPs) consolidam-se como espaços relevantes para a disseminação do conhecimento científico e o fortalecimento da produção acadêmica nas áreas da Educação, Saúde e Empreendedorismo. Realizados pela editora Conhecimento & Ciência, os eventos reúnem pesquisadores, professores, estudantes e profissionais comprometidos com o debate qualificado e com a transformação da realidade educacional e social.

Este e-book, organizado especialmente para esta edição, reúne 10 artigos científicos e os slides das apresentações realizadas nos dias 18 e 19 de dezembro, oferecendo ao leitor um panorama das discussões contemporâneas que atravessam a pesquisa educacional e as ciências da saúde. Os trabalhos apresentados evidenciam o empenho de seus autores na construção de investigações metodologicamente consistentes, socialmente relevantes e alinhadas às demandas atuais.

A obra tem como propósito ampliar o acesso ao conhecimento produzido no âmbito do Simpósio e do Encontro Científico, fortalecendo a interlocução entre teoria e prática. A diversidade temática possibilita a análise de desafios emergentes, diferentes abordagens metodológicas e caminhos inovadores para a qualificação das práticas acadêmicas, educacionais e profissionais.

Mais do que um registro dos trabalhos apresentados, este e-book representa um esforço coletivo pautado pelo rigor científico, pela ética acadêmica e pelo compromisso com o desenvolvimento humano e social. Espera-se que a leitura deste material estimule reflexões, fomente novas pesquisas e fortaleça uma produção científica acessível, crítica e socialmente engajada.

Boa leitura!

Os organizadores

SUMÁRIO

SEÇÃO ARTIGOS	7
EXERCÍCIO FÍSICO COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL EM CONTEXTOS DE TRABALHO PRECARIZADO: IMPLICAÇÕES PARA MOTORISTAS DE TRANSPORTE POR APLICATIVO	9
DOI: 10.29327/5747050.1-1	9
Nayara Santos Monteiro Rodrigues	9
Ricardo Figueiredo Pinto	9
A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ATENÇÃO PSICOSSOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS CORPORAIS PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL NO CONTEXTO DO SUS.....	33
DOI: 10.29327/5747050.1-2	33
Nayara Santos Monteiro Rodrigues	33
Ricardo Figueiredo Pinto	33
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: BREVE HISTÓRICO DO ENSINO RELIGIOSO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	51
DOI: 10.29327/5747050.1-3	51
Edem Silva de Oliveira	51
Ricardo Figueiredo Pinto	51
DESENVOLVIMENTO MORAL E ÉTICO: DISCUSSÃO SOBRE COMO O ENSINO RELIGIOSO PODE CONTRIBUIR PARA O DESENVOLVIMENTO MORAL E ÉTICO DOS ALUNOS	70
DOI: 10.29327/5747050.1-4	70
Edem Silva de Oliveira	70
Ricardo Figueiredo Pinto	70
VISÃO DOS ALUNOS: ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ENSINO RELIGIOSO EM SUA FORMAÇÃO	88
DOI: 10.29327/5747050.1-5	88
Edem Silva de Oliveira	88
Ricardo Figueiredo Pinto	88

SUMÁRIO

DESENVOLVIMENTO INFANTIL, MOTOR E PUBERTÁRIO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE FATORES BIOLÓGICOS, AMBIENTAIS E AVALIATIVOS	105
DOI: 10.29327/5747050.1-6	105
Roseane Monteiro dos Santos	105
Ricardo Figueiredo Pinto	105
SAÚDE MENTAL E SÍNDROME DE BURNOUT NO COTIDIANO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO YOGA COMO ESTRATÉGIA INTEGRATIVA DE CUIDADO	131
DOI: 10.29327/5747050.1-7	131
Janaína Santana de Melo	131
Ricardo Figueiredo Pinto	131
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CARACTERÍSTICAS, DIAGNÓSTICO E DESAFIOS EDUCACIONAIS	150
DOI: 10.29327/5747050.1-8	150
Débora Barbosa Tavares	150
Ricardo Figueiredo Pinto	150
INCLUSÃO ESCOLAR E LEGISLAÇÕES VOLTADAS AO TEA.....	175
DOI: 10.29327/5747050.1-9	175
Débora Barbosa Tavares	175
Ricardo Figueiredo Pinto	175
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS BASES TEÓRICAS E LEGAIS	201
DOI: 10.29327/5747050.1-10 Deolanda Pereira de Moraes.....	201
Ricardo Figueiredo Pinto	201
ALTAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR	227
DOI: 10.29327/5747050.1-11 Deolanda Pereira de Moraes.....	227
Ricardo Figueiredo Pinto	227
SEÇÃO DE SLIDES.....	253

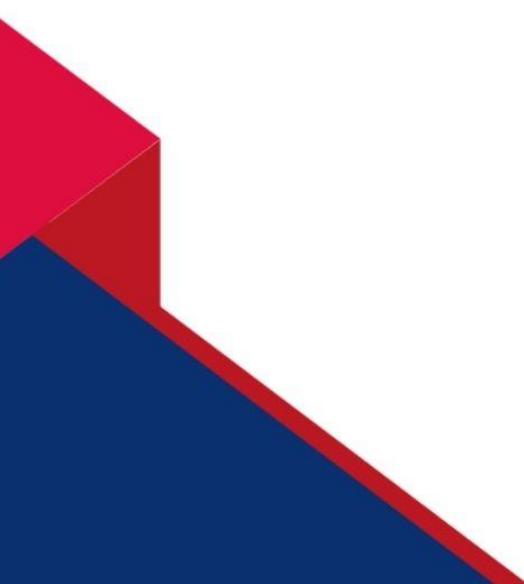
SEÇÃO ARTIGOS



EXERCÍCIO FÍSICO COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL EM CONTEXTO DE TRABALHO PRECARIZADO: IMPLICAÇÕES PARA MOTORISTAS DE TRANSPORTE POR APLICATIVO

**Nayara Santos Monteiro Rodrigues
Ricardo Figueiredo Pinto**

DOI: 10.29327/5747050.1-1



EXERCÍCIO FÍSICO COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL EM CONTEXTOS DE TRABALHO PRECARIZADO: IMPLICAÇÕES PARA MOTORISTAS DE TRANSPORTE POR APLICATIVO

DOI: 10.29327/5747050.1-1

Nayara Santos Monteiro Rodrigues

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar o exercício físico como estratégia de promoção da saúde mental em contextos de trabalho precarizado, com ênfase nos motoristas de transporte por aplicativo. Trata-se de uma revisão narrativa de literatura, baseada em estudos nacionais e internacionais que abordam os conceitos de saúde mental, bem-estar, precarização do trabalho e os efeitos do exercício físico sobre sintomas de ansiedade, depressão e estresse. Os achados indicam que o exercício físico atua como regulador fisiológico e emocional, promovendo adaptações neuroquímicas e psicológicas capazes de melhorar o humor, a cognição e a qualidade de vida. Em contextos laborais marcados pela informalidade, longas jornadas e insegurança financeira, a prática regular de atividade física mostra-se uma estratégia acessível e complementar no cuidado em saúde mental. Conclui-se que o exercício físico pode contribuir significativamente para a promoção do bem-estar e a prevenção de transtornos mentais em trabalhadores de plataformas digitais, desde que associado a políticas públicas e ações integradas de saúde.

Palavras-chave: Exercício físico. Saúde mental. Trabalho precarizado. Motoristas de aplicativo. Bem-estar

ABSTRACT

The study aimed to analyze physical exercise as a strategy for promoting mental health in precarious work contexts, with emphasis on ride-hailing drivers. This is a narrative literature review based on national and international studies addressing mental health concepts, well-being, work precariousness, and the effects of physical exercise on anxiety, depression, and stress symptoms. The findings indicate that physical exercise acts as a physiological and emotional regulator, promoting neurochemical and psychological adaptations that improve mood, cognition, and quality of life. In work environments marked by informality, long working hours, and financial insecurity, regular physical activity emerges as an accessible and complementary strategy for mental health care. It is concluded that physical exercise can significantly contribute to the promotion of well-being and the prevention of mental disorders among digital platform workers, provided it is supported by public policies and integrated health actions.

Keywords: Physical exercise. Mental health. Precarious work. App drivers. Well-being.

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar el ejercicio físico como estrategia de promoción de la salud mental en contextos de trabajo precarizado, con énfasis en los conductores de transporte por aplicación. Se trata de una revisión narrativa de la literatura, basada en estudios nacionales e internacionales que abordan los conceptos de salud mental, bienestar, precarización laboral y los efectos del ejercicio físico sobre los síntomas de ansiedad, depresión y estrés. Los resultados indican que el ejercicio físico actúa como regulador fisiológico y emocional, promoviendo adaptaciones neuroquímicas y psicológicas que mejoran el estado de ánimo, la cognición y la calidad de vida. En contextos laborales marcados por la informalidad, largas jornadas e inseguridad financiera, la actividad física regular se presenta como una estrategia accesible y complementaria para el cuidado de la salud mental. Se concluye que el ejercicio físico

puede contribuir significativamente a la promoción del bienestar y a la prevención de trastornos mentales en trabajadores de plataformas digitales.

Palabras clave: Ejercicio físico. Salud mental. Trabajo precarizado. Conductores por aplicación. Bienestar.

INTRODUÇÃO

A saúde mental tem sido amplamente reconhecida como um componente essencial do bem-estar humano, integrando dimensões físicas, emocionais e sociais. O entendimento contemporâneo do conceito afasta-se da noção restrita de ausência de doença e passa a considerar a capacidade do indivíduo de lidar com as tensões da vida cotidiana, manter sua funcionalidade laboral e participar ativamente de sua comunidade (OMS, 2020). Nesse sentido, autores como Canguilhem (1990, 2009) e Foucault (2010) problematizam a oposição entre o normal e o patológico, evidenciando que os conceitos de saúde e doença são construções históricas, sociais e culturais.

Ao longo do tempo, diferentes abordagens teóricas buscaram compreender a saúde mental a partir de perspectivas normativas e subjetivas. Gaudenzi (2016) destaca que, enquanto algumas correntes associam saúde à normalidade biológica e estatística, outras enfatizam a auto percepção do sujeito e sua capacidade de adaptação ao meio. Essa multiplicidade conceitual reflete a complexidade do fenômeno e reforça a necessidade de estratégias de cuidado que considerem o indivíduo em sua totalidade biopsicossocial.

No contexto das políticas públicas, a Organização Mundial da Saúde reformulou sua definição de saúde mental ao reconhecer que o bem-estar não representa um estado ideal e permanente, mas um processo dinâmico de enfrentamento das demandas da vida (OMS, 2020). Essa perspectiva dialoga com os estudos de Huppert (2009) e Ryff (1989), que associam o bem-estar psicológico a fatores como autonomia, relações interpessoais positivas, auto aceitação e sentido de vida.

Dentre as estratégias não farmacológicas voltadas à promoção da saúde mental, o exercício físico tem se destacado como um regulador fisiológico e emocional natural. Evidências científicas apontam que a prática regular de atividade física promove adaptações neuroquímicas e hormonais capazes de reduzir sintomas de estresse, ansiedade e depressão, além de favorecer a cognição, o humor e a qualidade do sono (Matsudo, 2009; Peluso; Andrade, 2005; Rhodes, 2017).

Paralelamente, transformações recentes no mundo do trabalho, impulsionadas pela economia de plataformas digitais, têm intensificado condições laborais marcadas

pela informalidade, longas jornadas e insegurança financeira. No Brasil, a expansão do transporte por aplicativo resultou na formação de uma categoria profissional exposta à precarização, à ausência de proteção trabalhista e a elevados níveis de estresse ocupacional (Aquino, 2020; Naconeski; Villatore; Izuta, 2021).

Nesse cenário, motoristas de aplicativos configuraram um grupo vulnerável ao desenvolvimento de transtornos mentais, como ansiedade, depressão e síndrome de burnout, conforme apontam estudos nacionais e internacionais (Cabreira, 2022; Cândido, 2024). Diante disso, torna-se relevante discutir o exercício físico como estratégia acessível e complementar de promoção da saúde mental para esses trabalhadores, articulando evidências fisiológicas, psicológicas e sociais.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa de literatura, com abordagem qualitativa, cujo objetivo foi analisar as relações entre exercício físico, saúde mental e condições laborais precarizadas, com ênfase nos motoristas de transporte por aplicativo. A revisão narrativa permite a integração crítica de diferentes estudos teóricos, empíricos e documentos institucionais, possibilitando uma compreensão ampliada do fenômeno investigado.

A seleção das fontes baseou-se em obras clássicas e contemporâneas que abordam os conceitos de saúde, doença e bem-estar, bem como estudos que investigam os efeitos do exercício físico sobre a saúde mental. Foram incluídos artigos científicos, livros, documentos de organismos internacionais e dados estatísticos oficiais, como os da Organização Mundial da Saúde e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Os critérios de inclusão contemplaram estudos publicados em português, inglês e espanhol, que abordassem, direta ou indiretamente, os efeitos do exercício físico sobre sintomas de ansiedade, depressão, estresse e bem-estar psicológico, além de pesquisas relacionadas à precarização do trabalho em plataformas digitais. Foram excluídos estudos que não apresentassem relação com o tema central ou que se restringissem exclusivamente a abordagens farmacológicas.

A análise dos dados ocorreu de forma descritiva e interpretativa, buscando identificar convergências teóricas e empíricas entre os autores selecionados. Os resultados foram organizados em eixos temáticos, contemplando os mecanismos fisiológicos e

neurobiológicos do exercício físico, os impactos psicossociais da atividade física e as especificidades do contexto laboral dos motoristas por aplicativo.

DESENVOLVIMENTO

Conceito de saúde mental e sua importância no bem-estar geral.

Entende-se que o ser humano está em constante transformação e desenvolvimento físico, emocional e mental. Para tanto, a busca por saúde e bem estar se relaciona com elevar condições boas de auto estima e auto percepção além de regular aspectos fisiológicos do corpo humano, logo, saúde mental está intrinsecamente ligada a questões de bem estar e manutenção de vida. Nesse aspecto, a realização constante de exercícios físicos orientadas por um profissional da área gera efeitos morfológicos, em medidas, neurais e motores além de impactar de maneira positiva no metabolismo do indivíduo (Matsudo, 2009).

Caguilhem (2009) e Foucault (2010) propuseram em seus estudos a uma oposição categórica entre saúde e doença abrangendo discussões sociopolíticas, culturais e econômicas. Em termos científicos, ainda indicam alterações com argumentos embasados por uma corrente de ideias que colocam verdade e razão na construção do conhecimento. Existe um discurso pautado na separação de corpo (somático) e mente (psíquico) e divergem em conceitos, desse modo, Gaudenzi (2016) destaca duas formas de compreensão a respeito da temática: de um lado a corrente de ideias embasadas em ciências empíricas das quais indica que saúde e doença estão ligadas ao que é normal e tudo o que foge ao bom funcionamento do organismo considera-se atípico. Por outro lado, um pragmatismo subjetivista onde saúde e doença são reflexo da cultura e história. Ainda, existe uma subdivisão onde uma entende que saúde algo externo e embasado ao que a sociedade define como doença e a outra, baseia-se em auto percepção de incapacidade.

Por um lado, Canguilhem (1990) afirma que divergem o “normal” e o “patológico” no que se refere a frequência de eventos na população em geral, onde a busca pelo tratamento passa a ser uma forma de normalizar. Por outro lado, Caponi (2003) relata duplicidade quanto ao conceito de normalidade: numa perspectiva diz respeito a estatística e em outra relacionado ao que se considera importante período marcante na sociedade.

Em razão de necessitar entender a doença mental através de uma orientação sistêmica, o estudo da mente humana foi sendo atualizado a partir do momento em que a psiquiatria assume as pesquisas na área e o cuidado com as pessoas consideradas doentes mentalmente. Nesse momento da história, a psiquiatria acreditava que a melhor opção como tratamento para a doença mental era o isolamento que não era entendido como violação e sim como um direito da população que buscava a cura da doença. Somente após o fim da Segunda Guerra Mundial, houve a disseminação de terapias psicológicas e psicofármacos que compreendeu o isolamento como algo desumano e segregador (Freitas, 2017).

No Brasil, a partir da década de 70, a saúde passa a ser notada como algo que toda pessoa deveria ter, como ideal de vida e a doença como algo que precisa ser identificado, calculado e cuidado. Nesse momento, a psicoterapia começa a ganhar força no país permitindo com que a população possa se desprender das ideias antigas a respeito de doenças mentais, em especial ao tratamento que era usado para tratar e passar pelo processo de cura.

Pode-se identificar que, ao longo dos anos, o termo “saúde mental” tem sido utilizado, em especial, pelas políticas públicas e legislações em desígnios de serviços de saúde; bem como em livros, artigos científicos, meios de comunicação, manuais e, ainda assim, não existe um consenso entre estudiosos sobre o seu conceito.

A OMS (2020) conceituou saúde mental como bem-estar físico, mental e social integral desvalendo-se da ideia apenas de não possuir doença. Esse conceito foi alvo de avaliações ferrenhas por ser algo que parece ser inalcançável, do ponto de vista humano, sendo uma forma de fomentar a indústria de medicamentos e promoção do Estado a título de melhorar a saúde da população com políticas públicas acessíveis ratificando a ideia de controle exclusão do que foge à normalidade (Caponi, 2003; Carvalho, 2005). Portanto, ao longo dos anos, a Organização Mundial da Saúde reformulou o conceito e passa a disseminar que saúde mental é um patamar onde o indivíduo é capaz de lidar com as tensões da vida, manter sua rotina laboral e ser produtivo auxiliando em sua comunidade.

A expressão “bem-estar” tem seu conceito validado por Canguilhem ao relatar em seus estudos que o rigor médico orienta os indivíduos para melhora do físico, da psique e social, onde todos interligados e integrados, promovem o bem-estar da sociedade Canguilhem (1990).

A multiplicidade e versatilidade do conceito de bem-estar torna mais difícil a unanimidade em concordância entre os pesquisadores. O significado que mais está em consenso é o de sentimento de estar com saúde e se sentir próspero e auto realizado; além de cômodo, protegido e, ao longo dos anos, foi conceituado como o estado de estar bem em realizar atividades laborais sendo moldado ao que a sociedade vem exigindo, como: desenvolvimento do potencial e crescimento do indivíduo (Huppert, 2009).

Por conseguinte, a expressão “bem-estar” está relacionada com a possibilidade de o indivíduo ampliar seu crescimento pessoal em longa escala e abrangendo a realização profissional e interpessoal além de ser apenas com ausência de doenças mentais e, sim, de a vida segue seu curso de modo satisfatório e próspero (Ferreira, 2022).

Ryff (1989) corrobora com a ideia e acrescenta ao tema que a autonomia, as relações positivas interpessoais, a auto aceitação e encontrar sentido na vida são pontos conceituais sobre bem estar . Diener e Suh (1997) compreendem a definição por relacionar três pontos: estado de prazer na vida, referindo-se a cognição, e afeto agradável e desagradável, relacionados a humores e emoções.

Efeitos do exercício físico na redução do estresse, ansiedade e depressão.

A atividade física tem ganhado espaço como reguladora natural do bem-estar e saúde do indivíduo; bem como prevenção de doenças. A capacidade intelectual o qual abrange elementos, como: compreensão de mundo e interação com ele, a capacidade do cérebro de codificar, armazenar e recuperar informações, capacidade cognitiva em focar em estímulos importantes, observância de modo atento e sistemático de pessoas e ambiente, são elementos fundamentais que auxiliam na performance diária do indivíduo. Somados a ideia, podem ser citados fatores psicomotores e capacidades físicas, como: tempo de reação e o tempo em que se executa a ação. Em contrapartida, existem alguns aspectos que tornam a cognição deficitária, como o estilo de vida com hábitos ruins, falta de exercício físico regular, vícios em cigarro ou álcool, doenças na família ou preexistentes não tratadas, grau de estudo, nível de estresse e o modo com que a pessoa se relaciona com o outro e com o ambiente em que vive (Andrade, 2011; Lima, 2023; Oliveira; 2011).

Indicadores de padrões de saúde da população, segundo Oliveira (2011), sugerem que a prática de exercício físico é fator positivo para o declínio do aparecimento de transtornos mentais se comparado com pessoas que não praticam nenhum tipo de

atividade. Corroborando com essa ideia, Rhodes (2017) traz em seus estudos que ao ser praticantes de atividade física, saúde mental e física são beneficiadas positivamente. Como exemplo de intervenção medicamentosa, pode-se citar a atividade aeróbica, como corrida de rua, de fácil acesso a população em geral (Gough, 2020).

Os benefícios para o sistema cognitivo que resultam da prática de exercício físico, incluem, de maneira pontual: melhora da circulação no cérebro contribuindo para aumentar o fluxo cerebral e disponibilidade de oxigênio e outros substratos energéticos no cérebro, atua como agente regulador da função neuroquímica, controlador natural da pressão arterial, auxiliador na redução do nível de triglicerídeos diminuição dos níveis de triglicerídeos e formações de coágulos sanguíneos, dentre outros (Pereira, 2012; Carvalho, 2016; Nahas, 2001).

Outro ponto importante a ser destacado, é a capacidade que o exercício físico tem elevar os índices de enzimas antioxidantes contribuindo na defesa contra danos causados por estresse oxidativo. Bem como, aumento das concentrações de norepinefrina (associada a melhora da capacidade do organismo em adquirir, codificar, armazenar e recuperar informações), serotonina e β -endorfinas influenciando de maneira positiva na função cognitiva (Avelar, 2015; Vaisman, 2022; Pinho, 2013).

É sabido que atividade física promove bem estar físico e mental atuando como regulador natural de dor por conta da liberação de endorfina, especialmente em um contexto estressante de rotina. Aqueles que mantêm em sua atividade da vida diária a prática regular de exercícios experienciam cada vez menos sintomas ansiosos e menor índice de estresse (SILVA, 2015). Ainda, a liberação de endorfina é uma ferramenta poderosa no trato de sintomas depressivos estimulando a renovação celular cerebral melhorando o humor e a disposição (Anibal, 2017; Moratelli, 2023; Silva Soares, 2023).

Hábitos mais ativos influenciam a percepção do indivíduo sobre si mesmo, onde estipular e conquistar objetivos, ainda que mínimos, mas palpáveis, melhoram a autoestima e confiança (Mendes, 2021). Ademais, Figueiredo (2021) e Peixoto (2021) relatam que a prática de exercício físico organiza o ciclo do sono promovendo sono profundo e restaurador, fator este que intervém no humor, na concentração e bem estar geral.

O exercício físico é capaz de promover o aumento do hipocampo, região responsável pela memória e aprendizagem aprimorando capacidades cognitivas; bem como contribuição positiva na saúde mental (Doherty, 2020; Yilmaz 2022; Vorkapic-Ferreira, 2017).

Bennie et al., (2019) avaliou 17.839 adultos em relação ao risco de desenvolver depressão entre quem atinge ou não as recomendações mínimas sobre prática de exercício físico da Organização Mundial de Saúde, das quais são cento e cinquenta minutos de exercícios com intensidade moderada por semana e/ou setenta e cinco minutos ou sessões de duas vezes semanais de treinamento resistido. Foi observado que quem pratica apenas o treinamento resistido, tem as chances de desenvolver depressão ou ansiedade 51% menor do que quem não faz nenhum tipo de atividade física; os que fizeram apenas exercícios aeróbios diminuíram em 64% a viabilidade de desenvolver algum transtorno mental; por fim, os que praticaram as duas modalidades resultaram em 74% menor probabilidade de desencadear algum transtorno mental.

Um estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022) constatou que 47% da população brasileira não pratica nenhum exercício físico e podem ser consideradas sedentárias, fator que desencadeia sensações de inconformidade com o corpo e aumento do nível de dor, afetando também na qualidade de vida por demonstrar alto nível de estresse em quem não pratica atividade física. Abreus e Dias (2017) afirmam que um forte combatente para mudar o cenário é o exercício físico. Em seus estudos relata que a atividade física é uma das formas acessíveis para melhorar a saúde mental e qualidade de vida do indivíduo, em especial, reduzir sintomas depressivos ou ansiosos.

Who (2020) evidencia que diversificar as opções de exercícios físicos pode ser estratégia interessante no panorama de melhoramento da saúde mental. É exemplificado em seus estudos treinos oxidativos, os quais se utiliza o oxigênio como fonte principal de enérgica, treinamento resistido e a modalidade yoga, para que se possa praticar de maneira correta respiração e concentração.

No Brasil, cerca de 5,8% da população tem o diagnóstico da depressão perdendo apenas para os EUA (5,9%). Enquanto que a ansiedade é a maior do mundo com 9,3% (a média mundial é 3,6%). Os resultados são alarmantes necessitam de olhar cuidadoso para orientar e tratar as pessoas com os sintomas (OMS, 2020).

O exercício físico é um regulador fisiológico natural e sua atuação no sistema nervoso resulta em liberação de hormônios capazes que melhorar as sensações do corpo e reduzindo os níveis de estresse e de dor (Bavoso et al., 2017).

Corroboram com a ideia Leite et. al. (2024), o qual dizem em seus estudos que a prática de exercício físico gera a liberação de endorfina, serotonina, dopamina e norepinefrina pelo corpo atuando como neurotransmissores reguladores das sensações de prazer e humor reduzindo, por sua vez, os sintomas depressivos ou ansiosos. Ainda, a

atividade física atua como modulador de estresse natural que propicia em feedback positivo em cognição e concentração durante os episódios de estresse crônico.

Pereira et al. (2017) indica que caminhadas e corridas em grupo podem ser consideradas opções acessíveis a população para, pelo menos, iniciar a prática regular de exercício físico, além de propiciar melhora em níveis sociais pela atuação em coletivo.

Existem tratamentos medicamentos importantes e necessários para os transtornos depressivos e ansiosos, porém, segundo Fritze, Spanagel e Nori (2017), os inibidores seletivos de recaptação de serotonina demoram de três a quatro semanas para fazer efeito causando maior desinteresse por parte da pessoa; além de causar hemorragia intracerebral após acidente vascular encefálico, risco pré natal de hipertensão pulmonar persistente, graves efeitos cardiovasculares na população geriátrica, risco de epilepsia após lesão cerebral traumática, risco de sangramento intestinal, ataxia e comprometimento da função psicomotora em idosos, insônia, náusea, pesadelos, impotência e risco de suicídio.

O estilo de vida que a pessoa tem influencia diretamente nos transtornos com mecanismos e manifestações multifatoriais: desequilíbrio de neurotransmissores (serotonina, noradrenalina, dopamina e glutamato), alterações no cortisol (hormônio liberador da corticotrofina e mudanças no tamanho da hipófise e da adrenal, estresse oxidativo, neurodegeneração, imunoinflamação, disfunção mitocondrial (Loresti et al., 2013). Nesse sentido, Frota et al. (2022), afirma que a busca pelo equilíbrio corpo e mente deve-se perpassar pelo exercício físico, em especial, para aqueles que sofrem com sintomas depressivos ou ansiosos.

Berk (2007) corrobora com a ideia e diz em seus estudos que o ocidente leva uma vida considerada menos ativa se comparado a outro continente, gerando discussões alarmantes na saúde pública visto que o sedentarismo é observado em pacientes com transtornos mentais, por exemplo. Callaghan (2004) relata que pessoas que são mais ativas e praticam exercício físico regular mostram resultados positivos no ponto de vista fisiológico tornando-os aptos a realizar atividades da vida diária podendo até, segundo Donaghy (2007), aprimorar a saúde mental através do exercício físico diminuindo consideravelmente a aflição da psique.

Um estudo realizado por Goodwin (2003) retrata que pessoas que são ativas e praticam exercícios físicos tem um índice baixo de desenvolver transtornos de depressão ou ansiedade ao relacionar com quem não faz nenhum tipo de exercício. É sabido que a inatividade física e hábitos não saudáveis são fatores que potencializam o acometimento

de transtornos ou doenças mentais que, por sua vez, contribuem para a morte de dez a quinze anos mais cedo de pessoas que são diagnosticadas com eles (PARKS, SVENDSEN, SINGER & FOTI, 2006).

Loresti et al (2013) faz uma revisão bibliográfica sobre dieta, sono, exercício e suas relações com a depressão e afirma que, ao longo dos anos, tem havido menor prática de atividade física. Exemplo: dirigir para o trabalho foi de 67-88% da década de 60 ao ano 2000; crianças indo a pé para a escola caiu de 40% para 30% de 1969 até 2001; ingestão de vegetais, peixe e azeite de oliva são associados ao menor risco e severidade de depressão; cerca de 30% da população da pesquisa relatam insônia. Há evidências de que aumentar a atividade física reduz a depressão, tem efeito anti inflamatório, melhora níveis de neurotransmissores, melhora o estresse oxidativo, melhora no eixo hipotálamo-hipofise-adrenal, tem proteção contra neurodegeneração – neurogênese e mudanças no BDNF e melhor da função mitocondrial (Loresti *et al.*, 2013).

Os medicamentos atuam essencialmente em neurotransmissores serotonina e noradrenalina e são fundamentais para a autodeterminação, especialmente nos casos mais graves. Entretanto, de não se pode negligenciar questões comportamentais, como: sono, alimentação, atividade física e a psicoterapia. Kandola et al (2018) corrobora enfatizando que tratamentos medicamentos e psicoterapêuticos devem vir acompanhados de intervenções diretas no comportamento e hábitos saudáveis para prevenir e tratar doenças cardiovasculares e incidência de câncer em decorrência dos transtornos depressivos e ansioso.

Batista e Oliveira (2016) compartilham do mesmo pensamento e afirmam que para que se tenham resultados melhores, a orientação para prática de exercício e psicoterapias deve iniciar no atendimento médico de maneira mais assertiva e acessível.

Em relação aos efeitos do exercício físico sobre a saúde mental pode-se destacar o mecanismo biopsicossocial, neurais e comportamentais da população (Mikkelsen; Stojanovska; Polenakovic; Bosevski, Apostolopoulos, 2017). A exemplo, sabe-se que o exercício físico altera de maneira positiva estruturas e funções cerebrais como regulador natural do organismo que, por conseguinte, tem influência benéfica sobre a saúde mental (Rodríguez-Ayllón; Cadenas-Sánchez; Estévez-López, et al., 2019). Martinowich; Manji; Lu, 2007) relata que os níveis de ansiedade e depressão estão ligados a redução de fatores

neurotróficos derivados do cérebro (BNDF) e o exercício físico atua como regulador dos níveis de BNDF, aumentando-os e melhorando a saúde do sistema nervoso central.

Um estudo realizado em animais afirma que o exercício tem influência sobre neurotransmissores responsáveis sobre o estado de alerta, de prazer, recompensa e ansiedade (noradrenalina, dopamina e serotonina) (Sarbadhikari; Saha, 2006). Além disso, o exercício físico consegue fomentar o desenvolvimento de vasos sanguíneos, fator de crescimento afins à insulina tipo 1 (IGF -1) e fator de crescimento endotelial vascular (VEGF) melhorando a neurogênese e angiogênese em áreas corticais e subcorticais interessantes para que o sistema nervoso funcione de maneira saudável (Lubans; Richards; Hillman et al., 2016; Szuhany; Bugatti; Otto, 2014).

Segundo PHILLIPS et al (2014) manter o corpo em movimento gera função neuroprotetora sendo uma importante opção para tratamento de doenças mentais, visto que Phillips et al (2014) relata que o exercício físico melhora os níveis de neurotransmissores, beta-endorfinas e diminui o cortisol do organismo, fatores estes que regulam a neuropatologia dos transtornos de humor. Ainda, a atividade física otimiza a função de defesa do organismo, regula o estresse, atua como defesa antioxidante, regulador de ritmos circadianos e alterações epigenéticas reduzindo a incidência de sintomas de transtorno de humor.

O exercício físico, segundo Gujral (2017), também é capaz de melhorar a atividade do eixo hipotálamo-hipófise-adrenal (HPA) e reduz os níveis de cortisol no organismo, além de auxiliar na conexão e integração das substâncias brancas, bem como aumento do volume do hipocampo. Nesse contexto, o exercício pode atuar como regulador emocional melhorando a saúde mental do indivíduo (Lubans, 2016; Chan, 2019).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – quinta edição (DSM-V TR, 2023) conceitua e orienta quanto a sintomas emocionais ou comportamentais que classificam os transtornos mentais. O profissional de Educação física, por sua vez, visando atender diretrizes para tratamento ou prevenção de transtornos mentais, em forma de assistência individual ou coletiva inserido no Sistema Único de Saúde (SUS). No contexto da reforma psiquiátrica, a prática de atividade física se encontra como ação terapêutica em casos graves visando conter novos episódios e evitando o adoecimento do paciente (Roeder, 2003).

Com a prática de exercício físico, é sabido que existe melhora de condicionamento físico tanto para as pessoas saudáveis como para os que são acometidos de doenças mentais. Além do mais, existem alterações e adaptações bioquímicas e fisiológicas influenciando no humor, nos sintomas ansiosos ou a reação ao estado estressante (CALLAGHAN, 2004; WIPFLI, 2011; WOLF, 2012).

Segundo Lincoln (2011), o exercício físico passa a ser intervenção não medicamentosa no tratamento de transtornos mentais, como ansiedade (BERK, 2007), depressivos (DUNN, 2010), com distúrbios alimentares (STATHOPOULOU, 2006), dependentes de álcool ou substâncias ilícitas (GDODWIN, 2003), dentre outros. Nesse contexto, observa-se melhora significativa em sintomas ansiosos, em autopercepção, ou seja, os indivíduos passam a se perceber com uma imagem melhor, se sentir mais confiante diante das rotinas diárias, tem seu humor menos inconstante e, por conseguinte, a qualidade de vida também é beneficiada sendo reflexo da saúde física e mental. Logo, observa-se que o exercício físico atua como potente tratamento e prevenção não medicamentosa de doenças psiquiátricas (PELUSO & ANDRADE, 2005; MEYER & BROOCKS, 2000; SCHMITZ, N., 2004; GOODWIN, 2003).

A recomendação para a prática de exercício para a população geral é fornecida pelos médicos e entidades relacionadas a medicina, como a American College of Sports Medicine (ACSM) por elevarem a atividade física a um patamar de importância para beneficiar a saúde pública; bem como capacidades físicas tendo em consideração objetivo de quem está executando. A orientação que o ASCM fornece é de que, para que se possa manter o corpo ativo e saudável, o indivíduo deve praticar 150 minutos/semana de exercício aeróbio de moderada intensidade ou exercício resistido pelo menos duas vezes por semana. As recomendações levam em consideração o público com artrite, câncer, cardiopatas, diabetes mellitus, incapacitações por paralisia encefálica e medula espinhal, dislipidemia, vírus da imunodeficiência humana, hipertensão, síndrome metabólica, sobrepeso e obesidade, osteoporose, doença arterial periférica, doenças mentais e doenças renais (ACSM, 2025).

Evolução histórica do transporte por aplicativo e perfil dos motoristas

A evolução das plataformas transporte por aplicativo, segundo Aquino (2020), é resultante e acelerada a partir da quarta revolução industrial gerando alterações na sistemática do campo laboral brasileiro, principalmente durante a pandemia de COVID 19. No Brasil, o serviço de transporte por aplicativo pela plataforma Uber soma mais de 1,4 milhões de motoristas e entregadores cadastrados nos últimos dez anos (GONÇALVES, 2025). Esse panorama provoca crescimento exponencial da esfera laboral informal resultando no surgimento de uma categoria em alta demanda para remediar problemas sociais através de transporte por aplicativos, o qual apresenta aos motoristas informais vulnerabilidade laboral.

O uso de plataformas digitais é o local onde são inscritos os motoristas informais que trabalham remunerados sob demandas, comumente conhecidos como “*on-demand*”, os quais o regulamento para desenvolver o trabalho informal é regido pelas empresas, sem qualquer forma de controle público ou fiscalização. Para esse tipo de exercício laboral não se faz necessário alta qualificação, apenas o motorista apresenta habilitação remunerada para dirigir desconsiderando o conhecimento de rotas, direção defensiva ou segurança no transporte do passageiro ou no seu próprio. O trabalhador que decide por iniciar seu cadastro, pode efetua-lo sem que haja pré requisitos em se tratando de aperfeiçoamento de função ou crescimento na plataforma. O software oferece funções onde os motoristas podem entrar em contato com outros de forma colaborativa, entretanto, esse conceito deixa de ter o efeito positivo por ser a empresa a única que dita as regras e valores pagos aos motoristas, em teoria autônomos, e ainda lucra com o trabalho deles descaracterizando a ideia de “colaboração” e manifesta a eficiência capitalista deste modelo.

Naconesk; Villatore e Izuta (2021) relatam que as plataformas digitais implantaram uma estrutura de trabalho flexível onde o usuário autônomo é capaz de elaborar sua própria rotina de trabalho, fator que as tornam atrativas aos que deseja estabelecer seus próprios hábitos laborais. Em contrapartida, essa estrutura é desprovida de qualquer segurança trabalhista ocasionando em altos riscos e custos do operacional, ainda, gera precarização daqueles que necessita e dependem de maneira exclusiva dessa atividade.

Entende-se por precarização de trabalho, segundo Nascimento e Borges (2022) àqueles com propensão ao vínculo empregatício informal. Corroboram com essa ideia Moraes; Oliveira e Accorsi (2019) e relatam em seus estudos que é um modelo de trabalho

que permeiam o universo digital, onde os proventos dependem da demanda em o serviço prestado de maneira aleatória e sem registros trabalhistas, além de o trabalhador precisar arcar com todos os custos inerentes a atividade, como: manutenção do veículo, aluguéis, alimentação, combustível, seguro ou imprevistos inesperados, como acidentes ou roubos. Sobre a jornada de trabalho, de acordo com o IBGE (2022), os motoristas de aplicativo fazem é média aproximadamente 50 horas de trabalho por semana, podendo chegar a mais do que isso.

Ao analisar os “Termos gerais dos Serviços de Tecnologia”, cláusula 2.4, diz que permite a empresa a decisão de desativar ou restringir o cadastro de um motorista a qualquer momento, de maneira parcial e sem regras claras e estabelecidas (Uber, 2022).

O panorama de incertezas descrito leva aos motoristas a estarem em situação vulnerável e subjugados a níveis de estresse altos em sua rotina de trabalho, é o que relata Cândido (2024) e salienta, ainda, que existem patamares altos de estresse alavancado por receio de punições por parte da empresa ou banimento da plataforma tendo sua fonte de renda perdida.

Todo o cenário em que vivem os motoristas é propício para o desenvolvimento de doenças mentais, como: transtorno de ansiedade, depressão e síndrome de burnout, de acordo Cabreira (2022) e, ainda, salienta que as condições mentais descritas influenciam na vida diária dos motoristas e afetam, não só o profissional como seu bem estar físico, mental e emocional.

O expediente extenso e demandas constantes são fatores que convergem para o desenvolvimento de doenças mentais como afirma a Organização Mundial de Saúde (2019) que após longas jornadas sem intervalo provoca estresse crônico e fadiga afetando a realização do trabalho. Isso se dá por conta de esgotamento emocional, sensações de estar sem esperança e perturbações psicológicas e fisiológicas que os trabalhadores são expostos motivados por estresse. Sobre isso, Cavalcanti e Laraia (2023) relata que o estresse crônico aciona o sistema simpático permitindo o aparecimento de disfunções somáticas e viscerais e o sistema límbico, por sua vez, afeta comunicações entre sistema nervoso, endócrino e imunológico.

Fiorelli (2000) fala que a busca incessante por ser produtivo, as exigências de mercado e capacidade física do trabalhador são propulsores de elevados índices de ansiedade e depressão. Existem potencializadores para as doenças mentais que podem ser citados, como calor intenso, poluição ambiental e sonora, muito embora possam passar despercebidos ao longo do dia, podem se tornar grandes contribuintes para a fadiga

mental, emocional e desenvolvimento dos sintomas depressivos dos motoristas (Silva et al., 2009).

Mendez e Cruz (2004) afirmam que os sintomas depressivos e ansiosos são aparentes a partir de fadiga, falta de sensação de bem estar ou prazer em trabalhar além de ser inerente ao estresse crônico e, para tanto, as tarefas repetitivas acabam por se tornarem mais difíceis de serem realizadas afetando diretamente a produtividade do motorista.

A saúde emocional não é o único ponto de alerta, a Confederação Nacional do Transporte (2021) realizou um levantamento entre 2010 e 2020 e constatou 1.424.281 ocorrências em acidentes de trânsito, dos quais 118.309 (8,3%) estavam ligadas à saúde mental dos motoristas, exemplo: provação de sono, tiveram mal súbito ou ingeriram algum tipo de substância.

Um estudo realizado em 2019 pela International Stress Management Association no Brasil (ISMA) aproximadamente 78% da população do Brasil sofre com dificuldades financeiras e indicam que é um dos fatores cruciais para preocupações excessivas. Dessa forma, entende-se que o cenário de incertezas financeiras pode ser terreno propício para o surgimento de sintomas ansiosos e depressivos (SESIRS, 2022).

Em se tratando da busca por equilíbrio do corpo e mente, é essencial que o tratamento dos transtornos mentais seja feito de maneira adequada e coerente considerando a vida do paciente em aspectos da saúde física, fisiológica e mental, utilizando estratégias como terapias, uso farmacológico, atividade física e técnicas de relaxamento (Mangolini, Andrade e Wang, 2019).

Para trabalhador do setor do transporte, segundo Pereira (2023), os trabalhadores, por sua vez, não sabem identificar a diferença entre ansiedade e depressão e, tampouco, identificar sinais ou sintomas.

CONCLUSÃO

Os achados da literatura analisada evidenciam que a saúde mental deve ser compreendida como um processo dinâmico, influenciado por fatores biológicos, psicológicos e sociais. Em contextos de trabalho precarizado, como o dos motoristas de transporte por aplicativo, esses fatores tendem a se intensificar, aumentando a vulnerabilidade ao desenvolvimento de transtornos mentais.

O exercício físico emerge como uma estratégia eficaz e acessível de promoção da saúde mental, atuando por meio de mecanismos neuroquímicos, hormonais e comportamentais. A prática regular contribui para a redução dos níveis de estresse, ansiedade e depressão, além de favorecer o bem-estar psicológico, a autoestima e a qualidade de vida dos indivíduos.

Apesar da relevância dos tratamentos farmacológicos e psicoterapêuticos, a literatura destaca que intervenções baseadas em hábitos saudáveis, como a atividade física, devem ser incorporadas de forma complementar e integrada ao cuidado em saúde mental. Essa abordagem é especialmente pertinente para populações expostas a longas jornadas, insegurança financeira e desgaste emocional.

Conclui-se que a promoção do exercício físico no contexto do trabalho por aplicativo pode representar um importante instrumento de cuidado e prevenção em saúde mental. Contudo, ressalta-se a necessidade de políticas públicas e ações intersetoriais que ampliem o acesso à prática orientada de atividades físicas, considerando as especificidades e limitações dessa categoria profissional.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. O.; DIAS, I. S. Exercício físico, saúde mental e qualidade de vida na ESECS/IPL. *Psic., Saúde & Doenças*, Lisboa, v. 18, n. 2, p. 512-526, ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15309/17psd180219>. Acesso em: 18 mar. 2024.

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (ACMS). ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription. (12a ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2025.

ANIBAL, Cíntia; ROMANO, Luis Henrique. Relações entre atividade física e depressão: estudo de revisão. *Revista Saúde em Foco*, v. 9, p. 190-199, 2017.

AQUINO, João Victor Maciel de Almeida; PILATE, Fabiano Diniz de Queiroz; FÉLIX, Ynes da Silva. Uberização do trabalho e os riscos à saúde dos entregadores por aplicativo frente à pandemia da covid-19. *Revista Direitos, Trabalho e Política Social*, Cuiabá, v. 6, n. 11, p. 1-20, out. 2020.

AVELAR, Thalia MT et al. Oxidative stress in the pathophysiology of metabolic syndrome: which mechanisms are involved?. *Jornal Brasileiro de Patologia e Medicina Laboratorial*, v. 51, p. 231- 239, 2015.

BATISTA, J. I.; DE OLIVEIRA, A. Efeitos psicofisiológicos do exercício físico em pacientes com transtornos de ansiedade e depressão. *Corpoconsciência*. [S. 1.], v. 19, n. 3, p. 1-10, 2016.
Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/3974>. Acesso em: 25 março 2025

BATISTA, J. I.; DE OLIVEIRA, A. Efeitos psicofisiológicos do exercício físico em pacientes com transtornos de ansiedade e depressão. *Corpoconsciência*. [S. 1.], v. 19, n. 3, p. 1-10, 2016.
Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/3974>. Acesso em: 25 out. 2025.

BERK, M. (2007). Should we be targeting exercise as a routine mental health

BERK, M. (2007). Should we be targeting exercise as a routine mental health intervention? *Acta Neuropsychiatrica*, 19, 217–218.

CABREIRA, Brenda Miranda. Estresse e ansiedade em motoristas de aplicativos na cidade de Guarapari - Espírito Santo. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Campus Guarapari, Guarapari, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/xmlui/handle/123456789/2244>. Acesso em: 22 jan. 2025.

CALLAGHAN, P. (2004). Exercise: a neglected intervention in mental health care? *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 11, 476-483.

CANDIDO, Lara Alessandra Correa. Impactos psíquicos, sociais e políticos da uberização: relação entre precarização e saúde mental dos motoristas de aplicativos.

2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/10979>. Acesso em: 22 fev. 2025. Canguilhem G. O Normal e o Patológico. 6^a ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2009.

CAPONI, S. (2003). Saúde como abertura ao risco. In Czeresnia, D.; Freitas, C. M. (Orgs.). Promoção da Saúde: conceitos, reflexões, tendências. Rio de Janeiro: Fiocruz.

CARVALHO, Danniela Britto de; ARAÚJO, Tânia Maria de; BERNARDES, Kionna Oliveira. Transtornos mentais comuns em trabalhadores da Atenção Básica à Saúde. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, v. 41, 2016.

CARVALHO, S. R. (2005). Saúde coletiva e promoção da saúde: sujeito e mudança. São Paulo: Hucitec.

CHAN, J. S. Y.; LIU, G.; LIANG, D.; DENG, K.; WU, J.; YAN, J. H. Special Issue—Therapeutic Benefits of Physical Activity for Mood: A Systematic Review on the Effects of Exercise Intensity, Duration, and Modality. *J Psychol Interdiscip Appl.* 2019;153(1):102-125. doi:10.1080/00223980.2018.1470487

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO TRANSPORTE. Cuidados com a saúde dos motoristas podem reduzir número de acidentes no trânsito. Agência CNT, 27 maio 2024. Disponível em: <https://cnt.org.br/agencia-cnt/cuidados-com-a-saude-dos-motoristas-podem-reduzir-numero-de-acidentes-no-transito>. Acesso em: 4 mar. 2025. consequences. *Applied Psychology Health and Well Being*, 1(2), 137–64, 2009. <https://>

DA SILVA SOARES, Layanne Nayara; CARVALHO, Leyla Regis de Meneses Sousa. Análise da relação entre o estilo de vida ativo e prevalência dos transtornos de depressão em mulheres jovens. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar*, v. 4, n. 11, p. e4114390-e4114390, 2023. ISSN 2675- 6218.

DE ANDRADE, Laiana Sepúlveda; DO NASCIMENTO MARREIRO, Dilina. Aspects of the relationship between physical activity, oxidative stress and zinc. *Revista De Nutrição-Brazilian Journal of Nutrition*, v. 24, n. 4, p. 629-640, 2011. development and well-being. In M. Talvio & K. Lonka (Eds.), *International Approaches*

DIENER, Ed & SUH, Eunkook, *Measuring quality of life: Economic, social, and* do Instituto de Saúde de São Paulo, 2009.

DO NASCIMENTO, Vitor Almeida; BORGES, Silvana Maia. A precarização do trabalho e a saúde mental dos trabalhadores por aplicativo. *Disciplinarum Scientia. Série Ciências Humanas*, v. 23, n. 1, p. 107-122, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/4065>. Acesso em: 4 mar. 2025.

DOHERTY, Anya; FORÉS, Anna. Actividad física y cognición: inseparables en el aula. *Journal of Neuroeducation*, v. 1, n. 1, p. 66-75, 2020. 25- YILMAZ, Atike et al. A study on the attitudes and awareness of gifted and typically developing children toward sports. *Journal of Gifted Education and Creativity*, v. 9, n. 4, p. 339-349, 2022. doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x

DONAGHY, M. E. (2007). Exercise can seriously improve your mental health: fact or

DUNN, A. L., & Jewell, J. S. (2010). The effect of exercise on mental health. *Current Sports Medicine Reports*, 9(4), 202-207.

FERREIRA, Marco, Teachers' well-being, social and emotional competences, and fiction? *Advances in Physiotherapy*, 79, 76-88.

FIGUEREDO, Walisson Felipe Rodrigues et al. Avaliação da autoestima e da paixão por musculação em universitários frequentadores de academia. *Caderno de Educação Física e Esporte*, v. 19, n. 2, p. 77-83, 2021.

Foucault M. *História da loucura na idade clássica*. 9^a ed. São Paulo: Perspectiva; 2010. Freitas F, Amarante P. *Medicalização em psiquiatria*. 2^a ed. rev. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2017.

FROTA, I. J.; DE MOURA FÉ, A. A. C.; DE PAULA, F. T. M.; DE MOURA, V. E. G. S.; CAMPOS, E. de M. Transtornos de ansiedade: histórico, aspectos clínicos e classificações atuais. *Journal of Health & Biological Sciences*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1-8, 2022. DOI: 10.12662/2317-3076jhbs.v10i1.3971.p1- 8.2022. Disponível em: <https://unichristus.emnuvens.com.br/jhbs/article/view/3971>. Acesso em: 28 fev. 2025.

GAUDENZI P. Normal e Patológico no naturalismo e no normativismo em saúde: a controvérsia entre Boorse e Nordenfelt. *Physis* 2016; 26(3):747-767

GONÇALVES, André Luiz Dias. Brasil tem maior número de motoristas cadastrados e viagens no mundo, revela CEO da Uber. *TecMundo*, 27 fev. 2025. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/mercado/403024-brasil-tem-maior-numero-de-motoristas-cadastrados-e-viagens-no-mundo-revela-ceo-da-uber.htm>. Acesso em: 6 mar. 2025.

GOODWIN, R. D. (2003). Association between physical activity and mental disorders among adults in the United States. *Preventive Medicine*, 36, 698-703.

GOUGH, Aisling et al. Atividade física e mudança de comportamento: o papel da motivação distribuída. *Critical Public Health*, v. 30, n. 2, p. 153-165, 2020.

GUJRAL, S.; AIZENSTEIN, H.; REYNOLDS, C. F.; BUTTERS, M. A.; ERICKSON, K. I. Exercise effects on depression: Possible neural mechanisms. *Gen Hosp Psychiatry*. 2017;49(April):2-10. doi:10.1016/j.genhosppsych.2017.04.012

HUPPERT, Felicia, Psychological well-being: evidence regarding its causes and

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Em 2022, 1,5 milhão de pessoas trabalharam por meio de aplicativos de serviços no país. Agência de Notícias

IBGE, Rio de Janeiro, 25 out. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38160-em-2022-1-5-milhao-de-pessoas-trabalharam-por-meio-de-aplicativos-de-servicos-no-pais>. Acesso em: 4 mar. 2025.

intervention? *Acta Neuropsychiatrica*, 19, 217–218.

LEITE, B., M.; G. L. E.; MARTINS, S. A.; ALEXANDRE, B. H.; MARQUES, P. V.; MANOEL, P. L. M.; FLORINDO, C. M.; GALINDO, S. L.; VILELA, D. J. D.; SILVA,

C. L.; APARECIDA, S. F. T.; YUDI, S. H. B. Corpo em movimento, mente em equilíbrio: O papel da atividade física no tratamento da ansiedade e da depressão. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, [S. l.], v. 6, n. 10, p. 2332–2345, 2024. DOI: 10.36557/2674- 8169.2024v6n10p2332-2345. Disponível em: <https://bjih.s.emnuvens.com.br/bjih/article/view/3916>. Acesso em: 27 fev. 2025.

LIMA, Gleisson Ferreira et al. Atividade física e saúde mental: intervenção no contexto da residência multiprofissional em saúde da família. *Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR*, v. 27, n. 6, p. 2324-2340, 2023.

LINCOLN, A.K., SHEPHERD, A., JOHNSON, P.L., & CASTANEDA-SCEPPA, C. (2011). The impact of resistance exercise training on the mental health of older Puerto Rican adults with type 2 diabetes. *The Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 66(5), 567-570.

LUBANS, D.; RICHARDS, J.; HILLMAN, C. et al. Physical activity for cognitive and mental health in youth: A systematic review of mechanisms. *Pediatrics*. 2016;138(3). doi:10.1542/peds.2016-1642

MANGOLINI, V. I.; ANDRADE, L., H.; WANG, Yuan-Pang. Epidemiologia dos transtornos de ansiedade em regiões do Brasil: uma revisão de literatura. *Revista de Medicina*, São Paulo, Brasil, v. 98, n. 6, p. 415–422, 2019. DOI: 10.11606/issn.1679-9836.v98i6p415-422. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/144226>. Acesso em: 26 fev. 2025.

MATSUDO, S. M. M. Envelhecimento, Atividade Física e Saúde. São Paulo: Boletim MENDES, José et al. Imagem corporal e autoestima em homens estudantes universitários: Imagem corporal e autoestima. *Revista portuguesa de psicologia da aparência*, v. 1, n. 1, p. 5-22, 2021.

MEYER, T. & BROOCKS, A. (2000). Therapeutic Impact of Exercise on Psychiatric Diseases: guidelines for Exercise Testing and Prescription. *Sports Medicine*, 30(4), 269-279. middle-aged and older adults. *Psychology and Aging*, 4, 195–210, 1989. <https://doi.org/10.1037/0898-2603.4.2.195>

MIKKELSEN, K.; STOJANOVSKA, L.; POLENAKOVIC, M.; BOSEVSKI, M. APOSTOLOPOULOS, V. Exercise and mental health. *Maturitas*. 2017;106(August):48-56. doi:10.1016/j.maturitas.2017.09.003

MORAES, Rodrigo Bombonati de Souza; OLIVEIRA, Marco Antonio Gonsales de; ACCORSI, André. Uberização do trabalho: a percepção dos motoristas de transporte particular por aplicativo. *Revista Brasileira de Estudos Organizacionais*, 2019.

Disponível em: <https://rbeo.emnuvens.com.br/rbeo/article/view/216>. Acesso em: 3 fev. 2025.

MORATELLI, Jéssica Amaro et al. Evidence of the effects of dance interventions on adults mental health: A systematic review. *Journal of Dance Medicine & Science*, v. 27, n. 4, p. 183-193, 2023.

NACONESKI, Celina; VILLATORE, Marco Antônio Cesar; IZUTA, Thierry Gihachi. A globalização e a “uberização” do trabalho: reflexões sobre os trabalhadores de entregas de alimentos por aplicativos. *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 48, p. 301-312, 2021.

NAHAS, Markus V. Atividade física, saúde e qualidade de vida. Londrina: Midiograf, v. 3, p. 278, 2001.

OLIVEIRA, Eliany Nazaré et al. Benefícios da atividade física para saúde mental. *Saúde coletiva*, v. 8, n. 50, p. 126-130, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases. World Health Organization, 28 maio 2019. Disponível em: <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>. Acesso em: 5 mar. 2025.

PEIXOTO, Evandro Moraes. Exercício Físico: compreendendo as razões para prática e seus desfechos psicológicos positivos. *Avaliação Psicologica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, v. 20, n. 1, p. 52-60, 2021.

PELUSO, M. A. M. & ANDRADE, L. H. S. G. (2005). Physical activity and mental health: the association between exercise and mood. *Clinics*, 60(1), 61-70.

PEREIRA, Érico Felden; TEIXEIRA, Clarissa Stefani; SANTOS, Anderlei dos. Qualidade de vida: abordagens, conceitos e avaliação. *Revista brasileira de educação física e esporte*, v. 26, p. 241- 250, 2012.

PEREIRA, H. P.; LOPES, D. G.; GONÇALVES, M. C.; VASCONCELOS RAPOSO, J. J. Bem-estar psicológico e autoestima em estudantes universitários. *Revista Iberoamericana de Psicologia do Exercício e do Esporte*. 2017;12(2):297-305. ISSN: 1886-8576. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311151242013>. Acesso em: 30 mar. 2025.

PHILLIPS, C. Physical Activity Modulates Common Neuroplasticity Substrates in Major Depressive and Bipolar Disorder. *Neural Plast.* 2017;2017:1-37. doi:10.1155/2017/7014146

PHILLIPS, C.; BAKTIR, M. A.; SRIVATSAN, M.; SALEHI, A. Neuroprotective effects of physical activity on the brain: a closer look at trophic factor signaling. *Front Cell Neurosci.* 2014;8:170.

PINHO, Wendel Luiz; DA SILVA, Adriana Pederneiras Rebelo. Efeitos do exercício físico sobre a formação de espécies reativas de oxigênio e os compostos antioxidantes da dieta. RBNE-Revista Brasileira de Nutrição Esportiva, v. 7, n. 37, 2013.

recessive teaching – a teacher's continuous training model for professional

RHODES, Ryan E. et al. Physical activity: Health impact, prevalence, correlates and interventions. *Psychology & health*, v. 32, n. 8, p. 942-975, 2017.

RODRIGUEZ-AYLLON, M.; CADENAS-SÁNCHEZ, C.; ESTÉVEZ-LÓPEZ, F. et al. Role of Physical Activity and Sedentary Behavior in the Mental Health of Preschoolers, Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sport Med*. 2019;49(9):1383-1410. doi:10.1007/s40279-019-01099-5

RYFF, Carol, In the eye of the beholder: Views of psychological wellbeing among

SARBADHIKARI, S. N.; SAHA, AK. Moderate exercise and chronic stress produce counteractive effects on different areas of the brain by acting through various neurotransmitter receptor subtypes: A hypothesis. *Theor Biol Med Model*. 2006;3. doi:10.1186/1742-4682-3-33

SCHMITZ, N., KRUSE, J. & KUGLER, J. (2004). The association between physical exercises and health-related quality of life in subjects with mental disorders: results from a cross-sectional survey. *Preventive Medicine*, 39, 1200-1207.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. Saúde mental e saúde financeira: entenda a relação. SESI, 2022. Disponível em: <https://www.sesirs.org.br/blog-sesi-saude/saude-mental-e-saude-financeira-entenda-relacao>. Acesso em: 3 fev. 2025.

SILVA, Gonçalo Glauco Justino et al. Considerações sobre o transtorno depressivo no trabalho. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, v. 34, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbso/a/3WSwtHpr64LyvH8Xj7RSx8P/>. Acesso em: 3 fev. 2025.

SILVA, Maritza Lordsleem; LEONIDIO, Ameliane da Conceição Reubens; FREITAS, Clara Maria Silvestre Monteiro de. Prática de atividade física eo estresse: uma revisão bibliométrica. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 26, n. 2, p. 331-339, 2015.

STATHOPOULOU, G., POWERS, M. B., BERRY, A. C., SMITS, J. A. J., & OTTO, M. W. (2006). Exercise Interventions for Mental Health: a quantitative and qualitative review. *Clinical Psychology:Science and Practice*, 3(2), 179-193. subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40(1-2), 189–216, 1997. <https://doi.org/10.1007/BF00242511>

SZUHANY, K. L.; BUGATTI, M.; OTTO, M. W. A meta-analytic review of the effects of exercise on brain-derived neurotrophic factor. *J Psychiatr Res*. 2015;60:56-64. doi:10.1016/j.jpsychires.2014.10.003

Teaching Strategy, (pp. 109-130). Routledge, Taylor & Francis, 2022. <https://doi.org/10.4324/9781003131257-003> to Promoting Social and Emotional Learning in Schools - A Framework for Developing

UBER DO BRASIL TECNOLOGIA LTDA. Termos Gerais dos Serviços de Tecnologia. O Contrato, Osasco, 4 out. 2022. Disponível em: <https://www.uber.com/legal/pt-br/document/?name=general-contract>. Acesso em: 6 mar. 2025.

VAISMAN, Mario et al. A systematic review of hormone levels, biomarkers of cellular injury and oxidative stress in multi-stressor military field training exercises. *Archives of Endocrinology and Metabolism*, v. 66, p. 382-392, 2022.

VORKAPIC-FERREIRA, Camila et al. Nascidos para correr: a importância do exercício para a saúde do cérebro. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, v. 23, n. 06, p. 495-503, 2017.

WHO. Guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Geneva: World Health Organization; 2020.

WIPFLI, B., LANDERS, D., NAGOSHI, C. & RINGENBACH, S. (2011). An examination of serotonin and psychological variables in the relationship between exercise and mental health. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21, 474-481.

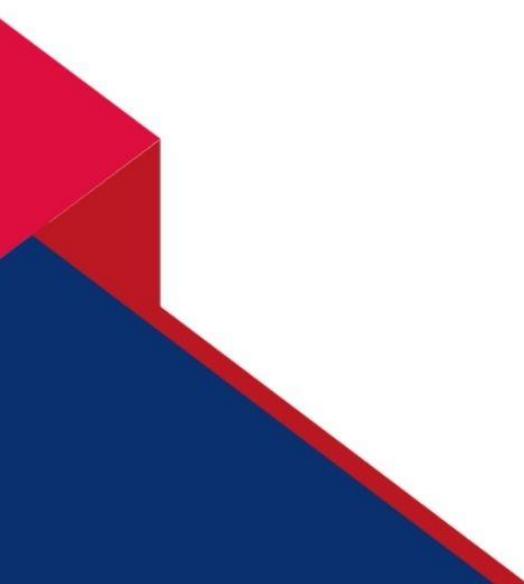
WOLF, O. T. (2012). Immediate recall influences the effects of pre-encoding stress on emotional episodic long-term memory consolidation in healthy young men. *Stress*, 15(3), 272–280.



A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ATENÇÃO PSICOSSOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS CORPORAIS PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL NO CONTEXTO DO SUS

**Nayara Santos Monteiro Rodrigues
Ricardo Figueiredo Pinto**

DOI: 10.29327/5747050.1-2



A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ATENÇÃO PSICOSSOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS CORPORAIS PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL NO CONTEXTO DO SUS

DOI: 10.29327/5747050.1-2

Nayara Santos Monteiro Rodrigues

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

Este estudo tem como objetivo discutir a atuação do profissional de Educação Física na promoção da saúde mental no contexto da atenção psicossocial, com ênfase nos Centros de Atenção Psicossocial e nas políticas públicas de saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e analítico, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica narrativa. A análise fundamenta-se em autores que discutem a constituição epistemológica da Educação Física, a Reforma Psiquiátrica Brasileira, a Rede de Atenção Psicossocial e as práticas corporais como estratégias de cuidado em saúde mental. Os resultados indicam que a atuação do profissional de Educação Física nos serviços substitutivos de saúde mental ultrapassa a lógica biologicista e prescritiva, contribuindo para práticas de cuidado baseadas na integralidade, na humanização e na promoção da autonomia dos usuários. As práticas corporais, como jogos, dança, atividades aeróbicas e alongamentos, destacam-se como dispositivos terapêuticos que favorecem a socialização, a expressão corporal e a reinserção social. Conclui-se que a consolidação dessa atuação demanda investimentos na formação profissional e no fortalecimento de abordagens interdisciplinares alinhadas aos princípios do SUS e da atenção psicossocial.

Palavras-chave: Educação Física. Saúde mental. Atenção psicossocial. Práticas corporais. SUS.

ABSTRACT

This study aims to discuss the role of Physical Education professionals in promoting mental health within the psychosocial care context, with emphasis on Psychosocial Care Centers and public health policies within the Brazilian Unified Health System. This is a qualitative, descriptive and analytical study conducted through a narrative literature review. The analysis is based on authors who address the epistemological foundations of Physical Education, the Brazilian Psychiatric Reform, the Psychosocial Care Network, and bodily practices as mental health care strategies. The findings indicate that the role of Physical Education professionals in mental health services goes beyond a biologicist and prescriptive approach, contributing to care practices grounded in integrality, humanization, and user autonomy. Bodily practices such as games, dance, aerobic activities, and stretching emerge as therapeutic devices that promote socialization, bodily expression, and social reintegration. It is concluded that strengthening this professional role requires investment in training and interdisciplinary approaches aligned with SUS and psychosocial care principles.

Keywords: Physical Education. Mental health. Psychosocial care. Bodily practices. Unified Health System.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo discutir la actuación del profesional de Educación Física en la promoción de la salud mental en el contexto de la atención psicosocial, con énfasis en los Centros de Atención Psicosocial y en las políticas públicas de salud del Sistema Único de Salud. Se trata de una investigación cualitativa, de carácter descriptivo y

analítico, desarrollada a partir de una revisión bibliográfica narrativa. El análisis se fundamenta en autores que abordan la constitución epistemológica de la Educación Física, la Reforma Psiquiátrica Brasileña, la Red de Atención Psicosocial y las prácticas corporales como estrategias de cuidado en salud mental. Los resultados indican que la actuación del profesional de Educación Física supera una lógica biologicista y prescriptiva, contribuyendo a prácticas de cuidado basadas en la integralidad, la humanización y la autonomía de los usuarios. Las prácticas corporales, como juegos, danza, actividades aeróbicas y estiramientos, se destacan como dispositivos terapéuticos que favorecen la socialización, la expresión corporal y la reinserción social. Se concluye que el fortalecimiento de esta actuación requiere inversiones en la formación profesional y en enfoques interdisciplinarios alineados con los principios del SUS y de la atención psicosocial.

Palabras clave: Educación Física. Salud mental. Atención psicosocial. Prácticas corporales. Sistema Único de Salud.

INTRODUÇÃO

A atuação do profissional de Educação Física no campo da saúde mental tem se consolidado como um tema relevante no âmbito das políticas públicas de saúde e das práticas interdisciplinares desenvolvidas no Sistema Único de Saúde. Historicamente, a Educação Física ampliou seus espaços de inserção profissional a partir do diálogo com diferentes áreas do conhecimento, especialmente com as Ciências Humanas e Sociais, o que favoreceu sua aproximação com os princípios da Reforma Psiquiátrica e do modelo de atenção psicossocial.

A constituição epistemológica da Educação Física caracteriza-se por seu caráter interdisciplinar, dialogando com áreas como Filosofia, Biologia e Sociologia, o que contribui para uma compreensão ampliada do corpo, do movimento e da saúde. Essa pluralidade teórica possibilita que a área ultrapasse uma visão estritamente técnica e biologicista, favorecendo práticas que consideram os sujeitos em sua integralidade, conforme discutido por Melo, Oliveira e Raposo (2014).

A partir da consolidação do Sistema Único de Saúde e do fortalecimento das políticas de saúde mental no Brasil, especialmente após as transformações promovidas pela Reforma Psiquiátrica, o cuidado em saúde passou a ser orientado por princípios como integralidade, humanização e atenção territorial. Nesse contexto, a saúde mental deixou de ser compreendida apenas sob a lógica hospitalocêntrica, abrindo espaço para práticas de cuidado baseadas na convivência comunitária e na promoção da autonomia dos sujeitos.

A saúde mental, conforme definida pela Organização Mundial da Saúde, constitui um direito humano fundamental e envolve a capacidade de lidar com as adversidades da vida, estabelecer relações sociais e participar ativamente da comunidade. Tal compreensão amplia o conceito de saúde, reconhecendo a influência de determinantes biológicos, sociais, culturais e políticos nos processos de saúde e adoecimento, conforme apontado por Alves e Rodrigues (2010) e Canguilhem (2009).

O sofrimento psíquico, nessa perspectiva, não é entendido como um fenômeno exclusivamente individual ou patológico, mas como uma experiência produzida nas relações sociais e nas condições concretas de existência. Essa compreensão crítica permite questionar os processos de patologização e medicalização da vida, frequentemente associados a abordagens reducionistas da saúde mental, conforme discutido por Almeida e Gomes (2014).

Diante desse cenário, a inserção do profissional de Educação Física nos serviços substitutivos de saúde mental, especialmente nos Centros de Atenção Psicossocial, apresenta-se como uma estratégia relevante para a promoção do cuidado integral. As práticas corporais, ao valorizarem o movimento, a expressão e a socialização, configuram-se como importantes dispositivos terapêuticos no contexto da atenção psicossocial, justificando a necessidade de aprofundar a discussão sobre o papel desse profissional na promoção da saúde mental.

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo e analítico, desenvolvida a partir de uma revisão bibliográfica narrativa. A investigação fundamentou-se na análise de produções científicas que abordam a atuação do profissional de Educação Física no campo da saúde mental, com ênfase nas práticas desenvolvidas no contexto da atenção psicossocial e nos Centros de Atenção Psicossocial.

Foram utilizados como critérios de seleção estudos que discutem a inserção da Educação Física no Sistema Único de Saúde, a Reforma Psiquiátrica Brasileira, a Rede de Atenção Psicossocial e as práticas corporais como estratégias de cuidado em saúde mental. As obras analisadas incluem artigos científicos, livros e documentos institucionais de órgãos nacionais e internacionais, como o Ministério da Saúde e a Organização Mundial da Saúde.

A análise do material foi realizada de forma interpretativa, buscando identificar convergências teóricas, concepções de saúde e sofrimento psíquico, bem como os principais tipos de práticas corporais desenvolvidas pelos profissionais de Educação Física nos serviços de saúde mental. Essa abordagem permitiu compreender o papel desse profissional a partir de uma perspectiva crítica e alinhada aos princípios da integralidade e da multiprofissionalidade.

DESENVOLVIMENTO

A atuação do profissional de Educação Física no campo da saúde mental tem se consolidado como um importante objeto de reflexão no âmbito das políticas públicas de saúde e das práticas interdisciplinares no Sistema Único de Saúde. Inserida historicamente em uma trajetória marcada pela interlocução com diferentes áreas do conhecimento, a Educação Física vem ampliando seus espaços de atuação, especialmente a partir de sua aproximação com os princípios da Reforma Psiquiátrica e do modelo de atenção psicossocial. Nesse contexto, torna-se fundamental compreender os fundamentos teóricos, históricos e políticos que sustentam a inserção desse profissional nos serviços de saúde mental, em especial nos Centros de Atenção Psicossocial.

Assim, esta seção do referencial teórico tem como objetivo discutir o papel do profissional de Educação Física na promoção da saúde mental, articulando sua constituição epistemológica, a compreensão ampliada de saúde e sofrimento psíquico, as transformações históricas da política de saúde mental no Brasil e as práticas corporais desenvolvidas no contexto da atenção psicossocial. Ao abordar esses elementos, busca-se evidenciar a relevância das práticas corporais como estratégias de cuidado integral, bem como os desafios e potencialidades que atravessam a atuação desse profissional no campo da saúde mental.

A Educação Física é reconhecida como uma área do conhecimento científico cuja constituição epistemológica apresenta caráter interdisciplinar, dialogando com distintos campos do saber. Para fins de classificação acadêmica, encontra-se vinculada, em algumas instituições, às Ciências Sociais e Humanas e, em outras, às Ciências da Saúde, evidenciando a amplitude de sua atuação e de seus referenciais teóricos (Melo; Oliveira; Raposo, 2014). Essa dupla inserção reforça o entendimento de que a Educação Física ultrapassa uma perspectiva meramente técnica, assumindo um papel relevante na compreensão e intervenção sobre fenômenos relacionados ao corpo, ao movimento e à saúde.

Historicamente, as raízes do conhecimento da Educação Física estão associadas a áreas como a Filosofia, a Biologia e a Sociologia, o que contribuiu para a construção de uma base teórica plural e dinâmica. A Filosofia forneceu subsídios para reflexões sobre o corpo, a ética e o sentido do movimento humano; a Biologia contribuiu com os estudos sobre funcionamento orgânico, fisiologia e adaptação; enquanto a Sociologia possibilitou a compreensão das práticas corporais como fenômenos sociais e culturais (Melo; Oliveira; Raposo, 2014). Essa articulação de saberes fundamenta a complexidade da área e sustenta sua constante evolução.

Nas últimas décadas, especialmente a partir dos anos 2000, observa-se uma ampliação significativa da inserção dos profissionais de Educação Física no campo da saúde pública. Esse movimento foi potencializado pela consolidação de políticas públicas como o Sistema Único de Saúde (SUS), pela atuação no contexto do Movimento Antimanicomial no campo da saúde mental e pela participação nas equipes multiprofissionais dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASFs). Tal inserção tem contribuído para o reconhecimento crescente da Educação Física como uma profissão pertencente ao campo da saúde.

A emergência de novas possibilidades de atuação dos profissionais de Educação Física ocorreu em um contexto marcado por intensos debates sobre a necessidade de reconstrução das práticas de saúde. Esse movimento esteve diretamente relacionado à ampliação dos saberes e fazeres em saúde, com a valorização de referenciais oriundos das Ciências Humanas e Sociais, especialmente aqueles vinculados aos conceitos de humanização e cuidado. Nessa perspectiva, Ayres (2004) contribui ao destacar a centralidade do cuidado como eixo estruturante das práticas em saúde, compreendendo-o como uma relação ética e dialógica que considera o sujeito em sua integralidade.

A inserção progressiva dos profissionais de Educação Física nesse campo ampliado da saúde representou um avanço significativo, ao possibilitar novas formas de intervenção que ultrapassam a lógica estritamente técnica e prescritiva. Essa ampliação favoreceu o reconhecimento das práticas corporais como estratégias que podem contribuir para a promoção da saúde, para o fortalecimento de vínculos e para a construção de sentidos relacionados ao bem estar e à qualidade de vida. Assim, a atuação desses profissionais passou a dialogar com princípios como a integralidade, a interdisciplinaridade e a atenção centrada nas necessidades reais dos sujeitos.

Entretanto, a crescente atuação dos profissionais de Educação Física no campo da saúde também evidenciou importantes desafios para a área. Entre eles, destacam-se as limitações relacionadas à formação profissional, especialmente no que se refere à insuficiente articulação entre os cursos de graduação e os serviços de saúde. Esse distanciamento dificulta a compreensão das dinâmicas do Sistema Único de Saúde e dos diferentes contextos de atuação, comprometendo a consolidação de práticas alinhadas às demandas concretas da saúde coletiva (Ferreira; Kirk; Drigo, 2022).

Além disso, persiste o predomínio de uma abordagem biologicista nos modos de pensar e fazer da Educação Física em saúde, centrada no controle de fatores de risco para doenças, na aplicação de protocolos e na prescrição de exercícios. Conforme apontado por Barboni, Carvalho e Souza (2021), Oliveira e Gomes (2019), Neves e Assumpção (2017) e Santiago, Pedrosa e Ferraz (2016 apud Ferreira; Kirk; Drigo, 2022), essa lógica tende a reduzir a complexidade dos processos de saúde e adoecimento, limitando o potencial das intervenções. Tal cenário reforça a necessidade de repensar a formação e a prática profissional, incorporando concepções ampliadas de saúde que considerem os determinantes sociais, culturais e subjetivos envolvidos no cuidado.

Nesse cenário, a atuação da Educação Física em saúde mental passou a ser respaldada por parâmetros técnicos, políticos e científicos que a situam, em determinados contextos, no âmbito das Ciências da Saúde. A compreensão do movimento corporal e do exercício físico como elementos terapêuticos e promotores de saúde reforça a relevância dessa área na atenção integral ao sujeito, especialmente quando se considera a complexidade do sofrimento psíquico e suas múltiplas determinações.

A saúde mental, por sua vez, é compreendida pela Organização Mundial da Saúde como um direito humano fundamental, essencial para o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas, para a tomada de decisões e para o estabelecimento de relações sociais (OMS, 2022). Além disso, a saúde mental é definida como um estado de bem-estar que permite ao indivíduo lidar com as tensões da vida, trabalhar de forma produtiva e contribuir para a comunidade em que está inserido, o que evidencia seu papel central na vida em sociedade.

Entretanto, a conceituação de saúde mental não se limita a uma definição normativa ou restrita ao bem-estar subjetivo. Trata-se de um conceito amplo e complexo, que envolve múltiplos determinantes de natureza biológica, social, cultural, econômica e política, sem que tais dimensões sejam relativizadas ou hierarquizadas (Alves e

Rodrigues, 2010). Essa abordagem ampliada possibilita uma compreensão mais sensível e contextualizada dos processos de saúde e adoecimento mental.

Nesse sentido, destacam-se duas principais perspectivas de compreensão da saúde mental. A primeira, de caráter positivista, associa saúde e doença à ideia de normalidade do organismo, priorizando critérios biomédicos e diagnósticos. A segunda, de natureza subjetivista, comprehende a saúde mental como um processo de construção social, influenciado por fatores políticos, econômicos, culturais, individuais e familiares, reconhecendo a singularidade das experiências humanas (Canguilhem, 2009; Almeida et al., 1999).

Sob o ponto de vista histórico, a saúde mental no Brasil passou por profundas transformações entre as décadas de 1970 e 1990. Nesse período, consolidou-se uma crítica coletiva ao saber psiquiátrico tradicional e ao modelo hospitalocêntrico, marcado pela exclusão social e pela violação de direitos. Instituições como o Centro Brasileiro de Estudos em Saúde desempenharam papel central na defesa do direito universal à saúde, articulando debates fundamentais para a construção de novas práticas assistenciais (Brasil, 2005).

Paralelamente, o Movimento dos Trabalhadores em Saúde Mental, surgido em 1978, destacou-se ao articular reivindicações humanitárias e trabalhistas, denunciando a violência institucional dos manicômios e a hegemonia de uma rede privada de assistência. Esse movimento contribuiu de forma decisiva para a consolidação da Reforma Psiquiátrica Brasileira, que se desenvolveu em diálogo com a Reforma Sanitária, embora possuísse objetivos e estratégias específicas (Tenório, 2002; Amarante, 1995 apud Goes et al. 2025).

Enquanto a Reforma Sanitária buscava reorganizar o sistema nacional de saúde, ampliando o acesso e o planejamento dos serviços, a Reforma Psiquiátrica tinha como foco a transformação crítica do modelo tradicional da psiquiatria. Essa transformação implicava a substituição progressiva do modelo manicomial por uma rede de cuidados territorializados, pautados na atenção psicossocial, na autonomia dos sujeitos e no respeito aos direitos humanos.

Além disso, segundo Machado e Silva (2025), a saúde pode ser compreendida como a capacidade do indivíduo de tolerar as irregularidades do meio e suas constantes infrações, ajustando seu comportamento às situações que emergem no cotidiano. Essa

compreensão desloca a saúde de uma condição fixa ou idealizada para uma perspectiva dinâmica, na qual o sujeito se relaciona ativamente com o ambiente e com as adversidades que nele se apresentam. Tal entendimento reforça a ideia de que saúde e doença não constituem polos opostos estanques, mas se situam em um continuum marcado pela interação entre o indivíduo e o contexto em que está inserido.

Nessa mesma direção, Canguilhem (1995, p. 159) afirma que a saúde corresponde a “uma margem de tolerância às infidelidades do meio”, destacando o caráter normativo e adaptativo do viver saudável. Para o autor, ser saudável não significa a ausência de perturbações, mas a capacidade de enfrentá-las e reorganizar-se diante das variações impostas pelo ambiente. Assim, a saúde passa a ser entendida como potência de criação de novas normas de vida frente às exigências e desafios que se colocam ao sujeito.

A partir dessa perspectiva, o sofrimento psíquico emerge como uma possibilidade inerente à condição humana, uma vez que todo indivíduo está inserido em relações sociais permeadas por conflitos, tensões e desigualdades. O sofrimento, nesse sentido, pode ser compreendido como uma experiência que se instala quando há uma limitação ou interrupção nos modos de viver, afetando a capacidade do sujeito de se relacionar consigo, com os outros e com o mundo. Dessa forma, o sofrimento psíquico não é um evento isolado, mas um fenômeno que se constrói nas interações sociais e nas condições concretas de existência.

Compreende-se, portanto, que as diversas formas de manifestação do sofrimento psíquico não são exclusivas de determinados grupos ou de indivíduos biologicamente ou psiquicamente predispostos, mas são produzidas no movimento da vida social. Conforme Almeida (2018 apud Machado; Silva, 2025), o sofrimento não se refere à patologização dos processos cotidianos da vida, mas aos processos vividos como obstruções à existência, que comprometem a possibilidade de agir, criar e projetar-se no mundo. Essa compreensão amplia o olhar sobre o sofrimento psíquico, permitindo abordagens mais sensíveis, contextualizadas e comprometidas com a promoção da saúde.

A partir desse processo, a política de saúde mental no Brasil passou a orientar o fechamento gradual de manicômios e a implantação de uma rede substitutiva de cuidados. No âmbito do SUS, foi instituída a Rede de Atenção Psicossocial, composta por diferentes dispositivos destinados ao atendimento de pessoas em sofrimento psíquico e com necessidades decorrentes do uso prejudicial de álcool e outras drogas, assegurando cuidado integral e de qualidade (Brasil, 2011 apud Goes et al. 2025).

Como parte fundamental dessa rede, foram criados os Centros de Atenção Psicossocial, serviços de saúde mental de base territorial destinados ao acolhimento de pessoas com transtornos mentais. Os CAPS têm como objetivo estimular a reinserção social e familiar, promover autonomia e oferecer atendimento biopsicossocial, em oposição às práticas de internação prolongada e isolamento social características do modelo manicomial (Brasil, 2004).

No contexto da promoção da saúde, o exercício físico é amplamente recomendado por entidades médicas e científicas, como o American College of Sports Medicine. A atividade física é reconhecida como uma ferramenta fundamental para a melhoria da saúde pública e para o desenvolvimento de capacidades físicas específicas, conforme o tipo de exercício realizado (ACSM, 2010; WHO, 2006). Seus benefícios estendem-se tanto a indivíduos saudáveis quanto àqueles com diferentes condições clínicas.

Diversos estudos demonstram que o exercício físico está associado à melhoria da qualidade de vida e à saúde em indivíduos com patologias variadas, como artrite, câncer, cardiopatias, diabetes melito, dislipidemias, hipertensão, síndrome metabólica, obesidade, osteoporose, entre outras condições crônicas (ACSM, 2010). Esses achados reforçam a importância da inserção do exercício físico como estratégia terapêutica e preventiva nos serviços de saúde.

No âmbito do SUS, o exercício físico integra as ações e serviços de saúde com o objetivo de garantir assistência universal e integral, contemplando práticas de promoção, prevenção e recuperação da saúde em todos os níveis de complexidade. No contexto da Reforma Psiquiátrica, o exercício físico passou a ser incluído como uma intervenção terapêutica complementar na recuperação de pessoas com transtornos psiquiátricos graves, bem como na manutenção da saúde e na prevenção de recaídas (Roeder, 2003).

Estudos empíricos têm buscado investigar os efeitos do exercício físico sobre a saúde mental. Beebe et al. (2011), por exemplo, realizaram um estudo piloto com dez pacientes após alta hospitalar, que participaram de um programa de caminhada com duração de cinco a trinta minutos, três vezes por semana, ao longo de 16 semanas. Foram analisados indicadores como severidade dos sintomas psiquiátricos, índice de massa corporal e percentual de gordura.

Segundo Almeida e Gomes (2014), a ampliação progressiva dos limites do patológico tem provocado mudanças significativas na forma como os comportamentos

humanos são compreendidos no campo da saúde mental. A cada revisão dos manuais psiquiátricos, observa-se que condutas anteriormente consideradas dentro da normalidade passam a ser enquadradas como transtornos, seja pela ampliação das categorias diagnósticas, seja pela redução do tempo necessário para caracterização de determinados sintomas ou pelo detalhamento excessivo de suas descrições. Esse movimento contribui para um alargamento das fronteiras entre o normal e o patológico, impactando diretamente a forma como os sujeitos são percebidos e tratados.

Nesse contexto, a patologização dos modos de ser do indivíduo ocorre a partir de uma concepção de saúde mental descritiva, classificatória e predominantemente biológica. Tal perspectiva tende a desconsiderar os aspectos sociais, históricos e culturais que atravessam a experiência humana, favorecendo o entendimento do sofrimento psíquico como um desvio orgânico a ser corrigido. Como consequência direta desse processo, intensifica-se a medicalização da vida, especialmente por meio do uso de psicofármacos, que passam a ser utilizados como principal estratégia de intervenção frente a experiências que poderiam ser compreendidas de forma mais ampla e contextualizada (Almeida; Gomes, 2014).

Diante desse cenário, torna-se fundamental que o profissional da saúde compreenda o processo saúde-doença a partir de sua determinação social, adotando uma concepção de saúde que não seja biologizante nem reducionista. Essa compreensão exige uma abordagem que reconheça o sujeito em sua totalidade, considerando as condições de vida, as relações sociais e os contextos nos quais o sofrimento psíquico se produz. Tal postura amplia as possibilidades de cuidado e favorece práticas em saúde que não se limitem ao controle de sintomas, mas que promovam autonomia, participação social e qualidade de vida.

Entre os diversos profissionais que podem atuar no campo da saúde mental, o profissional de Educação Física ocupa um espaço relevante, tanto nas ações de promoção da saúde quanto nos processos de reabilitação. Sua inserção nesse campo fundamenta-se na concepção de que o cuidado em saúde mental deve ser pautado pelos princípios da integralidade e da multiprofissionalidade, em consonância com a Reforma Psiquiátrica, instituída pela Lei 10.216 de 2001 (Brasil, 2001), e com os princípios do Sistema Único de Saúde. A Reforma Psiquiátrica não apenas propõe novas formas de cuidado não manicomiais, mas também inaugura uma nova compreensão da pessoa em sofrimento

psíquico, reconhecendo-a como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de cuidado.

No estudo de Machado e Silva (2025) foi possível identificar as práticas desenvolvidas por profissionais de Educação Física no contexto da atenção psicossocial em saúde mental, com ênfase na atuação nos Centros de Atenção Psicossocial. Os resultados evidenciam que a inserção desse profissional nesses serviços exige conhecimentos que extrapolam o domínio técnico das práticas corporais, demandando compreensão aprofundada das políticas públicas de saúde mental, do funcionamento dos CAPS e do processo saúde doença em uma perspectiva ampliada.

A atuação do profissional de Educação Física no âmbito da atenção psicossocial, conforme apontado por Machado e Silva (2025), está diretamente relacionada à capacidade de compreender o cuidado em saúde mental como um processo complexo, atravessado por determinantes sociais, históricos e políticos. Essa compreensão é fundamental para que as intervenções realizadas não se limitem à execução de atividades físicas, mas se articulem aos princípios da integralidade, do cuidado territorial e do trabalho em equipe multiprofissional.

Nesse sentido, ao analisarem os estudos incluídos na pesquisa, Machado e Silva (2025) dialogam com autores que defendem que o sofrimento e o adoecimento psíquico não podem ser compreendidos apenas a partir de características individuais de ordem biológica ou psíquica. Segundo Almeida (2018) e Viapiana, Gomes e Albuquerque (2018 apud Machado; Silva, 2025), tais processos são construídos nas condições objetivas de vida, nas relações sociais e nos modos de organização da sociedade contemporânea.

Os resultados apresentados por Machado e Silva (2025) também indicam que o atual desenvolvimento da sociedade tem intensificado processos destrutivos à saúde, contribuindo tanto para o aumento do sofrimento e do adoecimento psíquico quanto para a ampliação dos processos de patologização e medicalização da vida. Esse cenário reforça a necessidade de práticas em saúde mental que considerem o sujeito em sua totalidade, evitando abordagens reducionistas e biologizantes.

Diante desse contexto, Machado e Silva (2025) destacam que a intervenção do profissional de Educação Física não pode prescindir de uma concepção crítica sobre como esses processos são produzidos socialmente. É a partir dessa compreensão que as práticas corporais podem assumir um papel significativo na minimização dos efeitos do

sofrimento psíquico, contribuindo para a construção de estratégias de cuidado mais humanizadas e contextualizadas.

Os autores ressaltam ainda que esse conhecimento crítico amplia a potencialidade dos serviços oferecidos nos CAPS, favorecendo o atendimento de pessoas em sofrimento psíquico decorrente tanto do uso abusivo de substâncias psicoativas quanto de outros tipos de adoecimento mental. Essa atuação torna-se especialmente relevante nos casos em que os usuários se encontram em situação de crise, exigindo intervenções que considerem suas singularidades e contextos de vida (Machado; Silva, 2025).

No que se refere à organização da rede de atenção, Machado e Silva (2025) reiteram que a porta de entrada para o cuidado especializado em saúde mental é a atenção primária. Conforme orientações do Ministério da Saúde, a atenção primária constitui o primeiro nível de atenção do Sistema Único de Saúde, sendo responsável por um conjunto de ações individuais e coletivas voltadas à promoção, proteção e cuidado integral em saúde (Brasil, 2024).

A atenção primária abrange ações de prevenção, diagnóstico, tratamento, reabilitação e redução de danos de baixa complexidade, devendo compreender o indivíduo de forma integral. A articulação entre esse nível de atenção e os serviços especializados, como os CAPS, é fundamental para garantir a continuidade do cuidado e a efetivação dos princípios da integralidade e da equidade no campo da saúde mental (Machado; Silva, 2025).

Quanto às práticas corporais desenvolvidas pelos profissionais de Educação Física, os resultados do estudo de Machado e Silva (2025) indicam que jogos e brincadeiras foram as atividades mais citadas nos trabalhos analisados, representando 16 por cento das menções. Em seguida, destacaram-se as atividades aeróbicas, alongamentos e relaxamentos, cada uma correspondendo a 13 por cento das citações, o que demonstra a valorização de práticas acessíveis e adaptáveis aos diferentes contextos institucionais.

Essas práticas foram identificadas nos estudos analisados por Machado e Silva (2025), conforme indicado por Daltio, Abib e Gomes (2020), Melo et al. (2021), Furtado et al. (2022), Silva et al. (2022), Furtado et al. (2016) e Ferreira, Damico e Fraga (2017 apud Machado; Silva, 2025). A recorrência dessas atividades evidencia sua relevância no cuidado em saúde mental, especialmente por favorecerem o movimento, a socialização e o engajamento dos usuários.

De forma específica, os jogos e brincadeiras apareceram como práticas amplamente utilizadas, sendo citados por Andrade e Lopes (2019), Daltio, Abib e Gomes (2020), Figueiredo, Oliveira e Espírito Santo (2020), Melo et al. (2021), Furtado et al. (2022), Silva et al. (2022) e Ferreira, Damico e Fraga (2017 apud Machado; Silva, 2025). Esses achados reforçam o potencial dessas atividades no fortalecimento de vínculos, na promoção da convivência e na ampliação das possibilidades expressivas no contexto da atenção psicossocial.

Outras práticas corporais também foram identificadas nos resultados apresentados por Machado e Silva (2025), ainda que com menor frequência. A dança foi mencionada em estudos de Melo et al. (2021), Silva et al. (2022) e Ferreira, Damico e Fraga (2017 apud Machado; Silva, 2025), enquanto os cuidados estéticos relacionados à higiene pessoal foram citados por Leonidio, Carvalho e Freitas (2021). As práticas de aventura apareceram nos estudos de Furtado et al. (2022 apud Machado; Silva, 2025), evidenciando a diversidade de intervenções possíveis no campo da saúde mental, ainda que os estudos não detalhem de forma aprofundada os modos de desenvolvimento dessas atividades.

Por sua vez, Melo et al. (2021) compreendem as atividades físicas como estratégias fundamentais para a promoção da socialização e da saúde, concebendo o cuidado de forma integral e sem a dissociação entre corpo e mente. Para os autores, as práticas corporais no contexto da saúde mental assumem um papel que ultrapassa o condicionamento físico, contribuindo para o fortalecimento de vínculos, para a ampliação das experiências corporais e para a construção de sentidos relacionados ao bem estar e à participação social dos usuários.

Nessa mesma perspectiva, Leonidio, Carvalho e Freitas (2021) destacam a importância de possibilitar a expressão dos usuários por meio das movimentações corporais, enfatizando principalmente as sensações, emoções e sentimentos que emergem dessas práticas. Segundo os autores, as atividades propostas buscam favorecer processos de expressão e elaboração subjetiva, promovendo experiências corporais que podem gerar sensações de catarse e contribuir para o alívio de tensões emocionais, o que reforça o potencial terapêutico do movimento no cuidado em saúde mental.

Furtado et al. (2022), a partir de um estudo realizado com profissionais de Educação Física atuantes nos CAPS, identificaram que as intervenções desenvolvidas abordam diferentes temáticas, embora no imaginário social ainda estejam fortemente

associadas à perspectiva do desenvolvimento da aptidão física, aos esportes e aos exercícios físicos de caráter ginástico. Os autores ressaltam que “a realidade dos serviços substitutivos e a superação do paradigma manicomial exigem intervenções que extrapolam a dimensão orgânica da saúde” (Furtado et al., 2022, p. 180), uma vez que a compreensão restrita à aptidão física tende a limitar o alcance das práticas corporais no cuidado psicossocial.

Complementando essa compreensão, Silva et al. (2021) relacionam suas atividades às práticas terapêuticas desenvolvidas em espaços públicos, com foco na reinserção social dos usuários e no fortalecimento da convivência comunitária. De forma convergente, Furtado et al. (2020) defendem que o cuidado terapêutico em saúde mental ocorre em diferentes fases e requer a inserção integral do profissional de Educação Física em uma lógica interdisciplinar. Para os autores, esse profissional deve participar ativamente das oficinas terapêuticas, compreender as rotinas do CAPS, envolver-se em consultas quando necessário, bem como em passeios, atendimentos familiares, visitas domiciliares e confraternizações, reforçando a centralidade do trabalho em equipe e do cuidado ampliado.

A análise desenvolvida ao longo desta seção evidencia que a atuação do profissional de Educação Física na promoção da saúde mental está ancorada em uma concepção ampliada de saúde, que ultrapassa a lógica biologicista e reconhece o sofrimento psíquico como um fenômeno socialmente construído. A Educação Física, ao dialogar com referenciais das Ciências Humanas e Sociais, consolida-se como uma área capaz de contribuir para práticas de cuidado que consideram o sujeito em sua integralidade, valorizando o corpo, o movimento, a subjetividade e as relações sociais no processo terapêutico.

Observa-se que a inserção desse profissional nos serviços substitutivos de saúde mental, especialmente nos Centros de Atenção Psicossocial, exige conhecimentos que vão além da prescrição de exercícios físicos. A compreensão das políticas públicas de saúde mental, do funcionamento da Rede de Atenção Psicossocial e dos princípios da Reforma Psiquiátrica mostra-se indispensável para o desenvolvimento de intervenções coerentes com a lógica do cuidado territorial, multiprofissional e humanizado.

Os estudos discutidos ao longo do referencial apontam que as práticas corporais desenvolvidas pelos profissionais de Educação Física nos CAPS são diversas e incluem jogos, brincadeiras, atividades aeróbicas, dança, alongamentos, relaxamentos e outras

ações que favorecem a socialização, a expressão corporal e a reinserção social dos usuários. No entanto, também se evidenciam limites importantes, como a ausência de descrições detalhadas das intervenções e a persistência de uma associação reducionista entre Educação Física e aptidão física no imaginário social.

Dessa forma, conclui-se que o fortalecimento da atuação do profissional de Educação Física na promoção da saúde mental demanda investimentos na formação inicial e continuada, com ênfase em abordagens críticas, interdisciplinares e alinhadas aos princípios do Sistema Único de Saúde. Ao reconhecer o potencial das práticas corporais como dispositivos de cuidado psicossocial, amplia-se a possibilidade de construção de intervenções mais sensíveis, contextualizadas e comprometidas com a autonomia, a dignidade e a qualidade de vida das pessoas em sofrimento psíquico.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida evidencia que a atuação do profissional de Educação Física na promoção da saúde mental está ancorada em uma concepção ampliada de saúde, que reconhece o sofrimento psíquico como um fenômeno complexo, socialmente construído e atravessado por múltiplos determinantes. Nesse sentido, a Educação Física consolida-se como uma área capaz de contribuir significativamente para práticas de cuidado que ultrapassam a lógica biologicista.

Observa-se que a inserção desse profissional nos Centros de Atenção Psicossocial exige conhecimentos que vão além da prescrição de exercícios físicos, demandando compreensão das políticas públicas de saúde mental, da organização da Rede de Atenção Psicossocial e do trabalho em equipe multiprofissional. Essa atuação pressupõe o reconhecimento do usuário como sujeito de direitos e protagonista do seu processo de cuidado.

Os estudos analisados indicam que as práticas corporais desenvolvidas nos CAPS são diversificadas e incluem jogos, brincadeiras, atividades aeróbicas, dança, alongamentos e relaxamentos, favorecendo a socialização, a expressão corporal e a reinserção social. Tais práticas demonstram potencial terapêutico relevante no cuidado em saúde mental, especialmente quando alinhadas aos princípios da atenção psicossocial.

Entretanto, persistem desafios relacionados à formação profissional e à superação de concepções reducionistas que associam a Educação Física exclusivamente à aptidão

física. A necessidade de abordagens críticas e interdisciplinares torna-se evidente para fortalecer a atuação desse profissional nos serviços de saúde mental.

Conclui-se que o fortalecimento da atuação do profissional de Educação Física na promoção da saúde mental requer investimentos na formação inicial e continuada, bem como o reconhecimento das práticas corporais como dispositivos legítimos de cuidado psicossocial, comprometidos com a autonomia, a dignidade e a qualidade de vida das pessoas em sofrimento psíquico.

REFERÊNCIAS

- Amarante P. Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil. Rio de Janeiro: Panorama/ENSP; 1995.
- American College of Sports Medicine (ACMS) (2010). ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription. (8^a ed.). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Cuidado e reconstrução das práticas de saúde. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 8, p. 73-92, fev. 2004.
- Beebe, L., Smith, K., Burk, R., McIntyre, K., Dessieux, O., Tavakoli, A., Velligan, D. (2011). Effect of a Motivational Intervention on Exercise Behavior in Persons with Schizophrenia Spectrum Disorders. *Community Mental Health Journal*, 47(6), 628-636.
- Brasil. Ministério da Saúde. Reforma psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil. Brasília: OPAS; 2005. Documento apresentado à Conferência Regional de Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas.
- Brasil. Ministério da Saúde. Saúde Mental no SUS: Os Centros de Atenção Psicossocial. Brasília: Editora MS; 2004
- Canguilhem G. O normal e o patológico. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 2009.
- CANGUILHEM, G. O normal e o patológico. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FERREIRA, T. R.; KIRK, D.; DRIGO, A. J. Título do artigo. *Movimento*, Porto Alegre, v. 28, e28039, 2022. DOI: 10.22456/1982-8918.120717. Acesso em 15 dez. 2025.
- FURTADO, R. P.; OLIVEIRA, F. N.; SOUSA, P. M. G.; SANTOS, W. A.; PASQUIM, H. M.; SOUSA, M. F. d; NEVES, R. L. R. Educação Física e atenção psicossocial: reflexões sobre as intervenções nos CAPS e outros espaços urbanos. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 173-182, 2022.
- FURTADO, R. P.; SOUSA, M. F.; OLIVEIRA, M. F. M., FURTADO, P. S. V., PASQUIM, H. M.; NEVES, R. L. R. Do choque com a realidade à estabilização: justificativas para

as intervenções da educação física nos centros de atenção psicossocial de Goiânia. *Movimento*, Porto Alegre, v. 26, e26099, 2021

Goes, J. G. Leite, G. S. Ribeiro, J. A. B. Silva, I. C. A atuação do profissional de educação física nos Centros de Atenção Psicossocial de Pelotas/RS: descrição das atividades e percepções dos profissionais. *Rev Bras Ciênc Esporte*. 2025; 47: e20250054.

MACHADO, L. F. SILVA, F. G. Práticas dos profissionais de Educação Física na atenção psicossocial em saúde mental. *Revista Pensar a Prática*. 2025, v.28: e.79866.

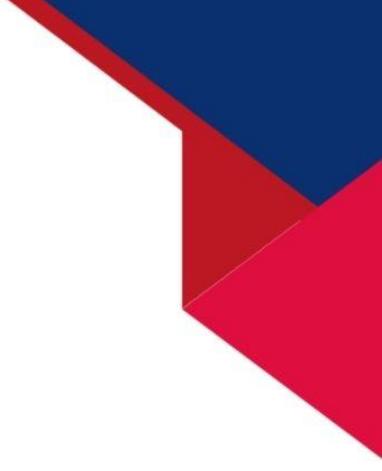
Melo, L. G. do S. C., Oliveira, K. R. da S. G. & Vasconcelos-Raposo, J. (2014, setembro). A educação física no âmbito do tratamento em saúde mental: um esforço coletivo e integrado. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 17(3), 501-514.

MELO, T. P. G. de; LAMB, P. P.; BRAGA, C. F.; ALMEIDA, M. D. S. da S.; SANTOS, M. F. dos; SANTOS, W. I.; BORGES, M. J. L. Atuação dos profissionais de educação física em um centro de atenção psicossocial: Percepção de usuários e trabalhadores. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 9, e590109184437, 2021.

Roeder, M. A. (2003). Atividade física, saúde mental & qualidade de vida. Rio de Janeiro: Shape. p. 365.

Tenório F. A reforma psiquiátrica brasileira, da década de 1980 aos dias atuais: história e conceito. *Hist Cienc Saude Manguinhos*. 2002;9(1):25-59. <http://doi.org/10.1590/S0104-59702002000100003>. PMid:12382632.

World Health Organization (WHO) (2006). *The World Health Report 2006 – working together for health*. Geneva: The World Health Report.



CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: BREVE HISTÓRICO DO ENSINO RELIGIOSO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

**Edem Silva de Oliveira
Ricardo Figueiredo Pinto**

DOI: 10.29327/5747050.1-3



CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: BREVE HISTÓRICO DO ENSINO RELIGIOSO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

DOI: 10.29327/5747050.1-3

Edem Silva de Oliveira

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O artigo analisa a trajetória histórica, legal e pedagógica do Ensino Religioso no sistema educacional brasileiro, destacando as tensões que marcaram sua constituição e permanência no currículo escolar. A discussão aborda a influência do período colonial, a relação entre Estado e religião e o processo de consolidação da laicidade, evidenciando os impactos dessas transformações na organização da disciplina. Examina-se o papel da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Base Nacional Comum Curricular na redefinição do Ensino Religioso como componente curricular de matrícula facultativa e caráter formativo. O estudo também problematiza os desafios contemporâneos relacionados à pluralidade religiosa, à neutralidade estatal e às práticas confessionais ainda presentes nas escolas públicas. Conclui-se que o fortalecimento de uma abordagem plural e não proselitista é fundamental para que o Ensino Religioso contribua para a formação crítica, cidadã e democrática dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Laicidade do Estado; Diversidade religiosa.

ABSTRACT

This article analyzes the historical, legal, and pedagogical trajectory of Religious Education within the Brazilian educational system, highlighting the tensions that have shaped its establishment and permanence in the school curriculum. The discussion addresses the influence of the colonial period, the relationship between State and religion, and the consolidation of secularism, emphasizing the impacts of these transformations on the organization of the subject. The study examines the role of the Federal Constitution, the National Education Guidelines and Framework Law, and the National Common Core Curriculum in redefining Religious Education as a subject with optional enrollment and a formative purpose. It also problematizes contemporary challenges related to religious pluralism, state neutrality, and the persistence of confessional practices in public schools. The article concludes that strengthening a plural and non-proselytizing approach is essential for Religious Education to contribute to students' critical, civic, and democratic formation.

Keywords: Religious Education; State Secularism; Religious Diversity.

RESUMEN

El artículo analiza la trayectoria histórica, legal y pedagógica de la Educación Religiosa en el sistema educativo brasileño, destacando las tensiones que han marcado su constitución y permanencia en el currículo escolar. La discusión aborda la influencia del período colonial, la relación entre el Estado y la religión y el proceso de consolidación de la laicidad, señalando los impactos de estas transformaciones en la organización de la asignatura. Se examina el papel de la Constitución Federal, de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y de la Base Nacional Común Curricular en la redefinición de la Educación Religiosa como componente curricular de matrícula facultativa y con finalidad formativa. El estudio también problematiza los desafíos contemporáneos relacionados con el pluralismo religioso, la neutralidad del Estado y la persistencia de prácticas confesionales en las escuelas públicas. Se concluye que el fortalecimiento de un enfoque plural y no proselitista es fundamental para que la

Educación Religiosa contribuya a la formación crítica, ciudadana y democrática de los estudiantes.

Palabras clave: Educación Religiosa; Laicidad del Estado; Diversidad religiosa.

INTRODUÇÃO

A presença do Ensino Religioso no sistema educacional brasileiro constitui um tema historicamente marcado por disputas conceituais, políticas e pedagógicas. Ao longo do tempo, essa disciplina esteve associada a práticas de doutrinação e homogeneização de crenças, o que contribuiu para a construção de uma imagem negativa acerca de sua função no currículo escolar. Tal percepção encontra raízes no uso da religiosidade como instrumento de controle social em diferentes períodos da história nacional, especialmente durante o processo de colonização, quando a educação se articula diretamente aos interesses de evangelização e disciplinamento das populações (Santos, 2023).

Nas últimas décadas, entretanto, observa-se um movimento de ressignificação do Ensino Religioso, impulsionado por debates educacionais que defendem sua compreensão como área de conhecimento com potencial formativo. Essa nova perspectiva busca afastar-se do modelo confessional e aproximar-se de uma abordagem fundamentada no reconhecimento da diversidade cultural e religiosa presente na sociedade brasileira. Nesse sentido, o Ensino Religioso passa a ser concebido como um componente curricular voltado à formação crítica dos estudantes, favorecendo o respeito às diferenças, o diálogo intercultural e a construção da cidadania em contextos democráticos (Santos, 2023).

A consolidação dessa proposta está diretamente relacionada ao princípio da laicidade do Estado, elemento central para a organização da educação pública no Brasil. A laicidade não implica a negação do fenômeno religioso, mas estabelece limites para a atuação estatal, garantindo que nenhuma crença seja privilegiada ou excluída no espaço escolar. Sob essa lógica, o Ensino Religioso deve assumir caráter não proselitista, assegurando a liberdade de consciência e de crença e promovendo a convivência respeitosa entre diferentes tradições religiosas e visões de mundo, conforme assegurado pela Constituição Federal de 1988.

Diante desse cenário, o debate contemporâneo sobre o Ensino Religioso envolve não apenas sua legitimidade no currículo, mas também os desafios relacionados à sua implementação pedagógica, à formação docente e à coerência entre legislação e prática escolar. As discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da

Base Nacional Comum Curricular e das decisões judiciais recentes evidenciam a complexidade que envolve esse componente curricular. Assim, torna-se fundamental analisar os fundamentos históricos, legais e pedagógicos do Ensino Religioso no Brasil, a fim de compreender seus impasses, avanços e possibilidades no contexto de uma educação pública plural, democrática e comprometida com os direitos humanos.

DESENVOLVIMENTO

A educação brasileira historicamente tem vivenciado debates intensos sobre o lugar do Ensino Religioso no currículo escolar, especialmente devido às interpretações que associam essa disciplina a práticas de doutrinação e à tentativa de padronizar as crenças da população. Esse entendimento se relaciona ao modo como, durante séculos, a religiosidade foi utilizada como instrumento de controle social, estruturando comportamentos e valores de forma impositiva, o que acabou contaminando a percepção pública sobre o papel do Ensino Religioso na contemporaneidade (Santos, 2023). Contudo, as discussões pedagógicas mais recentes têm buscado superar essa visão restritiva, defendendo que essa disciplina deve ser reconhecida enquanto campo de conhecimento dotado de potencial educativo, capaz de contribuir para a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Nesse processo de ressignificação, o Ensino Religioso passou por importantes revisões curriculares que dialogam com princípios democráticos e com as transformações sociais ocorridas no país. A disciplina passa a ser compreendida como parte integrante da formação básica do cidadão, assumindo uma perspectiva que prioriza a diversidade religiosa e cultural presente no território brasileiro (Santos, 2023). Esse reposicionamento rompe com a antiga lógica confessional e promove uma abordagem voltada ao reconhecimento das diferentes tradições, crenças e modos de vida, o que reforça o compromisso com a convivência plural e o respeito às diferenças. Dessa forma, o ensino deixa de ser visto como mecanismo de disseminação hegemônica e passa a cumprir função educativa de caráter formativo e cultural.

Para compreender plenamente essa transição, torna-se fundamental discutir o conceito de laicidade e suas implicações no contexto educacional. A laicidade, entendida em sentido amplo como vinculação ao interesse público e ao bem comum, orienta a atuação estatal no sentido de acolher a pluralidade cultural e religiosa da população. Um Estado laico não ignora a presença das religiões na sociedade; ao contrário, reconhece sua

importância histórica e simbólica, sem, contudo, privilegiar ou perseguir qualquer crença específica. Assim, considerar as diversas expressões religiosas que compõem a cultura brasileira é uma forma de respeitar a identidade coletiva e de impedir práticas de intolerância que possam comprometer os direitos humanos básicos (Santos, 2023). Nesse cenário, a neutralidade estatal é um princípio estruturante para assegurar que a escola se mantenha como espaço de convivência democrática.

A Constituição Federal de 1988 reafirma esses princípios e oferece bases legais para a compreensão contemporânea do Ensino Religioso. No artigo 5º, especialmente nos incisos VI e VIII, o texto constitucional garante a liberdade de consciência e de crença, além de vedar qualquer forma de discriminação baseada em convicções religiosas, assegurando que a prática da fé não implique privilégios ou restrições no espaço público (Brasil, 1998).

VI – é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias; [...]

VIII – ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei; [...] (Brasil, 1998, art. 5º).

A partir do princípio da laicidade, o Ensino Religioso no Brasil tornou-se alvo de críticas intensas, tanto no campo acadêmico quanto nos debates sociais contemporâneos. Historicamente, sabe-se que essa disciplina surgiu vinculada ao processo de colonização, período marcado pela imposição de padrões culturais europeus e pela priorização da cristianização das populações indígenas e africanas. Nesse contexto, a educação era utilizada como instrumento de catequese e disciplinamento, conduzida principalmente pelos jesuítas, cuja atuação se articulava ao projeto colonial português (Saviani, apud Santos, 2023). O caráter dominador desse ensino tinha como objetivo moldar comportamentos e consolidar a hegemonia religiosa católica, o que contribuiu para a associação do Ensino Religioso, durante muito tempo, a práticas de controle social.

Com o decorrer dos anos, esse modelo catequético e impositivo começou a se enfraquecer em razão de múltiplas transformações no território colonial e posteriormente imperial. Entre essas mudanças, destacam-se as revoltas internas e tensões sociais que gradualmente limitaram o poder dos jesuítas e abriram espaço para novas concepções de educação. Como consequência, passou-se a estruturar um modelo educacional inspirado

nos ideais iluministas europeus, marcado pela busca por racionalidade, laicidade e separação entre os domínios do Estado e da Igreja (Santos, 2023). Ainda assim, esse projeto de educação laica não alcançava de forma igualitária as chamadas escolas populares, que continuavam submetidas à influência catequética da Igreja Católica, preservando práticas de ensino ainda pautadas na doutrinação.

O período posterior à Independência e à Proclamação da República marcou formalmente o fim da exclusividade do catolicismo como religião oficial do Estado, embora seu monopólio cultural e social persistisse. A nova configuração política também trouxe avanços no campo educacional, sobretudo em relação à expansão da escolarização pública e à inclusão das camadas populares no sistema de ensino (Santos, 2023). Contudo, foi apenas no final do século XIX que grandes transformações sociais, como a abolição da escravatura, o desenvolvimento industrial e o crescimento urbano, começaram a fragilizar de maneira mais significativa o domínio católico sobre a educação. A mudança na estrutura social brasileira gerou tensões que afetaram diretamente o modelo de ensino confessional predominante.

Com a mudança de regime de governo e a consolidação do Estado laico, o Ensino Religioso sofreu um recuo considerável. Nesse novo contexto, e em consonância com princípios liberais, o ensino religioso confessional foi retirado do currículo das escolas públicas (Cunha, apud Santos, 2023). Esse afastamento da religião do espaço educacional se manteve até as reconfigurações políticas ocorridas na década de 1930. Durante a Assembleia Nacional Constituinte de 1933, em um cenário político fortemente influenciado por setores católicos conservadores, o Ensino Religioso foi reinserido na escola pública, movimento que se prolongou até o fim do Estado Novo (Saviani, apud Santos, 2023). Essa retomada reafirmou a força política da Igreja Católica no período e reaproximou Estado e religião.

A Constituição de 1946 deu continuidade a essa reaproximação ao manter o Ensino Religioso como disciplina obrigatória na grade escolar, embora sua matrícula permanecesse facultativa. Essa característica se manteve ao longo das décadas seguintes, até o processo de redemocratização, que reabriu debates sobre liberdade religiosa, laicidade e a função da disciplina no currículo. A ampliação das discussões sobre direitos civis e liberdade de consciência nesse período fortaleceu a crítica ao modelo confessional e impulsionou reflexões sobre a necessidade de atualização legislativa para garantir um ensino alinhado ao pluralismo cultural do país (Santos, 2023).

Com o fim do regime autoritário, em 1985, e a promulgação da Constituição Federal de 1988, inaugurou-se um novo marco para a educação brasileira. A chamada Constituição Cidadã dedicou uma seção específica aos direitos e deveres educacionais e, após intensos debates, decidiu manter o Ensino Religioso como disciplina a ser ofertada no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas. A presença da disciplina deveria ocorrer nos horários regulares de aula, mas com matrícula facultativa, preservando o direito de escolha das famílias e dos estudantes (Santos, 2023). Essa definição constitucional reforçou o compromisso com a liberdade religiosa e com a laicidade do Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, inicialmente manteve elementos do modelo anterior, prevendo que o Ensino Religioso fosse ofertado sem ônus para o Estado e permitindo sua organização nos moldes confessionais ou interconfessionais (Brasil, 1996). No entanto, a aprovação da Lei nº 9.475/97 representou um avanço significativo, ao possibilitar a profissionalização do docente responsável pela disciplina e ao estabelecer novas diretrizes curriculares. A lei determinou que o conteúdo seria organizado mediante diálogo entre o poder público e entidades civis multirreligiosas, de modo a garantir uma proposta que contemplasse diferentes tradições e evitasse privilégios confessionais (Brasil, 1997). Essa mudança reforçou o caráter plural e não proselitista do ensino.

Apesar desses avanços, debates persistiram em razão de interpretações divergentes sobre a legislação e sobre acordos internacionais firmados pelo Brasil. Entre eles, a Concordata assinada com a Santa Sé gerou controvérsias, pois muitos estudiosos interpretaram o texto como uma tentativa de reintroduzir o modelo confessional no Ensino Religioso, o que é incompatível com boa parte da realidade escolar brasileira e com os princípios da laicidade estatal. Além disso, a redação da Concordata sugeria a possibilidade de que a Igreja Católica se posicionasse como representante de outros grupos religiosos, o que poderia lhe conferir primazia indevida no diálogo inter-religioso (Fischmann, apud Santos, 2023). Essas tensões ocorreram paralelamente às discussões sobre a reforma educacional e sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

Durante esse período de reformas, intensificaram-se as iniciativas para a construção de uma BNCC que determinasse conteúdos mínimos para todos os componentes curriculares, incluindo o Ensino Religioso. O objetivo era orientar a elaboração de currículos de forma unificada em todo o território nacional, assegurando coerência, qualidade e respeito à diversidade cultural e religiosa do país. As discussões

sobre a inclusão do Ensino Religioso na BNCC mobilizaram diferentes setores sociais e acadêmicos, que buscavam garantir que a disciplina mantivesse caráter não confessional e alinhado aos princípios democráticos e constitucionais (Santos, 2023). Esse conjunto de debates marcou de forma profunda a trajetória recente do Ensino Religioso na educação brasileira.

Desafios para o Ensino Religioso

A discussão acerca do ensino religioso nas instituições educacionais brasileiras desencadeou importantes reflexões sobre o papel dessa disciplina, não apenas no contexto escolar, mas também no âmbito das entidades que estruturam suas práticas e valores a partir de doutrinas religiosas. Conforme destacam Salles e Gentilini (2018), o debate trouxe à tona questões que ultrapassam as fronteiras da sala de aula e envolvem a própria organização social do país, marcada pela diversidade de expressões religiosas que convivem, dialogam e, muitas vezes, entram em conflito em um mesmo espaço público.

O pluralismo religioso, que se intensificou nas últimas décadas, revela não apenas o surgimento e a expansão de novas tradições religiosas, mas também a radicalização de posicionamentos distintos nesse amplo cenário. Segundo Salles e Gentilini (2018), esse fenômeno instaura um ambiente de disputa simbólica em que diferentes grupos buscam legitimar seus discursos e conquistar espaço social. Esse movimento gera tensões que, inevitavelmente, impactam a forma como o ensino religioso é percebido e organizado nas escolas brasileiras.

Historicamente, o país conviveu com a predominância de uma única religião que estruturava a vida social, política e cultural. Com o passar do tempo, a presença mais expressiva de diversas tradições religiosas passou a evidenciar contradições e paradoxos que exigem do ensino religioso novas formas de atuação. Salles e Gentilini (2018) explicam que, diferentemente dos períodos passados, o cenário atual requer abordagens mais amplas, críticas e fundamentadas, capazes de contemplar a diversidade existente sem privilegiar qualquer doutrina específica.

Nesse contexto, o primeiro grande desafio para o ensino religioso é a sua consolidação como disciplina escolar com objetivos claros e metodologias adequadas. Para Salles e Gentilini (2018), muitos professores ainda demonstram resistência ou desconhecimento em relação ao caráter crítico e educacional dessa área, o que se reflete em práticas que evitam problematizar questões seculares importantes. O afastamento de

temas polêmicos e contemporâneos dificulta a construção de um ambiente reflexivo que favoreça o desenvolvimento de uma postura ética e cidadã entre os estudantes.

Além disso, a estrutura curricular do ensino religioso, em muitos casos, mantém-se restrita a conteúdos superficiais, limitando-se a apresentações descritivas das religiões e evitando discussões que mobilizam a sociedade e desafiam os valores estabelecidos. Segundo Salles e Gentilini (2018), essa postura reforça uma visão pouco transformadora da disciplina, impedindo que os estudantes participem de debates que favoreçam o exercício da autonomia, do pensamento crítico e da reflexão sobre o papel da religião no mundo contemporâneo.

Outro ponto ressaltado pelos autores é que o ensino religioso não deve estabelecer normativas de conduta ou direcionar escolhas individuais. Sua função é proporcionar aos alunos condições para compreender e discutir temas relacionados às crenças e aos valores que permeiam sua vida social, sempre em um ambiente esclarecido e crítico, sem características doutrinárias ou catequizadoras. Salles e Gentilini (2018) argumentam que esse princípio é fundamental para a manutenção do caráter educativo e não proselitista da disciplina.

O segundo desafio refere-se ao reconhecimento da laicidade do Estado no contexto escolar. Ainda que a Constituição e legislações complementares afirmem essa característica, Salles e Gentilini (2018) observam que práticas e interpretações proselitistas continuam presentes nas instituições públicas. Esse cenário compromete os esforços para a oferta de um ensino religioso plural, facultativo e voltado ao entendimento das diversas manifestações religiosas, uma vez que a manutenção de perspectivas confessionais infringe diretamente o princípio da neutralidade estatal.

Reconhecer a laicidade implica compreender que uma sociedade ética não deve se pautar por apenas uma doutrina religiosa, mas promover o respeito e a legitimidade de todas as expressões existentes. Salles e Gentilini (2018) afirmam que esse reconhecimento está diretamente ligado ao terceiro desafio do ensino religioso: o desenvolvimento da tolerância. Trata-se de um aspecto essencial para a convivência democrática e para a compreensão das múltiplas identidades e crenças que compõem a sociedade brasileira.

A tolerância religiosa no ambiente escolar é um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições educativas. De acordo com Salles e Gentilini (2018), alunos com diferentes crenças dividem o mesmo espaço e estão expostos a episódios de violência simbólica, assédio moral e discriminação religiosa. Muitas vezes, esses conflitos se

intensificam quando professores deixam que princípios religiosos se sobreponham às práticas pedagógicas, favorecendo visões particularistas e contribuindo para ambientes pouco acolhedores.

Salles e Gentilini (2018) destacam que a falta de reconhecimento efetivo do pluralismo e da diversidade cultural e religiosa por parte de algumas instituições favorece práticas de doutrinação que desvirtuam o objetivo do ensino religioso. Em vez de promover convivência pacífica, respeito e desenvolvimento ético, a disciplina acaba sendo utilizada como instrumento catequético que reforça desigualdades e reproduz exclusões. Assim, o desafio contemporâneo consiste em reposicionar o ensino religioso como área de conhecimento capaz de contribuir para a formação integral dos estudantes, respeitando a laicidade e fortalecendo o diálogo entre diferentes perspectivas.

Legislação vigente: Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e outros documentos legais pertinentes ao Ensino Religioso.

O Ensino Religioso é a única disciplina cuja oferta curricular está expressamente prevista no texto constitucional brasileiro, o que evidencia seu caráter singular no conjunto das áreas de conhecimento escolarizadas. Sua presença obrigatória na Constituição demonstra que, historicamente, sua oferta ou supressão nas escolas públicas brasileiras esteve fortemente relacionada a interesses e disputas de natureza política, conforme analisa Santos (2021). Dessa forma, a disciplina não pode ser compreendida apenas como um componente pedagógico, mas também como um espaço de construção de significados sociais que acompanham os diferentes projetos de nação ao longo da história educacional do país.

A partir da década de 1970, observa-se uma intensificação das discussões teóricas sobre o Ensino Religioso, marcando um período de reestruturação e ampliação de suas bases conceituais. Segundo Santos (2021), foram elaboradas propostas curriculares específicas para diversas séries, contribuindo para orientar de maneira mais sistematizada as práticas pedagógicas relacionadas ao conteúdo. Esse movimento representou um esforço para superar modelos confessionais vigentes até então, buscando configurar a disciplina como campo de estudo mais abrangente das manifestações religiosas e culturais presentes na sociedade brasileira.

Nesse mesmo contexto histórico, diversas entidades surgiram com o propósito de fomentar o debate e a organização do Ensino Religioso em nível nacional. Entre essas iniciativas, destacam-se o Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa (CIER), criado

em 1970; o Ensino Religioso das Escolas Públicas (EREP), fundado em 1972; a Associação Inter-Religiosa de Educação (ASSINTEC), criada em 1973; e a Comissão Interconfessional para o Ensino Religioso (CIERES), instituída em 1975. A formação dessas entidades demonstra o interesse crescente de diferentes grupos sociais e religiosos em participar do processo de definição dos rumos pedagógicos da área, propondo modelos que buscassem atender à pluralidade cultural e religiosa do país.

Desse movimento articulado entre instituições, resultou, em 1995, a criação do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER). Segundo Santos (2021), o FONAPER surgiu com a finalidade de contribuir para garantir a oferta da disciplina em todos os níveis de escolaridade, de forma que respeitasse a diversidade cultural e a liberdade religiosa dos estudantes. A organização se dispôs a atuar em conjunto com os Sistemas de Ensino, colaborando na formulação de conteúdos programáticos e diretrizes que orientassem práticas pedagógicas alinhadas a uma perspectiva plural e não proselitista.

Ao longo da história da educação brasileira, conforme aponta Cunha (apud Santos, 2021), o Ensino Religioso foi utilizado como instrumento de manutenção de projetos políticos específicos, funcionando como mecanismo de aculturação e conformação dos alunos segundo os interesses das elites governantes. Com a redemocratização do país, tais finalidades passaram a se confrontar com a valorização das liberdades individuais, da diversidade cultural e da pluralidade de credos reconhecidas pelo texto constitucional. Ainda assim, mesmo diante desse cenário de ampliação de direitos e garantias, a Constituição Federal manteve a previsão da oferta da disciplina, reafirmando sua relevância histórica e social no contexto escolar brasileiro.

A partir desse novo paradigma democrático e considerando o processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), torna-se indispensável compreender as políticas nacionais que regem a educação. Entre esses documentos, destacam-se a Constituição Federal (Brasil, 2017), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e a Lei nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). Tais normativas estabelecem princípios fundamentais para o funcionamento da educação no país, incluindo orientações sobre a organização dos currículos e a promoção de uma formação que reconheça e valorize a diversidade sociocultural brasileira.

A LDBEN 9.394/1996, em particular, conferiu novo direcionamento à política curricular ao determinar a criação de uma base nacional comum curricular destinada a

orientar os conteúdos e as práticas educativas de acordo com as especificidades das etapas de ensino e as realidades da população atendida. Conforme destaca Santos (2021), essa diretriz reforça a necessidade de estruturação de um currículo que conte conteúdos diferentes conhecimentos e perspectivas, o que inclui discussões sobre o lugar do Ensino Religioso na composição da formação integral dos estudantes.

Em uma primeira tentativa de atender a essas orientações, foram promulgados em 1996 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A coleção, composta por dez volumes, inclui uma introdução geral ao documento, seis volumes dedicados às áreas de conhecimento e três volumes destinados aos Temas Transversais, que abarcam Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde (Brasil, 1997). Segundo Macedo (apud Santos, 2021), os PCN constituíam material de apoio para professores e gestores, sem caráter obrigatório de implementação. Entretanto, o documento recebeu diversas críticas, sobretudo por não envolver as escolas em seu processo de elaboração e por não oferecer diretrizes específicas para o Ensino Religioso, deixando lacunas importantes que continuaram a incidir nas discussões curriculares posteriores.

A necessidade de uma base nacional comum para orientar os currículos brasileiros é reafirmada no Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente em suas metas estruturantes que buscam assegurar o direito à educação básica com qualidade social. A Meta 2, por meio das estratégias 2.1 e 2.2, determina a realização de uma ampla consulta pública com o propósito de definir objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que fundamentariam a formulação da Base Nacional Comum Curricular. Tais diretrizes buscavam garantir que o documento fosse constituído de forma democrática, com participação direta da sociedade e dos profissionais da educação.

Além disso, a Meta 7 do PNE, por meio da estratégia 7.1, reafirma que a construção da base deve ocorrer de forma colaborativa entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Essa determinação sublinha a importância do regime de colaboração e a necessidade de respeitar a diversidade regional, estadual e local existente no país. Assim, embora o documento final devesse ter caráter nacional, sua implementação deveria preservar as particularidades de cada rede de ensino, assegurando que os conteúdos regionais fossem incorporados e jamais excluídos, conforme previsto nas políticas educacionais vigentes.

A formulação da Base Nacional Comum Curricular só tomou corpo oficialmente a partir de 2015, quando o Ministério da Educação apresentou a primeira proposta preliminar. Para sua construção inicial, especialistas convidados analisaram uma grande

variedade de documentos curriculares já em vigor nas redes estaduais, municipais e no Distrito Federal. Esse processo permitiu compreender as múltiplas realidades e demandas educacionais presentes no território nacional, servindo como ponto de partida para a elaboração de um texto que pretendia refletir a diversidade pedagógica do país.

Além dos documentos curriculares regionais, foram consultados mais de uma centena de materiais complementares, incluindo legislações, referenciais para formação docente, anais de eventos acadêmicos, periódicos, relatórios técnicos, além de propostas curriculares de âmbito nacional e internacional. Segundo Santos (2021), esse conjunto de referências fundamentou discussões e debates essenciais para a escrita da versão preliminar da BNCC, possibilitando que o documento fosse elaborado com base em evidências e experiências consolidadas em diferentes contextos educativos.

A versão de 2017 da BNCC trouxe diretrizes para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, definindo de maneira mais clara as aprendizagens essenciais esperadas para cada etapa da escolaridade. Apenas em dezembro de 2018 ocorreu a homologação do documento referente ao Ensino Médio, completando o processo de construção da base para toda a educação básica. A BNCC também organizou o Ensino Fundamental em cinco áreas do conhecimento, distribuindo os componentes curriculares conforme sua natureza epistemológica. Entre essas áreas, encontra-se a área do Ensino Religioso, incluída como componente curricular obrigatório, conforme previsto na legislação (Brasil, 2018).

Essa organização por áreas do conhecimento teve como objetivo integrar os saberes e promover práticas pedagógicas mais articuladas, favorecendo a interdisciplinaridade. No caso do Ensino Religioso, sua presença no documento evidencia o reconhecimento da disciplina como parte da formação integral dos estudantes, em consonância com os princípios de respeito à diversidade e aos direitos humanos. A incorporação desse componente reafirma, ainda, a necessidade de uma abordagem plural, que considere diferentes tradições culturais e religiosas presentes na sociedade brasileira.

Um aspecto essencial no processo de construção da BNCC foi a forte participação popular. As críticas destinadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais, especialmente no que se refere à ausência de consulta pública, não são aplicáveis ao processo de elaboração da BNCC. A primeira versão do documento recebeu cerca de 12 milhões de contribuições provenientes de consulta pública nacional, evidenciando o envolvimento social e o interesse coletivo na definição das diretrizes curriculares.

Na segunda versão, os debates foram aprofundados em 27 seminários estaduais, que reuniram aproximadamente 9 mil professores, gestores e demais profissionais da

educação. O texto também recebeu contribuições do Comitê Gestor, composto por sete titulares e sete suplentes, responsável por acompanhar e orientar os trabalhos. Por fim, a BNCC passou por avaliação do Conselho Nacional de Educação e por audiências públicas, consolidando um processo de elaboração amplo, participativo e legitimado socialmente, conforme destaca Santos (2021).

A LDB (Brasil, 1996), em seu Artigo 33, reafirma que o Ensino Religioso permanece como um componente curricular de matrícula facultativa, o que implica que sua participação deve atender aos interesses dos alunos ou, no caso de menores de idade, às decisões de seus pais ou responsáveis. Salles e Gentilini (2018) ressaltam que essa diretriz buscou conciliar a presença histórica da disciplina no sistema educacional brasileiro com o princípio constitucional da liberdade religiosa, compreendido como garantia de escolha e não como imposição. Com base nesse entendimento, a maior parte das instituições escolares, públicas e privadas, optou por oferecer o componente curricular de modo facultativo, embora sua implementação tenha se mostrado desigual em diferentes regiões do país.

Apesar da previsão legal garantir que os conteúdos da disciplina deveriam ser definidos em diálogo com entidades civis representativas das diversas tradições religiosas, não há registros suficientes que comprovem que as instituições de ensino cumpriram tal orientação de maneira sistemática. Salles e Gentilini (2018) observam que a ausência de participação efetiva dessas entidades pode ter comprometido a construção de propostas curriculares que assegurassem a pluralidade e o respeito à diversidade religiosa. Esse cenário evidencia um distanciamento entre o que foi estabelecido por lei e as práticas adotadas pelas escolas, revelando fragilidades na materialização de um ensino pautado nos princípios democráticos e laicos previstos pela Constituição Federal.

Em 2017, a Procuradoria-Geral da República reacendeu de forma intensa o debate acerca da presença do Ensino Religioso no ambiente escolar brasileiro. A PGR encaminhou ao Supremo Tribunal Federal uma Ação Direta de Inconstitucionalidade questionando a oferta da disciplina em caráter confessional e alinhada a uma tradição religiosa específica (Salles; Gentilini, 2018). A ação solicitava a suspensão da validade do inciso I do Artigo 33 da LDB, bem como do artigo 11 do Decreto nº 7.107 (Brasil, 2010), que estabelecia diretrizes relacionadas ao acordo firmado entre o Brasil e a Santa Sé, entendido por muitos como um instrumento que reforçava perspectivas confessionais dentro da educação pública.

A justificativa apresentada pela PGR sustentava que o Ensino Religioso deveria seguir exclusivamente o modelo não confessional, uma vez que este se adequa ao caráter laico do Estado e aos princípios da liberdade religiosa. Nesse formato, segundo Salles e Gentilini (2018), os conteúdos deveriam abordar aspectos históricos, culturais, sociais e filosóficos das religiões e das práticas de religiosidade, evitando qualquer perspectiva que pudesse ser interpretada como catequese ou doutrinação. Assim, a disciplina teria um papel formativo voltado à compreensão crítica da diversidade religiosa e à promoção do respeito entre diferentes tradições, incluindo visões não religiosas.

O argumento central era de que a adoção de um modelo não confessional fortaleceria a imparcialidade e garantiria que o Estado permanecesse neutro diante das diferentes expressões religiosas presentes no país. Para a PGR, essa orientação representava a forma mais adequada de conciliar a existência da disciplina com o princípio constitucional da laicidade. Dessa maneira, buscava-se impedir que práticas confessionais fossem institucionalizadas dentro das escolas públicas, evitando possíveis conflitos, favorecimentos ou exclusões decorrentes da predominância de uma tradição religiosa sobre as demais.

Apesar da consistência jurídica e filosófica dos argumentos apresentados, o Supremo Tribunal Federal decidiu não acatar a proposta da PGR. O entendimento do STF baseou-se na interpretação de que a oferta do Ensino Religioso confessional não viola, por si só, o princípio da laicidade do Estado, desde que a matrícula permaneça facultativa e que não haja qualquer forma de coerção ou restrição à liberdade de escolha dos estudantes. Para o Tribunal, a laicidade brasileira não implica uma separação absoluta entre Estado e religião, mas sim a garantia de que o Estado não privilegie nem discrimine qualquer crença, o que, na visão dos ministros, poderia coexistir com modelos confessionais oferecidos por instituições públicas.

Essa decisão reacendeu debates em âmbito acadêmico e educacional, pois muitos pesquisadores defendem que a adoção de modelos confessionais nas escolas públicas tende a fragilizar a pluralidade religiosa e a própria noção de neutralidade estatal. Salles e Gentilini (2018) apontam que a presença de docentes vinculados a tradições específicas, atuando com conteúdos que podem refletir suas próprias convicções, gera questionamentos sobre a efetividade da imparcialidade exigida pelo ensino público. Dessa forma, o debate permanece atual e tensionado, evidenciando que a implementação do Ensino Religioso continua sendo uma questão complexa, articulada entre tradição, legislação, laicidade e diversidade cultural.

O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular teve início em dezembro de 2012, no âmbito da Secretaria da Educação Básica, mais especificamente na Diretoria de Currículos e Educação Integral. Sob a condução de Jaqueline Moll, a diretoria promoveu uma série de atividades que resultaram na constituição de um Grupo de Trabalho dedicado à discussão dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento. Para compor esse grupo, foram convidados 58 elaboradores, além de outros nove eventuais, incluindo cinco representantes do CONSED, cada um proveniente de uma região do país. O FONAPER também integrou esse grupo, com quatro representantes cuja vinculação formal à entidade estava claramente identificada.

Duas decisões adotadas pela Diretoria de Currículos e Educação Integral tornaram-se centrais no processo de construção da BNCC. A primeira consistiu na inclusão do Ensino Religioso como componente curricular na proposta que estava em desenvolvimento. A segunda foi a escolha do FONAPER como interlocutor exclusivo das discussões referentes a esse componente. Sobre a primeira decisão, Cunha (2016) aponta que não foi possível identificar se tal inclusão decorreu de uma posição ideológica interna à Diretoria ou se foi influenciada por pressões externas. Em relação à segunda decisão, o autor formula a hipótese de que a escolha pelo FONAPER, entidade alinhada à corrente pró-luta hegemônica da CNBB, pode ter sido mediada pelo CONSED.

Cunha (2016) argumenta que o possível favorecimento ao FONAPER seria uma resposta ao longo investimento político que a entidade realizou nas secretarias estaduais de educação ao longo de duas décadas. Entre os fatores que reforçam essa hipótese está o fato de que, naquele período, a presidência do CONSED era ocupada por Eduardo Deschamps, professor catarinense com vínculos acadêmicos e pessoais com alguns membros do FONAPER. Essa rede de relações teria facilitado o estabelecimento da entidade como principal referência na discussão do Ensino Religioso dentro da BNCC.

Nesse sentido, torna-se evidente que a articulação entre campo religioso, campo político e campo educacional desempenhou papel significativo no direcionamento das políticas curriculares. Cunha (2016) destaca que essa rede de interesses penetrou o Ministério da Educação sobretudo por meio de uma perspectiva católica, influenciando diretamente as decisões e contribuindo para a consolidação de um projeto curricular coerente com determinados posicionamentos religiosos e institucionais.

No que se refere aos autores do componente curricular de Ensino Religioso na BNCC, Cunha (2016) observa uma relutância em reconhecer a secularização que caracteriza as sociedades contemporâneas. Essa resistência torna-se especialmente

evidente quando se considera a discussão teórica apresentada pelo filósofo canadense Charles Taylor, para quem o termo secularização possui três sentidos distintos, frequentemente confundidos no debate público. O primeiro sentido refere-se à laicidade do Estado, princípio que garante a separação entre instituições religiosas e estruturas governamentais.

O segundo sentido estabelecido por Taylor diz respeito ao processo de esvaziamento da religião das esferas sociais autônomas, como a arte, o direito e a economia. Essa concepção de secularização evidencia que a modernização das sociedades levou à autonomia de diferentes campos sociais, reduzindo a influência direta das instituições religiosas nessas áreas. Para Cunha (2016), esse aspecto parece ser negligenciado pelos teóricos do FONAPER, que frequentemente defendem abordagens menos alinhadas a esse entendimento.

O terceiro sentido de secularização, segundo Taylor, refere-se às mudanças nas condições de possibilidade da fé. Nesse sentido, a crença em uma doutrina religiosa passa a ser apenas uma entre várias opções existenciais possíveis, algo característico das sociedades norte-atlânticas contemporâneas. Cunha (2016) ressalta que, enquanto na Europa anterior a 1500 a crença religiosa era uma condição praticamente incontestável, no mundo atual a fé se configura como um entre diversos caminhos possíveis, e muitas vezes não o mais simples de ser seguido.

A partir dessa análise, Cunha (2016) conclui que os teóricos do FONAPER parecem buscar situar o Ensino Religioso em um paradigma mais próximo ao contexto europeu pré-moderno do que ao cenário plural e secularizado das sociedades atuais. Tal postura demonstra certa dificuldade em reconhecer as transformações históricas, culturais e sociais que moldam a relação entre religião e educação no século XXI, o que repercute diretamente nas propostas curriculares e nas orientações estabelecidas pela BNCC para o componente de Ensino Religioso.

CONCLUSÃO

A análise da trajetória do Ensino Religioso no Brasil evidencia que esse componente curricular sempre esteve profundamente vinculado aos projetos políticos, sociais e culturais em disputa ao longo da história educacional do país. Desde sua origem associada ao processo de colonização até as reconfigurações observadas no período democrático contemporâneo, a disciplina assumiu diferentes significados e funções,

oscilando entre práticas confessionais e tentativas de construção de uma abordagem educativa mais plural. Esse percurso histórico contribuiu para a permanência de tensões que ainda influenciam a forma como o Ensino Religioso é compreendido e implementado nas escolas públicas.

Os avanços legais observados a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Base Nacional Comum Curricular representam importantes marcos na tentativa de alinhar o Ensino Religioso aos princípios da laicidade, da liberdade de crença e do respeito à diversidade cultural e religiosa. Tais normativas reforçam a compreensão de que a disciplina deve afastar-se de práticas doutrinárias e assumir caráter formativo, voltado à compreensão crítica do fenômeno religioso enquanto expressão histórica, social e cultural. No entanto, a distância entre o que é previsto legalmente e as práticas efetivamente desenvolvidas nas instituições escolares revela fragilidades na materialização desses princípios.

Os desafios contemporâneos do Ensino Religioso estão relacionados, sobretudo, à consolidação de uma identidade pedagógica coerente com o Estado laico e com as demandas de uma sociedade marcada pelo pluralismo religioso. A persistência de abordagens confessionais, a ausência de diálogo efetivo com entidades representativas da diversidade religiosa e a insuficiência na formação específica dos docentes comprometem o potencial educativo da disciplina. Essas limitações dificultam a construção de espaços escolares verdadeiramente democráticos, nos quais o respeito às diferenças e a promoção da tolerância religiosa sejam efetivamente vivenciados.

Diante desse contexto, portanto, é imprescindível fortalecer o Ensino Religioso como área de conhecimento comprometida com a formação integral dos estudantes, orientada por princípios éticos, críticos e inclusivos. Para que isso se concretize, é necessário assegurar práticas pedagógicas fundamentadas na pluralidade, na neutralidade estatal e no diálogo intercultural, superando modelos excludentes e proselitistas. Assim, o Ensino Religioso poderá contribuir de forma significativa para a construção de uma cultura de respeito, convivência democrática e reconhecimento da diversidade, reafirmando seu papel educativo no cenário da escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucional/constitucional.htm. Acesso em: 04 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 04 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394/1996 e altera dispositivos referentes ao Ensino Religioso. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19475.htm. Acesso em: 04 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 08 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 08 dez. 2025.

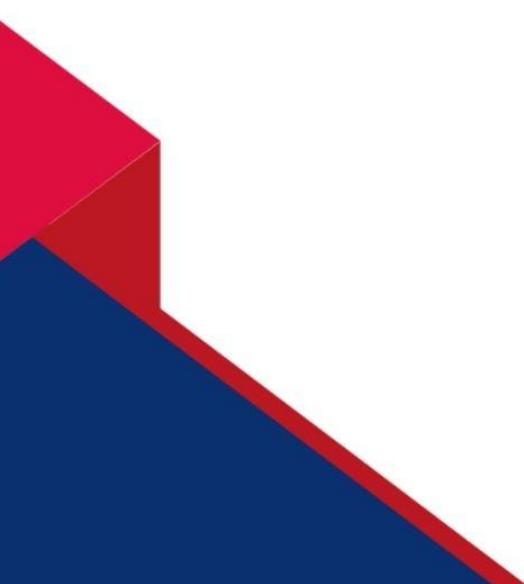
BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 08 dez. 2025.

BRASIL, Taciana. O Ensino Religioso e a BNCC: tensões entre laicidade e confessionalidade na política curricular brasileira. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 31, n. 119, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003290>.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum. Educação & Sociedade, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, 2016. DOI: 10.1590/ES0101-73302016158352.

SALLES, W.; GENTILINI, M. A. Desafios do ensino religioso em um mundo secular. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 48, n. 169, jul./set. 2018. DOI: 10.1590/198053145320.

SANTOS, Taciana Brasil dos. O ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular: algumas considerações. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 37, e20016, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469820016>.



DESENVOLVIMENTO MORAL E ÉTICO: DISCUSSÃO SOBRE COMO O ENSINO RELIGIOSO PODE CONTRIBUIR PARA O DESENVOLVIMENTO MORAL E ÉTICO DOS ALUNOS

**Edem Silva de Oliveira
Ricardo Figueiredo Pinto**

DOI: 10.29327/5747050.1-4

DESENVOLVIMENTO MORAL E ÉTICO: DISCUSSÃO SOBRE COMO O ENSINO RELIGIOSO PODE CONTRIBUIR PARA O DESENVOLVIMENTO MORAL E ÉTICO DOS ALUNOS

DOI: 10.29327/5747050.1-4

Edem Silva de Oliveira

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O artigo discute o Ensino Religioso no contexto escolar a partir da valorização da diversidade religiosa e de sua relação com o desenvolvimento humano. A análise fundamenta-se em estudos que compreendem a religiosidade como dimensão constitutiva da experiência humana, influenciando aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Destaca-se o papel da escola como espaço de convivência plural, responsável por mediar diferenças, prevenir conflitos e promover o respeito às distintas crenças e à não crença. O texto evidencia que práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Religioso contribuem para a construção de uma cultura de paz, fortalecendo valores como empatia, diálogo e justiça social. Conclui-se que o Ensino Religioso, quando alinhado aos princípios da laicidade e dos direitos humanos, favorece a formação ética e cidadã dos estudantes, possibilitando a convivência democrática em contextos marcados pela diversidade cultural e religiosa.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Diversidade religiosa; Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

The article discusses Religious Education in the school context based on the appreciation of religious diversity and its relationship with human development. The analysis is grounded in studies that understand religiosity as a constitutive dimension of human experience, influencing cognitive, emotional, and social aspects. The role of the school as a plural space of coexistence is highlighted, emphasizing its responsibility to mediate differences, prevent conflicts, and promote respect for diverse beliefs and non-belief. The text shows that inclusive pedagogical practices in Religious Education contribute to the construction of a culture of peace, strengthening values such as empathy, dialogue, and social justice. It concludes that Religious Education, when aligned with secular principles and human rights, supports students' ethical and civic formation in diverse cultural and religious contexts.

Keywords: Religious Education; Religious Diversity; Human Development.

RESUMEN

El artículo aborda la Educación Religiosa en el contexto escolar a partir de la valorización de la diversidad religiosa y su relación con el desarrollo humano. El análisis se apoya en estudios que conciben la religiosidad como una dimensión constitutiva de la experiencia humana, influyendo en aspectos cognitivos, emocionales y sociales. Se destaca el papel de la escuela como espacio plural de convivencia, responsable de mediar diferencias, prevenir conflictos y promover el respeto a las distintas creencias y a la no creencia. El texto señala que las prácticas pedagógicas inclusivas en la Educación Religiosa contribuyen a la construcción de una cultura de paz, fortaleciendo valores como la empatía, el diálogo y la justicia social. Se concluye que la Educación Religiosa, cuando se fundamenta en la laicidad y los derechos humanos, favorece la formación ética y ciudadana de los estudiantes.

Palabras clave: Educación Religiosa; Diversidad religiosa; Desarrollo humano.

INTRODUÇÃO

A presença da diversidade religiosa no contexto escolar brasileiro tem se intensificado em função das transformações sociais e culturais que marcam a contemporaneidade. A escola pública, enquanto espaço de convivência plural, reúne estudantes oriundos de diferentes tradições religiosas, bem como aqueles que não se identificam com crenças específicas. Nesse cenário, o Ensino Religioso assume papel relevante ao contribuir para a compreensão das múltiplas formas de expressão da religiosidade, desde que fundamentado em princípios de laicidade, pluralismo e respeito às diferenças.

A ampliação do debate sobre o Ensino Religioso evidencia a necessidade de superar abordagens confessionais e doutrinárias, priorizando uma perspectiva pedagógica voltada à formação ética e cidadã. Estudos apontam que, quando tratado como conhecimento de natureza cultural e social, esse componente curricular possibilita reflexões críticas sobre valores, identidades e convivência democrática. Assim, o Ensino Religioso pode favorecer o diálogo inter-religioso e a construção de atitudes pautadas no respeito, na empatia e na valorização da diversidade presente no ambiente escolar.

Diante disso, discutir a diversidade religiosa como eixo estruturante do Ensino Religioso torna-se fundamental para compreender seu potencial formativo. A abordagem da pluralidade religiosa permite que a escola atue como mediadora de conflitos, promotora da cultura de paz e espaço de reconhecimento das diferenças. Este artigo tem como objetivo analisar a importância do Ensino Religioso na promoção do respeito e da compreensão da diversidade religiosa, destacando suas contribuições para o desenvolvimento humano, ético e social dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

A discussão sobre o Ensino Religioso no contexto escolar contemporâneo tem se ampliado devido à necessidade de compreender como essa disciplina pode contribuir para a formação integral dos estudantes. Entre os diversos aspectos que envolvem tal formação, a dimensão moral e ética tem sido destacada como central para o desenvolvimento humano. Estudos que analisam a religiosidade enquanto fenômeno social e cultural defendem que ela exerce influência significativa na constituição das identidades, na construção de valores e na elaboração de sentidos sobre a vida em sociedade, o que repercute diretamente nos processos educativos (Bernardi; Castilho,

2016). Dessa forma, refletir sobre a presença do Ensino Religioso nas escolas implica compreender suas possibilidades formativas e seu papel no desenvolvimento ético dos alunos.

A religiosidade, entendida como forma de expressão humana carregada de significados simbólicos, contribui para a construção de referenciais que norteiam decisões morais e comportamentos cotidianos. Tal compreensão não se restringe à prática religiosa em si, mas abrange elementos culturais, históricos e sociais que moldam a forma como indivíduos se relacionam entre si e com o mundo (Bernardi; Castilho, 2016). Nesse contexto, a escola torna-se um espaço privilegiado para promover discussões que auxiliem os estudantes a refletirem criticamente sobre valores, princípios e atitudes, favorecendo a formação de sujeitos conscientes e participativos na vida em sociedade.

Ao analisar historicamente a presença da religião no espaço escolar, observa-se que o Ensino Religioso teve diferentes funções ao longo do tempo, muitas vezes sendo utilizado como instrumento de doutrinação ou como meio de reforço de padrões sociais estabelecidos. Pesquisas indicam que, durante determinados períodos, a moral e o civismo foram fortemente associados à prática religiosa, resultando em práticas educativas que priorizavam a adaptação dos indivíduos a um determinado modelo de sociedade (Cunha, 2007). Esse cenário contribui para compreender os desafios contemporâneos da disciplina, que atualmente busca distanciar-se de concepções normativas e confissionais, aproximando-se de uma abordagem voltada à reflexão crítica sobre a diversidade de crenças e valores.

Nas últimas décadas, a ampliação do pluralismo religioso e das diferentes formas de vivência da religiosidade exigiu que a escola revisse sua compreensão sobre moralidade e ética. Esses elementos deixaram de ser entendidos como resultado de uma única matriz religiosa e passaram a ser concebidos como produtos de múltiplas experiências culturais e sociais (Cunha, 2007). Assim, o Ensino Religioso, ao se fundamentar na perspectiva da diversidade, torna-se capaz de promover diálogos que considerem a pluralidade de concepções morais presentes no ambiente escolar, possibilitando a construção de um respeito mútuo entre os estudantes.

Bernardi e Castilho (2016) argumentam que o desenvolvimento humano ocorre por meio de interações contínuas, nas quais os indivíduos reelaboram sentidos e constroem seus valores. A educação tem papel central nesse processo, pois oferece oportunidades para que crianças e jovens desenvolvam habilidades socioemocionais, compreendam diferentes sistemas de crenças e aprendam a conviver com a diversidade.

Quando inserido nessa perspectiva, o Ensino Religioso adquire caráter formativo, contribuindo para que os estudantes ampliem sua capacidade de argumentar eticamente e de posicionar-se diante de situações que envolvem conflitos de valores.

O desenvolvimento moral, enquanto processo que envolve reflexão, autonomia e responsabilidade, depende também da capacidade de considerar diferentes pontos de vista e compreender as razões que fundamentam escolhas e atitudes. Nesse sentido, a abordagem contemporânea do Ensino Religioso não busca orientar o aluno a seguir determinada crença, mas promover a análise crítica de sistemas simbólicos e tradições religiosas como expressões da experiência humana (Bernardi; Castilho, 2016). Tal postura auxilia na formação de sujeitos mais conscientes de suas decisões e mais sensíveis às implicações éticas de seus atos.

Cunha (2007) ressalta que, ao longo da história da educação brasileira, discursos religiosos e morais estiveram frequentemente associados à formação de cidadãos desejados pelo Estado. Embora esse vínculo tenha sido problematizado, seus efeitos ainda se fazem presentes na sociedade. Isso reforça a importância de um Ensino Religioso que não reproduza modelos de moralidade pré-estabelecidos, mas que incentive a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes. Dessa forma, a disciplina pode contribuir para um ambiente de aprendizagem mais democrático, onde diferentes tradições culturais e religiosas são reconhecidas e respeitadas.

A compreensão da religiosidade como dimensão do desenvolvimento humano também implica considerar que estudantes chegam à escola com vivências diversas, influenciadas por suas famílias, comunidades e experiências pessoais. O Ensino Religioso, quando orientado por uma perspectiva plural, pode favorecer o diálogo entre essas diferentes experiências, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e menos propenso à discriminação (Bernardi; Castilho, 2016). Essa abordagem fortalece a importância da empatia e do reconhecimento da alteridade como elementos essenciais da formação moral.

A escola, ao assumir sua responsabilidade na formação ética dos estudantes, precisa proporcionar espaços para debates, reflexões e análises que favoreçam a compreensão das diferenças e a valorização da convivência harmoniosa. A presença do Ensino Religioso, fundamentado em pressupostos não confissionais e orientado pelo princípio da pluralidade, representa uma oportunidade de fortalecer essa formação, ampliando o repertório cultural e moral dos estudantes (Cunha, 2007). Assim, a disciplina

pode desempenhar papel fundamental no enfrentamento de preconceitos, na promoção da tolerância e no incentivo ao respeito às diferentes manifestações religiosas.

O Ensino Religioso, quando concebido como componente curricular comprometido com o desenvolvimento moral e ético, contribui para a formação de indivíduos críticos, autônomos e capazes de reconhecer a complexidade das relações humanas. Ao valorizar a diversidade religiosa e cultural, a disciplina favorece a construção de ambientes educativos mais justos e democráticos, alinhados às demandas de uma sociedade plural. A partir das reflexões apresentadas, evidencia-se que o Ensino Religioso pode assumir um papel pedagógico relevante, desde que orientado por princípios que respeitem a diversidade e promovam o diálogo entre diferentes formas de compreender o mundo.

A formação ética e cidadã tem adquirido centralidade nas discussões educacionais contemporâneas, sobretudo diante dos desafios sociais que atravessam o cotidiano escolar. Nesse cenário, o Ensino Religioso apresenta-se como um componente curricular capaz de promover reflexões sobre valores, convivência e responsabilidade coletiva, quando fundamentado no respeito à diversidade e orientado por princípios pedagógicos democráticos (Bento, 2024). A abordagem de temas ligados à moralidade, ao senso de justiça e à solidariedade amplia o horizonte formativo dos estudantes, contribuindo para aprendizagens que ultrapassam os limites cognitivos e adentram dimensões sociais e afetivas.

O Ensino Religioso, ao valorizar o diálogo e a compreensão das diferenças, favorece o desenvolvimento da empatia e da sensibilidade moral, formando sujeitos capazes de atuar de maneira responsável em sua comunidade (Bento, 2024). Pauly (2004) ressalta que a reflexão sistemática sobre valores e princípios éticos é parte essencial da formação humana, sendo ampliada quando o estudante reconhece a pluralidade de perspectivas presentes na sociedade. Assim, a disciplina contribui para que o educando compreenda a importância de alinhar suas ações ao bem coletivo.

A ética, entendida como campo que orienta a ação humana e fundamenta decisões responsáveis, integra a formação global dos estudantes e se fortalece quando mediada de forma crítica. Bento (2024) explicita que o Ensino Religioso, ao abrir espaço para o debate sobre liberdade, respeito e convivência, promove a construção de valores éticos que dialogam com a realidade escolar. Pauly (2004) acrescenta que esse processo exige uma abordagem pedagógica que não reduza a ética a normas rígidas, mas que estimule a autonomia e o discernimento.

A cidadania, compreendida como prática de direitos e deveres, também encontra no Ensino Religioso um espaço fecundo para reflexões. Ao abordar temas como justiça, cuidado e solidariedade, a disciplina contribui para o fortalecimento da participação social e do pensamento crítico (Bento, 2024). Pauly (2004) afirma que a escola precisa oferecer meios para que o estudante compreenda seu papel como sujeito ativo na sociedade, desenvolvendo consciência social e compromisso com a coletividade.

Outro aspecto destacado por Bento (2024) diz respeito ao papel do Ensino Religioso na promoção dos direitos humanos. O reconhecimento da diversidade cultural e religiosa presente no país favorece práticas escolares inclusivas e a superação de preconceitos. Pauly (2004) argumenta que a compreensão crítica da diversidade é condição fundamental para que o estudante internalize valores de respeito e justiça, pilares das sociedades democráticas.

O Ensino Religioso possibilita o reconhecimento do pluralismo religioso brasileiro e o direito à liberdade de crença, oferecendo aos estudantes recursos conceituais para compreender esse cenário plural (Bento, 2024). A escola, nesse contexto, torna-se protagonista na promoção de ambientes de convivência pacífica. Pauly (2004) reforça que a construção dessa convivência exige que a disciplina assuma caráter não proselitista e promova análises que considerem a complexidade das práticas religiosas na sociedade.

A valorização da diversidade religiosa contribui para o combate a estereótipos e práticas discriminatórias, aspecto enfatizado por Bento (2024). Essa valorização favorece a formação moral dos estudantes, ao permitir que se deparem com diferentes visões de mundo e aprendam a posicionar-se de forma ética diante de conflitos cotidianos. Pauly (2004) reconhece que a convivência com a diferença é elemento constitutivo da formação ética e exige que a instituição escolar ofereça condições para o diálogo aberto e respeitoso.

Além disso, o Ensino Religioso estimula a capacidade reflexiva dos estudantes ao apresentar perspectivas variadas sobre existência, espiritualidade e comportamento humano (Bento, 2024). Pauly (2004) destaca que essa capacidade reflexiva promove o desenvolvimento da autonomia moral, na medida em que auxilia o estudante a fundamentar escolhas e posicionamentos de forma crítica e consciente.

O debate sobre direitos humanos no Ensino Religioso contribui para ampliar a compreensão dos estudantes sobre dignidade, igualdade e liberdade (Bento, 2024). Pauly (2004) explica que a educação voltada para a ética e os direitos humanos deve promover condições para que o estudante se reconheça como agente responsável por suas ações e comprometido com a defesa de valores universais.

Ao articular ética, cidadania e diversidade religiosa, o Ensino Religioso fortalece um projeto educativo que valoriza o desenvolvimento integral. Bento (2024) evidencia que essa disciplina, quando orientada por princípios democráticos e por uma abordagem crítica, amplia a convivência escolar e desenvolve nos estudantes competências essenciais para a vida em sociedade. Pauly (2004) completa afirmando que tal formação prepara sujeitos conscientes, participativos e sensíveis à complexidade do mundo contemporâneo.

A formação ética dos estudantes exige a articulação entre diferentes dimensões do desenvolvimento humano, e o Ensino Religioso pode ocupar papel estratégico nesse processo. Segundo Bernardi e Castilho (2016), a religiosidade, compreendida como expressão humana de sentido, contribui para a construção de valores e atitudes que orientam a convivência. Essa perspectiva se alinha à compreensão de Bento (2024), que identifica na disciplina um espaço privilegiado para o diálogo entre crenças, experiências e valores, promovendo a reflexão consciente sobre as relações sociais. Dessa forma, observa-se que a dimensão ética não emerge de um único referencial, mas da interação entre subjetividade, cultura e processos educativos.

Cunha (2007) acrescenta que a presença histórica da moral como princípio formativo na escola pública brasileira sempre apresentou ambivalências, ora favorecendo processos de disciplinamento, ora incentivando a autonomia crítica. A superação desse dilema depende de abordagens que valorizem a pluralidade e a criticidade. Nesse sentido, Pauly (2004) defende que o Ensino Religioso deve assumir postura epistemológica não confessional, permitindo que os estudantes compreendam diferentes sistemas de crença e seus impactos sociais sem imposição de normas religiosas específicas. A articulação desses autores evidencia que a ética escolar precisa ser construída a partir do reconhecimento da diversidade.

A perspectiva da diversidade religiosa torna-se elemento central para a formação ética, uma vez que os estudantes convivem cotidianamente com diferentes práticas culturais e expressões de fé. Para Bento (2024), tal convivência demanda da escola estratégias pedagógicas que promovam respeito e diálogo, evitando práticas discriminatórias. Bernardi e Castilho (2016) argumentam que a formação humana se fortalece quando o estudante reconhece a legitimidade das experiências do outro e desenvolve empatia. Essa compreensão aproxima-se da defesa de Pauly (2004) de que o Ensino Religioso deve favorecer a análise crítica das tradições religiosas e de seus papéis na sociedade, contribuindo para um ambiente escolar mais democrático.

Cunha (2007) apresenta importante reflexão ao destacar que os discursos morais presentes na escola pública são influenciados por forças políticas, sociais e religiosas. Isso significa que o trabalho ético e moral não pode ser reduzido a uma simples transmissão de valores, mas deve considerar as tensões e contradições próprias da sociedade brasileira. Quando o Ensino Religioso incorpora essas tensões como objeto de análise, ele auxilia os estudantes a entenderem as raízes de conflitos e desigualdades, como propõe Bento (2024). Assim, a disciplina torna-se espaço de compreensão crítica sobre os mecanismos que moldam comportamentos e percepções.

Além de favorecer a compreensão da diversidade, o Ensino Religioso pode contribuir para o fortalecimento da autonomia moral. Bernardi e Castilho (2016) indicam que o desenvolvimento humano envolve processos internos de reflexão e construção de sentido, que permitem ao sujeito avaliar suas escolhas a partir de valores éticos. Pauly (2004) complementa que a autonomia depende de uma formação que estimule o pensamento crítico e a tomada de decisões consciente. Bento (2024) reforça que a análise das tradições religiosas, quando orientada pedagogicamente, promove o exercício da reflexão crítica sobre responsabilidade, justiça e convivência.

Outro ponto relevante diz respeito à capacidade da escola de promover vínculos de pertença e solidariedade. Segundo Bernardi e Castilho (2016), a religiosidade pode apoiar a construção desses vínculos ao favorecer sentimentos de acolhimento e reconhecimento mútuo. Bento (2024) observa que o Ensino Religioso, ao tratar de temas como dignidade humana e convivência pacífica, amplia a sensibilidade dos estudantes para o cuidado com o outro. Esse movimento dialoga com a análise de Cunha (2007), que evidencia a importância da escola como espaço de formação cidadã, capaz de enfrentar desigualdades simbólicas e culturais.

O debate sobre moralidade na escola também exige considerar os desafios contemporâneos, como intolerância religiosa, discursos de ódio e polarização social. Bento (2024) destaca que esses fenômenos se manifestam no cotidiano escolar e demandam intervenções pedagógicas que promovam respeito e diálogo. Pauly (2004) afirma que a análise crítica das religiões deve incluir seus conflitos internos, usos sociais e implicações éticas, permitindo que o estudante compreenda as tensões existentes entre liberdade e responsabilidade. Essa abordagem contribui para enfrentar a intolerância, ampliando a noção de convivência democrática.

Para além das discussões conceituais, o Ensino Religioso pode integrar práticas pedagógicas que incentivem o protagonismo juvenil. Bernardi e Castilho (2016)

argumentam que a formação ética se fortalece quando os estudantes participam de debates, projetos e atividades que estimulam cooperação, reflexão e compromisso social. Bento (2024) evidencia que tais práticas possibilitam ao estudante aplicar valores éticos em situações reais. A articulação entre teoria e prática, defendida também por Pauly (2004), permite que a disciplina se torne um componente formativo significativo e não apenas teórico.

Cunha (2007) ressalta que a moralidade escolar sempre foi atravessada por disputas ideológicas, o que reforça a necessidade de uma abordagem neutra, plural e crítica no Ensino Religioso. Ao integrar as contribuições dos autores utilizados, percebe-se que a disciplina tem potencial para se distanciar de perspectivas doutrinárias e aproximar-se de uma educação ética alinhada aos princípios democráticos. Essa perspectiva encontra eco nas análises de Bento (2024), que enfatiza o papel do Ensino Religioso na construção de ambientes inclusivos e participativos.

Quando articulado a uma concepção ampla de desenvolvimento humano, o Ensino Religioso contribui significativamente para a formação ética e cidadã. Bernardi e Castilho (2016) destacam que a maturidade moral envolve a integração de dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Pauly (2004) reforça que essa integração só acontece quando a escola reconhece a complexidade dos fenômenos religiosos e sua relevância para a vida social. Bento (2024) conclui que o Ensino Religioso, ao promover o diálogo, o respeito e a consciência ética, colabora para formar sujeitos críticos, responsáveis e comprometidos com a convivência democrática.

Diversidade religiosa: a importância do ensino religioso na promoção do respeito e da compreensão da diversidade religiosa

A discussão sobre diversidade religiosa tornou-se central nas reflexões sobre o Ensino Religioso no contexto da escola pública contemporânea. A ampliação do pluralismo na sociedade brasileira, marcada pela coexistência de múltiplas tradições de fé, exige que a escola desenvolva práticas pedagógicas que favoreçam a compreensão das diferenças e a convivência respeitosa entre os estudantes. Montero (2023) afirma que a valorização da diversidade religiosa é parte essencial de um projeto educativo comprometido com os princípios democráticos, pois a diversidade deixa de ser apenas

um dado social e se transforma em valor que orienta práticas de ensino e políticas educacionais.

No cenário escolar, a presença de alunos que expressam diferentes pertenças religiosas traz desafios que não podem ser ignorados. Meneses (2025) destaca que tais diferenças se manifestam nas interações cotidianas, influenciando comportamentos, percepções e modos de significar o mundo. Assim, o Ensino Religioso precisa ser estruturado de modo a evitar que a diversidade se torne motivo de conflito, promovendo, ao invés disso, a compreensão das especificidades culturais e espirituais que compõem a vida dos estudantes. A autora enfatiza que o trabalho pedagógico sensível às diferenças auxilia na construção de uma convivência saudável.

Montero (2023) observa que a promoção da diversidade religiosa como valor escolar está diretamente relacionada à forma como a liberdade religiosa é compreendida no espaço público. A autora destaca que a liberdade de crença não se limita à possibilidade de professar determinada religião, mas implica o reconhecimento da legitimidade de todas as expressões religiosas em igualdade de condições. Isso significa que o Ensino Religioso não pode privilegiar um grupo, mas deve trabalhar os conteúdos de maneira equilibrada, assegurando que todos os estudantes se sintam representados e respeitados.

O trabalho pedagógico voltado à valorização da diversidade exige que professores assumam postura investigativa e dialógica. Meneses (2025) relata que experiências de sala de aula bem-sucedidas envolvem atividades que favorecem a escuta, a troca de saberes e o reconhecimento da pluralidade presente no grupo. Essa prática possibilita que os alunos compreendam que, embora suas crenças possam diferir, todos compartilham valores fundamentais, como solidariedade, respeito e cooperação. Assim, o Ensino Religioso torna-se espaço formativo que contribui para a construção da cultura de paz.

Ao refletir sobre o pluralismo religioso, Montero (2023) aponta que ele deve ser entendido como categoria estruturante do currículo e não como simples temática complementar. Para a autora, considerar o pluralismo como valor implica reconhecer que a diversidade é constitutiva da vida social e deve orientar o trabalho pedagógico de maneira transversal. Isso significa que o Ensino Religioso tem papel relevante na desconstrução de hierarquias simbólicas entre religiões e na promoção da igualdade entre diferentes tradições. Esse movimento pedagógico impede práticas de marginalização e fortalece o ambiente democrático escolar.

Meneses (2025) evidencia que a construção do respeito à diversidade religiosa não ocorre de forma automática, mas exige intervenções conscientes e planejadas. A autora mostra que os estudantes muitas vezes reproduzem preconceitos aprendidos em seus contextos sociais e que a escola desempenha papel fundamental ao oferecer espaços para reflexão e diálogo. Ao compreenderem a origem desses preconceitos, os alunos tornam-se capazes de revisitar suas percepções e desenvolver posicionamento mais crítico e sensível às diferenças. Esse processo amplia a capacidade de empatia e responsabilidade social.

A sala de aula, como espaço de vivências compartilhadas, permite que o Ensino Religioso trabalhe situações reais que envolvem conflitos religiosos. Montero (2023) destaca que a escola não deve evitar tais conflitos, mas utilizá-los pedagogicamente para promover aprendizagens éticas e sociais. Quando adequadamente mediados, esses conflitos possibilitam que os estudantes compreendam a necessidade de respeitar limites, reconhecer direitos e conviver com opiniões divergentes. Assim, o pluralismo deixa de ser apenas conceito abstrato e se transforma em prática vivenciada cotidianamente.

Meneses (2025) demonstra que atividades pedagógicas envolvendo relatos de experiências, rodas de conversa e produções colaborativas favorecem o reconhecimento da diversidade e fortalecem a construção de vínculos entre os alunos. Essas práticas ampliam o repertório cultural dos estudantes e permitem a percepção de que o respeito às diferentes crenças não é apenas um princípio moral, mas uma condição para a convivência social harmoniosa. A autora argumenta que o contato com a diversidade transforma a experiência escolar em instrumento de formação cidadã.

A promoção da diversidade religiosa no Ensino Religioso também contribui para a superação da intolerância no ambiente escolar. Montero (2023) ressalta que, quando a diversidade é trabalhada como valor, os estudantes aprendem a identificar discriminações e a questionar discursos que deslegitimam determinadas crenças. Isso fortalece a autonomia moral e prepara os alunos para atuar de forma crítica e ética em diferentes contextos sociais. O reconhecimento da diversidade como fundamento da convivência democrática permite que os estudantes desenvolvam habilidades essenciais para a vida em comunidade.

O diálogo entre as contribuições de Montero (2023) e Meneses (2025) evidencia que o Ensino Religioso desempenha papel fundamental na promoção do respeito à diversidade religiosa. Mostrando que essa abordagem não apenas favorece a convivência pacífica, mas também amplia a formação ética e cidadã dos estudantes, contribuindo para

a construção de escolas mais inclusivas e democráticas. Quando fundamentado em princípios pluralistas, o Ensino Religioso fortalece a compreensão da diversidade como riqueza cultural e humana, promovendo a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e capazes de conviver com a complexidade do mundo contemporâneo.

A diversidade religiosa presente nas escolas brasileiras revela-se como uma realidade complexa e profundamente estruturada nas práticas sociais, aspecto destacado por Limeira (2022), ao demonstrar que a instituição escolar é atravessada por múltiplos sistemas simbólicos que influenciam a formação dos estudantes. Essa pluralidade, longe de ser um fator de fragmentação, constitui uma oportunidade pedagógica para desenvolver competências de convivência e reconhecimento do outro. De forma complementar, Andrade et al. (2019) defendem que o ensino religioso, quando abordado a partir da diversidade cultural, contribui para ampliar a compreensão dos estudantes sobre a variedade de crenças, valores e expressões do sagrado presentes na sociedade.

Nesse sentido, reconhecer a diversidade religiosa no contexto escolar implica compreender que cada estudante traz consigo uma história individual marcada por experiências familiares e comunitárias. Limeira (2022) aponta que tais experiências moldam interpretações de mundo que se manifestam nas interações cotidianas, influenciando comportamentos e atitudes. Andrade et al. (2019) reforçam que essas diferenças precisam ser trabalhadas pedagogicamente, não como obstáculos, mas como elementos que enriquecem o processo educativo por meio da troca e do diálogo entre culturas religiosas distintas.

Além disso, a educação em direitos humanos é ressaltada por Andrade et al. (2019) como eixo fundamental para combater preconceitos e práticas discriminatórias no ambiente escolar. Ao integrar tais princípios ao ensino religioso, cria-se um espaço para a desconstrução de estereótipos e para a promoção do respeito à liberdade de crença. Limeira (2022) acompanha essa perspectiva ao demonstrar que a escola deve atuar como mediadora na resolução de conflitos relacionados à religião, estimulando posturas de acolhimento e escuta sensível entre os estudantes.

A persistência de episódios de intolerância religiosa no ambiente escolar, documentada por Limeira (2022), evidencia a necessidade de um ensino religioso que estimule reflexões críticas sobre a convivência com o diferente. Conforme destacam Andrade et al. (2019), grande parte dos conflitos relacionados à religiosidade surge do desconhecimento, sendo função da escola proporcionar estratégias pedagógicas capazes

de promover a compreensão mútua. Assim, a abordagem dialogada e investigativa torna-se essencial para minimizar tensões e fortalecer o clima de respeito.

Os dois estudos também convergem ao afirmar que a diversidade religiosa deve ser tratada como um conhecimento de natureza cultural, e não como prática de doutrinação. Limeira (2022) demonstra que compreender a religião como fenômeno social permite aos alunos interpretar as manifestações religiosas de forma contextualizada. Andrade et al. (2019) adicionam que essa perspectiva evita a hierarquização entre tradições religiosas, reforçando a ideia de que todas possuem valor e significado dentro de seus respectivos grupos.

Outro ponto de convergência entre os trabalhos está na importância da formação docente para lidar com a pluralidade religiosa. Limeira (2022) enfatiza que professores despreparados podem, inadvertidamente, reforçar discriminações ou reproduzir preconcepções. Andrade et al. (2019) ressaltam que o docente precisa atuar como mediador cultural, promovendo ambientes de diálogo, reflexão crítica e valorização das diferenças, assumindo postura ética que garanta o respeito a todas as crenças.

Os estudos também destacam o papel do ensino religioso no desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. Andrade et al. (2019) defendem que essa criticidade se consolida quando os alunos são incentivados a investigar e comparar tradições religiosas de modo analítico. Limeira (2022) complementa afirmando que, ao promover essa análise, a escola contribui para desconstruir visões distorcidas que historicamente marginalizaram determinados grupos religiosos, fortalecendo uma compreensão mais ampla e justa da realidade.

A promoção da cultura de paz aparece como objetivo central do ensino religioso em ambos os estudos. Andrade et al. (2019) argumentam que o conhecimento das diversas tradições religiosas contribui para reduzir conflitos e promover atitudes de empatia entre os estudantes. Limeira (2022) destaca que a valorização do diálogo e do respeito mútuo constitui um dos pilares para a construção de uma convivência harmoniosa, evidenciando a relevância do ensino religioso na formação de sujeitos comprometidos com a paz e a justiça social.

Ambos os trabalhos também analisam a responsabilidade da escola na superação das desigualdades relacionadas às crenças religiosas. Limeira (2022) demonstra que estudantes pertencentes a minorias religiosas frequentemente enfrentam situações de invisibilidade e discriminação. Andrade et al. (2019) ressaltam que práticas pedagógicas

inclusivas contribuem para fortalecer o sentimento de pertencimento desses estudantes, promovendo autoestima e participação ativa no ambiente escolar.

Limeira (2022) e Andrade et al. (2019) reafirmam que o ensino religioso deve refletir os princípios da laicidade do Estado brasileiro. Isso significa garantir que o espaço escolar acolha todas as crenças, inclusive a não crença, sem privilegiar qualquer tradição específica. Nesse sentido, a escola assume papel fundamental na promoção da convivência democrática, oferecendo condições para que cada estudante desenvolva sua identidade religiosa de forma livre, autônoma e respeitosa em relação ao outro.

A compreensão da diversidade religiosa no ambiente escolar torna-se ainda mais profunda quando relacionada ao papel da religiosidade no desenvolvimento humano, conforme discutem Bernardi e Castilho (2016). Os autores destacam que a religiosidade, entendida como dimensão existencial e interpretativa da vida, influencia processos cognitivos, emocionais e sociais dos indivíduos. Essa perspectiva amplia o entendimento do ensino religioso ao demonstrar que o reconhecimento das diferentes expressões de fé não se limita ao respeito formal, mas envolve reconhecer como tais experiências moldam identidades e modos de ser no mundo, coerente com o que Limeira (2022) descreve em sua análise sobre pluralidade no cotidiano escolar.

Nesse contexto, ao promover a reflexão sobre diversas tradições religiosas, o ensino religioso contribui para que os estudantes percebam a religiosidade não como elemento alheio à experiência humana, mas como componente que dialoga com valores, decisões e relações sociais. Bernardi e Castilho (2016) enfatizam que essa dimensão pode favorecer processos de autoconhecimento, o que se articula com o argumento de Andrade et al. (2019), ao afirmarem que a escola deve estimular o diálogo entre culturas religiosas diferentes como forma de ampliar a compreensão sobre si e sobre o outro.

Montero (2023) contribui ao afirmar que a diversidade religiosa, quando reconhecida como valor social, fortalece a construção de um ambiente escolar democrático. Essa visão se associa às reflexões de Bernardi e Castilho (2016), que defendem a religiosidade como parte da configuração subjetiva dos indivíduos e, portanto, imprescindível para práticas educativas sensíveis à pluralidade. A articulação dessas perspectivas reforça que o ensino religioso não deve apenas apresentar doutrinas, mas fomentar análises sobre a presença da religiosidade na formação ética e cultural dos sujeitos.

De modo complementar, Meneses (2025) destaca que vivências pedagógicas voltadas à valorização da diversidade religiosa contribuem para o desenvolvimento de

atitudes empáticas e cooperativas entre estudantes. Essa ideia se articula com Bernardi e Castilho (2016), que argumentam que a religiosidade, ao oferecer elementos para interpretar o mundo, atua na construção de competências socioemocionais. Assim, o ensino religioso que integra diversidade e desenvolvimento humano possibilita a formação de estudantes mais sensíveis às diferenças, fortalecendo a convivência escolar.

Outro ponto importante consiste no papel da escola na mediação das experiências religiosas diversas. Limeira (2022) evidencia que conflitos e tensões frequentemente decorrem da falta de compreensão das identidades culturais e religiosas presentes no ambiente escolar. Bernardi e Castilho (2016) acrescentam que, quando a religiosidade é percebida como fenômeno que compõe o desenvolvimento humano, torna-se mais fácil compreender que divergências de crença são parte natural da sociedade. Esse entendimento favorece a promoção de práticas pedagógicas que reconheçam a alteridade como elemento formativo e não como obstáculo.

Além disso, Andrade et al. (2019) reforçam que práticas educativas que abordam a diversidade religiosa devem estar alinhadas à promoção dos direitos humanos, garantindo igualdade de tratamento entre diferentes crenças. Ao integrar essa perspectiva com a leitura de Bernardi e Castilho (2016), comprehende-se que a defesa da diversidade está diretamente associada ao reconhecimento da dignidade humana, uma vez que a liberdade religiosa está entre os componentes essenciais da identidade pessoal. Assim, o ensino religioso torna-se instrumento estratégico na consolidação de uma cultura escolar pautada pela justiça social.

A cultura de paz, discutida por Montero (2023) e reforçada por Meneses (2025), também se articula com a dimensão da religiosidade analisada por Bernardi e Castilho (2016). Para esses autores, a religiosidade, ao integrar elementos simbólicos e afetivos, pode favorecer práticas de reconciliação, solidariedade e acolhimento. Quando incorporada de forma crítica ao ensino religioso, essa compreensão possibilita que os estudantes desenvolvam capacidade de diálogo e habilidades socioemocionais que viabilizam convivência respeitosa e cooperação entre grupos distintos.

A articulação, portanto, entre diversidade religiosa e desenvolvimento humano permite pensar o ensino religioso como espaço privilegiado para fortalecer valores democráticos. A análise de Limeira (2022) demonstra que a escola é um microcosmo da sociedade, onde diferentes expressões culturais e religiosas coexistem. Ao considerar, como apontam Bernardi e Castilho (2016), que a religiosidade influencia a construção da identidade, torna-se evidente que o ensino religioso precisa promover ambientes nos quais

estudantes possam expressar suas crenças, compreender outras tradições e desenvolver consciência crítica sobre sua inserção no mundo. Assim, contribui para a formação de sujeitos capazes de conviver com a diversidade de maneira ética e reflexiva.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo do artigo evidencia que o Ensino Religioso, quando fundamentado em uma perspectiva plural e não confessional, constitui importante instrumento pedagógico para a promoção do respeito à diversidade religiosa no ambiente escolar. Ao reconhecer a pluralidade de crenças como parte constitutiva da sociedade, a escola contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender o outro e conviver de maneira ética com as diferenças, fortalecendo princípios democráticos e inclusivos.

Os estudos discutidos demonstram que a valorização da diversidade religiosa não ocorre de forma espontânea, exigindo práticas pedagógicas intencionais, dialógicas e mediadas por docentes preparados para lidar com a complexidade do fenômeno religioso. Nesse sentido, o Ensino Religioso possibilita a problematização de preconceitos, a desconstrução de hierarquias simbólicas entre crenças e o estímulo à reflexão crítica sobre a intolerância religiosa ainda presente no cotidiano escolar.

Conclui-se, portanto, que o Ensino Religioso desempenha papel significativo na formação ética, cidadã e humana dos estudantes, ao articular diversidade religiosa, desenvolvimento humano e cultura de paz. Quando alinhado aos princípios da laicidade e dos direitos humanos, esse componente curricular fortalece a escola como espaço democrático, capaz de promover o diálogo, o respeito mútuo e a convivência harmoniosa em uma sociedade marcada pela pluralidade cultural e religiosa.

REFERÊNCIAS

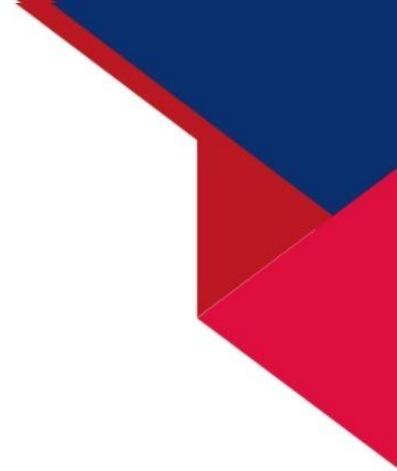
ANDRADE, Mariane Sousa; SILVA, Maria Simone Pereira da; SILVA, Renata Kelly Martins da; FARIAS, Melânia Nóbrega Pereira de. **A importância do ensino da diversidade cultural religiosa na educação.** Anais do VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2019. João Pessoa: Realize Editora.

BERNARDI, Clacir José; CASTILHO, Maria Augusta. **A religiosidade como elemento do desenvolvimento humano.** *Interações*, Campo Grande, v. 17, n. 4, p. 745-756, out./dez. 2016. DOI: 10.20435/1984-042X-2016-v.17-n.4(15).

LIMEIRA, Maronildes Felix. **Ensino Religioso na Educação: em busca de afirmação.** *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 32, n. 4, p. 545–555, 2022.

MENESES, Maria Assunção Pereira. Vivências em sala de aula: construindo o respeito à diversidade religiosa com os alunos. **Revista Interdisciplinar**, v. 10, n. 3, e1113, 2025. DOI: 10.52641/cadcajv10i3.1113.

MONTERO, Paula. **Da liberdade religiosa ao pluralismo: a diversidade como valor no Ensino Religioso Escolar no Paraná**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 29, n. 65, e650406, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9983e650406>



VISÃO DOS ALUNOS: ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ENSINO RELIGIOSO EM SUA FORMAÇÃO

**Edem Silva de Oliveira
Ricardo Figueiredo Pinto**

DOI: 10.29327/5747050.1-5



VISÃO DOS ALUNOS: ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DO ENSINO RELIGIOSO EM SUA FORMAÇÃO

DOI: 10.29327/5747050.1-5

Edem Silva de Oliveira

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O capítulo analisa as percepções dos alunos, docentes e equipes pedagógicas sobre a importância do Ensino Religioso no contexto escolar. A discussão evidencia que, quando fundamentada nas Ciências da Religião e orientada pela laicidade, a disciplina contribui para a formação ética, social e cidadã dos estudantes. As percepções dos alunos indicam que o Ensino Religioso pode favorecer o respeito à diversidade, o diálogo e o desenvolvimento de competências socioemocionais, embora desafios relacionados às práticas pedagógicas, à formação docente e à ausência de materiais didáticos adequados ainda persistam. A análise também destaca o papel do professor como mediador do diálogo inter-religioso e da convivência democrática, bem como a influência do componente curricular na promoção de um clima escolar mais acolhedor e na prevenção de conflitos. Conclui-se que o fortalecimento do Ensino Religioso exige investimento em formação, recursos pedagógicos e práticas inclusivas.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Percepções escolares; Diversidade religiosa.

ABSTRACT

The chapter analyzes the perceptions of students, teachers, and pedagogical teams regarding the importance of Religious Education in the school context. The discussion highlights that, when grounded in the Sciences of Religion and guided by secular principles, the subject contributes to students' ethical, social, and civic formation. Students' perceptions indicate that Religious Education can foster respect for diversity, dialogue, and the development of socio-emotional skills, although challenges related to pedagogical practices, teacher training, and the lack of appropriate didactic materials persist. The analysis also emphasizes the teacher's role as a mediator of interreligious dialogue and democratic coexistence, as well as the influence of the subject on promoting a more welcoming school climate and preventing conflicts. It concludes that strengthening Religious Education requires investment in teacher education, pedagogical resources, and inclusive practices.

Keywords: Religious Education; School perceptions; Religious diversity.

RESUMEN

El capítulo analiza las percepciones de los estudiantes, docentes y equipos pedagógicos sobre la importancia de la Educación Religiosa en el contexto escolar. La discusión señala que, cuando se fundamenta en las Ciencias de la Religión y se orienta por el principio de la laicidad, la asignatura contribuye a la formación ética, social y ciudadana de los estudiantes. Las percepciones de los alumnos indican que la Educación Religiosa puede favorecer el respeto a la diversidad, el diálogo y el desarrollo de competencias socioemocionales, aunque persisten desafíos relacionados con las prácticas pedagógicas, la formación docente y la falta de materiales didácticos adecuados. El análisis también destaca el papel del docente como mediador del diálogo interreligioso y de la convivencia democrática, así como la influencia de la asignatura en la promoción de un clima escolar más acogedor y en la prevención de conflictos. Se concluye que el fortalecimiento de la Educación Religiosa requiere inversión en formación docente, recursos pedagógicos y prácticas inclusivas.

Palabras clave: Educación Religiosa; Percepciones escolares; Diversidad religiosa.

INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso ocupa um espaço singular no currículo escolar por tratar de temas diretamente relacionados às crenças, valores, identidades e modos de compreender o mundo. Em uma sociedade marcada pela diversidade cultural e religiosa, a escola torna-se um ambiente de convivência plural, no qual diferentes visões de mundo se encontram e interagem. Nesse contexto, o Ensino Religioso, quando fundamentado em princípios laicos e científicos, pode contribuir para a formação integral dos estudantes, favorecendo a compreensão crítica do fenômeno religioso como construção histórica, social e cultural.

A abordagem do Ensino Religioso a partir das Ciências da Religião amplia as possibilidades pedagógicas da disciplina, ao afastá-la de práticas confessionais e aproximá-la de uma perspectiva investigativa e interdisciplinar. Essa orientação permite articular conhecimentos oriundos da filosofia, da sociologia, da antropologia e da história, promovendo reflexões que ultrapassam a simples exposição de doutrinas. Dessa forma, o componente curricular pode estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e do respeito à diversidade religiosa presente no cotidiano escolar.

Diante disso, compreender as percepções dos diferentes atores escolares sobre o Ensino Religioso torna-se fundamental para avaliar sua efetividade formativa. As visões dos estudantes, docentes e equipes pedagógicas revelam desafios, potencialidades e limites da disciplina na prática escolar. Assim, este artigo tem como objetivo analisar as percepções dos alunos e dos profissionais da educação acerca da importância do Ensino Religioso em sua formação e no clima escolar, destacando suas contribuições para a convivência democrática, a cultura de paz e o respeito à diversidade.

DESENVOLVIMENTO

Quando o Ensino Religioso é estruturado com base nas Ciências da Religião, e não em perspectivas teológicas específicas, ocorre uma ampliação significativa do campo epistemológico. Martini (2018) esclarece que, nessa abordagem, diferentes tipos de conhecimento são contemplados, como o filosófico, o religioso e o científico. Cada um deles contribui para uma compreensão plural e crítica do fenômeno religioso, permitindo que a disciplina se desprenda de visões dogmáticas e alcance uma perspectiva mais aberta e contextualizada. Essa multiplicidade de enfoques torna possível o estudo das religiões como construções humanas complexas, inseridas em contextos socioculturais diversos.

Nessa perspectiva, Martini (2018) discute que as religiões podem ser analisadas sob diferentes prismas, como a filosofia, a teologia e as ciências. No entanto, quando o

Ensino Religioso é ministrado por profissionais cuja formação é estritamente teológica, tende a predominar a compreensão da religião a partir da verdade revelada da tradição à qual o docente pertence. Embora algumas teologias dialoguem com outras religiões, esse diálogo se dá a partir de sua própria matriz teológica e de suas verdades centrais, o que pode inviabilizar uma leitura mais distanciada e científica das tradições religiosas. Isso se torna especialmente perceptível nas religiões monoteístas, nas quais os princípios revelados são considerados indiscutíveis.

Dessa forma, o Ensino Religioso estruturado apenas em saberes teológicos corre o risco de desenvolver uma prática educativa centrada na defesa de uma fé específica. Martini (2018) observa que, quando a disciplina se restringe às convicções de determinado credo, tende a reproduzir uma lógica de exclusão, porque interpreta outras tradições somente a partir de seu próprio referencial. Nessa estrutura, mesmo que se tente abordar outras religiões, elas são compreendidas sob lentes estreitas, o que limita o desenvolvimento de uma visão plural e impede o diálogo respeitoso entre diferentes crenças.

Por outro lado, Martini (2018) argumenta que um Ensino Religioso aberto, interdisciplinar e articulado ao currículo possibilita um diálogo mais amplo com outras áreas do conhecimento. Quando a disciplina se fundamenta em conhecimentos científicos sobre o fenômeno religioso, torna-se possível integrá-la com conteúdos da sociologia, antropologia, filosofia e história. Esse caráter interdisciplinar favorece a elaboração de práticas pedagógicas que promovem investigações críticas, participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades de pensamento reflexivo.

Além disso, ao ser planejado a partir de uma perspectiva científica, o Ensino Religioso pode alcançar níveis transdisciplinares de abordagem, conforme aponta Martini (2018). Nesse sentido, deixa de ser apenas uma disciplina isolada e passa a dialogar com questões mais amplas relacionadas à formação humana. Esse caráter transdisciplinar fortalece o desenvolvimento de competências sociais e culturais, ampliando a capacidade dos estudantes de interpretar fenômenos religiosos com profundidade e autonomia intelectual.

No campo das percepções estudantis, Martini (2018) destaca que os alunos reconhecem a relevância da disciplina de Ensino Religioso para sua formação integral. A partir de suas vivências escolares, os estudantes identificam que essa disciplina contribui diretamente para a melhoria de atitudes, relações interpessoais e comportamentos. Os relatos evidenciam que o Ensino Religioso, quando estruturado adequadamente, favorece

o desenvolvimento da escuta, da empatia e da convivência harmônica entre colegas e professores.

Os estudantes também percebem que a disciplina auxilia na reflexão sobre desafios cotidianos, contribuindo para o desenvolvimento de maior maturidade emocional e ética. Martini (2018) observa que o Ensino Religioso estimula os alunos a ponderarem sobre suas atitudes, escolhas e responsabilidades, fortalecendo competências relacionadas ao autocontrole, ao respeito mútuo e à resolução pacífica de conflitos. Essa função educativa demonstra o impacto que a compreensão crítica do fenômeno religioso pode ter na vida prática dos aprendentes.

O Ensino Religioso contribui para o reconhecimento e o respeito à diversidade religiosa existente na sociedade contemporânea. Os estudantes relatam que a disciplina ajuda a compreender melhor as diferentes tradições religiosas, estimulando posturas de tolerância e solidariedade (Martini, 2018). Dessa forma, o Ensino Religioso baseado nas Ciências da Religião assume papel fundamental na formação de cidadãos capazes de conviver com a diversidade, reconhecendo-a como elemento constitutivo da vida social e promovendo relações marcadas pela ética, pelo diálogo e pela valorização do outro.

A percepção dos alunos sobre o Ensino Religioso revela nuances importantes de como essa disciplina é vivenciada no cotidiano escolar. O estudo conduzido por Pereira, Pereira e Carvalho (2016) mostra que, embora todos os estudantes afirmem possuir uma religião, isso não significa que vejam a disciplina como espaço privilegiado para refletir sobre suas crenças. Muitos deles demonstram distância entre sua identidade religiosa e o que é trabalhado nas aulas, o que sugere que a proposta curricular nem sempre dialoga de forma efetiva com suas experiências e necessidades.

Outro aspecto observado é que a disciplina desperta sentimentos ambíguos. Apesar de reconhecerem elementos positivos, como a possibilidade de discutir valores e convivência, 13% dos alunos afirmam sentir algum desconforto durante as aulas (Pereira; Pereira; Carvalho, 2016). Esse incômodo está relacionado, muitas vezes, à forma como o professor conduz o conteúdo, podendo gerar sensação de exposição ou inadequação em alunos pertencentes a tradições religiosas distintas. Esse dado reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a laicidade e a neutralidade.

Os resultados mostram também divergências entre o que os professores ensinam e o que os estudantes aceitam como válido. Cerca de 25% dos alunos discordam de parte dos conteúdos apresentados, indicando que percebem posicionamentos considerados inadequados ou tendenciosos. De acordo com Pereira, Pereira e Carvalho (2016), essa

discordância pode decorrer de abordagens que privilegiam uma religião específica, contrariando as diretrizes legais que orientam o Ensino Religioso para a compreensão plural do fenômeno religioso.

Outro dado significativo refere-se ao desconhecimento das famílias sobre o que é ensinado nas aulas. O estudo evidencia que 45% dos responsáveis não sabem quais conteúdos são abordados, o que demonstra uma desconexão entre escola e família no que diz respeito à disciplina. Essa ausência de participação pode reforçar equívocos sobre o propósito do Ensino Religioso e enfraquecer seu potencial formativo (Pereira; Pereira; Carvalho, 2016).

A análise feita pelos autores destaca, ainda, que a presença de símbolos religiosos no ambiente escolar é percebida de maneira desigual pelos alunos. Enquanto alguns não notam tais símbolos, outros demonstram desconforto ao identificá-los. Conforme destacam Pereira, Pereira e Carvalho (2016), essa percepção evidencia a sensibilidade dos estudantes quanto à necessidade de preservação da laicidade, já que símbolos de determinadas tradições podem transmitir ideia de preferência institucional.

A percepção dos alunos sobre a importância do Ensino Religioso em comparação com outras disciplinas também é reveladora. Para muitos deles, o componente curricular é considerado o menos importante (Pereira; Pereira; Carvalho, 2016). A desvalorização pode decorrer da dificuldade dos estudantes em reconhecer, de imediato, a aplicabilidade da disciplina, especialmente quando ela se limita a abordagens moralizantes ou pouco contextualizadas.

Apesar disso, os autores mostram que o Ensino Religioso exerce influência significativa na vida pessoal dos estudantes quando trabalhado de forma adequada. Mesmo quando não o consideram entre as áreas prioritárias, os alunos reconhecem que ele promove reflexões sobre convivência, respeito e atitudes éticas. O desafio não está na disciplina em si, mas na forma como é desenvolvida no cotidiano escolar (Pereira; Pereira; Carvalho, 2016).

Pereira, Pereira e Carvalho demonstram a importância de práticas pedagógicas que promovam um Ensino Religioso não doutrinário. Os alunos valorizam ambientes de aprendizagem nos quais se sentem respeitados e livres para expressar suas percepções sem receio de julgamentos. Com base nisso, a postura acolhedora do docente é fundamental para garantir a participação plena de todos os estudantes, assegurando que a disciplina funcione como espaço de diálogo (Pereira; Pereira; Carvalho, 2016).

Outro ponto relevante é que muitos estudantes não demonstram grande interesse pela disciplina, embora reconheçam seus benefícios. Esse descompasso entre potencial formativo e interesse imediato sugere a necessidade de metodologias mais dinâmicas, integradas e conectadas à realidade dos jovens. Uma abordagem mais interdisciplinar e contextualizada pode favorecer maior engajamento e compreensão da finalidade da disciplina.

É possível compreender, portanto, que a percepção dos alunos é fundamental para aprimorar o Ensino Religioso. As vozes dos estudantes evidenciam que a disciplina tem potencial para fortalecer valores cidadãos e promover convivência respeitosa (Pereira; Pereira; Carvalho, 2016). O principal desafio reside na prática pedagógica e na necessidade de garantir que o Ensino Religioso seja conduzido de maneira laica, inclusiva e alinhada à diversidade religiosa presente na sociedade.

A presença da religião no contexto escolar ainda exerce forte influência na forma como crianças e adolescentes compreendem o mundo, influenciando também a maneira como interpretam diferenças culturais e sociais. Quando essa influência ocorre de modo não problematizado, os estudantes podem internalizar visões restritivas sobre diversidade, o que afeta diretamente suas percepções sobre o Ensino Religioso (Lucena, 2015). Nesse cenário, a perspectiva apresentada pelos alunos no contexto contemporâneo expressa que a disciplina precisa desprender-se de tradições moralizantes e assumir postura crítica, garantindo que o conhecimento religioso seja apresentado como fenômeno cultural e não como prática confessional.

Muitas instituições escolares ainda reproduzem concepções religiosas hegemônicas de maneira implícita, o que interfere na construção da autonomia intelectual dos estudantes (Lucena, 2015). Essa percepção se relaciona diretamente com os relatos dos alunos que, como observam Martini (2018) e Pereira, Pereira e Carvalho (2016), sentem desconforto quando identificam favoritismo a determinadas crenças nas aulas de Ensino Religioso. A manutenção de práticas que reforçam apenas um conjunto de crenças limita a compreensão dos estudantes sobre o pluralismo religioso e enfraquece o propósito educativo da disciplina.

Outro ponto é que a religiosidade presente na escola pode reforçar desigualdades quando não se abre espaço para expressões culturais diversas (Lucena, 2015). Para os estudantes, isso pode resultar em experiências de exclusão, especialmente para aqueles que pertencem a minorias religiosas. Essa realidade aparece também nas pesquisas analisadas anteriormente, nas quais muitos alunos relatam sentir-se desrespeitados ou

invisibilizados durante as aulas. Assim, o Ensino Religioso, para cumprir sua função formativa, deve promover ambientes de diálogo e respeito, assegurando que nenhuma identidade religiosa seja hierarquizada.

A formação cidadã envolve compreender a diversidade como elemento constitutivo da sociedade. Quando o Ensino Religioso aborda essa diversidade de maneira ampla, os estudantes percebem a disciplina como relevante e capaz de auxiliá-los na convivência cotidiana. O estudo de Martini (2018) reforça esse argumento ao demonstrar que os alunos reconhecem melhorias em sua postura, comportamento e capacidade de diálogo quando a disciplina é conduzida de forma aberta e não dogmática. Assim, a articulação entre ética, diversidade e ensino plural permite que os estudantes desenvolvam sensibilidade social e empatia.

Lucena (2015) também aponta que a religião, quando tratada de modo crítico, torna-se potente ferramenta pedagógica para compreender fenômenos culturais e históricos. Isso se relaciona diretamente à percepção positiva de muitos alunos, que veem no Ensino Religioso a oportunidade de dialogar sobre comportamentos, atitudes e relações humanas. A partir dessa perspectiva, o papel do professor deixa de ser prescritivo e passa a ser mediador, conduzindo reflexões que valorizem experiências, narrativas e identidades variadas. Desse modo, a disciplina ganha significado na formação integral dos estudantes.

A escola deve assumir postura ética comprometida com o respeito à diversidade, garantindo que o Ensino Religioso não reproduza discriminações nem legitime preconceitos (Lucena, 2015). Isso exige sensibilidade na elaboração curricular e na prática docente, de modo a assegurar que todos os alunos se sintam acolhidos e representados. Essa perspectiva converge com os achados de Pereira, Pereira e Carvalho (2016) e Martini (2018), demonstrando que a percepção dos estudantes melhora consideravelmente quando o Ensino Religioso cumpre sua função de promover compreensão, diálogo e convivência harmoniosa entre diferentes expressões religiosas.

Visão da equipe pedagógica e docentes: Análise das percepções da equipe pedagógica e docentes sobre o papel do Ensino Religioso na escola

O Ensino Religioso ocupa uma posição diferenciada no currículo da educação básica, especialmente por tratar de temas que envolvem identidade, cultura, valores e

visões de mundo. Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleçam que o componente seja ofertado de forma plural, laica e respeitosa às múltiplas tradições religiosas existentes no Brasil, a efetivação dessas diretrizes ainda enfrenta barreiras significativas na realidade escolar. Entre os desafios mais evidentes está a falta de materiais didáticos específicos aprovados e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático, o que prejudica a uniformidade e a qualidade do ensino.

A ausência de um material didático estruturado compromete a consolidação do Ensino Religioso como disciplina fundamentada em bases científicas e não em perspectivas confessionais. Nos demais componentes curriculares, o livro didático funciona como principal referência para o planejamento pedagógico, orientando o docente na organização dos conteúdos e garantindo equidade no acesso ao conhecimento. No caso do Ensino Religioso, essa ausência cria desigualdade entre escolas e impede que todos os estudantes tenham acesso a conteúdos consistentes, fundamentados em práticas investigativas e alinhados à legislação.

Segundo Gomes e Schubert (2025), um livro didático alinhado à Base Nacional Comum Curricular permitiria maior sistematização dos conteúdos e ajudaria a afastar o risco de interpretações que reforcem proselitismo. O recurso também auxiliaria a escola a cumprir sua responsabilidade constitucional de ofertar um ensino que contemple o fenômeno religioso como construção humana, histórica e social, sem promover ou privilegiar tradições específicas. Assim, a falta desse instrumento gera insegurança didática e dificulta o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes entre diferentes redes de ensino.

A importância de materiais didáticos adequados torna-se ainda mais evidente quando se considera que o Ensino Religioso demanda uma abordagem que articule conhecimentos antropológicos, sociológicos, filosóficos e históricos. A ausência de um livro didático, além de limitar a capacidade do professor de trabalhar esses diferentes eixos de análise, abre espaço para abordagens espontâneas ou baseadas em vivências pessoais, o que contraria princípios fundamentais da educação pública. Nesse sentido, Junqueira, citado por Gomes e Schubert (2025), argumenta que o livro didático deve atuar como instrumento para o diálogo inter-religioso e para a compreensão da diversidade cultural.

A falta de materiais didáticos produz impactos diretos no planejamento pedagógico. Como observam Gomes e Schubert (2025), o professor vê-se obrigado a

buscar diferentes fontes para compor suas aulas, muitas vezes sem respaldo metodológico claro ou sem garantia de que os conteúdos selecionados estão alinhados às normativas educacionais. Isso pode gerar lacunas conceituais, sobrecarga docente e inconsistências nos modos de abordagem do fenômeno religioso, tornando o processo educativo fragmentado e pouco estruturado.

Outro aspecto relevante é que, entre 1997 e 2014, apenas dezesseis livros didáticos foram identificados como adequados às exigências de laicidade e pluralidade impostas pela legislação. Considerando a extensa produção editorial brasileira, esse número é irrisório e evidencia a negligência histórica na elaboração de materiais que tratem o Ensino Religioso como área de conhecimento. Como apontam Gomes e Schubert (2025), embora tenha havido avanços na qualidade desses poucos materiais, a produção ainda está longe de atender às demandas das escolas do país.

A inexistência de um acervo robusto também dificulta a formação crítica dos estudantes. O Ensino Religioso, ao invés de ser espaço de reflexão sobre crenças, valores e convivência, pode acabar reforçando práticas confessionais ou visões moralizantes quando improvisado. A proposta constitucional exige que a disciplina seja concebida como espaço de construção de cidadania e respeito à diversidade, o que demanda materiais planejados para promover debates informados e contextualizados.

A problemática se agrava quando se considera que muitos docentes responsáveis pelo Ensino Religioso não tiveram formação específica na área das Ciências da Religião. Assim, o livro didático seria o instrumento capaz de garantir maior segurança conceitual, oferecendo referenciais consistentes para orientar a prática pedagógica. Gomes e Schubert (2025) ressaltam que, sem essa ferramenta, é comum que os professores recorram a materiais religiosos, apostilas confessionais ou conteúdos encontrados de forma aleatória, que nem sempre respeitam os princípios legais.

Nesse contexto, o livro didático também funcionaria como elemento de proteção aos estudantes, assegurando que conteúdos discriminatórios ou excluientes não sejam inseridos nas aulas. O Estado laico exige que a escola garanta ambientes de respeito e liberdade de crença, e isso só é possível quando o conteúdo didático é cuidadosamente selecionado e alinhado às diretrizes éticas da educação democrática. A ausência de materiais amplamente validados aumenta a vulnerabilidade a práticas inadequadas.

Por outro lado, mesmo um livro didático bem elaborado não dispensa a necessidade de uma postura pedagógica crítica e reflexiva por parte do professor. Como afirmam Gomes e Schubert (2025), o material deve ser compreendido como recurso

complementar e não como única fonte de conhecimento. Cabe ao docente interpretar, contextualizar e ampliar aquilo que está no livro, promovendo articulações com outras áreas do conhecimento e com a realidade sociocultural de seus estudantes.

Desse modo, o professor de Ensino Religioso assume papel central na garantia da laicidade, do pluralismo e do respeito à diversidade dentro da escola. Ele é o responsável por transformar o livro didático, quando existente, em instrumento pedagógico articulado com práticas que valorizem o diálogo, a escuta e a convivência entre diferentes crenças. A postura profissional comprometida com a legislação e com a ética é indispensável para que o Ensino Religioso cumpra sua função social.

A ampliação da produção de materiais didáticos específicos para o Ensino Religioso representa não apenas uma necessidade pedagógica, mas também um compromisso com a promoção de uma educação que respeite a diversidade e prepare os estudantes para a vida em sociedade. A construção de livros didáticos fundamentados nas Ciências da Religião, como defendem Gomes e Schubert (2025), é caminho essencial para fortalecer a disciplina, garantir sua legitimidade e assegurar que ela cumpra seus objetivos formativos dentro da escola pública brasileira.

A discussão sobre o papel do Ensino Religioso na redução da violência escolar ganha cada vez mais relevância diante dos múltiplos desafios enfrentados pelas instituições educativas. A presença de conflitos interpessoais, episódios de intolerância e comportamentos agressivos reforça a necessidade de práticas pedagógicas que atuem não apenas na transmissão de conteúdos, mas também na formação integral dos estudantes. Nesse cenário, compreender a percepção dos docentes sobre a contribuição do Ensino Religioso torna-se crucial, pois esses profissionais atuam diretamente na mediação das relações escolares e na construção do clima institucional (Coelho; Santos, 2024). Sua visão sobre o componente curricular influencia a maneira como este será trabalhado e, consequentemente, o impacto que poderá gerar na vivência dos alunos.

A identidade docente, especialmente no âmbito do Ensino Religioso, emerge como elemento central para compreender como esse componente curricular é tratado nas escolas públicas. Ela envolve dimensões pessoais, profissionais, culturais e formativas, que sustentam as práticas desenvolvidas em sala de aula. Segundo Coelho e Santos (2024), a construção dessa identidade está profundamente articulada à formação inicial e continuada dos educadores, bem como ao modo como eles compreendem seus papéis pedagógicos. Um docente que reconhece a importância do diálogo, da diversidade e da neutralidade tende a promover práticas mais democráticas e humanizadoras.

A formação dos professores de Ensino Religioso, portanto, não deve se restringir ao domínio conceitual sobre religiões e fenômenos religiosos. Ela deve contemplar competências relacionadas à mediação de conflitos, comunicação empática e compreensão das dinâmicas sociais presentes na escola. Coelho e Santos (2024) ressaltam que a falta de formação adequada pode comprometer a neutralidade necessária ao componente, gerando abordagens confessionalistas ou excluientes. Assim, investir na qualificação docente representa um caminho fundamental para que o Ensino Religioso cumpra seu papel social.

Além disso, os docentes precisam estar preparados para lidar com a diversidade cultural e religiosa que compõe o ambiente escolar contemporâneo. As salas de aula reúnem estudantes de identidades plurais, com diferentes crenças, valores e tradições familiares. Esse cenário exige uma postura pedagógica sensível, capaz de transformar a diversidade em oportunidade de aprendizagem. A percepção positiva do docente sobre essa pluralidade favorece práticas que valorizam o respeito e o diálogo, contribuindo para a diminuição de comportamentos discriminatórios e violentos (Coelho; Santos, 2024).

A partir dessa perspectiva, observa-se que o Ensino Religioso, quando ministrado de forma laica e fundamentada nos princípios legais, pode se transformar em um espaço de reflexão e convivência ética. Ele possibilita que os estudantes compreendam a diversidade religiosa não como ameaça, mas como parte constitutiva da identidade social. Coelho e Santos (2024) explicam que essa compreensão amplia a capacidade dos alunos de conviver com o diferente, prevenindo situações de intolerância e promovendo a cultura da paz. Assim, o componente curricular assume uma função formativa que ultrapassa o campo cognitivo, influenciando atitudes e comportamentos.

O clima escolar também se beneficia quando o Ensino Religioso é orientado por princípios de diálogo e respeito mútuo. À medida que os alunos compreendem as distintas formas de crença e não crença, desenvolvem habilidades socioemocionais importantes para a convivência, como empatia, escuta ativa e cooperação. Coelho e Santos (2024) destacam que essas habilidades são essenciais para a construção de ambientes escolares pacíficos, onde os conflitos possam ser resolvidos de maneira construtiva. Dessa forma, o Ensino Religioso não atua isoladamente, mas dialoga com outras áreas do conhecimento na formação integral dos estudantes.

Entretanto, essa contribuição só se concretiza quando os professores assumem conscientemente seu papel mediador. A presença de uma identidade docente sólida, pautada na ética e na laicidade, é determinante para que o ensino não se torne instrumento

de imposição de crenças ou de discriminação. Coelho e Santos (2024) enfatizam que o equilíbrio entre apresentar conhecimentos sobre religiões e manter a neutralidade é um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes. Essa competência exige preparo teórico, postura profissional e compreensão do contexto sociocultural dos estudantes.

O ensino religioso também pode atuar preventivamente no enfrentamento de situações de violência simbólica que permeiam o cotidiano escolar. Ao promover práticas pedagógicas que valorizem o reconhecimento do outro e o entendimento das diferenças, o professor contribui para que os alunos desenvolvam uma postura crítica diante de atitudes discriminatórias. Essa formação crítica, segundo Coelho e Santos (2024), fortalece a capacidade dos estudantes de rejeitar discursos de ódio, racismo religioso e exclusão social. Assim, o Ensino Religioso se insere no conjunto de estratégias educativas voltadas à construção de uma escola mais inclusiva.

Ao considerar a percepção dos docentes, percebe-se que muitos reconhecem o potencial do Ensino Religioso para promover a harmonia no espaço escolar. A abordagem de temas relacionados à ética, às tradições culturais e à convivência humana contribui para um ambiente mais acolhedor e dialogado. Coelho e Santos (2024) sublinham que, mesmo diante de desafios estruturais e formativos, existe entre muitos professores a compreensão de que essa disciplina pode apoiar a formação de estudantes mais conscientes e respeitosos. Essa percepção reforça a importância de fortalecer políticas de formação docente e de valorização profissional.

Observa-se que o Ensino Religioso, quando articulado adequadamente no currículo escolar, pode desempenhar papel significativo no enfrentamento da violência e na consolidação de uma cultura de paz. A percepção dos docentes evidencia que o componente vai além da apresentação de conteúdos sobre religiões, assumindo função ética e cidadã. Coelho e Santos (2024) indicam que, ao favorecer o diálogo e a compreensão da diversidade, o Ensino Religioso amplia a capacidade da escola de formar sujeitos respeitosos, críticos e preparados para viver em uma sociedade plural. Dessa maneira, a disciplina se torna um instrumento pedagógico relevante para a construção de ambientes educativos saudáveis e democráticos.

O Ensino Religioso na Perspectiva dos Atores Escolares

A análise das percepções dos alunos e professores demonstra que o Ensino Religioso ocupa um espaço singular na escola, pois se relaciona diretamente com vivências culturais e práticas sociais que atravessam o cotidiano escolar. Martini (2018) evidencia que os estudantes valorizam o componente quando ele contribui para ampliar sua compreensão sobre si mesmos e sobre o outro, o que reforça o papel formativo do Ensino Religioso como espaço de diálogo e reflexão ética. Essa percepção dos alunos indica uma compreensão do ensino religioso como campo que ultrapassa a transmissão de conteúdos e se volta à construção de atitudes solidárias e reflexivas.

Os estudos sobre experiências em escolas públicas mostram que o Ensino Religioso influencia não apenas o processo de aprendizagem, mas também o clima escolar. Pereira, Pereira e Carvalho (2016) identificam que os estudantes demonstram envolvimento positivo com a disciplina quando percebem um ambiente acolhedor e pautado no respeito às diversas crenças. Isso reforça a noção de que o Ensino Religioso, quando trabalhado de forma crítica e não confessional, contribui para fortalecer relações interpessoais e promover um ambiente escolar equilibrado e sensível à diversidade.

Ao observar o papel docente, é possível compreender que a identidade profissional dos professores de Ensino Religioso é decisiva na qualidade da disciplina. Coelho e Santos (2024) apontam que muitos docentes reconhecem que seu entendimento sobre a finalidade do componente influencia diretamente as metodologias adotadas. Uma identidade docente alinhada aos princípios da laicidade e ao respeito às diferenças torna o ensino mais coerente e eficiente, ampliando a capacidade da escola de lidar com conflitos, tensões e episódios de violência simbólica ou explícita.

Outro elemento fundamental discutido no capítulo refere-se às condições materiais e pedagógicas oferecidas ao professor. Gomes e Schubert (2025) demonstram que a ausência de material didático específico e validado pelo PNLD compromete a prática docente, gerando insegurança, falta de padronização e possibilidade de abordagens inadequadas. Os docentes relatam que, sem um livro estruturado de caráter científico, ocorre maior tendência ao improviso e ao risco de confundir o ensino religioso com práticas catequéticas, o que afronta a legislação educacional.

A perspectiva dos estudantes sobre o material utilizado também foi abordada de forma transversal ao capítulo. Eles percebem a falta de recursos como um obstáculo para compreender melhor o fenômeno religioso, pois a ausência de referências consistentes gera dificuldade para acompanhar os conteúdos. Essa percepção converge com os dados apresentados por Lucena (2015), que analisou como desigualdades e visões hegemônicas

podem se fortalecer quando há carência de um suporte didático sólido e plural, capaz de garantir que diferentes tradições sejam tratadas com equidade e rigor científico.

No que se refere ao papel do Ensino Religioso na promoção da convivência, os estudos analisados indicam que a disciplina tem contribuições relevantes para a formação social e emocional dos estudantes. Martini (2018) aponta que os alunos relatam desenvolver mais empatia e capacidade de reflexão quando o professor realiza práticas que valorizam a pluralidade religiosa. Coelho e Santos (2024) reforçam que a presença desses valores na disciplina pode atuar como fator preventivo à violência escolar, pois contribui para que os estudantes internalizem atitudes de diálogo e respeito.

Além disso, a articulação entre práticas pedagógicas e diversidade religiosa aparece como ponto central no capítulo. Autores como Lucena (2015) e Martini (2018) defendem que o Ensino Religioso deve promover a compreensão de que as expressões religiosas fazem parte do patrimônio cultural da humanidade. Esse entendimento evita estereótipos e favorece que os alunos compreendam as tradições religiosas como elementos que estruturam identidades e modos de vida, fortalecendo uma educação que dialoga com direitos humanos e com a construção da cidadania.

A partir da síntese das percepções analisadas, observa-se que a relação entre o Ensino Religioso e o desenvolvimento das competências socioemocionais constitui um ponto recorrente nos discursos dos atores escolares. Martini (2018) evidencia que o contato com conteúdos sobre pluralidade religiosa possibilita aos estudantes refletirem sobre seus próprios valores e reconhecerem a legitimidade de experiências distintas das suas. Essa reflexão contribui para a formação de uma postura ética mais ampliada, fortalecendo processos de autorregulação, autoconsciência e empatia, essenciais para um ambiente escolar harmonioso.

Outro aspecto complementar refere-se à compreensão ampliada que professores e alunos têm do fenômeno religioso quando o ensino é fundamentado nas Ciências da Religião. Gomes e Schubert (2025) mostram que a ausência de materiais didáticos bem estruturados leva ao risco de interpretações fragmentadas ou simplificadas sobre as tradições religiosas, o que pode comprometer a qualidade do aprendizado. A percepção docente reforça que o alinhamento entre formação, recursos pedagógicos e diretrizes legais é condição necessária para que o Ensino Religioso cumpra sua função de promover conhecimento crítico e respeito às diferenças.

Além disso, o capítulo demonstrou que a convivência entre estudantes de diferentes contextos culturais torna o Ensino Religioso um espaço privilegiado para

trabalhar temas relacionados à diversidade e à cidadania. Lucena (2015) argumenta que a escola, ao acolher múltiplas expressões religiosas, precisa garantir práticas pedagógicas que não reforcem desigualdades ou hierarquias simbólicas. Essa visão aparece também nas falas dos alunos analisadas por Pereira, Pereira e Carvalho (2016), que defendem um ambiente de aprendizagem onde todas as crenças sejam tratadas com equidade e reconhecimento.

A percepção docente sobre o impacto da disciplina no clima escolar também merece destaque. Coelho e Santos (2024) evidenciam que muitos professores percebem o Ensino Religioso como um componente capaz de reduzir tensões e contribuir para a diminuição da violência escolar, desde que conduzido de forma ética e responsável. Esse reconhecimento reforça o papel formativo da disciplina, que pode atuar como mediadora de conflitos ao desenvolver nos estudantes habilidades relacionadas ao diálogo, ao respeito e à convivência pacífica.

Por fim, evidencia-se que a percepção dos atores escolares converge para a necessidade de aprimoramento contínuo do Ensino Religioso. Tanto alunos quanto professores reconhecem que a disciplina, quando fundamentada nas Ciências da Religião, atua como espaço estratégico para desenvolver competências relacionadas à convivência democrática, ética, diversidade e compreensão intercultural. Assim, o Ensino Religioso, ao assumir seu caráter educativo e não confessional, torna-se instrumento essencial para formar sujeitos críticos, sensíveis à pluralidade e capazes de atuar de forma respeitosa em uma sociedade plural e complexa.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida no capítulo evidencia que o Ensino Religioso, quando estruturado a partir das Ciências da Religião e orientado pelos princípios da laicidade, possui significativo potencial formativo no contexto escolar. As percepções dos estudantes demonstram que a disciplina pode contribuir para o desenvolvimento de atitudes éticas, para o fortalecimento das relações interpessoais e para a ampliação da compreensão sobre a diversidade religiosa, desde que seja conduzida de forma inclusiva, crítica e não doutrinária.

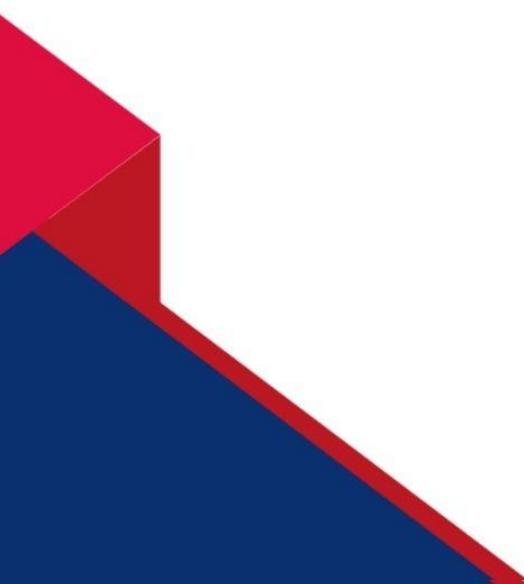
Os dados analisados também revelam que os desafios enfrentados pelo Ensino Religioso estão fortemente relacionados às práticas pedagógicas adotadas, à formação dos docentes e à ausência de materiais didáticos específicos e validados. A falta de recursos

adequados e de formação consistente pode comprometer a neutralidade da disciplina, gerando desconforto entre os estudantes e dificultando a construção de um ambiente escolar verdadeiramente plural. Nesse sentido, a atuação consciente e mediadora do professor assume papel central para garantir o respeito às diferentes crenças e à não crença.

Conclui-se, portanto, que o Ensino Religioso pode desempenhar função estratégica na promoção da convivência democrática, da cultura de paz e da formação cidadã, quando alinhado às diretrizes legais e aos direitos humanos. A valorização das percepções dos atores escolares aponta para a necessidade de investimentos contínuos em formação docente, materiais didáticos e práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo da vida social. Assim, o Ensino Religioso reafirma seu papel educativo ao contribuir para a formação de sujeitos críticos, éticos e sensíveis à pluralidade presente na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- COELHO, Helder Edino; SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana. A percepção dos docentes a respeito do componente de Ensino Religioso para diminuição da violência na escola pública. **Revista Foco: Interdisciplinary Studies**, Curitiba, v. 17, n. 2, e4364, p. 1-17, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n2-024.
- GOMES, Luiz Cláudio Brandão; SCHUBERT, Arlete Maria Pinheiro. A prática do Ensino Religioso sem material didático: percepções de professores da rede pública de Fortaleza – CE. Cadernos Cajuínas: **Revista Interdisciplinar**, v. 10, n. 3, 2025. DOI: 10.52641/cadcajv10i3.1150.
- LUCENA, Cidéli Dias. A influência da religião na educação escolar. **Revista Eventos Pedagógicos: Desigualdade e Diversidade étnico-racial na educação infantil**, v. 6, n. 4, p. 55-65, nov./dez. 2015.
- MARTINI, Penélope. **Percepção dos educandos da importância do ensino religioso no ensino fundamental numa perspectiva não dogmatizadora, segundo a Diretriz Curricular, em Tracunhaém e Carpina, PE – Brasil**. 2018. 90 p. Dissertação. UAA, Facultad de Ciencias Humanísticas y de la Educación, Asunción.
- PEREIRA, Dara M. O.; PEREIRA, Ana C.; CARVALHO, Rodrigo P. T. de. **Ensino Religioso: a percepção dos alunos do ensino fundamental de uma escola pública de Machado/MG**. In: Jornada Científica e Tecnológica do IFSULDEMINAS, 8., 2016; Simpósio de Pós-Graduação, 5., 2016.



DESENVOLVIMENTO INFANTIL, MOTOR E PUBERTÁRIO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE FATORES BIOLÓGICOS, AMBIENTAIS E AVALIATIVOS

**Roseane Monteiro dos Santos
Ricardo Figueiredo Pinto**

DOI: 10.29327/5747050.1-6

DESENVOLVIMENTO INFANTIL, MOTOR E PUBERTÁRIO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE FATORES BIOLÓGICOS, AMBIENTAIS E AVALIATIVOS

DOI: 10.29327/5747050.1-6

Roseane Monteiro dos Santos

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

Este estudo apresenta uma revisão bibliográfica integrativa sobre o desenvolvimento infantil, motor e pubertário, considerando suas bases biológicas, ambientais e socioculturais. A literatura analisada evidencia que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico, contínuo e multidimensional, influenciado pelas interações entre fatores individuais, práticas parentais, escolaridade materna, estímulos ambientais e condições socioeconômicas. Destacam-se contribuições de modelos teóricos, como a Teoria dos Sistemas Dinâmicos e as fases propostas por Gallahue, Ozmun e Goodway, que explicam a progressão dos movimentos desde os reflexos até habilidades motoras complexas. O estudo também aborda as intensas transformações da puberdade e seus impactos sobre maturação biológica, composição corporal e desempenho motor. Além disso, identifica lacunas entre avaliação de habilidades motoras e análise do gesto motor, ressaltando a importância de instrumentos que contemplam não apenas o resultado da tarefa, mas também a organização, fluidez e ajustes posturais durante a execução. Evidências mostram forte influência do ambiente familiar e das práticas parentais no ritmo e na qualidade das aquisições motoras, cognitivas e sociais, assim como potenciais prejuízos decorrentes de fatores de risco ambientais, nutricionais e socioculturais. Assim, esta revisão reforça a importância de abordagens avaliativas amplas e intervenções contextualizadas, capazes de promover o desenvolvimento infantil saudável e de oferecer suporte adequado nas diferentes etapas do ciclo vital.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil; Desenvolvimento motor; Puberdade; Fatores ambientais; Avaliação motora.

ABSTRACT

This study presents an integrative literature review on child, motor, and pubertal development, considering its biological, environmental, and sociocultural bases. The analyzed literature shows that human development is a dynamic, continuous, and multidimensional process, influenced by the interactions between individual factors, parenting practices, maternal education, environmental stimuli, and socioeconomic conditions. Contributions from theoretical models, such as the Dynamic Systems Theory and the phases proposed by Gallahue, Ozmun, and Goodway, which explain the progression of movements from reflexes to complex motor skills, are highlighted. The study also addresses the intense transformations of puberty and their impacts on biological maturation, body composition, and motor performance. Furthermore, it identifies gaps between the assessment of motor skills and the analysis of motor gestures, emphasizing the importance of instruments that consider not only the result of the task but also the organization, fluidity, and postural adjustments during execution. Evidence shows a strong influence of the family environment and parenting practices on the pace and quality of motor, cognitive, and social development, as well as potential impairments resulting from environmental, nutritional, and sociocultural risk factors. Thus, this review reinforces the importance of comprehensive assessment approaches and contextualized interventions capable of promoting healthy child development and providing adequate support at different stages of the life cycle.

Keywords: Child development; Motor development; Puberty; Environmental factors; Motor assessment.

RESUMEN

Este estudio presenta una revisión bibliográfica integradora sobre el desarrollo infantil, motor y puberal, considerando sus bases biológicas, ambientales y socioculturales. La literatura analizada muestra que el desarrollo humano es un proceso dinámico, continuo y multidimensional, influenciado por las interacciones entre factores individuales, prácticas parentales, educación materna, estímulos ambientales y condiciones socioeconómicas. Se destacan las contribuciones de modelos teóricos, como la Teoría de Sistemas Dinámicos y las fases propuestas por Gallahue, Ozmun y Goodway, que explican la progresión de los movimientos desde reflejos hasta habilidades motoras complejas. El estudio también aborda las intensas transformaciones de la pubertad y sus impactos en la maduración biológica, la composición corporal y el rendimiento motor. Además, identifica brechas entre la evaluación de las habilidades motoras y el análisis de los gestos motores, enfatizando la importancia de instrumentos que consideren no solo el resultado de la tarea, sino también la organización, la fluidez y los ajustes posturales durante la ejecución. La evidencia muestra una fuerte influencia del entorno familiar y las prácticas de crianza en el ritmo y la calidad del desarrollo motor, cognitivo y social, así como en las posibles deficiencias derivadas de factores de riesgo ambientales, nutricionales y socioculturales. Por lo tanto, esta revisión refuerza la importancia de los enfoques de evaluación integral y las intervenciones contextualizadas capaces de promover un desarrollo infantil saludable y brindar el apoyo adecuado en las diferentes etapas del ciclo vital.

Palabras clave: Desarrollo infantil; Desarrollo motor; Pubertad; Factores ambientales; Evaluación motora.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento humano constitui um processo contínuo, multifatorial e dinâmico, influenciado por aspectos biológicos, ambientais e sociais que interagem ao longo do ciclo vital. Na infância, especialmente nos primeiros anos, observa-se elevada plasticidade neuronal e motora, que favorece aquisições essenciais para a construção das habilidades cognitivas, emocionais e psicossociais. A literatura demonstra que fatores como práticas parentais, escolaridade materna, estimulação ambiental, condições socioeconômicas e experiências culturais modulam significativamente o ritmo e a qualidade do desenvolvimento infantil, interferindo tanto em padrões motoros quanto cognitivos. No campo da motricidade, modelos teóricos como a Teoria dos Sistemas Dinâmicos e as fases do desenvolvimento propostas por Gallahue, Ozmun e Goodway fornecem importante suporte para compreender a evolução das habilidades motoras, desde os movimentos reflexos até ações complexas de locomoção, manipulação e estabilidade. Somam-se a isso as transformações pubertárias, que representam uma segunda grande janela de mudanças corporais e funcionais, influenciando o desempenho motor e o desenvolvimento físico. Além disso, a literatura recente destaca lacunas entre

avaliação de habilidades motoras e análise do gesto motor, evidenciando a necessidade de abordagens mais amplas que contemplem não apenas o produto da ação, mas também a organização do movimento. Diante da relevância desses temas e sua interdependência, este estudo de revisão bibliográfica busca integrar evidências sobre desenvolvimento infantil, motor e pubertário, abordando os principais fatores que modulam tais processos, bem como implicações para avaliação e intervenção.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica narrativa, desenvolvida a partir da análise de livros clássicos, artigos científicos, dissertações e documentos acadêmicos que tratam do desenvolvimento infantil, motor e pubertário. A seleção das obras considerou sua relevância teórica, atualidade e contribuição para a compreensão das interações entre fatores biológicos, ambientais, culturais e sociais que influenciam o desenvolvimento humano. O documento-base fornecido pelo usuário, contendo ampla síntese de estudos e autores, foi utilizado como fonte principal para extração, organização e sistematização das informações. A revisão concentrou-se em obras publicadas entre 2000 e 2024, complementadas por referências clássicas indispensáveis ao aporte conceitual. Não houve critérios de exclusão quanto ao delineamento das pesquisas, dado o propósito integrativo da revisão. O processo de análise consistiu na leitura detalhada do material, categorização temática e elaboração de sínteses interpretativas apresentadas nas seções de desenvolvimento.

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento infantil é compreendido como um processo contínuo, dinâmico e previamente organizado, que se estrutura progressivamente a partir das interações entre fatores biológicos, ambientais e das tarefas realizadas pela criança ao longo do tempo. Conforme Gallahue, Ozmun e Goodway (2013), esse processo se molda a partir das restrições e liberdades impostas pelo indivíduo, pelo ambiente e pelas demandas das atividades, aspecto reafirmado por Hayao (2022), ambos citados por Dall'Alba e Almeida (2025). Dessa forma, o desenvolvimento não ocorre de maneira isolada, mas em constante relação com os estímulos recebidos e com o contexto no qual a criança está inserida.

Na infância, especialmente nos primeiros anos de vida, observa-se elevada plasticidade cerebral, fator que potencializa os ganhos funcionais nas dimensões cognitivas, motoras e psicossociais. Esse período é marcado por intensas aquisições, que

estabelecem as bases para o desenvolvimento ao longo de toda a vida. Dall'Alba e Almeida (2025) destacam que essas transformações são altamente sensíveis às experiências vivenciadas, tornando a estimulação adequada um elemento essencial para o pleno desenvolvimento infantil.

As aquisições no desenvolvimento também dependem de maneira significativa dos estilos de cuidados familiares e parentais oferecidos à criança. Wilson (2024 apud Dall'Alba; Almeida, 2025) enfatiza que tais cuidados estão diretamente relacionados ao contexto social, às estruturas familiares e às configurações nas quais a criança se encontra inserida. Esses fatores interferem nas relações estabelecidas entre pais e filhos, influenciando tanto a qualidade quanto a quantidade dos estímulos ofertados no ambiente doméstico.

Nesse sentido, a literatura aponta que as práticas parentais não são homogêneas, variando conforme aspectos culturais, sociais e econômicos. Diversos estudos demonstram diferenças significativas entre as práticas maternas de acordo com os costumes e culturas locais, favorecendo, em alguns contextos, o desenvolvimento de habilidades específicas. Segundo Dall'Alba e Almeida (2025), essas variações influenciam diretamente o ritmo e a qualidade das aquisições motoras, cognitivas e sociais na infância.

No ano de 2023, Martins e Almeida (2023 apud Dall'Alba; Almeida, 2025) observaram que mães com mais de três filhos tendem a modificar suas práticas maternas em função da demanda de cuidados, o que resultou em aumento significativo nas chances de atraso motor em crianças mais novas. Esse achado evidencia que a quantidade de filhos pode impactar diretamente a disponibilidade de tempo, atenção e estímulos direcionados a cada criança.

Outro estudo publicado por Santos et al. (2023 apud Dall'Alba; Almeida, 2025) demonstrou que o nível de escolaridade materna exerce influência direta sobre as práticas realizadas pelas mães. Os resultados indicaram que bebês de mães com maior escolaridade apresentam melhor desempenho motor, fato associado à maior oferta de estímulos adequados e ao acesso ampliado a informações sobre o desenvolvimento infantil.

Em consonância com esses achados, Costa e Oliveira (2024 apud Dall'Alba; Almeida, 2025), em pesquisa realizada com 300 crianças de zero a seis anos,

evidenciaram que a escolaridade materna impacta significativamente o desenvolvimento cognitivo e social. Segundo os autores, mães mais escolarizadas tendem a proporcionar ambientes mais estimulantes, com maior diversidade de experiências motoras, cognitivas e afetivas.

No que se refere à influência dos fatores ambientais e biológicos, Pereira et al. (2023 apud Dall'Alba; Almeida, 2025) verificaram que os fatores ambientais apresentaram associação mais significativa com os aspectos cognitivos e motores do que os fatores biológicos. Esse resultado reforça a importância do contexto no qual a criança está inserida, destacando o papel do meio como determinante do desenvolvimento infantil.

O ambiente familiar, nesse contexto, é reconhecido como a principal fonte de estimulação inicial do bebê, sendo responsável pelas primeiras experiências motoras, cognitivas e sociais. Segundo Martins et al. (2024) e Souza et al. (2023 apud Dall'Alba; Almeida, 2025), é nesse espaço que ocorrem as primeiras interações sociais e as primeiras oportunidades de exploração do corpo e do ambiente, fundamentais para a construção das habilidades motoras e cognitivas.

Entretanto, é importante destacar que existem diferentes tipos de realidades familiares, o que resulta em estilos parentais variados e, consequentemente, em experiências de desenvolvimento distintas. Fatores como renda, escolaridade, organização familiar, apoio social e acesso a serviços influenciam diretamente a qualidade das práticas parentais e das oportunidades oferecidas às crianças, conforme discutido por Dall'Alba e Almeida (2025).

As práticas maternas e parentais, o acompanhamento cotidiano e a estimulação do infante configuram-se, portanto, como elementos fundamentais para que o processo de desenvolvimento infantil aconteça de forma plena. Zhang (2022 apud Dall'Alba; Almeida, 2025) reforça que os estilos e práticas parentais podem modificar suas configurações de acordo com os aspectos culturais e sociais, tornando-se imprescindível a análise dos impactos desses diferentes modelos sobre o desenvolvimento infantil ao longo do tempo.

Por fim, a literatura analisada por Dall'Alba e Almeida (2025) confirma que o desenvolvimento infantil é resultado de uma complexa interação entre fatores individuais, familiares e ambientais. A compreensão dessas relações torna-se essencial para a

formulação de estratégias de intervenção, políticas públicas e ações educativas voltadas à promoção do desenvolvimento saudável na infância, respeitando as singularidades sociais, culturais e familiares de cada contexto.

Fases do desenvolvimento motor: Do nascimento até os 12 meses

O desenvolvimento humano caracteriza-se como um processo multidimensional, que envolve de forma integrada os aspectos motores, cognitivos, sociais e afetivos. Trata-se de um fenômeno dinâmico e contínuo, resultante da interação entre fatores internos e externos ao indivíduo. Nesse sentido, o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas é influenciado por múltiplas variáveis que se organizam de maneira sistêmica ao longo do tempo.

Sob a perspectiva da Teoria dos Sistemas Dinâmicos, o desenvolvimento é compreendido como um processo auto-organizado, que se molda de acordo com as restrições individuais, ambientais e das tarefas executadas (Newell, 1986). As restrições individuais referem-se às características biológicas e estruturais do sujeito, enquanto as restrições ambientais dizem respeito ao espaço físico e social em que ele está inserido. Já as restrições das tarefas envolvem as exigências específicas da atividade motora a ser realizada.

A interação entre esses fatores é determinante para a aquisição e o refinamento das habilidades motoras. As características físicas e estruturais do indivíduo, associadas às demandas da tarefa e às condições do ambiente, influenciam diretamente os padrões de movimento que emergem ao longo do desenvolvimento. Dessa forma, a aprendizagem motora ocorre por meio de processos de adaptação contínua, guiados pelas restrições, pelos objetivos da tarefa e pela capacidade de auto-organização do organismo (Haywood; Getchell, 2022).

Os primeiros anos de vida são marcados por um desenvolvimento acelerado, caracterizado por elevada plasticidade neuronal. Nesse período, o sistema nervoso apresenta grande capacidade de reorganização estrutural e funcional, o que favorece a aquisição de novas habilidades. O desenvolvimento ocorre de forma contínua, com momentos alternados de oscilações e estabilizações, respeitando uma sequência cronológica, embora não rigidamente linear (Liu; Wang, 2020; Gallahue; Ozmun; Goodway, 2013).

A compreensão das fases motoras no desenvolvimento humano exige a consideração de modelos teóricos amplamente consolidados na literatura, entre os quais se destaca a proposta de Gallahue e Ozmun (2005). Esses autores organizaram o desenvolvimento motor em quatro fases sucessivas que se inter-relacionam e se complementam, oferecendo uma visão estruturada do processo de aquisição de habilidades motoras ao longo da infância. Conforme discutido por Oliveira (2019), cada fase apresenta características específicas que auxiliam na análise da evolução do comportamento motor e na identificação de possíveis atrasos ou dificuldades que possam surgir durante esse percurso.

A primeira fase proposta pelos autores é a fase motora reflexa, que tem início ainda no período intrauterino e se estende até aproximadamente quatro meses após o nascimento. Essa etapa é marcada por movimentos involuntários que resultam de respostas automáticas a estímulos e constituem a base para o desenvolvimento motor subsequente. Em seguida, ocorre a fase dos movimentos rudimentares, que abrange o período do nascimento até cerca de dois anos de idade. Nessa fase emergem os primeiros movimentos voluntários, ainda pouco precisos e com certo grau de descoordenação, mas fundamentais para a construção de habilidades mais complexas, sendo parte essencial do processo maturacional infantil.

A partir dos dois anos inicia-se a fase dos movimentos fundamentais, que se estende até aproximadamente os sete anos. Nesse período, os movimentos já se apresentam como refinamentos das ações rudimentares, permitindo que a criança explore de maneira mais ampla suas capacidades motoras. Trata-se de um momento em que diferentes combinações motoras podem surgir, favorecendo a construção de repertórios mais elaborados. Por fim, surge a fase dos movimentos especializados, que ocorre entre os sete e os quatorze anos, quando a criança e o adolescente passam a refinar e combinar habilidades fundamentais para realizar atividades esportivas, recreativas e tarefas da vida diária com maior complexidade e eficiência.

Dentro dessa estrutura teórica, torna-se possível observar similaridades e diferenças entre gêneros no percurso do desenvolvimento humano, especialmente no que se refere ao crescimento físico e às habilidades adquiridas. Segundo Gallahue e Ozmun (2005), a infância pode ser dividida em um período inicial, dos dois aos seis anos, e um período posterior, dos seis aos dez anos. Nos primeiros meses de vida, o crescimento ocorre de forma gradual, mas no primeiro ano observa-se um aumento acelerado de peso

e comprimento. No segundo ano já começam a aparecer diferenças entre meninos e meninas, sendo comum que os meninos apresentem estaturas ligeiramente maiores.

Os primeiros anos são marcados por significativo crescimento corporal e desenvolvimento do tecido subcutâneo. Contudo, fatores como desnutrição ou doenças podem interferir negativamente nesse processo, retardando o ritmo de crescimento. Conforme afirma Tanner (1978) apud Gallahue e Ozmun (2005), mesmo após tratamento adequado, crianças com baixo peso ao nascer tendem a apresentar estaturas menores ao longo da vida quando comparadas às que nasceram no termo ideal. Esse aspecto reforça a importância de condições ambientais e nutricionais adequadas durante a primeira infância para assegurar um desenvolvimento motor e físico consistente.

A infância propriamente dita inicia-se por volta dos seis anos e segue até os doze anos, caracterizando-se por uma relativa estabilidade no crescimento corporal. Segundo Gallahue e Ozmun (2005), a taxa de crescimento desacelera e ocorre um aumento médio anual de aproximadamente 5,1 cm em altura e 2,3 kg em peso. Apesar desse ritmo mais lento, essa fase é decisiva para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como leitura, escrita, cálculo e competências sociais, além da consolidação da identidade e de habilidades de cooperação com pares da mesma idade.

No que se refere às habilidades motoras, há diferenças frequentemente observadas entre meninos e meninas. Estudos como os de Cole e Cole (2003) e Silveira (2010) apud Müller (2013) indicam que meninos tendem a se destacar em atividades que exigem força, potência e agilidade, enquanto meninas demonstram melhor desempenho em tarefas que envolvem coordenação motora fina e combinação de equilíbrio com movimentos específicos, como pular ou saltar. Essas diferenças, embora influenciadas por fatores biológicos, também refletem expectativas socioculturais e oportunidades de prática.

Durante essa fase, a criança vivencia um período favorável ao desenvolvimento motor, devido ao alongamento progressivo do corpo e ao fortalecimento da musculatura. O crescimento segue padrões céfalo-caudal e próximo-distal, o que significa que o controle motor evolui da cabeça para os pés e do centro do corpo para as extremidades. Assim, as mãos e os pés tendem a crescer mais rapidamente do que outras partes do corpo, facilitando a aquisição de habilidades que exigem maior controle perceptivo-motor e ampliando o repertório de ações possíveis.

É importante considerar que fatores nutricionais e comportamentais podem influenciar diretamente o ritmo e a qualidade do desenvolvimento motor. Deficiências ou excessos alimentares, se mantidos por longos períodos, podem comprometer significativamente o crescimento e o desempenho físico da criança. Da mesma forma, a atividade física exerce impacto positivo sobre o desenvolvimento, desde que realizada de maneira adequada e não em intensidade excessiva, que poderia gerar efeitos adversos.

Essa fase da vida é marcada por um intenso refinamento das habilidades motoras fundamentais, que passam gradualmente a ser organizadas em padrões mais complexos associados a jogos, esportes e atividades atléticas. Segundo Gallahue e Ozmun (2008) apud Souza, Pereira e Melo (2014), trata-se de um período de transição em que a criança consolida competências motoras que servirão de base para o desempenho esportivo e para a participação ativa em práticas corporais ao longo da vida.

A compreensão dessas fases do desenvolvimento motor permite a identificação de possíveis dificuldades e a intervenção precoce quando necessário. A análise das mudanças físicas, cognitivas e motoras ao longo do desenvolvimento contribui para o planejamento de estratégias educacionais e programas de atividade física que atendam às necessidades de cada faixa etária. Esse entendimento também possibilita reconhecer o impacto de fatores ambientais, sociais e nutricionais sobre o desenvolvimento, favorecendo ações integradas nas áreas da educação e saúde.

Dessa forma, o estudo das fases motoras apresenta-se como ferramenta essencial para profissionais que atuam com crianças e adolescentes, permitindo a construção de práticas pedagógicas e terapêuticas fundamentadas em evidências. Ao compreender a complexidade do desenvolvimento motor humano, torna-se possível promover experiências que favoreçam o pleno crescimento e o aprimoramento de habilidades, assegurando que cada indivíduo alcance seu potencial máximo dentro das condições que lhe são oferecidas.

O desenvolvimento físico e motor na infância apresenta um conjunto de características que podem ser compreendidas a partir das similaridades e disparidades observadas entre meninos e meninas. Conforme descrevem Gallahue e Ozmun (2005), há padrões gerais que se repetem em ambos os sexos, como o crescimento mais acentuado dos membros em relação ao tronco durante toda a infância. As crianças, de modo geral, apresentam grande disponibilidade energética, embora se cansem com facilidade devido ao baixo nível de resistência fisiológica característico dessa fase. Além disso, o

estabelecimento da dominância lateral ocorre de forma semelhante em meninos e meninas, com cerca de 85 por cento das crianças apresentando preferência pela mão direita e aproximadamente 15 por cento pela esquerda.

Ainda de acordo com Gallahue e Ozmun (2005), as disparidades no desenvolvimento tendem a surgir gradualmente, sendo comum que meninas apresentem um desenvolvimento fisiológico aproximadamente um ano mais avançado que o dos meninos. Essa diferença, contudo, não implica superioridade motora ou física, mas reflete ritmos biológicos distintos que se tornam mais evidentes com o avançar da infância. Mesmo assim, tais diferenças iniciais não costumam impactar significativamente o desempenho motor geral durante a primeira infância.

Na fase da pré-infância, meninos e meninas desenvolvem-se em níveis bastante semelhantes, apresentando poucas diferenças relacionadas à altura, ao peso, ao tamanho do coração e dos pulmões e à composição corporal, conforme apontam Gallahue e Ozmun (2005). Segundo os autores, por volta dos dez anos de idade, tanto meninos quanto meninas já atingiram cerca de 80 por cento da altura adulta e pouco mais da metade do peso final. Essa fase representa um período de relativa estabilidade no crescimento, embora continue sendo essencial para o refinamento das habilidades motoras fundamentais.

Pesquisas recentes envolvendo crianças acima de quatro anos apontam que fatores ambientais desempenham papel determinante nas aptidões físicas, influenciando diretamente o desempenho motor. Estudos com escolares de ambos os sexos evidenciam diferenças de desempenho que variam conforme as oportunidades oferecidas para cada gênero, refletindo mais influências socioculturais do que predisposições biológicas. No entanto, pesquisas realizadas durante a primeira infância indicam semelhanças expressivas entre meninos e meninas nos dois primeiros anos de vida, como demonstram Cardoso (2008), Schweengber (2009), Valentini (2002) e Carvalhal et al. (2007) apud Valentini et al. (2013).

No que se refere especificamente às habilidades motoras, observa-se que meninos e meninas apresentam desempenho semelhante nas habilidades de locomoção, o que inclui correr, saltar, galopar e outras ações fundamentais para o deslocamento corporal. As disparidades tornam-se mais evidentes nas habilidades de controle de objetos, nas quais os meninos geralmente apresentam desempenho superior. Essa diferença pode ser observada em ações como chutar, quicar, arremessar, rebater e receber, conforme

apontado em estudos clássicos conduzidos por Dinucci (1976), Goodway (1997), Morris (1982), Ulrich (1987) e Valentini (1999) apud Valentini (2002).

Esses achados reforçam a ideia de que, embora existam aspectos biológicos inerentes ao processo de desenvolvimento, fatores ambientais, culturais e educacionais desempenham influência decisiva na forma como habilidades motoras são adquiridas e refinadas. Assim, compreender as interações entre predisposições fisiológicas e estímulos externos torna-se essencial para a elaboração de práticas pedagógicas e programas de intervenção que considerem as necessidades específicas de cada criança e promovam um desenvolvimento motor equitativo e eficaz.

Esse processo garante à criança a construção de um rico repertório de habilidades motoras, que evoluem progressivamente de movimentos simples e desorganizados para habilidades motoras cada vez mais complexas. Essa progressão fornece a base para todos os processos psicossociais e cognitivos ao longo da vida, uma vez que o movimento está intimamente relacionado à exploração do ambiente, à interação social e ao desenvolvimento do pensamento (Haywood et al., 2022).

Nos primeiros meses de vida, o controle motor do bebê surge seguindo os princípios céfalo-caudal e próximo-distal, obedecendo a uma sequência ordenada, previsível e relacionada à maturação neuromotora (Haywood et al., 2022). Essa sequência, embora apresente certa regularidade, pode ocorrer de forma linear ou não, dependendo das experiências vivenciadas e das condições individuais da criança (Haywood; Getchell, 2023; Martins; Almeida, 2023; Gallahue; Ozmun; Goodway, 2023).

No período neonatal, os movimentos são predominantemente espontâneos, originados da subplaca cortical, e coexistem com os reflexos primitivos. Entre três e cinco meses de vida, a subplaca se dissolve progressivamente e os reflexos primitivos são inibidos, possibilitando o surgimento do movimento voluntário por meio da integração sensório-motora. Esse avanço ocorre em resposta ao desenvolvimento do córtex cerebral superior e às adaptações neuromusculares frente à ação da gravidade, impulsionado pelas intensas oportunidades de experimentação motora (Souza et al., 2022; Pereira et al., 2021).

O desenvolvimento motor pode ser compreendido como um conjunto de transformações que permitem ao bebê passar de uma atividade motora predominantemente espontânea e reflexa ao nascer para movimentos voluntários de

elevada complexidade e coordenação (Almeida; Barbosa, 2021). Esse processo não depende exclusivamente da maturação biológica, mas também das experiências motoras proporcionadas ao longo da infância, que favorecem o aprimoramento das habilidades.

A influência sobre o desenvolvimento infantil decorre da chamada tríade de Newell, que considera de forma integrada o papel do indivíduo, do ambiente e da tarefa (Silva; Pereira, 2022; Gallahue; Ozmun; Goodway, 2023). O desenvolvimento do movimento observável pode ser classificado em três categorias principais: os movimentos estabilizadores, relacionados ao equilíbrio e à sustentação do corpo; os movimentos locomotores, responsáveis pela mudança de localização no espaço; e os movimentos manipulativos, associados à apreensão e recepção de objetos. Em cada faixa etária, esses movimentos se apresentam em diferentes estágios e fases de desenvolvimento, de acordo com as características maturacionais e as experiências vivenciadas (Carvalho; Lima, 2022).

No primeiro ano de vida, a criança passa por profundas transformações posturais e motoras, saindo progressivamente da postura horizontal para a posição de ortostase, na vertical. Esse processo envolve o movimento contra a gravidade e a exploração ativa do meio em que vive, sendo fundamental para a construção do repertório motor inicial (Silva; Pereira, 2021; Carvalho; Lima, 2022). Essas mudanças não ocorrem de forma súbita, mas resultam da integração entre maturação neurológica, experiências sensoriais e estímulos ambientais.

O recém-nascido é considerado um ser dinâmico, capaz de realizar movimentos amplos, diferenciados e muitas vezes estereotipados. Mesmo nos primeiros dias de vida, a atividade motora está presente como uma das principais formas de interação com o ambiente. Esses movimentos iniciais ainda não possuem finalidade funcional elaborada, mas representam importantes respostas adaptativas do organismo ao meio externo (Silva; Pereira, 2021).

Nos primeiros meses, o bebê apresenta, do ponto de vista fisiológico, hipotonía de tronco associada à hipertonia flexora. Essa característica faz com que os membros superiores e inferiores permaneçam semifletidos, mesmo quando o bebê é colocado em suspensão vertical. Esse padrão é esperado e corresponde ao estágio inicial de organização do tônus postural, necessário ao desenvolvimento progressivo do controle motor (Silva; Pereira, 2021).

Quando o bebê permanece em posição de supino, observa-se a lateralização da cabeça acompanhada de retração da cintura escapular e elevação dos ombros. Os membros superiores encontram-se fletidos, com predominância de movimentos em bloco, podendo ocorrer abertura das mãos, porém com os polegares aduzidos. A pelve assume posição de retroversão, associada à flexão dos membros inferiores, configurando um padrão postural típico desse estágio inicial do desenvolvimento (Silva et al., 2010).

Ao ser tracionado para a posição sentada, o bebê ainda não apresenta controle cervical adequado, fazendo com que a cabeça caia para trás. Esse comportamento evidencia a imaturidade dos músculos flexores cervicais e a dependência das estruturas passivas para a manutenção da postura. Esse controle será adquirido de forma progressiva com o fortalecimento da musculatura e com as experiências posturais oferecidas ao longo dos meses (Silva et al., 2010).

Em posição de prono, o peso corporal concentra-se predominantemente na cabeça e no tronco superior, o que limita a ampla movimentação dos membros superiores. Os membros inferiores permanecem fletidos, com os quadris sem tocar plenamente a superfície de apoio. Nessa posição, o bebê consegue elevar a cabeça para liberar as vias aéreas, sustentando-a por alguns segundos, o que representa um importante marco no desenvolvimento do controle extensor cervical (Papalia; Feldman, 2021).

Nessa fase inicial do desenvolvimento, destacam-se os reflexos, que são respostas motoras involuntárias desencadeadas por estímulos sensoriais, constituindo a primeira forma de organização motora do bebê. A modulação desses reflexos ocorre predominantemente ao nível da medula espinhal e, em algumas situações, pelo mesencéfalo. Esses reflexos desempenham papel essencial na sobrevivência e na adaptação inicial ao meio (Papalia; Feldman, 2021; Gallahue; Ozmun; Goodway, 2023).

Os reflexos podem ser classificados em reflexos primitivos e reflexos ou reações posturais. Os reflexos primitivos são respostas involuntárias mediadas por centros cerebrais inferiores e surgem ainda na vida pré-natal. Esses reflexos auxiliam no posicionamento do feto para o nascimento e garantem condições mínimas de sobrevivência nos primeiros dias de vida extrauterina (Papalia; Feldman, 2021; Gallahue; Ozmun; Goodway, 2023).

Entre os principais reflexos primitivos relacionados à sobrevivência do bebê, destacam-se aqueles estreitamente ligados à nutrição e à proteção. Esses reflexos surgem

ainda durante a vida fetal e podem persistir até o primeiro ano de vida, incluindo a sucção, os quatro pontos cardeais, o reflexo de moro, a preensão tônica palmar e plantar, os reflexos mão-boca, palmar-mental, palmar mandibular, além dos reflexos tônicos cervicais assimétrico e simétrico (Hadders-Algra, 2018).

As reações posturais, por sua vez, são movimentos automáticos controlados pelo mesencéfalo e incluem padrões motores rítmicos já bem organizados. Essas reações englobam respostas de equilíbrio, proteção e retificação, sendo fundamentais para o controle da postura e para a preparação do corpo para a execução dos movimentos voluntários, favorecendo a adoção de posturas cada vez mais eretas (Hadders-Algra, 2018).

Em posição de prono, o reflexo de liberação das vias aéreas evolui progressivamente para a reação labiríntica de retificação, estimulada pelos canais semicirculares, promovendo a verticalização da cabeça. Com o aumento da atividade dos músculos extensores cervicais, o padrão flexor fisiológico passa a se atenuar gradativamente. A descarga de peso também se transfere progressivamente para o abdômen, sendo o final desse trimestre marcante para a estabilidade da cintura escapular e para o fortalecimento dos antebraços (Campos et al., 2020).

Quando o bebê se encontra em posição de supino, observa-se a diminuição do padrão flexor fisiológico, uma vez que a ação da gravidade impõe novos desafios à mobilidade. Passam a ocorrer chutes alternados dos membros inferiores, favorecendo o fortalecimento da musculatura abdominal e a transferência de peso no plano sagital. Apesar de a assimetria postural ser considerada normal nos três primeiros meses de vida, assimetrias muito acentuadas constituem importante sinal de alerta para possíveis alterações no desenvolvimento motor (Fernandes; Oliveira et al., 2021).

Puberdade

A puberdade constitui um período crítico do desenvolvimento humano, marcado por transformações corporais, fisiológicas e hormonais que ocorrem de maneira progressiva. Para Ré (2011), a puberdade caracteriza-se pelo pico de crescimento estatural, acompanhado do amadurecimento dos órgãos sexuais, o que reflete diretamente processos de maturação biológica e metabólica. Nesse período, ocorrem também mudanças significativas na composição corporal, distinguindo de forma mais evidente o

desenvolvimento de meninos e meninas. Tais modificações, por sua complexidade, tornam a puberdade uma fase determinante para o desenvolvimento global do indivíduo.

Segundo Silva e Adan (2003), o desenvolvimento púbere é marcado inicialmente pela aceleração da velocidade de crescimento, evento conhecido como surto de crescimento pubertário. Esse processo é seguido por um período de desaceleração gradual, culminando posteriormente na interrupção definitiva do crescimento, resultado do fechamento das epífises ósseas. O surgimento desse surto, aliado ao início da maturação sexual, representa um dos primeiros marcos biológicos que indicam a transição para a adolescência. Esses eventos ocorrem tanto em meninos quanto em meninas, embora apresentem ritmos distintos entre os sexos.

Conforme Gallahue e Ozmun (2005), o surto de crescimento adolescente possui duração aproximada de quatro anos. Nos meninos, esse estirão inicia-se por volta dos 11 anos, atingindo velocidade de pico próximo aos 13 anos e estabilizando-se por volta dos 15 anos. Em geral, os meninos alcançam a estatura adulta aproximadamente aos 18 anos. Paralelamente a esse processo, ocorre o aparecimento de características sexuais secundárias, incluindo o crescimento de pelos pubianos e axilares, alterações na voz e amadurecimento dos órgãos genitais.

Nas meninas, o processo inicia-se mais precocemente. Segundo Malina e Bouchard (1991) apud Gallahue e Ozmun (2005), o estirão começa em torno dos 9 anos, atingindo velocidade máxima aproximadamente aos 11 anos, antes do episódio da menarca, e estabilizando-se por volta dos 13 anos. A altura adulta costuma ser alcançada aproximadamente aos 16 anos. Assim como nos meninos, as meninas vivenciam alterações visíveis, entre elas o desenvolvimento das mamas e o surgimento de pelos corporais, além da maturação dos órgãos reprodutivos.

Tendo em vista essas transformações, observa-se que o período fetal representa a fase de maior significância no crescimento humano, seguido pela adolescência, devido à intensidade das mudanças ocorridas. Para acompanhar esse processo, Silva (2017) destaca que avaliações específicas são realizadas, como a observação do desenvolvimento mamário nas meninas e das características genitais nos meninos, além da análise da evolução dos pelos pubianos, elementos fundamentais para classificação dos estágios pubertários.

Barros Filho e Castilho (2000) descrevem três fases principais do crescimento humano. A primeira envolve uma desaceleração progressiva da velocidade de crescimento, iniciada entre o quarto e o quinto mês de vida intrauterina e estendendo-se até cerca de três anos de idade. A segunda fase é caracterizada por um mini estirão, marcado por desaceleração mais lenta, ocorrendo geralmente por volta dos sete anos. Embora mais evidente nos meninos, esse evento também se manifesta nas meninas. A terceira fase corresponde ao estirão pubertário, considerado o mais expressivo após o período fetal.

No caso das meninas, o pico de crescimento em estatura ocorre por volta dos 12 anos, embora apresente variações entre 10 e 14 anos, conforme apontado por Malina et al. (2009), Rogol et al. (2002) e Rowland (1996) apud Ré (2011). A menarca ocorre após esse pico, indicando o avanço da maturação reprodutiva, situação diretamente relacionada ao aumento da produção de estradiol. Nessa fase, observa-se predomínio de aumento no percentual de gordura corporal, sobretudo na região dos seios e quadris, sem ganho expressivo de massa muscular, o que pode limitar o desempenho em determinadas habilidades motoras.

Em contrapartida, Gallahue e Ozmun (2005) afirmam que a puberdade é influenciada por fatores genéticos, que interagem com condições ambientais, evidenciando que experiências de vida e contextos sociais podem modular o ritmo e a expressão das mudanças corporais. Outro ponto relevante é que puberdade e maturidade reprodutiva não são termos equivalentes. A maturidade reprodutiva ocorre posteriormente ao início puberal, uma vez que tanto a menarca quanto a primeira ejaculação não representam, por si só, plena capacidade reprodutiva, que depende da produção de óvulos e espermatozoides maduros.

Ré (2011) destaca que a maturação biológica tende a favorecer o desempenho esportivo masculino. Isso ocorre porque o aumento da testosterona durante a puberdade desencadeia maior desenvolvimento da massa muscular, promovendo avanços perceptíveis nas capacidades de força, velocidade e resistência. Essa diferença não se apresenta com a mesma magnitude nas meninas, cujo desenvolvimento corporal privilegia outros aspectos fisiológicos.

O início da puberdade representa a transição entre a infância e a vida adulta sexual, configurando um período no qual ocorrem transformações profundas que englobam dimensões morfológicas, hormonais e comportamentais. Essas mudanças demandam

atenção especial por parte de profissionais que trabalham com adolescentes, dado que influenciam diretamente o desempenho físico, a autopercepção corporal e a participação em atividades esportivas e sociais.

Segundo Gallahue e Ozmun (2005), as sequências de eventos pubertários são relativamente previsíveis. Nos meninos, o primeiro evento marcante é o aumento do volume testicular, que ocorre entre 9 e 10 anos. O surto de crescimento e o início do desenvolvimento de pelos pubianos surgem entre 11 e 12 anos. O desenvolvimento mais acentuado do pênis e dos testículos acontece entre 13 e 14 anos. Entre 14 e 15 anos observa-se o aparecimento de pelos axilares, o engrossamento da voz e a maturação da produção de espermatozoides. A puberdade tende a encerrar-se entre 15 e 16 anos, enquanto o crescimento esquelético completa-se entre 18 e 19 anos, juntamente com o surgimento de pelos faciais.

Compreender essas características é fundamental para que profissionais de Educação Física possam planejar adequadamente atividades e programas de treinamento voltados para adolescentes. A aceitação das variações individuais na puberdade é essencial, pois cada indivíduo vivencia esse período de modo singular, influenciado por aspectos biológicos, ambientais e sociais. Reconhecer essas diferenças permite intervenções mais assertivas e adequadas às necessidades específicas de cada jovem.

Assim, o conhecimento aprofundado sobre os eventos que compõem a puberdade e suas implicações sobre o crescimento e o desenvolvimento motor é indispensável para práticas pedagógicas, esportivas e de saúde. Ao compreender a complexidade dessa fase, torna-se possível promover intervenções alinhadas às características particulares de cada indivíduo, favorecendo um desenvolvimento harmonioso e saudável em direção à vida adulta.

Habilidades motoras e gesto motor na avaliação do movimento

Sabendo que o processo de desenvolvimento ocorre de maneira dinâmica e é suscetível a ser moldado a partir de inúmeros estímulos externos, é fundamental a identificação precoce de crianças expostas a fatores de risco, assim como a avaliação de seu desenvolvimento, a fim de minimizar prejuízos futuros (Delgado, et al. 2020).

As evidências no campo da motricidade têm contribuído de forma significativa para a atuação dos profissionais da educação e da saúde, ao fornecer subsídios teóricos e práticos para a identificação de características desenvolvimentais típicas e atípicas. Esses

conhecimentos possibilitam intervenções técnicas mais precisas, com a utilização de meios, métodos e estratégias adequadas às necessidades específicas de cada indivíduo (Payne et al., 2007). Nesse contexto, a avaliação motora assume papel central no acompanhamento do desenvolvimento humano.

Perceber e intervir em características desenvolvimentais exige, portanto, um olhar atento sobre a execução de tarefas e testes motores. Esses instrumentos permitem observar aspectos como orientação no tempo e no espaço, coordenação motora, desenho de figuras, padrão de escrita, equilíbrio e organização postural, entre outros indicadores relevantes do desenvolvimento (Erasmus et al., 2016). A partir dessas observações, torna-se possível identificar atrasos, desvios ou alterações no padrão motor.

A análise das habilidades motoras constitui a base desse processo avaliativo, uma vez que as habilidades representam a forma como o indivíduo executa ações específicas orientadas a determinados objetivos. Contudo, a literatura aponta que nem sempre a avaliação das habilidades motoras contempla, de maneira aprofundada, a compreensão do movimento em sua totalidade, especialmente no que se refere aos ajustes posturais, à fluidez e à organização global do gesto.

Os instrumentos de avaliação do movimento existentes priorizam, em sua maioria, a análise da qualidade, da precisão e da velocidade da execução das tarefas. No entanto, tais variáveis referem-se predominantemente ao desempenho observado em testes de habilidades motoras ou funcionais, com foco no sucesso ou insucesso da ação proposta, como saltar, manter o equilíbrio, traçar linhas ou alinhar objetos (Mélo, 2011). Dessa forma, a avaliação frequentemente se limita ao resultado final da tarefa.

Nesse cenário, evidencia-se uma lacuna entre a avaliação da habilidade motora enquanto tarefa e a análise do movimento propriamente dito. O movimento, compreendido em sua dinâmica durante a realização da ação, envolve não apenas o cumprimento do objetivo da tarefa, mas também o controle corporal, os ajustamentos posturais e as respostas às exigências impostas pelo contexto. É justamente esse distanciamento entre habilidade motora e movimento que se pretende problematizar, ao focalizar o gesto motor durante o ato.

Ao apontarem a distinção entre habilidade motora e habilidade de movimento, Gallahue et al. (2013) oferecem subsídios teóricos para a compreensão dessa lacuna entre a realização da tarefa e a análise do movimento em si. Segundo os autores, a habilidade

motora é definida como uma tarefa ou ação aprendida, que envolve movimentos voluntários de uma ou mais partes do corpo, orientada para a consecução de um objetivo específico. Trata-se, portanto, de um conceito associado ao resultado da ação.

Por outro lado, a habilidade de movimento relaciona-se ao movimento observado, ou seja, à forma como o corpo se organiza para executar determinada ação. Essa perspectiva sugere a existência de processos específicos de análise do movimento propriamente dito, o que reforça a importância da observação direta da ação como estratégia fundamental para a avaliação motora. No entanto, mesmo ao reconhecer essa distinção, a apreciação do movimento ainda se mostra fortemente vinculada à precisão e à eficiência da performance da habilidade motora.

Essa limitação torna-se evidente na análise dos níveis e estágios de aprendizagem de uma nova habilidade de movimento, conforme proposto por Gallahue et al. (2013). O sujeito aprendiz transita do nível iniciante ou novato, no qual toma conhecimento da tarefa e de seus objetivos, para o nível intermediário ou prático, no qual adquire uma compreensão geral do desafio. Posteriormente, alcança o nível avançado ou refinado, marcado pelo aprimoramento da execução e pela capacidade de modificar a performance para alcançar o êxito. Ainda assim, o foco permanece centrado no desempenho da tarefa, o que reforça a necessidade de ampliar o olhar avaliativo para além do resultado final, contemplando o gesto motor em sua totalidade.

Os processos transacionais que ocorrem entre os fatores específicos da ação relacionados à tarefa, os fatores hereditários e biológicos inerentes ao indivíduo e os fatores vinculados à experiência e ao aprendizado no ambiente exercem influência direta no desenvolvimento das habilidades de estabilidade, locomoção e manipulação. Esses processos são mediados pelas restrições da tarefa, do indivíduo e do ambiente, que se modificam mutuamente de forma dinâmica, buscando o aperfeiçoamento contínuo do movimento humano (Gallahue et al., 2013).

Nesse contexto, a percepção assume papel central na qualidade da performance motora, pois é por meio dela que o sujeito organiza as informações sensoriais necessárias à execução eficiente das ações. O processo perceptivo-motor, cujo potencial se estende da simples interação até a intermodificação entre os sistemas, orienta o movimento adequado às exigências da tarefa. Essa dinâmica evidencia que o movimento não é apenas resultado de força ou coordenação, mas de uma complexa integração entre percepção, ação e ajuste corporal.

A partir dessa compreensão, o gesto motor pode ser entendido, em sua essência, como a expressão do ato motor, sendo observável a partir do controle postural e dos ajustamentos do corpo frente às demandas impostas pela tarefa. O gesto revela, portanto, não apenas o resultado da ação, mas a forma como o corpo se organiza para realizá-la, expressando padrões de organização motora que vão além da simples execução funcional.

Essa concepção amplia o debate para uma perspectiva psicomotora, na medida em que reivindica a apreciação integral do movimento humano. Considerando a complexidade natural do sujeito a partir de uma noção holística, total e sistêmica do corpo e da motricidade na relação entre o ser humano e o meio que forma e materializa a consciência, torna-se possível compreender o gesto motor como parte indissociável do desenvolvimento global do indivíduo (Fonseca, 2012a).

Nessa perspectiva, o gesto motor, enquanto meio descritivo do movimento, pode se constituir em um elemento relevante para os processos avaliativos no âmbito psicomotor. Contudo, mesmo nesse campo, a avaliação permanece frequentemente associada a métodos convencionais que priorizam o resultado de testes, em detrimento da análise da forma, da qualidade e da organização do movimento em sua totalidade.

O gesto motor, portanto, não se expressa nas tarefas motoras em si, mas na maneira como estas são realizadas, em sua forma, ritmo, proporção e intencionalidade. Ele corresponde à manifestação da motricidade como expressão da personalidade e da intencionalidade do sujeito, revelando a formação e a materialização da consciência (Fonseca, 2012b). Dessa forma, alcança uma dimensão capaz de suprir a lacuna entre a ação e a sua execução, também no âmbito da Psicomotricidade.

A distinção fundamental entre a avaliação do gesto motor e a avaliação das habilidades motoras pode ser compreendida a partir do objeto de análise que orienta cada uma dessas abordagens. Enquanto a avaliação das habilidades motoras prioriza o desempenho do sujeito em tarefas específicas, a avaliação do gesto motor volta-se para a observação da organização do movimento em sua totalidade. Os instrumentos convencionais têm como foco o nível do desenvolvimento motor com base em marcos desenvolvimentais e etapas específicas, constituindo-se como importantes canais de observação dos marcos motores ao longo da infância (Gallahue et al., 2013).

Nesse sentido, os testes tradicionalmente utilizados permitem identificar se o indivíduo alcançou ou não determinadas habilidades esperadas para sua faixa etária, de

acordo com parâmetros previamente estabelecidos. Contudo, esses instrumentos tendem a privilegiar o resultado final da ação, sem aprofundar a análise dos ajustes posturais, da fluidez do movimento e das estratégias utilizadas durante a execução das tarefas. Dessa forma, a avaliação concentra-se no produto da ação e não, necessariamente, nos processos que a sustentam.

Por outro lado, o gesto motor constitui-se como a manifestação do próprio controle motor, que, em sua essência, não se restringe à tarefa motora em si, mas compreende um processo no qual esta se insere em nível interacional com o sujeito e o ambiente (Gallahue et al., 2013; Gaudez et al., 2016). Por meio da observação do gesto motor, torna-se possível analisar de forma mais aprofundada o controle motor, considerando os ajustamentos corporais, as estratégias adotadas e as respostas às exigências impostas pelo contexto.

Essa lacuna existente entre a avaliação das habilidades motoras e a análise do movimento pode alcançar também o campo do desenvolvimento atípico, uma vez que os testes tradicionais, por serem padronizados com base em populações de desenvolvimento típico, acabam por ignorar fatores cruciais na avaliação de sujeitos com transtornos do neurodesenvolvimento. Entre esses fatores, destacam-se as dificuldades no controle motor, que frequentemente não são adequadamente captadas pelos instrumentos convencionais, comprometendo a compreensão mais ampla do funcionamento motor desses indivíduos (Tenorio et al., 2014).

Outro fator que pode influenciar nas alterações estruturais e bioquímicas, que reduzem as atividades motoras e, consequentemente, interferem no desenvolvimento são os indicadores de desnutrição, que são aspectos referentes ao âmbito socioeconômico e de escolaridade (Dall'Alba; Zanella; Valentini, 2022).

No estudo de Delgado et al. (2020), foi identificado que fatores sociais como vacinas atrasadas, a convivência com tabagistas no ambiente domiciliar e o recebimento de benefício socioeconômico configuraram importantes fatores de risco ao desenvolvimento motor de crianças de quatro a 17 meses. Esses achados evidenciam que o desenvolvimento infantil não depende apenas de aspectos biológicos, mas também das condições sociais e ambientais às quais a criança está exposta desde os primeiros meses de vida. Assim, o contexto familiar e social assume papel determinante na promoção ou na limitação das potencialidades motoras nessa fase sensível do desenvolvimento.

Os resultados do referido estudo demonstram a relevância da atuação fisioterapêutica para além do ambiente hospitalar, destacando a importância da inserção do fisioterapeuta na atenção primária e secundária. Esses níveis de atenção estão mais próximos das famílias e permitem o acompanhamento contínuo do crescimento e desenvolvimento infantil, possibilitando intervenções precoces. Dessa forma, a fisioterapia passa a assumir um papel estratégico na vigilância do desenvolvimento motor, contribuindo para a identificação de atrasos e para a orientação de cuidadores quanto às práticas que favorecem o desenvolvimento saudável.

Além disso, a atuação nos serviços de atenção primária fortalece a educação em saúde, permitindo que famílias sejam orientadas quanto à importância do calendário vacinal, à redução da exposição ao tabagismo passivo e aos cuidados básicos de estimulação motora. Esses aspectos, quando trabalhados de forma preventiva, contribuem significativamente para a diminuição dos fatores de risco apontados por Delgado et al. (2020). A aproximação dos profissionais de saúde com a comunidade favorece ainda a construção de vínculos e a ampliação do acesso aos serviços de promoção e prevenção.

Dados dessa natureza mostram-se relevantes não apenas para a comunidade científica e para o campo específico da fisioterapia, mas também para toda a população. A identificação precoce dos fatores de risco permite que ações preventivas sejam planejadas e executadas de forma mais eficaz, reduzindo a probabilidade de prejuízos permanentes ao desenvolvimento motor infantil. Dessa maneira, a prevenção torna-se uma estratégia central na garantia da saúde e da qualidade de vida das crianças desde os primeiros anos.

Nesse contexto, destaca-se a importância das políticas públicas voltadas à infância, que devem assegurar condições adequadas de desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social. Desde 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente assegura por lei a proteção integral à criança e ao adolescente, garantindo-lhes o pleno usufruto dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. Esse marco legal estabelece que o desenvolvimento deve ocorrer em condições de liberdade e de dignidade, reforçando a responsabilidade coletiva na promoção do bem-estar infantil.

Cabe à família, à comunidade, à sociedade e ao poder público assegurar esses direitos de forma articulada e sem qualquer forma de discriminação. A partir dessa perspectiva, os achados de Delgado et al. (2020) reforçam a necessidade de integração entre os serviços de saúde, as políticas públicas e o contexto familiar, de modo a fortalecer

estratégias de prevenção e promoção da saúde. Dessa forma, torna-se possível construir um ambiente mais favorável ao desenvolvimento motor adequado e ao pleno crescimento das crianças nos primeiros anos de vida.

CONCLUSÃO

A revisão realizada demonstra que o desenvolvimento infantil é determinado por uma complexa interação entre fatores biológicos, ambientais, socioculturais e relacionais. A literatura evidencia que práticas parentais, escolaridade materna, estímulo ambiental e condições socioeconômicas exercem influência direta sobre o desenvolvimento motor, cognitivo e social das crianças. A análise das fases motoras confirma que o movimento humano evolui de forma sequencial, porém flexível, sendo profundamente afetado pelas experiências e pelas oportunidades oferecidas no ambiente. Na puberdade, as mudanças hormonais e estruturais intensificam o ritmo de crescimento e alteram significativamente a composição corporal, com impactos diretos sobre o desempenho motor. Por fim, destaca-se a importância de ampliar a compreensão sobre avaliação das habilidades motoras, incorporando a análise do gesto motor como expressão da organização do movimento e do controle postural. Assim, esta revisão reforça a necessidade de abordagens avaliativas integradas e intervenções contextualizadas, que reconheçam o desenvolvimento como processo multidimensional, contínuo e dependente da interação entre indivíduo, ambiente e tarefa.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Débora; SAVELSBERGH, Geert J. P.; BARELA, José A. Control of head stability during development: A review. *Journal of Motor Behavior*, v. 52, n. 2, p. 211-226, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00222895.2019.1655084>. Acesso em: 23 dez. 2024.

Dall'alba, S. C. Zanella, L. W. Valetini, N. C. Práticas e conhecimentos parentais: um estudo associativo sobre as aquisições motoras infantis. *Rev. Saúde Debate*. v. 46, n. Especial 5, p. 114-124. Rio de Janeiro, 2022.

CARVALHO, F. M.; LIMA, R. L. Movimentos motores na infância: análise das categorias de desenvolvimento. *Journal of Human Movement Studies*, v. 25, n. 3, p. 145-160, 2022. DOI: 10.1590/2237-1235.20222503145.

COSTA, A. P.; OLIVEIRA, J. S. Maternal education and its effect on cognitive and motor development in early childhood. *Revista Brasileira de Desenvolvimento Infantil*, v. 39, n. 1, p. 45-60, 2024. DOI: 10.1590/2237-2024.20243901.

DALL'ALBA, Sara Caroline Fontoura; ALMEIDA, Carla Skilhan de. Desenvolvimento motor de crianças entre 0 e 12 meses: um estudo descritivo. Revista FT, v. 29, ed. 145, 15 abr. 2025.

Fonseca, V. da. (2012a). Manual de Observação Psicomotora: Significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Wak.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. Understanding motor development: Infants, children, adolescents, adults. 6. ed. Champaign: Human Kinetics, 2023.

GARCIA, M. E.; TORRES, P. From simple to complex: The trajectory of motor skill acquisition in young children. *Developmental Psychology*, v. 60, n. 1, p. 78-92, 2024. DOI: 10.1037/dev0001402.

GOLDSTEIN, J.; SMITH, L.; TAYLOR, P. Maternal responsiveness and its influence on infant motor skills. *Child Development Research*, v. 45, n. 2, p. 210-225, 2022. DOI: 10.1155/2022/9834521.

HAYWOOD, K. M. Developmental constraints on motor skill acquisition. *Journal of Motor Learning and Development*, v. 10, n. 1, p. 1-12, 2022. DOI: 10.1123/jmld.2021-0045.

PAYNE, V. Gregory; ISAACS, Larry D. Human motor development: A lifespan approach. 10th ed. New York: Routledge, 2023.

SANTOS, A. R.; PEREIRA, M. The role of maternal practices in child development across cultures. *Child Development Perspectives*, v. 17, n. 1, p. 45-52, 2023. DOI: 10.1111/cdep.12478.

SILVA, A. C.; PEREIRA, T. S. A influência da tríade de Newell no desenvolvimento motor infantil: uma revisão. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 36, n. 4, p. 512-525, 2021. DOI: 10.1590/1980-6574.20213604512.

SILVA, P. L., DUARTE, G. BARROS, K. M. F., COLLI, B. O., PEREIRA, S. A. Caracterização dos fatores ambientais e o controle cervical de lactentes nascidos pré-termo. *Fisioterapia em Movimento*, Curitiba, v. 23, n. 2, p. 243-252, jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-51502010000200008>. Acesso em: 23 dez. 2024.

SMITH, L. B.; JONES, S. S. Learning to learn: Infant's exploration and the development of agency. *Current Directions in Psychological Science*, v. 30, n. 3, p. 241-246, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0963721421993115>. Acesso em: 23 dez. 2024.

Smith, M., Ward, E., Williams, C. M., & Banwell, H. A. (2021). Differences in walking and running gait in children with and without developmental coordination disorder: A systematic review and meta-analysis. *Gait & Posture*, 83, 177–184.

TECKLIN, Jan Stephen. *Pediatric physical therapy*. 5th ed. Philadelphia: Wolters Kluwer, 2015.

Tenorio, M., Campos, R., & Karmiloff-Smith, A. (2014). What standardized tests ignore when assessing individuals with neurodevelopmental disorders. *Studies in Psychology*, 35(2), 426– 437.

ZHANG, Y.; HONG, Y. Cultural contexts and parenting styles: Implications for child development. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, v. 53, n. 4, p. 345-362, 2022. DOI: 10.1177/00220221221003345.

DELGADO, D. A.; MICHELON, R. C.; GERZSON, L. R.; ALMEIDA, C. S.; ALEXANDRE, M. G. Avaliação do desenvolvimento motor infantil e sua associação com a vulnerabilidade social. *Fisioterapia em Pesquisa*, v. 27, n. 1, p. 48-56, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1809-2950/18047027012020>.

MÜLLER, Glauce. Desempenho das habilidades motoras das crianças, de seis anos de idade, do município de São Pedro de Alcântara/SC. 2013. 66 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2013.

RÉ, Alessandro Hervaldo Nicolai. Crescimento, maturação e desenvolvimento na infância e adolescência: implicações para o esporte. *Motricidade*, São Paulo, v. 7, n. 3, p.55-67, 11 nov. 2011.

SILVA, Franco Mendonça da. Influência da Maturação Biológica na Força Explosiva de Jovens que Praticam Atividades Esportivas no Contra Turno Escolar. 2017. 49 f. TCC (Graduação) – Curso de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

SOUZA, Daniele Lopes de; PEREIRA, Raquel Jacobson; MELO, Gileno Edu Lameira de. O Impacto no Desenvolvimento Motor Causado pela Ausência do Professor de Educação Física na Educação Infantil na EMEI ABAPA em Altamira/PA. 2014. 19 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade Estadual do Pará, Altamira, 2014.

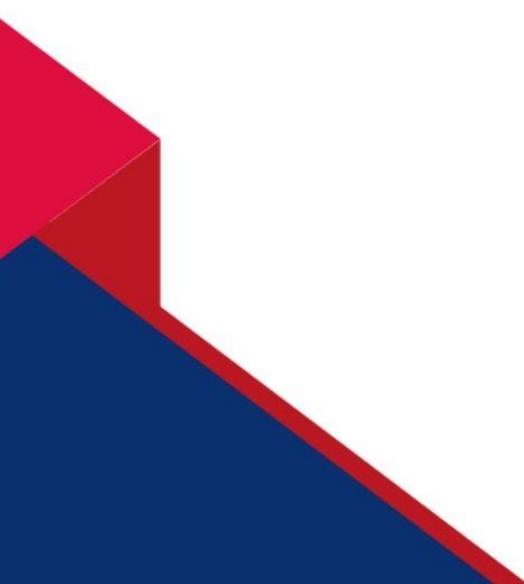
Oliveira, M. P. S. Desenvolvimento motor e habilidades motoras: Análise comparativa entre meninos e meninas. *Revista de Educação, Saúde e Ciências do Xingu*. v1., n.1. Ago/2019.



SAÚDE MENTAL E SÍNDROME DE BURNOUT NO COTIDIANO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO YOGA COMO ESTRATÉGIA INTEGRATIVA DE CUIDADO

**Janaína Santana de Melo
Ricardo Figueiredo Pinto**

DOI: 10.29327/5747050.1-7



SAÚDE MENTAL E SÍNDROME DE BURNOUT NO COTIDIANO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DO YOGA COMO ESTRATÉGIA INTEGRATIVA DE CUIDADO

DOI: 10.29327/5747050.1-7

Janaína Santana de Melo

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

A saúde mental dos profissionais da educação tem se destacado como uma problemática relevante no cenário contemporâneo, especialmente diante do aumento dos casos de ansiedade, depressão e Síndrome de Burnout associados às elevadas demandas emocionais e organizacionais do trabalho docente. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo discutir os impactos desses transtornos na saúde mental e física dos professores, bem como analisar o potencial do yoga como estratégia integrativa de promoção do bem-estar e prevenção do adoecimento ocupacional. Trata-se de um estudo de natureza teórica, fundamentado em revisão da literatura científica nacional e internacional, com base em autores clássicos e contemporâneos das áreas da saúde mental, psicologia, educação e práticas integrativas. Os resultados evidenciam que a ansiedade e a depressão estão frequentemente associadas ao estresse crônico no ambiente escolar, contribuindo para o desenvolvimento da Síndrome de Burnout, caracterizada por exaustão emocional, despersonalização e redução da realização profissional. A literatura analisada aponta que o yoga apresenta efeitos positivos na redução dos níveis de estresse, ansiedade e sintomas depressivos, além de promover melhorias na saúde física, na regulação emocional e na qualidade de vida. Conclui-se que o yoga configura-se como uma intervenção complementar viável e eficaz no cuidado à saúde docente, podendo contribuir para ambientes educacionais mais saudáveis, desde que integrado a políticas institucionais de prevenção e promoção da saúde.

Palavras-chave: Saúde mental. Docência. Síndrome de Burnout. Ansiedade. Yoga.

ABSTRACT

The mental health of education professionals has become a relevant issue in the contemporary context, particularly due to the increasing prevalence of anxiety, depression, and Burnout Syndrome associated with the emotional and organizational demands of teaching work. This study aims to discuss the impacts of these conditions on teachers' mental and physical health and to analyze the potential of yoga as an integrative strategy for promoting well-being and preventing occupational illness. This is a theoretical study based on a review of national and international scientific literature, drawing on classical and contemporary authors in the fields of mental health, psychology, education, and integrative practices. The findings indicate that anxiety and depression are frequently linked to chronic stress in the school environment, contributing to the development of Burnout Syndrome, characterized by emotional exhaustion, depersonalization, and reduced professional accomplishment. The analyzed literature highlights that yoga has positive effects in reducing stress, anxiety, and depressive symptoms, as well as improving physical health, emotional regulation, and quality of life. It is concluded that yoga represents a feasible and effective complementary intervention for teacher health care, with the potential to foster healthier educational environments when integrated into institutional health promotion and prevention policies.

Keywords: Mental health. Teaching. Burnout syndrome. Anxiety. Yoga.

RESUMEN

La salud mental de los profesionales de la educación se ha consolidado como una problemática relevante en el contexto contemporáneo, especialmente ante el aumento de los casos de ansiedad, depresión y Síndrome de Burnout asociados a las elevadas demandas emocionales y organizativas del trabajo docente. El presente estudio tiene como objetivo discutir los impactos de estos trastornos en la salud mental y física de los profesores, así como analizar el potencial del yoga como estrategia integradora para la promoción del bienestar y la prevención del agotamiento profesional. Se trata de un estudio de carácter teórico, fundamentado en una revisión de la literatura científica nacional e internacional, con base en autores clásicos y contemporáneos de las áreas de salud mental, psicología, educación y prácticas integrativas. Los resultados señalan que la ansiedad y la depresión están estrechamente relacionadas con el estrés crónico en el entorno escolar, favoreciendo el desarrollo del Síndrome de Burnout, caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y disminución de la realización profesional. La literatura revisada evidencia que el yoga presenta efectos positivos en la reducción del estrés, la ansiedad y los síntomas depresivos, además de mejorar la salud física, la regulación emocional y la calidad de vida. Se concluye que el yoga se configura como una intervención complementaria viable y eficaz para el cuidado de la salud docente.

Palabras clave: Salud mental. Docencia. Síndrome de Burnout. Ansiedad. Yoga.

INTRODUÇÃO

A saúde mental dos profissionais da educação tem se consolidado como um tema de crescente relevância no cenário contemporâneo, especialmente diante do aumento expressivo dos casos de ansiedade, depressão e estresse ocupacional observados nas últimas décadas. Dados da Organização Mundial da Saúde indicam que o Brasil apresenta uma das maiores prevalências de transtornos de ansiedade no mundo, situação que se agravou de forma significativa após a pandemia da Covid-19, impactando diretamente a qualidade de vida e o desempenho profissional de diversos segmentos da população, incluindo os docentes (OMS, 2017; Filgueiras; Stults-Kolehmainen, 2020).

No contexto educacional, o trabalho docente caracteriza-se por elevadas demandas emocionais, cognitivas e sociais, que frequentemente ultrapassam a capacidade de adaptação do indivíduo quando mantidas de forma contínua. Essa sobrecarga favorece o surgimento de transtornos psicológicos, como ansiedade e depressão, além de contribuir para o desenvolvimento da Síndrome de Burnout, reconhecida pela Organização Mundial da Saúde como um fenômeno ocupacional associado ao estresse crônico no trabalho (Freudenberger, 1974; Maslach, 2001; OMS, 2019).

A ansiedade, compreendida como um estado emocional caracterizado por apreensão, tensão e antecipação de perigo, pode manifestar-se de forma adaptativa ou patológica, dependendo de sua intensidade, duração e impacto funcional (Castillo, 2000;

Graziano; Bianchi, 2004). Quando persistente, esse estado pode comprometer o bem-estar físico e psicológico, afetando a saúde global do indivíduo e suas relações profissionais. De modo semelhante, a depressão tem sido descrita como uma das principais causas de incapacidade no mundo, associada a alterações do humor, do sono, do apetite e da cognição, com repercussões significativas na vida laboral e social (Biancarelli, 1998; OMS, 2001).

Entre os professores, esses transtornos tendem a se intensificar em razão das condições estruturais do trabalho escolar, da escassez de recursos, da desvalorização profissional e da multiplicidade de funções exercidas no cotidiano docente. Estudos nacionais e internacionais apontam altas prevalências de Burnout nessa categoria, evidenciando a exaustão emocional, a despersonalização e a redução da realização profissional como elementos centrais desse processo de adoecimento (Maslach; Jackson, 1981; Demerouti; Bakker, 2001; Rocha et al., 2018).

Diante desse cenário, torna-se fundamental a busca por estratégias de promoção da saúde que sejam eficazes, acessíveis e sustentáveis. A literatura científica tem destacado o yoga como uma prática integrativa capaz de promover benefícios significativos à saúde mental e física, atuando na redução dos níveis de ansiedade, estresse, depressão e sintomas relacionados ao Burnout, além de favorecer o equilíbrio psicofísico e a autorregulação emocional (Gulmini, 2006; Vorkapic; Rangé, 2011; Woolery et al., 2004).

Nesse sentido, o presente estudo tem como foco analisar a relação entre a saúde mental e física dos professores, com ênfase na ansiedade, depressão e Síndrome de Burnout, bem como discutir o potencial do yoga como estratégia complementar de cuidado, prevenção e promoção do bem-estar docente. Parte-se da premissa de que intervenções integrativas podem contribuir de forma significativa para a melhoria da qualidade de vida e para a sustentabilidade da prática profissional no contexto educacional.

DESENVOLVIMENTO

Ansiedade e depressão

O Brasil possui o maior percentual populacional de indivíduos com ansiedade do mundo. Aproximadamente apresentam-se sendo 9% dos brasileiros e 18,6 milhões de pessoas, que são atingidos por esse problema (OMS, 2017).

Esse número, três vezes maior que a média de outros países, traz um alerta para a urgência de práticas que trabalhem a saúde mental da população. Esse quadro se agravou em 2020, com a chegada da pandemia. Um estudo preliminar, coordenado por um pesquisador da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, identificou que houve um aumento no número de casos de depressão e de transtornos de ansiedade em 90% desde o surgimento da Covid-19 (FILGUEIRAS; STULTS-KOLEHMAINEN, 2020).

A ansiedade é um termo muito conhecido nos dias de hoje, fazendo parte da linguagem comum, sendo empregada nas mais variadas acepções. No dicionário de Cândido de Figueiredo, a ansiedade é definida como “angústia”, ânsia, incerteza aflitiva ou ainda desejo ardente. Também como estreiteza, aperto do coração, aflição e agonia.

Há pessoas que sentem ansiedade quando são rejeitadas, são criticadas ou executam uma tarefa considerada importante que mexe com as suas emoções. Em pesquisas na área da psiquiatria há relatos de clínicas onde os enfermos lavam demoradamente e com frequência as mãos ou outras partes do corpo por ficarem muito ansiosos.

De acordo com Castillo (2000) a ansiedade é um sentimento de medo vago e desagradável, caracterizado por um desconforto ou tensão derivado de uma antecipação de perigo, de algo desconhecido ou estranho.

Grazziano e Bianchi (2004) afirmam que a ansiedade primária, é um fenômeno adaptativo necessário ao homem para o enfrentamento das situações cotidianas, a intensidade e duração variam de pessoa para pessoa de acordo com as diferentes situações

A ansiedade também pode ser considerada um estado emocional aversivo sem desencadeadores claros que, obviamente, não podem ser evitados (BAPTISTA ET AL., 2005).

Para maior compreensão e avaliação da ansiedade, Spielberg (1970) apud Cozzani, (1997) verificou duas formas distintas para avaliação da ansiedade: ansiedade-traço e ansiedade-estado.

- a) **Ansiedade-traço:** é aquela permanente da personalidade do indivíduo, ocorre de formas diferentes e individuais, onde o indivíduo reage frente a situações que ele entende como ameaçadoras;
- b) **Ansiedade-estado:** é aquela com estado emocional transitório, caracterizado por sentimentos desagradáveis como tensão e apreensão que são percebidos pelo aumento da atividade do sistema nervoso autônomo (Andrade; Gorenstein, 2006).

Quando relacionado o yôga com estados de ansiedade, entende-se que com a prática contínua e de forma orientada, podem ocorrer benefícios quanto ao alívio de dores, tensões musculares, e ansiedade, pois Gulmini (2006) afirma que quando modificamos nossas atitudes diárias, aprimoram os nossa capacidade de observação, ocorrem melhorias no equilíbrio de nossas necessidades individuais, e percebemos melhor nossas reações, dores e angústias.

O medo e a ansiedade podem parecer muitas vezes sinônimos, mas a presença ou ausência de estímulos desencadeadores externos e o comportamento de evitação costumam ser a diferenciação entre os dois estados. No medo há um estímulo desencadeador externo que provoca comportamento de fuga, enquanto na ansiedade há um estado emocional aversivo sem desencadeadores claros que não podem ser evitados.

Seligman, (1971) foi o primeiro investigador a mostrar o que o irracional no medo é apenas uma vulnerabilidade para o aparecimento de medos evolutivamente preparados, ou seja, para temer algumas situações que podem surgir como ameaças graves ou letais. Quando a frente de um estímulo ameaçador, tem-se várias respostas como evitação, fuga, imobilidade, defesa agressiva ou a submissão. Na presença de uma ameaça de um predador, a resposta é de imobilidade ou fuga, perante um indivíduo ameaçador, a resposta é de submissão. Porém, mesmo com a naturalidade e automacidade das respostas a decisão é instantânea.

O medo é considerado como uma emoção básica, fundamental, discreta e presente em várias faixas etárias, culturas, raças ou espécies. Enquanto a ansiedade é uma mistura de emoções, na qual predomina o medo (Barlow,2002; Ekmon& Davidson,1994; Lewis&Haviland Jones, 2000; Plutchik,2003).

Na ansiedade pode-se incluir a tristeza, a vergonha e a culpa, como também a fúria, curiosidade, interesse ou excitação.

Os medos e os tipos de ansiedade e suas desregulações aparecem nos indivíduos em desenvolvimento durante a infância até o início da idade adulta, tendendo a reduzir com a idade (Essau&Petermann, 2001; Last, 1993; March,1995; Marks, 1987).

Os medos aparecem e desaparecem, de modo previsível em várias fases de desenvolvimento. As queixas de ansiedade são comuns entre indivíduos saudáveis e têm sido associadas as mais diversas consequências negativas para a saúde. Os tratamentos para a ansiedade envolvem intervenções psicológicas e farmacológicas. Entretanto, há uma necessidade emergente de estratégias confiáveis, não sendo considerado saudável o uso contínuo de drogas ou constantemente a passagem por tratamentos psicológicos.

Vorkapic e Rangé (2011) relatam que na população adulta em geral os transtornos de ansiedade vem crescendo rapidamente, e dentre os transtornos psiquiátricos os transtornos de ansiedade estão como os mais frequentes, com prevalências de 12,5% ao longo da vida e 7,6% no ano.

Alguns tipos de transtornos ansiosos segundo o DSM-V são: transtorno de pânico, agorafobia, transtorno de ansiedade generalizada, fobia social, fobias específicas, transtorno de estresse pós-traumático e transtorno obsessivo-compulsivo. O transtorno de pânico aponta ataques de pânico inesperados, onde é um surto de medo ou desconforto intenso, ocasionando alguns sintomas como: palpitação, taquicardia, sudorese, coração acelerado, e outros.

O termo “agorafobia” segundo Levitan e outros autores (2008) significa medo de lugares abertos, medo de sair de casa ou situações onde o socorro não é possível, e questões sociais são evitadas.

O TAG segundo Clark e Beck (2012 *apud* Engster, 2013) é um estado que persiste e envolve preocupação crônica, excessiva e evasiva, acompanhando sintomas físicos ou mentais de ansiedade, causando prejuízo no funcionamento diário do indivíduo.

O DSM – V relata que a fobia social é o medo ou a ansiedade de um indivíduo frente a uma ou mais situações em que envolvam a avaliação do mesmo por outras pessoas, onde ocorrer o temor em aparecer ou agir, demonstrando ansiedade, expressa no corpo através de tremer no corpo ou na voz.

A fobia é uma espécie particular de medo, que vem do grego “phobia”, e por sua vez derivada da palavra “phobos”, nome de um deus grego, que significa “pânico, terror”. Este deus segundo lendas provocava medo intenso em seus inimigos por possuir a face terrivelmente feia (Mestre; Corassa, 2000).

Castillo (2000) afirma que as fobias específicas são definidas pela presença de medo excessivo e persistente relacionado a um determinado objeto ou situação, que não seja situação de exposição pública ou medo de ter um ataque de pânico, tendo como exemplo o medo da separação de pessoas amadas após eventos traumáticos.

No TEPT os sintomas apresentam relação com a fuga das lembranças de eventos traumáticos, e no transtorno obsessivo-compulsivo onde há presença de obsessões e compulsões.

As obsessões são eventos mentais como imagens, ideias e impulsos, criadas a partir de qualquer substrato da mente. Compulsões são comportamentos ou atos

repetitivos, realizados para diminuir a ansiedade causada pela obsessão ou para evitar a situação (Rosário-Campos, 2000).

A depressão de acordo com (Biancarelli, 1998, p. 6), é relacionada como a patología deste milênio, sendo anunciada juntamente com índices epidemiológicos alarmantes que tendem a aumentar. Ela é diagnosticada pela psiquiatria a partir da presença de determinados sintomas que se manifestam numa certa duração, frequência e intensidade e que os manuais psiquiátricos mundialmente reconhecidos e atualmente em vigor.

De acordo com a OMS (2001), a depressão em um grupo de 10 doenças se encontra em quarto lugar, sendo responsável por morte prematura, ressaltando que 20% da população cedo ou tarde serão vitimadas pela depressão. Ela é dita como uma disfunção neurotransmisora devido a herança genética ou alterações funcionais em áreas cerebrais específicas. Além do humor deprimido, a manifestação de determinados fenômenos tais como: alterações no sono, alterações no apetite, agitação ou retardo psicomotor, fadiga, pensamentos de mort, tentativa de suicídio, etc., definem o quadro nas suas subdivisões em Transtornos Depressivos, Transtornos Bipolares e outros Transtornos do Humor.

Diversos estudos têm mostrado que as drogas ansiolíticas têm limitada eficácia a longo prazo (Youngstedt & Kripke, 2007), geram sonolência e dependência, (Buffet-Jerrott & Stewart, 2002), prejudicam cognição e memória (Buffet-Jerrott & Stewart, 2002; Struzik, Vermani, Coonerty-Femiano & Katzman, 2004) e geram disfunção sexual (Struzik et al., 2004; Segraves, 1988).

Michaelsen e colaboradores (2005) observaram alterações positivas e significativas num grupo de mulheres estressadas, comparado ao grupo-controle, como consequência de um programa de Iyengar yôga de três meses, que incluiu exercícios de pránayámas, yôganidrá e ásanas.

Sharma, Azmi e Settiwar (1991) também relataram os efeitos do yôga em pacientes em tratamento de neurose de angústia (diagnosticada com critérios diagnósticos de Feighner). Os resultados foram diferenças médias significativas ($p < 0,005$) após três semanas, indicando melhorias mais significativas no grupo de yôga em comparação ao grupo-controle ($p < 0,005$). Durante as semanas 3 a 6, o grupo de yôga continuou mostrando reduções significativas nos níveis de ansiedade ($p < 0,01$), que não foram observadas no grupo-controle.

Malathi& Damodaran (1999) estudaram o papel do yôga na redução dos níveis de ansiedade em períodos que precediam provas e exames importantes, em um grupo de estudantes de medicina. As práticas e ásanas, enquanto o grupo-controle fazia leituras e escrevia durante o mesmo período de tempo. Após três meses de tratamento, os autores observaram redução significativa na média pré- pós apenas para o grupo de yôga um mês antes do exame ($p < 0,001$) e no dia do exame ($p < 0,001$).

A prática de respiração controlada pode oferecer mudanças na resposta do sistema nervoso autônomo, ajudando a minimizar sintomas associados a ansiedade, depressão, déficit de atenção, entre outros, de acordo com Brown (*apud* Schulz, 2016).

A literatura mostra que o yôga é benéfico no tratamento de distúrbios mentais, como os distúrbios de ansiedade e humor. A utilização do yôga é citada como intervenção terapêutica no âmbito dos distúrbios de ansiedade, de forma consistente apresentando uma boa relação de custo-benefício (Varkapic; Rangé, 2011).

Quanto ao tratamento da depressão, observa-se em uma pesquisa com amostra de 28 indivíduos com idades compreendidas entre os 18 e os 19 anos e elevados sintomas de depressão, que após a intervenção de aulas de Iyengar yôga, houve uma redução significativa dos sintomas de depressão e dos traços de ansiedade dos participantes (Woolery, Myhers, Sternlieb; Zeltzer, 2004).

Os efeitos do yôga na ansiedade e depressão relataram que as práticas diminuem consideravelmente os níveis de ansiedade, depressão e estresse. Quando o yôga é confrontado com outras intervenções como o relaxamento, observa-se também que ambas as técnicas produzem reduções. Entretanto, somente o yôga é capaz de melhorar significativamente diferentes domínios do estado de saúde, como a saúde mental e a função do papel emocional.

O Yôga se torna uma ferramenta multidisciplinar de eficácia comprovada quando pensamos em respirar melhor, acalmar a mente e controlar as emoções, o que traz um

equilíbrio psicofísico ao indivíduo, para um maior controle da ansiedade. “Na cultura indiana, o organismo humano é considerado diretamente conectado com o Universo por meio de um contínuo intercâmbio de energia e consciência” (SOUTO, 2009, p. 45).

A vitalidade do organismo se expressa através de um contínuo pulsar, que mobiliza fluidos e mantém permutas indispensáveis. O Yôga pode nos ensinar a sentir, valorizar e influenciar esses pulsares crescendo vigor e autoconsciência aos que conhecem essa ciência e dominam essa arte. (Santaella; Silva, 2014, p. 167).

As práticas desta filosofia de vida foram desenvolvidas para conceder ao ser humano sua liberdade interior, através das suas técnicas que buscam a paz, a felicidade e o bem-estar dos praticantes. Sendo função unir o eu inferior, ligado ao corpo e o si mesmo transcendental através da atenção focada perceber sua verdadeira natureza (Danucalov; Simões, 2006).

A prática do yôga inclui o desenvolvimento físico, psíquico e espiritual do indivíduo, funcionando como a integração do todo. Nos ensinamentos yôgins usa-se o termo sânscrito Santósa para designar “estado de satisfação mental” ou “tranquilidade mental”, que relaciona a felicidade comum estado de paz mental que é o estado real e natural da mente humana. No entanto reverbera no sentido de se alcançar a permanência desse estado o indivíduo terá de consolidar o equilíbrio pessoal, independentemente das circunstâncias particulares, sociais e contextuais indo de encontro à definição de bem-estar subjetivo. Assim, essas técnicas do yôga, em especial a dyahna conhecida como meditação, são bastante utilizadas para o indivíduo alcançar esse estado (Anandamúrti, 2001).

No yôga observar-se um potencial transformador de comportamentos não salutares que provocam doenças crônicas (ex: hipertensão, diabetes) e doenças psiquiátricas (ex: depressão, ansiedade), porque se fundamenta num estilo de vida com comportamentos saudáveis (Sharma, Gupta & Bijlani, 2008; Ganpat&Nagendra, 2011). Avalia-se, portanto, que os praticantes que adotam o yôga como estilo de vida revelam índices de maior bem-estar subjetivo, de qualidade de sono, consomem mais verduras e fruta, sendo na maioria vegetarianos. Além disso, com açúcar e gorduras (Ross et al., 2012). Assim, verifica-se que os exercícios do yôga aperfeiçoam o corpo e melhoram as faculdades mentais (Cabrera, 2011).

Síndrome de Burnout

A Síndrome de Burnout é um transtorno relacionado ao estresse crônico no trabalho, quando as demandas profissionais ultrapassam a capacidade de adaptação da pessoa por um período prolongado.

Em 2019, a OMS incluiu o Burnout na CID-11 como um fenômeno ocupacional, não uma doença em si, mas que pode levar ao adoecimento mental e físico.

Ela tem como característica três componentes principais:

1. Exaustão Emocional
 - Sensação de esgotamento extremo, físico e mental.
 - Falta de energia e motivação.

2. Despersonalização (Ou Cinismo)

- Postura fria, distanciada ou negativa em relação ao trabalho, colegas ou clientes.
- Perda de sentido nas atividades.

3. Redução Da Realização Pessoal

- Sentimento de incompetência.
- Queda da produtividade.
- Sensação de fracasso constante.

É o esgotamento que deixa de ser pontual e vira crônico, profundo e incapacitante.

A síndrome foi inicialmente descrita por Herbert Freudenberger (1974), que observou voluntários de saúde extremamente esgotados. Depois, a pesquisadora Christina Maslach, referência mundial no tema, consolidou o conceito e criou o instrumento mais utilizado para diagnóstico científico, o Maslach Burnout Inventory (MBI).

Modelos Teóricos Fundamentais

- a) Modelo de Demanda–Recursos do Trabalho (Demerouti; Bakker, 2001), é um dos mais importantes, e diz que o Burnout ocorre quando as demandas do trabalho são muito altas (pressão, carga, conflitos, jornadas longas, multitarefas), e os recursos são escassos (apoio, autonomia, reconhecimento, pausas, previsibilidade). Assim quando essa balança se desequilibra por muito tempo, pode resultar na síndrome de Burnout.
- b) Modelo da Conservação de Recursos (Hobfoll, 1989), afirma que o Burnout surge quando a pessoa perde recursos importantes como: energia, tempo, autoestima, autonomia e apoio social, e não consegue repô-los no mesmo ritmo que perde.
- c) Modelo de Estresse Crônico (Lazarus & Folkman), é focado na forma como a pessoa avalia e enfrenta as demandas. Quando ela percebe que não tem recursos internos para lidar com as pressões externas, vindo o estresse se que torna tóxico e resultando no Burnout.

Sinais Comuns (Baseados Nos Modelos Científicos)

- a) Cansaço persistente, mesmo após descanso
- b) Irritabilidade e impaciência
- c) Falta de propósito no trabalho
- d) Queda de desempenho

- e) Sensação de “não aguento mais”
- f) Distúrbios de sono
- g) Dores musculares, gastrites, batimentos acelerados
- h) Desejo frequente de abandonar o trabalho

Fundamentação Clínica E Diagnóstica

O Burnout é diferente de cansaço ou estresse comum, não passa com um fim de semana de descanso, é cumulativo, progressivo e corrosivo. Compromete a identidade, autoestima e sentido de vida. Geralmente envolve ambiente de trabalho tóxico, controlador ou sobrecarregado não tem diagnóstico via exames. É avaliado através de entrevistas clínicas, análise do contexto de trabalho, e relato dos sintomas persistentes por meses. A base clínica considera que é um transtorno do trabalho, mas que pode gerar: ansiedade, depressão, crises de pânico e afastamento profissional.

A síndrome de Burnout é uma das mais prevalentes entre profissionais da educação. Estudos em vários países, incluindo o Brasil, mostram que professores estão entre os grupos com maior risco devido à natureza emocional, cognitiva e socialmente exigente do trabalho.

Relação direta entre Burnout e o cotidiano docente

Altas demandas emocionais

O professor lida diariamente com alunos com diferentes ritmos e comportamentos, conflitos em sala de aula, pressão por resultados, vulnerabilidades sociais e emocionais dos estudantes. Isso representa uma demanda emocional constante, que se acumula exatamente o principal gatilho para Burnout segundo Maslach e o modelo de Demandas-Recursos.

Sobrecarga de trabalho e falta de tempo

O trabalho docente não termina na sala de aula, há planejamentos, elaboração e correção de provas, reuniões, burocracias, relatórios, formações continuadas. É um ciclo de alta demanda e baixa recuperação, que gera exaustão crônica.

Ambientes escolares com poucos recursos

Segundo o modelo Demandas-Recursos do Trabalho, o Burnout ocorre quando há muitas demandas com poucos recursos resultando em esgotamento. Nas escolas, os recursos muitas vezes são insuficientes com: salas lotadas, falta de apoio pedagógico, infraestrutura precária, falta de materiais didáticos, ausência de suporte psicológico ou de gestão, aumentando drasticamente o risco de Burnout.

Desvalorização social e profissional

Professores frequentemente relatam que tem baixa valorização salarial, pouca autonomia, falta de reconhecimento, cobrança excessiva de famílias e gestão. Essa sensação de “não ser visto” afeta diretamente o pilar da realização pessoal, um componente central do Burnout.

Relações interpessoais desgastantes

O docente media conflitos o tempo todo: violência escolar, indisciplina, tensões entre professores e coordenação, demandas de pais ou responsáveis. Esses conflitos diários alimentam o segundo componente do Burnout: a despersonalização, quando o professor cria um distanciamento emocional como forma de defesa.

Impactos psicológicos específicos no professor

Professores com Burnout costumam relatar: esgotamento extremo, perda do prazer em ensinar, sensação de injustiça no ambiente escolar, baixa autoeficácia (“não consigo dar conta”) e vontade de abandonar a profissão

Ciclo de retroalimentação: o Burnout prejudica o ensino, e o prejuízo volta para o professor

Quando o professor está esgotado, fica comprometida a sua capacidade de: Planejar, manter a disciplina, engajar os alunos e inovar em metodologias. Isso leva a mais estresse, frustração e sensação de incompetência — reforçando o Burnout.

Pesquisas mostram que muitos docentes desenvolvem sinais de Burnout já nos primeiros anos de carreira, principalmente devido choque com a realidade escolar, falta de mentorias, expectativas irrealistas e acúmulo de demandas antes mesmo de se adaptarem.

Estudos indicam que o risco diminui quando há o apoio da gestão, autonomia pedagógica, formação continuada significativa, clima escolar colaborativo e políticas de redução de burocracias. Individualmente, também há redução com esclarecimento sobre estresse, limites saudáveis, pausas planejadas, terapia e rede de apoio.

Schröter, M. et al. (2024) — “Yoga as Potential Therapy for Burnout”, traz a conclusão que o yoga pode ter efeitos positivos em sintomas relacionados ao burnout, como estresse subjetivo e despersonalização.

Upadhyay, V. et al. (2025) — “Efficacy of 20 min yoga module for reducing burnout among healthcare workers” (BMJ Open Sport & Exercise Medicine) traz como resultados do piloto, a participação de 20 pessoas, que encontraram melhora significativa em exaustão emocional, despersonalização e realização pessoal (componentes clássicos de burnout), além de aumento da felicidade. O módulo de yoga proposto é curto (20 minutos), o que torna mais viável para profissionais com pouco tempo disponível.

Naveen, K. H. et al. (2024) — “Effect of tele-yoga on burnout, mental health and immune ...”, Trouxe como resultados que indicam que a prática de yoga remota (online) pode melhorar o esgotamento profissional e também tem impacto positivo na saúde mental e qualidade de sono.

Parajuli, N. et al. (2021) — “Effect of four weeks of integrated yoga intervention on perceived stress and sleep quality of nursing professionals”, conclui no estudo que após 4 semanas de yoga integrada, os participantes relataram redução de estresse percebido e melhora na qualidade do sono, fatores que podem estar relacionados ao burnout.

Situação Atual do Burnout entre Professores do Ensino Fundamental no Brasil

- a) **Prevalência significativa** - Segundo revisão de literatura feita por Rocha et al. (2018), em docentes do ensino básico (que inclui o ensino fundamental), a prevalência de Burnout foi muito ampla nas pesquisas: variação entre **63,5% a 93%** segundo alguns estudos.
- b) **Estimativa mais recente para educação básica (inclui fundamental)** - Uma pesquisa da **Unifesp** (2023) apontou que **32,75%** dos professores da educação básica apresentaram Burnout. Assim, a dimensão “burnout pessoal” (exaustão física e emocional) atingiu **55,92%** dos professores; já o “burnout relacionado ao trabalho” (exaustão + frustração ligadas à rotina laboral) foi de **43,58%**.

Há um aumento nas publicações e estudos sobre Burnout entre professores no Brasil, especialmente no ensino básico (fundamental + médio), o que indica que o tema é visto como urgente e relevante para a saúde mental docente. Esse crescimento do interesse pode refletir também uma maior visibilidade do problema e pressões para políticas de saúde mental nas escolas.

Dada a prevalência e os impactos (saúde, abandono da profissão, desempenho), é urgente que as redes de ensino invistam em ações de prevenção e cuidado para estes profissionais.

Saúde Física

A saúde física é um dos pilares do bem-estar humano e refere-se ao bom funcionamento do corpo, incluindo:

- a) Ausência de doenças (agudas ou crônicas);
- b) Bom funcionamento dos sistemas corporais (cardiovascular, respiratório, musculoesquelético, endócrino etc.);
- c) Níveis adequados de energia e vitalidade;
- d) Capacidade de realizar atividades do cotidiano sem exaustão ou limitações;
- e) Hábitos e práticas que promovem longevidade

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), saúde física integra a definição ampla de saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças”.

A literatura em saúde pública reforça que a saúde física está diretamente associada a estilo de vida, ambiente, genética e acesso a cuidados de saúde.

Tipos e Dimensões da Saúde Física

A saúde física pode ser compreendida em múltiplas dimensões, pois não depende de um único fator. Os principais tipos são:

- a) **Saúde Nutricional:** Refere-se à qualidade da alimentação, ingestão adequada de macro e micronutrientes, hidratação, equilíbrio entre consumo e gasto energético. Uma nutrição adequada reduz risco de diabetes, obesidade, doenças cardiovasculares e inflamações crônicas.
- b) **Saúde Cardiovascular:** Relacionada ao bom funcionamento do coração, vasos sanguíneos e pressão arterial. Com a realização de exercícios aeróbios,

alimentação equilibrada, controle do estresse, evitar tabagismo e consumo excessivo de álcool.

- c) **Saúde Musculoesquelética:** Com a integridade de músculos, ossos e articulações, com o fortalecimento através dos exercícios de força, alongamentos e mobilidade. Fundamental para prevenção de dores crônicas, especialmente em professores (coluna, ombros, quadril).
- d) **Saúde Respiratória:** Manter boa capacidade pulmonar e troca gasosa adequada, com a prática da respiração do yoga, auxiliando na redução da ansiedade e estresse.
- e) **Saúde Metabólica:** Relaciona-se ao equilíbrio da glicemia, triglicerídeos, colesterol e hormônios, sendo essencial para prevenção de várias patologias.
- f) **Saúde Imunológica:** Refere-se à capacidade do corpo de se defender contra infecções e inflamações, com relação direta com o sono, estresse, alimentação e atividade física.
- g) **Saúde Funcional:** Capacidade de realizar atividades da rotina com autonomia, como subir escadas, agachar, carregar peso e caminhar.

A saúde física é vista como resultado da interação entre: genética, ambiente, hábitos, condições socioeconômicas e estresse laboral. No caso dos professores, estudos brasileiros (Fiocruz, 2021–2024) mostram que o estresse crônico, a sobrecarga emocional, múltiplas jornadas e a violência escolar impactam negativamente a saúde física e emocional.

É importante destacar que há uma relação entre a saúde física e a síndrome de Burnout, que provoca sintomas físicos amplamente documentados: tensão muscular, dores crônicas, gastrite e alterações digestivas, fadiga extrema, insônia, alterações hormonais, inflamação corporal e mudanças metabólicas e imunológicas. A saúde física reduzida aumenta o risco de agravamento do burnout, criando um ciclo negativo.

Benefícios do Yoga para a Saúde Física

- a) **Melhora da flexibilidade:** O Yoga trabalha alongamentos progressivos e sustentados. Estudos mostram ganhos significativos de mobilidade articular após poucas semanas de prática regular, e isso reduz dores musculares, facilita movimentos do dia a dia e previne lesões.

- b) **Aumento da força muscular:** As posturas do yoga - Os ásanas como: cachorro olhando para baixo (Adho Mukha Svanasana), cachorro olhando para cima (Urdha Mukha Svanasana,) a postura da cadeira (Utkatasana) e guerreiro (Virabhadrasana) fortalecem braços, pernas, abdômen e costas. Praticantes regulares desenvolvem força funcional necessária para ações cotidianas.
- c) **Melhora da postura e redução de dores na coluna:** O Yoga fortalece músculos estabilizadores da coluna e melhora alinhamento corporal. Pesquisas apontam redução significativa de dor lombar crônica com a prática constante, visto o alinhamento da coluna e alongamento de cadeias musculares encurtadas.
- d) **Aumento da capacidade respiratória:** Técnicas de respiração (pranayamas) ampliam o volume pulmonar e melhoram a oxigenação dos tecidos. A respiração consciente também reduz tensão muscular e melhora o controle emocional.
- e) **Redução da pressão arterial:** Estudos mostram que o Yoga diminui a pressão sistólica e pressão diastólica e a frequência cardíaca em repouso. Isso ocorre pela combinação de respiração, relaxamento e ativação do sistema nervoso parassimpático.
- f) **Melhora da circulação sanguínea:** Ásanas com torções e inversões favorecem o retorno venoso, a descompressão de áreas tensionadas, e o aumento da circulação periférica. Isso ajuda a reduzir inchaços e sensação de peso nas pernas.
- g) **Melhora da coordenação, equilíbrio e propriocepção:** Posturas de equilíbrio (árvore, guerreiro III) treinam foco e estabilidade. Isso é especialmente benéfico para prevenção de quedas em adultos e idosos.
- h) **Regula o sistema endócrino:** Pesquisas mostram que o yoga ajuda a equilibrar hormônios ligados ao estresse, como: a redução do cortisol e a adrenalina. Também melhora o funcionamento da tireoide e ciclos hormonais femininos.
- i) **Fortalece o sistema imunológico:** O yoga diminui processos inflamatórios, reduz citocinas inflamatórias e melhora resposta imunológica. É associado a menores índices de doenças relacionadas ao estresse.
- j) **Auxilia no controle do peso e metabolismo:** Práticas mais dinâmicas (Vinyasa e Ashtanga,) aumentam gasto calórico. Já práticas restaurativas reduzem compulsão alimentar provocada por estresse.
- k) **Melhora a qualidade do sono:** Técnicas de relaxamento profundo (yoganidra) regulam o sistema nervoso e melhoram a arquitetura do sono. Muitos estudos apontam melhora de insônia e sono não reparador.

- I) Redução geral de dores musculares e tensão:** O yoga aumenta circulação muscular, solta fáscias tensionadas e reduz inflamação. É recomendado para dor cervical, dor lombar, dor no ombro, e fibromialgia.

A pesquisa “Complex Yoga-based Intervention” (2024) — Effects of a complex yoga-based intervention on physical characteristics. Após 3 meses, o grupo de yoga apresentou aumento da força do core, maior flexibilidade dos isquiotibiais (“hamstring”) e redução da gordura corporal

CONCLUSÃO

O presente estudo evidenciou que os transtornos relacionados à saúde mental, como ansiedade, depressão e Síndrome de Burnout, constituem problemas relevantes e recorrentes no cotidiano dos profissionais da educação, estando diretamente associados às elevadas demandas emocionais, à sobrecarga de trabalho e às condições estruturais do ambiente escolar. Esses fatores, quando mantidos de forma prolongada, comprometem não apenas a saúde psicológica, mas também a saúde física e a qualidade de vida dos docentes.

Os achados apresentados reforçam que a ansiedade e a depressão não se manifestam de forma isolada, mas interagem com aspectos físicos, sociais e ocupacionais, potencializando o risco de adoecimento e de afastamento profissional. A Síndrome de Burnout, por sua vez, emerge como um fenômeno multifatorial, marcado pela exaustão emocional, pela despersonalização e pela redução da realização pessoal, afetando de maneira significativa o desempenho e a identidade profissional do professor.

A análise da literatura científica apontou que o yoga se apresenta como uma intervenção integrativa promissora, capaz de atuar de forma positiva tanto na saúde mental quanto na saúde física. Evidências demonstram que a prática regular do yoga contribui para a redução do estresse, da ansiedade e dos sintomas depressivos, além de promover melhorias na qualidade do sono, na regulação emocional, na flexibilidade, na força muscular e na percepção de bem-estar geral.

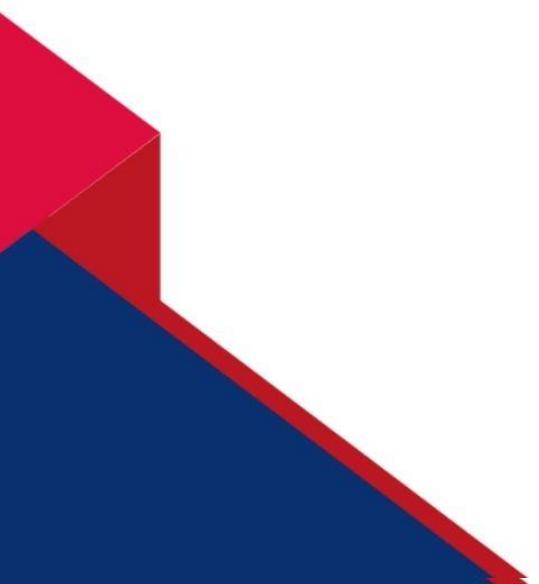
Dessa forma, a incorporação de práticas como o yoga no contexto educacional pode representar uma estratégia viável e de baixo custo para a promoção da saúde docente, especialmente quando integrada a políticas institucionais de cuidado, prevenção

e valorização profissional. Ressalta-se que tais práticas não substituem abordagens clínicas tradicionais, mas podem atuar como importantes recursos complementares.

Por fim, sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a investigação sobre a eficácia de programas estruturados de yoga voltados especificamente para professores, considerando diferentes modalidades, formatos presenciais e on-line, bem como análises longitudinais que permitam avaliar os efeitos a médio e longo prazo. Investir em ações preventivas e integrativas revela-se essencial para a construção de ambientes escolares mais saudáveis e sustentáveis.

REFERÊNCIAS

- ABACAR, A.; ALIANTE, G.; NAHIA, I. **Estresse ocupacional na profissão docente: fatores associados.** *Revista Africana de Educação*, v. 12, n. 2, p. 45-60, 2020.
- ALIANTE, G.; ABACAR, A.; PEREIRA, J. **Condições de trabalho e saúde mental de professores.** *Revista Internacional de Educação*, v. 8, n. 1, p. 77-92, 2020.
- ANTONIOU, A. S.; PLOUMPI, A.; NTALLA, M. **Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: the role of coping strategies.** *Psychology*, v. 4, n. 3, p. 349-355, 2013.
- CARLOTTO, M. S. et al. **Estressores psicossociais e síndrome de burnout em professores.** *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 1, p. 1-9, 2018.
- GUGLIELMI, R. S.; TATROW, K. **Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis.** *Review of Educational Research*, v. 68, n. 1, p. 61-99, 1998.
- OLIVEIRA, L. P.; BALK, R. S.; GRAUP, S.; MUNIZ, A. M. S. **Fatores associados ao adoecimento mental de professores brasileiros.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e250012, 2020.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Doenças – CID-11.** Genebra: OMS, 2019.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Yoga as a mind–body practice for health.** Genebra: OMS, 2017.
- PATANJALI. **Yoga Sutra de Patanjali.** Tradução e comentários de diversos autores. São Paulo: Pensamento, 2010.
- YOU, S.; YUE, X. **Stress and burnout among teachers: a Chinese perspective.** *Educational Psychology*, v. 27, n. 1, p. 1-15, 2007.
- ZHUWAO, S.; SETATI, S.; RACHIDI, M.; UKPERE, W. I. **Occupational stress among teachers in South Africa.** *Journal of Social Sciences*, v. 42, n. 1-2, p. 55-65, 2015.



TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CARACTERÍSTICAS, DIAGNÓSTICO E DESAFIOS EDUCACIONAIS

**Débora Barbosa Tavares
Ricardo Figueiredo Pinto**

DOI: 10.29327/5747050.1-8

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CARACTERÍSTICAS, DIAGNÓSTICO E DESAFIOS EDUCACIONAIS

DOI: 10.29327/5747050.1-8

Débora Barbosa Tavares

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O artigo aborda o Transtorno do Espectro Autista a partir de seus aspectos conceituais, diagnósticos e dos desafios educacionais associados à inclusão escolar. A discussão apresenta a evolução histórica da compreensão do autismo, destacando a consolidação do conceito de espectro e o reconhecimento da diversidade de manifestações e necessidades de apoio. Analisa-se a importância do diagnóstico precoce e do acompanhamento multidisciplinar para o desenvolvimento global da pessoa com TEA. No contexto educacional, o texto evidencia os desafios relacionados à formação docente, à adaptação curricular e à organização de práticas pedagógicas inclusivas. Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar de estudantes com TEA exige a articulação entre conhecimento científico, políticas públicas e estratégias pedagógicas que promovam a participação, a autonomia e o desenvolvimento integral dos alunos.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Educação inclusiva; Desenvolvimento humano.

ABSTRACT

The article addresses Autism Spectrum Disorder through its conceptual and diagnostic aspects and the educational challenges related to school inclusion. The discussion presents the historical evolution of the understanding of autism, highlighting the consolidation of the spectrum concept and the recognition of diverse manifestations and support needs. The importance of early diagnosis and multidisciplinary follow-up for overall development is emphasized. In the educational context, the text discusses challenges related to teacher training, curriculum adaptation, and inclusive pedagogical practices. It concludes that effective school inclusion of students with ASD requires articulation between scientific knowledge, public policies, and pedagogical strategies that promote participation, autonomy, and comprehensive development.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusive education; Human development.

RESUMEN

El artículo aborda el Trastorno del Espectro Autista a partir de sus aspectos conceptuales, diagnósticos y de los desafíos educativos vinculados a la inclusión escolar. La discusión presenta la evolución histórica de la comprensión del autismo, destacando la consolidación del concepto de espectro y el reconocimiento de la diversidad de manifestaciones y necesidades de apoyo. Se enfatiza la importancia del diagnóstico precoz y del seguimiento multidisciplinario para el desarrollo integral. En el ámbito educativo, el texto analiza los desafíos relacionados con la formación docente, la adaptación curricular y las prácticas pedagógicas inclusivas. Se concluye que la inclusión escolar efectiva de estudiantes con TEA requiere la articulación entre conocimiento científico, políticas públicas y estrategias pedagógicas orientadas a la participación, la autonomía y el desarrollo integral.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista; Educación inclusiva; Desarrollo humano.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista tem sido amplamente discutido nas últimas décadas em razão do aumento das pesquisas científicas e da ampliação do debate sobre inclusão social e educacional. Historicamente, pessoas com TEA enfrentaram contextos marcados pela incompreensão, pelo preconceito e por práticas excludentes, reflexo da ausência de conhecimento científico consolidado e de políticas públicas voltadas à garantia de direitos. Esse cenário contribuiu para a marginalização social e para a negação de oportunidades básicas de desenvolvimento, especialmente no campo educacional.

Com os avanços da neurociência, da psicologia do desenvolvimento e das áreas da saúde e da educação, o autismo passou a ser compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por diferentes níveis de comprometimento na comunicação, na interação social e na presença de comportamentos restritivos e repetitivos. Essa compreensão possibilitou a consolidação do conceito de espectro, reconhecendo a diversidade de manifestações e a singularidade de cada indivíduo, bem como a importância do diagnóstico precoce e do acompanhamento adequado.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo discutir os principais aspectos conceituais do Transtorno do Espectro Autista, os critérios diagnósticos utilizados na atualidade e os desafios enfrentados no ambiente escolar. Busca-se refletir sobre a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas em políticas educacionais, formação docente e estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral e a participação efetiva dos estudantes com TEA.

DESENVOLVIMENTO

Aspectos Conceituais do Transtorno do Espectro Autista

Historicamente, pessoas identificadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) lidam com diversos desafios relevantes, tanto no que se refere ao ingresso a tratamentos quanto às condições sociais em que vivem. Antes da consolidação de leis e políticas que assegurassem seus direitos, muitas das práticas e abordagens voltadas ao autismo mostravam-se não apenas ineficazes, mas também frequentemente cruéis, incluindo confinamentos, intervenções comportamentais com métodos punitivos, tratamentos médicos invasivos e outros (Pallares, 2022).

Johannes Malhesius (1504–1565), cronista ligado ao monge alemão Martinho Lutero (1483–1546), registrou um episódio envolvendo um garoto de 12 anos que

apresentava sinais compatíveis com um quadro de autismo severo. Segundo o relato, Lutero interpretou o comportamento da criança como algo desprovido de humanidade, descrevendo-o como um corpo vazio, sem alma, dominado por forças malignas. Diante dessa visão, chegou a afirmar que o menino deveria ser eliminado por asfixia, conforme aponta Pallares (2022).

Percebe-se pelas palavras do autor, no período histórico mencionado, não existia qualquer alternativa estruturada de cuidado ou intervenção para pessoas com autismo, principalmente devido à ausência de conhecimento científico consolidado sobre o transtorno naquela época. Estudos contemporâneos apontam que, antes do avanço dos estudos neurocientíficos e da psicologia do desenvolvimento, comportamentos atualmente identificados como manifestações do TEA eram muitas vezes interpretados e erroneamente associados a conceitos de anormalidade ou desvios morais.

Autores como Lord et al. (2020) e Happé (2021), ressaltam que a falta de compreensão contribuía para que essa população fosse motivo de forte discriminação, decorrente de práticas sociais que se manifestam pela exclusão e pela marginalização. Assim, a ausência de conhecimento científico somada ao preconceito vigente criava um cenário em que crianças e adultos autistas eram incompreendidos e segregados pela comunidade.

Aliado ao entendimento de que autismo era sinônimo de esquizofrenia e a psicose infantil, durante grande parte do século XX, pessoas com espectro autista eram mantidas em instituições psiquiátricas, afastadas do convívio social e privado de oportunidades básicas de desenvolvimento. Em vez de receberem apoio educacional ou terapêutico, muitos eram colocados em abrigos onde predominavam práticas de segregação.

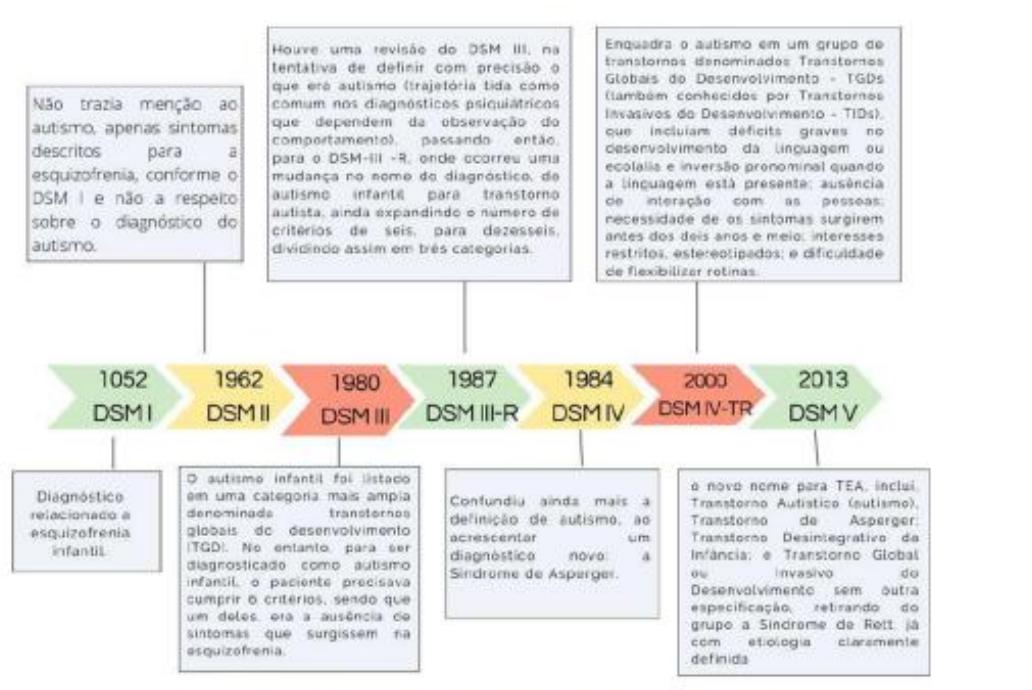
Silverman (2020), Fein (2021) e Pellicano e Bölte (2022), apontam que esses locais, além de negar estímulos essenciais ao crescimento cognitivo e social, frequentemente apresentavam contextos permeados por abusos, negligência e violações de direitos humanos. Dessa forma, a falta de compreensão sobre o autismo e o forte estigma que o cercava contribuíram para a institucionalização prolongada e para a exclusão dessas pessoas da vida em comunidade (Brites, 2019).

Com o avanço dos estudos sobre o autismo e uma melhor compreensão da condição, movimentos de proteção das garantias legais das pessoas com TEA começaram a ganhar força, especialmente nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Essa conscientização culminou em legislações específicas, que visam:

- Garantir acesso à educação inclusiva;
- Oferecer serviços de saúde mental adequados;
- Proteger os direitos humanos dos indivíduos com TEA;
- Promover a inclusão social e combater a discriminação (Brasil, 2001, p. 45).

A seguir serão apresentadas as alterações ocorridas no conceito de autismo, conforme definido pelo documento intitulado de Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA).

Figura 1. Linha do tempo DSM



Fonte: Gaiato (2018); Grandin e Panek (2019).

Tais movimentos aconteceram devido ao aumento de estudos na área, permitindo assim, uma denominação do TEA. Com isso, foi possível identificar que o autismo pertence a um grupo amplo de transtornos, classificados como transtornos do neurodesenvolvimento. E o ensino de alunos com TEA torna-se complexo, em virtude das limitações inerentes das manifestações do espectro autista, que incluem déficits nas dimensões comportamentais, sociais e comunicativas (Pimentel; Fernandes, 2019).

No tocante a existência de muitos desafios a serem enfrentados, as legislações e políticas vigentes refletem um entendimento mais amplo e humano do autismo, com o

intuito de tronar forte e sólido a autonomia e a dignidade das pessoas com TEA e de seus familiares. A atuação constante de ativistas, profissionais e da sociedade civil é crucial para garantir que os direitos sejam respeitados e efetivamente implementados na prática (Brites, 2019).

Dessa forma, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é conhecido como um transtorno do neurodesenvolvimento que se classifica por:

- a) Dificuldades constantes na comunicação e na interação social - que se manifestam em diferentes situações do cotidiano. Isso pode incluir menor capacidade de estabelecer trocas socioemocionais, desafios no uso de gestos, expressões faciais ou outros sinais não verbais, além de obstáculos para iniciar, sustentar ou compreender vínculos e interações sociais. Lord et al. (2020), Happé (2021) e Pellicano e Bölte (2022) ressaltam que esses elementos constituem características centrais do transtorno, influenciando o modo como a pessoa percebe e responde ao ambiente social.
- b) Atitudes e comportamento repetitivos e interesses limitados - também fazem parte do quadro do TEA, produzindo impactos importantes no desenvolvimento funcional da criança. Tais procedimentos comumente se revelam nos anos iniciais de vida e não podem ser atribuídos exclusivamente à presença de deficiência intelectual. Pensamentos de Lord et al. (2020), Happé (2021) e Pellicano e Bölte (2022), reforçam que tais manifestações fazem parte das características centrais do transtorno e influenciam a forma como a criança interage, explora e comprehende seu ambiente (APA, 2014).

Segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) o TEA se refere a uma alteração de ordem neurológica de caráter contínuo, no qual a criança apresenta dificuldades de comunicação, na interação social e manifesta comportamentos repetitivos ou com certas limitações (SBP, 2019). Entretanto, quando identificado precocemente, o diagnóstico permite atenuar os sintomas e promover um melhor bem-estar para as crianças. Essa definição é contrária com o conceito da OMS acerca do transtorno, que considera múltiplas características, incluindo níveis de convívio social, dificuldades de comunicação e interesses muito específicos manifestados de forma repetitiva (OMS, 2021).

Além disso, para outros pesquisadores, o autismo é considerado uma irregularidade da infância, cuja criança se isola e possui dificuldades de interações interpessoais. Possuindo seu próprio “mundo” e comportamentos atípicos, sem desenvolver o interesse de explorar as coisas à sua volta e devido a dificuldade, em alguns casos, de se identificar o grau do transtorno, muitos pais demoram ou acabam não aceitando que suas crianças possuem uma anormalidade genética (Oliveira Filho et al., 2024).

Sobre o assunto, Lotta et al. (2020) complementa e diz que o autismo vem sendo estudado cientificamente há pouco mais de sessenta anos. Até hoje, pesquisadores, profissionais da saúde e a sociedade em geral se veem desafiados por questões relacionadas às definições diagnósticas, às possíveis causas, às comorbidades, às características psicológicas, ao funcionamento cerebral e às estratégias de intervenção.

O pensamento de José Raimundo Facion (2019) vai de encontro ao ressaltar que o autismo não possui uma definição e uma delimitação consensual de suas terminologias. A multiplicidade de termos utilizados fenomenologicamente sobre esse transtorno e, maneira recíproca, seus conceitos tronam evidente o quanto é complexo a resolução da pluralidade das teorias existentes contemporaneamente.

Como pode ser observado, a compreensão de autismo vem se transformando e evoluindo progressivamente ao longo do processo. Como já fora dito, caracteriza-se como um transtorno do desenvolvimento de origem neurológica, nas quais inúmeras estudos têm sido conduzidos, o que auxiliou na consolidação da definição do TEA como um espectro que abrange diferentes níveis de gravidade e necessidade de suporte. É importante compreender que cada pessoa afetada com esse transtorno possui características e necessidades específicas, demandando diagnóstico e atendimento individualizado (Brites, 2019).

Por conta disso, o Transtorno do Espectro do Autista não tem causas 100% específicas, mas estão relacionadas a fatores ambientais como exposição a traumas e estresses, nascimento prematuro, idade dos pais e a fatores genéticos que acabam afetando o desenvolvimento cerebral do indivíduo e chega a ser responsável por 90% de incidências do autismo.

Assim, a palavra autismo se origina do grego *autós*, que tem significado “de si mesmo”. Utilizado pela primeira vez pelo suíço E. Bleuler, que pretendia representar a fuga da realidade e o recolhimento, isolamento dos pacientes com esquizofrenia. Em 1943, a partir do estudo de alguns casos de crianças com patologias graves referentes a

comportamentos obsessivos e de grande dificuldade de contato afetivo, Leo Kanner descreveu pela primeira vez o autismo como “Distúrbios autísticos do contato afetivo” e associou esse quadro a esquizofrenia infantil (Kanner, 2019). Sintomas como disfunção na fala e comportamentos atípicos, já eram observados em crianças dos anos iniciais por Kanner, no qual adotou também o termo “Autismo infantil precoce” (Kanner, 2019).

Por um longo período, ocorreram muitos pensamentos antagônicos, nos quais ocasionaram conflitos de ideias acerca da origem do autismo. De um lado, alguns acreditavam que era um distúrbio emocional causado pela ausência dos pais (Kanner, 2019). Do outro lado, no entanto, anos mais tarde o autismo passa a ser considerado como um transtorno cerebral que se manifesta nos primeiros anos de vida e presente em todos os países e meios sociais.

Características e critérios de diagnóstico do TEA

Com o passar do tempo e o avanço nos estudos, os fatores para o diagnóstico do autismo, foram sofrendo modificações e passaram a ser apresentados em manuais de categorização nosológica. Em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria (APA) lançou a primeira edição do Manual de Diagnósticos e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-1), marcando o início da padronização moderna dos critérios utilizados para identificar e classificar transtornos mentais, com a finalidade de orientar pesquisadores e clínicos na busca de diagnósticos para transtornos mentais estabelecidos.

Além do Manual acima citado, outro documento muito utilizado como base para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, encontra-se a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), criado pela Organização Mundial de Saúde. Apesar de possuir diferenças do DSM na nomenclatura, códigos e definições, ambos foram criados com o mesmo intuito: de facilitar o diagnóstico clínico de doenças com quadros semelhantes. Ao longo dos anos, o CID também foi sofrendo alterações em seus conceitos e categorizando o autismo em uma outra linha de base, paralelo ao DSM.

Sobre as características, de acordo com a reformulação do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), a caracterização do transtorno do espectro do autista é dividida em quatro critérios.

- a) O primeiro critério ou critério A está relacionado a problemas de comunicação e convívio social. Ele está fragmentado em A1 - reciprocidade social e emocional com partilha reduzida de interesse,

onde a criança não atende a chamados, nem pelo seu próprio nome e brinca sozinha. A2 - déficit na comunicação social não-verbal, associado a problemas de demonstrar sentimentos por meio de expressões faciais e para manter contato visual. O A3 - dificuldades de criar e manter relações e ajustes de comportamento de acordo com o ambiente, última subdivisão do critério A, é caracterizado por a criança obter as mesmas atitudes independente do lugar em que se encontra, além de evitar socializar e preferir fazer as coisas sozinha (DSM-5, 2014)

- b) No que diz respeito às quatro subdivisões do critério B (segundo critério), elas são referentes a interesses limitados de atividades e atitudes.
- c) O B1 - relação de manuseio de objetos, movimentos e linguagem padronizada e sem função social, tem relação com a dependência da criança de brincar sempre com os mesmos brinquedos, possuir sempre as mesmas atitudes e comunicação fora de contexto.
- d) No caso do B2 - referentes a rituais e dificuldades em mudanças - é o conflito para fazer algo diferente do que a criança já está acostumada, como usar sempre os mesmos utensílios para comer, sentar sempre no mesmo lugar.
- e) Já o B3 - possui interesse exacerbado em assuntos ou pontos específicos - relaciona-se com o hábito da pessoa diagnosticada com o transtorno de falar sempre do mesmo assunto, no qual acha interessante ou realizar atividades relacionadas (brincar, conversar ou só sair de casa com seu boneco de dinossauro, é um exemplo).
- f) O B4 - reações de perturbações a estímulos sensoriais, ou a criança vai ter uma aversão muito grande aos barulhos, toques físicos ou vai ter um interesse exagerado por coisas iluminadas ou que se movam frequentemente.

O terceiro critério - C - vai tratar de características visíveis percebidas, não só pelos pais, mas também por professores e outros familiares, sintomas que podem aparecer precocemente, variando até os 8 anos de idade.

E finalmente, também relevante, tem-se o critério D que vai avaliar o grau de prejuízo causados pelos sintomas dos critérios A e B na funcionalidade do indivíduo. Conhecendo todas essas características, o diagnóstico é tomado por base na ocorrência de

pelo menos 3 sintomas do critério A e 2 do B e, impreterivelmente, o C e D estarem presentes (DSM-5, 2014).

Os sinais de alerta, nos primeiros anos de vida (até 36 meses) implica principalmente em conhecimentos considerando o desenvolvimento de concepções relacionadas ao conjunto de processos cognitivos, que podem se produzir de forma tênue no percurso do desenvolvimento (Ozonoff et al., 2020).

Nesse sentido, há alguns anos, Bosa (2022, 2019) tem se concentrado em seu estudo, sobre a possibilidade de as primeiras dificuldades apresentadas por algumas crianças com TEA se revelarem de formas excepcionalmente sutis, sobretudo quando muito pequenas ou não são gravemente comprometidas. A autora destaca ainda várias outras razões que podem protelar o reconhecimento das mudanças de comportamento como sinais de alerta, devido, talvez, pelo desconhecimento, tanto de pais, quanto de profissionais sobre os significados de desenvolvimento sociocomunicativo.

Nessa ótica, o termo autismo é relacionado como Transtorno do Espectro Autista (TEA) e enunciado como uma síndrome comportamental que causa danos ao desenvolvimento motor e psiconeurológico impedindo a capacidade de adquirir conhecimento, ao processo de comunicação e a convivência social da criança (Pinto et al. 2019).

Mediante o contexto, é possível dizer que a sua origem ainda é ignorada, porém, a teoria que ganha força atualmente, é percebê-la como um conjunto de sinais e sintomas cuja origem é motivada por vários fatores, no qual envolve mutações genéticas, neurológicos e a socialização da criança. O cálculo aproximado é de que, na atualidade, a incidência de TEA no mundo, encontra-se a incidência de 70 casos para cada 10.000 habitantes, sendo a incidência quatro vezes maior em meninos (Volkmar, et al. 2024).

Outros dados são pertinentes de se apresentar, com base na Organização Mundial da Saúde (OMS), onde uma entre 160 crianças tem TEA, e de acordo com dados estatísticos lançados pelo Centers for Disease Control and Prevention (CDCP), a incidência mundial desse Transtorno por 1.000 crianças com 8 anos de idade foi de 27,6, ou seja, uma em 36, e a prevalência entre crianças de raça negra chegou a ser 30% superior em 2020, quando confrontado com a mesma pesquisa realizada em 2018. Desse modo, é incontestável que o TEA está em progresso no que concerne ao diagnóstico e acompanhamento nas populações historicamente desfavorecidas (Maenner, 2023).

É importante dizer que no Brasil, não existem dados de estudos epidemiológicos suficientes para estimar com precisão os valores atribuídos nacionalmente, porém,

verificou-se em um estudo publicado recentemente que os marcadores de manifestação do transtorno em pauta, a estimativa é de 27,2 casos para cada 10.000 habitantes (Levenson, 2019). As possíveis justificativas para a ascensão da incidência desta síndrome estão relacionadas com inúmeros aspectos, dentre os quais incluem-se as modificações nos critérios de diagnósticos, a falta de informação dos pais e sociedade acerca dos sinais e sintomas, bem como das manifestações clínicas e a falta de serviços especializados em TEA.

A identificação e o reconhecimento dessas manifestações e sinais apresentados pela criança com autismo, é primordial para a aquisição do diagnóstico precoce, que geralmente, são identificados por pais, cuidadores e familiares que vivenciam padrões de comportamentos peculiares do autismo (Cardoso et al. 2022). Esses traços possuem expressividade que sofrem variações e geralmente se iniciam precocemente, ou seja, antes dos três anos de idade.

Prosseguindo ainda com a análise, a criança com TEA apresenta um conjunto que se caracteriza pela dificuldade e perda do uso da linguagem verbal e não verbal, na interação social e na restrição das atividades cotidianas e escolares, bem como o ciclo de interesses com hiperfoco em algo específico. Nessa categoria, pode também fazer parte da sintomatologia outras características como movimentos estereotipados com excesso de repetição, gestos sutis e inconscientes denominados de maneirismo, assim como padrão de inteligência que varia de acordo com a habilidade de interpretar e criar imagens e instabilidade emocional acentuada (Adams et al. 2022).

Nesse viés de pensamento, depreende-se que a detecção precoce do autismo se torna um acontecimento de difícil compreensão, complicado e impaciente com desafios que precisam ser superados pela família, assim como se estendem aos profissionais de saúde responsáveis por revelar esse diagnóstico. Contudo, um diagnóstico pode tornar-se menos doloroso quando o ambiente físico e as condições nas quais a informação é comunicada são organizados de modo acolhedor. Esses fatores têm potencial para influenciar positiva ou negativamente a forma como a família recebe a notícia, contribuindo ou não para reduzir o impacto emocional e o sofrimento vivenciado nesse momento (Cardoso et al. 2022).

Com base no exposto, o transtorno do espectro autista é diagnosticado clinicamente, através da utilização de manuais para identificar problemas mentais, como o DSM-5 - um dos mais utilizados -, além da percepção dos comportamentos da criança pelos pais e responsáveis (Rodrigues; Spencer, 2020). Como consequência, o diagnóstico

pode ser tardio, pois além de não possuir exames específicos, possuir sintomas diversos, também não existe um treinamento específico para profissionais saberem como lidar com o distúrbio.

Principais desafios enfrentados na escola

A educação inclusiva é um tema fundamental no processo de construção de uma sociedade para garantir justiça ações que levem em conta as circunstâncias particulares dos indivíduos, aliado a adequada implementação e alinhada ao entendimento e comprometimento dos profissionais da educação. Por conta disso, é pertinente citar acerca da existência de inúmeros desafios colocados à família, à escola, aos professores, para trabalharem junto as pessoas com TEA. Como esse aspecto envolve diversas funções, onde se inclui a linguagem, a coordenação motora e o desenvolvimento afetivo-emocional, ele depende especialmente do suporte e do acompanhamento oferecidos pela família.

Essas informações sinalizam a exigência e obrigação de um trabalho colaborativo e ininterrupto entre família e escola, a fim de responder essa necessidade com práticas educacionais mais inclusivas. Logo, elementos como a personalização do ensino, a formação adequada dos educadores, a colaboração dos pais e professores e o apoio de políticas públicas, são elementos determinantes para assegurar o direito universal de que todos os estudantes possam ter uma educação de qualidade e acessível, além da reflexão e o diálogo sobre essas questões, são essenciais para avançar na inclusão educacional.

Ainda dissertando sobre o tema, essa parceria entre a participação da família e da escola, vai beneficiar o desenvolvimento das práticas de ensino e o avanço da aprendizagem dos estudantes com TEA, além de estimular a utilização de suas habilidades intelectuais para avançar em níveis acadêmicos (APA, 2014). Nesse sentido, comprehende-se que tanto a família quanto a escola constituem instituições fundamentais de suporte à criança para enfrentar os desafios da aprendizagem, mesmo com apresentação de comportamentos disfuncionais por breves períodos ou em situações específicas (Caminha et al., 2016),

Nessa seara, Cunha (2018), comenta que uma ferramenta primordial ao docente na promoção da inclusão é entender e reconhecer os métodos utilizados na produção de aprendizagem do estudante com TEA, suas motivações e disposições em aprender. Explica ainda que se deve conceber o autismo tendo como suporte informações sobre a tríade: comprometimento da linguagem, dificuldade na interação social e atividades

restritivas e repetitivas. Assim, cada uma dessas dificuldades simboliza uma conquista ao trabalho da escola, pois um obstáculo apresentado pode ser uma maneira da escola fortalecer uma habilidade e progredir, transformando-a em uma vitória no campo educacional ou lugar de conhecimento.

Não resta dúvida de que o aluno com autismo pode aprender através de uma rotina de atividades, segundo Aguiar (2017). No entanto, ele alerta que a aprendizagem desses indivíduos é mais vagarosa o que demanda um tempo maior da participação dos pais, familiares referentes a criação de situações que minimizem essas dificuldades.

Nesse novo paradigma escolar, o autor acima acrescenta que a escola e aos docentes a adequarem suas práticas às especificidades dos estudantes. Isso demonstra uma ruptura com o modelo integrador tradicional, em que a permanência do aluno dependia de sua capacidade de se moldar a padrões estabelecidos, nos quais a competição, o desempenho e a ideia de perfeição determinavam o valor atribuído a cada pessoa.

Nesse viés, cabe citar que Glat e Blanco (2019), defendem a utilização de adaptações e/ou adequações curriculares apropriadas às necessidades dos alunos autistas e viabilizar a participação e aprendizagem em sala. No entanto, alertam que tais adequações curriculares, contudo, quando não são organizadas para contemplar as necessidades particulares dos estudantes, acabam reforçando e naturalizando a exclusão desses alunos no ambiente da sala de aula comum.

Um elemento no processo inclusivo que merece destaque diz respeito as avaliações, pois Oliveira e Machado (2019) afirmam que adequações no processo de avaliação são absolutamente necessárias e que podem ser realizadas e modificadas, no que concerne as técnicas ou instrumentos avaliativos com diferentes estilos e possibilidades.

O processo de desenvolvimento cognitivo de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), envolve inúmeros desafios significativos, que afetam não somente os alunos, mas sobretudo os educadores responsáveis por sua aprendizagem. Diante disso, torna-se essencial planejar intervenções pedagógicas bem estruturadas e eficazes, capazes de reduzir as dificuldades específicas vivenciadas pelos docentes no cotidiano escolar.

O movimento de inclusão, portanto, requer uma trajetória ampla, que se inicia com a garantia da matrícula e se estende à formação e desenvolvimento de uma consciência coletiva sobre a sua importância. Para que a inclusão seja efetiva e não somente uma inserção formal, é fundamental que a escola esteja preparada para acolher

e atender estudantes autistas, garantindo respeitoso e adequado às suas necessidades (Cavaco, 2019).

Mantoan (2020) chama atenção ao referir de que não é muito proveitoso ter ambiente favorável, recursos pedagógicos, mas não saber como e quando utilizá-los, visto que, o contexto inclusivo é aquele que proporciona a realização de um trabalho da melhor forma possível, que faz uso de práticas adequadas às necessidades educacionais especiais, reconhecendo as potencialidades individuais de cada aluno e favorecendo sua convivência e interação com toda a comunidade escolar. Nessa perspectiva, a autora enfatiza que é fundamental compreender que as escolas especiais tem um papel de apoio complementar, e não de substituição, ao trabalho desenvolvido na escola comum.

Favoretto e Lamônica (2019), por sua vez, afirmam baseados em uma pesquisa acerca do conhecimento e necessidades dos profissionais de educação em relação ao TEA, que muitos não conseguem interceder de forma exitosa, por não terem conhecimentos suficientes a respeito desse transtorno. A pesquisa também destaca que para ocorrer a inclusão do estudante com TEA, de um modo geral, é preciso a adequação de conteúdos e modificação das estratégias de ensino, de meios de comunicação alternativos, tanto para os que não fazem uso da fala como para os que são capazes de falar algumas palavras, o que favorecerá a comunicação e a aprendizagem.

Indubitavelmente, a educação inclusiva ultrapassa a ideia de integrar alunos com deficiências em turmas regulares, mas sim de transformar a prática pedagógica para viabilizar que cada criança e jovem tenha acesso a uma educação que favoreça seu pleno desenvolvimento, respeitando suas particularidades e potencialidades.

Face à importância dessas questões acima, professores e gestores atuantes nos sistemas públicos de ensino devem viabilizar a organização de um projeto educacional inclusivo nas escolas públicas na perspectiva inclusiva, considerando as necessidades desse público, e em especificamente as do autista, foco deste estudo (Miranda; Galvão Filho, 2022).

Vale lembrar que a implementação da educação inclusiva requer, portanto, um esforço conjunto e contínuo. Logo, as escolas devem investir na formação de seus profissionais, criar um ambiente de colaboração e troca entre os educadores e os setores especializados. Também é necessário monitorar e avaliar continuamente as práticas inclusivas adotadas, assegurando que todos os estudantes, sem distinção de suas singularidades, tenham acesso a experiências que favoreçam aprendizagens sólidas e crescimento pleno (Miranda; Galvão Filho, 2022).

Essas constatações corroboram com as ideias de Severino (2021) no qual deixa claro que a sociedade inclusiva engloba a educação inclusiva, e que remete a uma educação de melhor qualidade para todas as pessoas. Ou seja, não se pode mais ser indiferentes às diferenças, pois é fundamental querer incluir.

Em outras palavras, para que aulas sejam acessíveis a todos os alunos, é importante que os professores considerem a diversidade deles, a exemplo dos autistas e adotem planejamentos inclusivos. Isso significa que as atividades de ensino devem ser projetadas para suprir às necessidades específicas de cada indivíduo, independentemente de suas habilidades ou deficiências (Miranda; Galvão Filho, 2022).

Além disso, Forlin (2020), destaca que essas dificuldades enfrentadas no processo de formação de professores acabam se tornando mais complexos diante da falta de recursos e de uma estrutura pouco adequada. Com o propósito de ultrapassar essas barreiras, o autor orienta para a construção de oportunidades formativas mais ajustáveis à realidade dos professores e amplamente acessíveis, e a adoção de componentes curriculares que abordem a inclusão na formação docente inicial. Em outras palavras, é essencial que o processo formativo inclua saberes aprofundados sobre o autismo e procedimentos pedagógicos diferenciados, sustentados por uma prática constantemente analisada e repensada e a aprendizagem colaborativa entre educadores, que fazem parte de abordagens metodológicas eficazes na qualificação docente direcionada para inclusão escolar.

Portanto, o reconhecimento de que a oferta de diferentes formas de acompanhamento representa um desafio para a inclusão de estudantes autistas constitui um passo inicial essencial. Ao enfrentar esses obstáculos com investimentos em formação, oferta de recursos apropriados e transformação das práticas e da cultura escolar, torna-se viável fortalecer uma estrutura educacional que promova inclusão e resultados concretos.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), desempenha um papel essencial ao favorecer uma atuação mais preventiva e proativa na identificação e no atendimento das necessidades dos estudantes. Elementos centrais, como a inclusão escolar, as adaptações curriculares, o uso de tecnologias assistivas e a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), orientados por princípios essenciais, têm como objetivo assegurar a efetividade do processo educativo e a participação plena dos estudantes na escola (Arias, 2019).

Sendo assim, um trabalho conjunto entre docentes da sala regular e profissionais do AEE constitui uma prática indispensável para fortalecer e efetivar a inclusão escolar. Essa parceria pode se concretizar de diferentes maneiras, como por meio do coensino, onde ambos docentes dividem tanto a condução das atividades de ensino quanto o apoio oferecido aos estudantes; consultoria pedagógica, na qual o profissional do AEE oferece orientações, sugestões e materiais de apoio ao professor da sala regular; planejamento colaborativo, no qual ambos os docentes se unem para elaborar planos de aula e definir estratégias de ensino adequadas às necessidades dos estudantes (Batista; Cardoso, 2020).

Outro ponto importante sobre o trabalho colaborativo remete dizer sobre a troca contínua de dados e percepções acerca do desenvolvimento e do comportamento dos estudantes, permitindo que os profissionais reconheçam indícios iniciais de dificuldades e atuem preventivamente, evitando que esses desafios se ampliem ou se agravem ao longo do processo educativo.

Desenho universal para aprendizagem como proposta metodológica na educação do autismo

Muitas pesquisas retratam que alguns estudantes encontram barreiras que impedem seu acesso ao currículo, visto que a escola realiza o planejamento de suas ações de forma unívoca, ou seja, para um único tipo de aluno, desconsiderando, portanto, que os estudantes apresentam diferenças significativas em dimensões físicas, intelectuais, sociais, culturais e econômicas, além de variarem em suas habilidades, interesses e capacidades individuais.

Nesse ínterim, surge o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como metodologia que busca responder a essa diversidade utilizando uma variedade de recursos pedagógicos e tecnológicos, além de materiais, técnicas e estratégias que favoreçam o processo de aprendizagem e, consequentemente, a participação efetiva no currículo escolar. Dessa forma, recorre a diferentes modos de apresentar os conteúdos, oferece múltiplas possibilidades para a realização das tarefas, variando os modos de execução com estratégias variadas para sustentar o engajamento e o interesse do estudante (Oliveira; Machado, 2019).

De acordo com a proposta, o DUA é uma abordagem metodológica que visa criar um ambiente educacional inclusivo, cujo modelo prático busca minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem, com adaptações curriculares acessíveis à todos os alunos (Bock et al. 2019).

Conceitualmente, o DUA converge em um planejamento de diferentes métodos, abordagens e procedimentos pedagógicos com o objetivo de atender as necessidades educacionais de todos os alunos, conforme preleciona a Declaração de Salamanca (1994), viabilizando situações favoráveis de aprendizado, sem distinção quanto às capacidades ou particularidades de cada indivíduo. Essa abordagem pode ser especialmente eficaz na educação de alunos com autismo, uma vez que considera a diversidade das formas de aprender e se comunicar (Bock et al. 2019).

Conforme orientações de Oliveira e Machado (2019), o DUA é baseado em três princípios centrais:

- Fornecer múltiplas formas de representação - Isso significa apresentar o conteúdo de formas variadas, como por meio de textos, vídeos, imagens, atividades práticas, entre outros. Para alunos com autismo, tais estratégias propiciam o entendimento e a fixação de informações, pois cada estudante pode ter uma forma preferida de absorver o conhecimento.

- Oferecer múltiplas formas de expressão - Os educadores devem permitir que os alunos expressem o que aprenderam por meio de diferentes métodos, como apresentações orais, trabalhos escritos, projetos multimídia ou atividades artísticas. Alunos com autismo podem se beneficiar de opções que ajudem na comunicação, especialmente se eles tiverem dificuldades com a fala.

- Fornecer múltiplas formas de engajamento - É importante criar ambientes que estimulem o interesse dos alunos, levando em conta suas motivações e preferências. Isso pode incluir o uso de jogos, atividades em grupo, ou projetos que se conectem com os interesses pessoais dos alunos com autismo, promovendo um maior envolvimento nas atividades.

Para a sua aplicabilidade na sala de aula para alunos com autismo, se faz necessário o planejamento e adaptação às necessidades individuais. Algumas estratégias incluem: avaliação inicial; ambiente sensível; materiais diversificados; estratégias sociais e colaboração com famílias (Oliveira; Machado, 2019).

Portanto, o Desenho Universal para a Aprendizagem apresenta-se como uma proposta metodológica promissora na educação de alunos com autismo, promovendo um ambiente mais inclusivo que valoriza as diferenças individuais. Ao adotar essa abordagem, é possível não apenas facilitar a aprendizagem, mas também promover a autoestima e a autonomia dos alunos, preparando-os para interações sociais e desafios

futuros. A colaboração entre educadores, famílias e especialistas é essencial para o sucesso dessa metodologia.

Em suma, o Desenho Universal da Aprendizagem surge como uma estratégia impulsionadora para desenvolver a inclusão e responsabilizar de que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. A partir da concepção inclusiva, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de cada estudante autista são únicos, particulares. Da mesma forma, esse processo é dinâmico, se modifica continuamente, não tem um único sentido, necessitando, portanto, de um planejamento pedagógico inclusivo e contínuo, conforme apontado por Mendes (2017).

De modo geral, o DUA se constitui em uma abordagem pedagógica central para a inclusão, haja vista que é um aliado nesse processo porque permite que estudantes com TEA e outros perfis de aprendizagem encontrem caminhos variados para construir conhecimento, desenvolver autonomia e participar de maneira mais plena das atividades escolares (Bock et al., 2018).

E para corroborar com a discussão, Cast, (2019), afirma que a base conceitual da proposta em comento, o DUA, está na neurociência, e explica que o cérebro é formado por várias unidades de redes de processamento que estão interconectadas. No quesito aprendizagem existem três redes que são importantes:

1. afetiva - capacidade de se envolver com a aprendizagem (*o porquê* da aprendizagem); reconhecimento;
2. transformar informações em conhecimento (*o quê* da aprendizagem) e
3. estratégica - organizar e planejar ações no ambiente (*o como* da aprendizagem) (Cast, 2019, p. 34).

A partir do que foi exposto, é pertinente enumerar que o DUA, permeia quatro componentes do currículo que devem ser flexibilizados:

1. Objetivos: conjunto de conteúdos e competências que devem ser alcançados ao longo do processo formativo.

2. Avaliação: analisa como o estudante está aprendendo e realiza ajustes necessários na prática pedagógica; o foco recai sobre a adaptação do ensino e do currículo, e não sobre a mudança do aluno. Acompanha o progresso do estudante ao longo de sua trajetória. Não deve restringir-se a uma única forma de resposta, e seus resultados servem como indicativos do que o aluno já comprehende.

3. Métodos pedagógicos: devem estar em consonância às três grandes redes neurais envolvidas no processo de aprender. A primeira delas, a rede afetiva, está relacionada ao engajamento e à motivação dos estudantes; por isso, recomenda-se

oferecer níveis variados de desafio, disponibilizar recompensas adequadas, garantir escolhas sobre ferramentas e formatos, além de contextualizar a aprendizagem de modo significativo. A segunda é a rede estratégica, responsável pelo planejamento e pela execução de ações; para atendê-la, é fundamental adotar modelos flexíveis de desempenho, fornecer feedback constante, promover a prática orientada como forma de suporte e criar oportunidades para que cada estudante demonstre suas habilidades de diferentes maneiras. E, por fim, a rede de reconhecimento, que envolve a forma como o conteúdo é percebido e compreendido; nesse caso, é essencial disponibilizar múltiplos exemplos, utilizar recursos variados e explorar diferentes mídias para facilitar a construção de significados. Juntas, essas diretrizes contribuem para um ensino mais acessível, flexível e inclusivo.

Ademais, esses métodos devem estar alinhados com a especificidade de cada estudante e incluir todos os alunos em um ambiente colaborativo.

4. Materiais: precisam estar coerentes com os objetivos de aprendizagem e estimular a participação ativa dos alunos, favorecendo atitudes mais autônomas e proativas (Cast, 2019)

Como se pode observar, o DUA parte do pressuposto de que as diferenças são naturais e que cada estudante aprende de maneiras distintas, logo, fornece flexibilidade, apoio e maximiza a aprendizagem, com o propósito de diminuir a necessidade de buscar serviços de suporte (Kumar; Wideman, 2019), justamente por não estar baseado em possíveis dificuldades de aprendizagem, mas nas características dos alunos de modo geral (Cruz; Nascimento, 2018), com a intenção de reduzir os obstáculos que impedem a aprendizagem, tornando o currículo mais acessível e flexível (Crevecoeur et al., 2019).

Para tanto, outros elementos determinantes que podem ser aliados ao acesso ao currículo, está o uso da tecnologia por meio das diversas mídias, programas, aplicativos, entre outros. Esses componentes vão garantir o acesso ao currículo e estimular a independência e a autonomia do estudante nas atividades acadêmicas, conduzindo-o à aprendizagem dos conteúdos propostos (Kumar; Wideman, 2019).

Outrossim, a tecnologia viabiliza a utilização dos princípios do DUA, adicionados ao uso de diferentes técnicas de aprendizagem, facilitando aos professores no processo de ensino-aprendizagem com o uso de dimensões alternativas alicerçados no DUA, é eficaz e relevante a fim de ampliar o acesso de todos os alunos aos conteúdos pedagógicos. Entretanto, há estudantes que apresentam melhor desempenho quando podem ler o material escrito com calma e dispõem de um tempo extra para concluir as

tarefas (Fidalgo; Thormann, 2017). Essa constatação reforça a necessidade de oferecer múltiplas alternativas de acesso ao conhecimento, contemplando inclusive estratégias mais tradicionais de aprendizagem.

Dito isso, reafirma-se que o DUA oportuniza aprendizagem para todos os alunos, à medida que o docente faça as devidas adequações nos métodos de ensino e de aprendizagem para alcançar este objetivo.

Conforme Zerbato e Mendes (2020), o DUA constitui um modelo prático e fundamentado em pesquisa, que visa potencializar as situações de aprendizagem de maneira universal aos estudantes sejam ou não público-alvo da educação especial. Com base em seus princípios, educadores podem planejar metas, métodos, materiais e avaliações de forma flexível e acessível, de modo a atender às diferenças individuais existentes em sala de aula.

Pesquisas recentes têm demonstrado que essa abordagem favorece a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos. Por exemplo, Rusconi, e Squillaci (2023), mostram avanços teóricos que vinculam o DUA a práticas pedagógicas inclusivas mais eficazes, incorporando interseccionalidade e superação de barreiras institucionais e pedagógicas. Logo, o DUA, aplicado desde a Educação Infantil, contribui para que professores adotem práticas inclusivas e proporcionem condições de aprendizagem mais amplas e adaptadas (Santos; Leite, 2024).

Além disso, a utilização de materiais e métodos variados combinando recursos pedagógicos e tecnológicos, permite que todos os estudantes se envolvam no processo de aprendizagem, cada um de acordo com seu estilo, ritmo e necessidade. Dessa forma, o DUA não apenas amplia o acesso ao currículo, mas também humaniza a educação, reconhecendo e valorizando a diversidade de modos de aprender.

Portanto, considerando a heterogeneidade de perfis entre os alunos em termos cognitivos, sensoriais, sociais e culturais, o DUA se apresenta como uma abordagem essencial para tornar o ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, igualitário e eficaz para todos.

Destarte que, considerar que a aprendizagem dos alunos na teoria do DUA, não significa somente fazer adequações curriculares unilaterais discentes, mas a aplicabilidade e execução de conteúdos e atividades sejam em formatos diferentes para que todos os estudantes tenham acesso e aprendam o conteúdo. Essa concepção pode ser materializada em todas as salas de aula de ensino regular, onde se incluem os alunos com autismo.

CONCLUSÃO

A análise dos aspectos históricos, conceituais e diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista evidencia que a compreensão acerca dessa condição passou por transformações significativas ao longo do tempo. O avanço dos estudos científicos contribuiu para superar visões reducionistas e estigmatizantes, permitindo o reconhecimento do TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento marcado pela diversidade de manifestações e necessidades de suporte individualizadas.

No âmbito educacional, os desafios relacionados à inclusão de estudantes com TEA permanecem expressivos, especialmente no que se refere à formação de professores, à adaptação curricular e à organização de práticas pedagógicas que considerem as singularidades dos alunos. A escola, enquanto espaço de socialização e aprendizagem, precisa estar preparada para acolher a diversidade, promovendo estratégias que favoreçam a participação, a autonomia e o desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses estudantes.

Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista depende da articulação entre conhecimento científico, políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade. O fortalecimento do trabalho colaborativo entre escola, família e serviços especializados, aliado à utilização de abordagens como o Desenho Universal para a Aprendizagem, mostra-se fundamental para a construção de um ambiente educacional acessível, humano e socialmente justo.

REFERENCIAS

- ADAMS C, et al. The social communication intervention project: a randomized controlled trial of the effectiveness of speech and language therapy for school-age children who have pragmatic and social communication problems with or without autism spectrum disorder. **J Lang Commun Disord.**, v. 47, n . 3, p. 233-44, 2022.
- AGUIAR, A. **Crianças com alterações do espectro do autismo**: subsídios para o estudo da avaliação e intervenção psicoeducacional em casos de autismo. (Dissertação). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2017.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais. DSM-5**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.
- ARIAS, M. H. R. Surdo-cegueira: importância da estimulação precoce. **Temas sobre Desenvolvimento**, v.13, n. 7, p.:12-19, 2019.

BATISTA, Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhones de Oliveira. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>. Acesso em 2 dez. 2025.

BOCK, G. L. K.; GESSER, M.; NUEMBERG, A. H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 143-160, jan./mar. 2018. doi: 10.1590/s1413-65382418000100011

BOCK, G. L. K., et al. O desenho universal para aprendizagem no acolhimento das expectativas de participantes de cursos de educação a distância. **Revista Educação Especial**, 32, e64/ 1–24. 2019. <https://doi.org/10.5902/1984686X34504>.

BOSA, C. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 15, v. 1, p. 77-88, 2022. Recuperado em <http://redalyc.org/articulo.oa?id=18815110>. Acesso em 2 dez. 2025

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2025.

BRITES, L. **Mentes únicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Gente, 2019. Disponível em: <https://academia.edu.com>. Acesso em: 2 set. 2024.

CAMINHA, V. L., HUGUENIN, J. Y., ASSIS, L. M. D., & ALVES, P. P. **Autismo: vivências e caminhos** Blucher, 11. 2016

CARDOSO C, et al. Desempenho sociocognitivo e diferentes situações comunicativas em grupos de crianças com diagnósticos distintos. **J Soc Bras Fonoaudiol.**, v. 24, n. 2, p. 140-4. 2022.

CAST. **Universal design for learning guidelines version 2.2 [Graphic organizer]**. Wakefield, MA: Author, 2018. Retrieved May 5, 2020 from <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 4 dez. 2025.

CAVACO, N. **Minha criança é diferente?** Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

CREVECOEUR, Y. C. et al. Universal design for learning in K-12 educational settings: a review of group comparison and single-subject intervention studies. **The Journal of Special Education Apprenticeship**, v. 3, n. 2, p. 1-23, Dec. 2019.

CUNHA, A. E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 4 ed. Rio de Janeiro: Walk, 2018.

FACION, J. R. **Transtorno do espectro autista**: conceitos, diagnóstico e intervenções. São Paulo: Editora XYZ, 2019.

FAVORETTO, N. C; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimento e Necessidades dos Professores em Relação ao Transtorno do Espectro Autista. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, Jan.-Mar. 2019.

FEIN, Deborah. **Understanding autism in contemporary contexts**. New York: Academic Press, 2021.

FIDALGO, P.; THORMANN, J. Reaching students in online courses using alternative. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 18, n. 2, p. 139-161, Apr. 2017.

FORLIN, C. **Teacher education for inclusion**. Changing Paradigms and Innovative Approaches. London: Routledge, 2020.

GAIATO, M. S.O.S. **autismo**: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: Versos, 2018.

GLAT, R., & BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In R. Glat (Org.), **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar (pp. 15- 35). Rio de Janeiro, RJ: 7Letras. 2019.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

HAPPÉ, Francesca. **Autism and mental health**: new perspectives on neurodevelopmental conditions. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

KANNER, L. Os distúrbios do contato afetivo. In P.S. Rocha (Org.), **Autismos** (pp. 111-170). São Paulo: Escuta. Trabalho original publicado em 2019.

KUMAR, K. L.; WIDEMAN, M. Accessible by design: applying UDL principles in a first year undergraduate course. **Canadian Journal of Higher Education Revue Canadienne d'Enseignement Supérieur**, v. 44, n. 1, p. 125-147, 2017.

LEVENSON D . Autism in siblings often caused by different faulty genes, study says. **Am J Med Genet A**. v. 167, n. 5, p. 5-14. 2019.

LORD, Catherine et al. **Autism spectrum disorder**: diagnosis, development, and support. London: Routledge, 2020.

LOTTA, G. L. et al. Aspectos neuropsicológicos e educacionais do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 345–362, 2020.

MAENNER, M. J. **Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years** — Autism and Developmental Disabilities Monitoring

Network, 11 Sites, United States, 2023. MMWR. Surveillance Summaries, v. 72, n. 2, 24 mar. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Para uma escola do século XXI**. Campinas: Unicamp, 2020.

MENDES, R. H. **O que é desenho universal para aprendizagem?** 2017. Diversa. <https://diversa.org.br/artigos/o-que-e-desenho-universal-para-aprendizagem/>. Acesso em 4 dez. 2025.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. EDUFBA Salvador, 2022

OLIVEIRA FILHO, E. G. et al. Transtorno do Espectro Autista: Uma revisão sistemática da literatura. **Research, Society and Development**, v. 13, n. 7, e7513745167, 2024.

OLIVEIRA, E., & MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In R. Glat (Org.), **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar** (pp. 36-52). Rio de Janeiro, RJ: 7Letras. 2019.

OZONOFF, S. et al. A prospective study of the emergence of early behavioral signs of autism. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, n. 49, v. 3, p. 256-266. 2020.

PALLARES, J. El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. **Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría**, v. 32, n. 115, p. 567-587, jul.-set. 2012. Disponível em: Autismo 70 años depois de Leo Kanner e Hans Asperger (isciii.es). Acesso em: 1 dez. 2025.

PELLICANO, Elizabeth; BÖLTE, Sven. **Re-thinking autism research: inclusion, ethics and rights**. London: UCL Press, 2022.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva dos professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology: Communication Research**, v.19, n. 2, p. 171-178, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2317- 64312014000200012>. Acesso em: 2 dez. 2025.

PINTO, R.M. N et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercuções nas relações familiares. **Rev Gaúcha Enferm**. set; v. 37, n. 3, e61572, 2019.

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

RUSCONI, L., & SQUILLACI, M. Effects of a Universal Design for Learning (UDL) training course on the development of teachers' competences: A systematic review. **Educ. Sci.**, v. 13, n. 5, p. 466, 2023.

SANTOS, M. G. S, LEITE, C. R. O currículo pedagógico diante o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) à uma educação inclusiva: em frente aos desafios e limitações para implementação no Brasil. Sala 8. **Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, v. 1, n. 7, 2024.

SEVERINO, José Antonio. A Formação Profissional do Educador: Pressupostos Filosóficos e Implicações Curriculares. **ANDE**. Ano 17, nº 10, 2021.

SILVERMAN, Chloe. **Understanding autism**: historical, social and scientific perspectives. Chicago: University of Chicago Press, 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA – SBP. Transtorno do Espectro do Autismo. **Manual de Orientação**, n. 05, Abril de 2019.

VOLKMAR FR. From Kanner to DSM-5: autism as an evolving diagnostic concept. **Annu Rev Clin Psychol.**, v. 10, p. 193-212. 2024.

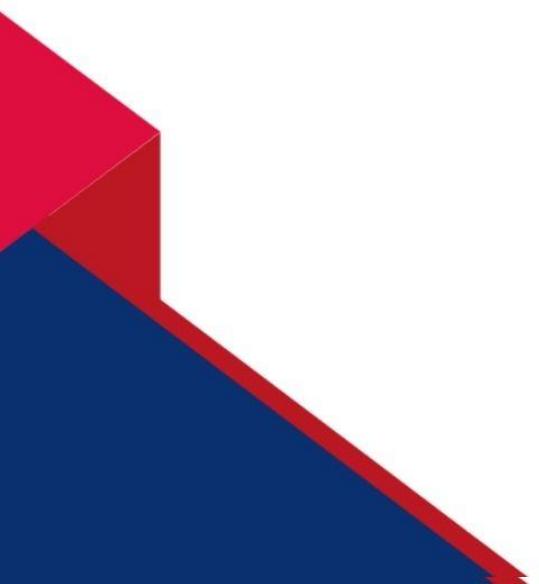
ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2020. p. 147-155 Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>. Acesso em: 4 dez. 2025.



INCLUSÃO ESCOLAR E LEGISLAÇÕES VOLTADAS AO TEA

**Débora Barbosa Tavares
Ricardo Figueiredo Pinto**

DOI: 10.29327/5747050.1-9



INCLUSÃO ESCOLAR E LEGISLAÇÕES VOLTADAS AO TEA

DOI: 10.29327/5747050.1-9

Débora Barbosa Tavares

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O artigo analisa as legislações e políticas públicas voltadas ao Transtorno do Espectro Autista no contexto da educação inclusiva, destacando os avanços normativos que asseguram o direito à educação e à participação plena dos estudantes com TEA no ensino regular. A discussão aborda os principais marcos legais que orientam a organização dos sistemas educacionais e o atendimento educacional especializado, ressaltando a importância do respaldo jurídico para a promoção da equidade e do desenvolvimento integral. O texto evidencia que, apesar dos progressos legislativos, persistem desafios relacionados à implementação das políticas, à formação docente e à adaptação das práticas pedagógicas às necessidades específicas dos estudantes com TEA. Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar depende da articulação entre legislação, políticas públicas e ações pedagógicas comprometidas com a diversidade e a garantia de direitos.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Educação inclusiva; Legislação educacional.

ABSTRACT

The article analyzes legislation and public policies aimed at Autism Spectrum Disorder within the context of inclusive education, highlighting normative advances that ensure the right to education and full participation of students with ASD in mainstream schooling. The discussion addresses the main legal frameworks that guide the organization of educational systems and specialized educational support, emphasizing the importance of legal backing for promoting equity and comprehensive development. The text points out that, despite legislative progress, challenges persist regarding policy implementation, teacher training, and the adaptation of pedagogical practices to the specific needs of students with ASD. It concludes that the effectiveness of school inclusion depends on the articulation between legislation, public policies, and pedagogical actions committed to diversity and the guarantee of rights.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusive education; Educational legislation.

RESUMEN

El artículo analiza las legislaciones y políticas públicas dirigidas al Trastorno del Espectro Autista en el contexto de la educación inclusiva, destacando los avances normativos que garantizan el derecho a la educación y la participación plena de los estudiantes con TEA en la escuela regular. La discusión aborda los principales marcos legales que orientan la organización de los sistemas educativos y el apoyo educativo especializado, subrayando la importancia del respaldo jurídico para promover la equidad y el desarrollo integral. El texto señala que, a pesar de los avances legislativos, persisten desafíos relacionados con la implementación de las políticas, la formación docente y la adaptación de las prácticas pedagógicas a las necesidades específicas de los estudiantes con TEA. Se concluye que la efectividad de la inclusión escolar depende de la articulación entre legislación, políticas públicas y acciones pedagógicas comprometidas con la diversidad y la garantía de derechos.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista; Educación inclusiva; Legislación educativa.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista constitui um dos principais desafios da educação contemporânea, exigindo a articulação entre políticas públicas, legislação educacional e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade. A ampliação do debate sobre educação inclusiva tem evidenciado a necessidade de assegurar não apenas o acesso desses estudantes à escola regular, mas também condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento integral, respeitando suas singularidades cognitivas, sociais e emocionais.

Nesse contexto, as legislações voltadas ao TEA assumem papel fundamental ao estabelecer diretrizes que orientam a organização dos sistemas de ensino e garantem direitos essenciais à pessoa autista. Os marcos legais nacionais, aliados a normativas internacionais, consolidam o entendimento de que o estudante com TEA deve ser reconhecido como sujeito de direitos, com atendimento educacional especializado complementar ao ensino comum, de forma a promover sua autonomia e inclusão social.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar as legislações e políticas públicas relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista no âmbito educacional, discutindo suas contribuições para a efetivação da inclusão escolar. Busca-se refletir sobre a importância do respaldo legal para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, bem como sobre os desafios ainda existentes para a concretização desses direitos no cotidiano das instituições de ensino.

DESENVOLVIMENTO

A Educação Inclusiva e Educação Especial: Pontos e Contrapontos

A Educação Inclusiva e a Educação Especial são tópicos centrais nas discussões sobre acessibilidade e equidade no ensino e, trazem à tona abordagens inclusivas para assegurar que todos os alunos, apesar de suas capacidades ou dificuldades, possam ter o acesso garantido em um contexto educativo que estimule seu desenvolvimento contínuo integral que envolve o conjunto de aprendizagens essenciais universais a fim de inclui-los no sistema regular de ensino e encontra-se embasada em princípios de diversidade, respeito e equidade (Uchôa; Chacon, 2022).

Dessa forma, tais afirmações encontram-se fundamentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de nº 9394/1996, na qual a premissa da educação especial está em

seu art. 58 como uma modalidade de educação escolar que deve ocorrer, primordialmente, no ambiente do sistema educacional regular de ensino.

Esse compromisso ético tem como propósito certificar que estudantes com diferentes particularidades, como deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, possam receber assistência obrigatória para se abranger, incorporar conhecimentos e se desenvolver integralmente, em todas as suas dimensões humanas como: intelectual, física, afetiva (emocional), social, ética, moral e cultural (Padilha; Silva, 2020).

A partir desses dados empíricos, o objetivo central da inclusão é abraçar as diferenças, construir uma nova consciência focada nos Direitos Humanos e escola regular transformar seu ambiente em um espaço inclusivo para todos. Ofertando prioritariamente, uma convivência diária a fim de reduzir estigmas, alavancar a diversidade humana, reafirmando a importância do direito universal, colocando o ser humano em primeiro lugar e valorizando o seu desenvolvimento nos aspectos social, cognitivo e emocional fundamentada na tolerância e na empatia. Nessa linha de raciocínio, é possível inferir e dizer que o movimento inclusivo trabalha princípios que se relacionam com uma cultura escolar que efetive mudanças estruturais calcadas em diretrizes que promovam uma gama de conhecimentos, condutas e práticas (Brasil, 1996).

Com base no pressuposto, é pertinente reconhecer que o artigo acima envolve dois aspectos positivos: o primeiro refere-se ao fato de que a Educação Especial se encontra estabelecida como modalidade de educação escolar; o segundo aborda o espaço onde tal atendimento deve ocorrer que é na rede regular de ensino.

Sendo assim, as expressões pessoa com deficiência se referem às crianças, jovens e adultos, cujas necessidades educativas (NE) decorrem de um nível superior de desempenho ou de seus desafios persistentes em adquirir conhecimentos. Logo, entende-se que está associada a dificuldade de aprendizagem e não obrigatoriamente como consequência (s) de deficiência(s) (Bueno, 2021).

Nessa abordagem, para uma escola ser inclusiva, deve-se acreditar que todos os estudantes podem aprender, mas que cada um tem seu próprio ritmo e potencialidades, somados as condições inerentes de construir saberes, que são momentos diferenciados que ajudam a progredirem nas atividades e nos modos específicos de participar das experiências educativas (Carvalho, 2021).

Assim, a inclusão reflete preocupações em questionar estruturas convencionais que marginalizam grupos e promovem práticas excludentes na escola comum. Contudo,

em um mundo globalizado, demanda revisões de práticas educativas, a adequação de recursos materiais e o uso de estratégias que considerem a neurodiversidade e garantir o acesso ao currículo e a participação real em todas as propostas de aprendizagem. Assim, a neurodiversidade advoga que as variações cognitivas sejam valorizadas, por meio de um atendimento integrado à escola comum, redefinindo a função da escola a fim de fortalecer o processo de escolarização por meio de apoios especializados, uso de tecnologias assistivas, adequações necessárias e intervenções pedagógicas planejadas conforme as necessidades de cada estudante (Sonza et al. 2020).

Nesse sentido, de acordo com as leituras realizadas para compor os estudos desse trabalho, a educação especial é um elemento chave na efetivação da inclusão na escola, porque abre um leque de oportunidades já estabelecidas legalmente, nas quais são portas de entrada para que cada estudante tenha condições favoráveis de acessar seus direitos, encarar de frente os obstáculos e encontrar soluções para avançar no percurso acadêmico. Logo, quando ocorre a inclusão baseada em um planejamento político pedagógico composto de atividades básicas diversificadas na rotina escolar, beneficiará a construção de ambientes educativos plurais, visto que, encontra-se alinhado com as orientações voltadas para a aprendizagem e o sucesso de todos.

Conforme fora escrito acima, é possível definir que o aluno com deficiência é aquele que por manifestar características e demandas que não acompanham o padrão de aprendizagem esperado para sua faixa etária, necessita de estratégias pedagógicas diferenciadas. Isso implica a utilização de métodos de ensino adaptados, materiais específicos e formas alternativas de organização do trabalho educativo, capazes de responder às suas particularidades e garantir condições efetivas de acesso, participação e desenvolvimento no processo escolar (Declaração de Salamanca, 1994, p. 10).

E, ainda, apoiado com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998), faz-se destaque em relação aos seus objetivos no que concerne o atendimento de alunos com deficiências, cuja meta principal é garantir condições para a entrada e a permanência deles por meio das seguintes ações a curto prazo:

- a) Adaptação das práticas de ensino e das formas de aprendizagem, de modo a contemplar as necessidades e particularidades de cada estudante;
- b) Implementação de currículos flexíveis e de propostas pedagógicas variadas, capazes de acolher a diversidade dos estudantes e favorecer o avanço de cada um conforme suas potencialidades e particularidades;

c) Disponibilização de suporte aos docentes por meio do estudo de materiais orientadores, indicações de leituras, atividades promovidas pelos Serviços de Orientação Educacional e de Psicologia Escolar, além da troca de experiências entre professores e encontros periódicos com a equipe pedagógica;

d) Participação ativa de toda a comunidade escolar no processo inclusivo, por meio de encontros e diálogos permanentes com a Equipe de Apoio Técnico-Pedagógico (Brasil, 1998).

Cabe destacar que a educação inclusiva em termos legais deve oferecer um ensino contextualizado às diferenças e às necessidades de cada estudante e não deve ser considerada como uma ação pedagógica isolada, fragmentada, mas integra o conjunto das estruturas que compõem a educação comum, que seja coordenada por ações dialógicas e projetos interdisciplinares (Bueno, 2021).

Para tanto, um dos critérios indispensáveis para a concretização da educação inclusiva diz respeito a formação do professor, para que seja qualificado para trabalhar com os alunos com deficiência, sujeitos de direitos, diferentes, imperfeitos e com desigualdades de chances para interagir na reciprocidade à evolução social (Sant'ana, 2021; Glat; Pletsche; Fontes, 2021).

Nesse contexto, o papel do professor é essencial, uma vez que ele é responsável por implementar ações pedagógicas exitosas. Para tanto, a sua formação continuada é o diferencial nesse processo e que deve tornar-se um instrumento tangível no movimento de inclusão, uma vez que está no rol de práticas que colaboram com o desenvolvimento do discernimento para compreender e acolher as diferenças. Entretanto, pesquisas recentes indicam que a falta de formação adequada e de apoio aos docentes, provoca insegurança, resistência e apreensão no sistema escolar diante da entrada de alunos com deficiência à sala de aula, evidenciando, portanto, a necessidade de apoio contínuo e qualificação específica (Lima, 2022).

De forma introdutória, na área curricular, cabe citar o Desenho Universal no que concerne a garantia de condições igualitárias, no qual é o alicerce fundamental à efetivação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) que expressa no artigo 102 que o Desenho Universal corresponde a uma abordagem que orienta a criação de produtos, ambientes, programas e serviços de maneira a possibilitar que todas as pessoas possam utilizá-los, independentemente de suas características físicas, sensoriais, cognitivas ou culturais.

Essa perspectiva defende que, ao considerar a tríade ambientes, materiais e ferramentas, o processo de planejamento pedagógico deve ser formado, desde o início, flexível e acessível a todos e responsiva à diversidade, eliminando com ajustes tardios ou ações paralelas voltadas somente a determinados grupos específicos. A proposta enfatiza que quando a estrutura curricular já nasce inclusiva, reduz-se a necessidade de intervenções remediativas e previne-se a criação de dependências pedagógicas que podem reforçar desigualdades no processo de aprendizagem (Santos; Oliveira, 2020).

Assim, essa abordagem favorece ambientes educativos com práticas pedagógicas flexíveis e planejadas contendo múltiplas formas de acesso, expressão e engajamento que beneficiam todos os estudantes, incluindo alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Nesse processo de planejar, inclui-se ainda o uso de tecnologias assistivas, que permitem ampliar a autonomia e a participação dos estudantes, possibilitando que cada um consiga acessar, compreender e interagir com os diferentes conteúdos e vivências propostas no ambiente escolar. Entende-se, portanto, que nessa abordagem de planejamento orientada pela inclusão, o objetivo central é antecipar obstáculos e assegurar condições equitativas para todos desde as etapas iniciais de elaboração de qualquer proposta (Brasil, 2015).

Em outros termos, entende-se que na aplicação das práticas pedagógicas deve ser empregado o desenho universal, levando em consideração a valorização da diversidade humana contempla as variações de gênero, etnia, idade, estatura, deficiência, bem como diferentes ritmos e estilo de aprendizagem (Burgstahler, 2019).

Essa prerrogativa inclusiva positiva merece destaque, uma vez que é um paradigma aplicável aos mais variados espaços físicos e simbólicos, cuja prática social deve reconhecer e valorizar a trajetória de vida de cada aluno que ingressa na escola com sua bagagem cultural, vivências próprias, capacidades específicas e modos distintos de construir sentido e aprendizado (Camargo, 2020).

Por conta disso, nas palavras do autor acima, a organização de ações pedagógicas que considerem essas diferenças, deve fazer parte de metodologias adaptáveis, de inúmeros tipos de recursos e estratégias de ensino que estimulem a participação efetiva e o progresso de cada estudante. Em outras palavras, ao considerar essa diversidade no planejamento e na execução do ensino, o currículo se torna mais acessível, a aprendizagem ganha maior relevância e a escola caminha para se consolidar como um ambiente genuinamente inclusivo e igualitário.

Nesse sentido, mediante as alterações realizadas no ambiente escolar, os fundamentos filosóficos da inclusão devem ser interpretados como um paradigma de uma ação pedagógica transformadora, com ubiquidade, ou seja, a necessidade de sua presença constante em múltiplos espaços, físicos, simbólicos, culturais e relacionais. Em outras palavras, a inclusão se configura como um princípio estruturante que permeia o currículo, as interações sociais, as metodologias de ensino e a organização institucional. Ao assumir essa função ampla e transversal, a inclusão se fortifica como condição essencial para a construção de ambientes educativos democráticos, equitativos e capazes de responder à diversidade humana em toda a sua complexidade (Camargo, 2020).

Ainda nessa lógica de pensamento, pedagogicamente, a inclusão suscita debates em torno do pensamento da particularidade de cada estudante no desenvolvimento de sua aprendizagem, que sofre influência de fatores culturais, sociais, emocionais, físicos e cognitivos, bem como provocam efeitos diretamente na forma de se engajar e interagir no contexto escolar, a partir de avaliações formativas, contínuas para respeitar a diversidade, compreender que a pluralidade enriquece a experiência coletiva e amplia as oportunidades pedagógicas (Pinto, 2018). Essas perspectivas promissoras, uma vez compreendidas, fortalecem o movimento da inclusão emancipatória, a escola legitima as especificidades, potencializa ações que favorecem a equidade e garantem a todos os estudantes oportunidades de aprendizagem desenvolvimento integralmente (Bueno, 2021).

Em síntese, a implementação do direito à educação, da inclusão com equidade na escola atual enfrentam obstáculos persistentes como desigualdades socioeconômicas, fragmentação curricular e instabilidade de políticas públicas, barreiras arquitetônicas, falta de formação docente, exclusão digital, avaliações homogêneas e outros. Porém, o avanço vai depender da integração entre as expressões identidade, diferença e diversidade, de se encontrarem coadunados com políticas consistentes que transformam os aspectos estruturais, pedagógicos e culturais da inclusão (Camargo, 2020).

Com base nos princípios legais, políticos e legislativos, na visão do autor acima, as discussões sobre a Educação Inclusiva são fontes inesgotáveis sobre os postulados da universalização com maior efeito significativo e impactante a partir de 1990, por meio da promulgação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹, ao dissertar que a garantia do acesso e permanência escolar não pode ser atrelada e limitada ao sucesso, no

¹ Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (www.unicef.org.br)

que se refere apenas na realização de matrículas ou frequências dos alunos no ambiente escolar, mas deve primordialmente ser assegurada e produzir resultados concretos no processo de ensino pelos professores e aprendizagem pelos alunos (Carvalho; Naujorks, 2020).

Mesmo com os avanços na legislação, e mediante o que foi explorado sobre desenho universal, está instituído também que os estudantes com deficiências não devem participar efetivamente somente da educação básica. Esse pensamento se confirma, a partir da conclusão do ensino médio, irão ingressar nos espaços sociais do ensino superior ou para outras experiências fora dos muros escolares. Isso implica dizer que Inclusão, de modo geral, está associada a uma prática social que se realiza em várias nuances como no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura entre outros fatores (Mendes, 2021).

Na área educacional, não há dúvidas de que o trabalho com a tríade identidade, diferença e diversidade são eixos temáticos basilares a serem considerados para a construção de uma prática social e pedagógica que envolve metodologias, materiais e processo de comunicação e ter a capacidade de atender todos os estudantes (Camargo, 2019), uma vez que a educação inclusiva é elemento constituinte que representa um paradigma educacional assentado na teoria de direitos humanos, que junta harmonicamente igualdade e diferença como valores inseparáveis, e que segue em relação à ideia do princípio da equidade tratando todos de forma igual e não de acordo com a contextualização histórica que outrora produzia a exclusão dentro e fora dos muros da escola (Brasil, 2008).

A Educação Inclusiva é uma atividade humana transformadora que amplia e ultrapassa a inclusão de alunos com deficiências na escola, ou seja, ela envolve uma concepção mais abrangente da diversidade humana, como já citado, onde reconhece e valoriza as diferentes identidades, culturas e experiências de vida que compõem a sociedade. Então, ela deve atender todos igualmente com respeito às características e não levar os alunos a serem marginalizados ou excluídos do processo educacional (Brasil, 2013a).

Sendo assim, cabe citar que o trabalho didático-pedagógico em sala de aula com a diversidade humana, deve se constituir o objetivo maior da inclusão escolar que defende uma reorganização do sistema educacional, promovendo alterações estruturais no ensino regular com o objetivo de transformar a escola em um ambiente inclusivo, democrático e capaz de atender a todos os estudantes, independentemente de raça, classe, gênero ou

características individuais, fundamentando-se na ideia de que a diversidade não apenas deve ser aceita, mas também valorizada (Brasil, 2001).

A aplicabilidade do conceito de educação inclusiva ao aluno com deficiência, que é o segmento da educação especial, encontra respaldo nos dispositivos da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, de forma dialética, em que há uma relação bilateral de transformação no contexto educacional e no educando, em que o primeiro, a escola, incita, provoca e encaminha as situações favoráveis para a participação efetiva do segundo, o aluno. Esse, por sua vez, exerce uma ação com dinamismo, transformando, modificando e sendo modificado por ela (Brasil, 2015).

Prosseguindo com a dissertação, relata-se que a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regulamentando o marco legal com definição de princípios, organização e funcionamento da educação nacional, para instituir dispositivos no que concerne a qualificação dos profissionais da educação e dá outras providências (Brasil, 2013a), determina ainda em seu Art. 4, Incisos I e III:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

[...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2013a).

O artigo acima citado preleciona que os estudantes com deficiência (visual, auditiva, física e intelectual), com transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2015), que fazem parte da educação básica, são considerados público-alvo da educação especial. Como estabelecido nas legislações educacionais, a inclusão deve ser garantida, preferencialmente, nas classes regulares de ensino e de forma complementar, deve-se enriquecer o currículo com o uso de estratégias que possibilitem ao aluno superar barreiras impostas à sua aprendizagem na classe comum, e, consequentemente, resultar na autonomia e independência dentro e fora da escola (Brasil, 2008). Alerta-se que o termo educação especial preferencialmente, se refere ao atendimento educacional especializado e não à educação regular.

Dessa forma, cabe explicar sobre o atendimento educacional especializado que se encontra estabelecido no inciso III supracitado, em consonância com o artigo 208 da Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988), se faz necessário esclarecer:

(i) o artigo 208 do capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto – da Constituição que prescreve que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

(ii) o preferencialmente refere-se a atendimento educacional especializado, ou seja, o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos estudantes com deficiência, ou segundo o inciso III do artigo 3 da Lei nº 12.796, aos alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2013a).

Hodiernamente, sem pormenorizar, comprehende-se que a estrutura proposta pelo desenho universal, é composta da sugestão da criação de espaços democráticos, com a garantia de condições e tratamento igualitários em sua qualidade de uso, permeado com um olhar atento nos princípios da diversidade, da identidade e da diferença (Bueno, 2021).

Em relação a metodologia, o entendimento perpassa pelo processo de comunicação com base no material instrucional de acordo com a estrutura referida acima, que precisam ser postos em prática para toda a sala de aula, devendo ser contemplados como parte constituinte e próprios dos princípios acima citados e não da uniformidade nos espaços escolares (Silveira, 2020).

Mediante ao que foi exposto, atualmente, é urgente e necessário, praticá-los para fins de promover o envolvimento efetivo de todos os seres humanos, universalmente, acima de tudo aqueles que são excluídos nos mais variados contextos sociais, fundamentadas nas normativas legais como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPE) (Brasil, 2008),

Em síntese, consoante o entendimento sobre Educação Inclusiva e Educação Especial, ambos conceitos não devem ser postulados como princípios antagônicos, mas como uma extensão de práticas que podem e devem coexistir em posição adjacente. Existe um ponto convergente de maior relevância entre os conceitos, pois na educação especial, o ensino é totalmente voltado para alunos com deficiência. Na educação inclusiva, por sua vez, todos os alunos com e sem deficiência têm a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos. Logo, os objetivos da educação especial são os mesmos

da educação inclusiva, mas o diferencial, entretanto, é o atendimento, que passa a ser de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, que requer diferentes tipos de suporte ao longo de seu percurso educacional (Delors, 2021).

Portanto, uma abordagem integrada que valorize tanto a inclusão quanto o atendimento especializado pode ser a solução mais eficaz para garantir que todos tenham o ingresso a uma educação de qualidade. Assim, a construção de um sistema educacional inclusivo exige não apenas políticas públicas e investimento em formação, mas também uma mudança de mentalidade em relação à diversidade e ao papel da educação na sociedade (Ropoli et al. 2019).

Nesse diapasão, a compreensão da educação como um direito universal é primordial para a construção de sociedades mais justas, também é uma das premissas da inclusão educacional, onde o atendimento de todos deve ser permeado pela valorização das condições psíquicas, físicas, culturais e políticas dos alunos, para acessar e usufruir de uma educação de qualidade. Notadamente, essa perspectiva implica em uma série de princípios e práticas que buscam garantir o acesso a esse direito efetivo e não somente teórico (Silveira, 2020).

Para Delors (2021), a educação é reconhecida como oportunidade de aprendizagem universal permeada por uma visão humanística e holística que transcende a simples aquisição de conhecimentos. Essa visão que o autor defende encontra-se relacionada com os dispositivos legais, da demanda da vida escolar e social, referendada pela família, pois é o alicerce da formação humana do indivíduo, sendo a responsável por transmitir valores, princípios e acolhimento.

A escola, por sua vez, se constitui em um espaço com prerrogativas de socialização da cultura em direitos humanos, além de expansão e aprofundamento do conhecimento, por meio da convivência com uma vasta diversidade e complexidade da experiência humana, abrangendo vários aspectos da existência individual e coletiva e para o resgate da cidadania (Silveira; Nader, 2020).

É nesse ambiente educativo que crianças, adolescentes e jovens têm contato acesso com saberes sistematizados e significativos, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de convivência, cooperação e respeito mútuo. A escola, nesse sentido, vai além da transmissão de conteúdos, assumindo um papel central na formação integral dos sujeitos e na construção de valores que orientam sua atuação na vida coletiva. Nessa convivência com a diversidade, o estudante aprende a reconhecer o outro como

sujeito de direitos, compreendendo que a pluralidade humana enriquece as relações e amplia as possibilidades de aprendizagem (Lima, Viana; Almeida, 2025).

Portanto, a escola não é apenas um local de aquisição de conhecimentos formais, mas também um espaço em que se constroem relações humanas e sociais que fortalecem a compreensão dos direitos, da diversidade e da participação cidadã. Essa perspectiva amplia as possibilidades de aprendizagem, preparando os sujeitos para os desafios de um mundo plural e interconectado.

Além do que, a instituição escolar tem a função e responsabilidade de formar cidadãos críticos, éticos e capazes de atuar de maneira responsável e solidária na vida coletiva, reafirmando sua função social como incentivadora de inclusão, equidade e justiça, na qual deve manter vivas, ou mesmo fornecer, as potencialidades de aprendizagem. Ela necessita dar importância e atenção a todos os alunos para beneficiá-los cognitivamente, pois os esforços concentrados por parte dos educadores serão realizados (Silveira, 2020).

O autor ainda alerta para o fato de que quando os alunos têm necessidades específicas que não são diagnosticadas no seio familiar, compete à escola oferecer ajuda e orientação especializadas a fim de que os mesmos possam desenvolver os seus talentos, sua capacidade, mesmo diante dos desafios de aprendizagem e das deficiências físicas.

A Educação inclusiva emerge não como uma obrigação legal, mas como um compromisso ético e político em busca de justiça social. A aprendizagem que respeita e integra a diversidade, amplia a fim de assegurar que todos os alunos tenham suas necessidades atendidas e possam desenvolver seu potencial em um ambiente respeitoso e acolhedor. Além do que, é uma prática que se encontra estabelecida nas políticas educacionais, currículo escolar e na formação dos educadores, sempre com o foco na equidade e na justiça social (Pinto, 2018).

Marcos legais federal, estadual e municipal sobre o TEA

No intuito de assegurar às pessoas diagnosticadas com o transtorno do espectro autista uma melhor qualidade de vida, foram promulgadas diversas leis no âmbito municipal, estadual e federal.

Em relação aos direitos mais amplos e válidos por todo território nacional, a Lei nº 13.977 de 08 de janeiro de 2020 ou Lei Romeu Mion (Brasil, 2020) estabelece de forma gratuita a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro

Autista (CIPTEA). A obtenção da CIPTEA, dar-se-á por meio de órgãos públicos encarregados pelo cumprimento da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, por meio de uma solicitação formal de um requerimento complementado de um histórico clínico, com indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças (CID) e problemas relacionados à saúde (Brasil, 2020).

Além de conter informações básicas como nome completo da pessoa portadora do transtorno e dos pais, número do Cadastro da Pessoa Física (CPF) e da carteira de identidade (RG), tipo sanguíneo, endereço e telefone para contato, foto e outras informações. A carteira tem validade de 5 anos, pois visa atualizar dados cadastrais e é revalidada com o mesmo número para possibilitar a contagem de pessoas com TEA no país (Jair Bolsonaro, 2020). Essa lei também altera a lei nº 12.764 (Lei Berenice Piana) de 27 de dezembro de 2012 e a lei nº 9.265 (Lei da Gratuidade dos Atos de Cidadania) de 12 de fevereiro de 1996.

Tratando-se de lei no âmbito estadual, a lei nº 9.061, criada em 21 de maio de 2020, busca manter os direitos de pessoas com o transtorno do espectro autista assegurados. Além de estabelecer que a pessoa com transtorno tem direito à vida digna, saúde, educação, moradia, visa também os direitos profissionais, através de incentivos para capacitação profissional, inserção no mercado de trabalho; e considera o autista como portador de deficiência para assegurá-lo na lei específica para PCD's. Essas e outras implementações foram adicionadas na lei para que o portador do transtorno do espectro autista seja visto como uma pessoa independente e capaz de realizar suas vontades e de viver em sociedade como outra pessoa qualquer (PARÁ, 2020).

A lei municipal de Belém, nº 9.600, sancionada em 18 de agosto de 2020, estabelece atendimento prioritário em locais públicos e privados, como bancos, restaurantes, supermercados, instituições de ensino, hospitais, entre outros. Além disso, os locais devem colocar placas de atendimento prioritário contendo o símbolo mundial da conscientização do Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como inserir o nome “Autista” na ausência de ambos. Caso descumprimento da lei, os responsáveis serão penalizados inicialmente com uma advertência, seguida de multa no valor de R\$1000,00 reais e, em caso de reincidência, duplicação desse valor (Câmara Municipal de Belém, 2020).

Em 2021, houve a criação de outra lei municipal nº 9.698, de 13 de agosto de 2021. Ela estabelece validade indeterminada, no município de Belém, para laudo médico

que constatar o transtorno do espectro autista, emitido por profissionais da saúde. O laudo emitido deve conter o número de registro do Conselho Regional de Medicina (CRM) do profissional, nome completo do diagnosticado e número do Código Internacional de doenças (CID) (Câmara Municipal de Belém, 2021)

Essas e muitas outras leis foram criadas para garantir os direitos da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista, cada lei municipal e estadual foi criada de acordo com a necessidade e preocupação de cada estado e município, contendo mudanças em seus decretos, mas todas visando uma melhor qualidade de vida e bem-estar para a pessoa portadora do transtorno.

Políticas públicas que fundamentam a inclusão escolar dos alunos com autismo

As políticas públicas constituem-se como um conjunto de ações estratégicas indispensáveis para assegurar a efetividade dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, especialmente no contexto escolar. Como destacam Pamplona et al. (2020), tais políticas funcionam como instrumentos orientadores que possibilitam aos estudantes com necessidades educacionais específicas o exercício pleno da cidadania e a preparação para inserção futura no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva, o Estado assume responsabilidade central na implementação de políticas educacionais que garantam não apenas o acesso, mas a participação e a aprendizagem desses sujeitos, assegurando práticas pedagógicas que respeitem suas singularidades. Essa compreensão converge com o que afirma Mantoan (2020, p. 59), ao destacar que é necessário criar condições para que as diferenças sejam visibilizadas e respeitadas, sem que isso resulte em rotulações ou exclusões, o que reafirma a educação inclusiva como princípio ético e democrático.

Nos últimos anos, tem-se verificado um crescimento expressivo na identificação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), realidade que torna ainda mais evidente a urgência de ampliar e fortalecer políticas públicas, bem como investigações científicas, voltadas à garantia de processos educacionais inclusivos (Bueno, 2021). Esse cenário reforça a importância de investimentos contínuos em práticas pedagógicas, formação de profissionais e estratégias que assegurem o atendimento adequado às necessidades desses estudantes, promovendo sua participação plena e equitativa no contexto escolar. Apesar desse crescimento, ainda há escassez de políticas públicas específicas e de práticas suficientemente estruturadas para atender às necessidades desse grupo (Ferreira, 2025).

Silva, Gaiato e Reveles (2021) enfatizam que o TEA envolve alterações cognitivas e prejuízos em funções executivas, o que impacta diretamente a capacidade de sequenciar tarefas, resolver problemas e manter a atenção, além de ocasionar comportamentos atípicos. Nesse sentido, discutir a inclusão de estudantes autistas na escola torna-se indispensável, sobretudo para garantir o desenvolvimento de sua autonomia, bem como sua participação social sem dependência contínua de suporte externo.

No âmbito das políticas educacionais internacionais, a Declaração de Salamanca, de 1994, destacou-se como um dos principais marcos para o fortalecimento da educação inclusiva. No referido documento, delegados de diferentes nações afirmaram que a educação deve ser garantida a todas as pessoas, independentemente de suas limitações, configurando-se como um direito universal e inalienável (ONU, 1994). A Declaração de Salamanca também orientou o desenvolvimento de legislações nacionais e contribuiu para o fortalecimento de políticas de inclusão escolar em diversos países, entre eles o Brasil.

No que diz respeito especificamente à proteção dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no contexto brasileiro, destaca-se a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei nº 12.764/2012, conhecida como *Lei Berenice Piana*, que assegura às pessoas com TEA direitos básicos, como saúde, educação e inclusão social (Brasil, 2012).

Complementarmente, o Decreto nº 8.368/2014 regulamenta essa política, detalhando garantias e diretrizes essenciais para sua implementação (Brasil, 2014). Mais recentemente, a Lei nº 13.977/2020, conhecida como *Lei Romeo Mion*, reforçou a obrigatoriedade da emissão da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA) e ampliou mecanismos de proteção e prioridade no atendimento (Brasil, 2020).

Tabela 1: Legislação TEA

LEI 12.764/2012	DECRETO Nº 8.368/ 2014	LEI 13.977/2020
Lei Berenice Piana	Decreto que regulamentou a Lei 12.764/2012	Lei Romeo Mion
Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da	Define a Pessoa com Transtorno do Espectro	Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com

Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	Autista como pessoa com deficiência.	Transtorno do Espectro Autista (Ciptea)
---	--------------------------------------	---

Fonte: Brasil (2012, 2014, 2020).

Assim, o conjunto dessas legislações e documentos evidencia avanços importantes, mas também revela a necessidade contínua de articulação entre política pública, prática pedagógica e formação docente, de modo que a inclusão escolar se materialize não apenas no plano normativo, mas na experiência concreta dos estudantes com TEA.

A Lei 12.764, instituída em 27 de dezembro de 2012, que em seu artigo 3º definiu os principais direitos:

I – Garantia de uma vida digna, preservação da integridade física e moral, desenvolvimento livre da personalidade, segurança e acesso ao lazer;

II – Proteção contra qualquer forma de abuso, exploração ou negligência;

III – Acesso a serviços e ações de saúde que assegurem atenção integral, incluindo: a) diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) atendimento multiprofissional; c) alimentação adequada e suporte nutricional; d) fornecimento de medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e tratamento;

IV – Acesso a: a) educação e formação profissional; b) moradia, inclusive em residências protegidas; c) oportunidades no mercado de trabalho; d) benefícios da previdência social e da assistência social (Brasil, 2012).

Observa-se um conjunto de prerrogativas, a exemplo da preservação da integridade, o respeito pela individualidade e cidadania, e a possibilidade de acesso à saúde e à educação, que se encontram bem delineados com a finalidade de legitimar as políticas públicas. A partir dessa legislação, o Decreto 8.368 de dezembro de 2014 regulamenta seu artigo 1º, que afirma que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Ou seja, por meio dessa legislação, todos dentro do espectro podem desfrutar das políticas públicas voltadas para esse público.

Considera-se também um progresso significativo no processo inclusivo, haja vista que muitos autistas não têm uma “característica aparente” de estar dentro do espectro, acarretando, em algumas circunstâncias, dificuldades de fazer valer seus direitos. Reitera-se que a Lei 13.977, de 08 de janeiro de 2020, como já citado, instituiu a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA),

onde, em seu artigo 3º, define o símbolo da fita quebra-cabeça, um marcador mundial da conscientização do transtorno do espectro autista, para reconhecer a prioridade (Brasil, 2020).

Figura 1. Aplicação da “fita quebra-cabeça”



Fonte: Google imagens (2022).

Essa sinalização representada por fitas coloridas representa a identificação em espaços públicos e privados, de atendimento preferencial às pessoas com autismo. A aplicação desse direito é especialmente importante, já que longos períodos de espera podem gerar desconforto significativo para esse grupo. Além de assegurar atenção integral, esse direito busca proporcionar atendimento imediato e prioridade no acesso a serviços públicos e privados, com destaque para os setores de saúde, educação e assistência social (Brasil, 2020).

Sendo assim, as políticas públicas desempenham papel fundamental na inclusão educacional ao direcionar as práticas pedagógicas, assegurando que esse movimento deixe de ser apenas um conceito teórico e se transforme em uma experiência concreta no dia a dia da escola. De acordo com Pamplona et al. (2020), essas políticas possibilitam que alunos com deficiência participem ativamente da sociedade, desenvolvendo competências para a vida social e profissional.

Para estudantes com TEA, a importância das políticas públicas se torna ainda maior, dado que esses alunos possuem demandas particulares relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, à comunicação e às questões comportamentais. De acordo com Silva, Gaiato e Reveles (2021), o autismo está associado a comprometimentos nas funções executivas, o que pode afetar a capacidade de organização, a resolução de

problemas e o controle da atenção, tornando necessárias estratégias pedagógicas específicas e o apoio de profissionais capacitados.

Portanto, políticas educacionais que estabelecem propostas de acesso, inserção e apoio a esse segmento da população na rede de educação básica, também deve ofertar recursos, suporte e capacitação para os professores, que são elementos vitais para garantir que todos tenham acesso a oportunidades de aprendizagem justas e equitativas. As políticas públicas brasileiras, em consonância com os marcos internacionais, proporcionam uma base sólida na busca de promover a inclusão de estudantes com autismo no ambiente escolar. Contudo, a efetivação desse direito depende da capacidade de implementação dessas políticas, da formação adequada dos profissionais e do compromisso ético com a valorização da diversidade. Dessa forma, a inclusão configura-se como um processo permanente, demandando ações integradas nos âmbitos político, pedagógico e cultural para que se efetive plenamente (Silveira, 2020).

O projeto curricular na promoção da educação inclusiva

Hodiernamente, toda escola organiza seus princípios educativos por meio do projeto curricular no qual é responsável por regular as diferentes categorias da oferta formativa e dos critérios de avaliação, sendo uma ferramenta em constante construção, envolvendo a participação de todos os agentes do processo de ensino aprendizagem em sua elaboração e construção (Silva, 2021).

Segundo Pacheco (2022), a definição de projeto curricular perpassa pelas etapas de construção e desenvolvimento interativo do conhecimento científico e tecnológico, de forma ativa, ocorrendo a influência mútua e compartilhadas em todas as etapas do processo de inovação.

Para que o projeto curricular se concretize, é fundamental o planejamento com coerência, continuidade e articulação entre o nível normativo composto por diretrizes, legislações, parâmetros e princípios institucionais e o nível prático, referenciado pelas ações efetivas que ocorrem no dia a dia da escola. A integração entre esses dois níveis resguarda descontinuidades, garante estabilidade pedagógica e curricular, além de potencializar a ações curriculares inovadoras ligado a um processo conectado, com prontidão em atender tanto às necessidades dos estudantes quanto às demandas sociais em evolução (Pacheco, 2022).

Sendo assim, entende-se que o projeto curricular tem um papel basilar com o direito de efetivar a inclusão nas escolas regulares, alinhado com a devida reavaliação e a reestruturação desse projeto, além de atentar para sugestões e medidas que contribuem para a efetivação nas abordagens pedagógica, arquitetônica e curricular. A essas diretrizes dá-se o nome de adequações, através das quais são definidas estratégias que venham auxiliar os estudantes com deficiência para obterem sucesso e conseguirem adquirir conhecimento de forma significativa e não somente mecânica (Pereira, 2024). Ou seja, essa a adaptação do currículo é o caminho para a construção dessa educação inclusiva.

Por meio da instauração das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), ressalta-se que no ano de 2001 o conceito de adaptações curriculares ganhou um formato em que as considera como estratégias e métodos selecionados pelo docente, aceitando determinações que criam oportunidades de adequar a ação educativa escolar às maneiras particulares de aprendizagem dos estudantes, argumentando que o processo de ensino aprendizagem prevê o atendimento à diversificação de suas necessidades (Brasil, 2001).

As adaptações curriculares constituem um conjunto de estratégias fundamentais para garantir que todos os estudantes tenham acesso ao processo de ensino-aprendizagem em condições equitativas. De acordo com as Diretrizes que orientam a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, essas adaptações se organizam em três níveis complementares, cada um com finalidades específicas dentro do contexto escolar:

a) adaptações no currículo institucional - devem ser previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Nesse âmbito, a escola precisa reorganizar sua estrutura, seus serviços de apoio e seus recursos pedagógicos, de modo a assegurar condições favoráveis à inclusão. Tais ajustes envolvem desde a definição de práticas colaborativas entre professores e equipes multiprofissionais até a ampliação de recursos de acessibilidade física, comunicacional e tecnológica;

b) adaptações relativas ao currículo de classe - dizem respeito às atividades planejadas para a sala de aula. Nessa etapa, o docente analisa o grupo de estudantes, identifica suas necessidades e define estratégias que possibilitem a participação de todos, como flexibilização de métodos, diversificação de materiais, ajustes no ritmo das atividades e diferentes formas de registro e expressão do conhecimento

c) as adaptações individualizadas do currículo - são direcionadas às especificidades de cada estudante. Aqui, a atuação do professor torna-se ainda mais

focada, envolvendo a elaboração de objetivos personalizados, a escolha de recursos específicos e a avaliação contínua do desenvolvimento do aluno. Essa etapa reconhece que cada sujeito aprende de maneira singular e, por isso, demanda intervenções pedagógicas alinhadas ao seu perfil, às suas potencialidades e aos desafios que apresenta (Brasil, 2001; Vasconcelos, 2024).

Em conjunto, esses três níveis de adaptação representam um sistema articulado que visa promover uma educação verdadeiramente inclusiva, sustentada pela equidade, pelo respeito às diferenças e pela garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Em face a esse raciocínio, é papel do educador realizar as devidas adaptações, mediante as prerrogativas da Educação Inclusiva, para que os estudantes com TEA, sejam de fato incluídos sob a visão curricular, além de serem incluídos em turmas regulares, aprendendo o mesmo conteúdo que os demais da classe e, logicamente, com metodologias diferenciadas.

Entende-se, portanto, que essa propositura é diferente de práticas tradicionais, pelo fato de que o educador tem como eixo norteador o currículo adaptado para fins de assegurar o aprendizado de todos os estudantes. Em outras palavras, significa ter um currículo que leve em consideração a diversidade, flexibilidade, e suscetível de adaptações, sem privação de conteúdo.

E, ainda, no momento da concepção deve ter como finalidade a diminuição de barreiras atitudinais e conceituais, a exemplo de comportamentos preconceituosos. Logo, depreende-se que não é preciso um novo currículo, mas uma adaptação com vertentes dinâmica, flexível e abrangente, que possa atender realmente a todos os educandos. Portanto, os elementos que diferenciam o currículo é uma função da escola em priorizar o envolvimento de todos os profissionais e não apenas o docente (Leite et al., 2021).

Em suma, a direção para conduzir o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos estudantes com TEA, é converter as adaptações curriculares com a realidade, reconhecer as especificidades que determinem que os sistemas educacionais transformem não apenas suas atitudes e expectativas em relação a eles, mas que se organizem efetivamente para construir uma escola verdadeiramente para todos, indo além do simples ato de matricular esses estudantes.

A inclusão não se torna realidade ou prática efetiva apenas por meio de leis e com a presença física do aluno na instituição; exige o compromisso coletivo da escola em adotar práticas que concretizem o desejo de mudar, examinar minuciosamente estruturas

e seguir com estratégias pedagógicas que assegurem a participação plena, o aprendizado e o desenvolvimento integral do estudante. Dessa forma, a escola empreende uma postura proativa, planejando ações que garantam condições reais de efetivá-las, a permanência e sucesso escolar, de modo que cada estudante seja reconhecido como sujeito de direitos e tenha suas singularidades respeitadas (Vasconcelos, 2024).

Portanto, a inclusão de estudantes com TEA configura-se como um parâmetro essencial na área educacional, e assegurá-la, significa fazer cumprir o direito fundamental de que todos possuem o acesso à educação. Contudo, reitera-se que promover a inclusão não se limita a garantir matrícula ou presença; implica repensar a própria qualidade do ensino oferecido. Quando a escola se compromete com práticas inclusivas, ela é convocada a rever concepções, atualizar metodologias e aprimorar seus processos pedagógicos. Esse movimento, como destacam Leite et al. (2021), impulsiona a modernização das práticas docentes e fortalece a construção de ambientes escolares mais responsivos, acolhedores e capazes de atender às diversidades presentes em seu cotidiano.

CONCLUSÃO

A análise das legislações voltadas ao Transtorno do Espectro Autista evidencia avanços significativos no reconhecimento dos direitos das pessoas autistas, especialmente no que se refere à educação inclusiva. Os dispositivos legais nacionais reforçam o compromisso do Estado com a garantia do acesso, da permanência e da participação dos estudantes com TEA na escola regular, assegurando condições para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional desses sujeitos.

Entretanto, apesar do arcabouço normativo existente, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta desafios relacionados à implementação das políticas públicas, à formação docente e à adaptação curricular. A distância entre o que está previsto na legislação e a realidade vivenciada nas escolas revela a necessidade de investimentos contínuos em capacitação profissional, recursos pedagógicos e estratégias que considerem a diversidade e a neurodiversidade no processo de ensino-aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que a consolidação da inclusão escolar de estudantes com TEA depende da articulação entre legislação, políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade. Mais do que garantir direitos no plano legal, é fundamental promover ações concretas que transformem a escola em um espaço acessível, acolhedor e capaz de responder às necessidades educacionais específicas,

contribuindo para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e socialmente justa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 9 dez. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Portal do Ministério da Educação. Declaração de Salamanca. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 8 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1, p. 39.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 8 dez. 2025.

BRASIL, Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012.

BRASIL. Lei n. 12.976, de 4 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 8 dez. 2025.

BRASIL, Decreto Nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Brasília, 2014

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 8 dez. 2025.

BRASIL. Palácio do Planalto. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em 8 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA) e altera a Lei nº 12.764/2012. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2020.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 2021.

BURGSTAHLER, S. Universal design in education: principles and applications. Seattle: University of Washington, 2009. Disponível em: <<https://www.washington.edu>>. Acesso em: 8 dez. 2025.

CAMARGO, E. P. Inclusão e necessidade especial: compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da ciência visual. São Paulo: Livraria da Física, 2019.

CAMARA MUNICIPAL DE BELÉM. LEI N° 9.600, de 18 de agosto de 020. Estabelece atendimento prioritário em estabelecimentos públicos e privados às pessoas com Transtorno de Espectro Autista (TEA), conhecido também como autismo. 2020

CAMARA MUNICIPAL DE BELÉM LEI N° 9.698, de 13 de outubro de 2021. Dispõe sobre o prazo de validade do Laudo Médico Pericial que atesta o Transtorno do Espectro Autista - TEA, em Âmbito Municipal, e dá outras providências. 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. Inclusão: a escola e o desafio das diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2021

CARVALHO, R. C.; NAUJORKS, M. I. Representações sociais: dos modelos de deficiências a leitura de paradigmas educacionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 1-8, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4345/2555>>. Acesso em: 8 dez. 2025.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2011.

FERREIRA, Otaniel do Nascimento et al. Inclusão escolar de alunos com TEA: desafios e possibilidades. **Revista Foco**, v.18, n.6, p.1–14, 2025. DOI: 10.54751/revistafoco.v18n6-224.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Educação - **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 2, 2021, p. 343-355. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/678>. Disponível em: 8 dez. 2025.

LEITE, Lúcia Pereira et al. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 32, jun. 2021. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org>. Acesso em: 8 dez. 2025.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2022.

LIMA, C. A. P. P.; VIANA, C. P.; ALMEIDA, L. B. de. Considerações a respeito da educação em/para os direitos humanos, diversidades e práticas educativas. **Momento - Diálogos em Educação**, v.34, n.3, p.546–567, 2025. DOI: 10.63595/momento.v34i3.18896.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2020.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. 2021.

ONU. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

PACHECO, José Augusto. **Curriculum: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2022.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; SILVA, Régis Henrique dos Reis. **Pedagogia Histórico-crítica**: em defesa da escola pública e democrática em tempos de projetos de 'escola sem partido', v.31, n.esp.1, dez.,2020. '

PAMPLONA, E. et al. **Políticas públicas e inclusão educacional: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 6, n. 2, p. 45–63, 2020.

PARÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Pará. **Lei Nº 9061 DE 21/05/2020**. Institui a Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - PEPTEA, cria o Sistema Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e o Conselho da Política Estadual de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - COPEPTEA, dispõe sobre a expedição da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - CIPTEA, altera a Lei nº 5.838, de 1994. 2020.

PEREIRA, Gláucia Rezende Marra. **A adequação do currículo para alunos autistas em escolas comuns de Goiás**: entre o prescrito e o realizado. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, GO. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br>. Acesso em: 8 dez. 2025.

PINTO, R. F. **Financiamento da educação e políticas públicas no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FGV, 2018.

ROPOLI E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília/Fortaleza: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará; 48 p, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25849/1.pdf>. Acesso em 12 dez. 2025

SANTANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2021.

SANTOS, M. E.; OLIVEIRA, T. R. Enriquecimento escolar e desenvolvimento do potencial: contribuições contemporâneas do modelo de Renzulli. **Cadernos de Educação Especial**, v. 20, n. 2, p. 95-111, 2020.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

SILVA, Katia; GAIATO, Mayra; REVELES, Elisabete. **Autismo: entendendo o transtorno do espectro autista**. Rio de Janeiro: M. Books, 2021.

SILVEIRA, Jáder Luis da. **Abordagens Sobre Educação Inclusiva**. Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2020. – (Abordagens Sobre Educação Inclusiva; v. 1). 26 p.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; NADER, Alexandre Antonio Gilli. **Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos** – versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2020.

SONZA, Andréa Poletto et al. **Reflexões sobre o currículo inclusivo**. Bento Gonçalves, RS : Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2020. 176 p

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Denúncias e Anúncios em torno do Currículo Escolar. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1156-1173, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50767>. Acesso em: 8 dez. 2025.

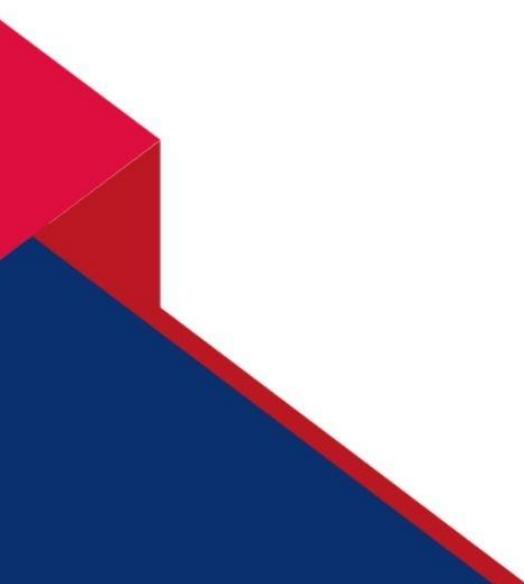
VASCONCELOS, Clair Lima. **As adaptações Curriculares como mecanismos de progressão na escola Inclusiva**, 2024. Disponível em: < http://www.esedh.pr.gov.br/sites/direitosfundamentais/arquivos_restritos/files/documento/2020-11/clairlimavasconcelos.pdf >. Acesso em: 8 dez. 2025.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS BASES TEÓRICAS E LEGAIS

**Deolanda Pereira de Moraes
Ricardo Figueiredo Pinto**

DOI: 10.29327/5747050.1-10



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS BASES TEÓRICAS E LEGAIS

DOI: 10.29327/5747050.1-10

Deolanda Pereira de Moraes

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O capítulo aborda a educação inclusiva a partir de seus fundamentos teóricos, históricos e legais, compreendendo-a como um compromisso ético, social e político orientado pelos princípios dos direitos humanos e da equidade. O texto discute a superação de modelos assistencialistas e segregadores, destacando a necessidade de reorganização curricular, formação docente e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade humana. Analisa-se o percurso histórico da educação especial no Brasil, evidenciando avanços normativos e políticas públicas que consolidam a inclusão como direito, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e de marcos legais nacionais e internacionais. O capítulo ressalta que a efetivação da educação inclusiva depende da articulação entre legislação, gestão escolar, práticas pedagógicas e participação coletiva, reafirmando o papel da escola como espaço de acolhimento, aprendizagem e promoção da cidadania para todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Direitos humanos. Políticas educacionais.

ABSTRACT

The chapter discusses inclusive education based on its theoretical, historical, and legal foundations, understanding it as an ethical, social, and political commitment guided by the principles of human rights and equity. The text examines the overcoming of assistentialist and segregated models, emphasizing the need for curriculum reorganization, teacher education, and pedagogical practices that value human diversity. It analyzes the historical development of special education in Brazil, highlighting normative advances and public policies that consolidate inclusion as a right, particularly after the 1988 Federal Constitution and national and international legal frameworks. The chapter emphasizes that the effectiveness of inclusive education depends on the articulation between legislation, school management, pedagogical practices, and collective participation, reaffirming the school's role as a space for inclusion, learning, and the promotion of citizenship for all students.

Keywords: Inclusive education. Human rights. Educational policies.

RESUMEN

El capítulo aborda la educación inclusiva a partir de sus fundamentos teóricos, históricos y legales, entendiéndose como un compromiso ético, social y político orientado por los principios de los derechos humanos y la equidad. El texto analiza la superación de modelos asistencialistas y segregadores, destacando la necesidad de reorganización curricular, formación docente y prácticas pedagógicas que valoren la diversidad humana. Se examina el recorrido histórico de la educación especial en Brasil, resaltando los avances normativos y las políticas públicas que consolidan la inclusión como un derecho, especialmente a partir de la Constitución Federal de 1988 y de marcos legales nacionales e internacionales. El capítulo subraya que la efectividad de la educación inclusiva depende de la articulación entre legislación, gestión escolar, prácticas pedagógicas y participación colectiva, reafirmando el papel de la escuela como espacio de acogida, aprendizaje y ciudadanía.

Palabras clave: Educación inclusiva. Derechos humanos. Políticas educativas.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva configura-se como um princípio fundamental das políticas educacionais contemporâneas, orientado pela garantia do direito à educação para todos os sujeitos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou culturais. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de ensino baseados na homogeneização dos estudantes e propõe a valorização das diferenças como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse sentido, a escola passa a assumir o compromisso de reorganizar suas práticas para atender à diversidade presente em seu cotidiano.

O debate sobre educação inclusiva está diretamente relacionado à trajetória histórica da educação especial, marcada por práticas segregadoras e assistencialistas. Ao longo do tempo, avanços legais e normativos contribuíram para a consolidação de uma concepção educacional fundamentada nos direitos humanos, na equidade e na participação social. A superação da lógica da exclusão exige a construção de ambientes educacionais acessíveis, com currículos flexíveis, metodologias diversificadas e estratégias pedagógicas que respeitem os diferentes ritmos e formas de aprendizagem.

Diante desse contexto, portanto, torna-se importante refletir sobre os fundamentos teóricos, legais e pedagógicos da educação inclusiva, bem como sobre os desafios enfrentados para sua efetivação no espaço escolar. Este artigo tem como objetivo discutir os princípios que sustentam a educação inclusiva, analisando suas implicações para a organização da escola, a atuação docente e a promoção de uma educação comprometida com a justiça social, a cidadania e o desenvolvimento integral dos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

Definições de Educação Inclusiva

A educação inclusiva se encontra relacionada em uma abordagem pedagógica e legal, se consolida como um compromisso ético e social que reconhece que todos têm potencial para aprender quando encontram condições adequadas, sendo responsabilidade da escola criar ambientes que acolham diferenças e favoreçam a convivência e o respeito mútuo (Galvão; Silveira, 2023).

Isso implica assegurar que todas as pessoas possam usufruir de acesso educacional e social, participação e aprendizagem no ambiente escolar, independentemente de suas características individuais, condições físicas, origem social ou identidades culturais. Nos

últimos anos, diversos estudiosos têm reforçado que a inclusão transcende a mera presença física do estudante na escola, mas envolve a criação de práticas que valorizem a diversidade e promovam oportunidades equitativas de desenvolvimento (Souza et al. 2022).

Segundo Mantoan (2020) a Educação Inclusiva trata-se de um processo em que se viabiliza o aumento da participação de todos os estudantes nas instituições de ensino regular, com uma nova estruturação do currículo, da prática docente e do conjunto das ações políticas vivenciadas no contexto escolar, para darem respostas à diversidade social. Ademais, é cabível citar que essa restruturação deve ser permeada em uma abordagem humanística, democrática, com foco na valorização do sujeito e de suas particularidades, prescindido de objetivos que estimulem o desenvolvimento, o bem-estar individual e a participação social.

Sob esse ponto de vista, a educação inclusiva exige o reconhecimento e a valorização das múltiplas diferenças que caracterizam os estudantes, de modo a assegurar que todos tenham o apoio adequado no contexto das turmas regulares. Com isso, cria-se a oportunidade para que cada aluno expresse e amplie todo o seu potencial de aprendizagem, transformando o processo educativo em uma jornada contínua de aprendizagem e crescimento pessoal (Souza et al. 2022).

Sendo assim, esse conjunto de ações expressa o compromisso com uma sociedade que celebra a diversidade, promove a inclusão e se orienta por princípios verdadeiramente democráticos, com a condição de que a prática pedagógica seja intencional, envolvente, dinâmica e flexível que produza alterações significativas nos componentes curriculares e na estrutura organizacional das escolas, na formação humana crítica e ativa dos educadores e nas relações família-escola.

Rodrigues (2020), concorda com a afirmação e diz que a escola inclusiva é aquela que adapta o currículo às necessidades de seus estudantes, e não o contrário. De forma análoga, Santos e Almeida (2021), salientam que a dinamicidade da educação inclusiva se torna tangível, desde o momento em que a unidade de ensino se organize sistematicamente fundamentada em uma conduta ética e colaborativa para guiar a construção de espaços que respeitam as diferenças e estimulem a convivência harmoniosa e responsabilidade mútua. De modo semelhante, a concepção de Moura (2022) enfatiza que promover inclusão significa formar cidadãos sensíveis às realidades do outro e comprometidos com o bem-estar coletivo.

Sendo assim, as estratégias educacionais inclusivas devem estabelecer conexão entre currículo, formação docente e participação coletiva. Em consonância ao argumento de Oliveira (2024), tais ações representam um engajamento contínuo com o princípio da justiça social e com a garantia de que todos os indivíduos possam adquirir conhecimento, participar/compartilhar e contribuir para uma sociedade mais humana e democrática.

Durante um longo período, os debates internacionais promovidos acerca da temática da inclusão, vem consolidando práticas nos campos político, cultural, social e pedagógico, com o propósito de incitar a compreensão e sair e defender o direito de todos os estudantes conviverem e aprenderem na mesma escola, de compartilhar o mesmo ambiente e, mutuamente aprender e participar sem nenhum problema de impedimento e/ou discriminação. Nesse sentido, a educação inclusiva é elemento constitutivo do compromisso regulatório que abrange os aspectos educacional e pedagógico, que identifica a concepção de direitos humanos, impulsionando a igualdade e diferença como valores indissociáveis (Rodrigues, 2021).

Nesse viés, entende-se que a educação inclusiva está vinculada com a visão de direitos humanos e atrelada à ideia de equidade desde que materializada no princípio de igualdade de oportunidades, tendo como referência a contextualização histórica da produção da inclusão escolar tanto interno quanto externamente, somado ao reconhecimento de que os desafios enfrentados nos sistemas de ensino indicam a necessidade de enfrentar as práticas injustas e desiguais com a criação de soluções para superá-las (Cobo, 2019).

No panorama brasileiro, a educação inclusiva vem conquistando um papel essencial na discussão acerca de se construir uma sociedade mais acessível a todos, de forma democrática e menos excludente. Estudos de Mantoan (2020) e Rodrigues (2021), demonstram que nas práticas organizacionais no contexto escolar, demandam exames detalhados acerca das atividades segregadoras, para resultar em transformações profundas nos eixos estruturantes e na cultura institucional. Essa nova configuração tem como objetivo assegurar que a instituição escolar proporcione condições apropriadas para receber, acolher e atender todos os alunos, valorizar suas particularidades e promover uma educação de qualidade, a fim de minimizar os processos históricos de exclusão escolar e social.

À luz dos referenciais que discutem a organização de sistemas educacionais inclusivos, as intervenções de escolas regulares passam a ser repensada, reflexiva, evidenciando uma transformação nos seus eixos estruturantes e culturais que possa

atender as especificidades e assegurar a melhoria da qualidade da educação, configurando-se em resposta positivas às inúmeras situações que ocasionam à exclusão escolar e social.

Nesse diapasão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é elemento normativo determinante dos progressos teóricos, políticos e pedagógicos da última década. Conforme apontam Silva e Martins (2023), esses preceitos normativos orientam os sistemas de ensino a aplicarem ações que se expressam em práticas inclusivas reais, seguindo as transformações sociais e o progresso dos estudos sobre diversidade. Além do que, objetiva tornar sólida as políticas públicas que prolongam a entrada, a continuidade e o desenvolvimento acadêmico de todos os estudantes, na educação básica.

Ainda dissertando no contexto da educação inclusiva, remete dizer que é a prática de incluir todos os indivíduos, independentemente de sua cor, etnia, tipo de deficiência ou condição socioeconômica e cultural em escolas comuns, conforme as suas necessidades. Contudo, para que isto venha de fato acontecer todos os atores envolvidos como professores e sociedade, tenham sensibilidade, conscientização, responsabilidade social, recursos pedagógicos, humanos, financeiros, capacitação e qualificação dos docentes.

Outrossim, em contextos educacionais verdadeiramente inclusivos, é importante dizer que a convivência entre estudantes com diferentes experiências e formas de aprender contribui para o crescimento de todos. Mittler (2022) e Rodrigues (2021), reportam que, quando as crianças dividem e participam o mesmo espaço de aprendizagem, aumentam suas competências sociais, aprendem a cooperar e desenvolvem valores como respeito e solidariedade. Esse ambiente de trocas mútuas favorece a construção desses valores essenciais à vida em comunidade, além de corroborar práticas coletivas de interesse comum que são a base da inclusão e do reconhecimento da diversidade como elemento fundamental da cidadania, de acordo com Khater e Souza (2018).

Embora tenham ocorrido avanços na implementação de escolas inclusivas, a participação de estudantes com deficiência no ensino regular demanda planejamento pedagógico específico e atividades lúdicas que atendam às suas necessidades. Estudos recentes, como os de Mantoan (2020) e Ferreira (2021), demonstram que quanto maior o tempo de convivência desses alunos em ambientes inclusivos bem estruturados, melhores são os resultados observados em seu desenvolvimento acadêmico, social e futuro

profissional. A presença contínua em contextos diversificados favorece aprendizagens significativas, fortalece habilidades socioemocionais e amplia oportunidades de inclusão na vida adulta.

Na tessitura da educação inclusiva, a questão principal não se limita em questionar e discutir que os estudantes devem receber apoio de profissionais especializados e recursos pedagógicos adequados, isso já é um dispositivo legal estabelecido. O verdadeiro desafio consiste em garantir que esses serviços sejam oferecidos dentro de ambientes escolares integrados, onde todos possam conviver e aprender mutuamente. Além disso, é fundamental assegurar que os professores, por sua vez, tenham acesso contínuo à qualificação e ao aperfeiçoamento de suas práticas, de modo que estejam preparados para atender às diversas demandas presentes na sala de aula. As funções da escola, mediante as transformações sociais, estão mudando, e os docentes precisam desenvolver novas competências para trabalhar com alunos com diferentes necessidades acadêmicos e sociais (Schloss, 2019).

Conforme Mantoan (2020), educação inclusiva reflete a compreensão de que todos os indivíduos pertencem plenamente à sociedade, pois a diversidade faz parte da condição humana. Assim, o termo busca expressar uma visão de mundo que reconhece cada pessoa como cidadã legítima, valorizando as diferenças como elemento natural da vida em comunidade.

Percorso histórico e regulamentação

O percurso epistemológico da educação especial revela que, até o século XVIII, as percepções sobre a deficiência eram influenciadas por concepções místicas e por interpretações que transcendem os fundamentos científicos. Como destacam Silva e Martins (2023), a ausência de compreensão sobre diferenças individuais e cidadania reforçava paradigmas sociais excludentes, nos quais pessoas com deficiência eram separadas da vida comunitária e escolar.

No contexto brasileiro, a garantia dos direitos das pessoas com deficiência e do acesso pleno à educação, é um acontecimento novo, visto que, a partir da metade do século XX, despontaram iniciativas estruturadas onde se iniciou processos de questionar, contestar ações discriminatórias das instituições, referendadas com propostas de revisão acerca da compreensão sobre deficiência e inclusão (Mantoan, 2020; Ferreira, 2021). Outrora, havia a supremacia de um sistema educacional elitista, no qual a escola era

concebida como privilégio de poucos, legitimando práticas excludentes e contribuindo para a produção de desigualdades.

Historicamente, o ensino na escola se caracterizava por uma ideologia elitista da educação que delimitava o processo de aprendizagem escolar como prerrogativa de um grupo, ou seja, uma privação educacional que foi validada por um conjunto de práticas políticas que reproduziam a ordem social vigente. Todavia, mesmo com o avanço do processo de democratização do ensino, tornou-se mais visível o paradoxo entre práticas de inclusão e mecanismos de exclusão, a partir da universalização do acesso aos sistemas de ensino, mas, a exclusão de indivíduos e grupos considerados fora dos modelos homogeneizadores da escola ainda existiam. Assim, sob inúmeras formas, a exclusão apresenta características comuns nos processos de discriminação, segregação que pressupõem a seleção, fomentando o fracasso escolar (Souza et al. 2022).

Sob esse respaldo, é possível inferir e dizer que a exclusão, historicamente, projetou e conduziu a educação especial no Brasil. Por outro lado, o conceito de inclusão, nas entrelinhas, aponta ao pensamento de exclusão, pois pressupõe que o indivíduo a ser incluído foi previamente alijado do sistema educacional e social. Para Figueiredo e Silva (2021) o reconhecimento da exclusão histórica é fundamental para implementar políticas que promovam equidade e integração efetiva.

Dessa forma, sob essa teoria dos direitos humanos e de uma cidadania pautada no reconhecimento da diferença e na participação efetiva dos sujeitos, tem-se a capacidade de identificar os sistemas estruturais que provocam e são responsáveis pelas desigualdades escolares.

Mediante o contexto, depreende-se que essas desigualdades não são consequências somente de limitações individuais, mas resultam, sobretudo, de estruturas legais e organizacionais que classificam os estudantes, e os dividem de acordo com suas capacidades intelectuais, origens culturais, contextos sociais e linguísticos, ou seja, essas características muitas vezes estabelecem a inclusão escolar e a exclusão (Figueiredo; Silva, 2021).

Apesar de legislações e políticas afirmarem a inclusão como direito, na prática muitas escolas reproduzem práticas de exclusão; a institucionalização da diferença e o desenho tradicional da escola denunciam a persistência de barreiras que negam a participação plena de muitos sujeitos. Dessa forma, esses critérios institucionalizados acabam determinando quem é incluído ou excluído no ambiente escolar (Souza et al. 2022).

A implementação de uma educação realmente inclusiva que reconheça e valorize a pluralidade humana, demanda uma reconstrução institucional que perpassa pelos seguintes aspectos:

- a) O rompimento com categorias normativas de “normalidade”;
- b) A garantia de recursos e formação docente;
- c) Práticas pedagógicas que respeitem a diversidade;
- d) Assegurar o acesso e permanência de todos. Só assim a escola poderá cumprir o papel social de fomentar igualdade, dignidade e cidadania (Santos et al. 2025).

Sendo assim, a educação das pessoas com deficiência, ao longo da história, fora organizada como atendimento especializado em substituição ao ensino comum, indicando diversos entendimentos, terminologias e modalidades que incitaram a implantação de centros especializados, unidades escolares voltadas ao atendimento segregado e turmas destinadas exclusivamente a determinados grupos de alunos.

Essa forma de estruturação demonstra uma visão de educação especial pautada no assistencialismo, baseada na definição paradoxal de normalidade/anormalidade, que estabelecia maneiras de atendimento clínico terapêutico fortemente fundamentado nas avaliações psicológicas padronizadas a fim de medir habilidades, aptidões, personalidade, inteligência e outros aspectos cognitivos e comportamentais de um indivíduo para definir, com base nos diagnósticos, as práticas educacionais junto aos alunos com deficiência.

No período do Brasil Império, foram fundadas as primeiras instituições voltadas à educação especial: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854, e atualmente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos e Mudos, inaugurado em 1856, hoje conhecido Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). Ambas as instituições estavam localizadas no Rio de Janeiro e ofertavam atendimento especializado. No começo do século XX, em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi, sendo uma instituição particular especializada para atender às pessoas com deficiência mental. Em 1954, foi inaugurada a primeira unidade da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Dessa forma, as iniciativas voltadas à educação de pessoas com deficiência baseavam-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4. 024/61, a qual normatizava o direito dos chamados excepcionais à escolarização, com recomendação de que seu atendimento ocorresse sempre que possível, no sistema regular de ensino. No ano

de 1970 foi instituído o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), cujo órgão foi responsável por coordenar a educação especial no país. Sua atuação estava alinhada ao discurso da integração, promovendo programas e iniciativas voltados ao atendimento de estudantes com deficiência e daqueles identificados como superdotados (Bueno, 2019).

Conforme fora escrito, reitera-se que as iniciativas de atendimento foram marcadas por uma concepção assistencialista que não concretizaram as políticas públicas de acessibilidade universal à educação e o desenvolvimento da autonomia e da independência das pessoas. Em outras palavras, as novas perspectivas das políticas especiais da época, constituíram uma pirâmide hierarquizada de pertencimento, onde estudantes com deficiência eram considerados como simples depósitos de práticas separadas do estado.

Passados alguns anos, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, que regeu o ensino de 1º e 2º graus e previu a oferta de um tratamento específico aos estudantes com deficiências físicas ou mentais, àqueles com atraso significativo em relação a idade escolar prevista, bem como aos alunos considerados superdotados (Brasil, 1971). Essa lei também intensificou a organização da Educação Especial de forma paralela e distante da educação comum, ocasionando a compreensão de que essa população considerada atrasada em relação a idade/série era vista de maneira pejorativa como deficientes mentais treináveis, que significa incapaz de aprender qualquer conteúdo formal (Sassaki, 2017).

Nesse ínterim, é relevante afirmar que a Constituição Federal de 1988, inaugura um marco decisivo ao estabelecer o princípio da universalidade, garantindo igualdade de condições de oportunidades para o acesso e a permanência na educação, articulando esse direito aos fundamentos da cidadania e dos direitos humanos.

Na sequência, outro documento que reforça a garantia de que todas as crianças têm direito à matrícula na escola regular é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído em 1990. Paralelamente, marcos internacionais como a Declaração de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e, posteriormente, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), também impulsionaram transformações profundas ao defender que a deficiência é consequência da interação entre condições individuais e barreiras sociais.

Durante os anos 2000, políticas públicas brasileiras passaram a dialogar com esses referenciais. O PNE (2001), a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e o Decreto nº 3.956/2001 reforçaram a necessidade de que a escola comum se estruturasse para receber todos os

estudantes. No entanto, pesquisadores recentes, como Silva e Martins (2023), observam que parte dessas normativas ainda mantinha elementos de um modelo substitutivo, dificultando a consolidação de um sistema amplamente inclusivo.

Conforme o movimento internacional pelos direitos humanos, a compreensão sobre inclusão, atualmente, perpassa pela concepção de que a escola deve ser a promotora de participação, com a finalidade de afastar qualquer entrave e diferenças como parte da diversidade humana. Desse modo, a educação especial se afasta da visão de espaço separado, para assumir fortemente a função complementar, articulada ao ensino regular. A perspectiva atual, como reforçam Mittler (2022) e Rodrigues (2021), demanda a criação de múltiplos elementos como redes de apoio, formação docente continuada e políticas integradas que garantam acesso, permanência e aprendizagem significativa em ambientes escolares comuns.

De acordo com Mantoan (2020), a educação inclusiva reflete a compreensão de que todos os indivíduos pertencem plenamente à sociedade, pois a diversidade faz parte da condição humana. Assim, o termo busca expressar uma visão de mundo que reconhece cada pessoa como cidadã legítima, valorizando as diferenças como elemento natural da vida em comunidade.

A partir dessa ótica, a escola configura-se como a instituição responsável de receber e atender todos os estudantes, considerando suas peculiaridades, ritmos de aprendizagem ou necessidades específicas e, não mais um espaço segregador. A inclusão, portanto, não se restringe a inserir o aluno na sala comum, mas significa reconsiderar práticas, culturas e políticas escolares para garantir os princípios que regem a educação de modo geral e fomentar a aprendizagem o desenvolvimento do potencial dos escolares.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico deve ser conduzido na produção de uma atmosfera ambiental flexível, dotado de uma capacidade de dar respostas às singularidades presentes no cotidiano escolar. Isso implica na reorganização de instrumentos e procedimentos didáticos, na diversificação de recursos, no fortalecimento da colaboração entre profissionais e na promoção de uma conduta ética comprometida com o princípio da equidade.

Ao reconhecer que a diversidade é constitutiva da vida social, a educação inclusiva propõe uma ruptura com modelos tradicionais que privilegiavam a homogeneidade. Em seu lugar, afirma-se uma concepção de ensino que valoriza a pluralidade, incentivando relações mais solidárias e práticas que favoreçam a formação de uma sociedade mais equitativa e verdadeiramente democrática.

Pontua-se que a Lei nº 10.436/02, oficializou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legítimo de comunicação e expressão, estabelecendo mecanismos institucionais de apoiar sua utilização e divulgação. A norma também prevê a introdução da disciplina de Libras nos cursos de formação docente, integrando-a no currículo de maneira obrigatória.

No ano de 2003, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação especial lançou o programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade, com o propósito de converter os sistemas de ensino em redes verdadeiramente inclusivas. Essa iniciativa buscou respeitar e promover um amplo processo de sensibilização e formação de gestores e professores nos municípios brasileiros, assegurando o acesso de todos os estudantes à escolarização, com garantia de acessibilidade e adequada organização do atendimento educacional especializado.

Em 2004, tendo como fundamento o Decreto nº 3.956/2001, o Ministério Público Federal divulgou o documento intitulado “Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede regular”, cujo material teve como premissa básica difundir os princípios e orientações internacionais sobre a inclusão educacional, reafirmando tanto o direito quanto as vantagens da escolarização conjunta de estudantes com e sem deficiência nas classes comuns do ensino regular.

E, por fim, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, admitida pela ONU em 2006 e homologada pelo Brasil, reforça a compreensão sobre a restrição presente para a convivência interacional com o ambiente. Em seu artigo 1º, o documento define pessoas com deficiência como aquelas que apresentam impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial que, ao se relacionarem com diferentes obstáculos, podem restringir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade com as demais (ONU, 2006).

Marcos legais nacionais e internacionais da inclusão escolar

Legislações inclusivas brasileiras

Na perspectiva histórica da educação brasileira, como coloca Ragonesi (2017), apresenta-se a seguinte linha de tempo:

CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1824 (1824) - estabelecia a educação primária fosse obrigatória, gratuita e acessível a todos os cidadãos, colocando como ponto central a educação especial no país.

Essa afirmativa, segundo Bueno (2019) e Mendes (2021) foi o ponto crucial da educação especial devido a implantação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Instituto dos Surdos mudos. Entretanto, influenciada por conflitos políticos, sociais, entre outros, a educação especial suportou prejuízos inócuos e se enfraqueceu, pela sua concepção assistencialista que não certificava uma educação de fato. Mesmo diante da evidência da igualdade dos institutos europeus, mediante a essa política de clientelismo, atendia apenas as necessidades individuais e emergentes sem incitar transformações estruturais efetivas e de longa duração, o que consequentemente, delimitou o desenvolvimento da educação (Bueno, 2019).

Baseado no pensamento de Mendes (2021), a ideia da inclusão se alicerça em uma filosofia de reconhecimento e aceitabilidade da diversidade na convivência em sociedade. O que significa dizer garantir o acesso de todos sem exceção às oportunidades, independentemente das particularidades de cada indivíduo no grupo social.

Resumidamente, na visão de Silva e Lameiro (2022), no Brasil, a educação especial teve sua gênese em uma época marcada pela marginalização e discriminação das pessoas com deficiência, à medida em que, eram deixadas à margem da sociedade. Por conta desse contexto, emergiu inicialmente, uma teoria assistencialista, com a criação da roda dos expostos², uma combinação de elementos utilizado em que bebês fossem desamparados e abrigados por instituições. Passado um tempo, ocorreu a transição para o período de integração, em que se buscava educar as crianças com deficiência de acordo com seu potencial, objetivando, preferencialmente, à cura por meio da educação (Silva; Lameiro, 2022).

Mediante esse contexto, segundo os autores citados acima, foram criadas as primeiras instituições destinadas às crianças com deficiência, a exemplo do Instituto Benjamin Constant e o Instituto de Surdos e Mudos. Contudo, havia o questionamento se estava sendo suficiente a forma de aplicação da simples integração ou a inclusão deveria ser promovida de forma mais abrangente. Esse questionamento alavancou a ideia de que a educação especial passasse a buscar a inclusão como objetivo concreto, maior, considerado o acesso, a qualidade de ensino e a autonomia dos indivíduos com deficiência na sociedade, sem esquecer que, para essa efetivação, se faz necessários professores capacitados e políticas públicas adequadas (Silva; Lameiro, 2022).

² Refere-se ao abandono de crianças no Brasil, desde a colônia onde mulheres solteiras abandonavam seus filhos em decorrência do preconceito e da opressão social (www.wikipedia.com.br)

Com base nos pressupostos, o percurso histórico da educação especial no contexto brasileiro, especialmente sob a perspectiva da educação inclusiva, é assinalado por progressos legislativos importantes, com a pretensão de garantir que todos tenham o acesso à educação, respeitando a diversidade e favorecendo a inclusão de estudantes com deficiência.

A seguir, são apresentados alguns marcos legais e suas implicações:

A CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA (1988) - foi um marco importante, a partir do que foi disposto em seu artigo 205, que estabelece "a educação constitui um direito universal e uma responsabilidade conjunta do Estado e da família"; além disso, o artigo 208, determina que o ensino deve ser ofertado respeitando o princípio de igualdade de oportunidades para o acesso e permanência na escola. Depreende-se que tais artigos são fundamentais para a criação de políticas públicas que assegurem a inclusão de todos os estudantes, independentemente de suas condições (Brasil, 1988).

A educação inclusiva é atualmente amparada e fomentada pela legislação acima, constituindo-se como um marco referencial das políticas educacionais nas três esferas governamentais: federal, estadual e municipal, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, que o atendimento educacional especializado destinado às pessoas com deficiência, deve ocorrer, prioritariamente, no contexto da escola regular.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA 1990 – Estabelecido pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. É uma legislação brasileira que estabelece os direitos e as garantias de crianças e adolescentes. Esse estatuto é fundamentado em princípios de proteção integral e prioridade absoluta, destacando a importância do respeito à dignidade humana desde os primeiros anos de vida. Regulamenta atendimento educacional especializado para crianças com deficiência, preferencialmente nas escolas regulares, bem como a oferta de atividades laborais assistidas para adolescentes com deficiência (Brasil, 1990).

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA (1990) - Por meio do Decreto nº 9.710/1990 – É um acordo internacional que salvaguarda os direitos da criança e que o Brasil ratificou por meio do Decreto em pauta, reconhecido como um marco importante em direção a garantia e fortalecimento dos direitos das crianças em âmbito nacional.

Esta convenção, homologada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 1989, é um dos marcos regulatórios de direitos humanos mais fortemente ratificados, cuja propositura centra-se em promover o acesso a um ordenamento básico

de direitos universalmente, inobstante de sua origem, condição econômica, gênero ou qualquer outra característica. O Brasil assumiu o compromisso de aplicar os preâmbulos legais fixados na Convenção, com o adendo ao direito à educação inclusiva. Em outras palavras, o documento reafirma o compromisso com a não discriminação e com a oferta iguais de oportunidades educacionais para todas as crianças.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB - 1996) - Lei n.º 9.394/96, confirma a educação inclusiva ao assegurar a matrícula de alunos com deficiência em instituições de ensino regulares, rompendo a lógica anterior que privilegiava a segregação, por meio do artigo 58 que dispõe "o atendimento educacional especializado deve ser ofertado preferencialmente na rede comum de ensino" (Brasil, 1996, p. 23). Essa mudança de paradigma fortalece o entendimento de que a educação precisa estar ao alcance de todos.

Na citada Lei encontra-se um capítulo específico à educação especial, com garantias de oferta de serviços de apoio especializado no ambiente da escola regular, voltados às demandas dos estudantes da educação especial. No entanto, na prática, essa normativa ainda não avançou no que concerne a garantia do acesso à educação inclusiva de crianças e adolescentes com deficiência em turmas comuns das instituições de ensino regular (Silva; Lameiro, 2022).

DECRETO N° 3.298 (1999) – É um importante instrumento normativo no Brasil que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, que trata da proteção e dos direitos das pessoas com deficiência. Essa regulamentação reflete o compromisso do Estado brasileiro em promover a inclusão e assegurar que indivíduos com deficiência tenham acesso às mesmas oportunidades que os demais cidadãos.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) (2001) - Regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e contempla as regras de acolhimento e proteção às pessoas com deficiência, elevando a educação especial como uma modalidade transversal, isto é, por meio de uma concepção educativa que aborda o conhecimento teórico com as questões da vida real estendidos a todos os níveis e modalidades educacionais, atuando de forma complementar ao ensino regular (Brasil, 2001).

RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 2 (2001) – Instaura um conjunto de diretrizes nacionais para guiar a educação especial na educação básica, com a regulação de diretrizes estabelecendo que os sistemas educacionais devem receber matrículas de todos os estudantes e se estruturem para responder às necessidades educacionais especiais, garantindo um ensino de qualidade para todos.

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº1 (2002) – Estabelece instruções curriculares nacionais respectivamente sobre a formação de professores da educação básica, acrescentando teorias e informações sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aliados às especificidades dos alunos com deficiências (Brasil, 2002).

LEI Nº 10.436 (2002) - Institui a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma ferramenta normativa a ser utilizado na comunicação e expressão por meio de intérpretes, a fim de promover a inclusão de pessoas surdas no ambiente escolar e na vida social (Brasil, 2002).

DECRETO Nº 5.626 (2005) – Ratifica a Lei nº 10.436, de 2002, confirmando a inclusão da Libras como componente curricular obrigatório na matriz curricular dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, além de garantir a atuação de profissionais tradutores e intérpretes de Libras no contexto educacional (Brasil, 2005).

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (PNEDH) (2006) - Apresenta metas para a inclusão com dispositivos legais das pessoas com deficiência nos currículos escolares, fomentando a formação voltada aos direitos humanos e ao reconhecimento da diversidade (Brasil, 2006).

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (PDE) (2007) – Respalda a discussão sobre a infraestrutura escolar, fazendo destaques da acessibilidade nas edificações, a qualificação docente, bem como a instalação de salas de apoio educacional inclusivo destinadas a oferecer suporte ao processo da educação inclusiva (Brasil, 2007).

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPEI) (2008) – instituída pelo Ministério da Educação, representou marco significativo, pois estabeleceu orientações voltadas a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares. A política promove a formação de professores e a adaptação curricular, além de indicar que o acesso ao conhecimento deve ser assegurado por meio de ações pedagógicas que valorizem e considerem as diferenças entre os estudantes.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (2008) – foi ratificada pelo Brasil com uma posição de emenda constitucional, na qual torna mais forte o acordo político do país em relação ao desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo em todas as etapas de ensino, garantindo o envolvimento social das pessoas com deficiência, valorizando suas particularidades como parte integrante da diversidade humana.

DECRETO Nº 6.571 (2008) – estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica refere-se a uma diversidade de atividades, materiais pedagógicos e recursos de acessibilidade, concedidos de maneira complementar ou suplementar à formação escolar dos estudantes no ensino regular. Outrossim, o referido Decreto também exige que a União apresente assistência, suporte técnico e recursos financeiros destinados aos sistemas públicos de ensino.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4 (2009) – Respalda com orientações sobre a efetividade do AEE nas escolas de educação básica, delimitando que sua realização deve ser feita no contraturno escolar e, sempre que possível, em salas de recursos multifuncionais das escolas regulares, conforme previsto no Decreto nº 6.571, de 2008.

DECRETO Nº 7.611 (2011) – Torna sem efeito o Decreto nº 6.571, de 2008, e institui diretrizes e normas para o público-alvo em discussão, com determinação de que o sistema educacional deve ser inclusivo em todas as etapas e que o processo educativo se prolonga ao longo de toda a existência humana. O Decreto em comento dificulta a exclusão no sistema escolar de forma geral, sob o argumento de deficiência e assegura adaptações que podem ser realizadas e medidas de apoio individualizadas (Brasil, 2011).

PLANO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (2011) - VIVER SEM LIMITES – Impulsiona a promoção da inclusão e a autonomia das pessoas com deficiência por meio de ações articuladas e sincronizadas no âmago, com foco na educação, na inclusão social, na atenção à saúde e na garantia de acessibilidade nas escolas, na formação de professores e na produção de material didático acessível (Brasil, 2011).

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) (2014) - A META 4 - tem como objetivo assegurar que todas as crianças e adolescentes na faixa etária de 4 a 17 anos com deficiência, incluindo aquelas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tenham acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular, garantindo um sistema educacional inclusivo.

LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (LBI), Lei n.º 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência – reúne e fortalece os direitos das pessoas com deficiência no âmbito educacional. O artigo 28 estabelece que a educação deve ocorrer em perspectiva inclusiva, atribuindo às instituições de ensino a responsabilidade de oferecer os recursos, apoios e adaptações indispensáveis para que esses estudantes exerçam plenamente seu direito de aprender. Essa legislação reafirma que a inclusão ultrapassa o caráter de política pública: trata-se

de um direito humano fundamental. Ao garantir condições de acesso, participação e aprendizagem, a LBI contribui para a promoção da cidadania, da autonomia e da participação ativa das pessoas com deficiência na vida escolar e social.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) (2017) - apresenta diretrizes que orientam a elaboração dos currículos das escolas brasileiras. Um dos principais objetivos da BNCC é eliminar barreiras e promover a inclusão e a diversidade, reconhecendo que todos os estudantes têm o direito de aprender, respeitando suas particularidades. Essa diretriz é um mecanismo determinante para a elaboração e efetivação de um currículo que atenda a todos os estudantes, independentemente de suas condições.

REVOGAÇÃO DO DECRETO 10.502/2020 (2023) – foi realizada no ano de 2023, e foi um passo importante na reafirmação do compromisso brasileiro com a educação inclusiva. O decreto havia proposto um formato de atendimento voltado às pessoas com deficiência que reabria espaço para a criação e ampliação de classes e escolas especiais, o que gerou forte reação de movimentos sociais, pesquisadores e entidades da área. Essa mobilização resultou na suspensão de sua vigência pelo Supremo Tribunal Federal em 2021. Com a revogação definitiva em 2023, o país retomou oficialmente as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), reforçando que estudantes com deficiência devem ter prioridade de acesso, participação e aprendizagem na escola comum, em condições de equidade.

Assim sendo, sem dúvida, essa temática possibilita examinar e entender de que maneira as políticas voltadas à educação especial influenciam e orientam o desenvolvimento da educação inclusiva. Assim, a educação inclusiva precisa ser compreendida como uma responsabilidade compartilhada, que envolve toda a sociedade, profissionais da educação, famílias e o próprio Estado na garantia de condições equitativas de aprendizagem e participação para todos os estudantes (Mantoan, 2020). Promover uma cultura inclusiva sólida é essencial para assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, possam efetivamente ter acesso a uma educação de qualidade. A legislação é apenas um primeiro passo; sua implementação e prática nas escolas é que irão determinar se estamos, de fato, caminhando em direção a uma educação inclusiva.

A partir da determinação de que uma escola regular seja capaz de atender todas as crianças voltada para o fim das discriminações e construção de comunidades inclusivas,

elas devem assegurar uma educação de qualidade à maioria das pessoas, ao mesmo tempo em que se busca aprimorar a eficiência e, em última instância, a relação custo-eficácia de todo o sistema educacional (Sassaki, 2017).

Nessa ótica de pensamento, é importante ressaltar que a educação especial, quando abordada sob a perspectiva inclusiva, assume um papel amplo e inovador nos sistemas educacionais. Ao invés de apoiar modelos segregados, que criam programas específicos para alunos com deficiência, a educação especial se insere em um processo de reavaliação e transformação das práticas escolares. Esse movimento requer a reestruturação de currículos, metodologias, estratégias avaliativas e a organização das instituições, visando assegurar que todos os estudantes, independentemente de terem ou não deficiência, aprendam em conjunto (Mendes, 2019).

Nesse cenário, tanto gestores públicos quanto profissionais da educação assumem um papel fundamental, sendo responsáveis por elaborar políticas educacionais que considerem a diversidade humana como elemento essencial do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a educação especial deixa de funcionar como um espaço separado e passa a integrar um conjunto articulado de ações que promovem a inclusão, garantindo que o direito à educação se concretize em ambientes comuns, acolhedores e justos para todos.

Legislações inclusivas internacionais

As legislações internacionais de inclusão representam um compromisso global em defesa dos direitos humanos e da dignidade de todos os indivíduos. A luta pela inclusão e pela igualdade é contínua e requer a colaboração entre governos, sociedade civil e organismos internacionais. Para um progresso real, é essencial que esses direitos sejam não apenas reconhecidos, mas efetivamente implementados e divulgados em todos os níveis da sociedade (Vieira; Cirino, 2024).

Essas normativas buscam promover condições equitativas favoráveis de possibilidades e salvaguardar os direitos de grupos historicamente marginalizados e vulneráveis, como pessoas com deficiência, mulheres, crianças, comunidades LGBTQIA+, minorias étnicas e raciais, entre outros.

A seguir, apresenta uma vasta lista de legislações que tratam das políticas, estratégias e barreiras da educação inclusiva em termos mundiais:

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS – DUDH (1948) – é um marco regulatório fundamental na história dos direitos humanos. Composta por 30

artigos nos quais regulam o sistema de normas com uma série de direitos e liberdades que devem ser assegurados universalmente, independentemente de nacionalidade, etnia, religião ou qualquer outra condição. É um documento vital que estabelece um padrão global para a proteção dos direitos fundamentais e confere o direito à educação, assegurando o caráter obrigatório e gratuito do ensino fundamental. Foi incorporada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 (ONU, 1948).

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN) (1990) – é uma balizadora importante na história da educação mundial que expressa como seu fundamental objetivo a reafirmação do direito de todas as pessoas à educação e estabelecer diretrizes para a universalização do acesso à educação de qualidade, como prescrição de metas, a exemplo da eliminação do analfabetismo e a garantia de acesso universal a educação básica, além de promover ações proativas para identificar obstáculos e recursos disponíveis (ONU, 1990).

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994) - SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS NA ÁREA DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS - O texto estabelece especificamente, que a exclusão de crianças da escola por motivos torpes como trabalho infantil e abuso sexual devem ser tratados com atendimento especializado. Afirma ainda que as que possuem deficiências graves devem receber atendimentos no mesmo ambiente de ensino junto com as demais (Brasil, 1994).

Além do que, resguarda que as escolas regulares inclusivas devem ser vistas como o principal instrumento que possa romper com a discriminação, e defende que as mesmas devem receber todas as crianças independentemente de suas condições. É fato que este documento serviu de base para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tendo como focos principais as políticas públicas em que tais condições e que as necessidades sejam respeitadas.

Depreende-se, portanto, que o caráter inovador da Declaração referida se baseia em ocupar discussões sobre as consequências e o encaminhamento de normativas primordiais para a elaboração e reformulação de ações governamentais dos sistemas educacionais. Mas, antes de tudo, esse documento proporcionou uma oportunidade única de organizar a educação especial nos moldes da estrutura de educação para todos, desde que formulou e promoveu uma plataforma assentada no princípio e na discussão de uma prática que assegure a inclusão das crianças com deficiências respeitando estas iniciativas e garantindo o direito em uma sociedade de aprendizagem (Arruda; Dickson, 2018).

CONVENÇÃO DA GUATEMALA (1999) – representa um passo significativo na garantia e valorização dos direitos da pessoa com deficiência na América Latina ao reafirmar a dignidade e a igualdade, reconhecendo as dificuldades enfrentadas por esse grupo, mas também aponta caminhos para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva. Propõe que o monitoramento contínuo e a autonomia no respeito a esses direitos são essenciais para garantir que as promessas da convenção se tornem realidade na vida das pessoas com deficiência (Brasil, 1999).

DECRETO N° 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001 – informa a publicização legal da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, pelo fato de ser um acordo celebrado internacionalmente que tem por objetivo implementar e fortalecer os direitos e reconhecer o valor inalienável da dignidade das pessoas com deficiência em todos os países que são membros.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: O COMPROMISSO DE DAKAR (UNESCO) (2000) – Descreve os termos dos cinco objetivos da educação mundial como um direito básico e primordial a serem alcançados:

- Atenção e educação na primeira infância – garantir o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos;
- Universalização do ensino primário – garantir que todas as crianças tenham acesso à educação básica;
- Igualdade entre os sexos – eliminar obstáculos e estereótipos que impedem meninas e mulheres de acessar e progredir na educação;
- Redução do analfabetismo – diminuir a porcentagem de pessoas que não sabem ler ou escrever;
- Busca por uma educação de boa qualidade - educação que forneça habilidades para o desenvolvimento econômico, social e pessoal (UNESCO, 2000).

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (2009) – Foi sancionada pela ONU e o Brasil faz parte como um de seus membros. Ela representa um marco significativo na garantia e zelar pelos direitos das pessoas com deficiência em todo o mundo. Consagra ainda um comprometimento assumido internacional de garantir a igualdade de oportunidades, a não discriminação, a acessibilidade e a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade (ONU, 2009).

AGENDA 2030 – (ONU, 2015) – É um tratado para a comunidade internacional de ação global da Organização das Nações Unidas (ONU) para promover o desenvolvimento sustentável e a erradicação da pobreza até 2030. É um plano mundial que envolve três dimensões: econômica, social e ambiental, para garantir os direitos humanos, assim como o acesso a uma educação inclusiva e equitativa para todas as crianças, jovens e adultos com qualidade, proporcionando oportunidades de aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Os objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) são: promover vida digna para todos; eliminar a pobreza em todas as suas formas; fortalecer a paz universal; proteger o planeta; promover o respeito aos direitos humanos; promover o Estado de Direito; promover a justiça e a igualdade e promover a não discriminação (ONU, 2015).

DECLARAÇÃO DE INCHEON: EDUCAÇÃO 2030 - (UNESCO, 2015) – Defende a educação para todos como o mais importante instigador para o desenvolvimento mundial, reforçando os princípios defendidos pelo movimento internacional Educação para Todos. O documento expressa o compromisso de uma educação inclusiva de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, sendo, portanto, considerado o mais importante documento legal que referenda a educação nas últimas (UNESCO, 2015).

COMPROMISSO DE CALI - UNESCO 2019 – Este documento enaltece o progresso em direção aos sistemas de educação e firma o compromisso por meio dos dispositivos interligados com os da Agenda 2030, com destaque, paralelamente, aos desafios e estratégias, a fim de superar os desafios contínuos enfrentadas por grupos em situação de vulnerabilidade e exclusão (UNESCO, 2019).

Desse modo, portanto, entende-se que as propostas emancipadoras reveladas na educação inclusiva apontam para um aprendizado orientado pelos próprios sujeitos construtores do processo educativo, e dependendo de seus limites e possibilidades que se apresentam, é possível avançar em relação à conquista de novos níveis de conhecimento.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo do estudo evidencia que a educação inclusiva representa um avanço significativo na construção de sistemas educacionais mais justos e democráticos. Ao reconhecer a diversidade como característica inerente à condição humana, essa perspectiva contribui para a superação de práticas excludentes e para a

promoção do direito à educação em sua dimensão plena. A inclusão escolar, portanto, não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve a garantia de condições reais de aprendizagem e participação para todos os estudantes.

Os desafios para a efetivação da educação inclusiva ainda são expressivos e estão relacionados, sobretudo, à formação dos professores, à organização curricular e à gestão das instituições de ensino. A ausência de recursos adequados, a fragilidade das políticas públicas e a resistência a mudanças pedagógicas dificultam a consolidação de práticas inclusivas no cotidiano escolar. Nesse cenário, o papel do docente destaca-se como central, uma vez que sua postura pedagógica influencia diretamente a construção de ambientes de aprendizagem acolhedores e respeitosos.

Conclui-se que a educação inclusiva exige um esforço coletivo e contínuo, envolvendo o Estado, a escola, os profissionais da educação, as famílias e a sociedade. Investir em políticas educacionais consistentes, formação continuada e práticas pedagógicas sensíveis à diversidade é fundamental para assegurar o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, a educação inclusiva reafirma seu papel como instrumento de transformação social, promovendo equidade, cidadania e respeito às diferenças no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Gabriela Alves de; DIKSON, Dennys. Educação inclusiva, legislação e implementação. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 2, p. 214-227, mai./ago. 2018.

BRASIL. **Constituição de 1824**, de 25 de março de 1824. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. 1824.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 27 nov. 2025.

BRASIL. Portal do Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 27 nov. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações Curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Inter-Americanana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 27 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1, p. 39.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2025.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 01 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 01 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação- PNE**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**, que dispunha sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2007-2010/decretod7083.htm> Acesso em: 2 dez. 2025.

BRASIL. **Lei n. 12.976**, de 4 de abril de 2013. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013a. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 3 dez. 2025.

BRASIL. **Viver sem limite**: Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 10 abr. 2024.

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

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 2019.

CARVALHO, Ana Paula; TELES, Rodrigo. **Políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas na educação básica**. São Paulo: Cortez, 2023.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 27 nov. 2025.

FERREIRA, Windyz Brazão. **Políticas de Inclusão e Direitos Humanos na Educação Contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2021.

FIGUEIREDO, Ana; SILVA, Carla. **Educação inclusiva**: desafios e práticas no contexto brasileiro. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2021.

GALVÃO, Altair de Oliveira; SILVEIRA, Carlos Roberto da. A pessoa com deficiência e a educação inclusiva: uma reflexão a partir das linhas abissais. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 32, n. 2, p. 1–21, 2023.

KHATER, Eduardo; SOUZA, Kelen Cristina Silva de. DIVERSIDADE X INCLUSÃO: Conceito, teoria e prática na educação infantil. **Revista Educação em Foco** – Edição nº 10 – Ano: 2018

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: desafios e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2019.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. 2021.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos e práticas. Porto Alegre: Penso, 2022.

MOURA, Daniela Cristina. **Inclusão escolar e cidadania**: perspectivas contemporâneas para a educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

OLIVEIRA, Mariana Duarte. **Educação inclusiva e justiça social**: desafios e caminhos para a escola democrática. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH**, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 27 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em 27 nov. 2025.

RAGONESI, M. E. M. M. **Psicologia escolar**: pensamento crítico e práticas profissionais. 1997. 48p. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

RODRIGUES, Elisa Martins. **A escola que acolhe**: teorias e práticas da educação inclusiva. Porto Alegre: Penso, 2020.

RODRIGUES, David. **Educação Inclusiva**: repensando a escola. Lisboa: Porto Editora, 2021.

SANTOS, João Henrique; ALMEIDA, Carla Regina. **Diversidade, direitos e inclusão:** reflexões para a prática docente. Recife: UFPE Editora, 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, Editora WVA, 2017.

SCHOLLO, P.J. **Mainstreming revisited. The Elementary School Journal**, 92, 2019.

SILVA, A. M.; LAMEIRO R. D. A formação de professores no Brasil no contexto da educação especial. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 578, jan. 2022. Disponível em: doi.org/10.51891/rease.v8i1.3834. Acesso em: 01 dez. 2025.

SILVA, Ana Paula; MARTINS, Caroline. Inclusão, diversidade e direitos humanos no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 9, n. 2, p. 45–60, 2023.

SOUZA, Izadora Martins da Silva de; CORDEIRO, Kelly Maia; DE PAIVA, Carla. Educação inclusiva e educação em direitos humanos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 884–898, 2022. DOI: 10.12957/riae.2022.69688. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/69688>. Acesso em: 29 nov. 2025.

SANTOS, S. M. A. V. et al. Educação inclusiva e políticas públicas em debate entre a normatização ideal e os desafios cotidianos da escola. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 11, n. 7, jul. 2025.

UNESCO. **Educação para Todos:** o compromisso de Dakar. Brasilia: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.70p.

UNESCO. **Declaração de Incheon:** rumo a uma Educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2015. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/expertise/education-2030-brazil>. Acesso em 27 nov. 2025.

UNESCO. **Compromisso de Cali.** Acordo que reafirma o compromisso com a educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, reforça a necessidade de alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 e busca superar barreiras educacionais. UNESCO, 2019

VIEIRA, L. A.; CIRINO, R. M. B. (Orgs.). **Políticas e práticas para a Educação Inclusiva:** discussões sob uma perspectiva ampliada [livro eletrônico]. Paranaguá: UNESPAR, 2024.



ALTAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

**Deolanda Pereira de Moraes
Ricardo Figueiredo Pinto**

DOI: 10.29327/5747050.1-11

ALTAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

DOI: 10.29327/5747050.1-11

Deolanda Pereira de Moraes

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O artigo discute as Altas Habilidades/Superdotação no contexto da educação inclusiva, enfatizando a necessidade de reconhecer e atender às singularidades dos estudantes com potencial elevado. A análise aborda a compreensão contemporânea das AH/SD como um fenômeno multidimensional, que pode manifestar-se em diferentes áreas, como capacidades cognitivas, criatividade, liderança e habilidades socioemocionais. Destaca-se que a identificação desses estudantes exige processos amplos e contínuos, considerando fatores individuais e contextuais. O texto evidencia os desafios enfrentados pelas escolas, como a insuficiência de formação docente, a carência de estratégias pedagógicas diferenciadas e as fragilidades na implementação de políticas públicas. Conclui-se que o atendimento educacional adequado aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação depende da articulação entre práticas pedagógicas inclusivas, formação continuada de professores e políticas educacionais comprometidas com a equidade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Altas Habilidades; Educação inclusiva; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The article discusses High Abilities/Giftedness within the context of inclusive education, emphasizing the need to recognize and address the singularities of students with high potential. The analysis presents the contemporary understanding of High Abilities/Giftedness as a multidimensional phenomenon that may manifest in different areas, such as cognitive capacities, creativity, leadership, and socio-emotional skills. It highlights that the identification of these students requires broad and continuous processes that consider both individual and contextual factors. The text points out the challenges faced by schools, including insufficient teacher training, the lack of differentiated pedagogical strategies, and weaknesses in the implementation of public policies. It concludes that appropriate educational provision for students with High Abilities/Giftedness depends on the articulation between inclusive pedagogical practices, continuous teacher education, and educational policies committed to equity and the comprehensive development of students.

Keywords: High Abilities; Inclusive education; Pedagogical practices.

RESUMEN

El artículo aborda las Altas Habilidades/Superdotación en el contexto de la educación inclusiva, destacando la necesidad de reconocer y atender las singularidades de los estudiantes con alto potencial. El análisis presenta la comprensión contemporánea de las Altas Habilidades/Superdotación como un fenómeno multidimensional, que puede manifestarse en diferentes áreas, como capacidades cognitivas, creatividad, liderazgo y habilidades socioemocionales. Se resalta que la identificación de estos estudiantes requiere procesos amplios y continuos, que consideren factores individuales y contextuales. El texto señala los desafíos enfrentados por las escuelas, como la insuficiente formación docente, la falta de estrategias pedagógicas diferenciadas y las debilidades en la implementación de políticas públicas. Se concluye que la atención educativa adecuada a los estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación depende de la articulación entre prácticas pedagógicas inclusivas, formación continua del profesorado

y políticas educativas comprometidas con la equidad y el desarrollo integral de los estudiantes.

Palabras clave: Altas Habilidades; Educación inclusiva; Prácticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se como um princípio fundamental das políticas educacionais contemporâneas, ao reconhecer que a diversidade humana constitui elemento central do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a escola passa a assumir o compromisso de atender às diferentes formas de aprender, considerando que igualdade de direitos não implica homogeneização das práticas pedagógicas. Entre os públicos que demandam atenção específica encontram-se os estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, cujo potencial elevado requer estratégias educacionais que favoreçam seu pleno desenvolvimento.

As Altas Habilidades/Superdotação são compreendidas como um fenômeno complexo e multidimensional, que ultrapassa a noção restrita de desempenho acadêmico elevado ou resultados em testes psicométricos. Estudos contemporâneos apontam que essas características podem manifestar-se em diferentes domínios, como habilidades cognitivas, criatividade, liderança, competências socioemocionais e talentos artísticos ou psicomotores. Dessa forma, a identificação e o atendimento desses estudantes exigem uma abordagem ampliada, capaz de considerar tanto fatores individuais quanto contextuais.

Diante desse cenário, torna-se essencial discutir os fundamentos teóricos, as características, as necessidades educacionais específicas e as políticas públicas voltadas aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Este artigo tem como objetivo analisar o conceito de AH/SD, suas principais manifestações no contexto escolar e os desafios enfrentados pelas instituições de ensino e pelos docentes para garantir práticas pedagógicas inclusivas. Busca-se, assim, contribuir para a reflexão sobre estratégias educacionais que promovam o reconhecimento, a valorização e o desenvolvimento do potencial desses estudantes no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO

Definições de altas habilidade e superdotação

A educação inclusiva representa um paradigma de ensino baseado no respeito aos direitos humanos e na compreensão de que igualdade e diferença caminham juntas, ou seja, são valores indissociáveis. Nesse modelo, a escola reconhece que cada estudante

possui modos próprios de aprender e participar, e que essa diversidade não é um obstáculo, mas um elemento essencial para a construção de ambientes educativos mais justos (Lopes et al. 2025).

Assim, a promoção da educação inclusiva é uma temática complexa que envolve políticas públicas e práticas que visam não somente garantir que todos tenham acesso às mesmas oportunidades, mas também promover uma cultura de respeito por meio de recursos, estratégias e adaptações necessárias para que cada estudante avance de acordo com suas singularidades (Freitas, 2021). Essas políticas rompem com práticas excludentes e reafirma o compromisso de uma educação que acolhe, valoriza e potencializa as diversidades como elemento fundamental do processo formativo, principalmente de alunos com altas habilidades ou superdotação (Nakano, 2025).

Mediante esse contexto, se encontram os alunos com desempenho notável e acima da média em diversas atividades, nos quais, muito embora ainda existem muitos desafios nessa área, os avanços podem ser percebidos. Por conta disso, essa evolução promove a ressignificação acerca da concepção unidimensional, limitada a aptidões cognitivas e avaliação psicométrica para uma compreensão multidimensional desse fenômeno (Lemos; Lima; Paiva, 2025).

Essa perspectiva reconhece que o potencial elevado se manifesta de diferentes formas e envolve a interação entre capacidades cognitivas, criatividade, envolvimento com a tarefa, aspectos socioemocionais e contextuais. Assim, a identificação e o atendimento desses estudantes passam a exigir olhares mais amplos e integrados, que valorizem a diversidade de talentos e considerem as influências do ambiente escolar, familiar e sociocultural no desenvolvimento do potencial humano (Virgolim, 2020).

Nesse sentido, marcos legais como a Constituição Brasileira de 1988 assegura o direito de todos à educação, incluindo o atendimento adequado para pessoas com deficiências, a exemplo da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a esse público (Brasil, 2016).

Com relação aos déficits de aprendizagem ou deficiências pelos estudantes que muitas vezes são associados as altas habilidades e superdotação (AH e SD), são comumente negligenciados em decorrência da falta de qualificação e conhecimento dos profissionais da educação (Almeida; Capellini, 2020; Bahiense; Rossetti, 2024; Barros; Freire, 2025; Pinheiro, 2021).

Nesse ínterim, a discussão sobre altas habilidades/superdotação envolve diferentes campos teóricos, cada um destacando aspectos específicos desse fenômeno. Do

ponto de vista da neurobiologia, pesquisas recentes apontam que indivíduos com desempenho excepcional apresentam padrões diferenciados de conectividade neural, maior eficiência no processamento de informações e particularidades no funcionamento executivo, elementos discutidos por autores como Martins e Paiva (2020) e Rodrigues (2022), que enfatizam a relevância dos mecanismos cerebrais na compreensão da superdotação.

A psicopedagogia social aborda uma visão mais ampla, por entender que o desenvolvimento do potencial não depende exclusivamente de fatores internos, mas da interação entre características pessoais e o contexto socioeducacional. Carvalho e Dias (2021) e Almeida (2023) prelecionam que elementos como oportunidades de aprendizagem, estímulos culturais, mediação pedagógica e participação em grupos sociais afetam diretamente a apresentação das altas habilidades. Assim, a superdotação é vista como um fenômeno adaptado por condições psicológicas, educacionais e sociológicas.

Já as abordagens genéticas ressaltam a colaboração dos fatores hereditários, pois Figueiredo (2019) e Lopes (2025), concordam ao demonstrarem que determinadas características hereditárias podem ter base genética, mesmo que sua manifestação esteja ligada significativamente da influência do ambiente. A genética, portanto, não explicita isoladamente a superdotação, mas contribui para compreender predisposições que, quando aliadas a contextos favoráveis, potencializam habilidades superiores.

Nesse raciocínio, autores como Pereira e Cunha (2024) defendem uma visão integradora, apontando que compreender as altas habilidades exige considerar simultaneamente dimensões neurobiológicas, psicológicas, educacionais e socioculturais, visto que o potencial humano se desenvolve de forma complexa e multifatorial.

Por conseguinte, é pertinente citar que outras teorias e conceitos também corroboram e propiciam um arcabouço sólido na compreensão da AH e SD. A exemplo da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2015), Teoria dos Três Anéis de Renzulli (2018) e a Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski (2020). Contudo, torna-se indispensável seguir avançando, incorporando aportes neurocientíficos e adotando modelos educacionais alinhados com as transformações tecnológicas, científicas e sociais do presente. Essa visão integradora permite compreender melhor como esses indivíduos aprendem, a fim escolher práticas pedagógicas mais inclusivas, flexíveis e eficazes. Ao unir novos conhecimentos e perspectivas atualizadas, a educação

amplia sua capacidade de atender à diversidade dos estudantes e de promover aprendizagens significativas para todos.

Consoante a definição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), os estudantes com AH/SD são aqueles que revelam um desempenho ou potencial significativamente acima da média em uma ou mais áreas, como capacidade intelectual, domínio acadêmico, liderança, habilidades psicomotoras ou expressão artística. Esses alunos costumam apresentar também criatividade acentuada, forte motivação para aprender e profundo engajamento na realização de atividades relacionadas aos temas pelos quais demonstram interesse.

Segundo Rech e Negrini (2019), torna-se indispensável ter consciência de tais comportamentos para descobrir as características, para estimular as habilidades e competências, e colaborar com o desenvolvimento socioemocional dos alunos, para contribuir com a construção de suas identidades. Dentro desse contexto, acredita-se que o professor ocupa uma posição estratégica, pois é o profissional mais habilitado para realizar essa tarefa, porque acompanha cotidianamente o desenvolvimento dos alunos e observa suas manifestações de interesse, desempenho e interação. No entanto, embora seja o agente mais indicado para realizar essa identificação, sua atuação efetiva depende de uma formação acadêmica consistente e continuada, o que nem sempre se concretiza no contexto escolar. A ausência ou fragilidade dessa preparação pode limitar a capacidade docente de reconhecer e estimular adequadamente essas habilidades, reforçando a necessidade de investimentos em formação inicial e continuada voltada para a diversidade de perfis presentes na sala de aula.

As concepções e conceitos de Altas Habilidades/Superdotação (AHSD), nas últimas décadas, vem sendo ressignificado e conquistando destaque no contexto educacional brasileiro a partir do de pesquisas que abordam as ciências neurais. Esse avanço é em decorrência também do reconhecimento crescente da importância de identificar, compreender e atender estudantes que apresentam potencial elevado, garantindo-lhes oportunidades de desenvolvimento compatíveis com suas necessidades e características específicas (Renzulli, 2018).

Reconhecer que há estudantes com potencial superior em uma ou várias áreas, denota que o contexto escolar tenha a responsabilidade de criar práticas pedagógicas que permitam identificá-los, incentivá-los e acompanhar o desenvolvimento de suas habilidades. Apesar dos progressos teóricos e das garantias previstas na legislação, a presença efetiva desses alunos em ambientes escolares que realmente atendam às suas

necessidades ainda enfrenta obstáculos. Muitas instituições continuam a ter dificuldades em promover estratégias adequadas de enriquecimento, flexibilização curricular e acompanhamento individualizado, o que evidencia a necessidade de avançar na implementação de políticas e práticas inclusivas voltadas ao público com Altas Habilidades/Superdotação (Rech; Negrini, (2019).

Esse processo de reconhecimento e de atendimento ao público com Altas Habilidades/Superdotação tem assumido papel cada vez mais central na educação contemporânea, sobretudo no contexto das discussões sobre inclusão e equidade. À medida que a escola busca assegurar oportunidades de aprendizagem que respeitem as singularidades de todos os estudantes, cresce a compreensão de que esses alunos também necessitam de estratégias específicas que favoreçam seu pleno desenvolvimento, evitando que seus talentos permaneçam invisíveis ou subaproveitados (Nakano, 2025).

Nos últimos dez anos, e particularmente nos últimos cinco anos, pesquisas têm enfatizado que esses alunos demandam oportunidades particulares para desenvolver suas capacidades em áreas como raciocínio lógico, criatividade, liderança, habilidades acadêmicas avançadas ou talentos artísticos. Autores como Toledo et al (2025) reforçam que a escola precisa oferecer um ambiente estimulante, capaz de favorecer o engajamento intelectual e socioemocional desses estudantes a fim de potencializar a aprendizagem.

Outro marco regulatório é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9394/96 em seu artigo 58, que reconhece estudantes com altas habilidades como público da Educação Especial, enfatizando a necessidade de atendimento educacional especializado aliado com estratégias que promovam o desenvolvimento de suas capacidades. Assim, discutir as competências, potencialidades e necessidades desses estudantes é fundamental para a construção de um sistema educacional mais justo e equitativo.

As Altas Habilidades/Superdotação não se limitam a um desempenho escolar elevado, tampouco correspondem apenas ao resultado de testes psicométricos. Trata-se de um conjunto de características que envolvem habilidades cognitivas, criatividade, interesses intensos e envolvimento extremo em áreas de preferência.

As Altas Habilidades/Superdotação são geralmente compreendidas como um conjunto de potenciais elevados que se manifestam em diferentes áreas do desempenho humano, envolvendo capacidades cognitivas, criativas, socioemocionais ou artísticas acima da média

Joseph Renzulli (2018) afirma que o indivíduo com AH/SD demonstra uma combinação de habilidade acima da média, elevada criatividade e forte engajamento com a tarefa. Para o autor, não se trata apenas de inteligência, mas de um conjunto dinâmico de características que emergem quando a escola oferece oportunidades adequadas.

Os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação frequentemente demonstram agilidade no processamento das informações, habilidades para encontrar soluções aos problemas de grau elevado de complexidade e um amadurecimento precoce para entender conceitos abstratos. De acordo com Renzulli (2018), as características citadas incitam que os alunos sejam constantemente estimulados, com propostas desafiadoras e significativas. Do contrário, sem um acompanhamento adequado, comumente vão apresentar desmotivação, baixo no rendimento e até mesmo situações de fracasso escolar, já que o ensino tradicional muitas vezes não acompanha seu ritmo e suas necessidades específicas (Pérez, 2019).

Segundo Virgolim (2020), a superdotação deve ser compreendida como um potencial a ser desenvolvido, e não como um traço estático. Assim, fatores emocionais, sociais e educacionais influenciam diretamente a manifestação dessas habilidades. A autora alerta para a importância da identificação precoce e de estratégias pedagógicas diferenciadas.

Em estudos mais recentes, Almeida e Oliveira (2021), defendem que as altas habilidades podem aparecer em múltiplos domínios como liderança, artes, pensamento lógico ou criatividade e que a escola precisa abandonar visões restritivas baseadas somente em QI. Para eles, a superdotação é um fenômeno multidimensional e influenciado pelo contexto.

Esses pesquisadores destacam que estudantes com Altas Habilidades/Superdotação apresentam características de personalidade e do ambiente sociocultural e econômico de onde vive, o que demanda adequação de propostas de enriquecimento curricular, aliado as tarefas com níveis progressivos de complexidade e permanecer em ambientes que estimulem a autonomia e a exploração intelectual com o intuito de potencializar ainda mais seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

No contexto brasileiro, estudos recentes como os de Pérez (2019) enfatizam que muitos alunos com AH/SD permanecem invisíveis nas escolas regulares devido à falta de identificação adequada e à escassez de práticas pedagógicas diferenciadas. Para esses autores, a ausência de estratégias específicas pode levar o estudante superdotado à

desmotivação, ao baixo desempenho e até a evasão escolar, contrariando o senso comum de que esses alunos “não precisam de apoio.

Em suma, as habilidades singulares apresentadas pelos alunos com Altas Habilidades/Superdotação não devem ser vistas apenas como um desafio para a escola, mas como uma oportunidade de transformação e enriquecimento do ambiente educativo. Quando a instituição reconhece esses estudantes e implementa práticas pedagógicas capazes de impulsionar seu potencial, promove-se a construção de espaços mais democráticos, criativos e comprometidos com o desenvolvimento integral de todos os envolvidos no processo de aprendizagem (Oliveira; Rangni, 2020).

Diversos estudiosos contemporâneos da área apontam que indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação tendem a demonstrar um desempenho substancialmente acima da média em uma ou mais áreas do desenvolvimento humano. Conforme destacam Almeida e Oliveira (2021), essas manifestações podem ocorrer em diferentes domínios, e não apenas no âmbito intelectual tradicional.

Da mesma forma, Virgolim (2020) e Pérez (2019) argumentam que a superdotação deve ser compreendida de maneira multidimensional, envolvendo competências que ultrapassam o desempenho acadêmico convencional. Assim, um estudante com altas habilidades pode revelar talentos elevados nos seguintes campos:

- a) habilidade intelectual geral, caracterizada por rápida aprendizagem, pensamento abstrato e raciocínio complexo;
- b) alto rendimento em áreas acadêmicas específicas, como matemática, ciências, linguagens ou outras disciplinas;
- c) liderança, evidenciada pela capacidade de influenciar grupos, tomar decisões e organizar ações coletivas;
- d) aptidões artísticas, incluindo música, artes visuais, literatura, teatro ou outras expressões criativas;
- e) habilidades psicomotoras, que envolvem destreza física, coordenação e desempenho acima da média em atividades motoras;
- f) capacidade criativa, vinculada à originalidade, pensamento divergente e produção de soluções inovadoras para problemas diversos.

Conforme apontam Freitas e Prado (2022), reconhecer a diversidade de áreas nas quais as Altas Habilidades podem se manifestar é essencial para que a escola consiga

identificar o potencial de seus estudantes e garantir oportunidades de aprendizagem adequadas ao seu perfil. Ao compreender a superdotação como um fenômeno múltiplo e multifacetado, evita-se uma abordagem limitada e amplia-se a visão sobre as diferentes formas de expressão das capacidades humanas, promovendo uma perspectiva mais inclusiva e sensível às singularidades dos alunos.

Esses estudantes costumam demonstrar facilidade em resolver problemas complexos, pensamento crítico avançado, grande curiosidade, aprendizagem acelerada e capacidade de elaborar soluções originais.

Características e necessidades educacionais específicas dos alunos com altas habilidades

A caracterização dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) envolve um constructo complexo, que limita aspectos cognitivos, socioemocionais, psicomotores e de personalidade, refletindo a diversidade de manifestações e potencialidades desses indivíduos. Conforme aponta Freitas (2021), a superdotação não pode ser reduzida a um único traço, uma vez que envolve diferentes níveis de expressão, interesses variados, perfis motivacionais e estilos particulares de aprendizagem.

O primeiro grupo contempla as chamadas crianças prodígio, cujo vocábulo empregado foi utilizado para “designar a criança precoce que apresenta um alto desempenho, ao nível de um profissional adulto, em algum campo cognitivo específico” (Virgolim, 2020, p. 24). Para a autora, esse perfil demonstra uma precocidade extraordinária, com graus de níveis de desempenho equivalentes ou até superiores aos de adultos em áreas como música, cálculo avançado ou xadrez. Trata-se de casos raros, marcados por um desenvolvimento extremamente acelerado de habilidades particulares, que muitas vezes parecem surgir de forma espontânea, com pouco esforço aparente (Freitas, 2021).

O segundo grupo é chamado de gênio que está associado à produção de contribuições originais e socialmente relevantes, que deixam impacto duradouro para a humanidade, como nos casos de Einstein ou Leonardo da Vinci. Embora muitas vezes utilizados de forma equivocada como sinônimos, os termos gênio, prodígio e superdotado possuem significados distintos na literatura científica (Pérez, 2021).

A superdotação transcende a inteligência acadêmica tradicional e que pode apresentar-se em áreas artísticas, sociais, psicomotoras e de liderança. Trata-se de um

continuum de habilidades, ou seja, a flexibilização no currículo, no qual cada indivíduo manifesta graus diferentes de talento, motivação e conhecimento. Assim, alguns estudantes demonstram desempenho excepcional em apenas uma área específica, enquanto outros apresentam habilidades elevadas em múltiplos domínios (Silva et al. 2023).

De acordo com Nakano (2023), o estudante superdotado apresenta desempenho significativamente superior ao de seus pares da mesma idade em uma ou mais áreas do conhecimento. Entre as características mais frequentemente identificadas estão: precocidade; originalidade; persistência em tarefas de interesse; curiosidade intensa; aprendizagem acelerada; grande sensibilidade; energia elevada; memória avançada; raciocínio altamente desenvolvido; interesses complexos; e assincronia no desenvolvimento.

Uma análise da literatura relevante sobre a compreensão da superdotação é a assincronia, entendida como a desarmonia entre diferentes dimensões do crescimento humano, como cognição, maturidade emocional, competências sociais e desenvolvimento motor, produzindo trajetórias que não seguem o padrão esperado para a idade cronológica (Mendonça; Freire, 2020).

Rech et al. (2021) concorda e reitera que essas dimensões não evoluem necessariamente de maneira linear ou equilibrada e é comum perceber que estudantes com Altas Habilidades/Superdotação manifestam capacidades cognitivas muito avançadas, enquanto suas competências emocionais ou motoras ainda se encontram em estágios menos amadurecidos. Essa desarmonia evidencia a complexidade do desenvolvimento humano e reforça a importância de práticas pedagógicas sensíveis às múltiplas dimensões que compõem o perfil desses estudantes.

Para ilustrar essa característica, pode-se considerar a criança que aprende a ler muito cedo, demonstrando domínio avançado da linguagem, mas ainda enfrenta dificuldades na coordenação motora fina exigida para a escrita. Da mesma forma, pode apresentar um raciocínio abstrato altamente desenvolvido, enquanto sua maturidade emocional permanece alinhada à idade cronológica. Esses exemplos evidenciam como o desenvolvimento de crianças com Altas Habilidades/Superdotação pode ocorrer de forma desigual entre diferentes áreas, reforçando a necessidade de uma abordagem educacional que considere tais particularidades (Rech et al. (2021).

Outra característica amplamente discutida é a superexcitabilidade, descrita por Freitas (2021) como reação intensa e hiperativa frequente que pode ser uma resposta

intensificada a estímulos internos e externos. Indivíduos com AH/SD podem apresentar hipersensibilidade sensorial, intensa vida imaginativa, rapidez na fala, impulsividade, agitação motora, além de forte envolvimento emocional com atividades de interesse.

No ambiente escolar, esses estudantes tendem a se destacar pelo desempenho acadêmico elevado, especialmente em processos dedutivos, pensamento estruturado, organização de informações e resolução de problemas. Comumente possuem vocabulário avançado, excelente memória, concentração prolongada e grande perseverança na busca por conhecimento (Pérez; Martins, 2021). Entretanto, podem apresentar desmotivação diante de práticas pedagógicas repetitivas e pouco desafiadoras, o que pode levar à desatenção, tédio ou mesmo ao subdesempenho acadêmico.

Os aspectos socioemocionais são discutidos fortemente na literatura contemporânea sobre Altas Habilidades/Superdotação, onde os estudantes, do mesmo modo, apresentam desempenho cognitivo diferenciado, características afetivas e relacionais específicas, elevada empatia, forte senso de justiça e sensibilidade intensa, traços que influenciam sua percepção das dinâmicas sociais e seu envolvimento em situações de conflito ou cooperação (Souza; Ferreira, 2021).

A intensidade emocional pode ser observada pela necessidade contínua de estímulos desafiadores e traços de perfeccionismo, que podem influenciar tanto sua motivação quanto sua relação com as tarefas escolares. Além disso, muitos estudantes apresentam necessidade constante de desafios intelectuais, como elementos geradores de ansiedade ou autocobrança exagerada. Assim, compreender tais dimensões socioemocionais é fundamental para o planejamento de práticas pedagógicas que reconheçam não apenas o potencial cognitivo, mas também as demandas emocionais e relacionais desses sujeitos (Nakano, 2023).

Os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação apresentam um repertório diversificado de competências, que pode emergir de formas distintas conforme suas características individuais. Entre as manifestações mais recorrentes observadas na literatura especializada, destacam-se:

Competências cognitivas

No campo cognitivo, estudantes com Altas Habilidades/Superdotação tendem a apresentar padrões de funcionamento mental significativamente superior ao esperado para sua faixa etária. Entre essas características, destacam-se:

- a) Raciocínio lógico altamente desenvolvido, permitindo resolver problemas complexos com rapidez e precisão;
- b) Memória ampliada, que favorece o armazenamento e a recuperação eficiente de informações;
- c) Aprendizagem acelerada, evidenciada pela facilidade em compreender novos conteúdos e dominar habilidades em curto tempo;
- d) Pensamento abstrato precoce, possibilitando lidar com conceitos simbólicos, teorias e ideias não concretas de maneira avançada;
- e) Habilidade para estabelecer relações complexas, conectando informações, identificando padrões e elaborando interpretações profundas sobre diferentes temas.

Competências criativas

No âmbito da criatividade, estudantes com Altas Habilidades/Superdotação frequentemente demonstram capacidades que se distanciam do padrão esperado para sua idade. Entre as manifestações mais comuns encontram-se:

Produção de ideias inovadoras, revelando capacidade para gerar soluções incomuns e variadas;

Perspectivas não convencionais diante de problemas, o que lhes permite analisar situações sob ângulos inéditos;

Imaginação ampliada e produtiva, favorecendo a criação de cenários, hipóteses e interpretações originais;

Aptidão para sugerir alternativas criativas, formulando respostas e estratégias que rompem com modelos tradicionais.

Competências socioemocionais

No campo socioemocional, muitos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação apresentam características intensas e diferenciadas, que influenciam diretamente sua relação com a aprendizagem e com o ambiente escolar. Entre essas competências, destacam-se:

- a) Sensibilidade acentuada, tanto emocional quanto perceptiva, que os torna mais atentos a nuances e estímulos do meio;
- b) Tendência ao perfeccionismo, expressa na busca constante por excelência e na autocrítica elevada;
- c) Necessidade contínua de desafios, marcada pela preferência por tarefas complexas e pela rápida desmotivação diante de atividades repetitivas ou simples;
- d) Envolvimento profundo em temas de interesse, dedicando grande energia, concentração e tempo às áreas pelas quais demonstram paixão.

Competências de liderança

No que se refere às habilidades de liderança, é comum que estudantes com Altas Habilidades/Superdotação demonstrem comportamentos que os destacam na interação com seus pares e no desenvolvimento de atividades coletivas. Entre essas competências, podem ser observadas:

- a) Facilidade para organizar grupos, assumindo papéis de coordenação e distribuição de tarefas;
- b) Iniciativa própria, caracterizada pela disposição em propor ações, projetos ou soluções sem depender de orientação externa;
- c) Capacidade de motivar colegas, incentivando o engajamento e fortalecendo o espírito colaborativo;
- d) Argumentação consistente e persuasiva, que lhes permite defender ideias de forma clara, lógica e influente.

A expressão dessas características não é uniforme e pode variar expressivamente, conforme o ambiente escolar, a qualidade das oportunidades de estímulo, as interações sociais estabelecidas e os processos de identificação adotados pela instituição. Esses fatores condicionam o modo como a liderança se desenvolve e se manifesta no cotidiano educacional.

A identificação de alunos com AH/SD deve ocorrer de maneira processual, contínua e baseada em múltiplas fontes de informação. A avaliação deve considerar alguns elementos como:

- observações sistemáticas dos professores;

- portfólios e produções do estudante;
- testes psicológicos complementares;
- entrevistas com familiares;
- autoindicação e indicação por pares;
- participação em atividades de enriquecimento.

No Brasil, muitas redes de ensino utilizam parâmetros inspirados em concepções internacionais, como o Modelo dos Três Anéis de Joseph Renzulli, que define a superdotação como o resultado da integração das habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa.

Figura 1. Teoria dos três anéis



Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Renzulli (2018)

A habilidade acima da média - refere-se tanto à capacidade geral ou específica de pessoas com capacidade de compreender, analisar e integrar informações quanto ao domínio aprofundado que pode emergir em diferentes áreas como matemática, liderança, dança, fotografia ou outras manifestações artístico-cognitivas, nos quais revelam um

desempenho ou um potencial que ultrapassa o esperado para a etapa de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra. Trata-se, portanto, de um conjunto de potencialidades que se destaca significativamente em relação ao grupo etário, indicando facilidade e rapidez na aprendizagem e na resolução de tarefas complexas (Renzulli, 2018).

Assim, os indicadores de habilidade ou capacidade acima da média, que podem ser destacados em uma AH/SD são os seguintes:

- Apresenta um vocabulário muito mais avançado e rico que seus colegas e demais pessoas da sua idade.
- Tem uma capacidade analítica e indutiva muito desenvolvida.
- Tem uma memória muito destacada (especialmente em assuntos que lhe interessam, comparado a outras pessoas de sua idade).
 - Possui muitas informações sobre os temas que são do seu interesse.
 - Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica.
 - Destaca-se nas atividades de seu interesse.
 - Aprende fácil e rapidamente coisas que lhe interessam e as aplica a outras áreas.
 - Tem capacidade de generalização destacada.
 - Possui um pensamento abstrato muito desenvolvido.
 - Tem um raciocínio lógico-matemático muito desenvolvido (não só na matemática).

O comprometimento com a tarefa - diz respeito a um expressivo interesse que o indivíduo apresenta em uma atividade, tarefa ou área específica de desempenho que se caracteriza pela motivação, persistência e empenho pessoal na realização. Geralmente é associado à persistência, dedicação constante, capacidade de manter o foco, senso de responsabilidade, autoconfiança e determinação para alcançar metas. Trata-se de uma orientação interna que motiva o aluno a realizar, aprimorar-se e concluir seus objetivos com consistência, mesmo diante de desafios ou demandas mais complexas.

O comprometimento com a tarefa pode ser verificado pelos seguintes indicadores:

- Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa.
- Tem sua própria organização.

- É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a em suas convicções;
- Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações.
- Dedica muito tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou lhe interessa.
- É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a e nunca fica satisfeito/a com o que faz.
- Insiste em buscar soluções para os problemas.
- É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir tarefas.
- Não precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa.
- Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade.
- Sabe estabelecer prioridades com facilidade.
- Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade.
- É interessado/a e eficiente na organização de tarefas.
- Treina por conta própria para aprimorar a técnica.

A criatividade - comprehende o terceiro grupo de traços característicos às pessoas com AH/SD, cuja capacidade tem de reunir diferentes informações para encontrar novas soluções e produzir ideias novas, flexíveis e originais. Para isso, inclui elementos como fluência de pensamento, abertura a novas experiências, curiosidade intelectual, sensibilidade, imaginação ampliada e disposição para assumir riscos cognitivos.

Na criatividade, destacam-se;

- É extremamente curioso/a.
- As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais.
- Gosta de criticar construtivamente e não aceita autoritarismo sem criticá-lo.
- É muito imaginativo/a ou inventivo/a.
- Tem muitas ideias, soluções e respostas, incomuns, diferentes e inteligentes.
- Gosta de arriscar-se e enfrentar desafios.
- Faz perguntas provocativas (perguntas difíceis, que exploram outras dimensões não percebidas, que expressam crítica, inquietude intelectual).
- É inconformista e não se importa em ser diferente.
- Sabe compreender ideias diferentes das suas.

- Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício/uma tarefa ou algo que já sabe.
- Descobre novos diferentes caminhos para a solução de problemas.
- É questionador/a quando um adulto fala algo com o qual não concorda.

O Modelo Triádico de Enriquecimento, conforme já citado no estudo, constitui uma das abordagens mais influentes para compreender e atender estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. A proposta centra-se na ampliação curricular e na oferta de experiências que estimulem o potencial dos alunos por meio de três tipos de enriquecimento, de acordo com a figura abaixo, cada um voltado a promover experiências diferenciadas e desafiadoras, de modo a favorecer a expressão e o aprimoramento das habilidades dos alunos (Renzulli, 2018).

Parte do pressuposto de que a superdotação não se define por um único atributo, nem exige que todas as características apareçam simultaneamente ou com igual intensidade. Assim, no processo de identificação de uma criança para participar de um programa de enriquecimento, é suficiente que ao menos um dos traços esteja significativamente desenvolvido, enquanto os demais podem ser fortalecidos ao longo das intervenções (Renzulli, 2018).

Figura 2. Modelo triádico de atendimento (enriquecimento)



Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Renzulli (2018)

Os Programas pensados para atender especificamente indivíduos com AH/SD, têm a intenção de complementar elementos que faltam, com o intuito de promover seu desenvolvimento pessoal de potencializar as competências, habilidades e até os desafios compatíveis com suas habilidades que podem ser superados, nos quais destacam-se os seguintes tipos, de acordo com Renzulli (2018):

Tipo I – Atividades de Enriquecimento Exploratórias Gerais - Esse conjunto de atividades tem como objetivo apresentar ao estudante novos temas, ideias e áreas de conhecimento, ampliando seu repertório e despertando sua curiosidade natural. Trata-se de experiências que permitem ao aluno entrar em contato com diferentes possibilidades de aprendizagem, favorecendo a descoberta de interesses e potenciais ainda não identificados. Entre as ações mais comuns estão visitas e passeios pedagógicos, encontros com profissionais de diversas áreas como bombeiros, médicos, cientistas ou artistas, além de oficinas variadas, como origami, robótica, xadrez, música ou artes.

Tipo II – Atividades de Enriquecimento da Aprendizagem de Habilidades - Esse tipo de enriquecimento concentra-se na construção e no aprimoramento de habilidades essenciais ao pensamento criativo, crítico e investigativo, além de competências pessoais e sociais, como comunicação, liderança e fortalecimento do autoconceito. As atividades são planejadas com metodologias específicas e materiais direcionados, de modo a favorecer o desenvolvimento de ferramentas cognitivas e socioemocionais necessárias para trabalhos mais complexos. Entre os exemplos dessas práticas estão a elaboração de roteiros de estudo, o treino de técnicas de síntese e resumo, a realização de pesquisas bibliográficas, a produção de fichamentos e relatórios, bem como entrevistas e outras formas de coleta e organização de informações.

Tipo III – Atividades de Enriquecimento com Projetos de Investigação - Nesse nível, os estudantes desenvolvem projetos individuais ou em pequenos grupos, voltados para a investigação de problemas reais e para o aprofundamento de temas ligados aos seus interesses específicos. As atividades envolvem a utilização de metodologias de pesquisa adequadas, levantando hipóteses, analisando dados e produzindo novos conhecimentos. Durante o processo, os alunos têm contato com materiais e recursos avançados e podem interagir com profissionais atuantes na área estudada, ampliando a relevância e a autenticidade do trabalho. Ao final, os resultados são compartilhados com uma audiência — como colegas, professores ou especialistas — fortalecendo habilidades de comunicação, autonomia e responsabilidade intelectual.

Em suma, as características dos estudantes com altas habilidades/superdotação indicam que se trata de um público heterogêneo, cuja identificação exige sensibilidade, formação adequada e instrumentos multidimensionais que reconheçam o conjunto diversificado de manifestações, potencialidades e necessidades educacionais.

Políticas públicas e altas habilidades/superdotação

As políticas públicas destinadas aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) têm avançado de maneira significativa nas últimas décadas, sobretudo em função da consolidação da educação inclusiva como diretriz fundamental do sistema educacional brasileiro. O reconhecimento desse grupo como parte do público-alvo da Educação Especial representa um marco importante, pois estabelece a obrigatoriedade de assegurar atendimento adequado, recursos pedagógicos diferenciados e práticas que favoreçam o pleno desenvolvimento de seus potenciais.

No Brasil, os primeiros documentos oficiais que incorporaram as AH/SD como área da Educação Especial enfatizavam a necessidade de identificação e de atendimento complementar. Contudo, foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que ampliou de forma consistente esse entendimento, atribuindo às redes de ensino a responsabilidade de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento de estudantes com altas habilidades por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nos últimos anos, estudos apontam que a legislação brasileira evoluiu, mas ainda enfrenta desafios. De acordo com Medeiros e Santos (2020), as políticas públicas que tratam das AH/SD oferecem diretrizes relevantes, porém sua concretização depende de três fatores essenciais: formação continuada de professores, condições estruturais adequadas e processos de identificação mais precisos. Isso significa que, embora as normas sejam fundamentais, a efetividade do atendimento está diretamente relacionada às práticas adotadas pelas escolas e aos recursos disponíveis.

Outro ponto significativo é destacado por González e Carvalho (2023), que afirmam que políticas públicas voltadas às AH/SD precisam superar a visão reducionista de que a superdotação é sinônimo de desempenho escolar elevado. Para os autores, a elaboração e implementação de políticas devem reconhecer a complexidade do fenômeno, e compreender que talentos podem surgir em campos diversificados como artes, liderança, criatividade e habilidades psicomotoras, mas que muitos estudantes

permanecem invisíveis à medida que a identificação se baseia unilateralmente em marcadores tradicionais de avaliação do rendimento.

No que concerne as políticas públicas contemporâneas, defendem a importância de efetivar práticas pedagógicas diferenciadas, como enriquecimento curricular, flexibilização do ensino, aceleração e programas específicos de estímulo ao talento. Tais estratégias estão amparadas em legislações e pesquisas internacionais e nacionais que mostram que estudantes com AH/SD necessitam de desafios intelectuais contínuos, oportunidades de investigação e ambientes que valorizem a autonomia e o pensamento crítico (Reis; Renzulli, 2020).

Por essa razão, a articulação entre a legislação, a gestão escolar e as práticas desenvolvidas no cotidiano da escola tornam-se fundamentais para que o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação seja verdadeiramente inclusivo. Isso significa que as políticas públicas não podem permanecer apenas no nível dos documentos normativos; elas precisam se concretizar em ações efetivas, acompanhadas de monitoramento contínuo e investimentos consistentes. Somente assim será possível garantir condições adequadas para atender às demandas pedagógicas, socioemocionais e cognitivas desse público, assegurando-lhes oportunidades reais de desenvolvimento (Renzulli, 2018).

Nesse sentido, reforça-se que o reconhecimento das Altas Habilidades/Superdotação como parte da diversidade humana exige políticas públicas estruturadas, permanentes e comprometidas com a equidade. Somente assim as redes de ensino poderão oferecer condições para que esses estudantes desenvolvam plenamente seus talentos e participem ativamente da vida escolar e social.

O avanço das pesquisas tem influenciado políticas educacionais que reconhecem a superdotação como parte do público-alvo da Educação Especial. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e documentos posteriores reforçam que estudantes com AH/SD têm direito a:

- a) Atendimento Educacional Especializado (AEE), voltado ao desenvolvimento de suas potencialidades e à oferta de recursos pedagógicos diferenciados;
- b) Enrichment curricular, mediante atividades que ampliem e aprofundem o conteúdo regular, favorecendo estímulos compatíveis com seus interesses e níveis de desempenho;

- c) Flexibilização e aceleração de estudos, quando necessário, para adequar o percurso escolar ao ritmo de aprendizagem desses estudantes;
- d) Processos de identificação multidimensional, que considerem diferentes áreas de talento e superem modelos exclusivamente psicométricos;
- e) Formação docente especializada, condição fundamental para que professores compreendam as especificidades desse público e adotem práticas pedagógicas adequadas.

Essas diretrizes consolidam a compreensão de que a superdotação deve ser tratada como parte da diversidade humana e que sua identificação e atendimento dependem de políticas estruturadas e de ações pedagógicas articuladas no cotidiano escolar.

Nos últimos cinco anos, análises como as de Medeiros e Santos (2020) e González e Carvalho (2023) destacam que a efetividade dessas políticas depende da articulação entre legislação, formação e práticas pedagógicas. Para esses autores, a inclusão de alunos com AH/SD só se concretiza quando a escola deixa de tratá-los como exceção e passa a reconhecer o potencial como parte da diversidade humana.

Conhecimento dos professores sobre altas habilidades/superdotação

O professor desempenha papel fundamental no reconhecimento e no desenvolvimento do potencial dos estudantes com AH/SD. Contudo, pesquisas apontam que grande parte dos docentes enfrenta muitos desafios para trabalhar com esse público (Alencar; Fleith, 2017).

É comum que os professores desconheçam que estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) integram o público-alvo da Educação Especial e, portanto, têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Muitos docentes ainda associam o termo “alunos de inclusão” exclusivamente às pessoas com deficiências, o que revela uma compreensão limitada sobre a abrangência da educação inclusiva.

Esse hiato de conhecimento está associado, em grande medida, à formação inicial ofertada pelos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Conforme apontam Martins, Chacon e Almeida (2020), a temática das AH/SD não é trabalhada com a dimensão necessária nos currículos de capacitação docente, o que culmina em limitações na base teórica insuficiente, inconsistente ou incompleta para sustentar a análise ou as conclusões

pretendidas, o que dificulta a compreensão dos professores compreendam em elaborar práticas pedagógicas adequadas a esse público.

Esses estudos revelam não apenas o desconhecimento sobre as características típicas desse público, mas também a dificuldade dos docentes em identificá-los no cotidiano escolar. Tal situação se agrava pela ausência de profissionais capacitados para realizar processos de identificação mais precisos e multidimensionais (Freitas, 2021).

Diante desse cenário, Virgolim (2020) destaca a importância da oferta de programas de formação continuada voltados às Altas Habilidades/Superdotação, com o propósito de ampliar a compreensão docente sobre o fenômeno, promover sensibilização sobre suas particularidades e fornecer subsídios teóricos e práticos para o trabalho em sala de aula para que possam ressignificar suas concepções, reconhecendo melhor as características dos alunos com AH/SD, compreendendo os instrumentos e procedimentos de identificação e planejando estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento e a potencialização de seus talentos.

Por conseguinte, a falta de preparo específico dos professores não está relacionada apenas ao desconhecimento conceitual sobre as AH/SD, mas também à ausência de políticas institucionais que incentivem a identificação e o atendimento adequado a esses estudantes. Conforme destacam Guimarães e Pérez (2021), muitos profissionais afirmam não se sentir capacitados para reconhecer sinais de superdotação, o que contribui para a manutenção de um cenário de invisibilidade e subatendimento dessa população.

Outro aspecto recorrente nas pesquisas é a percepção equivocada de que estudantes com AH/SD apresentam desempenho elevado em todas as áreas do conhecimento, o que leva, muitas vezes, à negação da necessidade de suporte pedagógico diferenciado. Contudo, a literatura contemporânea evidencia que esses estudantes podem manifestar assimetrias de aprendizagem, apresentando habilidades excepcionais em determinados domínios e dificuldades em outros (Fleith; Alencar, 2020). Assim, a atuação docente exige sensibilidade para perceber tais especificidades e promover intervenções pedagógicas adequadas.

Os estudos também evidenciam que a formação continuada desempenha papel fundamental nesse processo. Programas estruturados de capacitação, quando articulados com práticas de observação, trocas entre docentes e acompanhamento especializado, têm se mostrado eficazes para ampliar a compreensão dos professores sobre as manifestações da superdotação e sobre a importância de desenvolver ambientes de aprendizagem enriquecidos (Virgolim; Rangel, 2021). Após esses programas, muitos docentes relatam

mudanças significativas na percepção que tinham sobre seus alunos, além de maior segurança para utilizar estratégias como enriquecimento curricular, projetos investigativos e flexibilização de tarefas.

Nesse contexto, torna-se evidente que o aprimoramento da formação docente constitui um eixo essencial para a efetivação das políticas públicas voltadas às AH/SD. Sem conhecimento e suporte adequados, a escola tende a reproduzir práticas excludentes que invisibilizam esses estudantes, impedindo-os de alcançar seu pleno potencial. Portanto, investir na qualificação dos professores significa promover uma educação inclusiva que valoriza a diversidade dos talentos humanos e garante o direito à aprendizagem de forma equitativa e integral.

CONCLUSÃO

A análise apresentada ao longo do capítulo evidencia que as Altas Habilidades/Superdotação constituem um fenômeno multifacetado, que envolve dimensões cognitivas, criativas, socioemocionais e contextuais. Compreender essa complexidade é fundamental para superar visões reducionistas que associam a superdotação exclusivamente ao desempenho acadêmico elevado. O reconhecimento dessa diversidade de manifestações contribui para uma compreensão mais ampla do potencial humano e reforça a necessidade de práticas educacionais sensíveis às singularidades dos estudantes.

Os resultados discutidos também demonstram que, apesar dos avanços teóricos e legais, ainda existem desafios significativos na identificação e no atendimento educacional dos alunos com AH/SD. A falta de formação específica dos professores, a escassez de estratégias pedagógicas diferenciadas e a fragilidade na implementação de políticas públicas contribuem para a invisibilidade desse público no contexto escolar. Nesse sentido, o papel do docente destaca-se como elemento central, uma vez que sua atuação cotidiana é decisiva para reconhecer sinais de potencial elevado e promover ambientes de aprendizagem estimulantes.

Conclui-se que a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação depende da articulação entre políticas públicas, formação docente continuada e práticas pedagógicas inovadoras. Investir em processos de identificação multidimensionais, enriquecimento curricular e flexibilização do ensino constitui um caminho necessário para garantir o desenvolvimento integral desses estudantes. Assim, a valorização das Altas Habilidades/Superdotação reafirma o

compromisso da escola com a equidade, o respeito à diversidade e a promoção de oportunidades educacionais compatíveis com as potencialidades de cada aluno.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Eunice M. L.; FLEITH, Denise de S. **Altas habilidades/superdotação: atenção à diversidade.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.
- ALMEIDA, J. P. A influência do contexto sociocultural no desenvolvimento de altas habilidades. **Revista Psicopedagógica Contemporânea**, v. 12, n. 2, p. 44–59, 2023.
- ALMEIDA, L.; OLIVEIRA, E. Avaliação multidimensional das altas habilidades: desafios e perspectivas contemporâneas. **Revista Psicologia e Educação**, v. 26, n. 2, p. 45–58, 2021.
- ALMEIDA, Maria Amélia; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. *Educação*, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 45-64, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/404>. Acesso em: 9 dez. 2025
- BAHIENSE, T. R. S., ROSSETTI, C. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 2, p. 195-208. 2024. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000200004>.
- BARROS, Bruna Louzeiro de Aguiar; FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado. Desafios na escolarização da criança com altas habilidades/superdotação: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 709-720, set./dez. 2025. <https://doi.org/10.5902/1984686X14479>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14479>. Acesso em: 9 dez. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Secretaria de Editoração e Publicações, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 9 dez. 2025.
- BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CARVALHO, M. R.; DIAS, S. F. Aspectos psicossociais no desenvolvimento do potencial humano: contribuições da psicopedagogia social. **Cadernos de Educação e Desenvolvimento**, v. 18, n. 1, p. 77–93, 2021.
- DABROWSKI, Kazimierz. Desenvolvimento positivo e acelerado. In: DABROWSKI, Kazimierz; KAWCZAK, Andrzej; PIECHOWSKI, Michael Marian (ed.). **Mental growth through positive disintegration**. London: Gryf, 2020. p. 27-61.
- FIGUEIREDO, R. S. Bases genéticas da cognição humana: avanços e desafios. **Journal of Cognitive Studies**, v. 5, n. 3, p. 101–118, 2019.

FREITAS, Soraia N. **Altas habilidades/superdotação:** características, identificação e atendimento educacional especializado. Curitiba: Appris, 2021.

FREITAS, M.; PRADO, R. Necessidades educacionais de alunos com altas habilidades: desafios atuais. **Cadernos de Educação Especial**, v. 39, p. 112–129, 2022.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Tradução de: VERONESE, M. A. V. Porto Alegre: Artes Médicas, 2015.

GONZÁLEZ, L.; CARVALHO, D. Políticas de identificação e atendimento a estudantes superdotados no Brasil. **Revista Inclusão**, v. 15, n. 1, p. 88–103, 2023.

GUIMARÃES, Taciana; PÉREZ, Susana. Formação docente e identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação: desafios contemporâneos. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-15, 2021.

LEMOS, Ana Beatriz da Silva; LIMA, Maria Vandia Guedes; PAIVA, Francisca Pereira. **Altas habilidades e superdotação: contribuições contemporâneas para a identificação e a inclusão escolar.** *Educar Mais*, v. 8, p. 647-659, 2024.

LOPES, Erivelton da Silva. Altas habilidades/superdotação: uma revisão integrativa. **Gênero e interdisciplinaridade**, v. 06, n. 3, ano 2025.

MARTINS, E. F.; PAIVA, L. R. Conectividade neural e desempenho superior: evidências neurobiológicas recentes. **Neurociências & Comportamento**, v. 14, n. 4, p. 201–218, 2020.

MARTINS, Wellington N.; CHACON, Miguel A. C.; ALMEIDA, Leandro S. A formação inicial de professores para atuar com alunos com altas habilidades/superdotação: um estudo comparado entre Brasil e Portugal. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-20, 2020.

MEDEIROS, A.; SANTOS, F. Políticas públicas e Altas Habilidades/Superdotação: avanços e limites. **Revista Educação em Foco**, v. 25, n. 3, p. 77–99, 2020.

FREIRE, T. C.; MENDONÇA, A. P. Desenvolvimento assíncrono e seus impactos na aprendizagem de alunos superdotados. **Cadernos de Educação Especial**, v. 25, n. 1, p. 112-128, 2020.

NAKANO, T. C. **Altas habilidades/superdotação:** fundamentos psicológicos e educacionais. São Paulo: Votor, 2023.

OLIVEIRA, Roseli Figueiredo Correa de.; RANGNI, Rosemeire de Araújo. Alunos dotados de escolas com diferentes índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB). **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1-15, 2020.

PEREIRA, V. M.; CUNHA, T. G. Multidimensionalidade das altas habilidades: um modelo integrador. **Revista de Altas Habilidades e Desenvolvimento Humano**, v. 3, n. 1, p. 9–27, 2024.

PÉREZ, S. Altas habilidades e desenvolvimento cognitivo acelerado. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 3, p. 456–472, 2019.

PÉREZ, E.; MARTINS, A. B. **Desempenho acadêmico e altas habilidades: perspectivas contemporâneas**. Curitiba: Appris, 2021.

PINHEIRO, Leandro da Nóbrega. A invisibilidade dos estudantes com características de altas habilidades/ superdotação, na realidade educacional brasileira, com base em suas perspectivas. **Revista da Escola De Enfermagem da USP**, v. 31 n. 2, p. 92-109, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/191630>. Acesso em: 9 dez. 2025

RECH, Andréia Jaqueline Devalle.; NEGRINI, Tatiane. Formação de professores e altas habilidades/ superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 2, p. 485-498, 2019. Acesso em: 9 dez. 2025.

RECH, A. M. et al. Assincronia no desenvolvimento de estudantes superdotados: implicações educacionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1–20, 2021.

REIS, S.; RENZULLI, J. Enriquecimento escolar trifásico: fundamentos e aplicações. **Journal of Gifted Education**, v. 43, p. 201–219, 2020.

RENZULLI, J. A concepção dos três anéis da superdotação. **Gifted Child Quarterly**, v. 62, n. 4, p. 355–366, 2018.

RODRIGUES, H. L. Funcionamento executivo e superdotação: perspectivas da neurociência contemporânea. **Revista Neuropsicológica Brasileira**, v. 15, n. 2, p. 55–70, 2022.

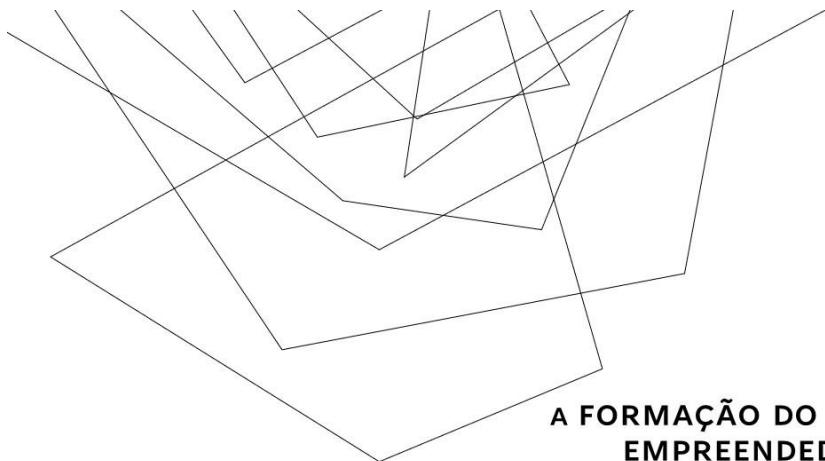
SILVA, A.; PRADO, L. Metodologias ativas para estudantes com altas habilidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, n. 1, p. 1–18, 2021.

SILVA, Aline Russo da et al. **A educação de alunos com altas habilidades ou superdotação : perspectivas, processos e práticas**. Porto Alegre: UFRGS, 2023. 67 p

TOLEDO, Maria Amélia Vieira et al. Avanços e desafios na identificação de estudantes com altas habilidades e superdotação: uma década de dados. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 51, e284493, 2025

VIRGOLIM, A. Altas habilidades/superdotação: mitos, conceitos e desafios. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, n. 1, p. 1–10, 2020.

SEÇÃO SLIDES



A FORMAÇÃO DO ENFERMEIRO E O EMPREENDEDORISMO NA ENFERMAGEM

ORIENTADOR: PROFº PÓS-DOUTOR RICARDO FIGUEIREDO PINTO
ORIENTANDA: LORENA DE CASTRO PORTAL

INTRODUÇÃO

ENFERMAGEM:

“Na assistência (muito forte), na saúde pública, na prevenção e promoção da saúde, presente em todas as fases de nossas vidas: do nascer ao morrer, confere a ela a noção sociológica, de essencialidade no âmbito das profissões” (Silva; Machado, 2020)

EMPREENDER:

O dicionário Houaiss traduz o verbo empreender como “decidir, realizar (tarefa difícil e trabalhosa); tentar (empreender uma travessia arriscada); pôr em execução; realizar (empreender pesquisas, ou longas viagens)”

2

INTRODUÇÃO

PROBLEMA

- Embora tenha o reconhecimento do seu potencial no mercado de trabalho, a enfermagem possui limitações e empobrecimento de iniciativas e práticas efetivas de empreendedorismo na profissão;
- A formação para quebra de paradigmas existentes nas práticas diárias e o despertar do anseio por novos caminhos na categoria.

QUAL A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM ENFERMAGEM PARA A FORMAÇÃO DE ENFERMEIROS EMPREENDEDORES?

PROBLEMATIZAÇÃO

- Quais ferramentas das diretrizes curriculares subsidiam a formação empreendedora na administração, gestão e empreendedorismo na enfermagem?
- Qual a percepção de docentes enfermeiros sobre a formação empreendedora na enfermagem?
- Como os discentes do curso de graduação em enfermagem percebem o ensino do empreendedorismo na sua formação?

3

JUSTIFICATIVA



Copelli, Erdmann e Santos (2019) afirmam que o conceito de empreendedorismo orienta a promoção de visibilidade social da Enfermagem, bem como o alcance de novos patamares de desenvolvimento profissional aos enfermeiros.

Estudos demonstram a carência de ensino sobre empreendedorismo como uma das âncoras na dificuldade de fortalecimento de negócios em enfermagem (Colichi et al., 2018; Dawes, 2009).

4

OBJETIVOS DO ESTUDO

ENTENDO O QUE SE PRETENDE

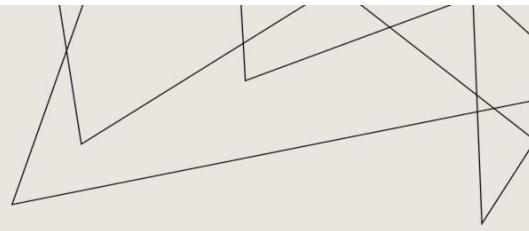
GERAL

Analisar de que forma o curso superior em enfermagem pode contribuir para uma formação empreendedora em enfermagem

ESPECÍFICOS

- Verificar junto a graduandos do curso superior em enfermagem qual o nível de conhecimento sobre gestão, administração e empreendedorismo.
- Verificar junto ao corpo docente do curso de enfermagem avaliação e perspectiva sobre a grade curricular do curso referente a gestão, administração e empreendedorismo na enfermagem.
- Identificar nas diretrizes curriculares ferramentas de ensino utilizadas que busquem subsidiar a prática de gestão e administração em enfermagem.
- Identificar nas diretrizes curriculares ferramentas de ensino utilizadas que busquem contribuir ao empreendedorismo na formação em enfermagem.

6



MARCO TEÓRICO

1. A FORMAÇÃO DE NOVOS ENFERMEIROS E O PROCESSO DE ADMINISTRAÇÃO E GERENCIAMENTO EM ENFERMAGEM

2. EMPREENDEDORISMO: CONTEXTO, FORMAÇÃO, DESAFIOS, AVANÇOS E OPORTUNIDADES NA ENFERMAGEM

7



A FORMAÇÃO DE NOVOS ENFERMEIROS E O PROCESSO DE ADMINISTRAÇÃO E GERENCIAMENTO EM ENFERMAGEM

- Lei 7.498/86 dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de enfermagem no Brasil;
- Segundo o Cofen (2025) a enfermagem dispõe de contingente de 3.164.390 profissionais registrados nos diversos Conselhos Regionais distribuídos nos 5.570 municípios nas 27 unidades federativas do Brasil. Deste expressivo número, 775.150 são profissionais de nível superior;
- Região norte com menor número de estudantes de ensino superior no Brasil;

Nível superior (enfermeiro);
Nível médio (técnico de enfermagem);
Nível fundamental (auxiliar de enfermagem)

Cofen (2025) o estado do Pará possui 8.039 enfermeiros registrados, sendo o 5º estado com menor número de profissionais enfermeiros no Brasil,

Fatores logísticos e socioeconômicos necessários a formação superior;
Considerar populações tradicionais;

+ EAD
Decreto N° 12.456/2025 – 20% C.H em aulas síncronas ou presenciais

8

A FORMAÇÃO DE NOVOS ENFERMEIROS E O PROCESSO DE ADMINISTRAÇÃO E GERENCIAMENTO EM ENFERMAGEM

- EAD não autorizado para o ensino a enfermagem; Orgãos reguladores da profissão convergem com a decisão;
- Formação acelerada de novos profissionais de enfermagem;
- Resolução Cofen nº 577/2018
 - Area 1: Saúde coletiva; Saúde da criança e do adolescente; Saúde do adulto; Saúde do idoso; Urgência e emergência;
 - Area 2: Atividades de gestão;
 - Area 3: Atividades de ensino e pesquisa;

Diretrizes curriculares baseadas em segurança, qualidade e necessidades atuais do mundo contemporâneo.

O INEP aponta até 2024 o Brasil apresentava 2.561 instituições de ensino superior, sendo 2.244 (87,6%) em rede privada de ensino.

Lacuna educacional para enfrentar desafios administrativos no mercado de trabalho.

Resolução CNE/CES Nº 3/2001
"Administração de Enfermagem" como conteúdo essencial

9

A FORMAÇÃO DE NOVOS ENFERMEIROS E O PROCESSO DE ADMINISTRAÇÃO E GERENCIAMENTO EM ENFERMAGEM

- Conforme Silva e Almeida (2019), o currículo dos cursos de enfermagem precisa ser revisado para incluir disciplinas voltadas para a **gestão de pessoas, qualidade em saúde e empreendedorismo**, preparando os enfermeiros para assumirem posições de liderança.

Planejamento, organização, direção e controle das atividades de enfermagem.

- Liderança / Dimensionamento / Gerenciamento de conflitos
- Perenidade institucional

Formação com economia da saúde e gestão financeira

Poder de tomada de decisão



10

EMPREENDEDORISMO: CONTEXTO, FORMAÇÃO, DESAFIOS, AVANÇOS E OPORTUNIDADES NA ENFERMAGEM

- Baggio e Baggio (2014) reflete que o conceito de empreendedorismo pode ser compreendido como arte de fazer acontecer com criatividade e motivação.
- Castro, Lopes e Porto (2019) definem como um processo de exploração de oportunidades, mas não tão somente o operacional acrescentam que o negócio empreendedor precisa gerar valor e inovação.

11

EMPREENDEDORISMO: CONTEXTO, FORMAÇÃO, DESAFIOS, AVANÇOS E OPORTUNIDADES NA ENFERMAGEM

- Três principais características de um empreendedor:
 - 1- Proatividade em criar um novo negócio;
 - 2- Utilização dos recursos disponíveis com criatividade para transformar o ambiente em que vive;
 - 3- Assume os riscos calculados e entende a possibilidade do insucesso na jornada.



12

EMPREENDEDORISMO: CONTEXTO, FORMAÇÃO, DESAFIOS, AVANÇOS E OPORTUNIDADES NA ENFERMAGEM

- Copelli, Erdmann e Santos (2019) aponta então três tipos de empreendedorismo:
 - Empreendedorismo de negócios Lucro;
 - Empreendedorismo social: Foco na missão social do negócio/empresa, logo, o lucro é uma consequência;
 - Intra-empreendedorismo: Empreender em pequenos departamentos dentro de grandes empresas, se refere ao profissional que é proativo, inovador e designador de ideias em seu ambiente de trabalho;
- Empreendedorismo por necessidade: Garantir sua subexistência.
- Empreendedorismo por oportunidade: quando o negócio foi motivado por uma oportunidade a ser aproveitada.

13

EMPREENDEDORISMO: CONTEXTO, FORMAÇÃO, DESAFIOS, AVANÇOS E OPORTUNIDADES NA ENFERMAGEM

JOVENS EMPREENDEDORES

Quadro simplificado de variáveis de perfil da pesquisa GEM 2024

VARIÁVEL	ESTÁGIO DOS NEGÓCIOS	
	INICIAL	CONSOLIDADO
Sexo	Masculino	Masculino
Faixa etária	25 a 44 anos	45 a 54 anos
Escolaridade	Fundamental completo	Fundamental incompleto
Renda Familiar	Mais de 3 e até 6 salários mínimos	Mais de 6 salários mínimos
Raça/cor	Preta ou parda	Branca

BARREIRA DE GÊNEROS

Fonte: Autora desta pesquisa

BAIXA FORMAÇÃO ESCOLAR

TIPOS DE EMPREENDEDORISMO

- Formação como fonte transformadora e impulsionadora do mercado empreendedor;
- Empreendedorismo com base na administração;
- Carência em suporte institucional e financeiro;
- Políticas públicas de fomento ao empreendedorismo;
- Contexto histórico da enfermagem;

EMPREENDEDORISMO: CONTEXTO, FORMAÇÃO, DESAFIOS, AVANÇOS E OPORTUNIDADES NA ENFERMAGEM

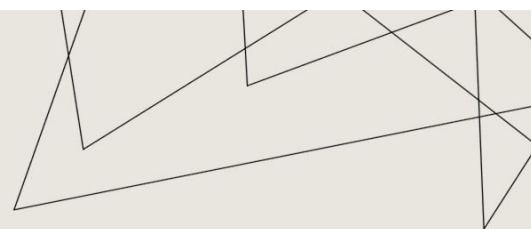
- Oportunidades no cuidado a saúde, promoção e reabilitação, por meio de assistência presencial ou ainda articulação com o crescimento da saúde digital;

Atividades empreendedoras na enfermagem relacionadas a linha de atuação em enfermagem

EIXO	ATIVIDADE RELACIONADA
CUIDADO	Assessorias diversas, assistência domiciliar, casa de repouso, consultoria de amamentação, assistência obstétrica, parto e puerpério, cuidados assistenciais às crianças e adolescentes, transporte de pacientes, cuidado com feridas crônicas, assistência com uso de terapias alternativas, podologia, estética, assistência direta em consultórios e clínicas de enfermagem.
GESTÃO	Gestão de projetos, promoção e organização de eventos em saúde, marketing e venda de produtos/materiais hospitalares, consultoria em liderança, gestão de clínicas e consultórios de enfermagem
ENSINO E PESQUISA	Treinamentos educacionais em saúde, abertura de cursos profissionalizantes em enfermagem, mentoria em pesquisa científica, aplicação de tecnologias e metodologias ativas na formação discente

Fonte: PONTES, 2022

15



METODOLOGIA

16

ENTENDO COMO O ESTUDO FOI REALIZADO

Delineamento:

- Estudo transversal
- Tipo quanti-qualitativo
- Caráter exploratório e descritivo
- Questionários estruturados disponibilizados de forma online
- Análise de diretrizes curriculares que norteiam o ensino superior em enfermagem

Participantes:

- Acadêmicos cursando o último ano do curso de formação em enfermagem, ser maior de 18 anos.
- Docentes com formação em enfermagem, bem como estar ativo na instituição no curso de formação em enfermagem.

Critérios de exclusão:

- Acadêmicos de enfermagem até o 4º ano de curso.
- Docentes inativos no curso de enfermagem ou que estejam ativos, porém não possuam formação em enfermagem.

A pesquisa atendeu os princípios da ética e bioética, sendo submetida a Comissão Interamericana de Ética em Pesquisa da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales e aprovada em 13 de julho de 2023

Análise:

Analisou-se 15 variáveis no questionário, sendo do tipo:

- 01 quantitativa;
- 14 qualitativas;

Os dados foram tabulados posteriormente em planilha Excel 2023 e analisados de forma quantitativa e qualitativa.

17

DISCUSSÃO DOS DADOS

18

O CENÁRIO ANALISADO

Público: 48 participantes

20 (41,7%) foram docentes;
28 (58,3%) discentes do último ano de graduação do curso de enfermagem;

Questionário dividido em 03 eixos:

1. Definição dos participantes e faixa etária;
2. Relevância e ensino do empreendedorismo;
3. Instrumentos utilizados e perspectiva no ensino empreendedor;

Variável quantitativa: Idade

Divisão etária e docentes e discentes do curso de graduação em enfermagem

Divisão etária de docentes e discentes do curso de graduação em enfermagem



Referência: Tabulação de dados em Excel

75% dos docentes com até 50 anos

90% dos discentes com até 30 anos – maior representatividade até 20 anos

O CENÁRIO ANALISADO

Divisão etária e docentes e discentes do curso de graduação em enfermagem

Divisão etária de docentes e discentes do curso de graduação em enfermagem



Referência: Tabulação de dados em Excel

Quadro simplificado de variáveis de perfil da pesquisa GEM 2024

VARIÁVEL	ESTÁGIO DOS NEGÓCIOS	
	INICIAL	CONSOLIDADO
Sexo	Masculino	Masculino
Faixa etária	25 a 44 anos	45 a 54 anos
Escolaridade	Fundamental completo	Fundamental incompleto
Renda Familiar	Mais de 3 e até 6 salários mínimos	Mais de 6 salários mínimos
Raça/cor	Preta ou parda	Branca

Fonte: Autora desta pesquisa

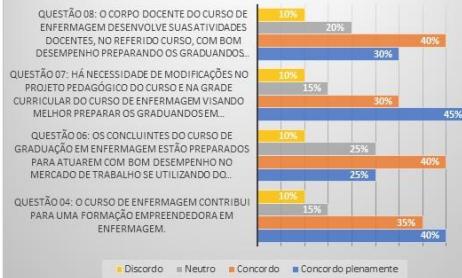
- **Conflito de gerações no mercado de trabalho;**
- **Inversão de necessidades/prioridades no mercado de trabalho:**
 - Flexibilidade de horários;
 - Vida pessoal como prioridade;
 - Estabelecimento das próprias regras;
 - Menos hierarquia;
 - Mais colaboração;
 - Maior domínio de tecnologias;
 - Imediatismo;

20

O CENÁRIO ANALISADO

Respostas docentes sobre o ensino de empreendedorismo na enfermagem

Respostas docentes sobre o ensino de empreendedorismo na enfermagem

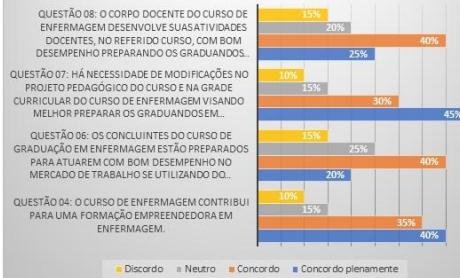


Referência: Tabulação de dados em Excel

- O curso contribui para a formação empreendedora e os professores possuem bom desempenho nessa formação;
- 65% dos docentes afirmam não haver instrumentos pedagógicos que subsídiam este ensino;
- 75% dos docentes acreditam ser necessário atualização da diretriz pedagógica para facilitar e empoderar o ensino empreendedor;

Respostas discentes sobre o ensino de empreendedorismo na enfermagem

Respostas discentes sobre o ensino de empreendedorismo na enfermagem



Referência: Tabulação de dados em Excel

O CENÁRIO ANALISADO

Respostas docentes sobre o ensino de empreendedorismo na enfermagem

Respostas docentes sobre o ensino de empreendedorismo na enfermagem



Referência: Tabulação de dados em Excel

Respostas discentes sobre o ensino de empreendedorismo na enfermagem

Respostas discentes sobre o ensino de empreendedorismo na enfermagem



Referência: Tabulação de dados em Excel

Questão 06: Os concluintes do curso de graduação em enfermagem estão preparados para atuarem com bom desempenho no mercado de trabalho utilizando do empreendedorismo em enfermagem

- Concordam 75% dos docentes concordam e 60% dos discentes;
- 25% de ambos são neutros;

Questão 05: No projeto pedagógico, do curso de enfermagem, existem ferramentas de ensino utilizadas que busquem subsidiar a prática do empreendedorismo em enfermagem

- 65% dos docentes e 70% dos discentes afirmaram não existir.

22

O CENÁRIO ANALISADO

Questão 03: O ensino do empreendedorismo para acadêmicos de enfermagem é de grande importância para a formação deste profissional

- 5% de discentes e 5% do corpo docente que discordou da afirmação;
- 10% de discentes e 15% dos docentes que permanecem com a opção neutro

Contexto histórico desafiador!

55% dos docentes afirmaram a atuação assistencial como primeiro marco na carreira;

45% dos docentes afirmaram que a longo prazo a gestão em saúde passa a ser prioridade;

Backes et al. (2022) evidencia a importância da inserção da universidade na comunidade como prática desencadeadora e instigante ao aluno para o ensino empreendedor. O estudo reflete sobre o desenvolvimento de práticas de ensino, pesquisa e extensão na comunidade para o desenvolvimento de habilidades e espaço de discussão que instiga autonomia e o senso crítico-reflexivo dos discentes.

23

O CENÁRIO ANALISADO

Questão 09: Os acadêmicos do curso de enfermagem apresentam traços de empreendedorismo visando suas atuações profissionais

- (75%) na afirmação 9 em que afirmam detectar traços de empreendedorismo nos acadêmicos de enfermagem

Movimento empreendedor na saúde:

GEM (2024) demonstra que o ramo da saúde está em quarto lugar no ranking das principais atividades dos empreendedores iniciantes e em nono lugar para empreendedores estabelecidos.

Empreendedorismo por necessidade x por oportunidade

Empreendedorismo com saberes da enfermagem

24

O CENÁRIO ANALISADO

Questão 10: Dos quesitos abaixo, marque as 03 características mais trabalhadas até o momento no curso de enfermagem, visando serem utilizadas na sua vida profissional

- Ambos os grupos marcaram inovação, liderança e gestão

Questão 13: Qual a sua percepção sobre o que é empreendedorismo?

- Ambos responderam capacidade de inovar e gerir e tomada de riscos. -

Questão 15: Quais competências necessárias para desenvolver o empreendedorismo no curso de enfermagem?

- Criatividade, gestão de projetos e comunicação aparecem como pontos a serem trabalhados

Fortalecimento da base de administração

MEC em Resolução CNE/CES Nº 3/2001 afirma que o enfermeiro deverá desenvolver:

- Atenção a saúde;
- Tomada de decisões;
- Comunicação;
- Liderança;
- Administração e gerenciamento;
- Educação permanente;

25

O CENÁRIO ANALISADO

Diretriz curricular sem o direcionamento específico sobre empreendedorismo na formação básica do enfermeiro.

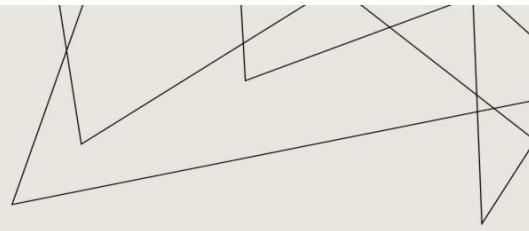
O projeto pedagógico de um curso de graduação em enfermagem, nota-se:

- No perfil desejado do egresso/formando não se evidencia o desejo de agente transformador da sua realidade ou com desenvolvimento de ações com impacto social.
- As competências relacionadas no projeto pedagógico podem ser interligadas ao empreendedorismo, porém ao ler suas descrições está claro o direcionamento a assistência saúde e pouco a ação de empreender.
- A pedagogia problematizadora auxilia no desenvolvimento crítico-reflexivo dos alunos e desenvolve habilidades essenciais como criatividade e resolutividade, ambos necessários e primordiais ao empreendedorismo.
- As estratégias metodológicas explicitadas auxiliam no desenvolvimento pessoal e profissional de habilidades básicas, porém há necessidade de expansão de horizontes com conteúdos extra muros.

O perfil docente valoriza a experiência profissional e favorece a liberdade na expressão dos conhecimentos adquiridos da melhor forma pelo professor aos alunos, de maneira que haja reflexão e apropriação do conteúdo repassado.

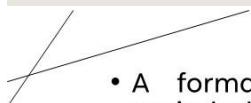
AMPLIAÇÃO DO OLHAR
EMPREENDEDOR

26



27

CONCLUSÃO



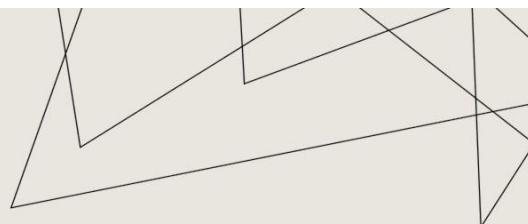
- A formação profissional aliada às mudanças exigidas pela sociedade;
- Os jovens se demonstram perfil arrojado e com crescentes ideias de mudanças e transformações sociais, devendo ser estimulados a novas percepções, oportunidades e sentidos que busquem agregar valor e transformar a sociedade com ideias inovadoras e resolutivas.
- O ensino empreendedor precisa transpor os muros da universidade, mediante atualização do projeto pedagógico de ensino com propriedades específicas ao empreendedorismo.
- A mudança na formal embasará a transformação necessária para enfrentar os desafios de contexto histórico, ausência de financiamento e dificuldades de empreender na profissão.
- Os frutos da mudança na formação poderão acarretar em maior impacto social e econômico no país por meio de negócios inovadores.

28

- Sugere-se então:

- Desenvolver pesquisas acerca do empreendedorismo no campo da enfermagem, buscando fomentar a discussão
- Incluir os órgãos representativos de classe na discussão do empreendedorismo, considerando movimentos para fomentar conhecimento técnico ou mesmo interface a nível federal para revisão das diretrizes curriculares do curso.
- Estimular os conselhos de classe a fomentar a discussão sobre o empreendedorismo durante atos fiscalizatórios ou em momentos de parceria junto a instituições de ensino superior.

29



OBRIGADA

Lorena Portal

loorena.portal@gmail.com

30



INTRODUÇÃO

- A adolescência é marcada por mudanças físicas, emocionais e sociais.
 - O uso intensivo de mídias digitais altera rotinas e hábitos de saúde.
 - Escolas públicas têm papel central na promoção de saúde.
 - Pesquisa realizada com adolescentes de Ananindeua-PA.



Objetivos do estudo

- Analisar hábitos alimentares, prática de exercícios e uso de telas.
- Investigar impactos das mídias digitais na saúde.
- Compreender como a escola pública pode influenciar hábitos saudáveis.

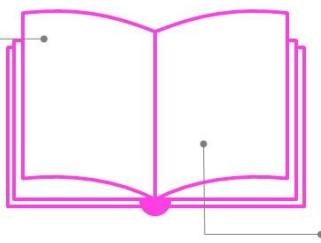


Referencial teórico

- 1 (Segundo Silva e Nunes (2021), a adolescência é um período de intensa transformação física e psicológica, em que práticas de saúde consistentes podem moldar padrões comportamentais duradouros".
- 2 Brasil(2020)IBGE. A adolescência é um momento crucial para o desenvolvimento de hábitos saudáveis, que impactam a vida adulta. Estudos recentes confirmam que essa fase é marcada por maior vulnerabilidade às influências do ambiente escolar e social.
- 3 (SANTOS; ALMEIDA, 2021).

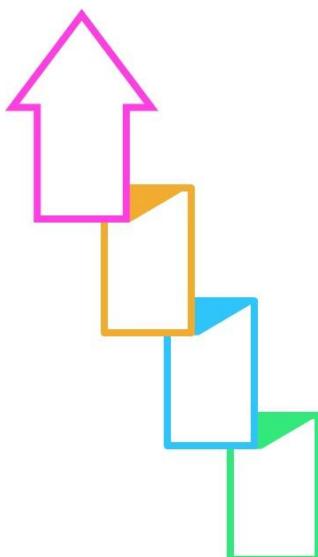
Metodologia

- Abordagem qualitativa e caráter descritivo.
- Amostra: 100 adolescentes do Ensino Médio.

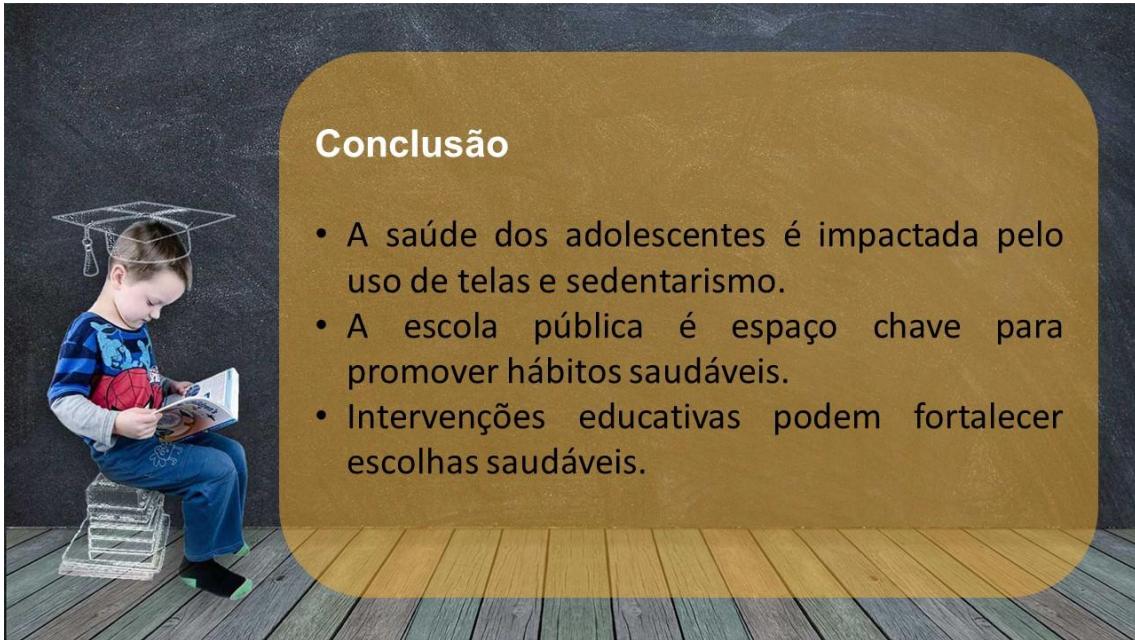


- Instrumento: questionário estruturado.
- Análise temática e categorial

Discussão



- ❖ Mídias digitais influenciam rotinas e padrões alimentares
- ❖ Escola tem potencial para intervenção educativa.
- ❖ Há necessidade de políticas de promoção de saúde no ambiente escolar.

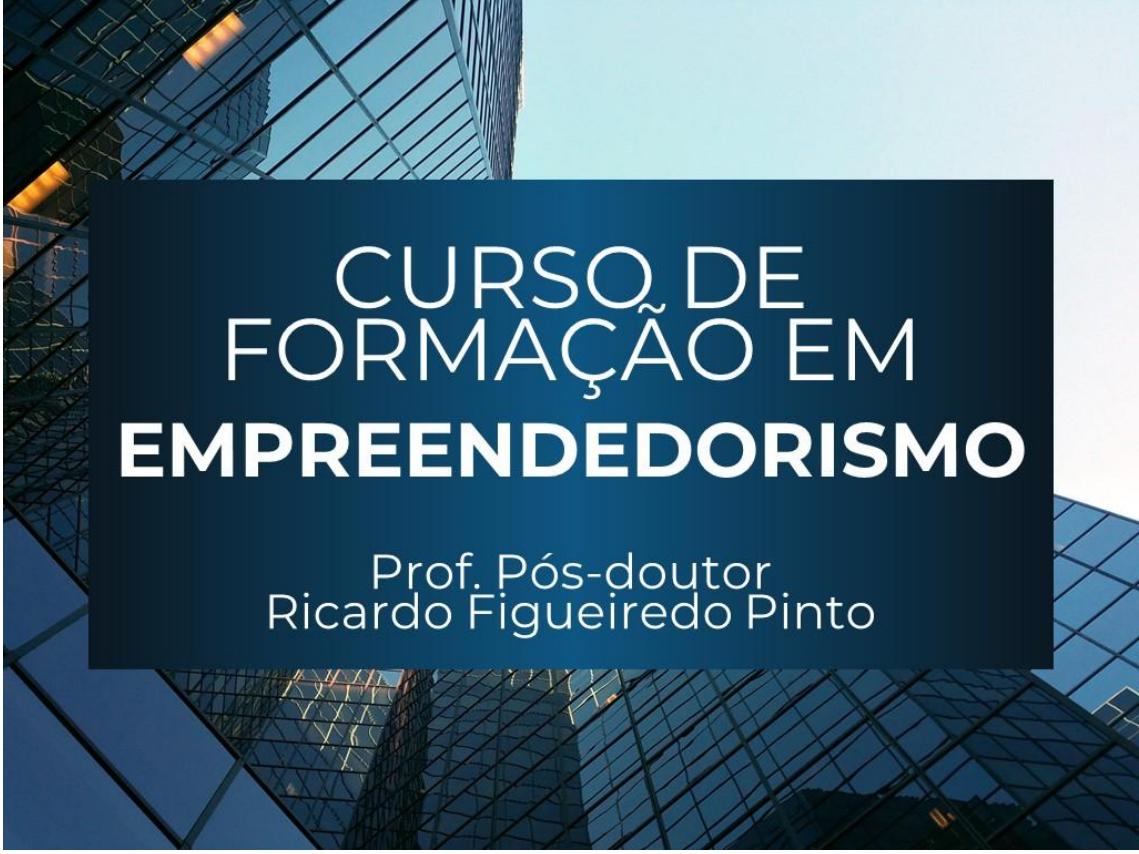


Conclusão

- A saúde dos adolescentes é impactada pelo uso de telas e sedentarismo.
- A escola pública é espaço chave para promover hábitos saudáveis.
- Intervenções educativas podem fortalecer escolhas saudáveis.

REFERENCIAS

- IBGE (2020). Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar.
- Fontes et al. (2023). Saúde e Comportamento Adolescente.
- Antoniassi et al. (2024).
- FREIRE, A. F.; DIAS, A. A. dos S. Extensão Acadêmica Multiprofissional: Experiências na Educação em Saúde de Jovens em ambiente escolar. *Revista Univap*, [S. l.], v. 25, n. 48, p. 92–103, 2019. DOI: 10.18066/revistaunivap.v25i48.2258. •
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. 6^a Ed. São Paulo (SP): Atlas, 2008.
- Demais autores utilizados no texto completo.



CURSO DE FORMAÇÃO EM EMPREENDEDORISMO

Prof. Pós-doutor
Ricardo Figueiredo Pinto



RICARDO FIGUEIREDO PINTO

CURRÍCULO

- Pós-doutor em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação Tecnológica pela UNIFAP/PROFINT;
- Pós-doutor em Educação pela FICS;
- Doutor em Educação Física pela UNICAMP;
- Mestre em Educação Física pela UGF;
- Especialista em Saúde Pública pela FIOCRUZ/UEPA;
- Especialista em Gestão pela FACIMAB;
- Especialista em Planejamento e Avaliação Educacional pela FEP/PA;
- Especialista em Natação pela FEP/PA;
- Graduação em Educação Física (Licenciatura/Bacharelado) pela Fundação Educacional do Estado do Pará;
- Atualmente é Professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Pará.
- Docente universitário há 37 anos.
- Empresário há 24 anos.
- Duas décadas como assessor internacional de cursos de pós-graduação



CLASSES DE EMPREENDEDORES

LEITE E OLIVEIRA (2007) CLASSIFICAM EM DOIS TIPOS DE EMPREENDEDORISMO

EMPREENDEDORISMO POR NECESSIDADE (CRIAM-SE NEGÓCIOS POR NÃO HAVER OUTRA ALTERNATIVA).

EMPREENDEDORISMO POR OPORTUNIDADE (DESCOBERTA DE UMA OPORTUNIDADE DE NEGÓCIO LUCRATIVA).



CLASSES DE EMPREENDEDORES

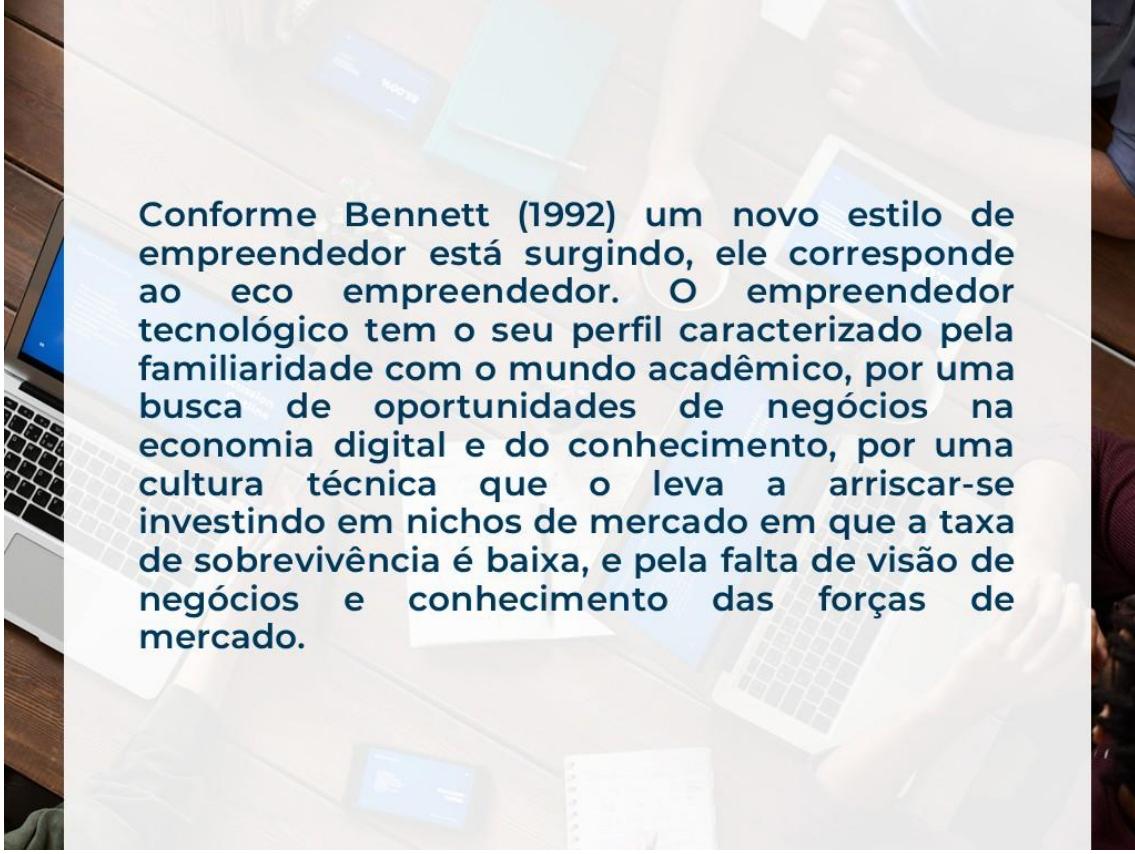
PESSOA (2005) DEFINE EM TRÊS OS PRINCIPAIS TIPOS DE EMPREENDEDORES:

O EMPREENDEDOR CORPORATIVO (INTRAEMPREENDEDOR OU EMPREENDEDOR INTERNO);

O EMPREENDEDOR START-UP (QUE CRIA NOVOS NEGÓCIOS/EMPRESAS);

O EMPREENDEDOR SOCIAL (QUE CRIA EMPREENDIMENTO COM MISSÃO SOCIAL).





Conforme Bennett (1992) um novo estilo de empreendedor está surgindo, ele corresponde ao eco empreendedor. O empreendedor tecnológico tem o seu perfil caracterizado pela familiaridade com o mundo acadêmico, por uma busca de oportunidades de negócios na economia digital e do conhecimento, por uma cultura técnica que o leva a arriscar-se investindo em nichos de mercado em que a taxa de sobrevivência é baixa, e pela falta de visão de negócios e conhecimento das forças de mercado.



CULTURA EMPREENDEDORA

•••

Cultura que cerca um indivíduo ou grupo que influencia sua mentalidade empreendedora. É expressa por hábitos, práticas e valores. De acordo com Greatti e Previdelli (2003 apud BALBI et. al, 2009), os empreendedores adquirem cultura empreendedora através da família. Para eles, quando há na família pessoas que trabalham de forma autônoma ou que possuem seu negócio próprio, a tendência de surgir novos empreendedores é maior do que em famílias cujos membros sempre assumiram cargos de empregados, pois o empreendedorismo é um fenômeno cultural.

ECOSSISTEMA DE EMPREENDEDORISMO

Correspondem a um conjunto de fatores interdependentes coordenados de maneira a favorecer a descoberta, avaliação e exploração de oportunidades (Shane e Venkataraman, 1997) e ideias relevantes através da criação de novos negócios (Cantner et al., 2020).

A abordagem de ecossistemas de empreendedorismo surgiu com o objetivo de agregar as visões isoladas do empreendedor e seus traços com a perspectiva do contexto, proporcionando uma visão mais sistêmica e interdisciplinar do processo empreendedor.

ECOSSISTEMA DE EMPREENDEDORISMO

Atualmente, entende-se que o processo empreendedor acontece em meio a condições sistêmicas, tecnológicas, sociais (Audretsch et al., 2019)

Pode-se definir os ecossistemas de empreendedorismo como “combinações de elementos sociais, políticos, econômicos e culturais dentro de uma região que apoiam o desenvolvimento e crescimento de startups inovadoras e encorajam empreendedores e outros atores nascentes a assumirem os riscos de começar, financiar e auxiliar empreendimentos de alto risco”



EMPREENDEDOR

A palavra empreendedor, entrepreneur, tem origem francesa, no século XII, sendo associada a “aquele que incentivava brigas”

Final do século XVII e início do século XVIII que o termo foi utilizado para referir-se à pessoa que criava e conduzia projetos ou empreendimentos (SCHMIDT e BOHNENBERGER, 2009).



EMPREENDEDOR

Drucker (1987) descreveu empreendedores como indivíduos capazes de aproveitar oportunidades para criar as mudanças

A concepção sistêmica que considera o empreendedorismo como um sistema aberto e dinâmico capaz de articular um aproveitamento melhor dos recursos materiais, sociais e cognitivos

Desse modo, a escolha da ocupação é decorrente dos traços mentais e espirituais adquiridos externamente, principalmente do tipo de educação recebida pelo indivíduo no âmbito familiar (WEBER, 1982).

Quem é capaz de converter uma nova ideia ou invenção em um negócio bem sucedido.

Empreendedor

Pessoas com ideias inovadoras que desenvolvem mercados, comercializam, percebem oportunidades e criam negócios.
(Kuratko; Fonte: Rueda, Cárdenas e Reina, 2017)

Quem está cuidadosamente visualizando oportunidades de negócios que os outros não detectam



EMPREENDEDOR HERDEIRO (SUCESSÃO FAMILIAR)



O empreendedor herdeiro é o responsável por suceder um negócio familiar. Ele possui a missão de levar à frente o legado de sua família. O desafio desse empreendedor é manter e multiplicar o patrimônio recebido.

EMPREENDEDOR NATO (MITOLÓGICO)



O empreendedor nato é o mais conhecido e aclamado. As histórias desse tipo de empreendedor são brilhantes uma vez que, muitas vezes, eles começaram do nada e criaram grandes impérios.

Normalmente, são empreendedores que começam a trabalhar muito jovens e adquirem habilidade de negociação e de vendas, sendo totalmente dedicados aos seus sonhos.



EMPREENDEDOR PLANEJADO

É o que busca minimizar os riscos, prevendo as ações e trabalhando por metas. Esse tipo de empreendedor decidiu empreender e se organizou para tal função. Percebe-se assim, a característica de gestor nesse público.





EMPREENDEDOR POR NECESSIDADE

O empreendedor por necessidade, normalmente, não teve acesso ao mercado de trabalho ou foi demitido. A partir disso, ele começa a trabalhar por conta própria. Na maioria dos casos, desenvolve negócios informais, • prestando serviços simples • e conseguindo pouco • retorno financeiro.



EMPREENDEDOR QUE APRENDE (INESPERADO)

É NORMALMENTE UMA PESSOA QUE, QUANDO MENOS ESPERAVA, SE DEPAROU COM UMA OPORTUNIDADE DE NEGÓCIO E TOMOU A DECISÃO DE MUDAR O QUE FAZIA NA VIDA PARA SE DEDICAR AO NEGÓCIO PRÓPRIO. TRATA- SE DE UM PROFISSIONAL QUE NUNCA PENSOU EM SER EMPREENDEDOR E, ANTERIORMENTE, NEM COGITAVA ESSA CARREIRA.





EMPREENDEDOR QUE APRENDE (INESPERADO)

É NORMALMENTE UMA PESSOA QUE, QUANDO MENOS ESPERAVA, SE DEPAROU COM UMA OPORTUNIDADE DE NEGÓCIO E TOMOU A DECISÃO DE MUDAR O QUE FAZIA NA VIDA PARA SE DEDICAR AO NEGÓCIO PRÓPRIO. TRATA- SE DE UM PROFISSIONAL QUE NUNCA PENSOU EM SER EMPREENDEDOR E, ANTERIORMENTE, NEM COGITAVA ESSA CARREIRA.



EMPREENDEDOR SERIAL

É AQUELE APAIXONADO NÃO APENAS PELOS EMPREENDIMENTOS QUE CRIA, MAS PRINCIPALMENTE PELO ATO DE EMPREENDER.

SÃO PROFISSIONAIS DINÂMICOS QUE PREFEREM OS DESAFIOS E A ADRENALINA ENVOLVIDOS NA CRIAÇÃO DE ALGO NOVO A ASSUMIR UMA POSTURA DE EXECUTIVO QUE LIDERA GRANDES EQUIPES. AO CONCLUIR UM DESAFIO, PRECISAM DE OUTROS PARA SE MANTEREM MOTIVADOS.





EMPREENDEDOR SOCIAL

O EMPREENDEDOR SOCIAL TEM COMO MISSÃO DE VIDA CONSTRUIR UM MUNDO MELHOR PARA AS PESSOAS. ENVOLVE-SE EM CAUSAS HUMANITÁRIAS COM COMPROMETIMENTO SINGULAR. ELES BUSCAM ALIAR A SUSTENTABILIDADE ECONÔMICA DOS NEGÓCIOS COM O IMPACTO SOCIAL E AMBIENTAL.



EMPREENDEDORISMO



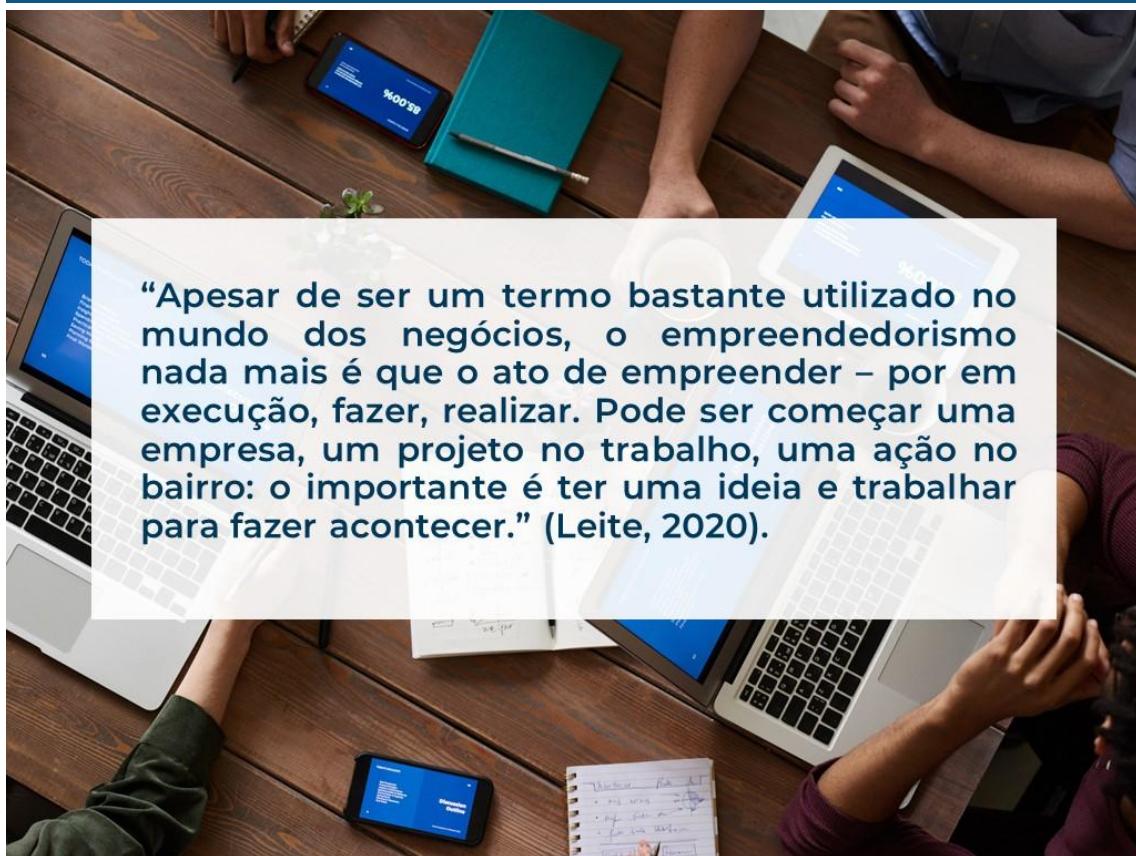
Segundo Dornelas (2008) empreendedor é aquele que detecta uma oportunidade e cria um negócio para capitalizar sobre ela, assumindo riscos calculados.

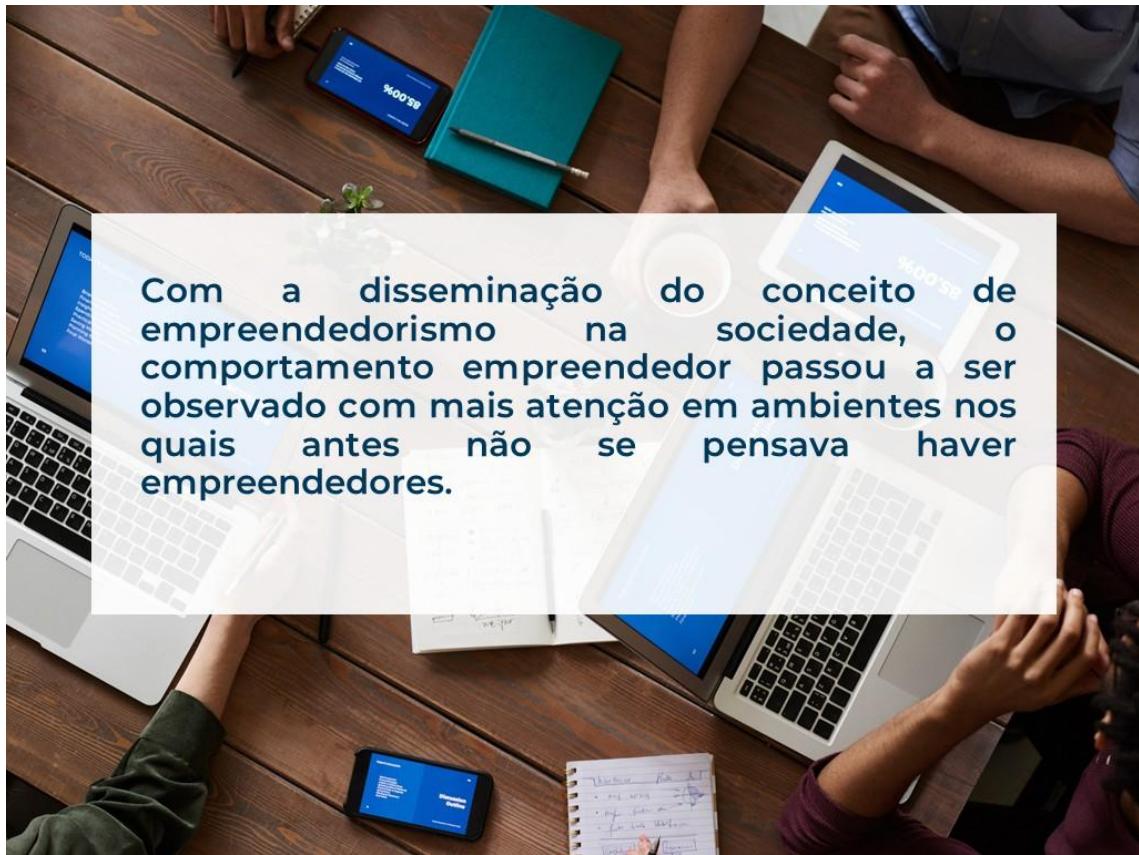
Para Barreto (1998, p. 190) “empreendedorismo é habilidade de criar e constituir algo a partir de muito pouco ou de quase nada”.

Para Dolabela (2010) corresponde a um o processo de transformar sonhos em realidade e em riqueza.

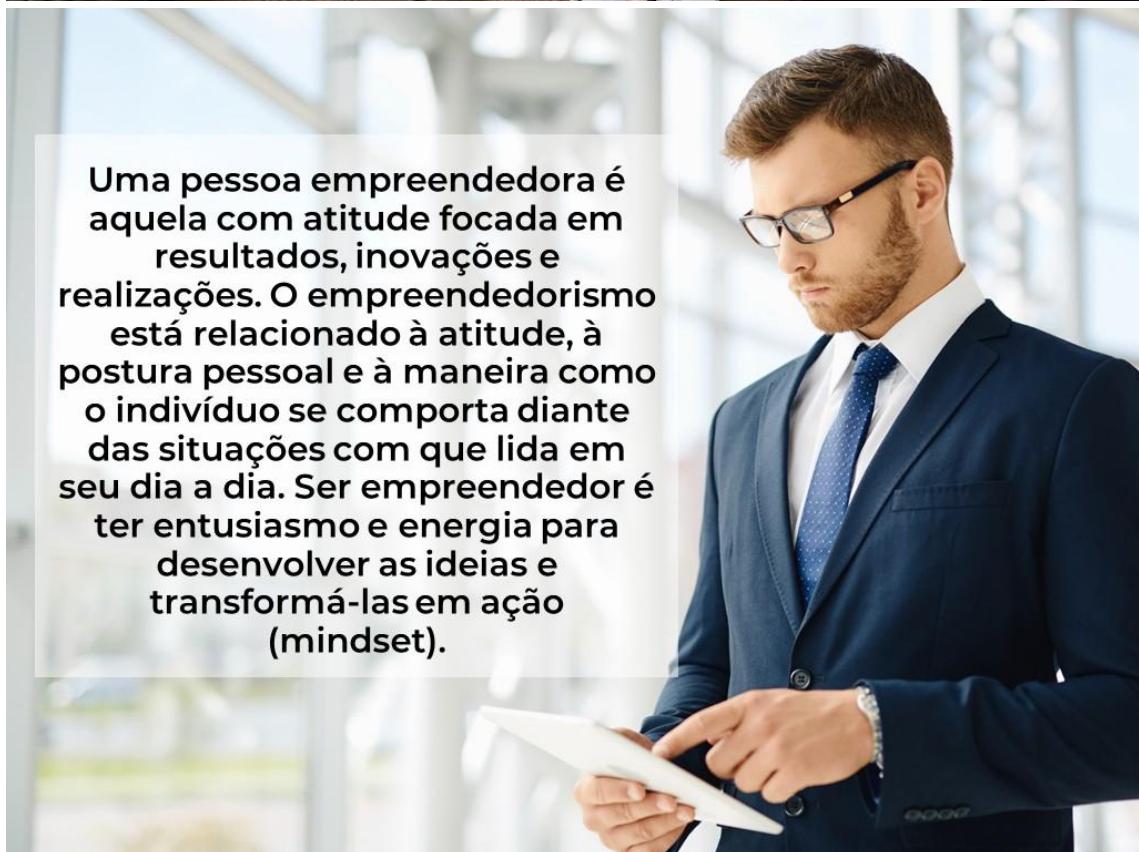
Em qualquer definição de empreendedorismo encontram-se, pelo menos, os seguintes aspectos referentes ao empreendedor:

- 1) tem iniciativa para criar um novo negócio e paixão pelo que faz;
- 2) utiliza os recursos disponíveis de forma criativa, transformando o ambiente social e econômico onde vive;
- 3) aceita assumir os riscos calculados e a possibilidade de fracassar.





Com a disseminação do conceito de empreendedorismo na sociedade, o comportamento empreendedor passou a ser observado com mais atenção em ambientes nos quais antes não se pensava haver empreendedores.

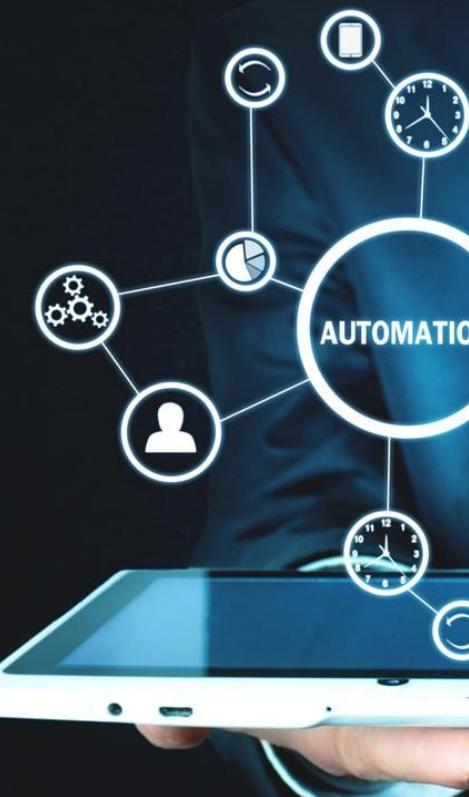


Uma pessoa empreendedora é aquela com atitude focada em resultados, inovações e realizações. O empreendedorismo está relacionado à atitude, à postura pessoal e à maneira como o indivíduo se comporta diante das situações com que lida em seu dia a dia. Ser empreendedor é ter entusiasmo e energia para desenvolver as ideias e transformá-las em ação (mindset).

EMPREENDEDORISMO DIGITAL

Empreendedorismo digital “é uma subcategoria do empreendedorismo em que algo ou tudo que seria físico em uma organização tradicional foi digitalizado” (Hull et al., 2007 p.293).

Pode ser visto como a reconciliação do empreendedorismo tradicional com uma nova forma de criar e fazer negócios na era digital (Nogasong, 2017, apud Correa; Martens, 2020)



Empreendedorismo Público

Para Bernier e Hafsi (2007, apud MORAIS et al, 2021) trata-se de um fenômeno organizacional cíclico, os empreendedores nesse sentido não seriam responsáveis por grandes transformações, mas reinvenções e adaptações graduais dos pressupostos que engendram o funcionamento da máquina pública.

Para Zampetakis e Moustakis (2010, apud MORAIS et al, 2021), o comportamento empreendedor envolveria, para além da criação de valor, habilidade com a burocracia, visão estratégica, proatividade e busca por mudanças.



EMPREENDEDORISMO VIRTUAL

Segundo Turban e King (2004):

O e-business pode ser caracterizado como uma definição mais ampla do comércio eletrônico, já que não inclui somente a compra e venda de produtos e serviços, mas também a prestação de serviços, cooperação de parceiros comerciais e a realização de negócios eletrônicos dentro de uma organização.



INTRAEMPREENDEDORISMO

"O intraempreendedorismo consiste em encontrar oportunidades de empreender e inovar dentro da própria empresa. Ou seja, o conceito sugere aproveitar talentos da própria organização para encontrar oportunidades de inovar.

Assim, com o apoio do negócio, eles podem desenvolver novos produtos, serviços ou processos. Além de terem a liberdade para inovar e experimentar novas ideias, de maneira proativa, criativa e inovadora."



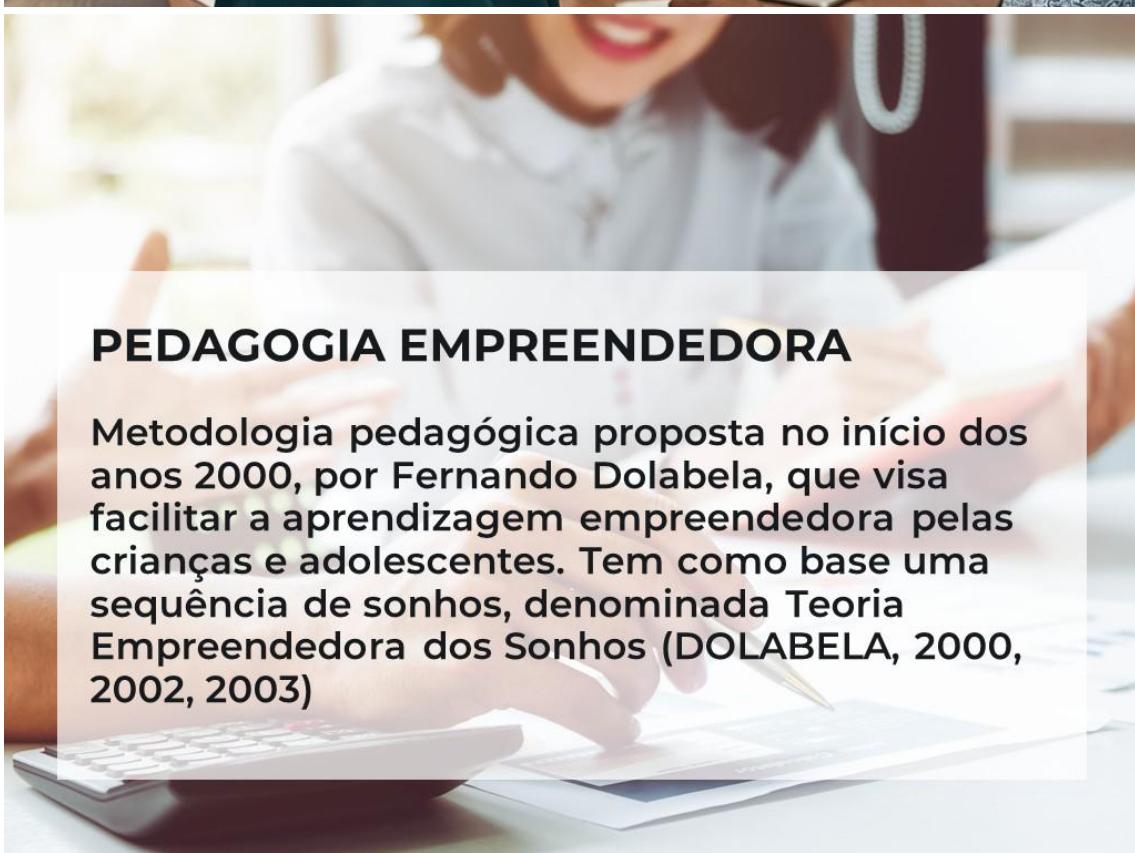


MULHER EMPREENDEDORA

Mulher empreendedora é aquela que assume riscos e começa algo novo, seja uma empresa, um produto, um serviço ou uma solução que atenda às necessidades do mercado e gere valor econômico, social e ambiental.

Mulher empreendedora é também uma agente de mudança, inovação e coragem, que impulsiona iniciativas sociais e inspira outras mulheres a seguirem seus próprios caminhos.

Ela busca a transformação do meio onde está inserida e não somente o lucro. Mulher empreendedora é uma líder, uma empresária, uma construtora, uma sonhadora, uma realizadora. (Nascimento, 2023)



PEDAGOGIA EMPREENDEDORA

Metodologia pedagógica proposta no início dos anos 2000, por Fernando Dolabela, que visa facilitar a aprendizagem empreendedora pelas crianças e adolescentes. Tem como base uma sequência de sonhos, denominada Teoria Empreendedora dos Sonhos (DOLABELA, 2000, 2002, 2003)



PERFIL DE EMPREENDEDOR TRADICIONAL E CONTEMPORÂNEO TRADICIONAL

CONTEMPORÂNEO:
Tolerante a risco
Inovador
Corajoso
Pró-ativo
Independente
Interpessoal
Comunicativo
Controlador
Líder

TRADICIONAL:
Inovador
Ambicioso
Motivado pelo poder
Procura ser independente
Orientado para resultado
Relações humanas
Necessidade de realização

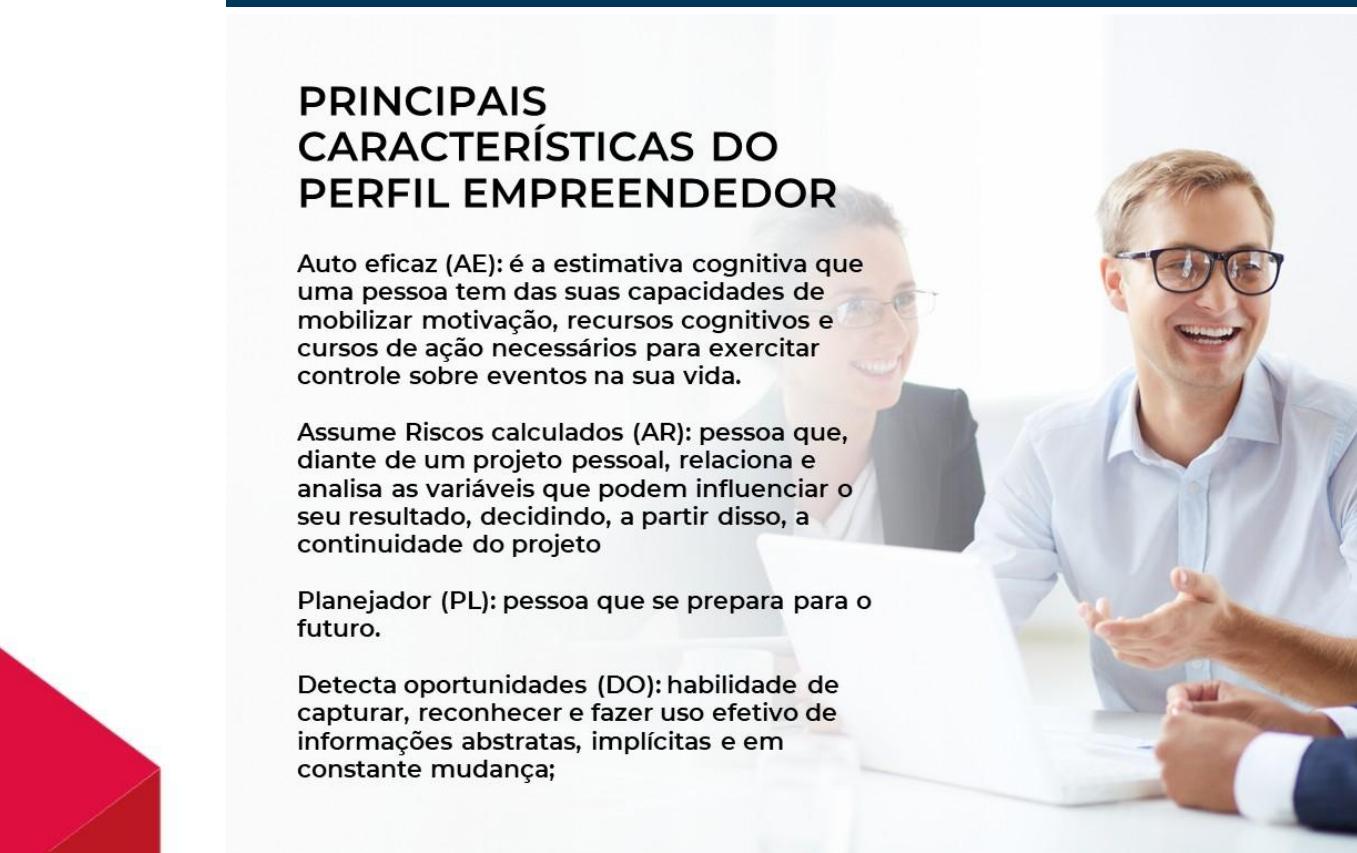
PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO PERFIL EMPREENDEDOR

Auto eficaz (AE): é a estimativa cognitiva que uma pessoa tem das suas capacidades de mobilizar motivação, recursos cognitivos e cursos de ação necessários para exercitar controle sobre eventos na sua vida.

Assume Riscos calculados (AR): pessoa que, diante de um projeto pessoal, relaciona e analisa as variáveis que podem influenciar o seu resultado, decidindo, a partir disso, a continuidade do projeto

Planejador (PL): pessoa que se prepara para o futuro.

Detecta oportunidades (DO): habilidade de capturar, reconhecer e fazer uso efetivo de informações abstratas, implícitas e em constante mudança;



PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO PERFIL EMPREENDEDOR

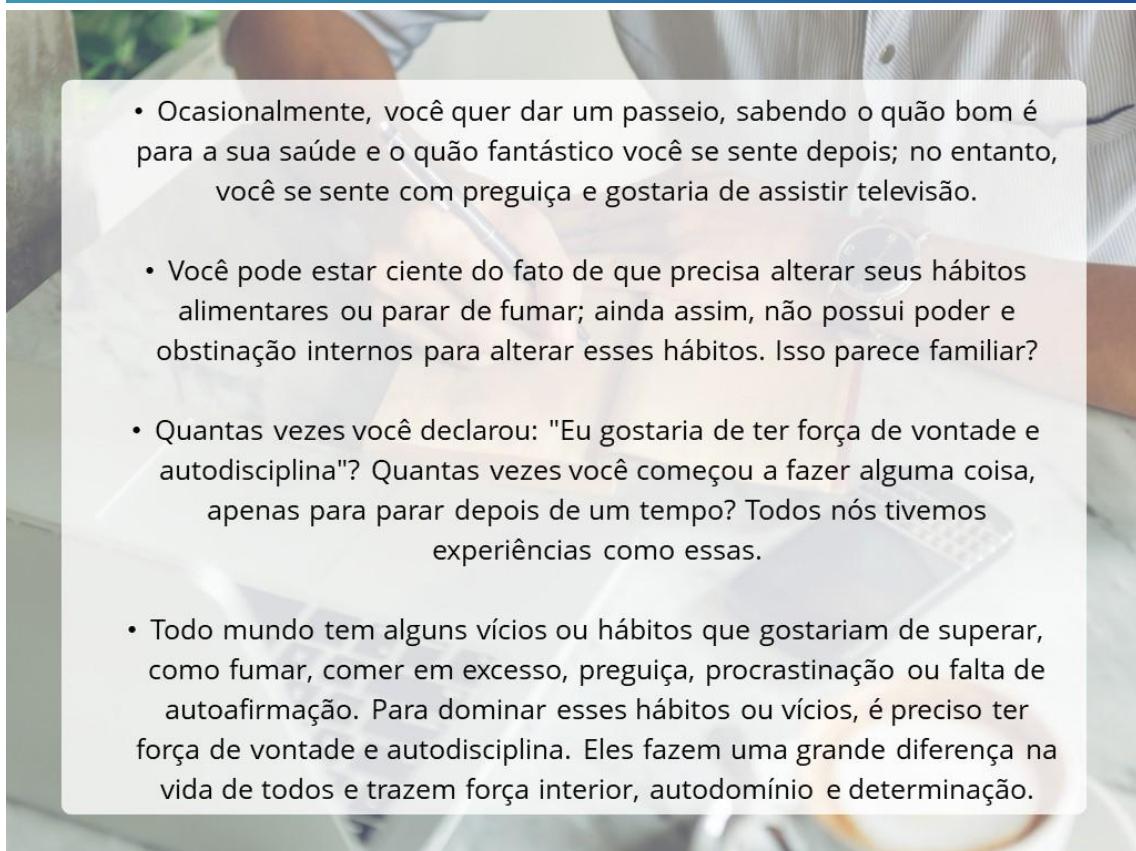
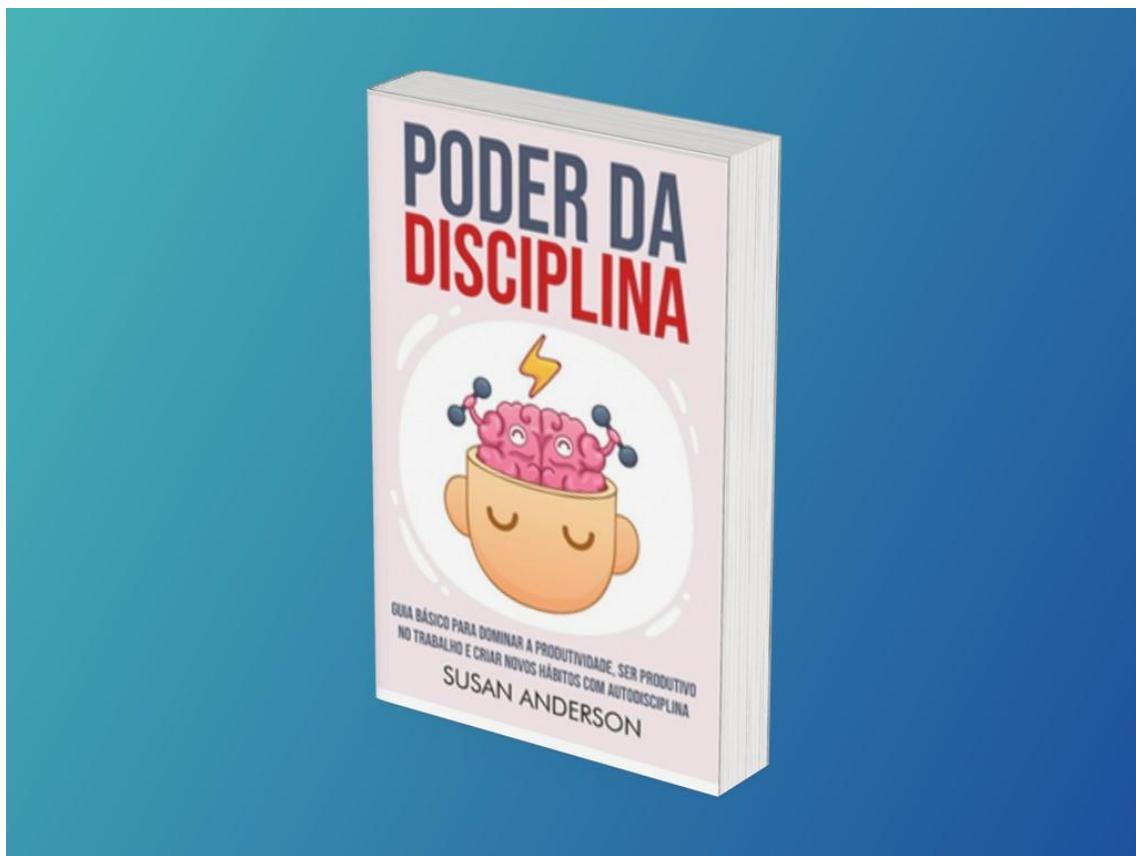
Persistente (PE): capacidade de trabalhar de forma intensiva, sujeitando-se até mesmo a privações sociais, em projetos de retorno incerto.

Sociável (SO): grau de utilização da rede social para suporte à atividade profissional.

Inovador (IN): pessoa que relaciona ideias, fatos, necessidades e demandas de mercado, mercado de forma criativa.

Líder (LI): pessoa que, a partir de um objetivo próprio, influencia outras pessoas a adotarem voluntariamente esse objetivo.





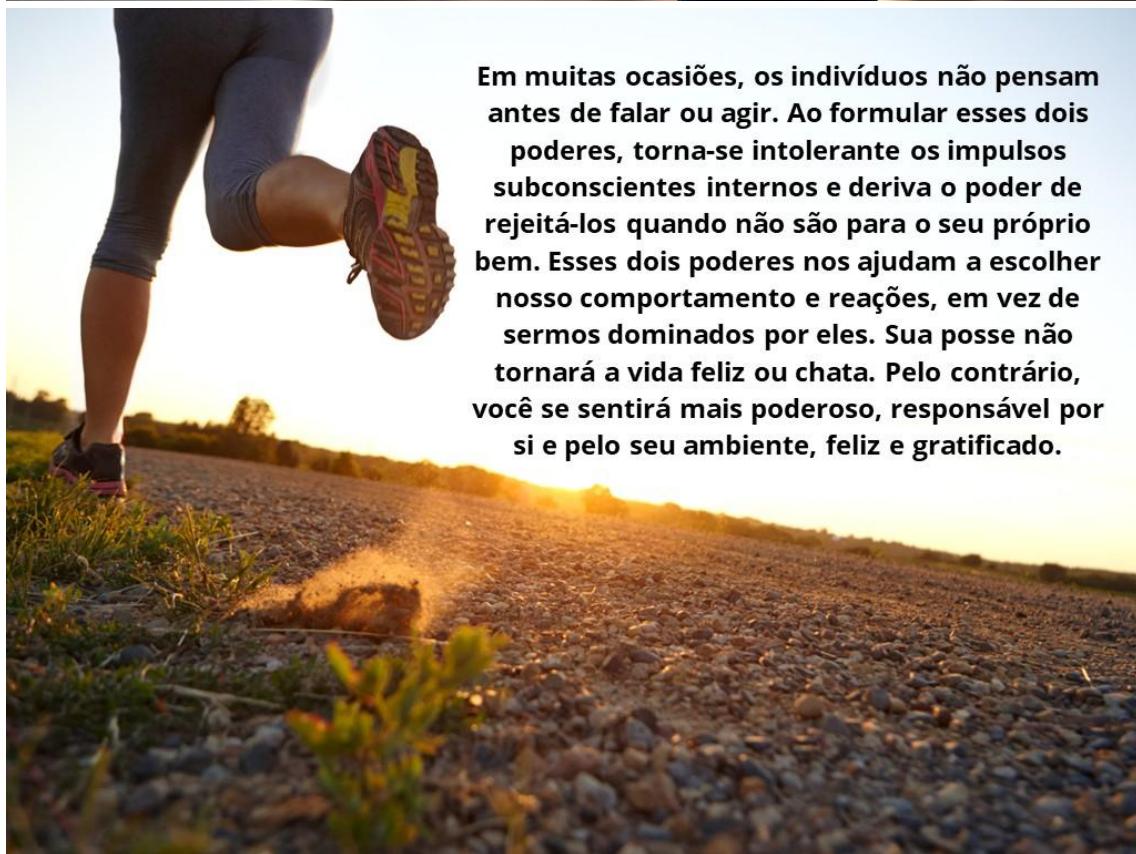
CAPÍTULO 2 O QUE É FORÇA DE VONTADE E AUTO-DISCIPLINA

A força de vontade é o poder de subjugar a preguiça e a procrastinação. É o poder de comandar ou rejeitar impulsos desnecessários ou prejudiciais. É o poder de chegar a uma decisão e segui-la com obstinação até sua conquista bem-sucedida. É o poder interior que anula o desejo de entrar em hábitos desnecessários e inúteis, e a força interior que supera a oposição emocional e mental interna para agir. Está entre os fundamentos do sucesso, tanto espirituais quanto materiais. A autodisciplina é o associado da força de vontade. Ele fortalece a resistência para se segurar no que quer que se faça. Ele transmite o poder de suportar adversidades e problemas, físicos, emocionais ou mentais.

Ele atribui o poder de rejeitar satisfação imediata, a fim de obter algo melhor, mas que exige esforço e tempo.



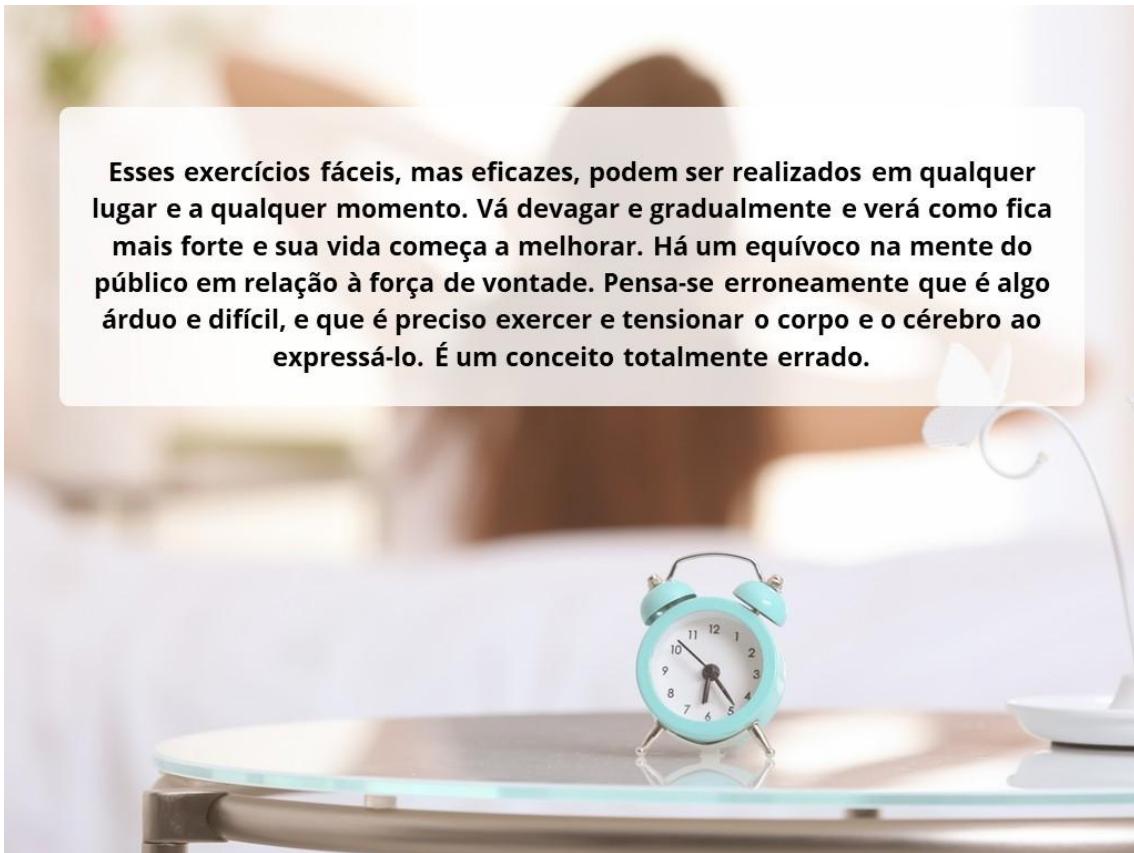
Em muitas ocasiões, os indivíduos não pensam antes de falar ou agir. Ao formular esses dois poderes, torna-se intolerante os impulsos subconscientes internos e deriva o poder de rejeitá-los quando não são para o seu próprio bem. Esses dois poderes nos ajudam a escolher nosso comportamento e reações, em vez de sermos dominados por eles. Sua posse não tornará a vida feliz ou chata. Pelo contrário, você se sentirá mais poderoso, responsável por si e pelo seu ambiente, feliz e gratificado.

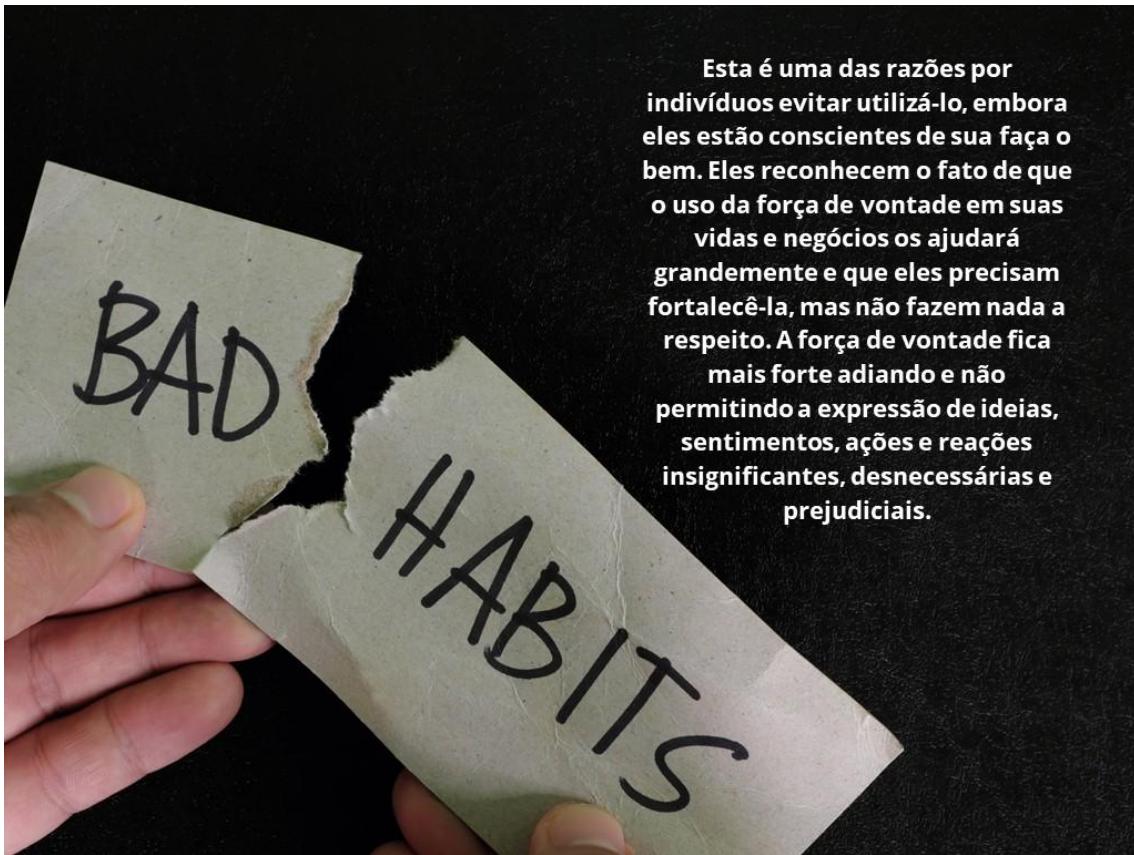


Quantas vezes você se sentiu impotente, preguiçoso ou tímido para realizar algo que desejava agir? Você é capaz de ganhar força interior, iniciativa e poder para tomar decisões e segui-las. Acredite em mim; não é difícil desenvolver esses dois poderes. Se você é sincero e está disposto a se fortalecer, certamente terá sucesso.



Esses exercícios fáceis, mas eficazes, podem ser realizados em qualquer lugar e a qualquer momento. Vá devagar e gradualmente e verá como fica mais forte e sua vida começa a melhorar. Há um equívoco na mente do público em relação à força de vontade. Pensa-se erroneamente que é algo árduo e difícil, e que é preciso exercer e tensionar o corpo e o cérebro ao expressá-lo. É um conceito totalmente errado.





Esta é uma das razões por indivíduos evitar utilizá-lo, embora eles estão conscientes de sua faça o bem. Eles reconhecem o fato de que o uso da força de vontade em suas vidas e negócios os ajudará grandemente e que eles precisam fortalecê-la, mas não fazem nada a respeito. A força de vontade fica mais forte adiando e não permitindo a expressão de ideias, sentimentos, ações e reações insignificantes, desnecessárias e prejudiciais.



Ao ensaiar exercícios adequados, você desenvolve seus poderes da mesma maneira que um indivíduo que treina seus músculos para fortalecê-los.



CAPÍTULO 3 - POR QUE VOCÊ PRECISA DE DISCIPLINA?



Por que você exige autodisciplina? O que isso pode fazer por você e vale a pena o trabalho de desenvolvê-lo? Entre as principais características da autodisciplina está o poder de renunciar à gratificação e ao prazer instantâneos e imediatos, em favor de algum ganho maior ou resultados mais substanciais, mesmo que isso exija esforço e tempo. A autodisciplina fornece a você o poder de manter suas decisões e segui-las, sem mudar de ideia, e é consequentemente um dos requisitos cruciais para a consecução de objetivos.





A posse da autodisciplina permite que você selecione e depois se apegue a ações, pensamentos e comportamentos, que levam à melhoria e ao sucesso. Da mesma forma, apresenta a você o poder e a força interior para superar vícios, procrastinação e preguiça e realizar o que quer que você faça. Essa é uma habilidade realmente útil e necessária na vida de todos, e embora a maioria das pessoas reconheça sua importância, muito poucas fazem algo para desenvolvê-la e fortalecê-la.

Os porquês contrariamente à crença geral, a autodisciplina não é um comportamento grave e limitado ou um estilo de vida restritivo. É um poder interior realmente útil, que permite que alguém se segure e não desista, apesar de falhas e contratemplos. Ela concede autodomínio ao possuidor e o poder de resistir às tentações e distrações que tendem a atrapalhar o alcance de objetivos e metas. De fato, está entre os pilares mais cruciais do sucesso real e estável.



Agir com autodisciplina leva à:

**Autoconfiança
Autocontrole
Força interior
Felicidade
Satisfação.**

A falta de autodisciplina pode levar ao fracasso em atingir metas, mesmo as menores, e a perda, problemas de saúde e relacionamentos, obesidade e outros problemas.

A vida frequentemente apresenta desafios e questões no caminho para o sucesso e a realização, e para se elevar acima deles, você deve se comportar com perseverança e persistência, e isso exige autodisciplina. Você também precisa dessa habilidade para curar e superar distúrbios alimentares, vícios, tabagismo, bebida e outros hábitos prejudiciais

- Ajuda a controlar o apetite, inquietação, raiva e respostas naturais.

- Permite suportar todos os tipos de tentações desnecessárias, como comer demais, assistir muita televisão, fofocar, jogar ou correr riscos desnecessários.

- Aumenta consideravelmente suas chances de obter sucesso no que quer que você faça.

- Todas as grandes coisas da vida exigem tempo para crescer e produzir frutos, o que significa que você requer tolerância, paciência e obstinação, todas elas derivadas da autodisciplina. Esse poder pode ajudá-lo em sua ocupação, no trabalho, no estudo, no esporte, na meditação e em tudo o mais.

- Atualmente, os indivíduos desejam resultados instantâneos e gratificação instantânea, mas isso nem sempre é possível. Indivíduos que se destacam em seu campo selecionado geralmente estudam, fazem experimentos, cometem erros e aprendem com eles. Eles frequentemente se preparam e treinam a si mesmos, ocasionalmente até anos, como nos esportes, por exemplo. Se eles não tivessem disciplina, o que fornece força e paciência interiores, eles teriam jogado a toalha nos estágios iniciais.

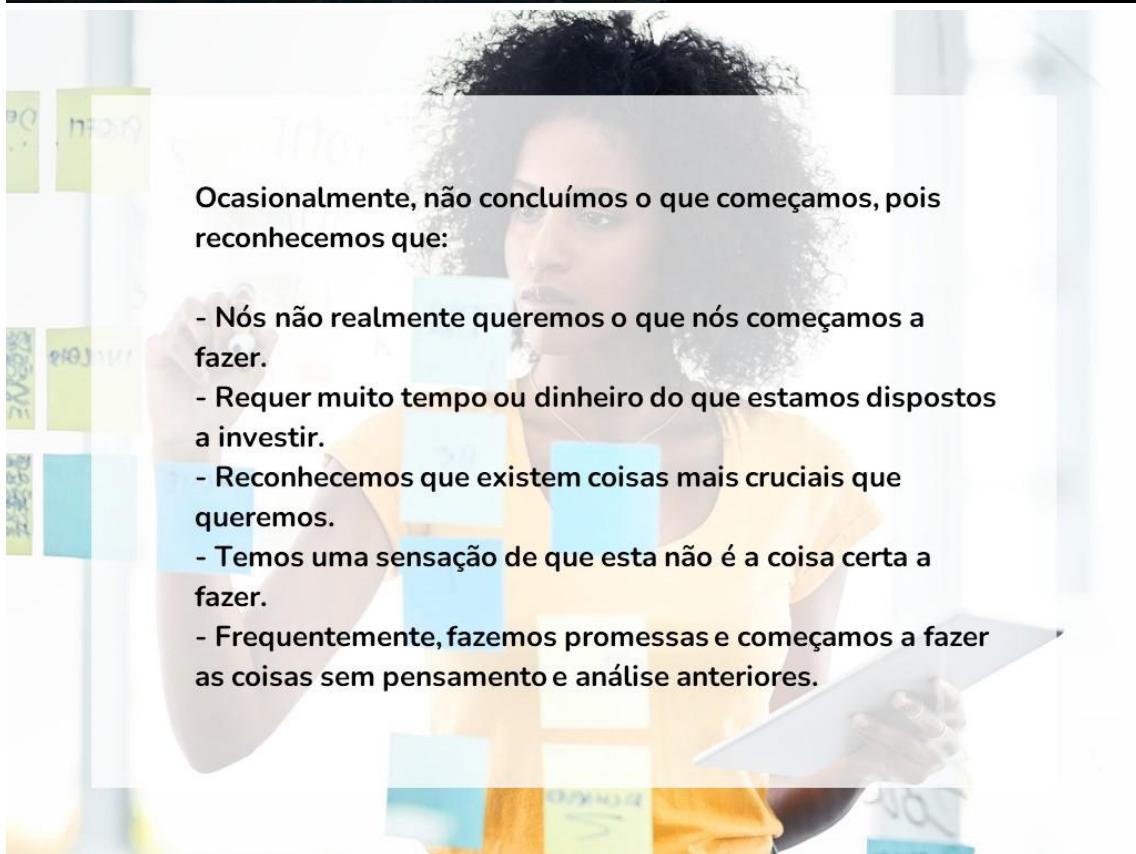
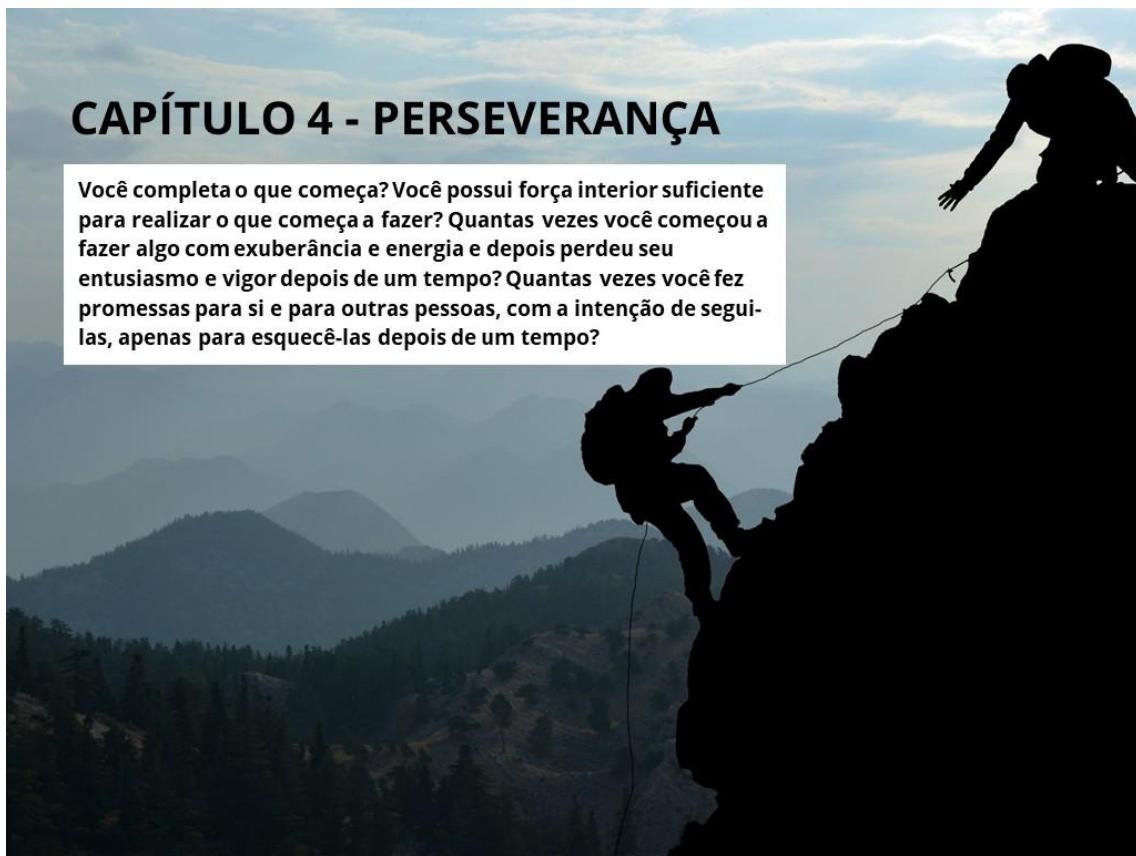


- Um indivíduo com uma mente disciplinada控oles que ele diz, e pode, portanto, manter ótimos relacionamentos com os outros.
- O indivíduo autodisciplinado comumente impõe respeito dos outros, e não facilmente se sentir magoado ou ofendido com o que as pessoas dizem ou fazem.
- Um indivíduo autodisciplinado tem mais controle para ver seus pensamentos e respostas.
- Com este poder, é mais fácil de passar a vida e realizar objetivos.



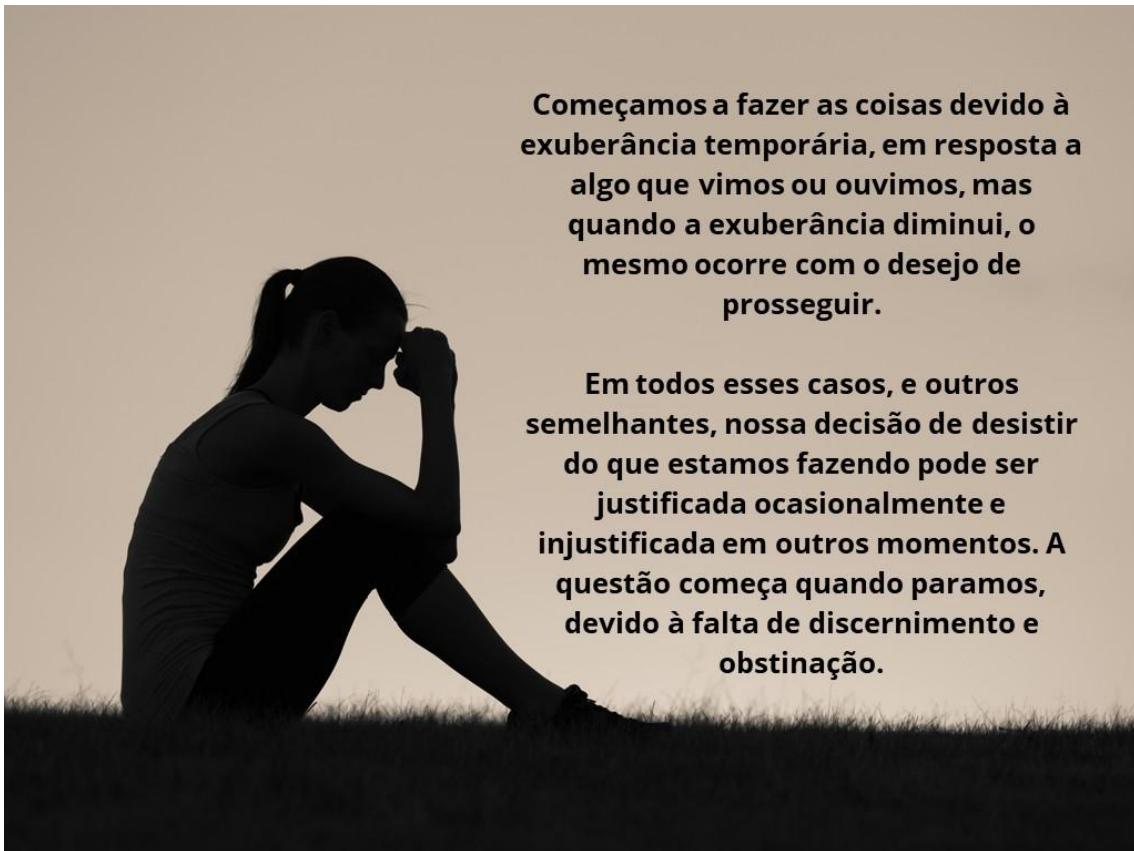
CAPÍTULO 4 - PERSEVERANÇA

Você completa o que começa? Você possui força interior suficiente para realizar o que começa a fazer? Quantas vezes você começou a fazer algo com exuberância e energia e depois perdeu seu entusiasmo e vigor depois de um tempo? Quantas vezes você fez promessas para si e para outras pessoas, com a intenção de segui-las, apenas para esquecê-las depois de um tempo?



Ocasionalmente, não concluímos o que começamos, pois reconhecemos que:

- Nós não realmente queremos o que nós começamos a fazer.
- Requer muito tempo ou dinheiro do que estamos dispostos a investir.
- Reconhecemos que existem coisas mais cruciais que queremos.
- Temos uma sensação de que esta não é a coisa certa a fazer.
- Frequentemente, fazemos promessas e começamos a fazer as coisas sem pensamento e análise anteriores.



Começamos a fazer as coisas devido à exuberância temporária, em resposta a algo que vimos ou ouvimos, mas quando a exuberância diminui, o mesmo ocorre com o desejo de prosseguir.

Em todos esses casos, e outros semelhantes, nossa decisão de desistir do que estamos fazendo pode ser justificada ocasionalmente e injustificada em outros momentos. A questão começa quando paramos, devido à falta de discernimento e obstinação.

Se nos falta autodisciplina e obstinação, como podemos realizar qualquer coisa, mesmo pequenas tarefas diárias do dia-a-dia?

Como você se sente quando, vez após vez, desiste, por que lhe falta autodisciplina e obstinação?

Você se sente desapontado?

Você perde a fé em si mesmo para realizar as coisas?

A boa notícia é que você é capaz de desenvolver esses 2 ativos internos importantes:

- Pense antes de agir. Muitos dos projetos que encerramos, começamos sem pensar e analisar sua utilidade.

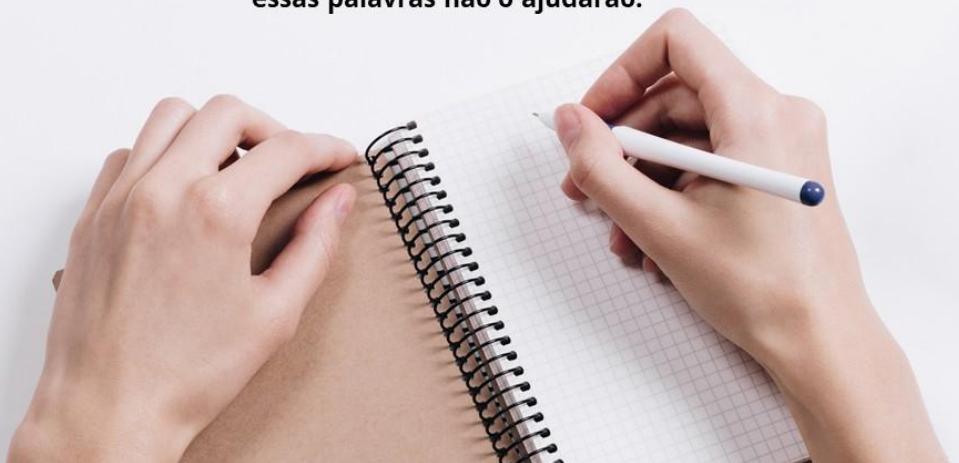
- Estabelecer suas prioridades antes de começar.



O que é mais crucial agora?

- Sempre que sentir que está perdendo exuberância e interesse, considere e visualize as vantagens, e como o que você está fazendo irá beneficiar e melhorar sua vida e a vida de outras pessoas.

Não direi a você: "Se atenha ao que está fazendo, não importa o que faça", porque se você receber essa frase, significa que lhe falta autodisciplina e obstinação, e essas palavras não o ajudarão.



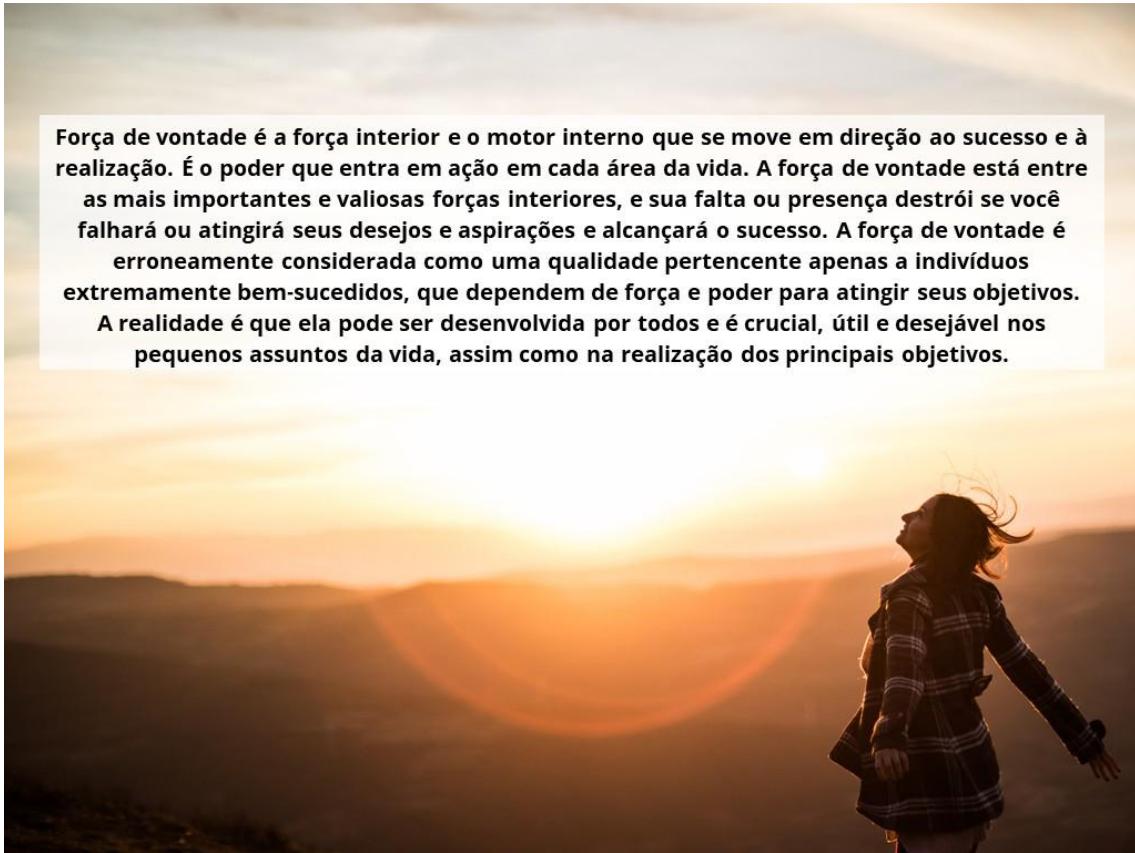
Você precisará desenvolver essas habilidades, mas como pode fazê-lo, se não conseguir terminar o que começa? Esta é uma situação de ciclo vicioso. Você precisa de alguma medida de autodisciplina e também um forte incentivo para começar. Como você pode desenvolver autodisciplina e obstinação, se não tem o poder de perseverar?

A solução é começar com todos os exercícios projetados para desenvolver autodisciplina e obstinação, e com tarefas que você é capaz de realizar rapidamente. Ao agir dessa maneira, você constrói autoconfiança e fé em si mesmo e, passo a passo, consegue realizar coisas que exigem mais esforço. Com o tempo, você poderá utilizar as habilidades que desenvolver, para acompanhar e se apegar a qualquer plano, projeto, objetivo ou resolução.



CAPÍTULO 5 - FORÇA INTERIOR

Força de vontade é a força interior e o motor interno que se move em direção ao sucesso e à realização. É o poder que entra em ação em cada área da vida. A força de vontade está entre as mais importantes e valiosas forças interiores, e sua falta ou presença destrói se você falhará ou atingirá seus desejos e aspirações e alcançará o sucesso. A força de vontade é erroneamente considerada como uma qualidade pertencente apenas a indivíduos extremamente bem-sucedidos, que dependem de força e poder para atingir seus objetivos. A realidade é que ela pode ser desenvolvida por todos e é crucial, útil e desejável nos pequenos assuntos da vida, assim como na realização dos principais objetivos.



Se você geralmente se sente preguiçoso, desenvolver sua força interior o ajudará a superar essa preguiça. Se você geralmente tem pouca autoestima, se sente impotente e vulnerável ou não tem controle, fortalecer esse poder também o ajudará. Poder interior A força de vontade, que é a força interior, evidencia como o poder de comandar impulsos desnecessários e desvantajosos. Da mesma forma, manifesta-se como o poder de decidir, respeitar essa decisão e segui-la com perseverança até sua realização bem-sucedida. Este poder lhe dá coragem e força para suportar e dominar a resistência e a resistência interna e externa, problemas e dificuldades.



Há muitos que não têm força interior para declarar "não". Outras pessoas acham difícil seguir e afirmar suas ideias e noções. Alguns têm medo de agir e fazer mudanças ou não têm resolução e obstinação para prosseguir com seus planos até o fim. Um poder seguro da vontade pode alterar tudo isso. É o direito e o privilégio de todos formular esse poder. Todo mundo pode desenvolvê-lo em maior ou menor grau, dependendo do desejo, seriedade, ambição e tempo dedicados à formulação e fortalecimento dessa força interior.

Desenvolver força de vontade e poder interior é um processo gradual que qualquer pessoa pode empreender. Alguns serão capazes de alcançar níveis mais altos de poder, enquanto outras pessoas alcançarão diferentes graus de desenvolvimento, mas o caminho está aberto a todos. Você terá que desistir de alguns prazeres desnecessários e prejudiciais e alterar alguns hábitos prejudiciais, mas isso é para um bem maior. Você desiste de algo adverso ou inútil, a fim de adquirir força e poder que o ajudarão em cada área de sua vida. De fato, todo o procedimento pode ser transformado em um desafio absorvente, gratificante e interessante. Treinar e exercitar sua força de vontade o encherá de força, coragem e autoafirmação.



À medida que seu poder se desenvolver, será mais fácil você se livrar dos hábitos e atitudes que impedem uma vida mais benéfica.

Você adquirirá força interior que o ajudará em sua ocupação e em casa, em seus relacionamentos, na realização de suas tarefas e na realização de suas aspirações.

Quantas vezes você deseja ter mais força interior, autocontrole ou autodisciplina?

Quantas vezes você não teve obstinação e resistência interna adequadas para seguir suas escolhas e planos?

Você admira e respeita pessoas fortes, que venceram obstáculos e problemas e alcançaram longe, por causa da força interior que tinham?

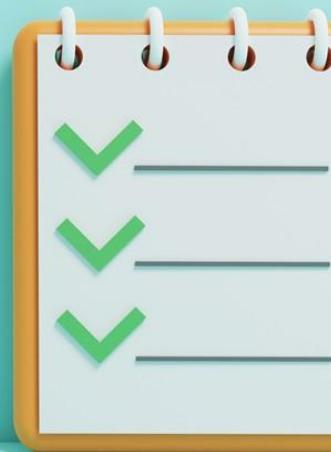
A maioria das pessoas não nascem com força interior, mas pode ser desenvolvida como qualquer outra habilidade. A força interior consiste em força de vontade, autodisciplina, autocontrole, obstinação, desapego, poder de concentração e paz de espírito.



Aqui estão alguns exercícios para fortalecer seus poderes internos que utilizam ações cotidianas comuns:

- Não ler o jornal por um par de dias.
- De tempos em tempos, beba seu café ou chá sem açúcar.
- Suba as escadas em vez de pegar o elevador.
- Estacione o automóvel um pouco mais longe do seu destino, para que você tenha que caminhar.
- De vez em quando, escolha não assistir a um de seus programas de televisão favoritos.
- Leia um livro que seja útil e esclarecedor, mas que você achar tedioso.
 - Reduza seu desejo de separar as pessoas.
 - Detenha seu desejo de responder com raiva.
- Tente sair da cama rapidamente em um dia de baixa temperatura.

Estas são apenas algumas ilustrações para mostrar como você é capaz de formular sua força interior. Ao ensaiar esses exercícios ou exercícios semelhantes, você adquire poder interior, que pode utilizar quando precisar. Ao ensaiá-los, você formula seus músculos internos, assim como levantar halteres desenvolve seus músculos físicos



CAPÍTULO 6 COMPARANDO FORÇA DE VONTADE COM RESOLUÇÕES

SOLUTION



A verdadeira força de vontade não tem nada a ver com chegar a resoluções emocionais. Estas são duas coisas totalmente diferentes.

Há uma interpretação errônea básica do que significa força de vontade, e é frequentemente confundida com ações emocionais.

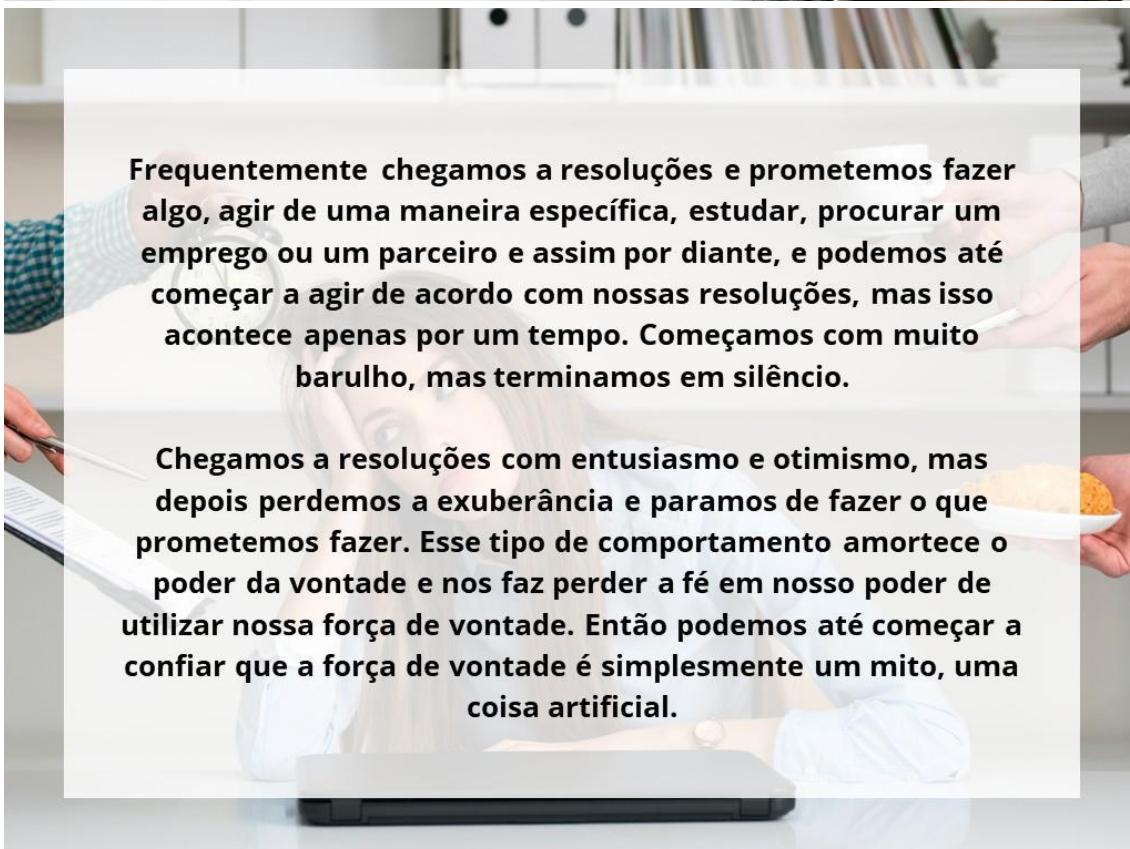
Ocasionalmente, em reação a situações ou eventos particulares, nós, no momento, queremos seguir uma atividade, objetivo ou desejo específico, entusiasticamente e emocionalmente, começamos a fazer algo a respeito.

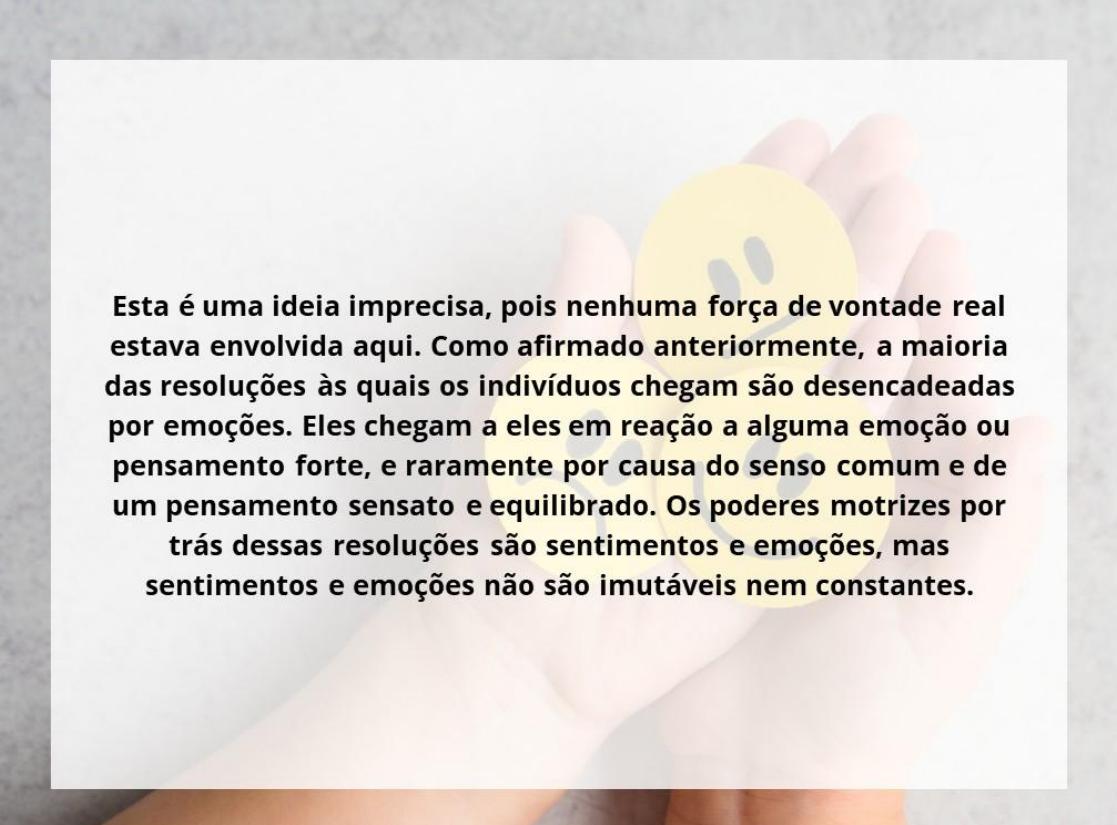
A questão é que, depois de algum tempo, as emoções se acalmam e paramos o que começamos, pois não temos poder e força interior suficientes para continuar.



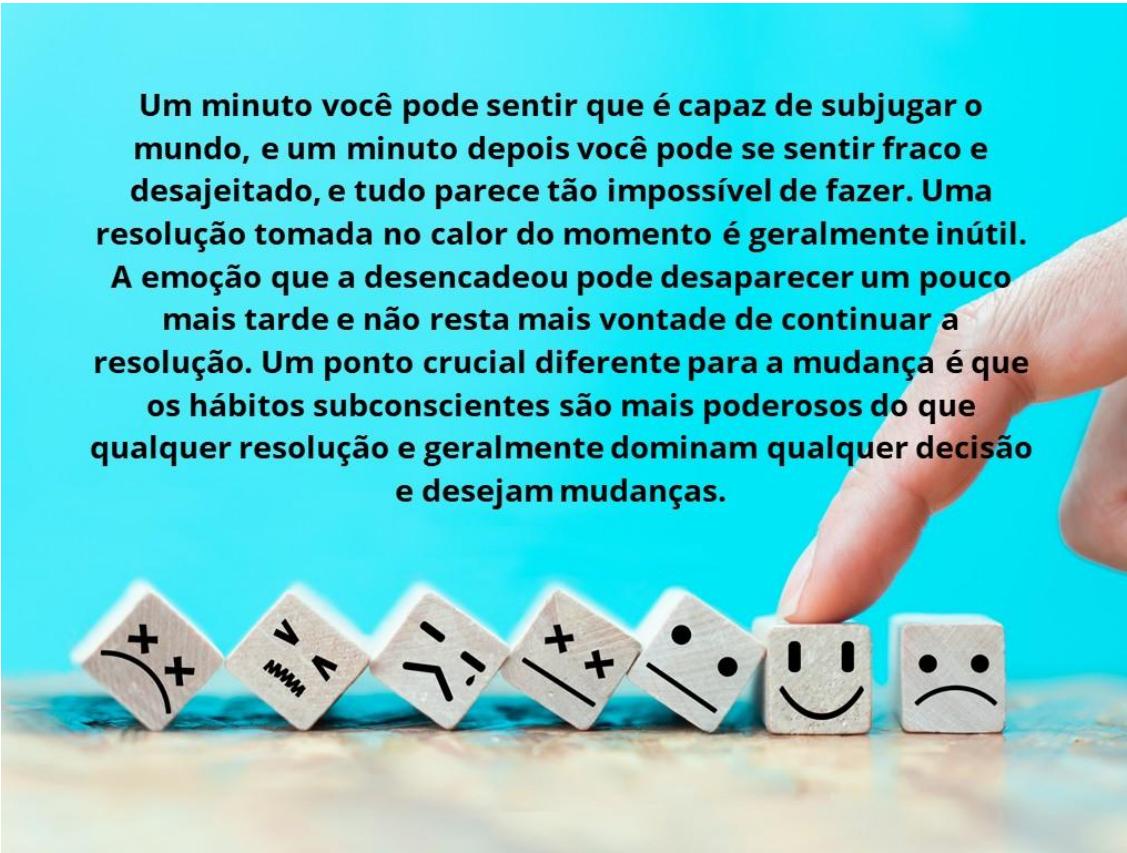
Frequentemente chegamos a resoluções e prometemos fazer algo, agir de uma maneira específica, estudar, procurar um emprego ou um parceiro e assim por diante, e podemos até começar a agir de acordo com nossas resoluções, mas isso acontece apenas por um tempo. Começamos com muito barulho, mas terminamos em silêncio.

Chegamos a resoluções com entusiasmo e otimismo, mas depois perdemos a exuberância e paramos de fazer o que prometemos fazer. Esse tipo de comportamento amortece o poder da vontade e nos faz perder a fé em nosso poder de utilizar nossa força de vontade. Então podemos até começar a confiar que a força de vontade é simplesmente um mito, uma coisa artificial.





Esta é uma ideia imprecisa, pois nenhuma força de vontade real estava envolvida aqui. Como afirmado anteriormente, a maioria das resoluções às quais os indivíduos chegam são desencadeadas por emoções. Eles chegam a eles em reação a alguma emoção ou pensamento forte, e raramente por causa do senso comum e de um pensamento sensato e equilibrado. Os poderes motrizes por trás dessas resoluções são sentimentos e emoções, mas sentimentos e emoções não são imutáveis nem constantes.



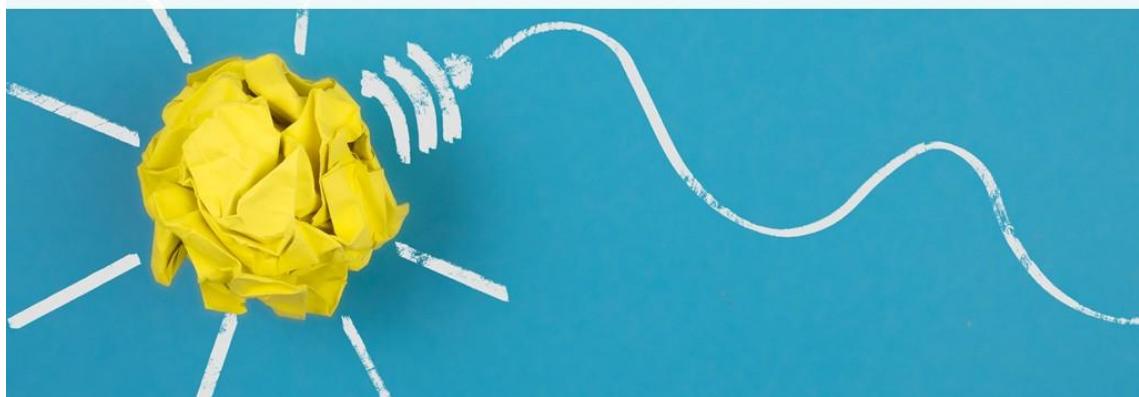
Um minuto você pode sentir que é capaz de subjugar o mundo, e um minuto depois você pode se sentir fraco e desajeitado, e tudo parece tão impossível de fazer. Uma resolução tomada no calor do momento é geralmente inútil. A emoção que a desencadeou pode desaparecer um pouco mais tarde e não resta mais vontade de continuar a resolução. Um ponto crucial diferente para a mudança é que os hábitos subconscientes são mais poderosos do que qualquer resolução e geralmente dominam qualquer decisão e desejam mudanças.

Tudo isso leva os indivíduos a confiar que lhes falta força de vontade e a considerá-los artificiais, como uma fantasia, mas não é assim. Nenhuma força de vontade esteve envolvida em tais resoluções, simplesmente emoções e desejos temporários. A verdadeira força de vontade é algo absolutamente diferente. Não é adquirido em um dia, mas exige treinamento por um período de tempo. Você não pode esperar que um indivíduo fisicamente fraco levante peso pesado, mas se ele se treinar regularmente, ele se tornará mais forte. É o mesmo com a fortificação do poder da vontade. A verdadeira força de vontade não depende de sentimentos, emoções, entusiasmo impermanente ou otimismo.



É uma habilidade formulada ao longo de um período de tempo e que pode se tornar um hábito. Após desenvolvê-lo, você poderá utilizá-lo quando e onde for necessário.

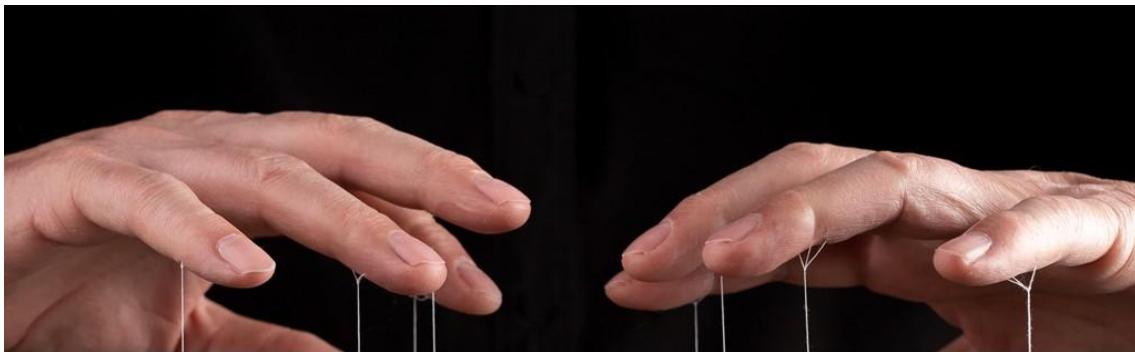
O treinamento da vontade também origina a autodisciplina, pois ambas as habilidades estão inter-relacionadas. Da mesma forma, esse treinamento origina concentração, obstinação, assertividade, autoconfiança e força interior para chegar a decisões com uma atitude mental equilibrada e serena, e realizá-las até sua realização bem-sucedida. Você fica consciente de um poder interior fantástico, que é uma parte inseparável de você. O treinamento incessante do poder da vontade resulta em um poder verdadeiro, sempre disponível. Não é o mesmo que programar o cérebro para executar uma ação específica e, se precisar fazer outra coisa, você começa a programar novamente o cérebro para essa outra ação.



A verdadeira força de vontade é como uma chave mestra, quando presente, pode ser aplicada a qualquer tipo de ação ou conclusão. Qualquer um que estiver disposto e preparado para dedicar um pouco de tempo a desenvolver e fortalecer sua força de vontade será extremamente recompensado. O verdadeiro treinamento procede gradualmente e, quando o poder interior se tornar mais forte, você poderá realizar alguns exercícios mais difíceis. Até onde você irá no desenvolvimento dessa capacidade crucial depende de quanto tempo, esforço e seriedade você está disposto a investir.



CAPÍTULO 7 - COMO O AUTOCONTROLE SE LIGA



Autocontrole é o poder de controlar impulsos e respostas, e é um nome diferente para autodisciplina. Não é algum tipo de comportamento negativo e limitante, como algumas pessoas podem acreditar. Quando o autocontrole é utilizado com sabedoria e bom senso, torna-se uma das ferramentas mais cruciais para o autoaperfeiçoamento e o sucesso.

De que maneira o autocontrole ajuda você?

- Mantém sob controle ações autodestrutivas, viciantes, obsessivas e compulsivas.
- Proporciona uma sensação de domínio pessoal sobre a sua vida e concede equilíbrio à sua vida.
- O autocontrole ajuda a manter as reações emocionais sob controle ou moderação.
- O autocontrole acaba com a sensação de fraqueza e é muito dependente de outras pessoas.
- Ajuda a manifestar separação mental e emocional, o que contribui para a paz de espírito.
- Permite controlar o humor e rejeitar sentimentos e pensamentos prejudiciais.
- O autocontrole reforça a autoestima, a confiança, a força interior, o autodomínio e a vontade própria.
- Permite que você assuma o controle de sua vida.
- Faz de você um humano responsável e confiável.

Existem vários obstáculos ao autocontrole, como:

- Deficiência de conhecimento e compreensão do que realmente é o autocontrole.
- Respostas emocionais sólidas e descontroladas.
- Reagir a estimulantes externos, sem pensar primeiro.
- Deficiência de disciplina e força de vontade.
- Deficiência do desejo de alterar e melhorar.
- Considerando autocontrole como uma restrição e atividade desagradável.
- A noção de que o autocontrole elimina a alegria.
- A falta de confiança em si mesmo e nas habilidades de um.

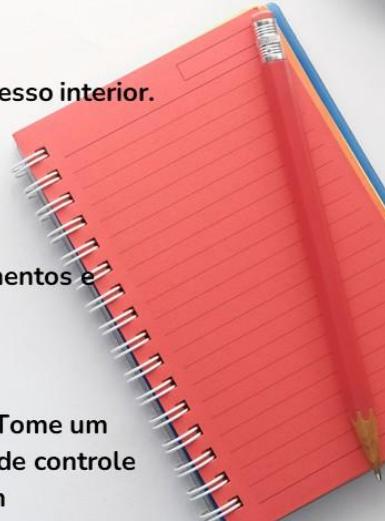
Onde você se encontra deficiente em autocontrole? As áreas possíveis podem ser:

- Comer
- Compra
- Beber
- Local de trabalho
- Apostas
- Fumar
- Comportamento obsessivo

Tente identificar as emoções que não têm controle, como raiva, insatisfação, tristeza, ressentimento, prazer ou medo. Distinga os pensamentos e noções que o pressionam a agir de maneira irrestrita. Muitas vezes ao dia, especialmente quando você precisa exibir autocontrole, repita por um momento ou dois uma das afirmações a seguir:

- Estou totalmente no comando de mim mesmo.
- Eu tenho o poder de escolher minhas emoções e pensamentos.
- Auto- controle me traz força e me guia para o sucesso interior.
- Estou no controle de minhas respostas.
- Estou no comando do meu comportamento.
- Estou ganhando o controle de minhas emoções.
- Estou a radiação da minha vida.
- Diariamente, meu poder de controlar meus sentimentos e pensamentos está aumentando.
- O autocontrole é divertido e prazeroso.

Imagine-se agindo com autocontrole e autocontrole. Tome um dos casos em que você costuma responder com falta de controle e visualize que está se comportando com calma e com



Seu autocontrole melhorará consideravelmente se você trabalhar no desenvolvimento e aprimoramento de sua força de vontade e autodisciplina por meio de exercícios adequados. Este é realmente o passo mais crucial para o desenvolvimento do autocontrole. O autocontrole é fundamental para controlar e superar obsessões, medos, vícios e qualquer tipo de comportamento indesejável. Põe você no comando de sua vida, seu comportamento e suas reações. Ele melhora seus relacionamentos, desenvolve paciência e tolerância e é uma ferramenta crucial para alcançar o sucesso e a felicidade. Ao formular e fortalecer sua força de vontade e autodisciplina, você formula e fortalece seu autocontrole.





CAPÍTULO 8 - CONCENTRAÇÃO

Quando eu era jovem, testemunhei como uma lupa podia queimar um pedaço de papel, quando os raios do sol estavam focados nele. O fogo só podia começar quando os raios do sol estavam centralizados em um pequeno ponto. Quando a lupa foi afastada demais ou muito próxima do papel, os raios não estavam suficientemente centrados e nada ocorreu. Essa experiência descreve vividamente o poder da concentração. Esse poder pode ser descrito como atenção centralizada. É o poder de direcionar a atenção para um único pensamento ou assunto, com exclusão de todo o resto.



Quando nosso cérebro está centrado, nossas energias não são dissipadas em atividades ou pensamentos irrelevantes. É por isso que a formulação da concentração é crucial para quem aspira a se encarregar de sua vida. Essa habilidade é indispensável para todo tipo de sucesso. Sem ela, nossos esforços se dispersam, mas com ela podemos conseguir grandes coisas.

A concentração tem muitos usos e vantagens. Ajuda a estudar e entender mais rapidamente, melhora a memória e ajuda a centralizar-se em qualquer tarefa, trabalho, ação ou objetivo e realizá-lo com mais facilidade e eficiência.

Também é necessário para o desenvolvimento de habilidades psíquicas e é uma ferramenta poderosa para a utilização eficiente da visualização criativa. Quando esse poder é desenvolvido, o cérebro nos obedece mais rapidamente e não se envolve em pensamentos ou preocupações fúteis e prejudiciais, prejudiciais.

Adquirimos domínio mental e experimentamos verdadeira paz.



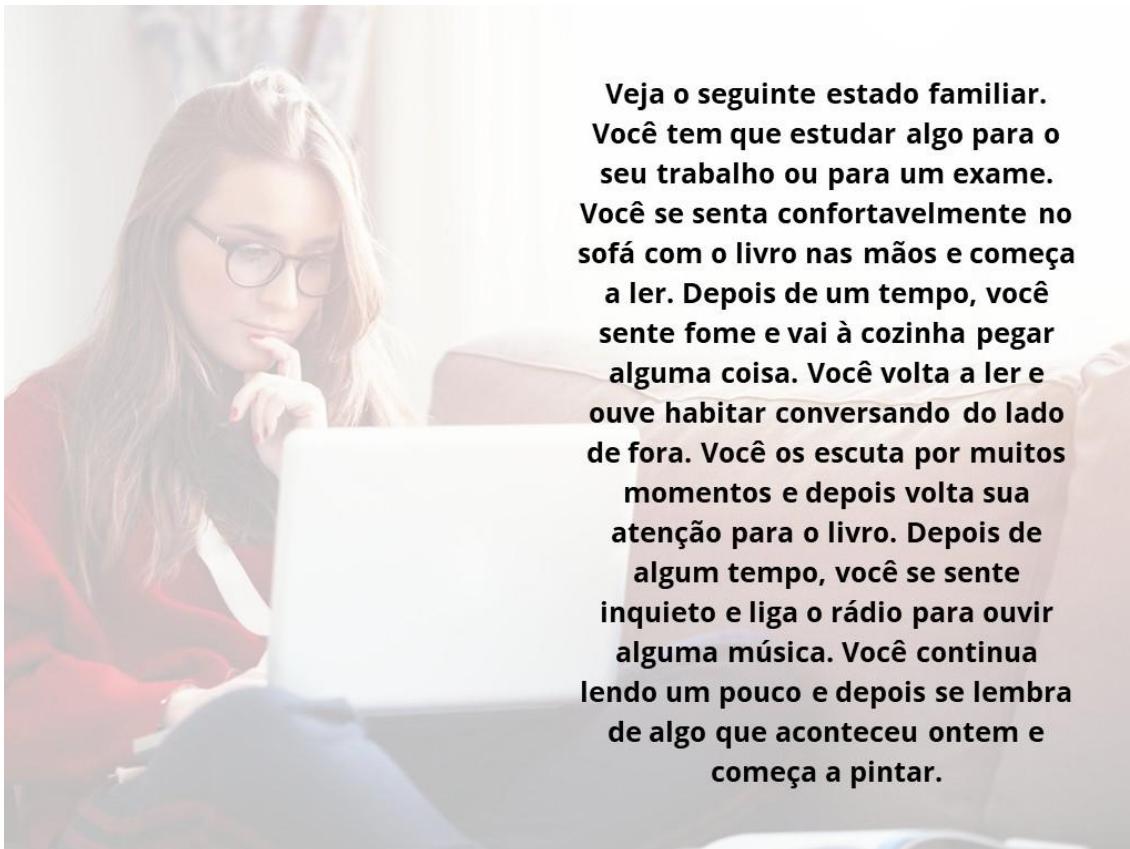
Esse poder também desempenha um papel crucial na meditação. Sem ele, o cérebro simplesmente pula incansavelmente de um pensamento para outro, não nos permitindo meditar da maneira certa. Você agora reconhece por que é realmente importante e interessante formular e melhorar a capacidade de concentração? Para desenvolver esse poder, você precisa treiná-lo e exercitá-lo. Esqueça todas as suas desculpas por não ter tempo ou estar muito ocupado.

Não diga que as condições não são apropriadas ou que você não consegue encontrar um local tranquilo para se exercitar. Com um pouco de design, desejo e motivação, você pode sempre encontrar tempo para se exercitar todos os dias, independentemente da sua ocupação

Os pensamentos reivindicam nossa atenção incessantemente e desperdiçam nosso tempo e energia em assuntos insignificantes e sem valor. Eles realmente governam a nossa vida. Tornamo-nos tão acostumados a esse cativeiro, que tomamos como certo e ficamos inconscientes desse hábito, exceto em ocasiões específicas. Enquanto respiramos, não precisamos prestar atenção a toda inspiração e expiração. Ficamos conscientes do procedimento de respirar, apenas se tivermos algum problema com a respiração, como quando o nariz está entupido, devido a um resfriado, ou quando estamos em uma sala sem ventilação. É o mesmo com o pensamento. Ficamos conscientes da enxurrada constante de nossos pensamentos e de nossa incapacidade de acalmá-los, apenas se tivermos que nos concentrar, resolver um problema ou estudar.



Veja o seguinte estado familiar. Você tem que estudar algo para o seu trabalho ou para um exame. Você se senta confortavelmente no sofá com o livro nas mãos e começa a ler. Depois de um tempo, você sente fome e vai à cozinha pegar alguma coisa. Você volta a ler e ouve habitar conversando do lado de fora. Você os escuta por muitos momentos e depois volta sua atenção para o livro. Depois de algum tempo, você se sente inquieto e liga o rádio para ouvir alguma música. Você continua lendo um pouco e depois se lembra de algo que aconteceu ontem e começa a pintar.





Quando você vê o relógio, fica surpreso ao descobrir que uma hora completa se passou e você quase não leu nada. É o que ocorre quando falta uma concentração. Imagine o que você poderia ter conseguido, se pudesse controlar sua atenção e centralizar sua mente! O trabalho que exige força física, como carregar cargas pesadas, por exemplo, desenvolve força física. No entanto, não é como se exercitar diariamente na academia de maneira sistemática. É o mesmo com a concentração. Estudar, ler e tentar prestar atenção ao que fazemos, desenvolve um pouco desse poder, mas ensaiar exercícios diligentemente diariamente é outra coisa, é como treinar em uma academia.



Para formular esse poder, precisamos treinar nossos cérebros. A maioria das pessoas acredita que a concentração é uma atividade extenuante e cansativa, e envolve esforço e tensão, difíceis e desagradáveis. Essa noção começa em tenra idade. Pais e professores esperam que os jovens estudem, façam a lição de casa e obtenham ótimas notas. Isso traz aos jovens a sensação de serem forçados e coagidos a fazer algo que não gostam de fazer.

Se lhes é dito com demasiada frequência que eles não estão se concentrando suficientemente bem, eles desenvolvem um ódio pela concentração e frequentemente por estudar também. Eles se associam à coerção, à deficiência de liberdade, a fazer algo que não gostam de fazer e que é contra a vontade deles. Quando crescem, não é de admirar que seus poderes de concentração sejam fracos e não queiram forçar suas mentes. Embora a maioria das pessoas reconheça o fato de que a grande concentração é um ativo excelente, a maioria não faz nada para fortalecê-la, porque não sabe como e por falta de motivação. É isso esperava que isso irá fornecer os dados e motivação necessária.



A concentração pode ser divertida, se for abordada corretamente. Deve ser praticado com alegria, atitude positiva, otimismo e compreensão de suas grandes possibilidades. Ocasionalmente, você é capaz de encontrar fortes poderes de concentração em si mesmo. Quando você realmente e sinceramente deseja se destacar em seus estudos, passar em um exame crucial ou resolver um problema, esse poder se torna disponível. Nesses casos, ele aparece devido a alguma necessidade ou desejo, mas desenvolvê-lo de maneira ordenada o coloca sob seu controle e lhe concede o poder de utilizá-lo intencionalmente, sempre que necessário. Para fazer isso, você deve ensaiar exercícios especiais no dia-a-dia.

Aqui está o que você pode ganhar desenvolvendo esse poder

- Controle de seus pensamentos.
- O poder de focar sua mente.
- Paz.
- Liberdade de pensamentos fúteis e irritantes.
- O poder de escolher seus pensamentos.
- Melhor memória.
- Autoconfiança.
- Força interna.
- Força de vontade.
- Decisão.
- O poder de estudo e compreender mais rapidamente.
- Felicidade interior.
- Capacidade aprimorada para desenvolver habilidades psíquicas.
- Utilização mais poderosa e eficiente da visualização criativa.
- Maior capacidade de meditar.
- E muito mais ...

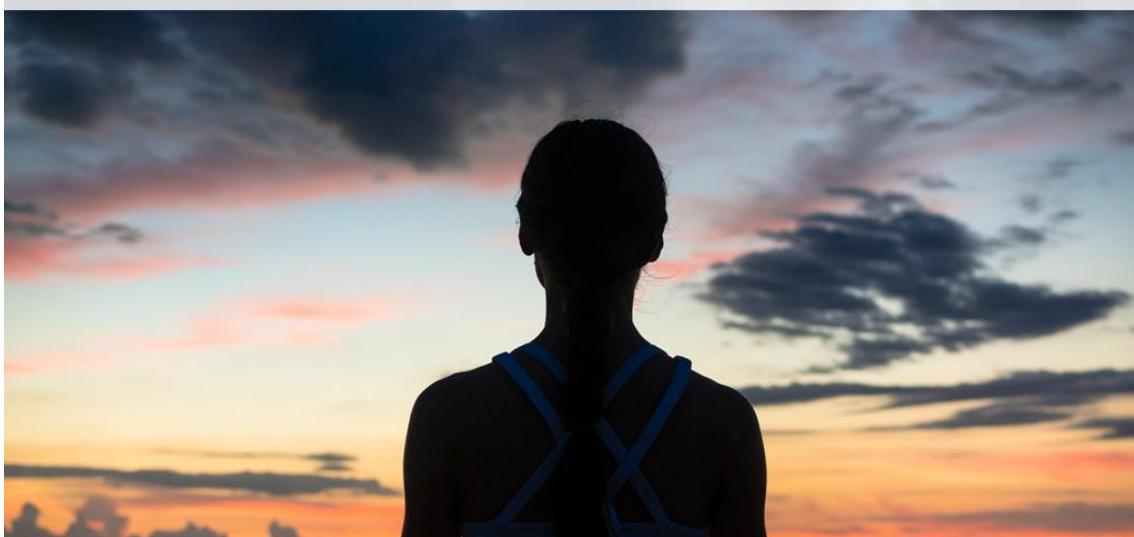


Exercício: Selecione um pouco de pensamento e veja quanto tempo você consegue se concentrar nele. É bom ter um relógio inicialmente e acompanhar o tempo. Imagine que você decide considerar a saúde, considere a saúde como uma grande bênção no mundo. Não deixe entrar nenhum pensamento adicional. Apenas no instante em que começar a se intrometer, faça-o desaparecer. Crie o hábito diário de centrar-se nesse pensamento por, talvez, 10 minutos. Pratique isso até que você possa segurá-lo com a exclusão de todo o resto. Você pode fazer esse exercício regularmente por dez dias ou mais para aprimorar suas habilidades de concentração.



CAPÍTULO 9 - CRESCENTE FORÇA DE VONTADE E AUTODISCIPLINA

Uma boa técnica para desenvolver e melhorar essas habilidades é executar ações ou atividades específicas, que você evitaria mais cedo devido à preguiça, adiamento, fraqueza, timidez, etc. Ao fazer algo que você não gosta de fazer ou com preguiça de realizar, você domina sua resistência subconsciente, treina seu cérebro para obedecer, fortalece seus poderes internos e ganha força interior. Músculos ficam mais fortes resistindo ao poder dos halteres. A força interna é alcançada superando a resistência interna.



Lembre-se, reforçando uma dessas habilidades, reforça automaticamente a outra. Aqui estão alguns exercícios:

- 1) Você está sentado em um ônibus ou trem e um velho homem ou mulher, ou uma mulher grávida entra. Levante-se e abandone o seu assento, mesmo que queira permanecer sentado. Faça isso não simplesmente porque é educado, mas porque você está fazendo algo que reluta em fazer. Dessa forma, você está dominando a resistência do seu corpo, cérebro e sentimentos.
- 2) Há louças na pia que precisam ser lavadas e você adia lavá-las para mais tarde. Levante-se e lave-os agora. Não deixe sua preguiça dominar você. Quando você reconhece que dessa maneira está desenvolvendo sua força de vontade, e se estiver convencido da importância do domínio próprio em sua vida, será mais simples fazer o que for necessário.
- 3) Você chega em casa exausto do trabalho e senta-se na frente da televisão, pois se sente com preguiça e esgotado para ir lavar-se. Não obedeça ao desejo de simplesmente sentar, mas vá tomar um banho.

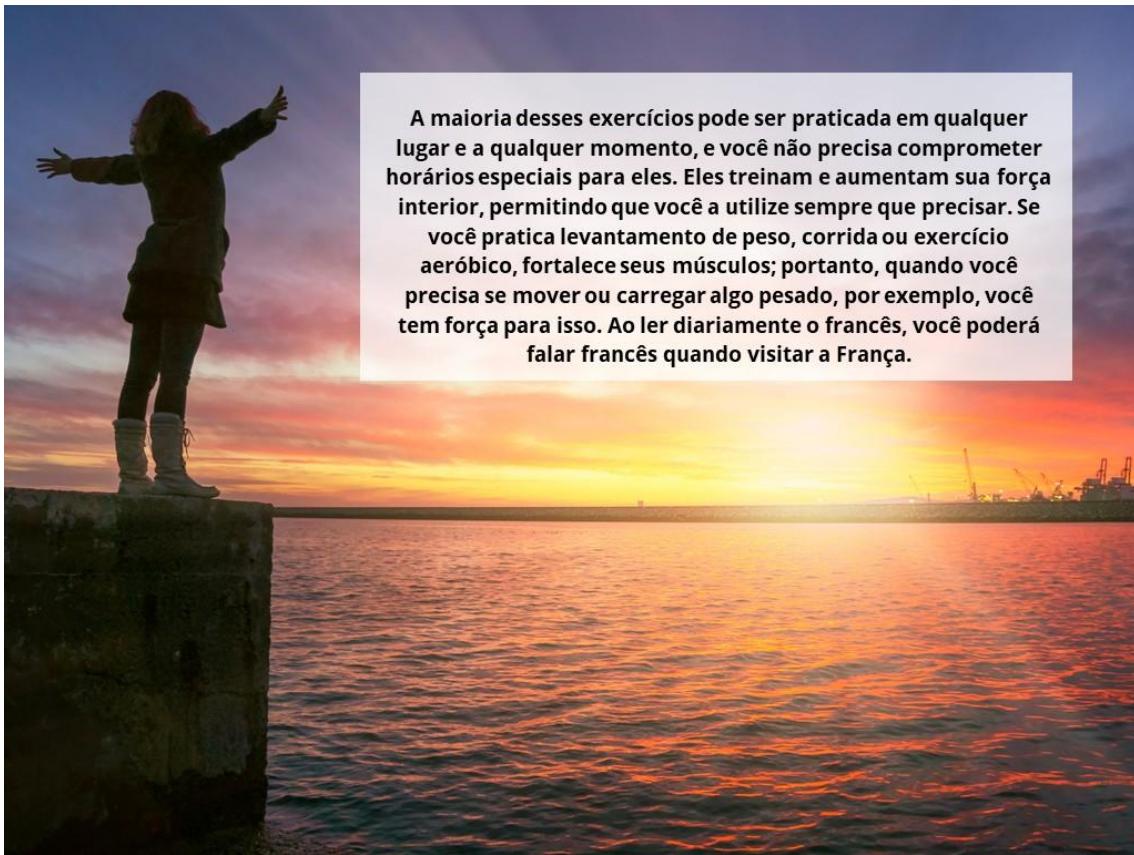
Lembre-se, reforçando uma dessas habilidades, reforça automaticamente a outra. Aqui estão alguns exercícios:

- 4) Você pode saber que seu corpo exige algum exercício físico, mas você continua sentado sem fazer nada ou assistindo a um filme. Levante-se e ande, corra ou faça outro exercício físico.
- 5) Você gosta do seu chá com açúcar. Você gosta de beber 3 xícaras de café por dia? Durante uma semana, beba apenas.
- 6) Ocasionalmente, quando você deseja dizer algo que não é crucial, decida não dizer.
- 7) Não estude algumas fofocas sem importância no jornal, mesmo que você queira.
- 8) Você deseja comer algo não muito saudável. Por uma questão de exercício, recuse o desejo.

Lembre-se, reforçando uma dessas habilidades, reforça automaticamente a outra. Aqui estão alguns exercícios:

- 9) Se você se descobrir tendo pensamentos insignificantes, desnecessários e prejudiciais, tente desenvolver falta de interesse neles, pensando em sua futilidade.
- 10) Domine sua preguiça. Convença-se da importância do que deve ser realizado. Convença o seu cérebro de que você ganha força interior quando age e realiza coisas, apesar da preguiça, relutância ou resistência sensorial.

Nunca diga que você não pode seguir os exercícios anteriores como certamente pode. Seja implacável, independentemente do que. Motive-se pensando na importância de executar os exercícios e no poder e força internos que você ganhará. Tentar fazer muitos exercícios quando você ainda é iniciante pode acabar em decepção. É melhor começar com alguns exercícios simples inicialmente e depois aumentar gradualmente seu número e passar para os exercícios mais difíceis.



A maioria desses exercícios pode ser praticada em qualquer lugar e a qualquer momento, e você não precisa comprometer horários especiais para eles. Eles treinam e aumentam sua força interior, permitindo que você a utilize sempre que precisar. Se você pratica levantamento de peso, corrida ou exercício aeróbico, fortalece seus músculos; portanto, quando você precisa se mover ou carregar algo pesado, por exemplo, você tem força para isso. Ao ler diariamente o francês, você poderá falar francês quando visitar a França.



É o mesmo com força de vontade e autodisciplina; fortificando-os, eles se tornam disponíveis para sua utilização sempre que você precisar deles. Se, pelo bem de um exercício, você deixa de fazer algo que costuma fazer e supera a resistência interna a esse respeito, pode continuar fazendo isso, se não for adverso. Por exemplo, se você gosta de beber suco de maionese e, por um exercício, passa a beber suco de maçã, depois de fazer isso por algum tempo e depois que isso não faz grande diferença para você, você pode voltar a beber suco de laranja, se quiser ainda amo isso. O objetivo aqui é desenvolver a força interior, não tornando a vida difícil para você ou continuar fazendo coisas que você não gosta de fazer.

CAPÍTULO 10 - CONCLUSÃO

Você precisa dessas habilidades para controlar seus pensamentos, melhorar sua concentração e se tornar o chefe do seu cérebro. Quanto mais fortes essas habilidades, maior a força interior que você possui. Sendo o mestre do seu cérebro, você desfruta de paz e felicidade interior. Eventos externos não o influenciam, e as condições não têm poder sobre sua tranquilidade. Isso pode parecer irreal demais para você, mas a experiência provará a você que tudo o que foi dito acima é real. Essas habilidades são vitais para alcançar o sucesso, dão mais controle sobre sua vida, ajudam a mudar e melhorar hábitos e são essenciais para o autoaperfeiçoamento, o crescimento espiritual e a meditação. Ensaie os exercícios apresentados aqui com seriedade e persistência, e sua vida começará a mudar.



35 DEFEITOS E SEUS SIGNIFICADOS

Impaciência

Por um lado, a impaciência pode ser até positiva, já que pressupõe uma ânsia de ver algo acontecer ou dar certo. Mas, como diz o ditado, a pressa é inimiga da perfeição. E a afobação, em muitos casos, pode atrapalhar bastante.

Insensatez

Insensatez é a falta de bom senso. O insensato é o indivíduo que age de forma pouco razoável e toma decisões sem refletir muito nas consequências.

Autoritarismo

O autoritarismo é péssimo em todos os níveis da vida, seja no âmbito familiar ou profissional. A pessoa autoritária usa de seu poder para subjugar os outros, fazendo valer suas decisões ou seus pontos de vista.

Irresponsabilidade

Ser irresponsável é não pensar nas consequências dos seus atos, podendo, com isso, prejudicar a si mesmo e outras pessoas.

Avareza

Avareza é o excesso de apego ao dinheiro ou a bens materiais. O avarento é mesquinho, "mão de vaca", pouco ou nada generoso e não gosta de compartilhar suas coisas com os outros.

Brutalidade

Uma pessoa bruta é estúpida, grosseira, ríspida, desequilibrada e, em casos extremos, violenta.

Chatice

Chatice é uma característica bastante subjetiva. Algo pode ser chato para uma pessoa e divertido para outros. Chata é uma pessoa ou coisa aborrecedora, que importuna ou provoca tédio.

Mentira

Por mais que se possa sair em defesa da mentira em algumas situações da vida, de modo geral a mentira é encarada como um defeito. Ser pego na mentira, como se diz, pode arruinar a credibilidade de uma pessoa.

Irritabilidade

Ficar irritado é ficar nervoso ou com raiva de alguém ou de determinada situação. Há dias em que não faltam motivos para ficarmos irritados, seja em casa, na escola, no trabalho. Saber lidar com a irritação é uma virtude desejável.

Comodismo

Comodismo é a falta de empenho para atingir objetivos ou buscar coisas novas. Uma pessoa acomodada é aquela que, mesmo numa situação ruim, prefere ficar onde está.

Covardia

Há dois sentidos para covardia, e ambos são encarados como aspectos negativos. Numa primeira acepção, covardia é sinônimo de timidez, de falta de coragem. Num outro sentido, é sinônimo de deslealdade.

Crueldade

A crueldade talvez seja o pior dos defeitos desta lista. Ser cruel é ser desumano. É praticar a maldade, sem consideração pelos direitos e sentimentos do outro. É o oposto da benevolência.

Negligência

Negligência é o desleixo ou a falta de cuidado com alguém ou alguma coisa. Pode-se ser negligente, por exemplo, no exercício do trabalho.

Desonestidade

Desonestidade é a falta de sinceridade ou integridade. Uma pessoa conhecida por atos desonestos não inspira confiança nos demais.

Desrespeito

O desrespeito é a falta de consideração pelas outras pessoas. Uma pessoa desrespeitosa age com desprezo pelo outro, geralmente praticando ofensas verbais ou físicas.

Desequilíbrio

Enquanto defeito, o desequilíbrio pode ser entendido como instabilidade ou descontrole emocional.

Teimosia

A teimosia nem sempre é ruim. Às vezes só conseguimos chegar a algum resultado com muita teimosia (obstinação). Mas há ocasiões em que a teimosia (ou birra) é prejudicial tanto para o teimoso quanto para as pessoas próximas.

Arrogância

Uma pessoa arrogante é aquela que tende a supervalorizar as próprias características, ao mesmo tempo que menospreza as características dos outros.

O arrogante é orgulhoso, presunçoso ou, como se diz, "nariz em pé".

Inflexibilidade

A pessoa inflexível não se abre para mudanças, mantendo-se fixa numa mesma ideia. Para utilizar uma expressão popular, o inflexível é aquele que não tem "jogo de cintura".

Antipatia

Agir com antipatia é ser desagradável e gerar no outro um sentimento de aversão ou repulsa. Quem tem propensão à antipatia não consegue ou não faz questão de agradar as outras pessoas.

Apatia

Apatia é sinônimo de indiferença ou falta de ânimo. O oposto do apático é o prestativo, aquele que sempre se mostra disposto a agir.

Intolerância

A intolerância é um mal que ainda caracteriza as sociedades. Há diversos tipos de intolerância: religiosa, política, racial, etc. Ser intolerante é não aceitar as diferenças, sejam elas quais forem.

Desorganização

O que vale para a organização vale para seu antônimo: trata-se de algo bastante subjetivo, isto é, que pode variar de pessoa para pessoa. De modo geral, a desorganização está relacionada a uma confusão ou falta de arrumação que atrapalha nossa vida.

Discriminação

Discriminação tem a ver com intolerância. É um tipo de comportamento que impõe um tratamento prejudicial a pessoas ou grupos a partir de algum critério, que pode ser racial, étnico, sexual, religioso, político, etc.

Agressividade

Num sentido figurado, a agressividade pode até ser encarada com bons olhos, já que às vezes está associada à combatividade e à "fome" de atingir objetivos.

Nesse sentido, um comportamento agressivo pode ser algo positivo. No entanto, num sentido mais frequente, agressividade se confunde com hostilidade, ofensa, violência, e aí, sim, é um defeito.

Dissimulação

Dissimulação é o mesmo que fingimento. Portanto, quem age com a intenção de dissimular procura disfarçar alguma coisa com o objetivo de enganar a outra pessoa.

Egoísmo

Oposto de altruísmo, o egoísmo é o excesso de valorização de si mesmo e dos próprios interesses, em detrimento dos interesses das outras pessoas. Por mais que o mundo profissional, extremamente competitivo, muitas vezes estimule comportamentos egoístas, o amor exclusivo aos próprios interesses costuma ser visto como um defeito.

Distração

Distrair-se nem sempre é um defeito. Depende da situação. Será que podemos exigir de uma pessoa, num momento de descanso ou de férias, que ela seja atenta? No entanto, numa situação de trabalho, por exemplo, a distração não costuma ser vista com bons olhos.

Falsidade

Ser falso é mentir, ou seja, distorcer a verdade com a finalidade de fraudar, enganar, falsificar, caluniar, etc.

Desmotivação

A desmotivação é a falta de interesse ou indiferença em relação a alguma coisa. É o estado de espírito de quem não é capaz de agir ou tomar a iniciativa.

Ganância

Ganância é a ambição excessiva pelo lucro, pelo dinheiro ou pelas coisas materiais. Uma pessoa também pode ter ganância pelo poder, seja ele político ou econômico.

Grosseria

Uma pessoa que age de forma grosseira é indelicada, rude, malcriada. A grosseria pode vir por meio de atitudes ríspidas, xingamentos ou ofensas. O contrário disso é a delicadeza e o respeito pela outra pessoa.

Hipocrisia

A hipocrisia é uma espécie de fingimento. É a característica da pessoa que finge qualidades, opiniões, ideias, sentimentos que não correspondem à realidade. O hipócrita diz uma coisa e faz outra.

Prepotência

O prepotente é aquele indivíduo que se vale de seu poder para oprimir ou humilhar as outras pessoas. O prepotente ostenta sua superioridade (ou suposta superioridade) e tem uma forte tendência a mandar nos outros.

Deslealdade

Deslealdade é o mesmo que traição ou infidelidade. Pode-se traer uma pessoa, um grupo, uma ideia, uma causa, etc. O desleal é aquele que, por alguma razão, deixa de cumprir suas promessas, agindo de forma desonesta.

48 qualidades de uma pessoa

1. Confiança

A confiança é a crença que temos no caráter, nos bons valores e na lealdade de alguém. Uma pessoa confiável é aquela que transmite honestidade e apresenta bom caráter, ajudando o outro a acreditar em suas boas atitudes e escolhas. Há também a autoconfiança, que é a capacidade de acreditar no próprio potencial.

2. Criatividade

A criatividade é a característica de criar ou inovar algo, seja no lado profissional ou pessoal. Uma pessoa criativa costuma ser muito valorizada no ambiente de trabalho, devido à sua originalidade e capacidade de ter pontos de vista e ideias diferentes.

3. Tolerância

A tolerância é a capacidade de perdoar certos erros e aceitar opiniões ou comportamentos que difiram dos seus. Quem é tolerante aceita que as pessoas são diferentesumas das outras e respeita essas diferenças, seja de pensamentos, ideias, opiniões ou comportamentos. Além do mais, também tem consciência de que os acontecimentos não estão sob seu controle, por isso consegue administrar as expectativas ao longo da vida.

4. Amorosidade

Pessoas amorosas transmitem carinho, atenção, empatia e respeito para aqueles ao seu redor. Geralmente, buscam o bem do outro através das próprias ações.

5. Sinceridade

A sinceridade é a característica de ser franca, honesta e leal no seu discurso. As pessoas sinceras costumam agir e falar de acordo com as suas ideias e crenças. Porém, dependendo da ocasião, uma sinceridade impulsiva e imprudente pode transformar a pessoa sincera em inconveniente, mal-educada e até mesmo cruel.

6. Foco

A pessoa focada tem habilidade de se concentrar e cumprir as tarefas e obrigações. Essa qualidade também é muito admirada no ambiente de trabalho e ajuda a alcançar bons resultados nos planejamentos e objetivos.

7. Extroversão

Pessoas extrovertidas têm grande facilidade em socializar e comunicar. De forma geral, são muito entusiasmadas e alegres. Os extrovertidos têm muita facilidade em conhecer gente nova e fazer novas amizades ao longo da vida.

8. Disciplina

A pessoa disciplinada consegue realizar tarefas e obrigações, cumprindo seus objetivos, mesmo quando não deseja fazer ou está desmotivada. A disciplina requer força de vontade quanto ao que deve ou não ser feito. É uma qualidade bastante valorizada no ambiente de trabalho.

9. Flexibilidade

A flexibilidade é o oposto do que é duro ou firme. Sendo assim, alguém flexível é mais maleável e compreensível quanto às circunstâncias e até mesmo com outras pessoas. Quem possui essa qualidade também se adapta bem às diversas mudanças da vida, tentando encontrar a melhor solução.

10. Honestidade

A pessoa honesta age de acordo com o que acredita ser correto, ou seja, suas ações são pautadas em seus valores morais e éticos. Quem é honesto costuma ser coerente nas ações e nos discursos no dia a dia, vivendo de acordo com o que acredita ser verdadeiro e bom.

11. Honra

A honra é a qualidade que indica uma pessoa com virtudes, honesta e com conduta correta, o que a faz ser bem-vista pela sociedade. Pessoas honradas buscam seguir bons caminhos, principalmente em nome da família e do local onde vivem.

12. Gratidão

Pessoas gratas agradecem qualquer circunstância da vida, seja ela boa ou ruim. De modo geral, elas conseguem enxergar as pequenas e grandes coisas que acontecem no dia a dia e ter um sentimento de gratidão por isso.

13. Humilde

A pessoa humilde é modesta, simples e possui consciência de suas limitações e da capacidade de errar e acertar. A humildade tem a ver com a modéstia e a simplicidade. Uma pessoa simples não é pretensiosa ou vaidosa.

14. Valentia

A valentia está ligada à força e à coragem de encarar a vida e seus acontecimentos. Uma pessoa valente é mais conhecida por enfrentar situações difíceis, que fariam muitas pessoas desistirem.

15. Otimismo

O otimismo é a capacidade de enxergar as coisas boas acima das ruins. Uma pessoa otimista vê o lado positivo das situações e fica satisfeita com o que acontece em sua vida, acreditando que tudo é um aprendizado e que sempre há algo bom para acontecer.

16. Determinação

Quem é determinado persiste firmemente para conseguir o que quer e alcançar seus objetivos. São pessoas que acreditam muito nas suas metas e têm coragem para ultrapassar qualquer obstáculo e ir atrás do que desejam.

17. Pontualidade

Uma pessoa pontual é responsável com os prazos e compromissos combinados. As pessoas pontuais são conhecidas por serem disciplinadas e corretas com os seus afazeres.

No local de trabalho, a pontualidade é uma das qualidades mais apreciadas.

18. Persistência

A persistência é a característica de seguir sempre em frente para cumprir um objetivo, independentemente dos obstáculos. Essa qualidade tem relação com o foco e a capacidade de superar problemas a todo o tempo, sem desistir do seu propósito, mesmo que isso signifique recomeçar o processo inúmeras vezes.

19. Prudência

Pessoas prudentes evitam perigos e são precavidas. É a qualidade de quem busca evitar consequências ruins através de ações.

Uma pessoa prudente é mais conhecida por ser moderada, sensata e por pensar antes de falar e agir.

20. Resiliência

A resiliência tem a ver com a habilidade de manter o equilíbrio emocional e psicológico ao sofrer grandes mudanças na vida, superar problemas ou lidar com situações complicadas.

21. Calma

A calma é a característica de quem consegue enfrentar as situações com tranquilidade, ou seja, com pouca ou nenhuma tensão física, ou mental. As pessoas calmas enfrentam situações difíceis de maneira mais pacífica e conseguem ponderar e observar melhor as próprias ações e as de outras pessoas.

22. Maturidade

A maturidade é a capacidade de estar bem desenvolvida emocional e psicologicamente para lidar com a própria vida e com pessoas ao seu redor. Também pode ser associada à sabedoria.

23. Observadora

Uma pessoa observadora está atenta ao que acontece ao seu redor e presta atenção nos detalhes. Alguém com essa característica tem uma compreensão mais precisa das situações, o que a leva a tomar decisões mais acertadas.

24. Ponderada

A pessoa ponderada é considerada sensata e equilibrada. Geralmente é cuidadosa nas ações e nos julgamentos, porque examina tudo com cautela e atenção.

25. Respeito

O respeito é a qualidade que ajuda as pessoas a lidarem umas com as outras com reverência, atenção e cuidado, não importa quem seja. Mostrar respeito é valorizar o outro e aceitar as suas opiniões, diferenças e escolhas.

26. Altruísmo

O altruísmo é a capacidade de não ser egoísta e buscar ajudar o próximo em diferentes situações. O altruísta enxerga as necessidades dos outros, ajudando-os em momentos difíceis ou importantes da vida.

27. Zelo

Pessoas zelosas cuidam com carinho e atenção de algo ou alguém, o que explica as expressões "mãe zelosa" ou "pai zeloso".

Também são conhecidas pela cautela com suas tarefas e obrigações, procurando exercer atividades com maior cuidado e atenção.

28. Tenacidade

Pessoas tenazes são capazes de agir de forma perseverante. Elas acreditam fielmente em suas ideias e possuem obstinação para seguir seu propósito e atingir seus objetivos.

29. Organização

A organização é a capacidade de estruturar bem o dia, organizando as tarefas em ordem de prioridade. Pessoas organizadas costumam ser eficientes e mais previdentes em relação a imprevistos.

Dentro desta característica, há também a habilidade de manter espaços físicos organizados.

30. Compreensão

Pessoas compreensivas são aquelas que entendem de forma empática outra pessoa, seja compreendendo seu ponto de vista, suas ideias ou suas ações. Quem possui essa qualidade também costuma ser tolerante, ou seja, aceita as diferenças e entende a individualidade do outro.

31. Positivismo

A pessoa positiva enxerga o que há de mais benéfico nas situações e nas outras pessoas. Quem é positivo foca no melhor das circunstâncias e pessoas.

32. Responsabilidade

A responsabilidade é a capacidade de assumir as próprias ações e decisões. Uma pessoa responsável também cumpre com suas obrigações e tarefas, não importa o que aconteça.

33. Bom ouvinte

O bom ouvinte é capaz de ouvir o outro atentamente, sem interrompê-lo para opinar sobre o que está sendo dito.

Os bons ouvintes têm o que a psicologia chama de "escuta ativa", ou seja, quando uma pessoa consegue compreender a outra e estar plenamente atenta ao que está sendo falado, sem julgamentos.

34. Eloquência

Eloquência é a qualidade de convencer ou se conectar com os outros por meio da fala. Uma pessoa eloquente consegue se comunicar de forma correta, persuasiva e expressiva.

35. Lealdade

Lealdade é o sentido de respeito pelos próprios sentimentos e os dos outros. É quem cumpre os compromissos que assumiu consigo mesmo ou com os outros. Uma pessoa leal age de forma respeitosa e comprometida diante de valores, outras pessoas ou até de instituições (como igreja, Estado, entre outros).

36. Independência

Uma pessoa independente tem autonomia para tomar decisões ao longo da vida. Quem possui essa característica não depende de outras pessoas, nem mesmo de circunstâncias, para decidir o que deseja fazer.

37. Ambição

Muitas vezes, a ambição é conhecida como uma característica ruim, porém, é a capacidade e vontade que uma pessoa tem de alcançar seus objetivos, que configuram sucesso para ela.

Essa qualidade pode ser classificada como uma obstinação intensa e determinada em alcançar um objetivo, seja ele financeiro, profissional, bens materiais ou outros.

38. Sensibilidade

A sensibilidade é a facilidade de demonstrar os sentimentos ou de falar sobre eles. Uma pessoa sensível também consegue entender as emoções ou o sentimento do outro.

39. Meiguice

Pessoas meigas são amorosas, calmas, carinhosas e passam uma sensação boa, de afabilidade, em sua fala e em suas atitudes.

40. Agilidade ou Praticidade

Pessoas práticas ou ágeis conseguem resolver problemas com facilidade, encontrando a melhor e mais rápida solução para uma questão. Pessoas com essa qualidade são muito valorizadas no mercado de trabalho, porque criam estratégias para solucionar problemas facilmente, além de exercerem as tarefas de modo rápido e eficaz.

41. Assertividade

Pessoas assertivas falam e agem de maneira direta, prática e com segurança na fala e nas ideias.

Elas geralmente são muito seguras do que estão defendendo ou decidindo, o que também demonstra a responsabilidade que têm com as próprias ideias.

42. Carisma

Uma pessoa carismática é aquela que desperta admiração, respeito ou fascinação de outras pessoas. Pessoas com essa qualidade são conhecidas por atrair a atenção pela sua simpatia e boa comunicação.

43. Sabedoria

A sabedoria está diretamente ligada à sensatez, ao equilíbrio e ao conhecimento ou à maturidade. Uma pessoa sábia se expressa e se comporta de acordo com a razão, a moral e o senso, com maturidade e ponderação.

44. Senso de humor

A pessoa bem-humorada tem a capacidade de perceber o mundo, os outros ou a si mesma do lado mais engraçado.

Mais do que uma qualidade valorizada pelos outros, ter senso de humor é necessário para uma vida emocional saudável.

45. Empatia

Ter empatia é conseguir identificar as necessidades do outro. Uma pessoa empática é capaz de se colocar no lugar do outro, procurando pensar ou sentir da mesma forma que o outro pensaria ou se sentiria em certa ocasião.

46. Generosidade

A generosidade é a qualidade de compartilhar, evitando o interesse ou o lucro pessoal. Quem é generoso pode até se sacrificar em prol de outra pessoa, demonstrando sua bondade. A generosidade está associada à solidariedade e à empatia, uma vez que estas duas qualidades são necessárias para fazer uma doação ao outro ou estar disponível para ajudar de forma genuína.

47. Proatividade

A proatividade é a qualidade de tomar iniciativas e desenvolvê-las, o que mostra a criatividade e a capacidade empreendedora das pessoas. É muito prestigiada em ambientes de trabalho, pois antecipa cenários e fornece respostas e estratégias mais práticas e eficientes.

48. Paciência

Paciência é a qualidade de aprender a esperar por alguém ou por algo. Requer humildade, atenção e muita força interior.

CONHEÇA A **ENEAP**

Escola de Negócios
em Empreendedorismo
e Atualização Profissional

CURSOS

CLUBE DO LIVRO

EVENTOS

PODCASTS

GRUPO DE PESQUISA

**PRODUTOS
AUDIOVISUAIS**

**CONSTRUÇÃO E
PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS**

**CONSULTORIA E
ASSESSORIA ACADÊMICA**

**INDICAÇÃO
DE ESTÁGIOS**

**EDITORIA
ACADÊMICA**

E-MAIL:

secretaria@conhecimentoeciencia.com

WhatsApp

(91) 98925-6249