

APOIO



V SIMPÓSIO DA ESCOLA DE NEGÓCIOS EM EMPREENDEDORISMO E ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL – ENEAP

XXI ENCONTRO CIENTÍFICO DO GRUPO PESQUISAS & PUBLICAÇÕES – GPS



Organizadores
Ricardo Figueiredo Pinto
Victória Baía Pinto



BELÉM - PA - 2025

FICHA CATALOGRÁFICA

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

ISBN: 978-65-83424-09-9

DOI: 10.29327/5731581

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 V Simpósio da Escola de Negócios em Empreendedorismo e Atualização Profissional (ENEAP) e o XXI Encontro Científico do Grupo Pesquisas & Publicações (GPs) consolidam-se, em sua edição de novembro, como espaços privilegiados para a disseminação do conhecimento científico e para 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 que buscam promover debates qualificados e contribuir para a transformação da realidade educacional e social do país.

Este e-book, organizado especialmente para esta edição, apresenta um conjunto composto por **12 artigos científicos, 1 projeto aplicado** e os **slides das apresentações que ocorrerão nos dias 27 e 28 de novembro**, oferecendo ao leitor um panorama abrangente das discussões contemporâneas que permeiam o campo da pesquisa educacional e das ciências da saúde. Os trabalhos reunidos refletem o empenho de autores comprometidos em desenvolver investigações sólidas, metodologicamente consistentes e socialmente relevantes.

A proposta desta obra é ampliar o acesso ao conhecimento produzido durante o Simpósio e o Encontro Científico, valorizando a interlocução entre teoria e prática. A diversidade temática apresentada permite compreender desafios emergentes, examinar diferentes abordagens metodológicas e identificar caminhos inovadores capazes de contribuir para a qualificação das práticas profissionais, seja no âmbito acadêmico, educacional ou na atuação em saúde.

Mais do que um registro dos trabalhos submetidos, este e-book representa um esforço coletivo orientado pela responsabilidade científica, pelo rigor acadêmico e pelo compromisso com o desenvolvimento humano e social. Ao disponibilizar conteúdos que dialogam com as necessidades formativas da atualidade, a obra reforça a relevância da pesquisa como instrumento de transformação e de fortalecimento das políticas educacionais e de saúde.

Esperamos que a leitura deste material inspire reflexões, fomente novas investigações e fortaleça o compromisso de todos com uma produção científica ética, acessível e socialmente engajada. A cada autor, avaliador, leitor e participante, expressamos nossa gratidão pela cooperação que torna possível mais uma edição destes importantes eventos acadêmicos.

Belém, novembro de 2025.
Os Organizadores

SUMÁRIO

SEÇÃO ARTIGOS	7
TRANSTORNOS MENTAIS, DEPRESSÃO E ANSIEDADE: IMPACTOS PSICOSSOCIAIS E OCUPACIONAIS NA ATUALIDADE	9
Nayara Santos Monteiro Rodrigues	9
Ricardo Figueiredo Pinto	9
A FLEXIBILIDADE PARA O SER EM MOVIMENTO	26
Roseane Monteiro dos Santos	26
Ricardo Figueiredo Pinto	26
PERCEPÇÕES DA EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA SOBRE AS CAUSAS INTERNAS E EXTERNAS DA EVASÃO ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	45
Antônio Fernando Tavares Guedes	45
Ricardo Figueiredo Pinto	45
TRANSTORNO DO ESPECTO AUTISTA: CONCEITOS, CARACTERÍTICAS E CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL	65
Elcinery Correa Dias	65
Ricardo Figueiredo Pinto	65
AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA E DA FUNCIONALIDADE EM IDOSOS ATIVOS: INSTRUMENTOS E APLICAÇÕES.....	85
Adriana Maria Leão de Moura	85
Ricardo Figueiredo Pinto	85
.....	99
ENVELHECIMENTO ATIVO E SAÚDE: POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL.....	100
Roberto Sena Santa'Ana	100
Ricardo Figueiredo Pinto	100
O PAPEL DO PROFISSIONAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	118
Rosângela Corrêa Modesto	118
Ricardo Figueiredo Pinto	118

GESTÃO ESCOLAR E O APOIO À EDUCAÇÃO FÍSICA: POLÍTICAS, PRÁTICAS E PERCEPÇÕES	133
Patrícia Carla da Silva Ferreira	133
Ricardo Figueiredo Pinto	133
.....	157
ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS INCLUSIVAS E EMANCIPADORAS NA EJA: CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA	158
Leandro Ribeiro da Silva	158
Ricardo Figueiredo Pinto	158
.....	178
EMPREENDERISMO: CONTEXTO, FORMAÇÃO, DESAFIOS, AVANÇOS E OPORTUNIDADES NA ENFERMAGEM	179
Lorena de Castro Portal	179
Ricardo Figueiredo Pinto	179
HÁBITOS DE SAÚDE, MÍDIAS DIGITAIS E ESCOLA PÚBLICA: RESULTADOS DE UMA PESQUISA COM ADOLESCENTES EM ANANINDEUA-PA.....	199
Valéria de Nazaré de Paula Bessa	199
Éder do Vale Palheta.....	199
HÁBITOS SAUDAVEIS E O PAPEL DA ESCOLA PUBLICA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE DE ADOLESCENTES	218
Valéria de Nazaré de Paula Bessa	218
Éder do Vale Palheta.....	218
SEÇÃO PROJETOS	235
SEÇÃO SLIDES.....	243

SEÇÃO DE ARTIGOS



TRANSTORNOS MENTAIS, DEPRESSÃO E ANSIEDADE: IMPACTOS PSICOSSOCIAIS E OCUPACIONAIS NA ATUALIDADE

Nayara Santos Monteiro Rodrigues

Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5731581.1-1

TRANSTORNOS MENTAIS, DEPRESSÃO E ANSIEDADE: IMPACTOS PSICOSSOCIAIS E OCUPACIONAIS NA ATUALIDADE

DOI: 10.29327/5731581.1-1

**Nayara Santos Monteiro Rodrigues
Ricardo Figueiredo Pinto**

RESUMO

Este estudo aborda a saúde mental a partir da análise dos principais transtornos descritos na literatura, com ênfase na depressão, ansiedade e transtornos mentais comuns. Com base em autores como Heinz e Liu, Tófoli, Goldberg e Huxley, Magnavita, Santomauro e a American Psychiatric Association, apresenta-se um panorama abrangente sobre prevalências, sintomas e impactos desses transtornos na vida cotidiana, nas relações sociais e no contexto laboral. A depressão é discutida em suas diferentes manifestações clínicas, destacando-se características como humor persistentemente triste, fadiga, anedonia e alterações cognitivas. Os diversos tipos de ansiedade, incluindo transtorno de ansiedade social, ansiedade generalizada e síndrome do pânico, também são analisados, evidenciando sua relação com prejuízos funcionais e comorbidades físicas. O estudo enfatiza o papel do ambiente de trabalho no agravamento do sofrimento psíquico, sobretudo entre motoristas profissionais, que são expostos a condições adversas como jornadas extensas, instabilidade financeira e pressão por produtividade. A metodologia adotada consiste em uma revisão narrativa da literatura. Os resultados revelam prevalências elevadas de transtornos mentais, influência significativa de fatores ocupacionais e dificuldades persistentes de acesso e continuidade ao tratamento. Conclui-se que compreender a complexidade desses transtornos é essencial para orientar políticas de saúde mental, promover ações preventivas e ampliar práticas de cuidado para populações vulneráveis.

Palavras-chave: Saúde mental. Depressão. Ansiedade.

ABSTRACT

This study addresses mental health by analyzing the main mental disorders described in the literature, focusing on depression, anxiety and common mental disorders. Based on authors such as Heinz and Liu, Tófoli, Goldberg and Huxley, Magnavita, Santomauro and the American Psychiatric Association, the text presents a broad overview of prevalence, symptoms and impacts of these disorders on daily life, social relationships and work contexts. Depression is discussed in its different clinical manifestations, while anxiety disorders such as social anxiety disorder, generalized anxiety disorder and panic disorder are examined regarding their functional impairments and physical comorbidities. The study highlights the role of the work environment in mental illness, especially among professional drivers exposed to long working hours, instability and productivity pressure. Methodologically, this is a narrative literature review. The findings reveal high prevalence, strong occupational influence and persistent barriers to treatment. It is concluded that understanding these disorders is essential for mental health policies and preventive strategies.

Keywords: Mental Health. Depression. Anxiety.

RESUMEN

Este estudio aborda la salud mental mediante el análisis de los principales trastornos descritos en la literatura, con enfoque en la depresión, la ansiedad y los trastornos mentales comunes. Basado en autores como Heinz y Liu, Tófoli, Goldberg y Huxley, Magnavita, Santomauro y la Asociación Psiquiátrica Americana, el texto presenta una

visión amplia sobre prevalencias, síntomas e impactos de estos trastornos en la vida diaria, las relaciones sociales y el ámbito laboral. La depresión se analiza en sus distintas manifestaciones clínicas, mientras que los trastornos de ansiedad, como la ansiedad social, la ansiedad generalizada y el pánico, se examinan según sus perjuicios funcionales y comorbilidades físicas. El estudio destaca la influencia del ambiente de trabajo en el deterioro mental, especialmente entre conductores profesionales sometidos a extensas jornadas y condiciones adversas. Metodológicamente, se trata de una revisión narrativa de literatura. Los hallazgos demuestran alta prevalencia, fuerte influencia ocupacional y barreras persistentes para el tratamiento. Se concluye que comprender estos trastornos es fundamental para políticas de salud mental y acciones preventivas.

Palabras clave: Salud Mental. Depresión. Ansiedad.

INTRODUÇÃO

A saúde mental tem ganhado destaque global nas últimas décadas, especialmente diante do aumento expressivo das prevalências de depressão, ansiedade e transtornos mentais comuns. Estudos como os de Heinz e Liu (2022) e da World Health Organization (2017) demonstram que esses transtornos afetam não apenas o bem-estar individual, mas também influenciam relações sociais, desempenho ocupacional e funcionamento psicossocial. Tófoli (2011) e Goldberg e Huxley (1992) destacam que os transtornos mentais comuns apresentam sintomatologia variada, incluindo irritabilidade, fadiga, lapsos de memória e queixas somáticas, o que contribui para diagnósticos complexos e muitas vezes tardios.

Nesse cenário, a depressão e a ansiedade se destacam por serem condições amplamente prevalentes. Magnavita (2021), Almeida (2007) e Santomauro et al. (2021) evidenciam que a pandemia intensificou significativamente os índices de adoecimento emocional, com taxas de depressão alcançando 27,6 por cento e ansiedade 25,6 por cento em nível global. A American Psychiatric Association (2022) descreve diferentes subtipos depressivos, como depressão maior, distimia e quadros associados a fatores hormonais ou ao uso de substâncias, enfatizando a diversidade clínica desses transtornos.

Os transtornos ansiosos também apresentam múltiplas manifestações clínicas, como transtorno de ansiedade social, ansiedade generalizada e síndrome do pânico. Autores como Penninx (2021), Ahmed et al. (2022), Lopes et al. (2021), Baker et al. (2022) e Clark et al. (2021) mostram que esses quadros podem gerar prejuízos significativos, como comprometimento cardiovascular, aumento da incapacidade funcional e piora expressiva da qualidade de vida. Essas condições, mesmo em níveis moderados, estão associadas a elevados índices de sofrimento psicológico.

Outro ponto de relevância é a relação entre adoecimento mental e trabalho. Loureiro (2018), Seligmann-Silva (2011) e Rocha e Bussinguer (2016) demonstram que sobrecarga laboral, jornadas extensas, falta de reconhecimento e insegurança profissional podem desencadear ou agravar sintomas depressivos e ansiosos. Entre motoristas profissionais, autores como Garbaccio (2021), Serrano-Fernández et al. (2021), Menezes (2025) e Vries et al. (2018) evidenciam que o estresse ocupacional, a instabilidade financeira e as longas horas de trabalho representam fatores intensificadores do sofrimento psíquico.

Diante desse cenário complexo, torna-se essencial aprofundar a compreensão sobre os principais transtornos mentais e seus impactos na vida cotidiana e no trabalho. Assim, o objetivo principal deste estudo é analisar as características, prevalências e repercussões da depressão, ansiedade e sofrimento ocupacional, destacando como esses transtornos afetam especialmente grupos expostos a condições laborais adversas, como motoristas profissionais.

DESENVOLVIMENTO

SAÚDE MENTAL

Conceito Sobre As Principais Doenças Mentais

A saúde mental está ganhando espaço nos debates mundiais, fator que impacta diferentes áreas da nossa sociedade (Heinz; Liu, 2022). Tófoli (2011) relata em seus estudos a existência de sintomas com menor gravidade chamado de Transtornos Mentais Comuns (TCM), que, por sua vez, não possuem uma linha clara de observância tendo seus sintomas misturados ou combinados, não expansivos para transtornos psicóticos, dependência química ou transtornos de personalidade. Os TCMs possuem como características: lapsos de memória, agripnia, potencial decisivo afetado, cansaço, impaciência e dificuldade em lidar com frustrações. São caracterizados por sintomas, como: esquecimento, dificuldade de concentração na tomada de decisões, insônia, irritabilidade e fadiga; bem como, queixas físicas somáticas - cefaléia, perda de apetite, tremores e problemas digestivos (Goldberg; Huxley, 1992).

Segundo Magnavita (2021), depressão e ansiedade são dois dos transtornos mais evidentes na população tendo seu diagnóstico impactos sobre relações humanas, elevado sofrimento psíquico e influência direta na qualidade de vida da pessoa (Almeida, 2007). Estima-se que antes da pandemia, 4,4% da população sofria com transtornos depressivos

e 3,6% de ansiedade com base no estudo da World Health Organization (2017). Em seus estudos, Santomauro (2021) identifica que em esfera mundial a depressão após a pandemia chega a um valor de 27,6% e ansiedade 25,6%.

Sobre a depressão, podem ser citados: transtorno de desregulação disruptiva de humor, depressão maior, distimia, tensão pré-menstrual severa, depressão causada por uso de drogas, álcool ou medicamento, transtorno depressivo em decorrência de complicações médicas, bem como outros transtornos depressivos especificados ou não (Associação Psichiátrica Americana, 2022).

Dentre os que foram citados acima, depressão maior ganha destaque por ter uma linha padrão de sintomas. Para tanto, é necessário que o indivíduo apresente cinco sintomas por pelo menos 2 semanas consecutivas humor triste, ansioso, “vazio” ou irritável que perdure sem interrupção; falta de esperança, derrotismo; sentimento de culpa, desamparo e inutilidade; incapacidade de sentir prazer ou satisfação por coisas que eram agradáveis; esgotamento mental e físico; letargia; inquietação ou não conseguir ficar parado; esquecimento de coisas simples e da vida diária; abstração, corpo em vigília sem conseguir dormir ou dormir além da conta; falta de apetite ou comer excesso; pensar e tirar a própria vida ou tenta de fato o suicídio; cefaléia persistente alterações na função digestiva ter nenhuma causa aparente. Geralmente, as particularidades desse transtorno depressivo vêm acompanhadas de alterações somáticas e cognitivas que modificam com grande relevância a capacidade do funcional do indivíduo (Associação Psichiátrica Americana, 2022)

Sobre a distimia, transtorno depressivo persistente, pode-se dizer que é a forma crônica desse grupo de transtornos, segundo Associação Psichiátrica Americana (2022), cujos sintomas incluem oscilações de humor durando pelo menos dois anos, em adultos e um ano em crianças.

Existe outra forma de transtorno depressivo específico o qual responde ao tratamento que inicia após a ovulação e cessa alguns dias após o período menstrual causando ação relevante no funcionamento do organismo. O abuso de medicamento/substâncias, por sua vez, também reconhecido como seu diagnóstico, é capaz de estar associado a outras condições médicas além da depressão (Associação Psichiátrica Americana, 2022).

Deve-se caracterizar depressão e contextualiza-la diferente de flutuações de humor ou respostas emocionais, precisa ser persistente, não tem flutuação de felicidade, anedonia, dentre outros. Muito embora haja tratamento, estima-se que de 76% a 85% das pessoas em países menos desenvolvidos não são tratadas adequadamente por razões como o próprio estigma que o transtorno de humor tem arraigado na sociedade como falta de especialistas na área e dificuldade em acessar o tratamento. Segundo Heinz (2025), em seus estudos a depressão afeta aproximadamente 350 milhões de pessoas no mundo com aumento de 52% de casos entre 1990 e 2017.

A expressão depressão tem sido utilizada para identificar estados emocionais (humor triste), sintomas ou síndromes diversas. Em se tratando da psique humana habitual, os sentimentos de tristeza e alegria deixam o fundo emocional mais colorido, uma vez que a tristeza é um processo comum e reacional a situações de perda, derrota, frustrações, dentre outros. Muito embora haja possibilidades de crescimento pessoal, torna-se um sinal de alerta o qual o indivíduo acometido pode estar precisando de um olha atencioso ou ajuda (Del Porto, 1999).

Quando o indivíduo está vivendo luto de alguém próximo, é comum sentir uma tristeza profunda, além de ficar mais agitado abstraído. Essas reações de luto normal podem durar até um ou dois anos, e é importante distinguir esse processo de enfrentamento a sintomas depressivos. Durante o luto, a pessoa geralmente mantém alguns interesses e reage de forma positiva ao ambiente, especialmente quando estimulada. Em contrapartida, o melancólico não apresenta camuflagem dos movimentos ou do funcionamento mental, o sentimento de culpa pode surgir geralmente relacionado à sensação de não ter feito o suficiente para ajudar quem faleceu, mas outras ideias de culpa costumam estar ausentes (Kraepelin, 1989).

Quando os sintomas da depressão causam prejuízo no funcionamento fisiológico do corpo o prognóstico pode ser pior se comparado aos indivíduos que apenas estão vivendo o luto. É evidenciado por Associação Psiquiátrica Americana (2022) que indivíduos que vivem de maneira vulnerável a outros transtornos são mais propensos a desenvolver algum tipo de transtorno depressivo.

Depressão pode estar relacionada a várias condições, como transtorno após eventos traumáticos, alucinações, respostas emocionais desorganizadas e pensamentos não condizentes com a realidade, transtorno por uso de álcool dentre outras enfermidades. Ela também pode surgir como uma resposta a situações de estresse, problemas sociais ou

dificuldades econômicas. A depressão não envolve apenas mudanças no ânimo como melancolia, neurastenia, anedonia e letargia. Ela também pode afetar outros aspectos, como a forma como a pessoa pensa, seu funcionamento motor e funções vegetativas, como sono e apetite. Quando os sintomas depressivos estão persistentes ou profundos já pode-se considerar como patologia e tem sido classificada de diferentes maneiras ao longo do tempo, dependendo da época, da preferência dos estudiosos ou do ponto de vista adotado. A literatura médica clássica, encontram-se termos como transtorno depressivo maior, melancolia, distimia, depressão associada ao transtorno bipolar tipo I e II, além da depressão que faz parte da ciclotimia (Kraepelin, 1989).

Normalmente, os eventos depressivos começam cedo e geram causas complexas com interação entre fatores sociais, psicológicos e biológicos. No cérebro de uma pessoa sem depressão existem alterações na resposta do cérebro a estímulos externos, especialmente em zonas associadas ao prazer e atitudes (sistema límbico, giro do cíngulo, núcleos de base), conexões do hipotálamo; o que difere de quem tem o diagnóstico depressivo. Neste caso, o cérebro parece se comportar de maneira diferente, sem resposta aos estímulos externos.

Apesar de haver tratamento, estima-se que 76-85% das pessoas em países menos desenvolvidos não são tratadas adequadamente por fatores como: o próprio estigma, falta de especialistas na área e falta de acesso ao tratamento. No Brasil, cerca de duzentos e cinquenta mil de pessoas têm depressão e, no mundo, afeta trezentos e cinquenta milhões de pessoas (OMS, 2020). Segundo Liu et al (2020), entre 1990 e 2017 houve um aumento de cinquenta e dois porcento de diagnósticos no mundo.

Depressão está entre as mais relevantes justificativas de morte e prejuízos funcionais e laborais no mundo, principalmente entre jovens de dez a vinte e quatro anos, ocupando o terceiro lugar nesse ranking mundial (OMS, 2020).

No ambiente de trabalho, o sofrimento emocional pode estar ligado às experiências que você vive com a gestão da organização. Isso pode acontecer por vários motivos, como uma carga de trabalho muito pesada, tarefas difíceis de realizar, insatisfação por não receber reconhecimento do seu esforço pelos chefes ou colegas, dificuldades para crescer na carreira, entre outros fatores. Assim, as diferentes situações que acontecem no trabalho, junto com as frustrações frequentes, podem acabar contribuindo para o crescimento de desordens emocionais e patologias mentais. Isso pode

impactar tanto a sua vida pessoal quanto a sua rotina profissional (Loureiro, 2018; Seligmann-Silva, 2011).

O estado crônico e comorbidades oportunas são fatores que marcam os transtornos descritos acima sendo a ansiedade a sexta causa de incapacidade no mundo e, ainda que tenham sintomas leves, está associada a prejuízos e sofrimento. Ainda, indivíduo tem sua qualidade de vida e relacionamentos interpessoais afetados, leva o indivíduo a possivelmente faltar ao trabalho além de ter um custo maior que outros transtornos psiquiátricos, principalmente pós pandemia (Penninx Bw, 2021).

Existe diferença entre os tipos de ansiedade: de objetos ou situações que estimulam o medo, reações para evitar algo e na formação de ideias associadas. Portanto, Assim, não obstante os transtornos de ansiedade sejam patológicos podem ser diagnosticados com suas particularidades através de observação e análise das situações vividas ou das crenças do indivíduo” (Associação Psichiátrica Americana, 2022, p.233).

O transtorno de ansiedade, por sua vez, manifestam-se de maneira mais intensa do que as reações ansiosas da vida diária, por exemplo: apreensões, aflições ou temor exagerados (sem conseguir desafogar; tem a vida financeira como altamente preocupante, com família, saúde ou trabalho; sensação constante de que algo ruim está para acontecer a qualquer momento; pavor excessivo de algum apetrecho em particular ou situação; temos de humilhação; desordem de pensamentos, figuras ou ações repetidas involuntariamente; medo após momentos difíceis. Cerca de 70% das pessoas com doenças crônicas ocupando o sexto lugar no ranking mundial de incapacidade, segundo Baxter et al. (2016) além disso, também está associada a hipertensão, doenças cardiovasculares e mortalidade precoce (Tully et al., 2013; Batelaan et al., 2016; Frasure-Smith et al., 2008; Janszky et al., 2010; Roest et al., 2010).

Outra forma de transtorno de ansiedade é o social, ou TAS, quando um indivíduo sente medo forte ou muita ansiedade em situações sociais. Há preocupação excessiva de que possa agir de forma que a deixe constrangida, humilhada ou rejeitada pelos outros. Esse é um problema bastante comum, geralmente começando na juventude. A nível mundial, cerca de 5% a 10% das pessoas têm TAS em algum momento da vida, e a prevalência ao longo de toda a vida fica entre 8,4% e 15%. Ele é mais frequente em mulheres e costuma ser um transtorno que dura bastante tempo. Quem tem TAS costuma enfrentar mais dificuldades no mercado de trabalho, ganhando menos e dependendo mais

financeiramente em comparação com quem não apresenta esse transtorno (Ahmed M, et al., 2022).

Segundo Alomari (2022), evidenciam-se características do TAS, como: tremores, constrangimento ou sensação de recolhimento, frequência cardíaca alta, inflamação no intestino, náuseas ou dor no estômago e vontade de urinar. Ainda, deve-se diferenciar TAS e timidez, visto que o recato não é causa de disfunção mental grave ou interfere no curso de evento da vida tendo a qualidade de vida do indivíduo afetada diretamente; bem como desempenho ocupacional e educacional com risco aumentado de abandono.

O transtorno de ansiedade generalizada, ou TAG, por sua vez, caracteriza-se quando existe preocupação exagerada com coisas do dia a dia, mesmo que essas inquietações não tenham uma razão concreta. Tem em seu quadro característico ser constante e acompanhar medo além do comum, bem como a sensação comum sobrecarga emocional e física. Essa condição também pode estar relacionada a outros problemas de saúde mental e apresentar sintomas que não são específicos, ou seja, que podem aparecer em momentos adversos (Lopes Ab, et al., 2021).

A síndrome do pânico, ou TP, por sua vez, segundo Clark (2021), é uma condição que causa ataques de pânico inesperados, que aparecem de forma rápida e duram pouco tempo. Depois de passar por um ataque assim, o indivíduo pode ficar preocupado na prevalência de outro episódio ou até evita lugares ou situações que ela acha que podem desencadear um novo ataque.

Ainda, é uma condição relativamente comum, em geral, cerca de 3,8% das pessoas adultas na população ocidental podem desenvolver a síndrome do pânico. É importante destacar que quem sofre desse transtorno pode apresentar maior ocorrência de enfermidades, comumente cardiológicas, respiratórias, digestivos dentre outras doenças. Além disso, os dados mostram que homens e mulheres não são afetados igualmente: sendo as mulheres o público mais propenso a desencadear a síndrome do que os homens. Também há diferenças entre os grupos étnicos, sendo mais comum entre europeus-americanos do que entre afro-americanos, asiático-americanos ou latinos. O transtorno costuma surgir mais na adolescência e no início da idade adulta, sendo raro em crianças com menos de 14 anos (Baker Hj, 2022)

Esses sintomas podem afetar bastante a rotina das pessoas, influenciando não só suas atividades e relações pessoais, mas também a produtividade, o desempenho no

trabalho e as interações sociais podendo levar a afastamentos e dificuldades para manter o cargo (Fernandes et al., 2018). Outro dado assertivo acerca de saúde no trabalho relata que dentre as causas de afastamento por saúde mental, cerca de 27% das pessoas apresentam transtornos ansiosos, fóbicos ou depressivos, o qual indica o quanto esse problema impacta a saúde pública e o mercado de trabalho (MPT,2025).

Por causa da alta quantidade de pessoas que enfrentam esse transtorno, há um aumento na procura por auxílio-doença, o que traz consequências econômicas negativas e também prejudica a qualidade de vida e social dos trabalhadores (Silva-Junior; Fischer,2015). Outro ponto a ser destacado por Ribeiro (2019) é que os funcionários podem estar exercendo função que não se encaixa em seu perfil profissional, fator este que pode causar alguns dos sintomas descritos. Em seus estudos, o autor relata a importância de a empresa entender o perfil de cada funcionário para que não haja inconformidades ou frustrações futuras.

Segundo Walker et al (2015), desordens mentais aumentam em 122% o risco de morte, reduz a expectativa de vida em 10 anos e são responsáveis por 14,3% das mortes no mundo. Em outro estudo com total de 249.846 pessoas acompanhadas por 11 anos, existe risco em pessoas com ansiedade de 48% de morrer por doenças cardíacas. (Batelaan et al., 2010).

Ansiedade e depressão podem ser associadas com diversos problemas de saúde, como: 13% mais risco de desenvolver câncer, 21% mais risco de morrer de câncer e 24% mais risco de mortes por causas comuns em pessoas com câncer (Wang et al., 2019). Dahr e Barton (2016) destacam que ter depressão aumenta em cinco vezes o risco de morte nos próximos cinco meses em pós infartados e o risco de morte tem relação ao observar a baixa aderência a estilo de vida saudável durante o tratamento.

De acordo com Illangasinghe et al (2021), em se tratando de motoristas profissionais e empresas que estão inseridos, as desordens mentais destacam-se por ser uma das principais razões de afastamento do trabalho (VRIES et al., 2018; SOUZA et al., 2021). Corroboram com os estudos Serrano Fernandez et al (2021), o qual infere que motoristas profissionais estão sujeitos a riscos para a saúde mental em vista de redução de produtividade e qualidade laboral do trabalhador que geram insatisfações e influencia diretamente sobre os fatores biopsicossociais do trabalhador. Ou seja, as condições de trabalho interferem diretamente no bem estar e no desempenho dos motoristas (GARBACCIO, 2021).

Menezes (2025) contribui relatando que a necessidade de produtividade somada a extensas horas de trabalho impacta diretamente na saúde mental dos motoristas profissionais, tornando-os indivíduos inquietos e realizando várias tarefas de maneira simultânea. Dessa forma, há possibilidade aumentada de desenvolver quadros depressivos ou ansiosos necessitando de afastamento de atividades, porém, este pode indicar prejuízo financeiro ao trabalhador.

Um estudo interessante de Zhang (2020) verificou que aproximadamente 800 mil pessoas praticam o suicídio no mundo, ademais, encontra-se no ranking de ser a segunda maior causa de morte entre pessoas de 15 a 29 anos. A depressão foi considerada a principal causa individual de incapacidade funcional e adolescentes depressivos possuem risco 30 vezes maior de cometer suicídio (Zhang et al., 2020).

Moitra et al (2022) relata que o tratamento mínimo adequado varia de 3% em países mais pobres e 23% nos mais ricos e a cobertura para tratamento mental varia de 8% a 33% da população que necessita. Entende-se que, além de baixa adesão ao tratamento, ainda existem, segundo Carmassi, et al (2020) interrupção do tratamento por motivos relacionados ao próprio paciente, como: preconceito com o remédio, efeitos colaterais ou intolerância; e os relacionados ao médico, como: instrução insuficiente, falta de compartilhamento das tomadas de decisão e cuidado de acompanhamento; bem como motivos relacionados a logística, como: acessibilidade, custos e estigma. Seguem afirmando que cerca de 20-59% dos pacientes interrompem o uso dentro de 3 ou 4 semanas.

Rehm e Shield (2019) fizeram uma análise do risco global de transtornos de humor e vícios. Eles afetam 16% de toda a população mundial, com maior prevalência em mulheres e causam 7% de todos os dias de vida produtivas perdidas e 19% dos anos vividos de incapacidade do mundo.

Uma meta-análise feita com total de 1.565.699 pessoas acompanhadas por até 24 anos verificou que a ansiedade aumenta em 52% o risco de desenvolver doenças cardiovasculares (Batelaan et al., 2016). Outra pesquisa realizada em 2010, relata que, após acompanhar 49.321 jovens por 37 anos, verificou que a ansiedade aumenta em 117% o risco de desenvolver doenças cardiovasculares e 151% o risco de infarto (Janszky et al., 2010).

Situações de estresse, transtornos de ansiedade ou episódios depressivos recorrentes, dentre outros transtornos mentais, segundo Lima (2024) são paulatinamente associados a excesso de trabalho. O psiquiatra Le Guillant já estudava o assunto, conforme Lima (1998) corrobora com essa ideia afirmando que as desordens na psique humana em algumas situações particulares no ambiente de trabalho estão comumente associadas a desordens de espírito (Le Guillant, 1985, p. 389, apud LIMA, 1998, p. 4).

Fato é que, o bem estar psicológico do trabalhador distingue-se como elemento inerente ao cuidado da saúde global do indivíduo (Rocha; Bussinguer, 2016). Em outras palavras, a saúde mental é fator vital na saúde do trabalhador, sendo crucial identificar os transtornos mentais e associações com outras comorbidades físicas.

O tipo de trabalho, as relações no âmbito laboral e as formas de relação de trabalho da empresa-empregado repercutem de modo negativo a psique dos trabalhadores do setor de transporte por aplicativo e na vida pessoal também por conta da insegurança vivida, incertezas diante do futuro e situações de medo (BUSSINGUER, 2016).

A realidade de não ter estabilidade no tipo de trabalho desenvolvido, o motorista por aplicativo torna-se refém do medo e incertezas sobre sua própria segurança e situação financeiras para o cuidado da família e de sua própria saúde. Ademais, outro fator que gera insatisfações é a não participação de eventos familiares ou sociais por conta da falta de tempo livre. O sofrimento emocional por conta desses fatores pode desencadear transtornos psicológicos como os descritos neste trabalho (Edith Seligmann-Silva, 2011, p. 473, apud ROCHA; BUSSINGUER, 2016).

Reforçando a ideia, Rocha e Bussinguer (2016) afirmam em seus estudos que as aflições no ambiente profissional vão além do labor, fato que pode vir a adoecer mentalmente àqueles que necessitam do trabalho para sobreviver e, ainda, as doenças ou transtornos relacionados ao estresse são associados com a classe trabalhadora.

O estresse, preocupações com o futuro em excesso podem ser associados transtornos mentais, sendo capazes de torná-los patológicos. Para Castillo (et al 2000), ansiedade é semelhante a um sentimento desagradável de medo, apreensão podendo ser tensão ou desconforto em decorrência de antecipação ao perigo ou algo desconhecido.

CONCLUSÃO

Os resultados do estudo demonstram que os transtornos depressivos, ansiosos e os transtornos mentais comuns constituem importantes desafios para a saúde pública global.

Esses transtornos apresentam prevalências elevadas, estão associados a múltiplas comorbidades e afetam de forma significativa a qualidade de vida dos indivíduos. A análise dos autores evidencia que tais condições possuem repercussões amplas, tanto no funcionamento cotidiano quanto no desempenho ocupacional.

Outro achado importante refere-se à influência direta do ambiente de trabalho no desenvolvimento e agravamento dos transtornos mentais. Profissionais submetidos a longas jornadas, demandas intensas e insegurança laboral, como motoristas, apresentam risco aumentado de desenvolver quadros de ansiedade e depressão. Esses dados reforçam a necessidade de atenção especial a grupos ocupacionais vulneráveis e à implementação de estratégias de prevenção no contexto laboral.

O estudo mostra também que existem dificuldades estruturais na busca e na adesão ao tratamento, influenciadas por estigma, falta de acesso, limitações socioeconômicas e interrupção medicamentosa. Essas barreiras contribuem para a cronicidade dos quadros e ampliam o impacto dos transtornos sobre a vida funcional dos indivíduos.

Diante disso, conclui-se que compreender a complexidade desses transtornos e suas determinações sociais e laborais é fundamental para o desenvolvimento de políticas de promoção da saúde mental. A identificação precoce e o acompanhamento contínuo podem prevenir agravamentos e contribuir para ambientes de trabalho mais saudáveis e seguros.

REFERÊNCIAS

- AHMED M, et al. The endocannabinoid system in social anxiety disorder: from pathophysiology to novel therapeutics. *Braz J Psychiatry*, 2022; 44(1): 81-93.
- Almeida, A. M., Godinho, T. M., & Bitencourt, A. G. (2007). Common mental disorders among medical students. *Jornal Brasileira Psiquiatria*, 56(4), 245–51.
<https://doi.org/10.1590/S0047-20852007000400002>
- ALOMARI NA, et al. Social Anxiety Disorder: Associated Conditions and Therapeutic Approaches. *Cureus*, 2022; 14(12): e32687.
- ASSOCIAÇÃO PSICHIÁTRICA AMERICANA. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5 TR. 5^a ed. [Revisão do Texto]. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2022
- BAKER HJ, et al. Adolescents' lived experience of panic disorder: an interpretative phenomenological analysis. *BMC Psychol*, 2022; 10(1): 143.
- BATELAAN, N. M.; Seldenrijk, A.; Bot, M.; van Balkom, A. J. L. M.; Penninx, B. W. J. H. (2016). Anxiety and new onset of cardiovascular disease: critical review and meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, 208(3), 223-231. doi:10.1192/bjp.bp.114.156554
- CARMASSI, Claudia; Foghi, Claudia; Dell'Oste, Valerio; Cordone, Annalisa; Bertelloni, Carlo Antonio; Bui, Eric; Dell'Osso, Liliana (2020). *PTSD symptoms in healthcare workers facing the three coronavirus outbreaks: What can we expect after the COVID-19 pandemic*. *Psychiatry Research*, 292(), 113312-. doi: 10.1016/j.psychres.2020.113312
- CASTILLO, Ana Regina GL RECONDO, Rogéria; ASBAHR, Fernando R; MANFRO, Gisele G. Transtornos de ansiedade. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, [S.L.], v. 22, n. 2, p. 20-23, dez. 2000. Editora Scientific.
- CLARK AE, et al. A Narrative Literature Review of the Epidemiology, Etiology, and Treatment of CoOccurring Panic Disorder and Opioid Use Disorder. *J Dual Diagn*, 2021; 17(4): 313-332.
- DEL PORTO, José Alberto. Conceito e Diagnóstico. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. Depressão, vol 21. São Paulo, 1999.
- DHAR, Arup K.; Barton, David A. (2016). *Depression and the Link with Cardiovascular Disease*. *Frontiers in Psychiatry*, 7(), -. doi:10.3389/fpsyg.2016.00033
- explicação médica *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 33(1), 59–68.
<https://doi.org/10.1590/S1516-44462011000500006>
- FERNANDES,M.A.etal.Prevalenceofanxietydisordersasacauseofworkers'absence.Revis taBrasileiradeEnfermagem,[s.l.],v.71,n.suppl5,p.2213–2220,2018a.doi:10.1590/0034-7167-2017-0953

Garbaccio, J. L. (2021). Autopercepção de saúde dos motoristas de transporte coletivo. *Cadernos UniFOA*, 45, 133–145. <https://doi.org/10.47385/cadunifoa.v16i45.3381>

Goldberg, D., & Huxley, P. (1992). Common mental disorders: A bio-social model. Tavistock.

HEINZ, A.; LIU, S. Challenges and chances for mental health care in the 21st century. *World Psychiatry*, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 423-424, 2022. DOI: 10.1002/wps.21006. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/wps.21006>. Acesso em: 12 jan. 2025

Illangasinghe, D. K., Alagiyawanna, M. A. A. P., Samaranayake, D. B. D. L, & Fernando, N. (2021). Prevalence and associated factors of occupational stress among bus drivers of Sri Lanka Transport Board in Colombo District. *Journal of the College of Community Physicians of Sri Lanka*, 27(3), 411–419.
<https://doi.org/10.4038/jccpsl.v27i3.8424>

KANDOLA, Aaron; Vancampfort, Davy; Herring, Matthew; Rebar, Amanda; Hallgren, Mats; Firth, Joseph; Stubbs, Brendon (2018). *Moving to Beat Anxiety: Epidemiology and Therapeutic Issues with Physical Activity for Anxiety*. *Current Psychiatry Reports*, 20(8), 63–. doi:10.1007/s11920-018-0923-x

KRAEPELIN, E. *Dementia Praecox, Manic Depressive Insanity and Paranoia*. The Classics of Medicine Library. Birmingham, Reedição. Edinburgh: E & S Livingstone, 1989

LIMA, Maria Elizabeth Antunes. Transtornos mentais e trabalho: o problema do nexo causal. Revista de Administração da Fead - Minas, p.65, jun. 2005.

LOPES AB, et al. Transtorno de ansiedade generalizada: uma revisão narrativa. REAC, 2021; 35: e8773.

LOPRESTI, Adrian L.; Hood, Sean D.; Drummond, Peter D. (2013). *A review of lifestyle factors that contribute to important pathways associated with major depression: Diet, sleep and exercise*. *Journal of Affective Disorders*, 148(1), 12–27. doi: 10.1016/j.jad.2013.01.014

LOUREIRO, Thiago. O prazer-sofrimento de técnicos de laboratório em uma instituição federal de ensino superior do sudeste brasileiro: a (in)viabilidade da remoção. Rev PGPU ;2(1):138-76, 2018.

Magnavita,N., Capitanelli, I., Arnesano, G., Iuliano, A., Mauro, I., Suraci, F., & hirico, F. (2021). Common occupational trauma: Is there a relationship with workers' mental health?. *Trauma Care*, 1, 66–74. <https://doi.org/10.3390/traumacare 1020007>

MENEZES, A. A. O.; SIQUEIRA, J. R. G. S; NASCIMENTO, O. E. *O trabalho dos motoristas de aplicativo e saúde mental: uma análise do PLP 12/2024*. Revista Jurídica do CESUPA. V.6 n.1. jun, 2025.

MOITRA M, Santomauro D, Collins PY, Vos T, Whiteford H, Saxena S, et al. The global gap in treatment coverage for major depressive disorder in 84 countries from

2000–2019: A systematic review and Bayesian meta-regression analysis. PLoS Med 19(2): e1003901. [DOI: 10.1371/journal.pmed.1003901](https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003901) (2022)

MPT.AfastamentosConformeosTiposdeDoenças.[S.l.],2024.Availablefrom:<https://smartlabbr.org/sst/localidade/0?dimensao=frequenciaAfastamentos>.Acessado em: 24 de julho de 2025

PENNINX BW et al. Anxiety disorders. Lancet, 2021; 397(10277): 914-927

RIBEIRO,H.K.P.etal.Transtornosdeansiedadecomocausadeafastamentoslaborais.Revista BrasileiradeSaúdeOcupacional,[s.l.],v.44,p.e1,2019.doi:10.1590/2317-6369000021417

ROCHA, Sarah Hora; BUSSINGER, Elda Coelho de Azevedo. A invisibilidade das doenças mentais ocupacionais no mundo contemporâneo do trabalho. Pensar - Revista de Ciências Jurídicas, [S.L.], v. 21, n. 03, p. 1104-1122, 2016. Fundação Edson Queiroz.

SANTOMAURO DF, MANTILLA HERRERA AM, SHADID J, ZHENG P, ASHBAUGH C, PIGOTT DM, et al. *Global prevalence and burden of depressive and anxiety disorders in 204 countries and territories in 2020 due to the COVID-19 pandemic*. Lancet. 2021;398(10312):1700–1712. doi:10.1016/S0140-6736(21)02143-7

SELIGMANN-SILVA, Edith. Trabalhos e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Cortez; 2011.

Serrano-Fernández, M. J., Boada-Grau, J., Robert-Sentís, L., Vigil-Colet, A., & Assens-Serra, J. (2021). Predictive power of selected factors over driver stress at work. International Journal of Occupational Safety and Ergonomics, 27(2), 416–424. <https://doi.org/10.1080/10803548.2019.1613812>

SILVA JUNIOR, J.S.; FISCHER, F.M. Afastamentodotrabalhoportranstornosmentaisestressorespsicossociaisocupacionais.RevistaBrasileiradeEpidemiologia, [s.l.], v.18, n.4, p.735–744, 2015.doi:10.1590/1980-5497201500040005.

sobre a classificação de transtornos somatoformes, síndromes funcionais e sintomas sem Souza, M. B. (2016). Motorista de ônibus urbano: O estresse na profissão. Fundação Dom Cabral, Instituto de Transporte e Logística. <https://repositorio.itl.org.br/jspui/bitstream/123456789/49/1/O%20motorista%20do%20ônibus%20urbano%20-%20o%20estresse%20na%20profissão.pdf>

Tófoli, L. F., Andrade, L. H., & Fortes, S. (2011). Somatização na América Latina: Uma revisão

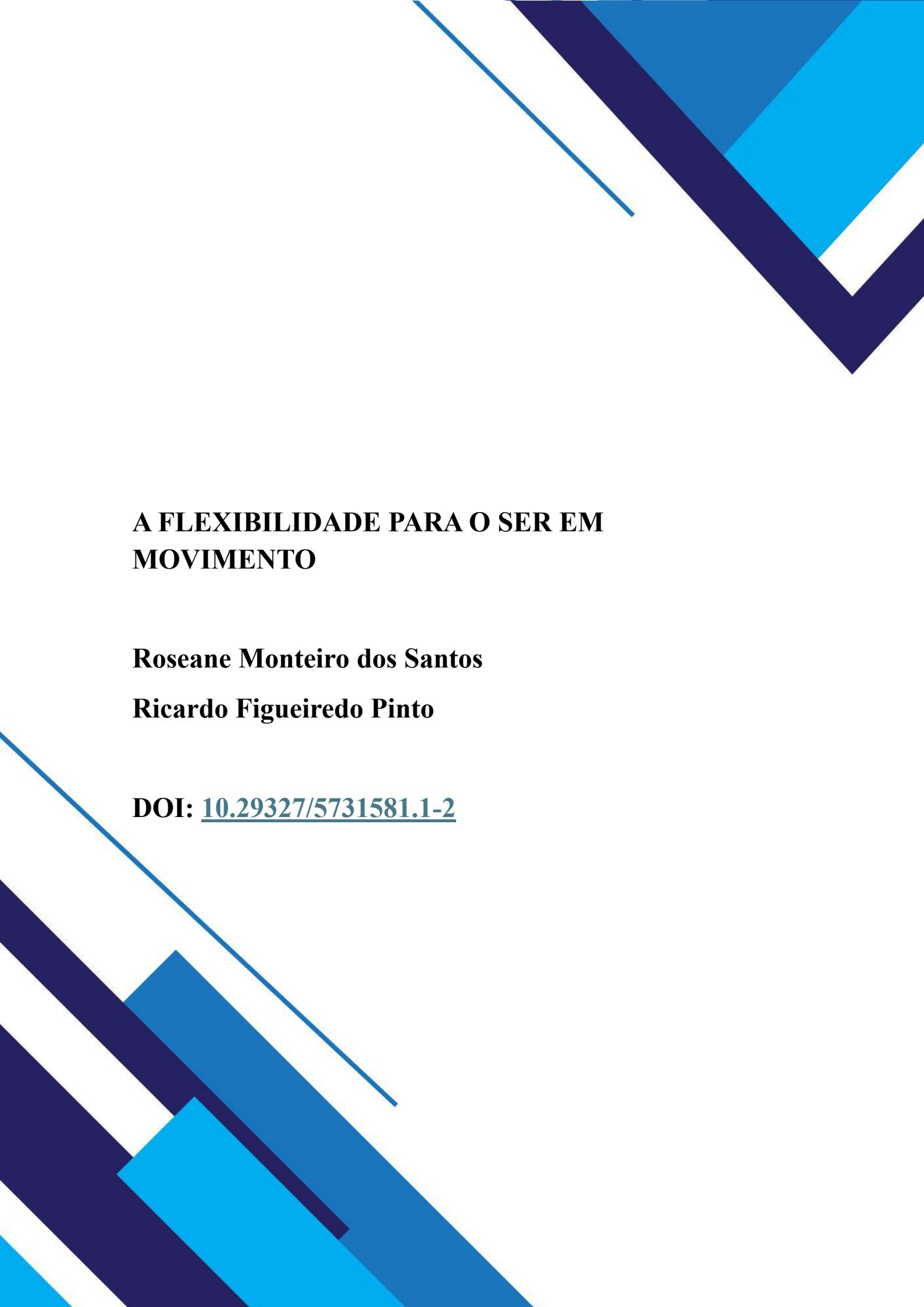
Vries, H., Fishta, A., Weikert, B., Rodriguez-Sanchez A., & Wegewitz, U. (2018). Determinants of sickness absence and return to work among employees with Common Mental Disorders: A scoping review. Journal of Occupational Rehabilitation, 28, 393–417. <https://doi.org/10.1007/s10926-017-9730-1>

WALKER, Elizabeth Reisinger; McGee, Robin E.; Druss, Benjamin G. *Mortality in Mental Disorders and Global Disease Burden Implications*. JAMA Psychiatry, 72(4), 334–. doi:10.1001/jamapsychiatry.2014.2502 (2015).

WANG, Yun-He; Li, Jin-Qiao; Shi, Ju-Fang; Que, Jian-Yu; Liu, Jia-Jia; Lappin, Julia M.; Leung, Janni; Ravindran, Arun V.; Chen, Wan-Qing; Qiao, You-Lin; Shi, Jie; Lu, Lin; Bao, Yan-Ping. *Depression and anxiety in relation to cancer incidence and mortality: a systematic review and meta-analysis of cohort studies*. *Molecular Psychiatry*, (), -. doi:10.1038/s41380-019-0595-x (2019).

World Health Organization (2017). Depression and Other Common Mental Disorders Global Health Estimates. WHO.
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254610/WHO-MSD-MER-2017.2-eng.pdf?sequence=1>

ZHANG, Stephen X.; Liu, Jing; Afshar Jahanshahi, Asghar; Nawaser, Khaled; Yousefi, Ali; Li, Jizhen; Sun, Shuhua. *At the height of the storm: Healthcare staff's health conditions and job satisfaction and their associated predictors during the epidemic peak of COVID-19*. *Brain, Behavior, and Immunity*, S0889159120307832-. doi:10.1016/j.bbi.2020.05.010 (2020).



A FLEXIBILIDADE PARA O SER EM MOVIMENTO

Roseane Monteiro dos Santos

Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5731581.1-2

A FLEXIBILIDADE PARA O SER EM MOVIMENTO

DOI: [10.29327/5731581.1-2](https://doi.org/10.29327/5731581.1-2)

Roseane Monteiro dos Santos

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

A flexibilidade destaca-se como uma capacidade física essencial para o desenvolvimento global do ser humano, relacionando-se diretamente à eficiência do movimento, à saúde e ao bem-estar. O capítulo evidencia que o movimento é um fenômeno multifatorial, envolvendo dimensões motoras, cognitivas, sociais e psicológicas, e que a educação física, especialmente no contexto escolar, tem papel central na promoção dessas habilidades desde a infância. A literatura aponta que a flexibilidade contribui para a economia de energia nos movimentos, prevenção de lesões, melhoria postural e autonomia funcional ao longo da vida. São apresentadas classificações e fatores endógenos e exógenos que influenciam sua manifestação, como idade, sexo, condicionamento físico, temperatura ambiente e hora do dia. Ressalta-se ainda a relevância da fase infantil, considerada período ideal para estímulos motores, devido à alta receptividade ao aprendizado e à plasticidade corporal. A dança, sobretudo o balé, é apresentada como recurso pedagógico eficaz, capaz de promover a flexibilidade através de variados estilos e técnicas aplicadas de forma orientada e lúdica, tornando-se ferramenta potente para o desenvolvimento integral do corpo em movimento.

Palavras-chave: flexibilidade; mobilidade; desenvolvimento humano.

ABSTRACT

Flexibility is an essential physical capacity for comprehensive human development, directly influencing movement efficiency, health, and overall well-being. The chapter highlights that human movement involves motor, cognitive, social, and psychological dimensions, reinforcing the role of Physical Education — especially in the school context — as a fundamental promoter of bodily abilities from childhood onward. Scientific literature indicates that flexibility contributes to energy economy during movement, injury prevention, postural improvement, and functional autonomy throughout life. The text discusses classifications and both endogenous and exogenous factors that affect flexibility, such as age, sex, physical conditioning, and environmental temperature. Childhood is presented as a strategic period for stimulating this capacity due to high motor receptivity and bodily plasticity. Within this framework, dance — particularly ballet — emerges as an effective pedagogical tool, enabling greater range of motion, body awareness, and motor engagement through structured and playful experimentation.

Keywords: Flexibility; Mobility; Human development.

RESUMEN

La flexibilidad es una capacidad física esencial para el desarrollo humano integral, ya que influye directamente en la eficiencia del movimiento, la salud y el bienestar general. El capítulo destaca que el movimiento humano involucra dimensiones motoras, cognitivas, sociales y psicológicas, lo que refuerza el papel de la Educación Física —especialmente en el contexto escolar— como promotora fundamental de estas habilidades desde la infancia. La literatura científica señala que la flexibilidad contribuye a la economía de energía durante el movimiento, la prevención de lesiones, la mejora de la postura y la autonomía funcional a lo largo de la vida. Se presentan clasificaciones y factores endógenos y exógenos que afectan esta capacidad, tales como la edad, el sexo, el nivel de acondicionamiento físico y la temperatura ambiental. La infancia se destaca como un período estratégico para estimular esta valencia física debido a la receptividad motora y

la plasticidad corporal. En este contexto, la danza —particularmente el ballet— surge como una herramienta pedagógica efectiva, capaz de favorecer la amplitud del movimiento, la conciencia corporal y el compromiso motor mediante experiencias lúdicas y metodológicamente orientadas.

Palabras clave: Flexibilidad; Movilidad; Desarrollo humano.

INTRODUÇÃO

A compreensão do movimento humano constitui um dos pilares fundamentais das ciências do corpo e da educação, especialmente quando se trata do campo da Educação Física, que tem um espaço privilegiado para promover vivências corporais diversificadas e sistematizadas. O movimento não se limita à execução de gestos motores, mas abrange dimensões biológicas, emocionais, cognitivas e sociais que, articuladas, contribuem para o desenvolvimento do indivíduo. Nesse cenário, o estudo das capacidades físicas assume relevância, pois tais capacidades influenciam diretamente a qualidade da ação motora, a autonomia funcional e a relação do sujeito com seu próprio corpo.

Entre as diferentes capacidades, a flexibilidade se destaca por sua influência na mobilidade articular, na amplitude do movimento e na prevenção de limitações que podem comprometer a eficiência corporal. Por estar ligada a condicionantes estruturais, fisiológicos e ambientais, a flexibilidade exige compreensão ampliada, que considere as particularidades de cada fase do desenvolvimento humano. Na infância, período marcado por elevada plasticidade e abertura para experiências motoras, o trabalho pedagógico voltado para essa capacidade torna-se especialmente significativo.

A Educação Física escolar desempenha um importante papel nesse processo ao possibilitar que as crianças vivenciem práticas corporais que favoreçam consciência corporal, coordenação, postura e mobilidade. A dança destaca-se como prática pedagógica capaz de integrar expressão, movimento e sensibilidade, favorecendo o desenvolvimento da flexibilidade de forma lúdica e significativa. Entre as diferentes linguagens da dança, o balé apresenta-se como modalidade estruturada que estimula amplitude articular, controle postural e refinamento motor.

Esta pesquisa busca compreender a necessidade de aprofundar a compreensão sobre a flexibilidade e suas relações com o desenvolvimento infantil, identificando fatores que a influenciam e analisando de que maneira práticas corporais, como a dança, podem potencializar essa capacidade. Ao reunir fundamentos teóricos sobre flexibilidade, classificações, condicionantes e práticas educativas, este estudo busca contribuir para o

aprimoramento do trabalho pedagógico na Educação Física, fortalecendo a formação integral das crianças e ampliando as possibilidades de intervenção no contexto escolar.

DESENVOLVIMENTO

Aspectos gerais da flexibilidade: concepções e relevância

O movimento é parte essencial para o desenvolvimento humano, é intrínseco a este ser humano e merece muita atenção dos profissionais que agem e interagem para que o movimento possa ser utilizado da forma mais eficaz possível. O movimento processa-se por vários mecanismos da existência humana, como por exemplo: motores, fisiológicos, cognitivos, sociais, psicológicos. Tais mecanismos devem ser articulados, já que não existe um ser humano somente motor, ou cognitivo, ou social, daí a importância da atenção citada, pois estes mecanismos necessitam ser estudados à luz de cada ciência profissional, sobretudo aquelas que lidam diretamente com movimentos corporais como por exemplo, a educação física.

E a educação física, sobretudo a escolar, tem um papel fundamental e abrangente para contribuir neste desenvolvimento, pois os seres humanos passam boa parte de sua vida no ambiente escolar e enquanto componente curricular, ela se apresenta em todo ensino básico, presente semanalmente na vida de crianças e adolescentes. Sendo assim, este espaço escolar deve ser cada vez mais aproveitado, principalmente pela educação física a qual faz parte da educação integral apresentando-se como contribuinte de um desenvolvimento também integral (Barreto, 2016).

Neste sentido, estudar sobre capacidades físicas faz-se necessário para a qualidade do movimento humano, para a melhoria do desempenho motor (Gallahue & Ozmun, 2013). Elas são próprias de cada pessoa e dependem de uma série de fatores. Entre elas temos: força, agilidade, velocidade e a flexibilidade a qual será nosso foco neste capítulo. Interessante de mesmo que a flexibilidade seja entendida de forma integral, ela se dá de forma muito particular para cada movimento, resultando também em eficiência mecânica, expressividade e consciência corporal (Dantas, 2005).

A flexibilidade pode contribuir para movimentos diários do cotidiano serem realizados de forma mais adequada e com menos desperdício de energia, aumentando a mobilidade com mais liberdade e harmonia de movimentos. Pode também contribuir em movimentos corporais mais independentes e com menos erros de execução quando o ser

humano vai chegando às idades mais avançadas. Observamos assim, que estas contribuições chegam às questões relacionadas à saúde como detecção, diminuição e até recuperação de patologias ligadas ao movimento como as disfunções posturais (Novello & Frigeri, 2017; Leite, 2014; Badaro, Silva & Beche, 2007).

Corroborando com o acima citado, dizemos que é a capacidade de realizar movimentos articulares de forma muito mais ampla, porém levando em consideração os limites de cada corpo para que não tenhamos tantas lesões (Dantas, 2005). Também se diz que é ligada às articulações e como estas podem ter seu movimento muito mais ampliado e sua melhoria constante está ligada a uma prática também constante (Gallahue; Ozmun, 2013).

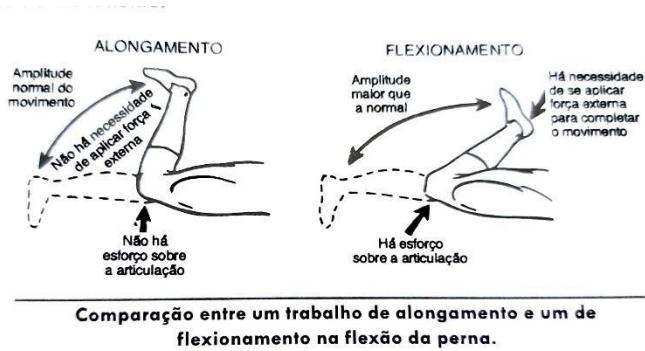
Corroborando ainda mais, para Santos e Viana (2012), esses movimentos também podem ser realizados com ângulo maior, somando-se mais conforto e melhor bem-estar. Araújo (2005) faz uma consideração sobre os diversos conceitos de flexibilidade, o fato que, mesmo com algumas diferenças entre eles, a questão da amplitude de movimentos nas articulações está presente em todas elas.

Esta consideração é importante para distinguirmos muito bem a diferença entre alongamento e flexibilidade, ou flexionamento como propõe Dantas (2005). O autor estudou filologia e semântica para chegar à conclusão de que como o sufixo -mento diz respeito à substantivos resultados dos verbos, a palavra flexionamento estaria mais completa quando se pensasse em resultado de uma ação, ou seja, o ato de flexionar.

Sendo assim, o autor conceitua alongamento como “Forma de trabalho que visa a manutenção dos níveis de flexibilidade obtidos e a realização dos movimentos de amplitude normal com mínimo de restrição física possível.” (Idem, Ibdem, p.95). E flexionamento como “Forma de trabalho que visa obter uma melhora da flexibilidade através da viabilização de amplitudes de arcos de movimento articular superiores às originais.” (Idem, Ibdem, p.95).

Ainda sobre este ponto, Badaro, Silva e Beche (2007) afirmam que flexibilidade está relacionada às qualidades físicas para um bem-estar, enquanto o alongamento é descrito como uma metodologia para a potencialização da flexibilidade através do alongamento do músculo além do natural. As autoras falam também sobre importantes características do movimento humano as quais são ampliadas pela flexibilidade, são elas: a qualidade e a quantidade destes movimentos.

Em termos práticos, o alongamento permite a realização do movimento com gasto menor de energia e o flexionamento visa conseguir a maior amplitude da articulação e consequente maior gasto de energia. Os conceitos serão melhores visualizados na imagem abaixo, porém, importante ressaltar que vamos dar maior ênfase à nomenclatura flexibilidade nesta pesquisa.



Fonte: Dantas (2005, p. 95)

Aspectos gerais da flexibilidade: classificações e fatores influenciadores

Partiremos agora para algumas classificações da flexibilidade descritas por Dantas (2005) as quais contribuem para um melhor estudo sobre o tema:

No que diz respeito ao tipo, citamos a flexibilidade estática onde há uma busca do limite máximo de relaxamento não só do músculo participante em si, mas de todo grupo muscular da articulação participante, porém de forma lenta e com auxílio de agente externo. Já a flexibilidade dinâmica busca o máximo possível da amplitude, porém de forma rápida. Em termos de comparação, a primeira é bem mais fácil de ser medida exatamente pelo tempo em que se permanece no movimento, porém a segunda é melhor observada quando se trata de prática esportiva, ou movimentos do cotidiano.

Ainda sobre tipos de flexibilidade, temos a controlada onde observamos uma capacidade de sustentação do movimento que também está em capacidade máxima de execução. Esta é muito observada em dançarinos e ginastas e pouco em atividades do cotidiano. Sendo assim, para os profissionais que lidam de forma mais direta com essas culturas corporais, cabe um estudo mais além para ampliação da valência e melhoria dos resultados corporais.

Em se tratando da abrangência, temos uma relação direta com o tipo de movimento a ser analisado, sendo assim temos a flexibilidade geral levando-se em consideração todos

seus segmentos corporais. Aqui observamos que a análise é mais ampla e demorada. A outra é a flexibilidade específica, que como diz o próprio nome, está ligada diretamente a determinada articulação, ou movimento. É a forma mais usada para mensuração do termo.

Partiremos agora para alguns fatores que influenciam no trabalho da flexibilidade, são eles: fatores endógenos e exógenos os quais serão descritos por Dantas (2005) a seguir:

Fatores endógenos:

Idade: onde observamos que quanto mais a fase idosa vai chegando, menor a flexibilidade, devido aos tendões e fáscias musculares tenderem a um espessamento com o avançar da idade. Daí a importância de se trabalhar a flexibilidade desde a fase infantil, porém importante esclarecer que a flexibilidade pode, sem nenhum problema, começar a ser trabalhada em idades mais avançadas, porém o indivíduo deve ter consciência de que haverá uma dificuldade maior de trabalho e consequentemente, de resultado.

Sexo: onde observamos que a mulher é mais flexível que o homem tanto por questões hormonais, quanto por densidade menor dos tecidos. E isso se dá tanto em relação a meninos e meninas, quanto entre homens e mulheres.

Individualidade biológica: aqui observamos que por mais que os indivíduos possuam a mesma idade e o mesmo sexo, podem haver diferenças significativas em seus níveis individuais de flexibilidade. Isto porque qualquer alteração em ossos, tecidos, tendões, elasticidade, sejam por questões genotípicas ou fenotípicas, podem afetar a amplitude máxima do movimento em questão.

Somatótipo: estudos mostram que a quantidade de gordura pode interferir negativamente nos níveis de flexibilidade, porém a interferência de altura ou massa muscular na flexibilidade precisa ser estudada, mesmo que, visivelmente falando, grande volume muscular pode interferir na finalização de alguns movimentos.

Estado de condicionamento físico e tonicidade muscular: como começamos citando neste capítulo, o movimento é ação intrínseca e essencial ao ser humano, sendo assim, a inatividade pode interferir negativamente no estado de condicionamento físico e na tonicidade muscular dos indivíduos. Porém, há necessidade de se preparar muito bem a utilização do tipo de exercícios os quais serão propostos para esse indivíduo, o que o autor

afirma, é que indivíduos bem condicionados fisicamente tendem a manter o grau de flexibilidade, porém se o desejo é aumentar esse grau, exercícios próprios devem se fazer presentes.

O autor afirma também que, em se tratando de tonicidade muscular, o efeito do exercício é proporcional à flexibilidade, ou seja, aumentando o efeito sobre o tônus, aumenta-se a flexibilidade e o contrário, diminuirá.

Respiração e concentração: mesmo que determinadas técnicas de respiração sejam analisadas na área da medicina do esporte, muito ainda se necessita estudar sobre a influência maior ou menor desses efeitos nos níveis de flexibilidade. O autor cita atividades como dança e ioga como aquelas que usam, de forma mais visíveis, os níveis de uma respiração rítmica e controlada nas tarefas e onde são observados estudos que comprovam sua interferência na flexibilidade.

A respiração então, é um forte meio para a concentração e esta, por sua vez, pode diminuir a tonicidade muscular e aumentar a temperatura o que contribuem para um melhor trabalho com a flexibilidade. Dessa forma, importante atentar ao estudo de uma respiração mais eficiente, tornando-a aliada no desenvolvimento da flexibilidade.

Relaxamento: a utilização de uma boa respiração e concentração nos movimentos, vai influenciar no relaxamento da musculatura facilitando os movimentos para o trabalho com a flexibilidade e por sua vez promovem esse relaxamento muscular, fechando o círculo de resultados positivos, pois sabemos que a tensão muscular pode acarretar efeitos negativos no organismo. Dessa forma, podemos utilizar o relaxamento para buscar o equilíbrio entre repouso e atividade no trabalho corporal, promovendo a economia de energia e diminuindo o risco de lesões.

Fatores exógenos: neste item, interessante ressaltar que mesmo eles podendo ser reversíveis quando o fator em questão é eliminado, importante se faz conhecê-los visto a diversidade de repostas que um único organismo humano pode nos dar a determinados movimentos propostos.

Hora do dia: se trabalhos que envolvam a flexibilidade forem realizados nos primeiros horários ativos da manhã, sobretudo ao despertar-se, o profissional deve utilizar-se e aquecimentos mais intensos e de duração maior antes, isto porque a sensibilidade muscular se faz maior devido o corpo ter passado muito tempo deitado e dessa forma

qualquer alongamento da musculatura acessará uma certa resistência ao movimento proposto, porém em torno do meio dia, a flexibilidade já está em níveis naturais (Dantas, 2005).

Temperatura ambiente: os estudos mostram que temperatura elevada contribuem para os efeitos positivos na flexibilidade, isto tanto para temperatura ambiente natural, como agentes que contribuem para esse aumento como luz infravermelha e banho quente (Moura, Tonon, Nascimento, 2018; Dantas, 2005).

Após analisarmos estes aspectos, podemos fortalecer a relevância do estudo da flexibilidade para os profissionais que lidam com movimento humano. A literatura científica nos traz informações sobre essa valência necessária ao cotidiano dos seres humanos, não somente por aspectos profissionais, artísticos, como também nas atividades naturais da vida já que estamos lidando com mobilidade corporal. Esses pontos, inclusive chegam aos aspectos de saúde, necessitando assim de um direcionamento quanto ao auxílio no desenvolvimento e manutenção da flexibilidade.

Ainda sobre a influência da flexibilidade na saúde dos seres humanos, Nahas (2017) aponta-nos possíveis implicações quanto à limitação em atividades do cotidiano, dores diversas, maiores riscos de lesões e desalinhamento corporal, sendo este item essencial à eficiência de nossos movimentos para nosso bem-estar geral. Dessa forma, é essencial também que esta qualidade seja trabalhada de forma natural e constante na vida destes seres humanos e isso nos remete às formas variadas desde a infância em um processo de educação do movimento que necessita ser estendido para a vida toda.

Dessa forma ainda, fortalecemos a discussão de que profissionais que lidam com o corpo humano devem debruçar-se sobre a temática a fim de auxiliarem nesta contribuição. Sobretudo os que estão no contexto escolar com crianças, já que este é um excelente momento para contribuições no desenvolvimento total destas crianças e assim, nós profissionais, devemos buscar formas diversas destas contribuições.

Aspectos da flexibilidade na população infantil

O desenvolvimento humano é composto de várias fases, níveis, formas e, mesmo com um direcionamento comum ao ser humano, processa-se de forma individual neste. É composto, dentre outras, por diretrizes psicológicas, sociais, motoras e neste aspecto

citamos a flexibilidade que quando não desenvolvida adequadamente, afeta negativamente a força e assim, afeta o crescimento e também movimentos básicos do corpo humano, o que poderá afetar atividades diárias comuns da vida, seja da fase infantil até a idosa (Nazário & Júnior, 2020).

Observamos então, um encadeamento de processos da vida em toda sua existência, ou seja, nada pode ficar de fora do olhar profissional o qual lida com o movimento humano, sobretudo no início da vida, incluindo a vida escolar, a qual trata-se de uma fase excelente para os estímulos corporais, a fim de obtermos melhores resultados na fase adolescente, jovem, adulta e idosa. Esta fase escolar acompanha vários anos do ser humano e é responsável em contribuir com o desenvolvimento e melhoramento dos processos da vida.

Sobre isso, atentemos para o descrito abaixo:

Nos primeiros anos escolares, a criança está altamente receptiva a novos aprendizados e seu corpo em pleno desenvolvimento, terá mais facilidade em desenvolver habilidades motoras e de condicionamento físico. Então, este é um 3 excelente momento para que o professor de educação física promova a fixação do hábito de prática regular de exercícios físicos. (Ferreira, 2022, p.2).

Sendo assim, é importante e responsável que nós, professores, sobretudo os que lidam com o movimento humano, conheçamos e compreendamos esses processos, a fim de que nossos objetivos sejam alcançados com mais eficiência. Esse conhecimento possibilitará “[...] ao professor uma maior compreensão do desenvolvimento de seus estudantes, a fim de subsidiar suas ações” (Rodrigues; Melchiori, 2014, p.1).

Neste sentido, entendemos que a cultura corporal do movimento seja a dança, o jogo, a ginástica, as lutas, os esportes, as atividades de aventura devem ser recursos para o movimentar o corpo humano em sua totalidade, seja no aspecto motor, cognitivo, social, cultural ou psicológico principalmente a partir dos profissionais de Educação Física, principalmente ainda a educação física escolar que tem a possibilidade desenvolver desde a infância, o gosto pelas atividades motoras, através de diversas experimentações do movimento (Moratelli et al., 2020; Monteiro-Santos, 2018).

Ainda sobre o entendimento acima citado, Ferreira (2022); Arraz (2018), apontam-nos ricos subsídios no que diz respeito à Educação Física escolar como contribuinte no desenvolvimento total de crianças, inclusive, como motivação ao movimento do corpo durante as fases seguintes e o quanto que esta fase é essencial para este desenvolvimento.

Dentre os diversos aspectos apontados, citam a flexibilidade como uma importante capacidade para o melhor aproveitamento do movimento humano em sua amplitude e eficiência corporal, podendo ser aproveitada durante toda a vida. Sobretudo nos dias atuais onde a manifestação da experimentação tecnológica está muito atuante, e infelizmente a maioria das atividades que perpassam por essa ferramenta, deixam de lado as movimentações corporais, induzindo muitas vezes ao sedentarismo.

Corroborando com este ponto, Santos (2020, p.8), afirma que:

(...) a flexibilidade, pode se manifestar de diversas formas e que é importante sim, essa estimulação precoce, mas feita de forma adequada e orientada por profissionais capacitados para essa prática e que ainda, os maus hábitos sendo eles posturais ou falta de atividade física, também como excesso na utilização de jogos virtuais, podem sim trazer prejuízos para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, e acarretar em diferentes dificuldades ao percorrer da vida.

Dessa forma, teremos o papel do professor que lida com esse movimento, sendo estabelecido e cumprido a partir do estudo e do cotidiano no fazer pedagógico da cultura corporal do movimento, sobretudo na área da Educação Física, onde temos a possibilidade trabalhar com essa cultura corporal a partir do trato à dança, jogo, esporte, ginástica, lutas e práticas de aventura dando-nos a possibilidade ainda de nos debruçarmos a cerca de uma destas ferramentas para enriquecimento de nossas práticas pedagógicas.

A ação da dança como contribuinte à flexibilidade na população infantil

A prática da dança vai muito além da estética coreográfica, ou da diversão. A partir de sua utilização segura e abrangente, pode contribuir com o desenvolvimento global do ser humano em seus aspectos motores, cognitivos, sociais, psicológicos, sobretudo em crianças já que a fase infantil é propícia às experimentações corporais as quais são muito bem vistas por elas e quando aplicadas no contexto educacional, torna-se muito eficiente e tendem a acompanhá-las por toda a vida.

Dentre os aspectos motores que a dança pode contribuir, citamos força, velocidade, equilíbrio, flexibilidade. Esta por sua vez, é usualmente solicitada em práticas que têm a dança como forma de experimentação através dos diferentes estilos que a mesma possui e com essa variedade, é mais fácil fazer com que a criança trabalhe sua flexibilidade, variável importante que pode ser utilizada por toda a existência humana. Outro ponto

relevante, é que na fase infantil percebemos uma facilidade em lidar com elementos do desenvolvimento humano, pois as crianças encontram-se mais receptivas para atividades corporais.

Corroborando com o acima exposto, Souza (2023, p.18) afirma que:

A fase infantil, destaca-se como um período que apresenta maior capacidade de obter e manter altos graus de flexibilidade do que o adulto. (...) O indivíduo na fase infantil tende a responder bem aos estímulos no processo de desenvolvimento de habilidades. O aumento da amplitude articular em crianças, pode interferir na qualidade de vida e no seu desenvolvimento de maneira assertiva através de uma prática regular de exercícios e alongamentos, onde se pode destacar a dança, que promove melhora nos graus de amplitude de movimento.

Os exercícios que trabalham a flexibilidade são comuns em aulas de dança, sobretudo no balé onde estes aparecem do início ao fim de uma aula, passando por todas as articulações. O momento de aplicação, a forma como os exercícios/movimentos é apresentada em uma aula, ora dependem da aula a ser seguida, a qual geralmente segue uma técnica padrão, ora dependem do (a) professor (a) em seus processos de ressignificação dos exercícios. Tudo vai depender do objetivo proposto para aquela aula, para aquela turma. Daí a importância dos professores compreenderem todos os aspectos que circundam o desenvolvimento humano, independente da experimentação corporal proposta.

Ao trabalharmos a flexibilidade tanto na fase infantil, quanto adulta, além de estarmos contribuindo com o encadeamento de músculos, ligamentos e tendões, com a melhoria postural, com a mobilidade nas tarefas do cotidiano, contribuímos da mesma forma com manifestações psicológicas na vida de quem pratica dança, pois os desenhos coreográficos dos quais a dança é formada e que são apresentados através do corpo, ganham mais visibilidade quando realizados em um corpo mais flexível e isso trás uma sensação de prazer, de pertencimento aquele mundo plástico, sobretudo do balé clássico onde essa visibilidade é bem maior.

E mais, Agostini (2010, p.86), mostram-nos a aplicação da flexibilidade no balé clássico e nos diz:

A flexibilidade (...) é a mais evidenciada no ballet clássico, sendo identificada na maioria dos movimentos dos bailarinos. A flexibilidade é importante para aumentar a qualidade e a quantidade de movimentos,

melhora a postura corporal, diminui os riscos de lesões e favorece a maior mobilidade nas atividades diárias dos ensaios e nas apresentações. É difícil encontrarmos um movimento do ballet clássico que não utilize a flexibilidade.

Agostini (2010, p.86-87), descreve de forma bem clara as aplicações da relação que possui a flexibilidade no que diz respeito a seus tipos e as aulas de dança, principalmente no balé, como veremos a seguir. Nesse caso, percebi a necessidade de imagens a quais tornam o entendimento mais instrutivo para uma possível utilização na área.

Flexibilidade do tipo ativa:

Acontece quando a dimensão muscular chega ao seu nível máximo sem que, para isso, não seja necessário nenhum tipo de auxílio seja humano, ou de equipamento. Esse tipo de flexibilidade é visualizado, por exemplo, nos exercícios de “pé na mão”, “pé na barra”, “bandeirinha”, détiré onde podemos partir do passé, développé. Vide imagem abaixo:

Imagen XX - Detiré



Fonte: Autoria própria, 2022.

Flexibilidade do tipo passiva:

Acontece quando a dimensão muscular chega ao seu nível máximo a partir do auxílio humano, ou de equipamento. Esse tipo de flexibilidade é visualizado, por exemplo, quando a professora “força” a educanda com suas próprias mãos no exercício proposto, ou quando as educandas se ajudam, intercalando-se. Vide imagem abaixo:

Imagen XX – Educandas intercalando-se



Fonte: Compilação da autora, 2022.

Flexibilidade do tipo amplitude de movimento sustentado:

Neste tipo, a flexibilidade aparece não só pelo nível máximo de amplitude, como também pela sustentação do movimento após um outro movimento ativo, ou seja, a educanda pode manter esse exercício, podendo ser um développé, ou arabesque penché.

Vide imagem abaixo:

Imagen XX – Arabesque



Fonte: De autoria própria, 2022.

Flexibilidade do tipo balística:

Entende-se como o movimento que parte de um determinado lançamento e vence a resistência que este possui dentro daquele movimento em sua máxima amplitude. Citamos como exemplo, os exercícios de grand battement, grand écart nos grandes saltos. Vide imagem abaixo:

Imagen XX – Grand battement



Fonte: De autoria própria, 2022.

Flexibilidade do tipo estática:

Aqui é quando existe a manutenção de um determinado movimento em sua amplitude máxima. Podemos visualizar esse tipo de flexibilidade, quando há a realização de um porté no balé. Vide imagem abaixo:

Imagen XX – Porté



Fonte: De autoria própria, 2022.

Flexibilidade do tipo progressiva:

Aqui observamos quando a amplitude máxima de um determinado movimento vai acontecendo de forma gradativa. É visto, principalmente quando, no momento do aquecimento na aula, os movimentos vão sendo realizados, como por exemplo, um grand écart é proposto. Vide imagem abaixo:

Imagen XX – Grand écart gradual



Fonte: Compilação da autora, 2022.

Nesta proposta quanto as classificações, os movimentos foram escolhidos de acordo com nosso foco que é o balé, elementos básicos que, com estudo, podem ser inseridos nas aulas de dança propostas para o contexto escolar, pois a flexibilidade é um componente essencial para uma continuidade de autonomia funcional, por exemplo, quando o ser humano chegar à vida idosa.

Observamos assim, o quanto a flexibilidade é um componente relevante para a vida infantil levando seus benefícios para a vida jovem, adulta, chegando até a pessoa idosa. Observamos da mesma forma, o quanto a dança, sobretudo o balé clássico o qual é foco de utilização desta pesquisa, pode contribuir para a vida de nossas crianças, obviamente quando nos propusemos a estudá-la para que possa ser utilizada com responsabilidade, conhecimento, e também vontade, afinal, lidamos com o movimento humano, ou seja, com a vida humana e esse fato deve tornar nossas ações mais cuidadosas com esse movimento.

CONCLUSÃO

O estudo evidencia que a flexibilidade não é apenas uma capacidade física isolada, mas um componente estruturante do desenvolvimento humano. Ela influencia diretamente a eficiência mecânica dos movimentos, a prevenção de lesões e a autonomia funcional ao longo das diferentes fases da vida. Assim, compreender seus fatores influenciadores, classificações e formas de estímulo é fundamental para que profissionais da Educação Física possam atuar com base científica e metodológica, especialmente no contexto escolar.

A fase infantil revela-se como momento estratégico para a estimulação da flexibilidade, dado seu potencial de aprendizagem motora e receptividade corporal. A escola, enquanto espaço formativo contínuo, torna-se um ambiente privilegiado para a promoção da saúde e do movimento, integrando aspectos motores, cognitivos e sociais. Nesse cenário, a dança, e particularmente o balé, configura-se como ferramenta pedagógica eficaz para desenvolver a consciência corporal e ampliar a mobilidade, favorecendo o desenvolvimento integral.

Portanto, a inserção da flexibilidade nas práticas pedagógicas deve ir além de exercícios pontuais. É necessário que seja tratada com intencionalidade, continuidade e responsabilidade profissional, para que seus benefícios ultrapassem a infância e se estendam à vida adulta e idosa. Ao ser trabalhada com base científica e sensível à realidade dos alunos, a flexibilidade contribui para a formação de sujeitos mais autônomos, saudáveis e conscientes de seu corpo em movimento.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, Bárbara Raquel. *Ballet clássico: preparação física, aspectos cinesiológicos, metodologia e desenvolvimento motor*. 1 ed. – Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2010.
- ARAÚJO, Cláudio Gil Soares de. *Flexitest: um método completo para avaliar a flexibilidade*. Barueri, SP: 2005.
- ARRAZ, Fernando Miranda. A Importância da Atividade Física na Infância. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, Ano 03, Ed. 08, Vol. 01, pp. 92-103, ago. 2018. ISSN:2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/atividade-fisica-na-infancia>. Acesso em: 25 out. 2023.
- BADARO, A. F. V.; DA SILVA, A. H.; BECHE, D. FLEXIBILIDADE VERSUS ALONGAMENTO: ESCLARECENDO AS DIFERENÇAS. *Saúde (Santa Maria)*, v. 33,

n. 1, p. 32–36, 2007. DOI: 10.5902/223658346461. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistasaudade/article/view/6461>. Acesso em: 8 jul. 2022.

BARRETO, Celina Soares Leite Fortes. *Análise da Flexibilidade em escolares do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas municipais de Sorriso (MT)*. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Educação Física, Licenciatura, Faculdade Centro-MatoGrossense – FACEM, Sorriso, MT, 2016.

DANTAS, E. H. M. *Alongamento e Flexionamento*. 5. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

FERREIRA, Herick Douglas Felipe. *Educação física escolar como estimulador na fase infantil-adolescência para a prática de exercício físico ativo na vida adulta*. 2022. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Educação Física, Bacharelado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6231/1/TCC%20HERICK%20vers%C3%A3o%20final%20RAG.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. *Comprendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos*. 7. ed. São Paulo: AMGH Editora Ltda, 2013.

LEITE, Priscila Chaves Pereira. *Análise da flexibilidade em escolares do ensino fundamental*. 2014. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Educação Física, Bacharelado, Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Brasília, 2014.

MORATELLI, Jéssica; MACHADO, Zenite; FARIA, Gelcemar Oliveira; SEEMANN, Taysi S.; GUIMARÃES, Adriana Coutinho de Azevedo. Atividade física e nível de flexibilidade de escolares praticantes e não praticantes de dança: um estudo comparativo. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte* (São Paulo), v. 34, n. 1, p. 133-143, jan./mar. 2020.

MOURA, D. P.; TONON, D. R.; NASCIMENTO, D. F. Efeito agudo do treinamento de força sobre a flexibilidade de membros inferiores. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício*, São Paulo, v. 12, n. 72, p. 96-100, jan./fev. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6847629>. Acesso em: 10 jul. 2022.

NAHAS, Markus Vinicus. *Atividade física, saúde e qualidade vida: Conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. 7. ed. Florianópolis: Ed. do Autor, 2017.

NAZÁRIO, Matheus Bussolo; JUNIOR, José Acco. A importância da flexibilidade em crianças. *RUNA – Repositório Universitário da Ânima*, 2020. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/17081>. Acesso em: 10 mar. 2021.

NOVELLO, Éric Charles; FRIGERI, Elis Regina. Níveis de flexibilidade de alunos de uma escola do meio rural de Barra Bonita, SC. *Unoesc & Ciência – ACHS*, Joaçaba, v. 8, n. 2, p. 175-182, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://files.core.ac.uk/pdf/12703/235124862.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2022.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim; MELCHIORI, Lígia Ebner. Aspectos do desenvolvimento na idade escolar e na adolescência. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155338>. Acesso em: 8 dez. 2022.

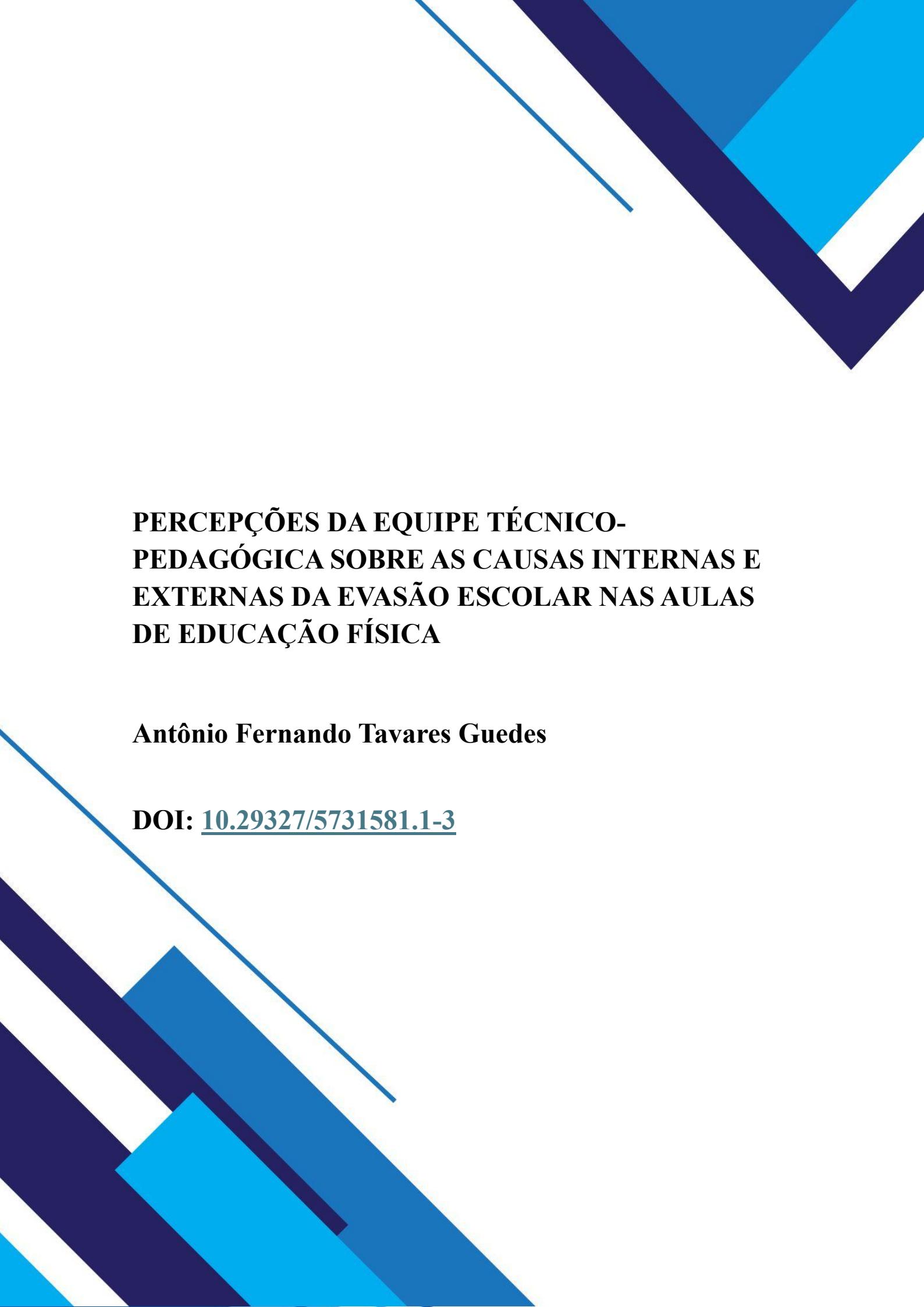
SANTOS, E. G. de C.; VIANA, H. B. Flexibilidade na educação física escolar. *EFDDeportes.com, Revista Digital*, ano 17, n. 175, dez. 2012. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd175/flexibilidade-na-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SANTOS, Vanderson Douglas Tavares et al. Características do desenvolvimento motor de crianças e adolescentes: uma análise sobre a flexibilidade. In: *VII CONEDU*, 10., 2020, Maceió. Anais [...]. Maceió: Editora Realize, 2020. p. 1-11. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68144>. Acesso em: 22 out. 2023.

SOUZA, Gabriela Sâmara Coelho de. *Características biomecânicas de escolares praticantes e não praticantes de ballet clássico*. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes e Turismo) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/4760/1/CARACTER%C3%8DSTICAS%20BIOME%C3%82NICAS%20DE%20ESCOLARES%20PRATICANTES%20E%20N%C3%83O%20PRATICANTES%20DE%20BALLET%20CL%C3%81SSI%20CO.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2023.

MONTEIRO-SANTOS, Roseane. Crescimento e estado nutricional em meninas de 7 a 10 anos praticantes de dança no município de Tucuruí (PA). In: MONTEIRO-SANTOS, R. (Org.). *A cultura corporal da dança: diálogos no universo do movimento*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2018. cap. 12, p. 263-278.

_____. Dança na Escola: Possibilidades de inserção do balé clássico no espaço de uma escola pública. In: MONTEIRO-SANTOS, Roseane (Org.). *A cultura corporal da dança: diálogos no universo do movimento*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2018.



PERCEPÇÕES DA EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA SOBRE AS CAUSAS INTERNAS E EXTERNAS DA EVASÃO ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Antônio Fernando Tavares Guedes

DOI: [10.29327/5731581.1-3](https://doi.org/10.29327/5731581.1-3)

PERCEPÇÕES DA EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA SOBRE AS CAUSAS INTERNAS E EXTERNAS DA EVASÃO ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DOI: [10.29327/5731581.1-3](https://doi.org/10.29327/5731581.1-3)

Antônio Fernando Tavares Guedes

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O estudo analisa as diversas causas associadas à evasão nas aulas de Educação Física, compreendendo esse fenômeno como resultado de fatores pedagógicos, estruturais, emocionais e socioculturais. O texto evidencia que a disciplina ainda ocupa posição marginal no ambiente escolar, frequentemente reduzida a práticas esportivas repetitivas e pouco contextualizadas, o que afasta alunos que não se identificam com o modelo competitivo tradicional. Aspectos subjetivos, como vergonha, insegurança, baixa autoestima e receio do julgamento dos colegas, somam-se à falta de motivação e à percepção de inutilidade da disciplina, contribuindo para a ausência dos estudantes. Somam-se a isso fatores externos, como o aumento do sedentarismo digital, pressões acadêmicas e contextos socioeconômicos que dificultam a participação. Condições estruturais, como ofertada em contraturno, ausência de espaços adequados e insuficiência de materiais, ampliam o desengajamento. O trabalho destaca ainda limitações na formação docente e na organização curricular, que dificultam a diversificação metodológica. Conclui-se que reduzir a evasão requer práticas inclusivas, valorização da cultura corporal, renovação pedagógica e reconhecimento da Educação Física como componente essencial da formação integral.

Palavras-chave: Evasão Escolar; Educação Física; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This chapter examines the multiple factors contributing to student dropout in Physical Education classes, viewing the phenomenon as the result of pedagogical, structural, emotional, and sociocultural influences. The text highlights that the discipline remains undervalued within the school environment and is frequently restricted to repetitive, sport-centered practices, which discourage students who do not identify with competitive models. Subjective aspects—including shame, insecurity, low self-esteem, and fear of judgment—combine with demotivation and the perception that the subject lacks usefulness, further reducing participation. External factors such as digital sedentarism, academic pressure, and socioeconomic barriers also intensify disengagement. Structural issues—including classes held outside regular hours, inadequate facilities, and insufficient resources—add to the problem. The chapter also notes limitations in teacher training and curriculum organization that hinder methodological diversification. It concludes that reducing dropout requires inclusive practices, appreciation of body culture, pedagogical innovation, and recognition of Physical Education as an essential component of holistic education.

Keywords: School Dropout; Physical Education; Pedagogical Practices.

RESUMEN

El capítulo analiza los diversos factores que influyen en el abandono de las clases de Educación Física, entendiendo el fenómeno como resultado de aspectos pedagógicos, estructurales, emocionales y socioculturales. Se destaca que la asignatura sigue siendo poco valorada en el ámbito escolar y, con frecuencia, reducida a prácticas deportivas repetitivas que excluyen a estudiantes que no se identifican con modelos competitivos. Aspectos subjetivos, como vergüenza, inseguridad, baja autoestima y temor al juicio de

los pares, se combinan con la desmotivación y la percepción de inutilidad de la asignatura, contribuyendo al alejamiento. Factores externos —sedentarismo digital, presión académica y desigualdades sociales— intensifican el desinterés. Problemas estructurales, como clases en contraturno, falta de espacios adecuados y escasez de materiales, refuerzan la evasión. El capítulo también señala limitaciones en la formación docente y la organización curricular que dificultan innovaciones metodológicas. Concluye que revertir el abandono exige prácticas inclusivas, valorización de la cultura corporal, renovación pedagógica y reconocimiento de la Educación Física como parte esencial de la formación integral.

Palabras clave: Abandono Escolar; Educación Física; Prácticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A evasão escolar nas aulas de Educação Física é um fenômeno que ultrapassa o simples ato de ausência e se consolida como um indicador das fragilidades estruturais, pedagógicas e sociais que permeiam o sistema educacional brasileiro. Trata-se de uma questão complexa e multifacetada, que reflete tanto as condições internas das escolas quanto os fatores externos que interferem no processo de ensino e aprendizagem. A Educação Física, enquanto componente curricular, ocupa um espaço peculiar nesse debate, pois sua natureza prática e corporal torna o desinteresse e a evasão mais visíveis e facilmente identificáveis. No entanto, compreender as origens desse afastamento exige uma análise que considere a interação entre aspectos pedagógicos, culturais, psicológicos e institucionais, bem como as transformações sociais que influenciam o comportamento e as expectativas dos estudantes.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelecem que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida de modo a garantir o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. No entanto, apesar do avanço no acesso à escolarização, o Brasil ainda enfrenta dificuldades em assegurar a permanência dos alunos e a conclusão dos ciclos educativos. Neto et al. (2010) apontam que o crescimento quantitativo da matrícula não tem sido acompanhado por políticas que assegurem qualidade e engajamento, o que revela que o desafio não está apenas em inserir os estudantes na escola, mas em mantê-los motivados e comprometidos com o processo educativo.

No contexto específico da Educação Física, essa problemática se torna ainda mais evidente. Diversos estudos, como os de Darido (2004), Kolyniak (2006), Almeida (2007), Bellúcio et al. (2021) e Rodrigues (2022), indicam que a evasão nas aulas está relacionada a fatores como a falta de motivação, a repetição de conteúdos, a ausência de metodologias

inovadoras e a desvalorização da disciplina no ambiente escolar. Darido (2004) observa que o afastamento dos alunos tem se intensificado, especialmente no ensino médio, fase em que o interesse pelas práticas corporais tende a diminuir. Essa redução está associada à percepção da disciplina como algo secundário, desvinculado da formação integral do estudante e distante de seus interesses e necessidades.

Almeida (2007) e Kolyniak (2006) acrescentam que a predominância do modelo esportivizado de ensino, centrado em técnicas e gestos padronizados, contribui para a exclusão de alunos que não se identificam com o esporte competitivo. Essa visão limitada da Educação Física restringe seu potencial educativo, uma vez que ignora a diversidade de manifestações da cultura corporal e o papel social da disciplina na promoção da saúde, da cooperação e do respeito às diferenças. Kolyniak (2006) chama atenção ainda para a ausência de um corpo teórico consolidado que unifique o campo e oriente a prática docente, o que dificulta o reconhecimento da Educação Física como área de conhecimento autônoma dentro da escola.

Os estudos de Bellúcio et al. (2021) reforçam essa compreensão ao evidenciarem que a desmotivação dos estudantes decorre tanto de fatores individuais quanto institucionais. Em sua pesquisa, os autores identificaram que 64% dos alunos apontam a preguiça como principal causa da não participação nas aulas, enquanto 27% associam o desinteresse à competição excessiva e 8% afirmam simplesmente não gostar de esportes. Esses dados revelam que a evasão é também resultado de um ambiente escolar que não valoriza a pluralidade e que reproduz práticas pouco inclusivas. A metodologia centrada no desempenho técnico e no rendimento físico contribui para a alienação dos alunos, que passam a ver a Educação Física como uma obrigação sem propósito.

Rodrigues (2022) amplia essa discussão ao relacionar a evasão à falta de intencionalidade pedagógica e à ausência de metodologias que contextualizem o ensino da Educação Física no cotidiano dos alunos. A autora destaca ainda que, em muitos casos, a disciplina é oferecida no contraturno, o que reforça a ideia de que se trata de uma atividade complementar e não de um componente essencial do currículo. Essa prática acentua desigualdades, exclui alunos com dificuldades de deslocamento e reduz o engajamento dos estudantes, consolidando a percepção de que a Educação Física ocupa um lugar marginal no processo educativo.

Além dos fatores pedagógicos e estruturais, é importante considerar as dimensões psicológicas e socioculturais da evasão. Paula e Fylyk (2009) apontam que sentimentos como vergonha, baixa autoestima, medo de julgamento e falta de habilidade esportiva

interferem diretamente na participação dos alunos, principalmente na adolescência. Esses aspectos subjetivos, somados à pressão social por desempenho e à influência das mídias digitais, que incentivam estilos de vida mais sedentários, contribuem para o afastamento dos jovens das práticas corporais. Nesse contexto, a Educação Física precisa se reinventar, incorporando estratégias que valorizem a diversidade corporal, a ludicidade e o prazer em se movimentar.

A análise das causas internas e externas da evasão nas aulas de Educação Física, portanto, exige uma compreensão ampliada do papel da escola na formação cidadã. A evasão não deve ser tratada apenas como um problema administrativo, mas como um reflexo da desconexão entre a escola e a realidade dos alunos. Reverter esse quadro demanda políticas públicas eficazes, formação continuada de professores, investimentos em infraestrutura e, principalmente, uma mudança de paradigma que reconheça a Educação Física como espaço de desenvolvimento integral.

Diante disso, o objetivo desta seção é analisar as percepções da equipe técnico-pedagógica acerca das causas internas e externas que contribuem para a evasão nas aulas de Educação Física, à luz dos referenciais teóricos apresentados. Busca-se compreender de que maneira fatores pedagógicos, estruturais, emocionais e sociais interagem na formação desse fenômeno e quais caminhos podem ser propostos para o fortalecimento da disciplina como componente essencial da educação básica.

A evasão escolar é um fenômeno histórico e persistente que permeia os debates e reflexões sobre a educação brasileira, tanto na rede pública quanto no particular. Esse tema revela um desafio estrutural que ultrapassa os limites da escola e da sala de aula, exigindo uma análise mais ampla sobre o papel compartilhado entre a família, a comunidade e o Estado na formação educacional das crianças e dos jovens. A legislação brasileira, em especial a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), é clara ao determinar que a educação é um dever conjunto da família e do Estado, cabendo a ambos assegurar o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, é bastante clara a esse respeito. Em seu art. 2º, fica expresso que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No entanto, apesar do avanço significativo no acesso à escolarização, o cenário educacional brasileiro ainda enfrenta profundas desigualdades. Observa-se que, embora o número de matrículas tenha crescido, a permanência e a conclusão dos estudos continuam sendo desafios expressivos. Como destacam Neto et al. (2010), a expansão quantitativa do ensino não tem sido acompanhada por um desenvolvimento qualitativo e inclusivo capaz de garantir que todos os cidadãos cheguem ao final das etapas educacionais. Essa lacuna evidencia que o problema da evasão escolar não se resume à matrícula, mas à capacidade do sistema de manter os estudantes engajados e acolhidos em seu percurso formativo.

A evasão escolar, nesse sentido, torna-se um indicador das fragilidades sociais e institucionais que ainda marcam a educação brasileira. Jovens que abandonam a escola enfrentam não apenas uma ruptura no processo de aprendizagem, mas também uma limitação em seu desenvolvimento pessoal, social e profissional. A ausência de políticas públicas efetivas e de estratégias pedagógicas contextualizadas às realidades dos alunos reforça o ciclo de exclusão e desigualdade. O fenômeno da evasão, portanto, deve ser compreendido como um reflexo das condições de vulnerabilidade, da falta de vínculo com a escola e das dificuldades estruturais que afetam tanto as instituições de ensino quanto as famílias.

Assim, compreender a evasão escolar implica olhar para além dos números e reconhecer as histórias e trajetórias que se perdem no caminho. O enfrentamento desse problema requer o fortalecimento do diálogo entre escola, família e Estado, com ações integradas que promovam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar. Dessa forma, a evasão deixa de ser tratada apenas como um dado estatístico e passa a ser entendida como um fenômeno social que exige sensibilidade, planejamento e compromisso coletivo para que a educação, de fato, se torne um direito pleno e universal.

Nas aulas de Educação Física (EF), a evasão exige uma análise profunda que considere tanto os fatores internos à escola quanto os externos. Esta seção busca discutir as percepções da equipe pedagógica sobre essa problemática, evidenciando que a EF, muitas vezes, é tratada como uma disciplina “descartável”, sem o mesmo prestígio atribuído às demais áreas do conhecimento. Tal desvalorização acaba por contribuir significativamente para o afastamento dos estudantes, o que torna urgente refletir sobre as razões que os levam a se evadir e sobre os caminhos possíveis para reverter esse quadro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu artigo 26, parágrafo 3º, estabelece a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica, reforçada pelas Leis nº 10.328/2001 e nº 10.793/2003. Esses dispositivos legais evidenciam a importância da EF como parte integrante do currículo, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral do aluno. Da mesma forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) orientam que as práticas pedagógicas devem atender às diversas necessidades dos estudantes, garantindo que todos, e não apenas os mais habilidosos, possam alcançar um desenvolvimento pleno (Nascimento, 2017).

Entretanto, o cumprimento da legislação nem sempre se traduz em efetividade pedagógica. Nascimento (2017) destaca que a evasão nas aulas de EF é um problema persistente, frequentemente associado à ausência de iniciativas educacionais e pedagógicas voltadas à valorização da disciplina. Essa negligência reflete um contexto em que a falta de motivação, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, fragiliza o ensino. Abramovay e Castro (2003) complementam essa visão ao afirmarem que o desinteresse dos alunos está intimamente relacionado à natureza das atividades escolares, muitas vezes pouco significativas e distantes da realidade e dos interesses juvenis.

É fundamental que os alunos compreendam a relevância da Educação Física não apenas como um componente curricular, mas como um espaço de aprendizado para a vida. A escola deve ser um ambiente onde crianças e adolescentes tenham contato com atividades prazerosas e lúdicas que estimulem o corpo e a mente. Nascimento (2007) enfatiza que a repetição excessiva de conteúdos, a falta de planejamento e de infraestrutura adequada, além da priorização de práticas esportivizadas e da influência negativa das redes sociais, contribuem para o desinteresse e a evasão. O sedentarismo digital, cada vez mais presente entre os jovens, intensifica esse afastamento.

DESENVOLVIMENTO

Na Educação Física, o desinteresse dos alunos tende a manifestar-se de forma mais evidente, uma vez que a natureza prática e corporal da disciplina torna impossível a camuflagem da não participação. Diferentemente de outras áreas do conhecimento, nas quais a falta de engajamento pode permanecer velada, a Educação Física revela com clareza aqueles que não se envolvem nas atividades. A disciplina é, pedagogicamente, concebida como um espaço de fruição e expressão corporal, o que exige do estudante não apenas atenção cognitiva, mas também envolvimento físico e emocional. Assim, qualquer

resistência ou recusa em participar das propostas se torna imediatamente perceptível, evidenciando a necessidade de compreender as razões que levam o aluno a se afastar das práticas corporais no contexto escolar (Neto, et al. 2010).

Pensemos em um exemplo ilustrativo: em uma aula de matemática, o professor pode propor a resolução de vinte exercícios. Caso o estudante não demonstre interesse em realizá-los, poderá, sem maiores constrangimentos, simular a execução das tarefas, marcar respostas aleatórias ou simplesmente permanecer sentado, invisível em meio à turma. Já na Educação Física, a ausência de engajamento se torna notória. Quando o professor propõe um jogo, uma corrida ou uma atividade cooperativa, o aluno que se recusa a participar se destaca pela inércia, pela ausência de movimento e pela falta de interação com o grupo. Nesse sentido, o corpo, que é o principal instrumento pedagógico da disciplina, denuncia de maneira imediata o desinteresse, tornando-o um fenômeno mais facilmente observável e mensurável no cotidiano escolar (Neto, et al. 2010).

Desse modo, o estudo do desinteresse nas aulas de Educação Física constitui um campo privilegiado de investigação sobre as dinâmicas escolares e as motivações dos estudantes. Através dessa análise, é possível compreender fatores internos à escola que podem contribuir para o fracasso ou mesmo o abandono escolar, como a ausência de vínculo com o professor, a falta de significado atribuído às atividades propostas ou a inadequação metodológica em relação às realidades e expectativas dos alunos. Investigar as causas desse desinteresse é, portanto, uma forma de refletir sobre a qualidade da prática pedagógica e sobre o papel da Educação Física como componente curricular capaz de promover não apenas o desenvolvimento motor, mas também o engajamento, o pertencimento e o prazer de aprender por meio do corpo e da interação social.

Rodrigues (2022) destaca que a evasão nas aulas de Educação Física é um fenômeno multifacetado, influenciado por um conjunto de fatores que se interligam dentro e fora do contexto escolar. Entre os elementos recorrentes apontados pela literatura, a autora evidencia o desinteresse ou o descuido do professor na elaboração de aulas criativas e contextualizadas, bem como as limitações estruturais impostas pelo próprio sistema educacional, que muitas vezes carece de recursos adequados e espaços apropriados para o desenvolvimento das atividades. Esses aspectos revelam que a problemática da evasão não pode ser compreendida de maneira isolada, uma vez que está diretamente relacionada à qualidade do ensino, às condições materiais da escola e à capacidade do docente de despertar nos alunos o interesse e o prazer pela prática corporal.

Segundo Rodrigues (2022), as causas da evasão estão intimamente ligadas ao próprio modelo educacional vigente, ainda pautado na simples reprodução de conteúdos e na ausência de intencionalidade pedagógica clara. Tal modelo limita a Educação Física a uma função meramente executora, sem propiciar ao aluno a oportunidade de refletir sobre o sentido das práticas corporais e sua aplicabilidade na vida em sociedade. A falta de direcionamento e de objetivos pedagógicos específicos compromete a formação integral do estudante e afasta a disciplina de seu papel transformador, que deveria contribuir para o desenvolvimento da cidadania crítica e participativa. Dessa forma, torna-se imprescindível repensar o ensino da Educação Física a partir de metodologias que valorizem o protagonismo do aluno, a reflexão sobre o corpo e o movimento, e a construção de experiências que ultrapassem os muros da escola, promovendo aprendizagens significativas e socialmente relevantes.

Darido (2004), ao realizar uma revisão de literatura sobre a prática regular da Educação Física escolar, traz importantes contribuições para a compreensão das causas que levam ao afastamento dos alunos dessa disciplina. A autora aponta que, ao longo dos anos, observa-se um declínio significativo na participação estudantil, tanto nas aulas escolares quanto nas atividades físicas realizadas fora do ambiente educativo, sendo essa tendência ainda mais acentuada no ensino médio. Essa redução do engajamento reflete não apenas questões de interesse pessoal, mas também limitações estruturais e pedagógicas do ensino da Educação Física, que, em muitos casos, deixa de acompanhar as transformações socioculturais e as novas demandas dos jovens.

Entre os fatores que explicam esse distanciamento, Darido (2004) destaca a ausência de inovação nos conteúdos e metodologias adotadas. Segundo a autora, há uma repetição quase automática dos programas desenvolvidos no ensino fundamental, que são simplesmente reproduzidos no ensino médio, sem adaptações adequadas às novas fases de desenvolvimento dos alunos. Essa falta de renovação metodológica faz com que as aulas se tornem previsíveis, centradas na repetição dos mesmos gestos técnicos e práticas esportivas, sem estimular a reflexão crítica, a criatividade ou a autonomia corporal. Tal cenário contribui para que os estudantes percebam a Educação Física como uma disciplina desmotivadora, desconectada de suas vivências e interesses, o que reforça o afastamento gradual observado nas escolas brasileiras.

Nesse mesmo tocante, Almeida (2007) chama atenção para a esportivização das aulas de EF, apontando que a ênfase exclusiva em modalidades esportivas tradicionais limita as possibilidades pedagógicas e afasta aqueles alunos que não se identificam com

o esporte competitivo. As metodologias adotadas por muitos professores acabam reforçando a repetição e a falta de diversidade de experiências corporais, o que desestimula a participação e eleva as taxas de evasão. Assim, a ausência de inovação e de uma abordagem inclusiva perpetua uma Educação Física descontextualizada e excludente.

Ao discutir os aspectos técnicos que envolvem a disciplina e sua relação com a evasão nas aulas de Educação Física, Kolyniak (2006) reforça a ideia de que muitos dos fatores que contribuem para a não participação dos alunos estão vinculados a fragilidades próprias desse campo. Segundo o autor, a ausência de um corpo teórico consolidado, capaz de orientar de forma uniforme a prática docente, tem sido um dos entraves mais significativos para a construção de uma identidade profissional sólida. Essa lacuna teórica compromete o reconhecimento da Educação Física como área de conhecimento autônoma, muitas vezes reduzindo-a a uma dimensão prática e secundária dentro do currículo escolar.

Embora existam produções acadêmicas relevantes que defendem uma abordagem pedagógica voltada ao conhecimento sistematizado da cultura corporal, conforme menciona Kolyniak (2006), essas propostas ainda não se consolidaram de forma ampla no cotidiano escolar. A concepção da Educação Física como espaço de transmissão e vivência da cultura corporal busca superar uma visão meramente técnica ou esportivista, propondo uma prática que contemple o movimento humano como expressão cultural, histórica e social. Contudo, a distância entre o discurso acadêmico e a prática docente continua sendo um desafio, evidenciando a necessidade de políticas formativas, currículos contextualizados e um comprometimento institucional que favoreça a transformação efetiva da disciplina em um campo de saber reconhecido e valorizado.

Bellúcio et al. (2021), em um estudo mais recente, reforçam as conclusões de Kolyniak (2006) ao evidenciarem que a desmotivação dos estudantes em relação à prática das aulas de Educação Física decorre de múltiplos fatores, tanto de ordem individual quanto pedagógica. Os autores apontam que 64% dos alunos relataram a preguiça como principal motivo para a não participação nas atividades, enquanto 27% atribuíram o desinteresse ao excesso de competitividade presente nas aulas, 8% declararam não gostar de esportes e 1% afirmaram não apreciar a disciplina em si. Esses dados revelam que o afastamento dos alunos não está restrito apenas a fatores externos, mas também a questões ligadas à dinâmica interna das aulas, à metodologia de ensino e ao modo como a Educação Física é percebida no ambiente escolar.

Além disso, a pesquisa de Bellúcio et al. (2021) evidencia que 41% dos estudantes avaliam as aulas de Educação Física como regulares, o que demonstra um nível moderado de satisfação e engajamento. Essa percepção pode estar relacionada ao predomínio de práticas pedagógicas baseadas em um modelo tradicional, centrado na repetição de técnicas, táticas e gestos esportivos. Nessa perspectiva, o ensino se torna pouco atrativo, pois desconsidera a diversidade de interesses e habilidades dos alunos, privilegiando um padrão competitivo e performático em detrimento de uma abordagem mais inclusiva e significativa. Quando o foco das aulas recai exclusivamente sobre o desempenho técnico, a aprendizagem deixa de contemplar dimensões essenciais como o prazer, a cooperação e a autonomia corporal, o que contribui para a perda de interesse e a consequente evasão.

Outro aspecto que merece destaque, conforme apontado por Almeida (2007), diz respeito aos conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física. A ênfase quase exclusiva nos esportes, em especial nas modalidades coletivas, tende a limitar o alcance pedagógico da disciplina, afastando os estudantes que não se identificam com esse tipo de prática. Essa abordagem restritiva, ao não considerar outras manifestações da cultura corporal, como as danças, os jogos populares, as lutas e as atividades rítmicas, acaba por reforçar a ideia de que a Educação Física se resume à prática esportiva, reduzindo seu potencial formativo e educativo.

Nesse sentido, Bellúcio et al. (2021) ressaltam que as metodologias empregadas pelos professores têm papel central nesse processo. Quando a condução das aulas privilegia apenas o esporte e a repetição de movimentos técnicos, sem contextualizar o significado dessas práticas no cotidiano dos alunos, o ensino torna-se pouco desafiador e distante de suas realidades. A supervalorização do rendimento físico e da competição, em detrimento da vivência, da cooperação e da expressão corporal, contribui para o desinteresse e para a não participação. Dessa forma, repensar o conteúdo e as metodologias da Educação Física é essencial para que essa disciplina recupere seu sentido pedagógico e formativo, promovendo o engajamento, a inclusão e o prazer pela prática corporal como parte da formação integral do estudante.

Paula e Fylyk (2009) destacam aspectos psicológicos e fisiológicos que influenciam diretamente na participação dos alunos. A vergonha do corpo, a baixa autoestima, a timidez e a falta de habilidade esportiva são fatores que levam muitos adolescentes a evitarem as aulas. Esses sentimentos são agravados em ambientes onde há comparações e julgamentos constantes, tornando o espaço escolar pouco acolhedor. Tais

elementos evidenciam que a evasão não decorre apenas de fatores estruturais, mas também de questões emocionais e sociais.

Na revisão conduzida por Rodrigues (2022), foram identificados diversos fatores que contribuem para a evasão nas aulas de Educação Física, com destaque para a falta de motivação e a sensação de preguiça em participar das práticas corporais propostas. A autora conceitua motivação como o impulso interno que leva o indivíduo a agir e a persistir em direção a um objetivo, sendo, portanto, um elemento essencial para o envolvimento e a aprendizagem. Por outro lado, a preguiça é descrita como um estado psicológico e físico de resistência à ação, caracterizado pela apatia e pelo comodismo, frequentemente reforçados por hábitos e pela ausência de estímulos significativos. Essa dualidade entre o desejo de agir e a inércia revela a complexidade das causas que levam os estudantes a se afastarem das aulas, demonstrando que o desinteresse pode estar atrelado tanto a fatores individuais quanto ao ambiente escolar e às práticas pedagógicas adotadas.

Rodrigues (2022) acrescenta que, por trás da falta de motivação, podem estar ocultos outros elementos, como a ausência de identificação com os conteúdos, a percepção de falta de utilidade das atividades propostas e a escassez de estratégias didáticas que estimulem a participação ativa. Esse entendimento é corroborado por Noronha et al. (2017), que apontam a desmotivação como o principal motivo para a evasão dos alunos nas aulas de Educação Física. Os autores sugerem que o desinteresse não surge de forma isolada, mas é resultado de um processo de desengajamento contínuo, marcado por experiências negativas, falta de reconhecimento e uma visão reducionista da disciplina como mera prática esportiva.

Complementando essa perspectiva, Maffei et al. (2021) observam que as motivações pessoais, especialmente o desinteresse pela disciplina, configuram-se como as causas mais recorrentes da evasão. Entre os fatores mais citados estão a ausência de afinidade com os conteúdos abordados e a sensação de incapacidade diante das práticas propostas. Rodrigues (2022) reforça que essa falta de identificação pode ser percebida em situações cotidianas, como quando o aluno prefere permanecer inativo durante um jogo de futebol, alegando não gostar de jogar bola ou não possuir habilidade suficiente para participar. Esse comportamento reflete um descompasso entre as metodologias aplicadas e as preferências individuais dos alunos, indicando a necessidade de diversificar as propostas pedagógicas para contemplar diferentes interesses, ritmos e formas de expressão corporal.

Dessa forma, os estudos de Rodrigues (2022), Noronha et al. (2017) e Maffei et al. (2021) convergem ao evidenciar que a evasão nas aulas de Educação Física é um fenômeno multifatorial, que vai além da simples falta de disposição física. Trata-se de um problema que envolve dimensões emocionais, sociais e pedagógicas, exigindo dos educadores uma reflexão crítica sobre suas práticas e sobre o papel da disciplina na formação integral dos estudantes. Reverter esse quadro requer a adoção de metodologias mais inclusivas, que despertem o interesse e valorizem as diferentes formas de vivenciar o corpo e o movimento, transformando a Educação Física em um espaço de pertencimento, prazer e construção de saberes significativos.

Outro ponto relevante discutido por Rodrigues (2022) diz respeito à oferta das aulas de Educação Física no contraturno, uma prática que, segundo a autora, reflete uma compreensão limitada e equivocada sobre o papel pedagógico da disciplina. A autora argumenta que, ao ser reduzida a uma simples atividade voltada à estruturação corporal, ao condicionamento físico e à promoção da saúde, a Educação Física acaba sendo posicionada à margem do currículo escolar. Essa percepção faz com que o sistema educacional não reconheça como um componente de igual importância às demais áreas do conhecimento, tratando-a como uma atividade complementar e não como parte essencial do processo formativo. Em muitas escolas, persiste a ideia de que as aulas de Educação Física poderiam prejudicar o desempenho acadêmico dos alunos em outras disciplinas, sob o argumento de que a estimulação corporal e metabólica proporcionada pela prática os deixaria mais agitados e menos concentrados para o estudo teórico.

Nesse contexto, as aulas realizadas em horários opostos ao turno regular passam a ser associadas a cursos ou programas extracurriculares, concebidos como complementos às práticas pedagógicas tradicionais. Rodrigues (2022) observa que essa decisão é frequentemente justificada pela falta de infraestrutura adequada, pela indisponibilidade de espaços físicos e pelos horários limitados que inviabilizam a prática da disciplina dentro da rotina escolar comum. Contudo, essa organização acaba reforçando uma hierarquização entre as áreas do conhecimento, na qual a Educação Física ocupa um lugar secundário, desvinculado do núcleo central do currículo. Em vez de ser vista como uma prática educativa que contribui para o desenvolvimento integral do estudante — englobando dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras —, ela é tratada como uma atividade acessória, cuja realização depende de condições externas à estrutura regular de ensino.

A consequência dessa prática, conforme destaca Rodrigues (2022), é a consolidação da percepção de que a Educação Física possui menor relevância pedagógica. Quando relegada ao contraturno, a disciplina perde espaço e sentido para muitos alunos, especialmente para aqueles que enfrentam dificuldades de locomoção, têm compromissos familiares ou não dispõem de recursos para retornar à escola em horários alternativos. Esse distanciamento contribui para o aumento da evasão e para a redução da participação, uma vez que as barreiras logísticas se somam à falta de interesse, criando um ciclo de exclusão que afeta principalmente os estudantes de contextos mais vulneráveis.

Assim, a autora defende que a manutenção da Educação Física em horários alternativos reforça desigualdades e perpetua uma visão limitada sobre sua função educativa. Para que a disciplina alcance seu verdadeiro potencial formativo, é necessário que ela seja integrada ao currículo regular e valorizada como componente essencial do processo de ensino e aprendizagem. Isso implica repensar a estrutura escolar, investir em espaços adequados e, sobretudo, reconhecer que a Educação Física não é apenas uma prática corporal, mas uma área de conhecimento que contribui para a construção de sujeitos críticos, autônomos e saudáveis, capazes de compreender o corpo como meio de expressão, comunicação e cidadania.

O corpo humano é naturalmente feito para o movimento, e a falta de atividade física compromete o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos. Todavia, o cenário contemporâneo, marcado pela tecnologia e pelo acesso facilitado à internet, tem alterado significativamente a relação dos jovens com o corpo. Nascimento (2017) observa que muitos estudantes utilizam o tempo destinado às aulas de EF para estudar outras disciplinas ou para se envolver em atividades digitais, como videogames e redes sociais. Esse comportamento reduz o engajamento nas práticas corporais e impacta negativamente tanto o desenvolvimento físico dos alunos quanto a motivação dos professores.

No ensino médio, a situação se torna ainda mais complexa. A LDB nº 9.394/96 prevê a obrigatoriedade da EF, mas permite flexibilizações no caso dos alunos trabalhadores, especialmente no período noturno. De acordo com Darido et al. (1999), cerca de 70% dos estudantes do ensino médio frequentam aulas nesse turno, o que torna a prática facultativa e dificulta a vivência de experiências corporais significativas. Esse contexto reforça o distanciamento entre o aluno e a disciplina, reduzindo ainda mais seu potencial educativo.

Frente a essas dificuldades, observa-se o esforço contínuo do corpo docente em valorizar e ressignificar o ensino da Educação Física. Os professores lutam para ampliar

o entendimento da disciplina, defendendo que ela vá além do desempenho físico e do treinamento esportivo. Contudo, a desqualificação da EF em prol da lógica do rendimento e da competição ainda é um entrave. Nascimento (2017), citando vago (1999), argumenta que há uma descaracterização das práticas corporais escolares, substituídas por experiências em academias e clubes, o que gera uma espécie de terceirização da aprendizagem corporal e enfraquece a função pedagógica da escola.

Essa transferência da responsabilidade educativa para espaços externos, somada à valorização do corpo estético e do desempenho, tem levado muitos alunos a enxergar a EF escolar como algo secundário ou desnecessário. Em vez de ser um espaço de inclusão e descoberta, a disciplina passa a ser vista como obrigatória, mas sem propósito, o que amplia o desinteresse e a evasão. É preciso, portanto, reconstruir o significado da Educação Física dentro da escola, reafirmando sua função social e educativa.

Bracht (1999) aponta que as causas externas também exercem influência direta na evasão das aulas de EF. A desigualdade de oportunidades e o destaque dado apenas aos mais habilidosos criam uma hierarquia simbólica que exclui os menos aptos. Isso reflete não apenas uma falha pedagógica, mas também um problema social mais amplo, no qual o mérito físico é supervalorizado em detrimento da participação e do prazer em se movimentar. Assim, perpetua-se um modelo excludente que distancia os estudantes da prática corporal.

Além disso, as expectativas sociais sobre o futuro profissional contribuem para a marginalização da EF. Em uma sociedade que valoriza o desempenho acadêmico e intelectual, as disciplinas voltadas ao corpo e à expressão são frequentemente relegadas a um segundo plano. A pressão para o ingresso no mercado de trabalho e para a obtenção de bons resultados em exames seletivos faz com que muitos alunos priorizem outras áreas, reduzindo o envolvimento com as práticas corporais.

Nesse cenário, o papel do professor é essencial. Ele deve atuar como mediador, criando estratégias pedagógicas que despertem o interesse dos estudantes e mostrem a relevância da EF para a vida cotidiana. A diversificação das metodologias, o uso de recursos lúdicos e a promoção de atividades que integrem corpo, mente e emoção são caminhos possíveis para reduzir a evasão. O professor deve, portanto, fomentar uma cultura de participação, em que todos se sintam valorizados e capazes de aprender.

A Educação Física escolar precisa ser entendida como um espaço de formação integral, que contribui não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para o fortalecimento de competências socioemocionais, como empatia, cooperação,

autoconfiança e respeito às diferenças. O combate à evasão passa, necessariamente, pela criação de um ambiente que acolha a diversidade e promova experiências significativas, rompendo com a lógica excludente do rendimento.

Portanto, compreender as causas da evasão nas aulas de Educação Física requer uma análise multifatorial que envolva dimensões pedagógicas, estruturais, psicológicas e sociais. A superação desse problema depende de políticas educacionais comprometidas, de formações docentes contínuas e de práticas pedagógicas que valorizem o aluno como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. Somente assim será possível transformar a Educação Física em um campo verdadeiramente inclusivo e motivador, capaz de contribuir para a permanência e o sucesso escolar.

A análise das causas internas e externas da evasão nas aulas de Educação Física permite compreender que o problema não se restringe a um comportamento individual dos alunos, mas reflete uma teia de fatores pedagógicos, sociais, culturais e estruturais que perpassam o ambiente escolar. A literatura revisada evidencia que a evasão é um sintoma das fragilidades de um sistema educacional que ainda não reconhece plenamente a Educação Física como componente essencial da formação integral do estudante. Autores como Darido (2004), Kolyniak (2006), Almeida (2007), Bellúcio et al. (2021) e Rodrigues (2022) apontam que o distanciamento dos alunos decorre tanto da desmotivação gerada por metodologias pouco significativas quanto da ausência de políticas que valorizem a disciplina em sua dimensão educativa e social.

Os resultados encontrados demonstram que o desinteresse dos alunos está fortemente relacionado à forma como a Educação Física é conduzida nas escolas. A predominância de práticas tradicionais e esportivizadas, centradas na repetição de gestos técnicos e no desempenho físico, afasta aqueles que não se identificam com o esporte competitivo. Essa abordagem limitada não contempla a pluralidade da cultura corporal, nem considera as diferenças individuais e as potencialidades de cada estudante. Conforme destaca Almeida (2007), a ênfase exclusiva no esporte competitivo contribui para um ambiente excludente, em que o prazer pelo movimento e a vivência coletiva são substituídos pela busca por resultados.

Além dos aspectos pedagógicos, a evasão é fortemente influenciada por fatores estruturais e organizacionais. Rodrigues (2022) observa que a falta de infraestrutura adequada, os horários insuficientes e a oferta da disciplina em contraturno comprometem a participação dos alunos e reforçam a percepção de que a Educação Física possui menor relevância no currículo. Essa desvalorização institucional reflete uma visão ainda restrita

sobre o papel da disciplina, que muitas vezes é tratada como um complemento e não como parte integrante do processo formativo. Essa lógica contribui para o distanciamento dos estudantes e para o aumento das taxas de evasão, sobretudo entre aqueles que enfrentam condições socioeconômicas mais vulneráveis.

Outro ponto de destaque são as dimensões subjetivas que permeiam a participação dos alunos. Paula e Fylyk (2009) ressaltam que sentimentos como vergonha, timidez, baixa autoestima e insegurança em relação ao próprio corpo influenciam diretamente na decisão de participar ou não das aulas. Esses fatores emocionais, frequentemente negligenciados nas práticas pedagógicas, revelam a necessidade de um olhar mais sensível e acolhedor por parte dos educadores. A criação de um ambiente inclusivo, no qual o aluno se sinta respeitado e valorizado, é fundamental para reduzir a evasão e promover o engajamento.

Os achados também evidenciam que a ausência de um corpo teórico consolidado, conforme argumenta Kolyniak (2006), fragiliza a identidade da Educação Física enquanto área de conhecimento. Essa lacuna dificulta a formulação de propostas pedagógicas consistentes e integradas às demais disciplinas, perpetuando a ideia de que a Educação Física tem menor relevância acadêmica. Entretanto, autores como Bellúcio et al. (2021) e Maffei et al. (2021) demonstram que, quando as metodologias são diversificadas, contextualizadas e centradas no aluno, é possível despertar o interesse, ampliar a participação e ressignificar o papel da disciplina na formação escolar.

CONCLUSÃO

A evasão nas aulas de Educação Física constitui um fenômeno complexo, formado pela junção entre aspectos pedagógicos, estruturais, sociais e subjetivos que atravessam o cotidiano escolar. A ausência dos estudantes não pode ser compreendida apenas como desinteresse individual, mas como manifestação de fragilidades históricas e institucionais que ainda marcam a educação brasileira, especialmente no que se refere à valorização da Educação Física como componente integrador da formação dos alunos.

A predominância de práticas pedagógicas repetitivas e centradas no modelo esportivizado, limita o poder educativo da disciplina, afastando aqueles estudantes que não se identificam com a lógica competitiva ou não se sentem habilidosos diante das exigências técnicas. Essa abordagem restrita desconsidera a diversidade da cultura corporal, reduz o alcance pedagógico da Educação Física e reforça a percepção de que se

trata de uma área secundária. Ao mesmo tempo, a insuficiência de metodologias contextualizadas, a falta de renovação dos conteúdos e a ausência de intencionalidade pedagógica clara contribuem para que muitos alunos deixem de atribuir sentido às experiências corporais propostas na escola.

Além dos elementos pedagógicos, a influência de condições estruturais e organizacionais, como a realização das aulas em contraturno, a falta de espaços adequados e a distribuição desigual de recursos, reforçam a marginalização da Educação Física no currículo e dificultam a participação estudantil, sobretudo entre aqueles cujas rotinas familiares e condições socioeconômicas tornam inviável o retorno à escola em horários alternativos. O distanciamento entre escola e realidade dos alunos também contribui para a evasão, uma vez que a disciplina, quando dissociada de seus interesses e necessidades, perde sua capacidade de promover engajamento.

Outra questão, são as dimensões emocionais e socioculturais que influenciam na participação nas aulas. Sentimentos de vergonha, baixa autoestima, insegurança em relação ao corpo e receio de julgamento, especialmente durante a adolescência, configuram barreiras importantes para o envolvimento dos estudantes. A cultura digital contemporânea, marcada pelo crescimento do sedentarismo e pela centralidade das mídias sociais, também interfere na relação dos jovens com o movimento, tornando o afastamento mais recorrente. Essas questões subjetivas ampliam o desafio pedagógico e revelam a necessidade de práticas mais acolhedoras.

É possível evidenciar ainda que, a inexistência de um embasamento teórico amplamente consolidado na área, fragiliza a identidade da Educação Física enquanto campo de conhecimento. Essa lacuna favorece a reprodução de modelos tradicionais e impede avanços significativos na prática docente. Entretanto, quando metodologias diversificadas, centradas no aluno e orientadas pela valorização da cultura corporal são empregadas, observa-se maior participação e interesse, o que revela a importância de propostas pedagógicas que contemplem a pluralidade de experiências corporais.

Diante disso, é evidente que enfrentar a evasão requer uma ação conjunta entre escola, professores e políticas públicas. A superação do problema envolve repensar objetivos, conteúdos e metodologias, valorizando práticas que favoreçam a inclusão, o protagonismo dos estudantes e o prazer em se movimentar. Implica também investir em condições estruturais que permitam o desenvolvimento de aulas qualificadas e reconhecer a Educação Física como parte constitutiva da formação cidadã.

Diante do exposto, conclui-se que a evasão nas aulas de Educação Física é um fenômeno multifatorial que exige intervenções articuladas e contínuas. Enfrentar esse problema implica repensar o modelo de ensino, valorizar a formação docente, investir em infraestrutura e adotar práticas pedagógicas que promovam o prazer, a inclusão e o sentido social do movimento. A Educação Física precisa ser reconhecida como espaço de aprendizagem crítica, cidadã e transformadora, capaz de contribuir não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para o fortalecimento emocional, social e cultural dos alunos. Somente por meio dessa compreensão ampliada será possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva e comprometida com a formação integral do ser humano.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. Ensino Médio: Múltiplas Vozes. Brasília: MEC, 2003
- ALMEIDA, P C. O Desinteresse pela Educação Física no Ensino Médio. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, ano 11, n 106, Mar. 2007. <http://www.efdeportes.com/efd106/o-desinteresse-pela-educação-física-no-ensino-médio.htm>
- BARBOSA C. L. Educação física escolar: da alienação à libertação. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 1, n.1, p. 7381, 2002.
- BRACHT V. A Constituição das Teorias Pedagógicas de Educação Física. Card. CEDES, vol.19, n.48 Campinas Ago. 1999.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996. Brasília: Diário Oficial, 20 de dezembro de 1996.
- DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 6180, jan.mar. 2004.
- KOLYNIAK, C. O. O objeto de estudo da educação física. Rio de Janeiro: Corpo Consciência, 2006.
- M. V.; FYLYK, E. T. Educação Física no Ensino Médio: Fatores 22 Psicológicos. Artigo PUC-PR. Disponível em: <http://www.ensino.eb.br/portaledu/artigo8323.pdf>
- NASCIMENTO, R. S. Evasão dos Alunos nas aulas de Educação Física. Trabalho de Conclusão de Curso - Artigo Científico – submetido ao Curso de Educação Física da Faculdade Natalense de Ensino e Cultura – FANEC. Natal, 2017.

NETO, A.R.; Et al. Evasão Escolar e Desinteresse dos Alunos nas Aulas de Educação Física. Pensar a Prática, Goiânia v.13, Numero 2, p. 1 – 15 ago, 2010.

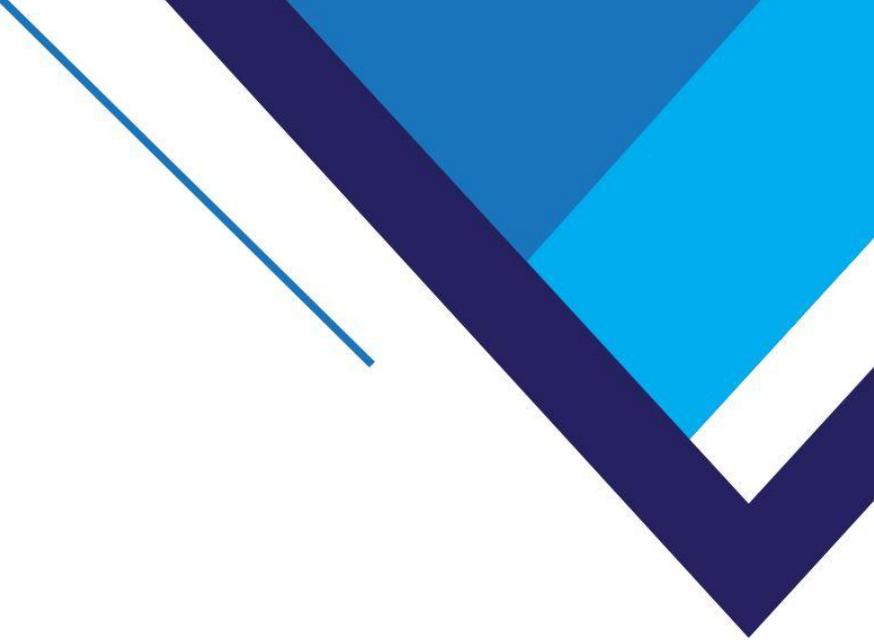
QUEIROZ, L. D. Um Estudo Sobre a Evasão Escolar: Para se Pensar na Inclusão Escolar. (2004). Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 22 nov. 2007.

RODRIGUES, S. G. S. Principais motivos para a evasão nas aulas de Educação Física no ensino médio: Uma revisão narrativa. Trabalho de conclusão de curso. Maranhão, 2022.

Vítor BELLÚCIO; Diego Soares do NASCIMENTO; Wesley Alves SILVA e Tiago DEL PIEIRO. Evasão dos Alunos nas Aulas de Educação Física: As Possíveis Explicações para Esse “Fenômeno”. JNTFacit Business And Technology Journal - ISSN: 2526-4281 QUALIS B1. Fevereiro 2021 - Ed. Nº 23. Vol. 1. Págs. 195-207.

MAFFEI, W. S. et al. O perfil e a evasão das aulas de educação física na perspectiva dos alunos do ensino médio. e-Moraicos, v. 10, n. 25, p. 22-41, 2021.

NORONHA, D. et al. Por que estudantes evadem das aulas de educação física no ensino médio?. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 9, n. 2, 2017.



TRANSTORNO DO ESPECTO AUTISTA: CONCEITOS, CARACTERÍTICAS E CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL

Elcinery Correa Dias

DOI: [10.29327/5731581.1-4](https://doi.org/10.29327/5731581.1-4)

TRANSTORNO DO ESPECTO AUTISTA: CONCEITOS, CARACTERÍTICAS E CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL

DOI: [10.29327/5731581.1-4](https://doi.org/10.29327/5731581.1-4)

Elcinery Correa Dias

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

A pesquisa apresenta uma análise abrangente do Transtorno do Espectro Autista (TEA), abordando seus conceitos clínicos, características centrais, trajetória histórica e implicações sociais e educacionais. O TEA é discutido como um transtorno do neurodesenvolvimento marcado por prejuízos persistentes na comunicação social e por comportamentos repetitivos, com grande variabilidade entre indivíduos. A reconstrução histórica mostra a evolução do entendimento sobre o autismo, desde as primeiras descrições de Kanner até a superação de interpretações equivocadas, como a teoria das “mães-geladeiras”, substituídas por perspectivas mais humanizadas e pela valorização da neurodiversidade. A pesquisa também destaca o avanço das políticas públicas brasileiras voltadas ao TEA, que buscam estruturar uma rede de cuidados integral e intersetorial, embora persistam desafios para sua implementação. A explicação dos níveis de suporte definidos pelo DSM-5-TR evidencia a necessidade de intervenções personalizadas e interdisciplinares. Por fim, são discutidas as contribuições das práticas corporais e esportivas como estratégias de inclusão, favorecendo comunicação, socialização, regulação emocional e qualidade de vida de pessoas com TEA. O conjunto das análises reforça a importância de compreender o fenômeno de forma multidimensional e integrada.

Palavras-chave: Autismo; Políticas Públicas; Atividade Física.

ABSTRACT

This research presents a comprehensive analysis of Autism Spectrum Disorder (ASD), addressing its clinical definitions, core characteristics, historical trajectory, and social and educational implications. ASD is described as a neurodevelopmental condition characterized by persistent deficits in social communication and the presence of restricted and repetitive behaviors, with wide variability among individuals. The historical reconstruction highlights the evolution of the concept, from Kanner's early descriptions to the rejection of misinterpretations such as the “refrigerator mothers” theory, giving way to more humanized perspectives and the recognition of neurodiversity. The research also discusses advances in Brazilian public policies focused on ASD, which aim to structure an integrated and intersectoral care network, although challenges remain in service organization and accessibility. The presentation of the DSM-5-TR support levels reinforces the need for individualized and interdisciplinary interventions. Finally, the study examines the role of physical activity and adapted sports as inclusive strategies that promote communication, social interaction, emotional regulation, and overall quality of life for individuals with ASD. The findings reinforce the importance of a multidimensional and integrated understanding of autism.

Keywords: Autism; Public Policies; Physical Activity.

RESUMEN

La pesquisa presenta un análisis amplio sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA), abordando sus definiciones clínicas, características centrales, trayectoria histórica e implicaciones sociales y educativas. El TEA se describe como una condición del neurodesarrollo caracterizada por déficits persistentes en la comunicación social y por conductas restrictivas y repetitivas, con gran variabilidad entre individuos. La

reconstrucción histórica muestra la evolución del concepto, desde las primeras descripciones de Kanner hasta la superación de interpretaciones equivocadas, como la teoría de las “madres nevera”, dando lugar a perspectivas más humanizadas y al reconocimiento de la neurodiversidad. La pesquisa también examina los avances de las políticas públicas brasileñas orientadas al TEA, que buscan estructurar una red de atención integral e intersectorial, aunque persisten desafíos en su ejecución. La explicación de los niveles de apoyo del DSM-5-TR destaca la necesidad de intervenciones personalizadas e interdisciplinarias. Finalmente, se discute el papel de la actividad física y del deporte adaptado como estrategias inclusivas que favorecen la comunicación, la socialización, la regulación emocional y la calidad de vida de personas con TEA. El conjunto del análisis refuerza la importancia de comprender el fenómeno de manera multidimensional e integrada.

Palabras clave: Autismo; Políticas Públicas; Actividad Física.

INTRODUÇÃO

O autismo tem sido objeto de investigação científica há diversas décadas, com avanços significativos na compreensão de sua natureza, causas e manifestações. Ainda assim, os conceitos que embasam essa condição permanecem amplamente sustentados por referenciais clínicos, como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014), que define o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e pela presença de comportamentos restritos e repetitivos (Lamb et al., 2000). A construção desse entendimento não apenas orienta diagnósticos e práticas terapêuticas, mas também reflete o modo como a sociedade contemporânea reconhece e busca compreender a diversidade neurológica.

O TEA manifesta-se, em geral, nos primeiros anos de vida, com sinais observáveis antes dos três anos de idade, embora suas expressões possam variar amplamente entre os indivíduos, estendendo-se até a vida adulta. Essa heterogeneidade, que inclui diferentes níveis de comprometimento e autonomia, faz com que o autismo seja descrito em termos de um espectro. As manifestações clínicas englobam desde formas mais leves, em que há preservação de habilidades cognitivas e linguísticas, até casos de maior complexidade, que demandam apoio contínuo. Essa amplitude reforça a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e individualizada, reconhecendo que o diagnóstico é apenas uma das dimensões do processo de cuidado e inclusão.

Estudos epidemiológicos apontam que aproximadamente 1% da população mundial é diagnosticada com o transtorno, e cerca de 75% das pessoas com TEA apresentam algum grau de deficiência intelectual associada (Nascimento; Bitecourt; Fleig, 2021). Esses dados reforçam a relevância do tema para a saúde pública e para a

formulação de políticas educacionais e sociais voltadas à promoção da autonomia e da qualidade de vida dessas pessoas. Assim, compreender o autismo em suas múltiplas dimensões é fundamental não apenas para aprimorar o conhecimento científico, mas também para fomentar práticas inclusivas que respeitem a singularidade e a potencialidade de cada indivíduo dentro do espectro.

De acordo com o DSM-5, indivíduos diagnosticados com TEA, apresentam comprometimentos significativos na comunicação e na interação social, o que interfere diretamente em sua capacidade de compreender e responder adequadamente às regras sociais e aos comportamentos interpessoais (APA, 2014). Esses déficits podem se manifestar de diferentes maneiras, incluindo dificuldades em interpretar expressões faciais, manter o contato visual, compreender ironias e expressar emoções de forma ajustada ao contexto. Assim, a limitação na reciprocidade social e comunicativa constitui uma das características centrais do autismo, influenciando as relações pessoais, familiares e escolares.

As habilidades sociais, segundo Del Prette e Del Prette (2017), podem ser classificadas em diferentes categorias, abrangendo desde comportamentos simples até interações complexas. Entre essas categorias estão as habilidades de comunicação, que envolvem fazer e responder perguntas; as habilidades de civilidade, como cumprimentar, agradecer e pedir por favor; as habilidades assertivas de enfrentamento e defesa de direitos, que incluem expressar opiniões, discordar e fazer pedidos de forma respeitosa; as habilidades empáticas e de expressão de sentimentos positivos; e as habilidades sociais profissionais, como falar em público e coordenar grupos. Essas competências, quando estimuladas de forma sistemática, podem contribuir significativamente para o desenvolvimento socioemocional e a inserção social de pessoas com TEA.

Além dessas, é importante ressaltar o papel das habilidades sociais educativas voltadas aos agentes de ensino e convivência, como pais, professores e cuidadores. Esses atores desempenham função essencial na mediação e no reforço positivo dos comportamentos aprendidos, ajudando a generalizar o uso das habilidades em diferentes contextos. A formação desses agentes é indispensável, pois possibilita que o ambiente escolar e familiar se torne mais acolhedor e responsável às necessidades da pessoa autista. O diálogo entre escola e família, aliado a intervenções interdisciplinares envolvendo psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, potencializa os resultados obtidos nos programas de treinamento social.

Portanto, a construção de um ambiente educativo inclusivo e sensível às particularidades do TEA requer o reconhecimento da importância das habilidades sociais como eixo central no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Quando planejadas e aplicadas de forma consistente, as intervenções voltadas a essas competências promovem não apenas a integração social, mas também a melhoria da autoestima e do bem-estar geral do indivíduo. Assim, a educação, ao incorporar práticas voltadas à socialização e ao respeito às diferenças, torna-se um instrumento de transformação e equidade, reafirmando o compromisso com a inclusão e a dignidade humana de todos os sujeitos.

O conhecimento científico sobre o autismo tem suas bases na formulação diagnóstica realizada por Leo Kanner, considerado o pai da psiquiatria infantil moderna e o responsável por cunhar o termo “autismo infantil precoce” (Bialer; Voltolini, 2022). A partir de suas observações clínicas, Kanner inaugurou uma nova categoria diagnóstica no campo da psicopatologia, que passou a descrever um conjunto específico de comportamentos e modos de interação social. Conceituar o autismo, portanto, implica compreender o processo histórico de categorização e descrição que fundamentou sua inclusão no espectro das condições neuropsiquiátricas.

De acordo com Kanner (2012, apud Bialer; Voltolini, 2022), o autismo caracteriza-se principalmente por um “forte desejo de solidão e resistência a mudanças”, observado desde a primeira infância. Esse traço distintivo permitiu que o autor identificasse um padrão comportamental recorrente em algumas crianças, entre as quais se destacava o caso de Donald, o primeiro paciente estudado. O relato clínico de Kanner sobre Donald é emblemático, pois ilustra o momento em que o psiquiatra percebeu tratar-se de um fenômeno inédito, ainda não descrito pela literatura científica da época.

Em correspondência datada de 1942, endereçada a Mary, mãe de Donald, Kanner afirmou reconhecer “um distúrbio que, até então, não havia sido descrito por nenhuma outra fonte psiquiátrica” (Donvan & Zucker, 2017, p. 50). A partir dessa observação pioneira, ele propôs a denominação “distúrbio autista do contato afetivo”, posteriormente publicada em seu artigo “Os distúrbios autísticos de contato afetivo” (Kanner, 2012, p. 111). Esse marco científico consolidou a origem psiquiátrica oficial do que viria a ser reconhecido como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), estabelecendo um ponto de partida para décadas de debates, revisões e novas interpretações.

As correspondências trocadas entre Kanner e Mary revelam que a nomeação do quadro psicopatológico do autismo emergiu de uma relação direta entre médico e mãe, o

que indica uma dimensão relacional e afetiva na construção do diagnóstico (Bialer; Voltolini, 2022). O autor sugeria a hipótese de que o distúrbio seria inato, uma condição neurológica que dificultava o contato dessas crianças com o mundo social. Essa formulação inicial, contudo, abriu espaço para interpretações posteriores que acabaram por associar o autismo a fatores emocionais e relacionais, especialmente à dinâmica entre mãe e filho.

De acordo com Bialer e Voltolini (2022), o autismo só ganhou maior notoriedade pública quando foi associado à chamada teoria das “mães-geladeiras”. A partir dessa concepção, o comportamento autista passou a ser erroneamente atribuído à frieza emocional materna, criando uma narrativa que culpabilizava as mães. Até então, os estudos de Kanner haviam recebido pouca atenção e sua descoberta permanecia restrita ao meio científico. Somente quando a mídia passou a explorar a relação entre maternidade e autismo é que o tema ganhou visibilidade, muitas vezes sustentado em interpretações equivocadas e moralizantes.

Essa narrativa de culpabilização materna teve consequências profundas. Em diversas instituições, difundiu-se a ideia de que os autistas precisavam ser afastados de suas famílias e submetidos a uma “maternidade terapêutica” substitutiva (Donvan & Zucker, 2017, p. 113). As mães, vistas como fontes de disfunção emocional, eram excluídas do tratamento de seus filhos, sob a justificativa de que isso facilitaria a recuperação da criança. A inculpação materna tornou-se o ponto de partida dessas práticas, revelando o peso simbólico e social atribuído à figura da mãe dentro da psiquiatria e da cultura do século XX.

Com o tempo, essa visão começou a ser desafiada. Nas próprias instituições de tratamento, as mães passaram a se reunir, compartilhar experiências e apoiar umas às outras, originando um movimento horizontal de resistência (Bialer; Voltolini, 2022). Essa mudança marcou o início de uma reorganização narrativa e social: o discurso médico, antes dominante, começou a ser questionado por vozes que vivenciavam o autismo em primeira pessoa. Essa transformação teve papel crucial na humanização das práticas de cuidado e na emergência de uma nova compreensão sobre o autismo enquanto condição neurodiversa, e não apenas psicopatológica.

O surgimento de pesquisadores como Bernard Rimland contribuiu significativamente para essa virada epistemológica. Rimland questionou as interpretações psicológicas tradicionais sobre o autismo e defendeu uma perspectiva biológica, o que fortaleceu o engajamento dos pais na busca por conhecimento científico (Bialer; Voltolini,

2022). Inspirados por sua abordagem, muitos pais passaram a estudar, publicar e organizar redes de troca de informações sobre o autismo, desafiando a hierarquia entre especialistas e familiares.

Nesse contexto, as primeiras listas de e-mails, boletins informativos e livros autobiográficos começaram a circular, integrando relatos de pais, experiências clínicas e novas descobertas. Essa troca horizontal de saberes fomentou um sentimento de pertencimento coletivo e reforçou a legitimidade da experiência vivida como fonte de conhecimento. Assim, o movimento dos pais de autistas emergiu como uma força política e social que não apenas reivindicava reconhecimento, mas também participação ativa nas decisões sobre o tratamento e a inclusão de seus filhos.

Eyal et al. (2010, p. 172) destacam que, a partir desse movimento, consolidou-se uma “contra-narrativa” ao discurso hegemônico dos especialistas. Essa nova perspectiva enfatizava a voz das famílias e das próprias pessoas autistas, promovendo uma visão menos patologizante e mais centrada na diversidade humana. Em vez de buscar uma validação exclusivamente médica, esses grupos passaram a valorizar a troca de experiências e o apoio mútuo como formas legítimas de conhecimento e cuidado.

Portanto, o percurso histórico do autismo revela uma transição profunda: de uma abordagem médica centrada na patologia e na exclusão materna, para uma compreensão plural, interdisciplinar e humanizada. A trajetória de Kanner e seus desdobramentos posteriores mostram que o conhecimento científico não é estático, mas construído em diálogo com a sociedade, suas crenças e suas transformações. O autismo, nesse sentido, tornou-se não apenas um campo de estudo, mas um espaço de reconstrução simbólica e ética, no qual ciência, experiência e afeto se entrelaçam continuamente.

DESENVOLVIMENTO

TEA no Brasil

Os impactos decorrentes do Transtorno do Espectro Autista (TEA) configuram-se como um importante desafio para o campo da saúde pública, sobretudo por seu caráter crônico, multifatorial e de alta prevalência mundial. Estima-se que entre 1% e 2% da população global se enquadre no espectro autista, o que representa milhões de pessoas vivendo com necessidades específicas e contínuas de acompanhamento clínico e psicossocial (Hahler; Elsabbagh, 2015). Embora o Brasil ainda careça de dados epidemiológicos oficiais abrangentes, a partir dessas estimativas globais, projeta-se que existam, no mínimo, dois milhões de brasileiros diagnosticados com TEA. Essa

magnitude evidencia a urgência de políticas públicas consistentes e integradas, que assegurem o diagnóstico precoce, o tratamento interdisciplinar e o suporte familiar contínuo.

A complexidade do TEA é reforçada pela ampla variabilidade de manifestações clínicas e pela presença frequente de comorbidades. Segundo Lai, Lombardo e Baron-Cohen (2014), indivíduos com autismo podem apresentar desde alterações no desenvolvimento motor e da linguagem até condições associadas, como deficiência intelectual em cerca de 45% dos casos, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) entre 28% e 44%, epilepsia de 8% a 30%, problemas gastrointestinais de 9% a 70%, distúrbios do sono de 50% a 80%, além de altos índices de ansiedade, autoagressão e heteroagressão. Essas sobreposições clínicas não apenas dificultam o diagnóstico diferencial, mas também demandam uma abordagem terapêutica personalizada e contínua, que considere as singularidades de cada indivíduo.

Em resposta a essa realidade, o Ministério da Saúde (Brasil, 2014) publicou um documento orientador que estabeleceu diretrizes específicas para a atenção e reabilitação de pessoas com TEA. O texto incluiu orientações detalhadas sobre a identificação precoce de sinais de alerta, o uso de instrumentos de rastreamento e a formulação de planos terapêuticos adaptados a cada caso. Essa iniciativa representou um avanço importante na consolidação de uma política pública voltada à integralidade do cuidado, buscando garantir que a pessoa com autismo seja acompanhada desde a suspeita diagnóstica até o processo de habilitação e reabilitação.

No ano seguinte, uma nova publicação do Ministério da Saúde, intitulada Linha de cuidado para atenção às pessoas com Transtorno do Espectro Autista e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde (Brasil, 2015), ampliou essa proposta, trazendo um enfoque mais estruturado para gestores e profissionais da rede pública. O documento delineou o funcionamento das redes de cuidado e apresentou protocolos que visam assegurar a articulação entre os diferentes níveis de atenção à saúde. A proposta reforçou a importância de uma abordagem intersetorial, integrando a saúde, a educação e a assistência social, de modo a garantir o acompanhamento longitudinal e o suporte familiar adequado.

Portanto, o enfrentamento dos desafios impostos pelo TEA exige mais do que protocolos clínicos: requer uma rede de atenção humanizada e articulada, capaz de compreender a pessoa autista em sua totalidade. O avanço das políticas públicas brasileiras nos últimos anos representa um passo significativo rumo à inclusão e à

equidade, mas ainda há a necessidade de ampliar a formação de profissionais, fortalecer os serviços especializados e garantir acesso igualitário em todas as regiões do país. Somente por meio dessa articulação entre ciência, políticas públicas e compromisso social será possível promover a autonomia e a qualidade de vida das pessoas com TEA e de suas famílias.

Questões legais

A criação do sistema público de cuidados no Brasil, consolidado pela Constituição Federal de 1988, representou um marco histórico na consolidação do direito à saúde como um dever do Estado e uma garantia a todos os cidadãos. Antes desse período, o sistema de saúde brasileiro caracterizava-se por um modelo fragmentado, voltado principalmente à assistência de grupos com vínculo empregatício formal, o que deixava grande parte da população sem acesso a cuidados médicos regulares. A reforma sanitária que antecedeu a Constituição foi resultado de um movimento social e político intenso, pautado na busca por equidade e universalidade. Assim, o texto constitucional inaugurou uma nova concepção de saúde pública, centrada na integralidade da atenção, na participação social e na descentralização dos serviços, princípios que se tornaram pilares do Sistema Único de Saúde (SUS).

Com a criação do SUS, novas legislações passaram a consolidar a política de atenção integral à saúde mental e à reabilitação de pessoas com deficiência. A promulgação da Lei n. 10.216, de 2001, conhecida como Lei da Reforma Psiquiátrica, foi um passo essencial na transição de um modelo hospitalocêntrico para um modelo de atenção comunitária (Brasil, 2001). Essa lei estabeleceu um sistema pautado na dignidade, nos direitos humanos e na reabilitação psicossocial, promovendo o tratamento de pessoas com transtornos mentais em seus próprios contextos sociais e familiares. A proposta visava reduzir o estigma da institucionalização e fortalecer os serviços substitutivos, como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), que se tornaram referência na política de saúde mental brasileira.

De acordo com Araujo, Veras e Varella (2019), no ano seguinte, a Portaria n. 1.060/2002 instituiu a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência, ampliando o alcance da atenção à saúde e assegurando o direito à reabilitação integral (Brasil, 2002). Essa política reforçou o compromisso do Estado em oferecer suporte contínuo às pessoas com deficiência, fomentando ações voltadas à promoção da autonomia, ao acesso à educação e à inclusão no mercado de trabalho. Conforme destacam Vargas, Dutra,

Barcelos, Possuelo e Krug (2016) apud Araujo, Veras e Varella (2019), a criação dessa política foi decisiva para a estruturação de uma rede intersetorial que considera a deficiência sob a ótica dos direitos humanos, rompendo com a lógica assistencialista e reforçando a perspectiva da cidadania e da inclusão social.

Posteriormente, em 2011, o Decreto n. 7.612 instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, que ampliou e integrou políticas voltadas à acessibilidade, à habitação, à educação e à qualificação profissional (Brasil, 2013). O plano representou um avanço ao articular diferentes setores do governo em prol da inclusão, buscando remover barreiras físicas, sociais e comunicacionais. No entanto, apesar dos progressos, ainda persistia um impasse quanto ao enquadramento do TEA como uma deficiência, o que restringia o acesso de muitas pessoas autistas a direitos e serviços garantidos por essas políticas. Esse cenário evidenciava a necessidade de maior clareza conceitual e de políticas específicas voltadas à população com TEA, de modo a garantir que o princípio da universalidade do SUS se traduzisse, de fato, em inclusão e equidade (Araujo; Veras; Varella, 2019).

A carência de informações precisas sobre as atribuições das instituições que compõem a rede de atenção ao TEA, especialmente os Centros Especializados em Reabilitação (CER) e os Serviços de Reabilitação Intelectual e Autismo, representa um obstáculo significativo para a organização de políticas públicas eficazes e integradas. A ausência de clareza quanto às funções e responsabilidades de cada serviço dificulta o planejamento, o encaminhamento e a continuidade do cuidado, comprometendo a efetividade das ações e a qualidade da assistência. Para que a rede funcione adequadamente, é fundamental que cada dispositivo atue em consonância com seu papel institucional, considerando as especificidades de sua estrutura física, a disponibilidade de recursos humanos e o perfil da população atendida.

O adequado funcionamento dessa rede exige também uma articulação intersetorial que possibilite fluxos de atendimento bem definidos. A atuação dos profissionais deve ser coerente com os objetivos de cada instituição. Por exemplo, um terapeuta ocupacional lotado em um CER tem condições de oferecer terapias especializadas em Integração Sensorial, com foco em intervenções clínicas e reabilitadoras; já no contexto de um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), esse mesmo profissional atua de forma mais comunitária, promovendo a inclusão social e a reabilitação psicossocial dos usuários. Essa diferenciação é essencial para garantir que o atendimento seja integral e adaptado à

realidade de cada serviço, evitando a sobreposição de funções e o uso inadequado dos recursos públicos.

O estudo de Lima, Couto, Delgado e Oliveira (2014) evidencia a importância dessa definição institucional ao apontar que tanto familiares quanto profissionais de um CAPS infantil (CAPS-i) manifestaram inseguranças quanto à condução dos atendimentos a pessoas com TEA. As dúvidas mencionadas incluíam a frequência das sessões, as abordagens terapêuticas mais adequadas, a infraestrutura disponível e a própria delimitação do papel do serviço dentro da rede de cuidados. Esses relatos reforçam a necessidade de diretrizes claras e de protocolos bem estruturados que orientem o trabalho das equipes multiprofissionais. A falta de padronização entre os dispositivos pode gerar descontinuidade na assistência, afetando diretamente a eficácia das intervenções e o bem-estar dos usuários e suas famílias.

Apesar desses desafios, observa-se que o Brasil tem avançado de forma consistente na construção de políticas públicas voltadas à promoção da saúde mental e à inclusão das pessoas com TEA. O fortalecimento da rede de atenção e a expansão dos serviços especializados refletem um esforço contínuo do Ministério da Saúde em consolidar uma assistência integral e humanizada, em consonância com os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS). Contudo, para que tais avanços se traduzam em resultados efetivos, é imprescindível aprimorar a definição das competências institucionais e investir na qualificação dos profissionais envolvidos. Somente a partir de uma rede estruturada, com papéis bem delineados e práticas baseadas em evidências, será possível garantir um cuidado contínuo, digno e verdadeiramente inclusivo para as pessoas com TEA e suas famílias.

Níveis de suporte

Ao buscar compreender as melhores práticas esportivas, é imprescindível observar as características em relação aos níveis de suporte de pessoas com TEA. O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5-TR) propõe que pessoas com TEA demandem três níveis de suporte específicos, sendo 1 o menor nível de suporte, e o 3, maior nível de suporte, e definem essencialmente a severidade dos comprometimentos que o transtorno pode causar. A gravidade do TEA e o nível de suporte pode influenciar de acordo com o contexto da pessoa e também em relação a idade cronológica. Assim, é importante compreender os níveis de suporte propostos pelo DSM-5-TR para que se identifique o perfil funcional de cada indivíduo com TEA.

Segundo o Ministério do Esporte (2025), a descrição feita pelo DSM-5-TR é adequada para seleção de estratégias nas intervenções que podem ser realizadas, portanto, segundo o documento, o nível 1 de suporte é caracterizado por indivíduos que apresentam algumas dificuldades sutis nas interações sociais, especialmente para iniciar ou manter contato com outras pessoas e compreender normas sociais. Esses indivíduos podem demonstrar comportamentos repetitivos e interesses restritos, mas de forma leve, sem interferir significativamente em suas habilidades de comunicação e linguagem. Quando há condições associadas, como transtornos ou dificuldades complementares, estas se manifestam de modo brando, não comprometendo severamente o convívio social e a autonomia (DSM, 2022).

No nível 2 de suporte, as dificuldades se tornam mais perceptíveis. As interações sociais são mais desafiadoras e os comportamentos repetitivos tornam-se evidentes e frequentes. Além disso, a rigidez cognitiva leva a um foco intenso em objetos ou rotinas, o que limita a flexibilidade comportamental e social. Nesse nível, as interferências na comunicação verbal e não verbal são mais marcantes, podendo comprometer a fluidez das relações interpessoais. As condições concomitantes estão presentes de maneira moderada, exigindo um suporte mais estruturado e contínuo para o desenvolvimento e manutenção da autonomia social (DSM, 2022).

Já o nível 3 de suporte representa o grau mais severo das dificuldades. Nesse caso, iniciar ou manter interações sociais é substancialmente desafiador devido à significativa interferência na comunicação, tanto verbal quanto não verbal. Indivíduos nesse nível podem apresentar forte preferência pelo isolamento social e demonstram comportamentos repetitivos de forma severa e constante. As condições associadas aparecem de maneira mais grave, exigindo um acompanhamento intensivo e contínuo para garantir o bem-estar e promover a inclusão social, comunicativa e educacional de forma adequada (DSM, 2022).

Assim, podemos verificar que, a definição do nível de suporte adequado para pessoas com TEA requer uma análise criteriosa de diversos fatores que influenciam o desenvolvimento global do indivíduo. Entre esses fatores, destaca-se a presença ou ausência de deficiência intelectual e alterações na linguagem verbal, elementos que impactam diretamente na autonomia e na interação social. Além disso, a identificação de condições genéticas ou clínicas associadas ao TEA é essencial, uma vez que essas comorbidades podem modificar o curso do desenvolvimento e demandar estratégias específicas de intervenção. Segundo o Ministério da Saúde (2025), deve-se ainda

considerar a presença de catatonia, condição caracterizada por distúrbios do movimento, rigidez ou imobilidade acentuada, que pode interferir significativamente na execução de atividades motoras e no engajamento em práticas cotidianas.

A avaliação diagnóstica deve contemplar, também, a possibilidade de coexistência de outros transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), que frequentemente acompanha o TEA e pode intensificar os desafios comportamentais e de concentração. Essa sobreposição de condições reforça a necessidade de uma abordagem integrada e interdisciplinar, em que cada profissional contribua com seu olhar técnico e sensível para compreender a complexidade de cada caso. O diagnóstico não deve se restringir a uma classificação, mas servir como ponto de partida para a elaboração de um plano de cuidado que promova o desenvolvimento integral, o bem-estar e a inclusão social.

É importante destacar que o nível de suporte pode variar conforme o domínio avaliado. Um indivíduo pode apresentar menor necessidade de apoio em aspectos de comunicação social, mas maior demanda diante de comportamentos repetitivos ou inflexibilidade cognitiva. Essa heterogeneidade reforça que o TEA não deve ser compreendido de maneira uniforme, mas como um espectro de manifestações singulares que exigem adaptações e estratégias personalizadas. A compreensão dessa variabilidade é crucial para que o processo de acompanhamento respeite as potencialidades individuais e estimule o progresso contínuo em todas as esferas do desenvolvimento.

Nesse contexto, o diagnóstico multiprofissional assume papel central, pois permite uma avaliação ampla que envolve aspectos médicos, psicológicos, pedagógicos e motores. Profissionais de Educação Física, em especial, desempenham função relevante nesse processo, considerando o impacto positivo das atividades físicas e do exercício regular sobre a saúde, o comportamento e a qualidade de vida das pessoas com TEA. A prática orientada pode contribuir para a regulação emocional, o aprimoramento das habilidades motoras e a redução de comportamentos não adaptativos, favorecendo a autonomia e o engajamento social. Dessa forma, a integração entre diagnóstico, intervenção e promoção da saúde física constitui um eixo fundamental para o desenvolvimento pleno do indivíduo no espectro autista.

As Práticas Esportivas como ferramentas de Inclusão de Alunos com TEA

Para compreender adequadamente as práticas corporais e suas implicações na saúde, é fundamental distinguir os conceitos de atividade física, exercício físico e esporte. De acordo com o Guia Brasileiro de Atividade Física para a População Brasileira, a atividade física é compreendida como um comportamento expresso por meio de movimentos corporais voluntários que resultam em gasto energético superior ao do repouso. Esses movimentos podem ocorrer em diferentes contextos do cotidiano, como no trabalho, nos deslocamentos, nas tarefas domésticas ou no lazer. Além disso, a atividade física favorece o convívio social e a interação com o ambiente, contribuindo significativamente para a melhoria de indicadores de saúde, bem-estar emocional e qualidade de vida.

O exercício físico, por sua vez, representa uma forma específica de atividade física, caracterizada por ser planejado, estruturado e repetitivo. Ele é executado com a intenção de aprimorar aspectos relacionados à aptidão física, como força, resistência, flexibilidade, coordenação e equilíbrio, bem como de promover benefícios cognitivos e funcionais. O exercício físico também é amplamente utilizado em contextos de reabilitação motora e funcional, auxiliando na recuperação de capacidades comprometidas e na prevenção de doenças crônicas. Dessa forma, comprehende-se que todo exercício físico é uma atividade física, porém nem toda atividade física pode ser considerada um exercício físico, visto que nem sempre possui uma organização e um objetivo previamente definidos.

Para os profissionais que utilizam o referido Guia como referência, torna-se essencial compreender essa distinção, pois ela orienta a formulação de estratégias adequadas de intervenção. Ao reconhecer os diferentes níveis de intencionalidade e estrutura presentes nas práticas corporais, o educador físico, o terapeuta ou o profissional de saúde pode direcionar suas ações de forma mais assertiva, respeitando as particularidades, necessidades e objetivos de cada indivíduo ou grupo. Essa clareza conceitual é especialmente relevante em contextos terapêuticos e educacionais, nos quais a atividade física assume papel importante no desenvolvimento físico, social e emocional.

O esporte, por outro lado, constitui uma manifestação mais complexa e institucionalizada da atividade física. Ele é caracterizado pela presença de regras, regulamentos e sistemas de competição formalizados, geralmente supervisionados por

federações ou entidades esportivas. Além de demandar habilidades específicas e elevado desempenho físico e técnico, o esporte envolve também dimensões psicológicas e sociais, como a cooperação, o respeito, a disciplina e a superação de limites. Por apresentar um componente competitivo, o esporte difere das demais práticas físicas, que nem sempre possuem esse caráter de comparação ou desempenho.

Portanto, compreender as diferenças entre atividade física, exercício físico e esporte é essencial para o planejamento de programas de intervenção e promoção da saúde. Cada uma dessas práticas possui finalidades, contextos e impactos distintos sobre o corpo e a mente humana. A partir dessa compreensão, é possível adotar abordagens mais adequadas para cada público, valorizando tanto o aspecto funcional e preventivo quanto o educativo e competitivo das práticas corporais. Essa visão integrada permite que as ações no campo da saúde e da educação física sejam mais eficazes, inclusivas e direcionadas à promoção de uma vida ativa e saudável.

O esporte adaptado corresponde a um conjunto de práticas corporais e esportivas desenvolvidas com o intuito de promover a inclusão de pessoas com diferentes condições físicas, cognitivas ou sensoriais. Essas modalidades foram criadas ou modificadas para contemplar as necessidades de grupos específicos, como pessoas idosas, indivíduos com doenças crônicas, como cardiopatias e câncer, ou pessoas neurodivergentes. As adaptações feitas nas regras, nos equipamentos e nos espaços têm como finalidade assegurar acessibilidade, segurança e igualdade de participação, respeitando as potencialidades individuais. Dessa maneira, o esporte adaptado assume também um papel educativo, terapêutico e social, contribuindo para o bem-estar físico e emocional e para o fortalecimento da autoestima dos praticantes.

É relevante destacar que nem todas as modalidades de esporte adaptado fazem parte do programa paralímpico, embora todas as modalidades paralímpicas tenham origem em adaptações esportivas voltadas a pessoas com deficiência. Os esportes paralímpicos configuraram uma vertente institucionalizada do esporte adaptado, sendo regulamentados por federações internacionais e disputados em eventos de grande porte, como os Jogos Paralímpicos. Essa distinção conceitual é importante porque demonstra que o esporte adaptado não se restringe ao campo competitivo, mas abrange também contextos de lazer, reabilitação e práticas educacionais inclusivas, em que o principal objetivo é promover a participação e o desenvolvimento global do indivíduo.

No cenário brasileiro, a promoção do esporte adaptado e paralímpico é coordenada pela Secretaria Nacional de Paradesporto (SNPAR), vinculada ao Ministério do Esporte.

Essa instituição comprehende o paradesporto como toda e qualquer manifestação esportiva realizada por pessoas com deficiência, independentemente da modalidade, tipo ou grau de limitação. A atuação da SNPAP busca ampliar o acesso, a visibilidade e a representatividade das pessoas com deficiência em diferentes espaços sociais e esportivos, reconhecendo o esporte como um poderoso instrumento de inclusão e cidadania. Por meio dessa política pública, o governo reforça o compromisso com a igualdade de oportunidades e com a valorização da diversidade humana.

Além de incentivar a prática esportiva, a SNPAP investe de forma contínua na formação de profissionais da Educação Física e na produção de materiais didático-pedagógicos voltados ao aprimoramento das práticas inclusivas. Essa iniciativa visa qualificar a intervenção dos profissionais, fornecendo subsídios técnicos e científicos que garantam um trabalho ético, seguro e adaptado às necessidades específicas de cada público. Assim, o esporte adaptado consolida-se como um campo interdisciplinar e transformador, que une saúde, educação, inclusão e políticas públicas em prol da construção de uma sociedade mais justa, participativa e humanizada.

Ao analisar os efeitos de programas de exercícios físicos, é comum que o foco recaia predominantemente sobre aspectos fisiológicos, como o aprimoramento da aptidão física, o aumento da força e da resistência, ou a melhora de marcadores biológicos de saúde. Contudo, segundo o documento do Ministério do Esporte (2025), é igualmente importante considerar os impactos psicológicos e sociais que podem decorrer da prática regular de exercícios. Esses benefícios extrapolam o campo físico e se refletem no bem-estar emocional, na autoestima, na motivação e, sobretudo, na capacidade de interação com outras pessoas. No caso das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), embora as pesquisas ainda sejam escassas, as evidências já disponíveis apontam para avanços relevantes na linguagem e na comunicação decorrentes do envolvimento em atividades físicas sistematizadas.

Ainda que os mecanismos neurobiológicos responsáveis por esses efeitos positivos não estejam totalmente esclarecidos, observa-se que o exercício físico pode atuar como um mediador importante no desenvolvimento da linguagem e das habilidades sociais em pessoas com TEA. Essa influência pode estar relacionada à liberação de neurotransmissores associados ao prazer e à motivação, à melhora da oxigenação cerebral e ao aumento da plasticidade neural, fatores que favorecem processos cognitivos e comunicativos. Segundo o documento do Ministério do Esporte (2025), compreender essas relações é um desafio para a ciência contemporânea, exigindo investigações que

articulem a neurociência, a psicologia e a educação física de forma integrada e interdisciplinar.

A linguagem e a comunicação são elementos centrais do processo de socialização, entendida como a capacidade humana de interagir, compartilhar experiências e construir vínculos nos mais diversos contextos sociais. Nas pessoas com TEA, essas habilidades são frequentemente prejudicadas, tornando-se um dos principais indicadores para o diagnóstico clínico do transtorno. A dificuldade de expressar sentimentos, de compreender nuances emocionais ou de manter contato físico e visual são barreiras que limitam o convívio social e podem resultar em isolamento. Diante disso, torna-se essencial identificar estratégias que favoreçam o desenvolvimento dessas competências, promovendo interações mais significativas e autênticas.

Sob essa perspectiva, o engajamento em programas de exercícios físicos pode representar uma ferramenta poderosa para minimizar as barreiras de socialização enfrentadas por pessoas com TEA. A prática regular de atividades físicas, especialmente aquelas realizadas em grupo, estimula a comunicação, o trabalho coletivo e o respeito a regras, criando oportunidades para o desenvolvimento de interações espontâneas e cooperativas. Além disso, o ambiente esportivo oferece uma estrutura segura e previsível, condições fundamentais para que pessoas no espectro se sintam confortáveis e consigam se expressar de maneira mais confiante.

Estudos de revisão científica têm evidenciado que o exercício físico de intensidade moderada contribui para o aprimoramento de funções cognitivas superiores, como a memória de trabalho, o controle inibitório e a atenção sustentada. Esses ganhos estão associados à maior plasticidade do sistema nervoso central, que favorece a aprendizagem e o desempenho em atividades que exigem concentração e coordenação. De acordo com o Ministério do Esporte (2025), tais benefícios indicam que a prática sistematizada de exercícios pode ter repercussões que vão além da dimensão física, atingindo também o campo cognitivo e emocional, o que é especialmente relevante para o desenvolvimento global de pessoas com TEA.

Programas de exercícios que priorizam o desenvolvimento de habilidades motoras básicas — como correr, pular, arremessar e equilibrar-se — têm demonstrado resultados expressivos não apenas na melhora da coordenação motora e do equilíbrio, mas também em aspectos comportamentais e sociais. A literatura aponta que crianças e adolescentes com TEA que participam de atividades físicas estruturadas apresentam maior sociabilidade, maior engajamento nas interações com colegas e aumento na participação

familiar. Essa integração entre movimento, convivência e afetividade reforça o papel da atividade física como promotora de inclusão e qualidade de vida.

Entre as práticas que têm apresentado resultados promissores, destacam-se modalidades como o judô, o caratê e o tai chi, que combinam disciplina, controle corporal e consciência do movimento. Essas atividades, ao estimularem o foco, o respeito mútuo e a percepção do próprio corpo, favorecem também o autocontrole e a autoconfiança, competências essenciais para a socialização e o convívio. O Ministério do Esporte (2025) salienta que práticas dessa natureza podem contribuir para a regulação emocional e o equilíbrio psíquico, promovendo efeitos positivos duradouros.

Mais recentemente, evidências apontam que programas específicos, como o minibasquete, realizados com frequência e duração controladas, têm gerado avanços significativos na comunicação social de crianças com TEA. Em experiências que incluíram cinco sessões semanais de 40 minutos, observou-se melhora no contato visual, na iniciativa de comunicação e na interação com colegas e familiares. Esses resultados reafirmam o potencial do exercício físico como estratégia de estímulo à linguagem, à socialização e ao bem-estar integral. Assim, o incentivo à prática regular e adaptada de atividades físicas configura-se como uma importante medida de promoção da saúde e inclusão social de pessoas com TEA (Ministério do Esporte, 2025).

CONCLUSÃO

O estudo evidencia que a compreensão do Transtorno do Espectro Autista é decorrente de um longo percurso histórico, científico e social, marcado inicialmente por interpretações restritivas e por narrativas estigmatizantes que atribuíram responsabilidades equivocadas às famílias. A ultrapassagem dessas perspectivas permitiu avançar em uma leitura mais ampla e humanizada, que reconhece o autismo como condição neurodiversa e traz a importância da escuta das pessoas autistas e de seus familiares. Ao mesmo tempo, demonstra-se que os referenciais clínicos continuam essenciais para orientar diagnósticos e intervenções, especialmente no que se refere aos níveis de suporte que auxiliam na identificação das necessidades individuais.

A análise das políticas públicas brasileiras revela um movimento crescente de organização da rede de atenção ao TEA, embora ainda existam desafios relacionados à definição de responsabilidades institucionais e ao acesso a serviços especializados.

Reforça ainda que práticas interdisciplinares e articulação entre saúde, educação e assistência social são fundamentais para a efetividade do cuidado.

Ao abordar a relação entre atividade física, esporte adaptado e TEA, o estudo demonstra que as práticas corporais constituem ferramentas potentes de inclusão e desenvolvimento, favorecendo a comunicação, a socialização e a autonomia. Conclui-se que a construção de ambientes acessíveis, aliados a intervenções qualificadas, é indispensável para promover qualidade de vida e participação plena das pessoas com autismo em diferentes contextos sociais.

REFERÊNCIAS

- Eyal, G., Hart, B., Onculer, E., Oren, N., & Rossi, N. (2010). *The autism matrix: the social origins of the autism epidemic*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bialer, M. Voltolini, R. Autismo: História de um quadro e o quadro de uma história. *Psicol. estud.*, v. 27, e45865, 2022.
- Organização Mundial de Saúde (OMS). Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde: CID-10. 10^a revisão. São Paulo: OMS; 2000. p. 361-2. Disponível em: <https://www.edusp.com.br/livros/cid-10-1>. Acesso em: 13 jan. 2020.
- Lamb JA, Moore J, Bailey AMA. Autism: recent molecular genetic advances. *Hum Mol Genet*. 2000;9(6):1-22.
- Nascimento, I. B.; Bitencourt, C. R.; Fleig, R. Estratégias para o transtorno do espectro autista: interação social e intervenções terapêuticas. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 70, n. 2, p. –, abr./jun. 2021. DOI: 10.1590/0047-208500000326.
- LAZZARINI, Fernanda Squassoni; ELIAS, Nassim Chamel. História Social™ e Autismo: uma Revisão de Literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 28, p. e0017, 2022. DOI: 10.1590/1980-54702022v28e0017.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2017). Habilidades Sociais e Competência Social para uma vida melhor. EdUFSCar.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2015). Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde. Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf
- Hahler, E., & Elsabbagh, M. (2015). Autism: A global perspective. *Current Developmental Disorders Reports*, 2, 58-64.
- Brasil. Secretaria de Direitos Humanos. (2013). Viver sem limite. Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF. Disponível em http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_gene_rico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf

Brasil. (2001). Lei n. 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm

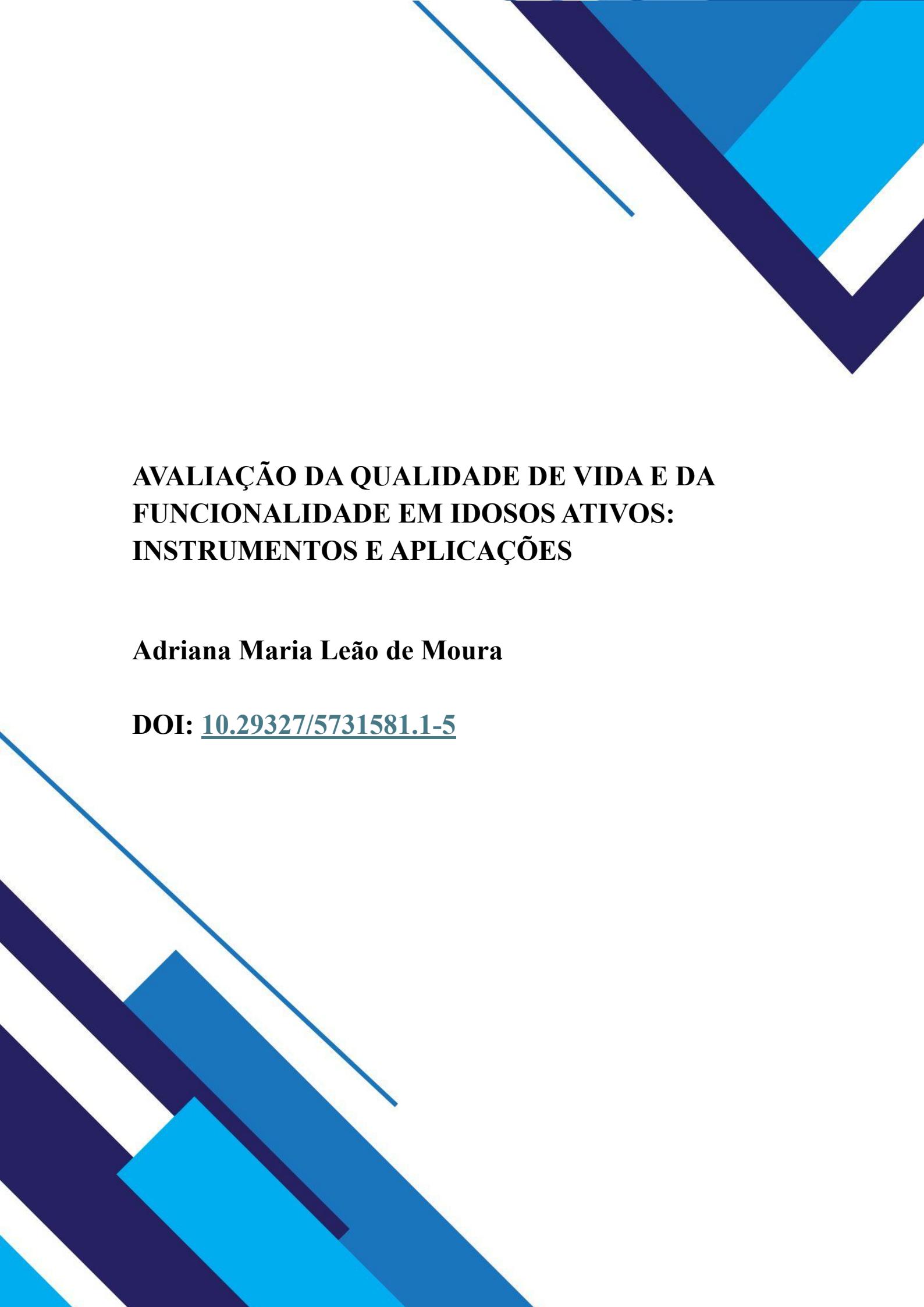
ARAÚJO, Jeane A. M. R.; VERAS, André B.; VARELLA, André A. B. Breves considerações sobre a atenção à pessoa com transtorno do espectro autista no sistema público de saúde. *Revista Psicologia e Saúde*, Campo Grande, v. 10, n. 2, p. 89-98, 2019. DOI: 10.20435/pssa.v10i2.687.

BRASIL. Ministério do Esporte. *Guia de atividade física para pessoas com transtorno do espectro autista (TEA): versão de consulta pública*. Brasília: Ministério do Esporte, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/esporte/pt-br/noticias-e-conteudos/esporte/ministerio-do-esporte-abre-consulta-publica-sobre-guia-de-atividade-fisica-para-pessoas-com-tea/copy_of_Guia_AF_TEA_versao_consulta_publica.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Guia brasileiro de atividade física para a população brasileira*. Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br>. Acesso em: 13 out. 2025.

BRASIL. Ministério do Esporte. Secretaria Nacional de Paradesporto (SNPAR). *Política Nacional do Paradesporto*. Brasília: Ministério do Esporte, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/esporte/pt-br/assuntos/paradesporto>. Acesso em: 13 out. 2025.

MINISTÉRIO DO ESPORTE. Guia de atividade física para pessoas com transtorno do espectro autista (TEA) (versão de consulta pública). Brasília: Ministério do Esporte, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/esporte/pt-br/noticias-e-conteudos/esporte/ministerio-do-esporte-abre-consulta-publica-sobre-guia-de-atividade-fisica-para-pessoas-com-tea/copy_of_Guia_AF_TEA_versao_consulta_publica.pdf. Acesso em: 13 out. 2025.



AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA E DA FUNCIONALIDADE EM IDOSOS ATIVOS: INSTRUMENTOS E APLICAÇÕES

Adriana Maria Leão de Moura

DOI: 10.29327/5731581.1-5

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA E DA FUNCIONALIDADE EM IDOSOS ATIVOS: INSTRUMENTOS E APLICAÇÕES

DOI: [10.29327/5731581.1-5](https://doi.org/10.29327/5731581.1-5)

Adriana Maria Leão de Moura
Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O capítulo apresenta uma análise ampla sobre a qualidade de vida e a funcionalidade na população idosa, destacando a complexidade do processo de envelhecimento e suas implicações físicas, emocionais e sociais. A qualidade de vida é tratada como conceito multidimensional, influenciado por condições de saúde, autonomia, relações sociais, escolaridade, doenças crônicas, renda e fatores ambientais. O texto reforça que o envelhecimento não deve ser compreendido apenas pela perda de capacidades, mas pela interação entre expectativas pessoais, realização de atividades diárias e percepção de bem-estar. Nesse contexto, a prática regular de atividade física ganha centralidade, pois contribui para manter mobilidade, força, equilíbrio e independência, além de favorecer aspectos psicológicos e sociais. O capítulo descreve instrumentos de avaliação amplamente utilizados, como WHOQOL-bref, WHOQOL-100, Escala de Katz, Escala de Lawton, protocolo GDLAM e Timed Up and Go, enfatizando sua importância na identificação de limitações funcionais e riscos de quedas. Ao diferenciar envelhecimento saudável e patológico, o texto evidencia a necessidade de ações preventivas e políticas públicas que promovam autonomia, participação social e uma velhice ativa e digna.

Palavras-chave: idosos; qualidade de vida; avaliação.

ABSTRACT

This chapter provides a comprehensive analysis of quality of life and functionality among older adults, emphasizing the complexity of aging and its physical, emotional, and social implications. Quality of life is presented as a multidimensional concept shaped by health status, autonomy, social relationships, education, chronic conditions, income, and environmental influences. The text highlights that aging should not be understood solely as functional decline, but as the interaction between personal expectations, ability to perform daily tasks, and overall well-being. Physical activity plays a central role by maintaining mobility, strength, balance, and independence, while also benefiting psychological and social dimensions. The chapter discusses widely validated assessment tools such as the WHOQOL-bref, WHOQOL-100, Katz Index, Lawton Scale, GDLAM protocol, and the Timed Up and Go test, emphasizing their value in identifying functional limitations and fall risks. By distinguishing healthy from pathological aging, the chapter underscores the need for preventive actions and public policies that promote autonomy, social participation, and active aging.

Keywords: older adults; quality of life; assessment.

RESUMEN

El capítulo presenta un análisis amplio sobre la calidad de vida y la funcionalidad en personas mayores, destacando la complejidad del envejecimiento y sus implicaciones físicas, emocionales y sociales. La calidad de vida se entiende como un concepto multidimensional influido por la salud, la autonomía, las relaciones sociales, la educación, las enfermedades crónicas, los ingresos y el entorno. El texto señala que el envejecimiento no debe limitarse a la pérdida funcional, sino considerarse como la interacción entre expectativas personales, capacidad para realizar actividades diarias y percepción de bienestar. La actividad física ocupa un lugar central al preservar la movilidad, la fuerza, el equilibrio y la independencia, además de favorecer aspectos

psicológicos y sociales. El capítulo describe instrumentos como WHOQOL-bref, WHOQOL-100, Índice de Katz, Escala de Lawton, protocolo GDLAM y la prueba Timed Up and Go, destacando su utilidad para detectar limitaciones y riesgo de caídas. Al diferenciar el envejecimiento saludable del patológico, subraya la necesidad de acciones preventivas y políticas públicas que promuevan autonomía, participación social y un envejecimiento activo.

Palabras clave: envejecimiento; personas mayores; funcionalidad; calidad de vida; evaluación.

INTRODUÇÃO

Quando se discute a avaliação da qualidade de vida e da funcionalidade na população idosa, torna-se imprescindível considerar a confiabilidade e a validade dos instrumentos utilizados para essa análise. O envelhecimento é um fenômeno complexo, caracterizado por uma série de alterações fisiológicas, estruturais e funcionais que se acumulam progressivamente ao longo do tempo. Essas mudanças afetam múltiplos sistemas do organismo e podem comprometer, de maneira gradual, a autonomia e o bem-estar do indivíduo (Camargo; Corrêa; Nascimento, 2023). Por isso, compreender o processo de envelhecimento em sua totalidade é essencial para garantir avaliações mais precisas e intervenções eficazes voltadas à manutenção da saúde e da funcionalidade.

A qualidade de vida (QV) é um conceito amplamente discutido na literatura e apresenta natureza subjetiva e multidimensional, englobando fatores físicos, psicológicos, sociais e espirituais. Ela pode ser entendida como “a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive, em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (Organização Mundial da Saúde, 1981). Essa definição evidencia que a qualidade de vida ultrapassa aspectos meramente biológicos, incluindo dimensões emocionais e sociais que influenciam diretamente o bem-estar. No processo de envelhecimento, os idosos buscam preservar uma vida satisfatória, tanto física quanto emocionalmente, enfrentando, porém, limitações funcionais que, muitas vezes, impactam negativamente essa percepção.

Com o avançar da idade, torna-se comum o surgimento de dificuldades relacionadas à mobilidade, à força muscular, ao equilíbrio e à coordenação motora. Esses fatores podem contribuir para a perda progressiva da independência e, consequentemente, para a redução da qualidade de vida. A incapacidade funcional, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), refere-se à perda de habilidades necessárias para a execução das atividades cotidianas que garantem uma vida autônoma e independente. Essa **incapacidade** é medida, na prática, pelo desempenho nas atividades básicas de vida diária

(ABVD), como alimentar-se, tomar banho e locomover-se, e nas atividades instrumentais de vida diária (AIVD), como realizar compras, preparar refeições e cuidar do ambiente doméstico (Camargo; Corrêa; Nascimento, 2023).

A perda dessas capacidades compromete diretamente a autonomia e a liberdade do idoso, afetando a sua integração social e emocional. Em um contexto de envelhecimento saudável, é esperado que o indivíduo consiga manter o máximo de independência possível, participando ativamente da vida comunitária e tomando decisões sobre o próprio cotidiano. No entanto, quando a funcionalidade é reduzida, instala-se um ciclo de dependência e vulnerabilidade, no qual o idoso passa a necessitar de apoio contínuo de familiares ou cuidadores, o que pode gerar sentimento de frustração e baixa autoestima.

Em uma revisão da literatura, Ferreira, Meireles e Ferreira (2018) identificaram diversos fatores que exercem influência significativa sobre a qualidade de vida da população idosa, entre eles o sexo, a idade, o nível de escolaridade, a etnia, a capacidade física, a presença de doenças crônicas e a renda. Esses elementos, de forma isolada ou combinada, contribuem para moldar as experiências de envelhecimento e determinar o grau de satisfação com a vida nessa fase. A compreensão dessas variáveis é fundamental, pois a qualidade de vida não se resume à ausência de doenças, mas envolve também o bem-estar físico, psicológico e social, refletindo o equilíbrio entre as demandas internas do indivíduo e o ambiente em que ele está inserido.

Os resultados encontrados na pesquisa de Souza et al. (2022), apontam para uma diferença significativa na idade entre idosas ativas e sedentárias. Contudo, acredita-se que esse fator, por si só, não seja o principal determinante da qualidade de vida. O envelhecimento é um fenômeno multifatorial, e a percepção positiva ou negativa da vida depende de uma série de elementos interligados, como o nível de autonomia, as relações interpessoais, a saúde emocional e o engajamento em atividades significativas. Dessa forma, a qualidade de vida deve ser compreendida como resultado da interação entre múltiplas dimensões, em vez de ser atribuída a um único aspecto isolado (Souza, et al. 2022).

A literatura científica aponta de maneira consistente que a prática regular de atividade física está fortemente associada à melhora da qualidade de vida em idosos. Essa relação positiva pode ser explicada pelo fato de que o exercício físico contribui para a manutenção da força muscular, da flexibilidade e do equilíbrio, reduzindo o risco de quedas e promovendo maior independência funcional (Souza, et al. 2022). Além disso, os

benefícios não se limitam ao campo físico: a atividade física também exerce efeitos benéficos sobre o humor, a autoestima e a cognição, diminuindo sintomas de ansiedade e depressão. Nesse sentido, o engajamento em atividades corporais regulares pode ser considerado um dos pilares de um envelhecimento bem-sucedido.

Ferreira, Meireles e Ferreira (2018) destacam ainda que a prática de atividade física interage com outros componentes do estilo de vida, como o tempo gasto em comportamento sedentário, a alimentação equilibrada, a composição corporal e a interação social. A participação em grupos, sejam eles de convivência, religiosos ou recreativos, favorece a sensação de pertencimento e fortalece os vínculos afetivos, aspectos essenciais para o bem-estar emocional. Assim, a atividade física transcende o campo biológico e assume um papel integrador, promovendo saúde de maneira ampla e contribuindo para que o envelhecimento seja vivido com vitalidade, autonomia e propósito (Souza, et al. 2022).

O envelhecimento é um processo natural e inevitável que se manifesta de forma distinta entre os indivíduos, podendo ocorrer de maneira considerada ótima ou patológica. O envelhecimento ótimo é caracterizado pela manutenção da funcionalidade, pela preservação das capacidades físicas, cognitivas e emocionais e por um baixo risco de doenças crônicas. Nesse contexto, o idoso mantém uma vida ativa, independente e socialmente integrada, demonstrando capacidade de adaptação às mudanças naturais do tempo. Por outro lado, o envelhecimento patológico refere-se ao comprometimento da capacidade funcional e ao aumento da vulnerabilidade às doenças, ocasionando limitações que afetam a autonomia e a qualidade de vida (Neri, 2001). Essa diferenciação evidencia que o modo como se envelhece está diretamente relacionado a fatores biológicos, psicológicos e sociais, sendo fortemente influenciado pelos hábitos de vida, pelo acesso à saúde e pelas condições ambientais ao longo do curso da vida.

Considerando o aumento expressivo da população idosa nas últimas décadas, cresce também a preocupação com a saúde e o bem-estar desse grupo. O envelhecimento, embora seja um processo contínuo e progressivo, pode ser vivenciado de forma saudável quando há estímulo à prática regular de atividade física, alimentação equilibrada, convivência social e acompanhamento médico adequado. Assim, compreender os diferentes tipos de envelhecimento e suas implicações permite planejar ações e políticas públicas voltadas à promoção da autonomia e da longevidade com qualidade. Investir na prevenção e na promoção da saúde é essencial para reduzir o impacto do envelhecimento

patológico e garantir que os anos adicionais de vida sejam vividos com plenitude e dignidade.

Além disso, o risco de quedas representa um dos maiores desafios à funcionalidade e à qualidade de vida da população idosa. Conforme Siqueira et al. (2023), as quedas são responsáveis por até 34,8% dos traumas nessa faixa etária, e em cerca de 12% dos casos há ocorrência de fraturas, especialmente nos membros superiores. Essas lesões, além do impacto físico imediato, acarretam consequências emocionais e sociais significativas, como medo de novas quedas, isolamento e diminuição da confiança para realizar atividades diárias. Assim, o processo de envelhecimento, associado a fatores como movimentos repetitivos e impactos mecânicos, pode resultar em incapacidades temporárias ou permanentes, afetando diretamente a qualidade de vida do idoso (Camargo; Corrêa; Nascimento, 2023).

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de políticas públicas e estratégias de intervenção voltadas à promoção da funcionalidade e da qualidade de vida na velhice. Avaliações sistemáticas e o uso de instrumentos confiáveis permitem identificar precocemente os fatores de risco e planejar ações preventivas, como programas de exercícios físicos, reabilitação, suporte social e acompanhamento médico regular. Investir na autonomia do idoso é, portanto, investir em dignidade, bem-estar e inclusão, assegurando que o envelhecimento seja vivido de forma ativa, saudável e significativa.

De acordo com as diretrizes do Colégio Americano de Medicina do Esporte (ACSM, 2014), a prática regular de atividade física está diretamente associada a uma série de benefícios fisiológicos, psicológicos e sociais que impactam positivamente a saúde e a qualidade de vida. Entre esses benefícios, destacam-se a melhora das funções cardiovascular e respiratória, a redução dos fatores de risco para doenças crônicas não transmissíveis, como hipertensão e diabetes, e o fortalecimento do sistema musculoesquelético. Além disso, a atividade física contribui significativamente para o controle do peso corporal, para o aprimoramento da coordenação motora e para o equilíbrio, elementos essenciais à manutenção da autonomia e à prevenção de quedas na população idosa. Esses efeitos, quando observados de forma prolongada, favorecem o envelhecimento saudável e a preservação da independência funcional, refletindo diretamente em um maior tempo de vida ativa e com melhor qualidade (Souza et al., 2022).

Os efeitos positivos da atividade física, contudo, vão além dos aspectos biológicos. A literatura científica aponta que o exercício regular também desempenha

papel fundamental na saúde mental e emocional, reduzindo sintomas de ansiedade e depressão, melhorando o humor e promovendo maior sensação de bem-estar. Essa prática estimula a socialização, a autoconfiança e o sentimento de pertencimento, especialmente quando realizada em grupos ou em contextos de lazer. Para os idosos, esses benefícios assumem relevância ainda maior, uma vez que o engajamento em atividades físicas pode representar um fator protetor contra o isolamento social e o declínio cognitivo. Assim, conforme indicam o ACSM (2014) e Souza et al. (2022), o exercício físico não deve ser compreendido apenas como uma ferramenta de prevenção ou tratamento de doenças, mas como um componente essencial de um estilo de vida saudável, capaz de promover equilíbrio, vitalidade e sentido à experiência do envelhecimento.

DESENVOLVIMENTO

WHOQOL-Abreviado

A qualidade de vida, segundo o Grupo de Qualidade de Vida da Organização Mundial da Saúde (OMS), é definida como “a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (WHO, 1994). Essa definição ressalta o caráter subjetivo e multidimensional do conceito, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, sociais e ambientais que compõem a experiência humana. Avaliar a qualidade de vida implica, portanto, compreender o indivíduo em sua totalidade, levando em consideração não apenas a presença ou ausência de doenças, mas também o modo como ele percebe e se adapta às condições do seu cotidiano (Fleck, et al. 2000). Essa visão holística tornou-se essencial para as ciências da saúde, sobretudo em um cenário em que o envelhecimento populacional e o aumento das doenças crônicas exigem abordagens mais amplas e humanizadas.

Apesar da relevância crescente da avaliação da qualidade de vida nas diversas áreas da medicina e das ciências sociais, até meados da década de 1990 não existia um instrumento que fosse desenvolvido sob uma perspectiva verdadeiramente transcultural, capaz de ser aplicado em diferentes contextos socioculturais de forma padronizada. Com base nessa lacuna, o Grupo de Qualidade de Vida da OMS iniciou um trabalho colaborativo entre pesquisadores de diversos países, representando distintas culturas e realidades socioeconômicas, que resultou na criação do WHOQOL-100, um instrumento composto por 100 questões (WHO, 1993; OMS, 1998; Fleck et al., 1999). Esse processo

de desenvolvimento seguiu rigorosos critérios metodológicos e psicométricos, garantindo validade e confiabilidade, além de contemplar uma versão adaptada ao contexto brasileiro, respeitando as particularidades linguísticas e culturais do país (Fleck, et al. 2000).

Contudo, devido à extensão do WHOQOL-100 e à necessidade de instrumentos mais breves e de fácil aplicação, especialmente em ambientes clínicos e pesquisas com grande número de participantes, o Grupo de Qualidade de Vida da OMS desenvolveu uma versão reduzida: o WHOQOL-bref. Essa versão mantém a estrutura conceitual do instrumento original, mas é composta por apenas 26 questões, sendo duas voltadas à avaliação global da qualidade de vida e 24 correspondentes às facetas que integram os quatro domínios principais: físico, psicológico, relações sociais e meio ambiente. Diferentemente do WHOQOL-100, em que cada faceta era explorada por quatro perguntas, no WHOQOL-bref cada uma delas é representada por apenas uma questão, mantendo, no entanto, consistência estatística e validade de conteúdo (WHO, 1998).

Os dados utilizados para a elaboração da versão abreviada foram obtidos a partir de um extenso teste de campo, realizado em 20 centros de pesquisa distribuídos por 18 países, o que conferiu ao instrumento uma ampla representatividade cultural e linguística. Essa característica reforça sua aplicabilidade em diferentes populações e contextos, tornando-o uma ferramenta de referência internacional para mensuração da qualidade de vida. No Brasil, o WHOQOL-bref tem sido amplamente utilizado em estudos clínicos, epidemiológicos e sociais, demonstrando sensibilidade para avaliar o impacto de doenças crônicas, limitações funcionais e intervenções terapêuticas sobre a percepção de bem-estar dos indivíduos. Dessa forma, a criação do WHOQOL-bref representa um marco importante na história da avaliação da qualidade de vida, consolidando-se como um instrumento confiável, abrangente e culturalmente adaptável às necessidades contemporâneas da pesquisa e da prática em saúde (Fleck, et al. 2000).

No que se refere à avaliação da dor, a literatura científica aponta três instrumentos de destaque, frequentemente utilizados em conjunto com o WHOQOL-Abreviado ou de forma complementar, dependendo dos objetivos da pesquisa. Esses instrumentos buscam mensurar tanto a intensidade quanto o impacto da dor nas atividades diárias, na funcionalidade e no estado emocional dos indivíduos, permitindo uma análise mais sensível e detalhada das condições que afetam a saúde e o bem-estar (Freitas, et al. 2024). A escolha adequada desses instrumentos é fundamental para assegurar a precisão dos resultados e para subsidiar intervenções mais direcionadas, especialmente em populações

idosas, nas quais a dor crônica é um fator de grande influência sobre a percepção de qualidade de vida.

Instrumentos de funcionalidade: Katz, Lawton, GDLAM, Time Up and Go

A funcionalidade pode ser compreendida como a capacidade do indivíduo de desempenhar atividades e funções que lhe permitem viver de forma autônoma e independente, englobando desde ações simples do cotidiano até interações sociais e atividades de lazer. Trata-se de um conceito que reflete o grau de preservação das habilidades motoras, cognitivas e emocionais necessárias para a execução das tarefas diárias e para o engajamento em diferentes contextos sociais (Diniz et al., 2018). Assim, avaliar a funcionalidade é essencial para compreender o impacto do envelhecimento e das doenças crônicas sobre a vida do idoso, fornecendo subsídios para intervenções voltadas à promoção da saúde e prevenção da dependência. Essa avaliação possibilita identificar precocemente declínios funcionais e estabelecer estratégias de reabilitação que visem à manutenção da autonomia e da qualidade de vida.

A mensuração da funcionalidade é realizada por meio de instrumentos validados que analisam diferentes dimensões da capacidade funcional, como as Atividades de Vida Diária (AVD), as Atividades Instrumentais de Vida Diária (AIVD) e a mobilidade física. As AVD englobam tarefas básicas, como alimentar-se, vestir-se e realizar a higiene pessoal, enquanto as AIVD envolvem atividades mais complexas, como fazer compras, preparar refeições e administrar finanças. A mobilidade física, por sua vez, diz respeito à capacidade de deslocamento e equilíbrio, aspectos fundamentais para a independência. Entre os instrumentos mais utilizados para essa avaliação estão as Escalas de Katz e Lawton, o protocolo GDLAM e o teste Time Up and Go, que permitem mensurar o grau de dependência funcional e o risco de quedas, fornecendo dados objetivos e comparáveis. A aplicação desses instrumentos é de grande relevância na prática clínica e na pesquisa, pois possibilita compreender de forma abrangente o processo de envelhecimento e orientar intervenções que preservem a funcionalidade e promovam o envelhecimento ativo e saudável.

Escala de Katz

O Índice de Katz é um instrumento amplamente utilizado para avaliar a funcionalidade em idosos, focando nas Atividades Básicas de Vida Diária (ABVD), como banho, vestir, uso do banheiro, mobilidade, continência e alimentação. Ele classifica o

grau de independência do indivíduo na execução dessas tarefas essenciais e é fundamental para o planejamento do cuidado e monitoramento da autonomia em geriatria (Katz et al., 1963).

Estudos recentes destacam o uso do Índice de Katz para avaliar a funcionalidade em diferentes contextos, como hospitalizações e cuidados prolongados. Por exemplo, pesquisas demonstram sua capacidade de identificar declínios funcionais em idosos submetidos a procedimentos cirúrgicos e durante períodos de isolamento, como na pandemia de COVID-19 (Silva et al., 2023; Oliveira et al., 2024). Além disso, fatores sociodemográficos como condições clínicas e suporte social são correlacionados com a funcionalidade medida pelo Katz (Ferreira & Souza, 2022).

Assim, o Índice de Katz continua sendo um instrumento prático, validado e amplamente referenciado para avaliação funcional em idosos, com aplicações clínicas e epidemiológicas relevantes (Katz et al., 1963; Silva et al., 2023; Ferreira; Souza, 2022).

Escala de Lawton

A Escala de Lawton é um instrumento amplamente utilizado para avaliar a funcionalidade dos idosos, especificamente voltada para as Atividades Instrumentais da Vida Diária (AIVD), como usar o telefone, fazer compras, preparar refeições, cuidar da casa, usar transporte, tomar medicação e gerenciar finanças (Lawton; Brody, 1969).

GDLAM e TIME UP GO (TUG)

A avaliação da autonomia funcional e da mobilidade é essencial para compreender o nível de independência e a capacidade física dos idosos, sendo o Protocolo GDLAM e o teste Timed Up and Go (TUG) dois dos instrumentos mais utilizados e reconhecidos na literatura científica. O Protocolo GDLAM, desenvolvido pelo Grupo de Desenvolvimento Latino-Americano para a Maturidade, tem como objetivo avaliar o desempenho funcional em tarefas do cotidiano, permitindo mensurar o grau de autonomia dos indivíduos idosos. Esse protocolo é composto por uma série de testes práticos que simulam atividades rotineiras, como levantar-se de uma cadeira, caminhar dez metros, deitar-se e levantar-se do solo e locomover-se pela casa. O conjunto dessas avaliações resulta no Índice GDLAM (IG), que fornece um escore geral de funcionalidade, sendo que menores valores indicam maior autonomia (Dantas et al., 2014).

De acordo com Dantas et al. (2014) e Gouveia et al. (2024), o GDLAM apresenta alta reprodutibilidade e validade, com coeficiente de correlação intraclasse (ICC) superior a 0,90, o que demonstra sua confiabilidade na mensuração da autonomia funcional. O protocolo é amplamente utilizado em pesquisas com idosos saudáveis e também em populações com comprometimentos físicos, permitindo avaliar a eficácia de programas de exercício físico e reabilitação. Além disso, o GDLAM é uma ferramenta de fácil aplicação e baixo custo, o que facilita seu uso em contextos clínicos e comunitários, especialmente em países latino-americanos.

Já o Timed Up and Go (TUG), desenvolvido por Podsiadlo e Richardson (1991), é um teste simples e rápido utilizado para avaliar a mobilidade funcional e o risco de quedas em idosos. O teste consiste em pedir ao participante que se levante de uma cadeira, caminhe três metros, gire, retorne e se sente novamente, enquanto o tempo de execução é cronometrado. Tempos mais longos estão associados a menor mobilidade e maior risco de quedas. De acordo com Barry et al. (2023), o TUG é um dos instrumentos mais confiáveis para avaliar a mobilidade funcional, apresentando validade e precisão elevadas para diferentes faixas etárias e condições clínicas. Além disso, Podsiadlo e Richardson (1991) já haviam destacado que o teste é uma medida simples, mas eficaz, para quantificar a capacidade funcional de idosos frágeis, sendo amplamente utilizado em ambientes clínicos, hospitalares e em pesquisas populacionais.

Ambos os instrumentos (o GDLAM e o TUG) são complementares e fornecem informações importantes sobre a funcionalidade do idoso. Enquanto o GDLAM avalia a autonomia de maneira global, considerando diversas tarefas da vida diária, o TUG foca na mobilidade e no equilíbrio, servindo como marcador preditivo de risco de quedas. Assim, o uso combinado desses instrumentos pode oferecer uma visão mais abrangente da condição funcional do idoso, contribuindo para o planejamento de intervenções mais eficazes em saúde, fisioterapia e educação física, promovendo a independência e o envelhecimento ativo.

CONCLUSÃO

A pesquisa evidencia que a avaliação da qualidade de vida e da funcionalidade na população idosa constitui um campo importante para a compreensão das múltiplas dimensões que compõem o processo de envelhecimento. O conjunto de estudos discutidos demonstra que o avanço da idade não se limita a transformações fisiológicas e estruturais, mas envolve áreas emocionais, sociais e cognitivas que determinam o grau de autonomia

e bem-estar nessa fase da vida. Assim, compreender o idoso de forma integral, considerando os diferentes fatores que interferem em sua capacidade funcional, torna-se indispensável tanto para o planejamento de intervenções quanto para a formulação de políticas públicas.

Além disso, a qualidade de vida possui caráter subjetivo e multidimensional, sendo influenciada por aspectos físicos, psicológicos, sociais e ambientais. Pode-se destacar que o envelhecimento não pode ser reduzido à presença de doenças ou limitações, pois depende também da capacidade do indivíduo de manter relações significativas, tomar decisões sobre a própria rotina e conservar-se ativo física e socialmente. Nesse sentido, evidenciou-se que a prática regular de atividades físicas constitui um dos fatores mais consistentes para a manutenção da funcionalidade, favorecendo a preservação da força muscular, da mobilidade, do equilíbrio e da autonomia, além de contribuir para o bem-estar emocional.

Os instrumentos de avaliação reforçam a importância do uso de medidas válidas e confiáveis para compreender o estado funcional e a percepção de qualidade de vida dos idosos. O WHOQOL-bref, por sua estrutura compacta e abrangente, consolidou-se como ferramenta adequada para captar as várias dimensões que influenciam o bem-estar na velhice. De modo complementar, instrumentos como a Escala de Katz, a Escala de Lawton, o protocolo GDLAM e o teste Timed Up and Go possibilitam mensurar, de forma objetiva, a independência nas tarefas diárias e o risco de declínio funcional. A aplicação integrada desses instrumentos permite identificar precocemente limitações e ajudar para intervenções mais adequadas às necessidades de cada indivíduo.

Outro ponto relevante apresentado ao longo da pesquisa, refere-se ao impacto das quedas na qualidade de vida e na funcionalidade. A elevada incidência desses eventos e suas consequências físicas e emocionais evidenciam a necessidade de estratégias preventivas, uma vez que o medo de cair, a perda de confiança e o isolamento social podem agravar a vulnerabilidade do idoso. Nessa perspectiva, programas de exercício físico, acompanhamento profissional e adaptações no ambiente surgem como elementos essenciais para reduzir riscos e preservar a autonomia.

O processo de envelhecimento pode assumir áreas distintas, variando entre formas consideradas saudáveis e outras marcadas por maior fragilidade. Tal distinção reforça que hábitos de vida, condições socioambientais e acesso a cuidados adequados desempenham papel determinante na forma como a velhice é vivenciada. Dessa maneira, investir em ações preventivas, estimular estilos de vida ativos e promover condições favoráveis à

convivência social são estratégias fundamentais para ampliar as possibilidades de um envelhecimento mais autônomo, participativo e digno.

Percebe-se que a qualidade de vida e funcionalidade à população idosa requer uma abordagem multidisciplinar e contínua. A utilização de instrumentos apropriados, associada à atividade física e ao monitoramento das condições de saúde, constitui elemento central para a detecção de fragilidades, o planejamento de cuidados e a promoção de um envelhecimento ativo. Evidencia-se, portanto, que compreender e avaliar a velhice sob uma perspectiva ampla contribui para o fortalecimento de práticas e políticas que garantam aos idosos não apenas maior longevidade, mas sobretudo uma vida com significado, autonomia e bem-estar.

REFERÊNCIAS

ACSM. *Diretrizes do ACSM para os testes de esforço e sua prescrição*. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014.

Avaliação da qualidade de vida e da funcionalidade do membro superior da mulher submetida a cirurgia da mama. RevSALUS – Revista Científica Internacional da Rede Académica das Ciências da Saúde da Lusofonia, v. 5, n. Supii, p. 77-78, 2024. DOI: 10.51126/revsalus.v5iSupii.753. Disponível em: <https://revsalus.com/index.php/RevSALUS/article/view/753>. Acesso em: 24 out. 2025.

BARRY, E.; GALVIN, R.; KEOUGH, C.; HORGAN, F.; FAHEY, T. *Is the Timed Up and Go test a useful predictor of risk of falls in community dwelling older adults: a systematic review and meta-analysis*. *BMC Geriatrics*, v. 23, n. 5, 2023. Disponível em: <https://bmccgeriatr.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12877-022-03585-4>. Acesso em: 23 out. 2025.

CAMARGO, G. L.; CORRÊA, K. S.; NASCIMENTO, L. L. *Avaliação da funcionalidade e qualidade de vida em idosos com lesões de membros superiores*. *Revista Científica da Escola Estadual de Saúde Pública Goiás “Cândido Santiago”*, Goiânia, v. 9, n. 9b6, p. 1-15, 2023. DOI: 10.22491/2447-3405.2023.V9.9b6. Disponível em: <https://www.revista.esap.go.gov.br/index.php/resap/article/view/503/292>. Acesso em: 23 out. 2025.

DANTAS, E. H. M. et al. *Protocolo GDLAM de avaliação da autonomia funcional: validação e aplicabilidade em idosos*. *Revista Motricidade*, v. 10, n. 4, p. 59-68, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2954383.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

DINIZ, K. M. R. et al. *Avaliação da funcionalidade em idosos*. *Fisioterapia Brasil*, v. 19, n. 5 (Supl.), p. S91-S96, 2018.

FERREIRA, L. K.; MEIRELES, J. F. F.; FERREIRA, M. E. C. *Avaliação do estilo e qualidade de vida em idosos: uma revisão de literatura*. Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia, v. 21, p. 616-627, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-22562018021.180028>.

FERREIRA, N. G.; SOUZA, A. L. *Fatores associados à funcionalidade em idosos: uma revisão sistemática*. Revista Ciência & Saúde, v. 15, n. 2, p. 112-121, 2022.

FLECK, M. P. A.; FACHEL, O.; LOUZADA, S.; XAVIER, M.; CHACHAMOVICH, E.; VIEIRA, G. et al. *Desenvolvimento da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100)*. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 21, p. 19-28, 1999.

FLECK, M. P. A.; LOUZADA, S.; XAVIER, M.; CHACHAMOVICH, E.; VIEIRA, G.; SANTOS, L.; PINZON, V. *Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida “WHOQOL-bref”*. Revista de Saúde Pública, v. 34, n. 2, p. 178-183, 2000.

FREITAS, R. E. J. de; MELO FREITAS, C. C. B.; FREITAS, A. V. S. de; et al. *Instrumentos de avaliação da dor e qualidade de vida na população idosa*. Revista Contemporânea, v. 4, n. 1, 2024. ISSN 2447-0961.

GOUVEIA, E. R. et al. *Test-retest reliability of the GDLAM protocol for functional autonomy evaluation*. PLOS ONE, v. 19, n. 3, 2024. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0302134>. Acesso em: 23 out. 2025.

KATZ, S.; FORD, A. B.; MOSKOWITZ, R. W.; JACKSON, B. A.; JAFFE, M. W. *Studies of illness in the aged. The index of ADL: a standardized measure of biological and psychosocial function*. JAMA, v. 185, n. 12, p. 914-919, 1963.

LAWTON, M. P.; BRODY, E. M. *Assessment of Older People: Self-Maintaining and Instrumental Activities of Daily Living*. The Gerontologist, v. 9, n. 3, p. 179-186, 1969.

OLIVEIRA, T. S.; PEREIRA, L. F.; ALMEIDA, R. S. *Impacto da pandemia de COVID-19 na funcionalidade de idosos institucionalizados: estudo longitudinal*. Geriatria em Foco, v. 18, n. 1, p. 45-53, 2024.

PODSIADLO, D.; RICHARDSON, S. *The Timed “Up & Go”: a test of basic functional mobility for frail elderly persons*. Journal of the American Geriatrics Society, v. 39, n. 2, p. 142-148, 1991. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1991946/>. Acesso em: 23 out. 2025.

SILVA, M. A.; SANTOS, R. F.; OLIVEIRA, P. H. *Avaliação funcional em idosos hospitalizados: aplicação do índice de Katz*. Revista Brasileira de Geriatria, v. 20, n. 3, p. 256-263, 2023.

SIQUEIRA, F. V. et al. *Prevalência de quedas em idosos e fatores associados*. Revista de Saúde Pública, v. 41, n. 5, p. 749-756, 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rsp/a/g7GkLn5W9nXSm8fV5MxRZrN/>. Acesso em: 13 out. 2022.

SOUSA, G. A. de; SANTOS, A. S. dos; SALGADO, J. V. V. *Avaliação da qualidade de vida em idosas ativas e sedentárias de Araújos-MG*. *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, v. 20, p. e27322, 2022. DOI: 10.36453/cefe.2022.27322. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27322>. Acesso em: 23 out. 2025.

The WHOQOL Group. *Development of the World Health Organization WHOQOL-bref. Psychological Medicine*, v. 28, p. 551-558, 1998.

The WHOQOL Group. *The development of the World Health Organization quality of life assessment instrument (the WHOQOL)*. In: ORLEY, J.; KUYKEN, W. (ed.). *Quality of life assessment: international perspectives*. Heidelberg: Springer Verlag, 1994. p. 41-60.

The WHOQOL Group. *The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): development and general psychometric properties*. *Social Science & Medicine*, v. 46, p. 1569-1585, 1998.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *WHOQOL Rating Scales*. Geneva: WHO, 1993. (Draft 30.08.93).

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *WHOQOL Study Protocol*. Geneva: WHO, 1993. (MNH/PSF/93.9).



ENVELHECIMENTO ATIVO E SAÚDE: POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Roberto Sena Santa'Ana

Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5731581.1-6

ENVELHECIMENTO ATIVO E SAÚDE: POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

DOI: [10.29327/5731581.1-6](https://doi.org/10.29327/5731581.1-6)

Roberto Sena Santa'Ana
Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O envelhecimento populacional representa um dos maiores desafios do século XXI, exigindo políticas públicas capazes de promover dignidade, autonomia e participação social às pessoas idosas. Este estudo tem como objetivo analisar os fundamentos legais, normativos e educacionais que estruturam o envelhecimento ativo, com ênfase na educação ao longo da vida como eixo estratégico para a autonomia e a participação social. A metodologia consistiu em análise documental dos principais marcos internacionais, como o Plano de Madri, a Estratégia Global de Envelhecimento e Saúde e a Década do Envelhecimento Saudável, além das legislações brasileiras, como o Estatuto do Idoso e a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa. Também foram examinadas contribuições teóricas de autores que discutem aprendizagem permanente, participação social e políticas públicas. Os achados mostram que os organismos internacionais estruturam diretrizes sólidas para promover ambientes favoráveis, serviços integrados e ações educativas voltadas à funcionalidade e ao bem-estar. No Brasil, apesar de existir arcabouço legal robusto, persistem desafios na implementação prática das políticas, especialmente em relação à articulação intersectorial, à formação profissional e ao acesso à educação permanente. A análise evidencia que a educação ao longo da vida amplia repertórios culturais, fortalece vínculos sociais, estimula capacidades cognitivas e contribui para o protagonismo e a cidadania na velhice. Conclui-se que o envelhecimento ativo requer políticas integradas, ambientes inclusivos e programas educativos que reconheçam a diversidade e as necessidades socioculturais da população idosa.

Palavras-chave: Envelhecimento ativo. Educação ao longo da vida. Políticas públicas.

ABSTRACT

Population aging is one of the twenty-first century's most significant challenges, requiring public policies that promote dignity, autonomy, and social participation for older adults. This study aims to analyze the legal, normative, and educational foundations that structure active aging, emphasizing lifelong learning as a strategic axis for autonomy and social engagement. The methodology involved documentary analysis of major international frameworks, such as the Madrid International Plan of Action on Ageing, the Global Strategy and Action Plan on Ageing and Health, and the Decade of Healthy Ageing, as well as Brazilian legislation including the Elderly Statute and the National Health Policy for Older People. Theoretical contributions regarding continuous learning, social participation, and public policy were also examined. Findings indicate that international organizations provide solid guidelines for creating supportive environments, integrated services, and educational actions aimed at functional capacity and well-being. In Brazil, despite a comprehensive legal structure, challenges remain in implementing these policies, particularly concerning intersectoral coordination, professional training, and access to lifelong learning. The study shows that lifelong education enhances cognitive abilities, strengthens social ties, expands cultural experiences, and promotes protagonism in old age. It concludes that active aging requires integrated policies, inclusive environments, and educational programs aligned with the sociocultural needs of older adults.

Keywords: Active aging. Lifelong learning. Public policies.

RESUMEN

El envejecimiento poblacional constituye uno de los principales desafíos del siglo XXI, exigiendo políticas públicas que garanticen dignidad, autonomía y participación social a las personas mayores. Este estudio tiene como objetivo analizar los fundamentos legales, normativos y educativos que estructuran el envejecimiento activo, con énfasis en la educación a lo largo de la vida como eje estratégico para la autonomía y la participación social. La metodología consistió en el análisis documental de los principales marcos internacionales, como el Plan de Madrid, la Estrategia Global sobre Envejecimiento y Salud y la Década del Envejecimiento Saludable, además de la legislación brasileña, como el Estatuto del Anciano y la Política Nacional de Salud de la Persona Mayor. Los hallazgos indican que los organismos internacionales ofrecen directrices sólidas para promover entornos favorables, servicios integrados y acciones educativas orientadas a la funcionalidad y al bienestar. En Brasil, a pesar de un amplio marco legal, persisten desafíos en la implementación, especialmente en la articulación intersectorial y en el acceso a la educación continua. Se concluye que el envejecimiento activo requiere políticas integradas, ambientes inclusivos y programas educativos que reconozcan la diversidad y las necesidades socioculturales de las personas mayores.

Palabras clave: Envejecimiento activo. Educación a lo largo de la vida. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional tem se consolidado como uma das mudanças demográficas mais expressivas do século XXI, exigindo dos Estados políticas públicas capazes de assegurar dignidade, autonomia e participação social às pessoas idosas. No cenário internacional, organismos como a ONU, a OMS e a OPAS estruturam diretrizes que orientam a formulação de ações para um envelhecimento ativo, destacando a importância de ambientes favoráveis, serviços integrados e estratégias que assegurem saúde e bem-estar na velhice. Esses documentos reforçam que o envelhecimento não deve ser compreendido como problema, mas como oportunidade para o desenvolvimento humano e social.

O Plano Internacional de Ação de Madri, instituído em 2002, constitui um marco na organização das políticas globais, estabelecendo eixos que articulam desenvolvimento, promoção da saúde e criação de ambientes de apoio. A partir dele, reforçou-se o entendimento de que a velhice demanda políticas ampliadas, intersetoriais e sensíveis às desigualdades que atravessam o ciclo vital. Posteriormente, a OMS, com a Estratégia e Plano de Ação Global 2016–2030 e a Década do Envelhecimento Saudável 2021–2030, reforçou a perspectiva da capacidade funcional como elemento decisivo para a qualidade de vida, fortalecendo uma agenda internacional comprometida com direitos, participação e saúde.

No Brasil, o Estatuto do Idoso, a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa e diretrizes específicas desenvolvidas pelo Ministério da Saúde são pilares que estruturam a rede de proteção social e sanitária da população idosa. Entretanto, apesar da robusta legislação, desafios persistem no campo da implementação, especialmente no que diz respeito à articulação intersetorial, à disponibilidade de recursos, à formação de profissionais e à consolidação de programas comunitários voltados à funcionalidade, prevenção da fragilidade e promoção da autonomia.

Entre as dimensões fundamentais do envelhecimento ativo, a educação ao longo da vida ocupa posição estratégica. Organismos internacionais como a UNESCO, a ONU e a OMS reconhecem que o lifelong learning amplia a autonomia, fortalece vínculos, estimula capacidades cognitivas e promove inserção social contínua, contribuindo para uma velhice mais participativa e significativa. Autores como Rodrigues, Alheit, Cachioni e Ordonez reforçam que a aprendizagem permanente integra dimensões formais, não formais e informais, permitindo que a trajetória formativa se estenda por todas as etapas do ciclo vital.

Considerando esse panorama, torna-se essencial compreender como marcos normativos, políticas públicas e fundamentos educacionais se articulam para promover o envelhecimento ativo no Brasil e no cenário internacional. Assim, o objetivo principal deste estudo é analisar os fundamentos legais, normativos e educacionais que estruturam o envelhecimento ativo, enfatizando a educação ao longo da vida como eixo estratégico para a participação social, autonomia e qualidade de vida das pessoas idosas.

DESENVOLVIMENTO

Panorama Internacional: Marcos Normativos

O envelhecimento da população constitui uma das transformações demográficas mais significativas do século XXI, impondo desafios e exigindo respostas estratégicas por parte dos Estados. Políticas públicas orientadas pela promoção do envelhecimento ativo e saudável têm se consolidado como essenciais não apenas para a proteção dos direitos das pessoas idosas, mas também para a sustentabilidade social e econômica. Essas políticas são fundamentadas em documentos normativos que combinam princípios de direitos humanos, saúde ao longo da vida, inclusão social e desenvolvimento intergeracional.

No plano internacional, um dos documentos mais relevantes é o Plano Internacional de Ação de Madri sobre o Envelhecimento (MIPAA), implementado em 2002 na II Assembleia Mundial sobre Envelhecimento da Organização das Nações Unidas. Esse plano estabelece três eixos prioritários: (a) pessoas idosas e desenvolvimento; (b) promoção da saúde e bem-estar na velhice; e (c) criação de ambientes favoráveis e de apoio para o envelhecimento. O MIPAA oferece uma agenda ampla para orientar políticas públicas, enfatizando que o envelhecimento não deve ser tratado como problema social, mas entendido como oportunidade para o desenvolvimento. (ONU, 2002). A relevância do MIPAA persiste até hoje, sendo revisado periodicamente por meio de avaliações quinquenais da Comissão Econômica para a Europa (UNECE) e de outros organismos, para verificar o progresso na implementação destas diretrizes pelos Estados.

Posteriormente, a Organização Mundial da Saúde (OMS) formalizou o conceito de envelhecimento ativo por meio de estratégias globais. No documento Global Strategy and Action Plan on Ageing and Health (2016–2030), a OMS desloca o foco das doenças para a capacidade funcional, física, mental e social, como elemento central para a qualidade de vida na velhice (WHO, 2016). Esse documento orienta governos para a adoção de abordagens intersetoriais e de ciclo de vida, integrando promoção da saúde, reabilitação, cuidados de longo prazo e participação social.

Em 2020, a ONU proclamou a Década do Envelhecimento Saudável (2021–2030), o que reforçou um compromisso global por meio de um plano de ação coordenado pela OMS. As quatro áreas prioritárias definidas, atitudes e combate aos estereótipos, ambientes favoráveis, serviços integrados centrados na pessoa e sistemas de cuidados de longo prazo — propõem metas concretas e um modelo colaborativo entre governos, sociedade civil, setor privado, academia e pessoas idosas (WHO, 2020).

No contexto das Américas, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) aderiu a essa década, estruturando seu plano de ação para gerar a autonomia e a funcionalidade das pessoas idosas, priorizando atenção primária, cuidados de longo prazo, capacitação de cuidadores e a transformação de atitudes sociais. (OPAS/OMS, 2009). Além disso, a Assembleia Pan-americana aprovou a resolução CD49.R15 – “Plano de ação sobre a saúde dos idosos, incluindo o envelhecimento ativo e saudável” – que norteia os estados membros da OPAS a implementar políticas de promoção da saúde, prevenir a fragilidade, integrar os cuidados e desenvolver programas comunitários para o envelhecimento ativo (OPAS/OMS, 2009). Dessa maneira, a estrutura normativa

internacional fornece uma base sólida para que os países formulem políticas públicas coerentes, centradas na dignidade, na participação social e na capacidade funcional das pessoas idosas.

Políticas Públicas no Brasil: Marcos Legais e Estratégias Normativas

No Brasil, o envelhecimento saudável tem um amplo respaldo legal. Um dos principais documentos é o Estatuto do Idoso, (Lei nº 10.741/2003), que reconhece os idosos como sujeitos de direito, estabelecendo garantias nas esferas da saúde, assistência social, transporte, habitação, educação, cultura e trabalho (Brasil, 2003). A lei determina que o Estado precisa formular e implementar políticas sociais públicas que visem bem-estar, autonomia e dignidade para pessoas com 60 anos ou mais.

No campo da saúde, uma norma central é a Portaria do Ministério da Saúde nº 2.528/2006, que aprovou a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (PNSPI). Essa política define diretrizes para a atenção integral à pessoa idosa no Sistema Único de Saúde (SUS), priorizando não apenas o tratamento de doenças, mas também a promoção de funcionalidade, reabilitação, avaliação periódica de capacidades e articulação entre níveis de atenção. (Brasil, 2006)

Além dessas normas, o Ministério da Saúde elaborou diretrizes técnicas para operacionalização da PNSPI, incluindo recomendações sobre avaliação funcional, identificação da fragilidade, atendimento domiciliar, programas de reabilitação, formação de profissionais e articulação com outras políticas setoriais (assistência social, habitação, transporte, entre outras). Esses documentos possibilitam o funcionamento das diretrizes legais por meio de planejamento de ações regionais e municipais, fortalecendo a rede de atenção.

No âmbito legislativo mais recente, já foi aprovada uma proposta para instituir uma Política Nacional de Promoção ao Envelhecimento Ativo. Segundo a imprensa da Câmara dos Deputados, essa política prevê programas de esporte para idosos, capacitação para trabalho, estímulo à autonomia e à socialização, além da obrigatoriedade institucional de ações educativas em organizações que cuidam de pessoas idosas (Câmara dos Deputados, 2021). Tal proposição demonstra como o envelhecimento ativo vem adquirindo relevância no debate público nacional, traduzindo-se em instrumentos legais específicos que complementam o Estatuto do Idoso.

Também merece destaque a participação brasileira nos compromissos internacionais: o Estado brasileiro apresentou o Relatório Nacional sobre a Aplicação do Plano de Ação de Madri, elaborado em conjunto com a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). Nesse relatório, o Brasil informa os progressos e os desafios na realização das recomendações de Madri, destacando, entre outras ações, a promoção da participação social de idosos, a inserção do envelhecimento nas políticas de empregabilidade e a melhoria das condições de saúde. (Brasil, MDH/CEPAL, 2021)

Embora a estrutura normativa internacional e nacional seja robusta, a implementação das políticas de envelhecimento ativo e de qualidade no Brasil encontra diversos obstáculos. Primeiro, há lacunas entre as legislações e suas operacionalizações: nem todos os municípios conseguiram institucionalizar ações de avaliação da funcionalidade ou programas comunitários de reabilitação, por falta de recursos humanos, de formação especializada ou de financiamento adequado.

Segundo a articulação entre os diferentes níveis de governo (federal, estadual, municipal) e entre setores (saúde, assistência social, transporte, habitação) nem sempre é eficaz, o que dificulta a ação integrada das políticas definidas por instrumentos como a PNSPI. A descentralização do SUS exige que os entes federativos estejam capacitados para adaptar essas diretrizes à realidade local, o que demanda planejamento, diagnósticos e redes de cooperação ainda pouco uniformes.

Terceiro, mesmo com propostas legislativas recentes — como a Política Nacional de Promoção ao Envelhecimento Ativo —, ainda existem resistências políticas e orçamentárias. Além disso, o envelhecimento ativo muitas vezes é interpretado de forma limitada, focando apenas em práticas físicas (esporte) ou trabalho, sem contemplar suficientemente a dimensão social, cultural e de participação política dos idosos. Essa crítica já foi feita por autores que apontam para uma “ideologia do envelhecimento ativo” que responsabiliza os indivíduos idosos por sua própria saúde, sem considerar as desigualdades socioeconômicas que limitam seus recursos para “idade ativa” (Silva; Souza, 2011).

Outro desafio significativo é a mensuração de impacto. As metas definidas pela Década do Envelhecimento Saudável (2021–2030) exigem indicadores que capturem não apenas cobertura de serviços, mas transformação cultural e social — por exemplo, mudança de atitudes sobre o envelhecimento, criação de ambientes urbanos acessíveis, participação efetiva de idosos na formulação de políticas. Muitas vezes, os sistemas de monitoramento são frágeis, com dados insuficientes ou desarticulados.

Finalmente, percebeu-se - com a pandemia de COVID-19 - a fragilidade das políticas existentes: o isolamento social, a sobrecarga de familiares cuidadores e a precariedade de sistemas de longo prazo de cuidados emergiram como problemas centrais. A retomada pós-pandemia impõe aos gestores públicos o desafio de reforçar as políticas previstas nas legislações internacionais e nacionais, e discutir prioridades e investimentos para um envelhecimento ativo que seja sustentável e equitativo.

Educação ao Longo da Vida (*Lifelong Learning*)

A educação ao longo da vida consolidou-se como um dos eixos estruturantes das políticas internacionais destinadas ao enfrentamento dos desafios educacionais e sociais decorrentes do envelhecimento populacional. A Organização das Nações Unidas (ONU, 2002) e a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2015; 2020) destacam que o envelhecimento ativo envolve múltiplas dimensões interdependentes — saúde, participação e segurança — sendo a aprendizagem contínua um dos elementos que ampliam a autonomia e as oportunidades de inserção social das pessoas idosas. Em consonância, a UNESCO afirma que a educação permanente corresponde a um direito humano que acompanha o ciclo vital em todas as suas etapas, integrando dimensões formais, não formais e informais da aprendizagem (UNESCO, 2015).

O conceito de aprendizagem ao longo da vida abrange uma perspectiva histórica e política mais ampla, surgindo da necessidade de repensar a educação frente às transformações sociais, tecnológicas e demográficas. Segundo Rodrigues (2024), o modelo contemporâneo do lifelong learning desloca-se da ênfase exclusiva no ensino escolar para uma compreensão que amplia os espaços, tempos e finalidades da aprendizagem, incorporando práticas cotidianas, experiências acumuladas, interações comunitárias e processos formativos não institucionalizados. Essa ampliação conceitual permite reconhecer distintas trajetórias formativas, valorizando a aprendizagem contínua em diferentes contextos socioculturais.

Para Alheit (2006), a educação ao longo da vida deve ser interpretada como um processo contínuo de construção biográfica. O autor defende que a aprendizagem não ocorre apenas de forma planejada, mas permeia as interações diárias e se integra às práticas sociais, familiares, profissionais e comunitárias. Essa leitura enfatiza a complexidade do fenômeno, uma vez que a experiência individual e o contexto social influenciam as oportunidades e limites da aprendizagem. Assim, a formação contínua

deixa de ser uma ação pontual para tornar-se elemento estruturante da vida adulta, ganhando relevância ainda maior nas etapas avançadas do ciclo vital.

Nesse mesmo sentido, documentos da UNESCO reafirmam que a aprendizagem permanente possui papel decisivo na estabilização de sociedades mais equitativas e inclusivas. Ao reconhecer que o conhecimento é produzido em múltiplos espaços, a organização propõe uma educação "ao longo e a largo da vida", abrangendo dimensões cognitivas, sociais, culturais e emocionais (UNESCO, 2015). Essa concepção amplia a noção tradicional de escolarização e contribui para integrar experiências significativas que podem favorecer o envelhecimento ativo.

A relação entre educação ao longo da vida e envelhecimento ativo tem sido amplamente debatida em organismos internacionais. A OMS (2020) aponta que a participação em processos educativos contribui para manter habilidades cognitivas, fortalecer vínculos sociais e ampliar a autonomia funcional, elementos essenciais para o bem-estar na velhice. A organização destaca ainda que oportunidades de aprendizagem para idosos favorecem o engajamento comunitário e a participação social, componentes relevantes do marco global da Década do Envelhecimento Saudável 2021–2030.

Observa que a aprendizagem contínua fortalece processos de ressignificação da identidade na maturidade e na velhice. Isso ocorre porque a inserção em atividades formativas amplia repertórios culturais e comunicacionais, proporcionando novas formas de interação social e de construção simbólica da própria trajetória (Rodrigues, 2024). Destaca-se que, no contexto do aumento da longevidade e das mudanças na estrutura familiar e laboral, a aprendizagem assume função estratégica para a manutenção da autonomia e da autoestima.

Schlochauer e Leme (2012) reforçam essa compreensão ao analisar a aprendizagem de adultos, destacando que a formação contínua auxilia no desenvolvimento da capacidade de adaptação diante de mudanças tecnológicas e sociais. Embora o estudo dos autores se concentre em adultos em atividades profissionais, seus argumentos são aplicáveis também às pessoas idosas, uma vez que a aquisição de habilidades cognitivas e socioemocionais pode ajudar na participação ativa em diferentes ambientes, inclusive digitais. Para os autores, aprender ao longo da vida envolve desenvolver a competência de "aprender a aprender", fundamental para lidar com novas demandas e organizar projetos pessoais.

A ONU (2002), no Plano de Madri, também situa a educação permanente como elemento essencial para o fortalecimento da participação das pessoas idosas na vida social

e econômica. O documento afirma que programas educativos destinados a esse público devem considerar suas experiências acumuladas e promover ambientes dialógicos que favoreçam a troca intergeracional. Essa perspectiva reconhece que o processo educativo não é apenas transmissão de conteúdo, mas construção coletiva de saberes.

Do ponto de vista cognitivo, a aprendizagem contínua contribui para estimular funções executivas, memória e raciocínio, elementos associados à manutenção da capacidade funcional (OMS, 2020). A participação em cursos, oficinas, grupos de leitura ou atividades culturais favorece a plasticidade cognitiva e auxilia na construção de rotinas que estimulam a curiosidade e o pensamento crítico.

No plano social, a aprendizagem possibilita a ampliação de redes de apoio e vínculos sociais. O espaço educativo pode funcionar como ambiente de convivência, troca de experiências e reforço de pertencimento. Para muitos idosos, participar de atividades educativas representa oportunidade de estabelecer novas relações, reduzir sentimentos de solidão e fortalecer a inclusão comunitária (Rodrigues, 2024).

A dimensão identitária também merece destaque. Alheit (2006) argumenta que processos de aprendizagem interferem diretamente na construção da autonomia e no sentimento de continuidade biográfica. A velhice, nesse sentido, pode ser compreendida como etapa de reelaboração de projetos pessoais, em que a aprendizagem desempenha papel de mediação entre experiências passadas e possibilidades futuras.

Apesar das recomendações internacionais, a implementação da educação ao longo da vida para idosos enfrenta obstáculos estruturais. Um dos principais desafios refere-se à persistência de modelos educacionais que privilegiam o ensino formal e negligenciam práticas não formais e informais, contrariando o que propõem organismos internacionais como a UNESCO.

Outro ponto crítico envolve desigualdades no acesso: muitos idosos encontram dificuldades relacionadas à escolarização prévia insuficiente, barreiras econômicas, limitações de mobilidade ou ausência de equipamentos tecnológicos. Embora a OMS ressalte a importância da inclusão digital como componente do envelhecimento ativo, esse ainda constitui um dos principais entraves para a participação em iniciativas educacionais contemporâneas.

Além disso, o imaginário social frequentemente associa a velhice à perda de capacidades, o que impacta a autopercepção dos idosos e pode gerar insegurança quanto à participação em processos formativos. Tais barreiras simbólicas dialogam com a análise

de Alheit (2006), que considera a aprendizagem ao longo da vida como fenômeno atravessado por condições socioculturais que podem ampliar ou restringir oportunidades.

Assim como Rodrigues (2024) também destaca que a ausência de políticas públicas integradas limita a expansão de programas efetivamente comprometidos com a inclusão educacional da população idosa. Em muitos contextos, ainda há lacunas na articulação entre educação, assistência social e saúde, dificultando a consolidação de ações intersetoriais.

Diante desse cenário, torna-se necessário adotar estratégias que articulem o direito à educação ao longo da vida com o direito ao envelhecimento ativo. A ONU (2002) e a OMS (2020) defendem que políticas públicas devem considerar as especificidades da população idosa, incentivando programas flexíveis, acessíveis e culturalmente sensíveis e adequados.

A formação de profissionais voltados à gerontologia educacional constitui um ponto estratégico, já que metodologias de ensino devem reconhecer ritmos, interesses e experiências de vida dos idosos. Nesse sentido, Schlochauer e Leme (2012) ressaltam a importância de abordagens pedagógicas centradas no protagonismo dos aprendizes e em práticas reflexivas, que podem ser adaptadas a contextos intergeracionais.

Além disso, a expansão de espaços de aprendizagem comunitária e de iniciativas intersetoriais pode ampliar o alcance das políticas. A UNESCO propõe que municípios e regiões adotem o conceito de “cidades que aprendem”, integrando cultura, educação, saúde, tecnologia e participação cidadã a partir de uma visão de inclusão, sustentabilidade e diversidade (UNESCO, 2015). Essa perspectiva é especialmente relevante para o envelhecimento ativo, já que favorece ambientes de convivência e aprendizagem contínua. Por fim, a superação de barreiras tecnológicas demanda estratégias específicas, como formação continuada em competências digitais para idosos, acesso a dispositivos digitais e criação de ambientes virtuais respeitosos.

Fundamentos da educação ao longo da vida e sua relação com o envelhecimento

O envelhecimento populacional necessita de reflexões ampliadas sobre os sentidos da educação após a vida adulta, deslocando a compreensão da aprendizagem como um processo restrito à escolarização. A ideia de educação ao longo da vida, consolidada em organismos internacionais como UNESCO e ONU, entende o aprender como experiência contínua e social, exercida em diversas etapas e contextos da existência.

Essa concepção não se limita à atualização de conhecimentos, mas abrange a manutenção da autonomia, da participação social e da capacidade de adaptação às transformações sociais e tecnológicas (UNESCO, 2015). Ao relacionar essa perspectiva ao envelhecimento ativo, destaca-se que a educação se torna um dos principais eixos para o fortalecimento das capacidades individuais e coletivas na velhice, condição também ressaltada pela Organização Mundial da Saúde (WHO, 2016).

Estudos sobre processos formativos na maturidade evidenciam que o ato de aprender não se encerra com a aposentadoria e que os sujeitos idosos mantêm interesses cognitivos, culturais e sociais que podem ser potencializados quando encontram espaços de formação acessíveis e socialmente significativos. A literatura brasileira indica que iniciativas educacionais voltadas para pessoas idosas ampliam possibilidades de convivência, fortalecem vínculos e criam meios para enfrentar estereótipos relacionados à incapacidade ou à dependência (Cachioni; Ordóñez, 2012). Assim, a educação aparece como dimensão fundamental da cidadania na velhice.

A noção de lifelong learning ganhou força global a partir de documentos internacionais do início dos anos 2000, como o Plano Internacional de Madri sobre o Envelhecimento (ONU, 2002), que considera a educação uma condição estruturante para que idosos continuem participando da vida comunitária. A OMS reforça essa posição ao integrar a aprendizagem contínua ao seu modelo de envelhecimento saudável, argumentando que o desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais requer estímulos periódicos ao longo de toda a vida (WHO, 2020).

Silva e colaboradores (2021), ao discutirem políticas educacionais e desigualdades socioculturais, apontam que a aprendizagem continuada depende das condições materiais e simbólicas nas quais os indivíduos estão inseridos. Isso significa que, embora o direito à educação esteja formalmente garantido, seu usufruto não ocorre de maneira homogênea; aspectos como escolarização prévia, condições de trabalho, renda e acesso a bens culturais moldam as possibilidades de participação na velhice.

Nesse sentido, a educação não pode ser entendida apenas como oferta de cursos, mas como processo que envolve relações, experiências e reconhecimento social. Estudos de Lima et al. (2015) discutem, por exemplo, que práticas educativas envolvendo grupos intergeracionais permitem que idosos ressignifiquem trajetórias e reconstruam a percepção de pertencimento social. A troca entre gerações cria espaços de escuta e convivência, favorecendo o protagonismo das pessoas mais velhas e suas formas de interpretar o mundo.

A consolidação da educação ao longo da vida como direito exige políticas que reconheçam a diversidade do público idoso e suas necessidades socioculturais. A Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (Brasil, 2006; 2009) e o Estatuto do Idoso (Brasil, 2003) destacam que o acesso à educação integra estratégias amplas de inclusão e cidadania. Entretanto, estudos analisam que, no cotidiano, a implementação dessas diretrizes depende de articulação intersetorial que inclua saúde, assistência social, cultura e educação.

Os relatórios internacionais atualizados, como o documento da ONU em parceria com a CEPAL (Brasil; CEPAL, 2021), reforçam que a aprendizagem na velhice deve ser compreendida como política estratégica frente às transformações demográficas e tecnológicas. Assim, ações governamentais precisam considerar não apenas a oferta de cursos, mas também a criação de ambientes socioculturais que valorizem o protagonismo da pessoa idosa e sua inserção contínua na vida comunitária.

De forma geral, a educação ao longo da vida constitui eixo estruturante do envelhecimento ativo. Ao criar oportunidades de aprendizagem que respeitem as trajetórias singulares e reconheçam a experiência acumulada, ampliam-se as possibilidades de autonomia, participação e construção de sentidos na velhice.

Participação política e social, protagonismo e direitos sociais na velhice

A participação social é um conceito central no envelhecimento ativo, marcando a presença do idoso em espaços comunitários, políticos, culturais e institucionais, por meio de redes de convívio, associações, conselhos e outras formas de engajamento coletivo. Em linhas teóricas, ela é discutida como um processo que reflete tanto a agência individual quanto a estrutura social, sendo atravessada por desigualdades e relações de poder (Gohn, 2019).

As teorias da participação social precisam considerar de que modo desigualdades econômicas, sociais e simbólicas moldam quem pode participar, em que níveis e de que forma. Destaca-se abordagens teóricas que refletem sobre a participação como ato de cidadania, mas também como estratégia de legitimação social e como mecanismo de disputa por recursos (Gohn, 2019). Gohn analisa como diferentes correntes teóricas — desde perspectivas normativas até as mais críticas — interpretam a participação social, e questiona a ideia de que basta “oferecer espaços” de participação para que todos os indivíduos consigam se inserir com igualdade.

A participação social na velhice, especificamente, pode ser compreendida a partir dessas teorias e adaptada às particularidades da experiência dos idosos. Por exemplo, a teoria da seletividade socioemocional sugere que, na velhice, as pessoas tendem a selecionar relações mais significativas e funcionais para seu bem-estar emocional, reduzindo sua rede social, mas mantendo uma participação social mais profunda e satisfatória. Esse mecanismo seletivo não necessariamente significa exclusão, mas sim reorganização das prioridades sociais à medida que envelhecemos.

Outra perspectiva importante é a da continuidade, que propõe que os idosos mantenham padrões de participação semelhantes aos que já existiam em fases anteriores da vida, adaptando-os conforme suas capacidades. Essa teoria sugere que a participação social dos idosos reflete continuidade de papéis e estilos de vida, o que pode contribuir para a sua identidade e sensação de pertencimento.

No contexto das desigualdades sociais, Gohn (2019) destaca a necessidade de olhar para a participação não apenas como uma prática idealizada, mas como algo marcado por exclusões. Pessoas idosas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com menor acesso a recursos culturais ou redes de apoio, tendem a ter menor participação em espaços formais de controle social ou de política institucional. Esse olhar teórico permite compreender por que políticas para envelhecimento ativo devem incorporar uma perspectiva de justiça social: para permitir a participação real, é preciso superar barreiras estruturais.

Além disso, a participação social é também uma forma de poder simbólico: engajamento em associações ou conselhos permite ao idoso afirmar uma voz, construir narrativas sobre a própria velhice, resistir a estígmas e exercer cidadania. A teoria crítica da participação social, nesse sentido, aponta a visão de que a participação não é apenas envolvimento, mas pode servir como meio de contestação social e transformação das condições de vida.

Assim, para fundamentar politicamente o envelhecimento ativo, é necessário considerar que a participação social dos idosos deve ser vista tanto como expressão de atitude individual quanto como espaço de disputa por visibilidade, recursos e reconhecimento — e que tais disputas são moldadas por desigualdades históricas e sociais.

A participação social na velhice assume uma dimensão particularmente política quando se fala em protagonismo e exercício de direitos sociais. Para que a velhice seja vivida de forma cidadã e ativa, os idosos precisam não apenas ocupar espaços de

convívio, mas também ter voz em instâncias decisórias e de controle social, para que seus interesses sejam representados e considerados nas políticas públicas.

De acordo com Oliveira et al. (2023), nas políticas públicas brasileiras há mecanismos simbólicos e institucionais que modulam a construção social da pessoa idosa. A partir da análise de documentos normativos, os autores identificam que a participação dos idosos muitas vezes esbarra em modelos de poder que privilegiam uma visão biomédica do envelhecimento, responsabilizando os idosos por sua vulnerabilidade e limitando seu protagonismo efetivo. Sua participação política, portanto, não pode ser reduzida a uma presença simbólica, mas deve se constituir em exercício de cidadania, com direito a reivindicação, a controle social e a participação institucional.

O protagonismo da pessoa idosa nos conselhos de direitos, por exemplo, representa uma forma real de participação política. Esses conselhos oferecem espaço para que os próprios idosos participem da formulação, acompanhamento e avaliação de políticas voltadas à população da terceira idade. No entanto, como apontado por estudos sobre conselhos municipais, nem sempre a composição desses órgãos assegura a representatividade de pessoas mais velhas, o que limita seu papel real de controle social.

Além disso, a participação política está intrinsecamente ligada à construção de direitos sociais: o protagonismo do idoso em conselhos ou movimentos reivindicatórios tem o potencial de fortalecer políticas como a assistência social, proteção contra a discriminação por idade e garantia de serviços acessíveis. Para que isso ocorra, é necessário que os espaços de participação sejam estruturados com acessibilidade física, informacional e simbólica, permitindo que os idosos não apenas marquem presença, mas influenciem decisões.

A participação dos idosos em campos políticos reflete, também, a ideia de cidadania como processo dinâmico e intergeracional. A noção de protagonismo não deve ser vista apenas como consumo de serviços, mas como contribuição para a sociedade, por meio da experiência acumulada, das redes sociais construídas e da capacidade de mobilização. Quando os idosos participam como agentes de mudança, geram demandas por políticas mais sensíveis à sua realidade e fortalecem o caráter democrático das instituições.

A qualidade desse protagonismo exige, ainda, políticas que reconheçam os direitos dos idosos não apenas como beneficiários, mas como sujeitos de deveres e responsabilidades: participação em conselhos, advocacia para políticas de envelhecimento e mobilização comunitária. Para além do voluntariado ou de iniciativas

assistenciais, a participação política institucionalizada oferece uma via para que as pessoas mais velhas exerçam controle social, reivindiquem serviços, fiscalizem orçamentos e influenciem a alocação de recursos.

Por fim, vale ressaltar que a participação política dos idosos é uma estratégia de enfrentamento à invisibilidade etária. A presença de pessoas idosas em espaços deliberativos contribui para desmistificar estereótipos negativos sobre a velhice, reforçar sua agência e torná-las protagonistas de suas trajetórias, reivindicando e disputando direitos sociais de maneira plena.

CONCLUSÃO

O estudo permitiu evidenciar que os avanços normativos construídos internacionalmente e no Brasil estabelecem bases consistentes para a promoção do envelhecimento ativo, destacando a centralidade da participação social, da capacidade funcional e da garantia de direitos sociais. Documentos como o Plano de Madri, a Estratégia Global da OMS e a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa revelam que a velhice deve ser compreendida de forma ampla e intersetorial, envolvendo saúde, educação, assistência social, cultura e ambientes comunitários favoráveis.

Os achados mostram que, embora o país possua instrumentos legais robustos, desafios persistem na implementação prática das políticas, sobretudo em relação à articulação entre esferas governamentais, ao financiamento, à formação de profissionais e ao monitoramento das ações. A pandemia de COVID-19 evidenciou fragilidades importantes na rede de apoio às pessoas idosas, reforçando a urgência de políticas mais integradas, equitativas e sustentáveis.

A educação ao longo da vida mostrou-se um componente essencial para a promoção da autonomia, do bem-estar e da inclusão social das pessoas idosas. A literatura analisada destaca que a aprendizagem contínua não apenas estimula capacidades cognitivas, mas fortalece vínculos sociais, amplia a participação em diferentes contextos e contribui para a construção de novas formas de pertencimento na velhice. Essa dimensão reafirma que a educação é direito fundamental e condição estruturante do envelhecimento ativo.

Dessa forma, conclui-se que o estudo cumpre seu objetivo ao integrar marcos normativos, fundamentos educacionais e perspectivas contemporâneas sobre a velhice. Ressalta-se que o envelhecimento ativo depende tanto da existência de políticas públicas

consistentes quanto da criação de ambientes educativos, sociais e culturais que permitam aos idosos exercer protagonismo, autonomia e participação plena na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALHEIT, Peter. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 1–14, 2006.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 3 out. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 15 de novembro de 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.528, de 19 de outubro de 2006. Aprova a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 20 out. 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/antigos/portaria-ms-no-2-528-de-19-de-outubro-de-2006>. Acesso em: 16 de novembro de 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa*. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/folder/politica_nacional_pessoa_idosa_2009.pdf. Acesso em: 15 de novembro de 2025.

BRASIL; COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). *Relatório nacional sobre a aplicação do Plano de Ação Internacional de Madri sobre o Envelhecimento*. Brasília: MDH; CEPAL, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/atuacao-internacional/organizacoes-nacoes-unidas-onu/relatorios-internacionais-1/relatorio-nacional-sobre-a-aplicacao-do-plano-de-acao-internacional-de-madrid-sobre-o-envelhecimento-cepal>. Acesso em: 16 de novembro de 2025.

CACHIONI, M.; ORDONEZ, T. N. Aprendizagem ao longo da vida: um estudo com idosos participantes de programas educativos. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 17, n. 2, p. 245–254, 2012. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812012000200008. Acesso em: 18 de novembro de 2025.

GOHN, Maria da Glória. Teorias sobre a participação social: desafios para a compreensão das desigualdades sociais. *Cadernos CRH*, Salvador, v. 32, n. 85, p. 63–81, 2019. DOI: 10.9771/ccrh.v32i85.27655.

LIMA, V. F. et al. Educação, envelhecimento e intergeracionalidade: reflexões sobre práticas educativas. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 6, p. 1799–1808, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232015206.02382014>. Acesso em: 18 de novembro de 2025.

MAGNABOSCO, M. C.; NERI, A. L.; VIEIRA, E. B. Práticas educativas e envelhecimento: análise de um programa sociocultural. *Revista Brasileira de*

Enfermagem, Brasília, v. 57, n. 2, p. 155–160, 2004. DOI:
<https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000200022>. Acesso em: 18 de novembro de 2025.

OLIVEIRA, Wagner Ivan Fonseca de; SALVADOR, Pétala Tuani Cândido de; LIMA, Kenio Costa de. Aspectos determinantes para a construção social da pessoa idosa a partir das políticas públicas no Brasil. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 32, n. 2, e210118pt, 2023. DOI: 10.1590/S0104-12902023210118pt.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Madrid International Plan of Action on Ageing**. Nova York: ONU, 2002. Disponível em:
<https://social.un.org/ageing-working-group/documents/mipaa-en.pdf>. Acesso em: dia mês ano.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **World Report on Ageing and Health**. Geneva: WHO, 2015.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **CD49.R15 – Plano de ação sobre a saúde dos idosos, incluindo o envelhecimento ativo e saudável**. Washington, D.C.: OPAS, 2009. Disponível em:
<https://www.paho.org/pt/documentos/cd49r15-plano-acao-sobre-saude-dos-idosos-incluindo-envelhecimento-ativo-e-saudavel>. Acesso em: 15 de novembro de 2025.

RODRIGUES, M. M. **A educação e a aprendizagem ao longo da vida**. Educar em Revista, 2024.

SCHLOCHAUER, C.; LEME, M. I. S. Aprendizagem ao longo da vida: uma condição fundamental para a carreira. ReCaPe – **Revista de Carreira e Pessoas**, v. 2, n. 2, 2012.

SILVA, Ferlice Dantas; SOUZA, Ana Lúcia. Diretrizes internacionais e políticas para os idosos no Brasil: a ideologia do envelhecimento ativo. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 14, n. 1, p. 93–104, 2011. Disponível em:
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/356>. Acesso em: 17 de novembro de 2025.

SILVA, M. R. et al. Escolarização, desigualdades e permanências no campo educacional brasileiro. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e24596, 2021. DOI:
<https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902496>. Acesso em: 18 de novembro de 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Decade of Healthy Ageing: plan of action 2021–2030**. Geneva: WHO, 2020. Disponível em:
<https://cdn.who.int/media/docs/default-source/decade-of-healthy-ageing/decade-proposal-final-apr2020-en.pdf>. Acesso em: 15 de novembro de 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Global strategy and action plan on ageing and health 2016–2030**. Geneva: WHO, 2016. Disponível em:
https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/wha69/a69_r3-en.pdf. Acesso em: 16 de novembro de 2025.



O PAPEL DO PROFISSIONAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Rosângela Corrêa Modesto

Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5731581.1-7

**O PAPEL DO PROFISSIONAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**
DOI: [10.29327/5731581.1-7](https://doi.org/10.29327/5731581.1-7)
Rosângela Corrêa Modesto
Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um dos principais instrumentos para a efetivação da educação inclusiva no Brasil, fundamentado em marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). O presente estudo tem como objetivo compreender as funções, desafios e contribuições do profissional do AEE para a promoção da inclusão escolar. A metodologia consistiu em análise teórico-documental baseada nos autores citados no corpus textual, entre eles Mantoan, Mendes, Pletsch, Glat, Lima e Mendes, além das principais legislações que orientam a prática inclusiva. Os achados evidenciam que o AEE desempenha funções pedagógicas complementares ao ensino regular, atuando na identificação e eliminação de barreiras que comprometem a aprendizagem. Observou-se que o professor especializado exerce papel mediador, articulando recursos pedagógicos, tecnologias assistivas e estratégias de acessibilidade, ao mesmo tempo em que colabora com o professor da sala comum para o planejamento curricular. Também foram identificados desafios, como insuficiência de formação docente, falta de recursos materiais e interpretações equivocadas sobre o papel do atendimento especializado. Conclui-se que o AEE é indispensável para a consolidação de práticas inclusivas, requerendo trabalho colaborativo, valorização profissional e políticas públicas que assegurem condições estruturais e pedagógicas adequadas.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Inclusão Escolar; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Specialized Educational Assistance (AEE) is one of the main instruments for implementing inclusive education in Brazil, supported by legal frameworks such as the Federal Constitution of 1988, the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB nº 9.394/1996), and the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (Brazil, 2008). This study aims to understand the functions, challenges, and contributions of AEE professionals to promoting school inclusion. The methodology involved theoretical and documentary analysis based on the authors cited in the document, including Mantoan, Mendes, Pletsch, Glat, Lima, and Mendes, as well as the legislation guiding inclusive practices. The findings show that AEE performs complementary pedagogical functions to regular education, identifying and removing barriers that hinder learning. Results indicate that the specialized teacher acts as a mediator, articulating pedagogical resources, assistive technologies, and accessibility strategies while collaborating with regular classroom teachers. Challenges include insufficient training, lack of material resources, and misinterpretations of the service's role. The study concludes that AEE is essential for strengthening inclusive practices and requires collaborative work, professional appreciation, and public policies that ensure adequate structural and pedagogical conditions.

Keywords: Specialized Educational Assistance; School Inclusion; Pedagogical Practices.

RESUMEN

El Atendimiento Educacional Especializado (AEE) es uno de los principales instrumentos para la efectivación de la educación inclusiva en Brasil, respaldado por marcos legales como la Constitución Federal de 1988, la LDB nº 9.394/1996 y la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (Brasil, 2008). Este estudio tiene como objetivo comprender las funciones, desafíos y contribuciones del profesional del AEE para la inclusión escolar. La metodología consistió en un análisis teórico-documental basado en los autores citados en el texto, como Mantoan, Mendes, Pletsch, Glat, Lima y Mendes, además de la legislación pertinente. Los hallazgos demuestran que el AEE desempeña funciones pedagógicas complementarias al aula regular, actuando en la identificación y eliminación de barreras que dificultan el aprendizaje. Se identificó que el docente especializado actúa como mediador, articulando recursos pedagógicos, tecnologías asistivas y estrategias de accesibilidad, además de colaborar con el profesor de la sala común. Entre los desafíos se destacan la falta de formación específica, la escasez de recursos materiales y la interpretación equivocada de su función. Se concluye que el AEE es fundamental para fortalecer prácticas inclusivas, demandando trabajo colaborativo, valorización profesional y políticas públicas que garanticen condiciones estructurales y pedagógicas adecuadas.

Palabras clave: Atención Educativa Especializada; Inclusión Escolar; Prácticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A consolidação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil representa um avanço significativo no reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, fundamentado pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB nº 9.394/1996. Esses dispositivos legais ampliaram a compreensão da educação como direito social e reforçaram a necessidade de oferta de serviços capazes de atender às singularidades dos estudantes, reafirmando que o ensino deve ocorrer em ambientes regulares, com o apoio de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse contexto, o AEE surge como ferramenta essencial para eliminar barreiras e garantir que o processo de aprendizagem seja acessível e significativo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estruturou o AEE como um serviço pedagógico complementar ou suplementar ao ensino regular, destacando sua função de orientar e apoiar estudantes público-alvo da educação especial. Esse movimento marca a transição de um modelo integrador para um modelo inclusivo, no qual a presença do estudante na escola não depende de sua adaptação ao sistema, mas da capacidade institucional de reorganizar suas práticas pedagógicas. Mantoan (2015) reforça que inclusão não se limita à matrícula, mas exige a revisão dos métodos de ensino e a valorização das diferenças.

Nesse cenário, o papel do professor do AEE ganha destaque, pois sua atuação envolve identificar barreiras, elaborar recursos acessíveis e articular práticas pedagógicas com a sala de aula regular. Mendes (2006) enfatiza que o atendimento especializado não deve ser confundido com reforço escolar, uma vez que sua função é a de favorecer a aprendizagem por meio de adaptações, tecnologias assistivas e estratégias que permitam ao estudante acessar o currículo. Assim, o serviço assume uma dimensão política e pedagógica, voltada à promoção de autonomia, equidade e participação.

O Decreto nº 7.611/2011 reforça essa perspectiva ao determinar que o AEE deve ocorrer preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais, garantindo materiais, tecnologias e condições adequadas ao desenvolvimento dos estudantes. Entretanto, como destacam Lima e Mendes (2020), a oferta do atendimento ainda enfrenta desafios, como a falta de recursos materiais, insuficiência de formação docente e interpretações equivocadas sobre sua função. Essas barreiras apontam para a necessidade de formação continuada, articulação institucional e fortalecimento das políticas públicas.

Diante desse panorama, torna-se fundamental analisar como o AEE é concebido e implementado no ambiente escolar, considerando o papel do professor especializado, suas atribuições e o trabalho colaborativo com o ensino regular. Assim, o objetivo principal do estudo é compreender as funções, desafios e possibilidades da atuação do profissional do AEE, bem como sua contribuição para a efetivação da educação inclusiva nas escolas brasileiras.

DESENVOLVIMENTO

A consolidação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço referente à educação inclusiva no Brasil é proveniente de um processo histórico de ampliação dos direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiência. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como direito de todos e dever do Estado (Brasil, 1988), as políticas públicas passaram a delinear caminhos para o acolhimento das diferenças e para a construção de uma escola acessível, plural e comprometida com a diversidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 – representa um marco normativo que reforça a obrigatoriedade do atendimento especializado às pessoas com deficiência, de preferência na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Essa diretriz legal introduziu a ideia de que o processo educativo não se restringe

à transmissão de conteúdos, mas envolve também a criação de condições pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas limitações ou especificidades.

Com base nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) institui o AEE como um serviço de natureza pedagógica voltado ao apoio, à orientação e ao acompanhamento do processo educacional de estudantes público-alvo da Educação Especial. Essa política define o AEE como complementar ou suplementar ao ensino regular, e não substitutivo, o que implica reconhecer que o estudante deve estar matriculado em uma turma comum, participando ativamente das práticas escolares, enquanto recebe o apoio especializado que ajuda no seu acesso ao currículo.

O discurso inclusivo rompe com o modelo de integração que vigorou durante décadas no sistema educacional brasileiro, o qual condicionava a presença de estudantes com deficiência a determinadas “adaptações” ou “aptidões” (Mantoan, 2015). Para Mantoan (2015), a inclusão não se limita à presença física do aluno na escola, mas envolve um redesenho das práticas pedagógicas e da própria concepção de ensino, de modo que a diferença seja compreendida como característica constitutiva da aprendizagem. Assim, o AEE surge como instrumento fundamental para viabilizar essa nova organização da escola, colaborando para que o processo educativo se torne flexível, cooperativo e atento às singularidades.

O Decreto nº 7.611/2011 reforça a centralidade do AEE ao definir suas atribuições, modalidades e espaços de realização. O documento reconhece o serviço como apoio técnico e pedagógico oferecido de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, com o propósito de eliminar barreiras que dificultam a participação e o desempenho positivo dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011). Essa normativa orienta que o AEE seja realizado, preferencialmente, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), ambientes equipados com materiais didáticos e tecnologias assistivas que potencializam a autonomia e a aprendizagem dos alunos.

O movimento a favor da inclusão educacional requer uma análise crítica sobre os modos como a escola estrutura suas práticas e seus discursos. O AEE não pode ser interpretado como um espaço de reforço escolar, nem tampouco como substituto da ação docente em sala de aula comum (Mendes, 2006). Sua função está em identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que permitam ultrapassar barreiras

atitudinais, comunicacionais e instrumentais que dificultam o desenvolvimento do estudante. Essa compreensão amplia o papel do AEE para além da dimensão técnica, conferindo-lhe um caráter político e pedagógico, voltado à equidade de oportunidades.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolida os princípios que sustentam o AEE, ao estabelecer que a oferta deste atendimento deve integrar o sistema educacional em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2015). A legislação determina que os sistemas de ensino assegurem o acesso de todos os estudantes ao currículo comum, com as adaptações necessárias, reafirmando que o direito à educação se concretiza no convívio, na participação e no reconhecimento da diferença como valor social.

Para Pletsch (2006), compreender o papel do AEE exige reconhecer que a inclusão escolar é um processo em permanente construção, atravessado por tensões entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas. A autora observa que a implementação do AEE nas escolas depende, sobretudo, da preparação dos profissionais, do apoio institucional e da articulação entre os diferentes agentes educativos. Assim, o AEE não se restringe à execução de atividades específicas, mas se constitui como um campo de mediação entre o aluno e o conhecimento, envolvendo planejamento, acompanhamento e reflexão constante sobre a aprendizagem.

Essa concepção aproxima-se da perspectiva defendida por Mantoan (2015), que entende a escola inclusiva como um espaço de convivência e de produção de sentidos compartilhados, no qual o professor do AEE atua de forma colaborativa com os demais docentes. Nesse sentido, a prática do atendimento especializado requer uma postura investigativa, capaz de identificar as barreiras que comprometem a aprendizagem e propor alternativas pedagógicas que respeitem o ritmo e as potencialidades de cada aluno.

O documento da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) enfatiza ainda que o AEE deve ser planejado de modo articulado com o projeto pedagógico da escola. Essa orientação reforça a ideia de que o atendimento especializado não é uma ação isolada, mas parte integrante da proposta educativa institucional. O trabalho do professor do AEE, portanto, envolve tanto a adaptação de materiais e o uso de tecnologias assistivas quanto o diálogo contínuo com a equipe pedagógica, os alunos e seus familiares, com vistas à construção de estratégias que tragam a participação dos estudantes nas atividades curriculares.

Mendes (2006) destaca que, ao longo das últimas décadas, o conceito de inclusão passou a ser compreendido como um compromisso ético e político da educação, e não

apenas como uma questão técnica. A presença do AEE nas escolas simboliza essa mudança de ideologia, pois representa a transição de um modelo centrado na deficiência para uma concepção de ensino que reconhece a diversidade como elemento essencial da prática pedagógica. Assim, a função do atendimento especializado extrapola a dimensão compensatória e assume um papel emancipador, voltado à promoção da autonomia e da cidadania dos sujeitos.

De acordo com a LDB (Brasil, 1996), o AEE é uma responsabilidade dos sistemas de ensino, que devem garantir profissionais qualificados, recursos adequados e condições de infraestrutura que favoreçam o aprendizado dos estudantes com necessidades específicas. Essa responsabilidade se estende à formação inicial e continuada dos docentes, de modo que o trabalho pedagógico seja sustentado por bases teóricas sólidas e práticas comprometidas com a diversidade.

Ao discutir os fundamentos do atendimento especializado, Pletsch (2006) argumenta que a efetivação das políticas inclusivas depende da capacidade da escola em articular o AEE com as ações pedagógicas cotidianas. Para a autora, quando o AEE se integra ao currículo escolar, deixa de ser um espaço paralelo e passa a compor a dinâmica institucional, tornando-se um instrumento de transformação das práticas e de ressignificação do ensino.

A perspectiva apresentada por Mantoan (2015) converge nesse sentido ao defender que a educação inclusiva é um processo de revisão permanente das concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, afirmando que a escola que se pretende inclusiva precisa repensar seus métodos, conteúdos e finalidades, para que o conhecimento se torne acessível a todos. O AEE, nesse contexto, cumpre papel decisivo na reestruturação pedagógica, uma vez que oferece suporte técnico e conceitual à construção de ambientes de aprendizagem diversos e acolhedores.

Por fim, o AEE pode ser compreendido como uma ação pedagógica que traduz, no cotidiano escolar, o princípio da educação como direito humano universal. Sua consolidação, ao longo das últimas décadas, reflete um movimento de valorização da diferença e de compromisso com a equidade educacional. Mais do que um espaço de atendimento, o AEE constitui-se em um campo de reflexão, planejamento e articulação, no qual o professor atua como mediador do processo de ensino e aprendizagem, promovendo a construção de caminhos possíveis para que cada estudante se desenvolva em sua integralidade.

O perfil e as atribuições do profissional do Atendimento Educacional Especializado

O trabalho do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE) é sustentado por uma formação específica e por um compromisso ético com os princípios da educação inclusiva. Esse profissional assume a função de mediador entre o aluno, o conhecimento e a comunidade escolar, colaborando para a construção de práticas pedagógicas que reconhecem as singularidades e especificidades do processo de aprendizagem. A formação docente, nesse contexto, precisa ir além da dimensão técnica, envolvendo o desenvolvimento de competências teóricas, metodológicas e relacionais que ajudem na ação educativa frente à diversidade (Pletsch, 2012).

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), a oferta de formação continuada para os profissionais da educação é uma das responsabilidades dos sistemas de ensino. Essa exigência reforça a necessidade de preparar o professor do AEE para compreender as particularidades dos alunos público-alvo da educação especial, bem como para planejar e adaptar estratégias pedagógicas que favoreçam sua participação nas atividades escolares. O docente especializado deve conhecer os recursos de acessibilidade, às tecnologias assistivas e os métodos de ensino adaptados, mas também refletir sobre as dimensões culturais e sociais que englobam a inclusão (Mantoan, 2015).

A formação do professor do AEE deve possibilitar a construção de uma identidade profissional voltada à reflexão crítica sobre o próprio fazer pedagógico. Para Mantoan (2015), o docente que atua na educação inclusiva precisa compreender que ensinar é um ato político, pois envolve escolhas éticas que refletem o tipo de sociedade que se deseja construir. Assim, o perfil desse profissional está ancorado em valores como a empatia, o respeito às diferenças e o compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes.

Pletsch (2012) pontua que a atuação do professor do AEE é atravessada por desafios que exigem uma postura investigativa e flexível. A complexidade de seu trabalho demanda constante atualização teórica e metodológica, uma vez que o campo da educação inclusiva está em permanente transformação. O domínio das políticas públicas, da legislação e das práticas pedagógicas inclusivas é condição essencial para que esse profissional possa desenvolver ações que favoreçam o avanço da educação especial na perspectiva da inclusão.

O Decreto nº 7.611/2011 define o AEE como um serviço que deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à plena participação dos alunos com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2011). Essa definição orienta que o professor do AEE atue de maneira articulada ao trabalho pedagógico da escola, possibilitando que sua ação complemente e enriqueça as práticas da sala regular, sem substituí-las.

Segundo Mendes (2006), as atribuições do docente especializado envolvem o planejamento de estratégias educacionais individualizadas, a adaptação de materiais e o uso de tecnologias assistivas que ampliem as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. O professor do AEE é responsável por realizar avaliações diagnósticas que identifiquem as potencialidades e as necessidades de cada aluno, elaborando, a partir disso, planos de atendimento que dialoguem com o currículo escolar. O foco do trabalho não está na limitação, mas nas condições que favorecem a aprendizagem e a autonomia.

O documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) orienta que o AEE deve ocorrer preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais, e que o professor especializado deve manter articulação constante com o docente da sala comum. Essa colaboração é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem seja integrado e coerente. O trabalho conjunto entre ambos os profissionais permite a troca de saberes e a construção de estratégias que respeitem o ritmo, os interesses e as particularidades dos discentes.

Para Glat e Pletsch (2011), o professor do AEE precisa desenvolver uma visão mais ampla de seu papel, entendendo que sua atuação não se limita ao atendimento individualizado. Ele participaativamente da dinâmica escolar, colaborando com a elaboração de projetos pedagógicos e contribuindo para a formação da equipe docente. Essa atuação interdisciplinar fortalece a perspectiva de uma escola inclusiva, em que o conhecimento é construído de forma compartilhada e contextualizada.

A atuação do professor do AEE também implica o registro sistemático das atividades e o acompanhamento do progresso dos alunos. Esses registros servem de subsídio para o planejamento das ações pedagógicas e para o diálogo com a equipe escolar e as famílias. O trabalho do docente especializado, portanto, é permeado por processos de observação, escuta e reflexão, que demandam sensibilidade e rigor pedagógico.

O exercício da docência no AEE apresenta desafios que ultrapassam as questões pedagógicas. A insuficiência de recursos materiais, a escassez de formação específica e as condições estruturais das escolas muitas vezes comprometem a efetividade do atendimento (Lima; Mendes, 2020). Além disso, ainda há situações em que o AEE é

interpretado de forma equivocada, sendo reduzido a uma prática compensatória ou paralela ao ensino regular, o que enfraquece seu potencial transformador.

Mantoan (2015) aponta que a superação desses desafios exige uma mudança cultural na forma como a escola comprehende a diferença. A presença do professor do AEE deve ser entendida como parte da construção coletiva da inclusão, e não como uma responsabilidade isolada. O compromisso institucional com a diversidade deve envolver todos os profissionais da educação, de modo que a inclusão se torne uma prática cotidiana e não apenas um discurso político.

Pletsch (2012) reforça que a valorização do professor do AEE está diretamente relacionada à existência de políticas públicas consistentes e de programas de formação continuada que o preparem para lidar com as demandas da realidade escolar. A atuação do docente especializado deve ser sustentada por redes de apoio, assessorias pedagógicas e espaços de formação reflexiva que possibilitem a troca de experiências e o fortalecimento de sua identidade profissional.

Por outro lado, há perspectivas positivas no cenário atual. O avanço das políticas de inclusão, o desenvolvimento de novas tecnologias educacionais e o reconhecimento social do papel do AEE vêm ampliando o alcance e a importância desse serviço no sistema educacional brasileiro. Como afirmam Lima e Mendes (2020), a atuação do professor especializado é um elemento central para que a escola se constitua como espaço de acolhimento e aprendizagem para todos, sendo o AEE um eixo articulador dessa transformação.

O perfil e as atribuições do profissional do Atendimento Educacional Especializado expressam um compromisso com a equidade e com o direito à educação em sua plenitude. Esse docente atua como mediador, pesquisador e agente de transformação, articulando teoria e prática em um movimento contínuo de construção do saber pedagógico voltado à diversidade humana. Sua presença nas escolas reafirma o ideal de uma educação que se fundamenta na convivência, na acessibilidade e no reconhecimento das múltiplas formas de aprender.

O trabalho colaborativo entre o AEE e a sala de aula regular

A construção de uma escola inclusiva pressupõe a integração de diferentes agentes educacionais em torno de um mesmo objetivo: certificar que todos os estudantes participem ativamente do processo de ensino e aprendizagem, considerando suas

singularidades e potencialidades. Nesse contexto, o trabalho colaborativo entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino regular constitui um dos pilares centrais para o funcionamento das políticas de inclusão escolar, representando uma prática que articula conhecimento, diálogo e responsabilidade pedagógica.

O AEE, conforme definido pelo Decreto nº 7.611/2011, deve ser compreendido como um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que contribuam para a eliminação de barreiras à participação dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Assim, sua função não é substituir ou reproduzir as atividades da sala de aula comum, mas atuar de forma articulada com o currículo escolar, complementando o processo de aprendizagem e contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da independência dos estudantes (Brasil, 2011).

Essa concepção encontra respaldo na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que enfatiza a necessidade de o AEE ser desenvolvido em articulação com o ensino regular, em parceria com os demais profissionais da escola. A atuação colaborativa entre esses docentes requer o estabelecimento de vínculos pedagógicos, a construção de planos de ensino integrados e o acompanhamento contínuo das estratégias educacionais adotadas, de modo a favorecer o desenvolvimento global dos alunos público-alvo da educação especial. A colaboração, nesse sentido, representa um espaço de formação mútua e de reflexão sobre as práticas, possibilitando que o ensino se torne mais equitativo e sensível às diversidades presentes em sala de aula.

O conceito de inclusão vai além do ato de inserir o aluno no espaço escolar, pois implica repensar o modelo de ensino, a metodologia e a organização das práticas pedagógicas (Mantoan, 2015). Sob essa visão, a parceria entre o professor da sala comum e o do AEE é um fator determinante para a efetividade da inclusão, já que ambos compartilham a responsabilidade pela aprendizagem de todos os estudantes. Essa corresponsabilidade exige diálogo constante, cooperação nas decisões pedagógicas e respeito às especificidades de cada campo de atuação, sem hierarquização entre as funções.

A relação entre o AEE e a sala regular é, portanto, essencialmente pedagógica e dialógica. Mendes (2006) observa que o debate sobre a inclusão escolar no Brasil tem se estendido no sentido de reconhecer que a escola precisa reconfigurar suas práticas, superando a lógica de segregação e dependência que historicamente marcou o atendimento às pessoas com deficiência. O trabalho conjunto entre os docentes permite

que as estratégias de ensino sejam planejadas de maneira mais contextualizada e que as adaptações curriculares ocorram de forma integrada, evitando que o AEE se torne um espaço isolado ou desvinculado das experiências educacionais cotidianas.

O papel do professor de educação especial não deve ser entendido como o de um “auxiliar” do professor da sala comum, mas como um profissional com formação específica, capaz de colaborar com o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (Glat; Pletsch, 2011). Essa colaboração exige um diálogo horizontal, em que ambos os docentes participam da construção do conhecimento sobre o aluno e compartilham experiências que enriquecem o processo educativo. Ao reconhecer o AEE como parte integrante da dinâmica escolar, quebra-se com a ideia de que ele atua apenas de maneira corretiva ou compensatória, passando a ser um espaço de inovação e apoio pedagógico à diversidade.

No entanto, como apontam Lima e Mendes (2020), ainda há desafios concretos para a consolidação dessa parceria nas escolas. A ausência de tempo destinado ao planejamento conjunto, a sobrecarga de trabalho docente e a escassez de recursos institucionais comprometem a efetividade do trabalho colaborativo. Em muitos contextos, o professor do AEE atua de forma isolada, sem articulação direta com os demais profissionais da escola, o que dificulta o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e enfraquece o sentido de continuidade entre o atendimento especializado e o ensino regular. A superação dessas barreiras demanda políticas educacionais que assegurem condições estruturais e pedagógicas adequadas para a prática colaborativa.

O Decreto nº 10.502/2020, ao instituir a nova Política Nacional de Educação Especial, reafirma que a colaboração entre o AEE e o ensino regular deve ocorrer por meio da troca de informações, do planejamento articulado e da avaliação compartilhada das estratégias pedagógicas. Essa diretriz reflete a compreensão de que o processo de inclusão é dinâmico e requer a cooperação de todos os agentes escolares, incluindo gestores, docentes, famílias e profissionais de apoio (Brasil, 2020). Desse modo, a parceria entre o AEE e a sala regular constitui uma prática que não se restringe ao âmbito técnico, mas assume dimensão ética e política, pautada no direito à educação e na valorização da diversidade humana.

Além do aspecto institucional, o trabalho colaborativo possui uma dimensão formativa relevante. Como observa Pletsch (2012), a atuação conjunta possibilita uma aprendizagem profissional contínua, pois o intercâmbio entre os docentes enriquece a prática pedagógica e favorece a construção de uma cultura de inclusão na escola. A troca

de experiências entre os professores permite identificar estratégias mais adequadas, analisar resultados e replanejar intervenções, consolidando um ambiente educativo mais reflexivo e participativo.

A colaboração entre o AEE e a sala regular, portanto, deve ser compreendida como uma relação de reciprocidade, em que o conhecimento se constrói a partir do diálogo e da troca de saberes. Essa interação fortalece o projeto pedagógico da escola e contribui para que o processo de ensino se torne mais acessível e sensível às diferenças individuais. Ao reconhecer que a aprendizagem é um fenômeno social, situado e interdependente, a escola amplia sua capacidade de atender a todos os estudantes, reafirmando seu compromisso com uma educação pública de qualidade e inclusiva.

O trabalho colaborativo entre o AEE e o ensino regular é condição indispensável para a consolidação de práticas inclusivas no cotidiano escolar. Essa parceria não se limita à execução de tarefas compartilhadas, mas envolve a construção de uma nova cultura educacional, baseada na cooperação, na escuta e na corresponsabilidade. Somente a partir dessa interação contínua é possível transformar o espaço escolar em um ambiente onde as diferenças sejam reconhecidas como elementos constitutivos do processo educativo, e não como obstáculos à aprendizagem.

CONCLUSÃO

O estudo permitiu compreender que o Atendimento Educacional Especializado é um componente estruturante da educação inclusiva, desempenhando um papel essencial na eliminação de barreiras que dificultam a participação e o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial. Os documentos analisados mostram que o AEE, ao articular práticas pedagógicas, tecnologias assistivas e adaptações curriculares, fortalece o acesso ao currículo e promove a autonomia dos alunos.

Verificou-se que o trabalho do professor do AEE envolve não apenas domínio técnico, mas também postura investigativa, sensibilidade, planejamento articulado e colaboração com os docentes da sala regular. Essa atuação compartilhada constitui um dos achados centrais do estudo, evidenciando que a inclusão se materializa quando há diálogo constante, corresponsabilidade e revisão contínua das práticas escolares. O trabalho colaborativo, portanto, é elemento decisivo para a efetividade da política inclusiva.

O estudo também identificou desafios que permeiam a implementação do AEE, tais como falta de formação específica, escassez de recursos materiais, carga de trabalho

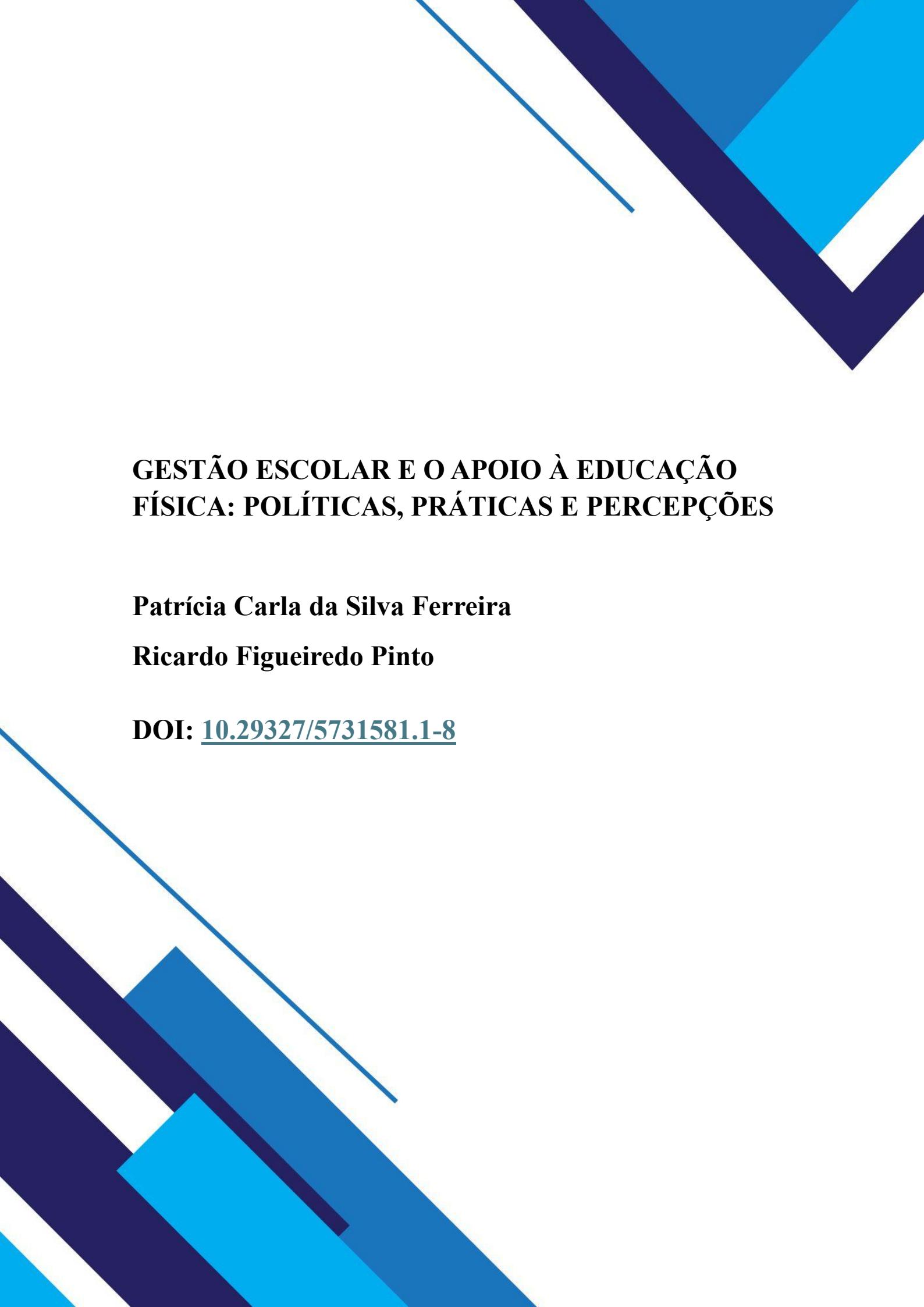
elevada e persistência de concepções equivocadas a respeito do serviço. Tais limitações reforçam a necessidade de fortalecimento das políticas públicas, investimentos em formação continuada e criação de condições estruturais que favoreçam o trabalho pedagógico inclusivo.

Por fim, conclui-se que a ampliação e qualificação do AEE dependem da valorização do professor especializado, do compromisso institucional com a diversidade e da consolidação de práticas colaborativas no cotidiano escolar. O serviço se afirma, assim, como instrumento fundamental para uma educação mais equitativa, participativa e capaz de reconhecer as múltiplas formas de aprender.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 nov. 2011.
- 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). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 30 set. 2020.
- GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. O papel do professor de educação especial no contexto da educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 431–446, 2011.
- LIMA, Sílvia Regina de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desafios da prática docente no AEE: entre o ideal e o possível. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 26, n. 3, p. 483–500, 2020.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2015.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387–405, 2006.

PLETSCH, Márcia Denise. Formação de professores e inclusão escolar: reflexões sobre a prática docente na educação básica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 44, p. 143–157, 2012.



GESTÃO ESCOLAR E O APOIO À EDUCAÇÃO FÍSICA: POLÍTICAS, PRÁTICAS E PERCEPÇÕES

Patrícia Carla da Silva Ferreira

Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5731581.1-8

**GESTÃO ESCOLAR E O APOIO À EDUCAÇÃO FÍSICA: POLÍTICAS,
PRÁTICAS E PERCEPÇÕES**
DOI: [10.29327/5731581.1-8](https://doi.org/10.29327/5731581.1-8)
Patrícia Carla da Silva Ferreira
Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O estudo analisa criticamente as relações entre políticas públicas educacionais, gestão escolar e Educação Física, considerando as transformações provocadas pela racionalidade neoliberal a partir da década de 1990. Baseado em autores como Luz (2018), Machado (2017), Frigotto (2010), Gentili (2002), Betti (1992), Mendes e Azevedo (2010) e Krug et al. (2020), o trabalho discute como reformas orientadas por metas, desempenho e responsabilização individual repercutem nas práticas pedagógicas e na concepção da Educação Física no currículo escolar. O objetivo central é compreender de que modo a gestão escolar e as políticas públicas influenciam a valorização, o planejamento e a função pedagógica da disciplina. Metodologicamente, o estudo se fundamenta em revisão teórica crítica, abordando elementos históricos, legais e conceituais que moldam o campo educacional contemporâneo. Os principais achados indicam que a Educação Física permanece marginalizada no ambiente escolar, frequentemente reduzida a práticas esportivizadas e recreativas, sem planejamento sistemático ou intencionalidade formativa, percepção reforçada pelas equipes gestoras investigadas por Krug et al. (2020). Além disso, observou-se que a ausência de políticas específicas e a influência do neoliberalismo contribuem para fragilizar a identidade pedagógica da área. Conclui-se que o fortalecimento da Educação Física depende de uma gestão democrática capaz de articular políticas, práticas e concepções de forma coerente, reconhecendo a disciplina como componente curricular essencial para a formação integral dos estudantes. Defende-se a necessidade de superar concepções tecnicistas, promover planejamento pedagógico consistente e assegurar condições institucionais que permitam o desenvolvimento crítico e emancipatório da Educação Física escolar.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Gestão Democrática; Políticas Públicas.

ABSTRACT

The study critically analyzes the relationship between educational public policies, school management, and Physical Education, considering the transformations produced by neoliberal rationality since the 1990s. Based on authors such as Luz (2018), Machado (2017), Frigotto (2010), Gentili (2002), Betti (1992), Mendes and Azevedo (2010), and Krug et al. (2020), the research discusses how reforms guided by performance metrics, accountability, and individual responsibility affect pedagogical practices and the role of Physical Education within the school curriculum. The main objective is to understand how school management and public policies influence the valuation, planning, and pedagogical purpose of the discipline. Methodologically, it is a theoretical and critical review addressing historical, legal, and conceptual aspects that shape the contemporary educational scenario. Results show that Physical Education remains marginalized, often reduced to recreational or sport-based activities without structured planning, a perception reinforced by school managers. The study concludes that strengthening Physical Education requires democratic school management that integrates policies, practices, and pedagogical conceptions, recognizing the subject as essential for students' holistic development.

Keywords: School Physical Education; Democratic Management; Public Policies.

RESUMEN

El estudio analiza críticamente las relaciones entre las políticas públicas educativas, la gestión escolar y la Educación Física, considerando las transformaciones generadas por la racionalidad neoliberal desde la década de 1990. Basado en autores como Luz (2018), Machado (2017), Frigotto (2010), Gentili (2002), Betti (1992), Mendes y Azevedo (2010) y Krug et al. (2020), la investigación discute cómo las reformas orientadas por metas, desempeño y responsabilidad individual afectan las prácticas pedagógicas y la función de la Educación Física en el currículo escolar. El objetivo principal es comprender cómo la gestión escolar y las políticas públicas influyen en la valoración, planificación y finalidad pedagógica de la disciplina. Metodológicamente, es una revisión teórica crítica que aborda aspectos históricos, legales y conceptuales. Los resultados señalan que la Educación Física sigue siendo marginada, reducida a actividades recreativas o deportivas sin planificación sistemática, percepción reforzada por los gestores escolares. Se concluye que el fortalecimiento de la Educación Física requiere una gestión democrática capaz de articular políticas, prácticas y concepciones de manera coherente, reconociendo la disciplina como esencial para la formación integral del estudiante.

Palabras clave: Educación Física Escolar; Gestión Democrática; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar e sua relação com a Educação Física constituem um campo de estudo fundamental para compreender como políticas públicas, práticas institucionais e concepções pedagógicas se articulam no cotidiano das escolas brasileiras. As transformações ocorridas a partir da década de 1990, marcadas pela expansão do modelo neoliberal no país, reformularam intensamente o papel do Estado e reconfiguraram a organização da educação, como destacam Luz (2018), Machado (2017), Frigotto (2010) e Gentili (2002). Nesse cenário, configuram-se novas demandas para a escola e, particularmente, para a Educação Física, que passa a enfrentar tensões entre sua função pedagógica e as lógicas gerenciais e performativas impostas pelas políticas educacionais contemporâneas. Ao mesmo tempo, autores como Betti (1992), Mendes e Azevedo (2010) e Krug et al. (2020) evidenciam que a área ainda lida com uma histórica marginalização, persistindo visões reducionistas sobre sua finalidade no currículo.

As reformas educacionais inspiradas nas diretrizes neoliberais introduziram um modelo de gestão baseado em metas, resultados e avaliações padronizadas (Luz, 2018; Mascarenhas, 1997). Esse processo impactou diretamente o funcionamento das escolas e a atuação dos profissionais da educação, deslocando responsabilidades antes públicas para o âmbito individual. Como observa Machado (2017), essa racionalidade neoliberal opera por meio da inclusão produtiva, convocando sujeitos a comportarem-se como “empresários de si”, internalizando valores de competitividade, responsabilização e autogerenciamento. Esse movimento repercute no entendimento de inclusão, currículo e

avaliação, influenciando a forma como cada área de conhecimento é concebida e valorizada no ambiente escolar.

A Educação Física, historicamente marcada por visões biologicistas e esportivizadas, precisa afirmar-se como campo pedagógico capaz de promover formação integral, crítica e emancipatória. Betti (1992) e Mendes e Azevedo (2010) reiteram que a área deve articular dimensões motoras, cognitivas, culturais e afetivas, contribuindo para o desenvolvimento pleno dos estudantes. No entanto, as políticas públicas, ao priorizarem indicadores quantitativos e metas generalistas, frequentemente deixam de contemplar as especificidades da disciplina. Essa lacuna contribui para a manutenção de práticas descontextualizadas e pouco estruturadas, distantes das concepções pedagógicas defendidas na literatura.

Além disso, estudos como o de Krug et al. (2020) revelam que grande parte das equipes gestoras das escolas ainda enxerga a Educação Física sob uma ótica limitada, associando-a majoritariamente ao lazer ou ao esporte competitivo. Essa percepção fragiliza o reconhecimento institucional da área e compromete a construção de sua identidade pedagógica. A ausência de planejamento, objetivos e avaliações sistematizadas, conforme destacado pelos autores, evidencia uma fragilidade estrutural que perpassa a formação docente, a cultura escolar e a gestão educacional, reforçando desigualdades históricas na valorização do componente curricular.

Nesse contexto, torna-se essencial compreender que a gestão escolar não se restringe a sua dimensão administrativa, mas constitui espaço estratégico para a mediação entre políticas públicas, concepções pedagógicas e práticas educativas. A gestão democrática, conforme apontam Ferreira e Bendrath (2022), Paro (2012) e Lück (2009), deve promover participação, autonomia, diálogo e corresponsabilidade. Assim, a Educação Física precisa ser incorporada ao projeto pedagógico com intencionalidade e reconhecimento, rompendo com visões tecnicistas e assumindo seu papel na formação integral. Diante disso, o objetivo principal do estudo consiste em analisar criticamente as políticas públicas, a gestão escolar e a percepção das equipes gestoras acerca da Educação Física, evidenciando contradições, desafios e possibilidades de fortalecimento da área.

DESENVOLVIMENTO

O presente capítulo busca compreender as relações entre as políticas públicas educacionais, a gestão escolar e o papel da Educação Física no contexto da educação básica brasileira, sobretudo diante das transformações impostas pela racionalidade

neoliberal. A partir de uma abordagem crítica, o estudo propõe-se a discutir como as reformas educacionais ocorridas desde a década de 1990 influenciaram a concepção e o funcionamento das instituições escolares, impactando diretamente a forma como a Educação Física é percebida, valorizada e implementada no ambiente educacional. Ao revisitá-los autores que abordam o tema sob diferentes perspectivas teóricas, como Foucault (2008), Frigotto (2010), Gentili (2002), Luz (2018), Mendes e Azevedo (2010) e Krug et al. (2020), pretende-se evidenciar o entrelaçamento entre as dimensões políticas, pedagógicas e culturais que configuram o campo educacional contemporâneo.

A reconfiguração do Estado brasileiro na década de 1990, ancorada em políticas de ajuste fiscal e na adoção do modelo neoliberal, inaugurou um novo paradigma de gestão pública que passou a influenciar fortemente o setor educacional. Sob a lógica da eficiência e da produtividade, as políticas educacionais foram reorganizadas em torno de metas, indicadores e avaliações padronizadas, como destacam Luz (2018) e Mascarenhas (1997). Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) emergem como marcos legais que consolidam uma nova forma de pensar e administrar a educação, priorizando resultados quantitativos em detrimento da dimensão humanizadora do ensino.

Machado (2017), ao dialogar com Foucault (2008), aprofunda a análise desse processo ao evidenciar que o neoliberalismo opera por meio de uma lógica de inclusão produtiva, em que todos os sujeitos são chamados a participar do jogo econômico como “empresários de si mesmos”. Essa racionalidade redefine o papel da educação, transformando-a em instrumento de governamentalidade e responsabilização individual. A inclusão, nesse contexto, deixa de ser um direito social e passa a funcionar como estratégia de controle, deslocando para o indivíduo responsabilidades que antes pertenciam ao Estado. Essa reflexão é essencial para compreender como as políticas educacionais atuais incorporam o discurso da participação e da autonomia enquanto reproduzem desigualdades estruturais.

A Educação Física, como parte integrante do currículo escolar, insere-se nesse mesmo processo de tensionamento. Historicamente marcada por visões tecnicistas e biologicistas, a disciplina enfrenta o desafio de afirmar-se como campo de saber com potencial formativo e emancipador. Betti (1992) e Mendes e Azevedo (2010) destacam que a Educação Física deve contribuir para o desenvolvimento integral do estudante, integrando as dimensões motoras, cognitivas e afetivas. No entanto, a falta de políticas específicas e a ausência de diretrizes claras sobre seu papel no currículo acabam por

perpetuar uma compreensão limitada, reduzindo-a a práticas esportivas ou recreativas desprovidas de intencionalidade pedagógica.

Nesse sentido, a análise de Krug et al. (2020) acerca das percepções das equipes gestoras escolares sobre a Educação Física revela a persistência dessa marginalização no ambiente educacional. Os autores demonstram que, em grande parte das escolas estudadas, a disciplina ainda é vista como espaço de lazer, sem planejamento e sem objetivos formativos definidos. Essa percepção não apenas fragiliza a identidade pedagógica da área, mas também evidencia a necessidade de uma atuação mais integrada entre gestores e professores, de modo a consolidar a Educação Física como componente essencial à formação crítica e cidadã dos alunos.

Dessa forma, compreender a gestão escolar e sua relação com a Educação Física exige um olhar que ultrapasse o campo administrativo e alcance a dimensão política das práticas educativas. A gestão, mais do que coordenar processos, é responsável por criar condições de reconhecimento, valorização e inovação pedagógica. Assim, este capítulo propõe-se a refletir sobre o papel da gestão escolar na promoção de uma Educação Física de qualidade, considerando o entrelaçamento entre políticas públicas, práticas institucionais e concepções pedagógicas que moldam o fazer educativo no Brasil contemporâneo.

Durante a década de 1990, o Brasil vivenciou um período de intensas transformações políticas e econômicas que redefiniram o papel do Estado e impactaram profundamente as políticas públicas, inclusive na área da educação (Mendes; Azevedo, 2010). Esse processo foi especialmente visível durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, quando o país adotou o modelo de Estado neoliberal, fundamentado na ideia de autorregulação do mercado e na redução da intervenção estatal nas esferas sociais. Essa configuração político-econômica implicou uma reestruturação significativa nas bases legais e administrativas da educação brasileira, culminando na promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), aprovada após longo e conturbado processo de tramitação. A LDB passou a simbolizar, simultaneamente, uma conquista e uma contradição: conquista por consolidar a legislação educacional em um novo contexto democrático e contradição por incorporar princípios alinhados às políticas de ajuste econômico que caracterizaram aquele período.

Machado (2017), ao discutir as formas de neoliberalismo a partir da análise de Foucault (2008) em *Nascimento da Biopolítica*, observa que o autor comprehende a sociedade contemporânea como um espaço no qual o econômico e o social se entrelaçam

em torno do princípio da não exclusão. Segundo Foucault (2008, apud Machado, 2017), o neoliberalismo não opera por meio da exclusão dos sujeitos, mas pela sua permanente inclusão nas redes do mercado, sustentando uma lógica que transforma todos em participantes ativos do jogo econômico. Nessa perspectiva, Lopes (2009, apud Machado, 2017) entende a inclusão como uma das marcas centrais do neoliberalismo, uma vez que ela assegura que todos permaneçam conectados às estruturas de mercado, ainda que de forma desigual e hierarquizada.

De acordo com Machado (2017), essa racionalidade neoliberal estabelece duas grandes regras que orientam o comportamento social contemporâneo: a necessidade de manter-se constantemente em atividade e a de garantir a inclusão de todos em diferentes níveis de participação. Para que tal lógica se consolide, é preciso educar os sujeitos para desejarem fazer parte do sistema e permanecerem nele, internalizando seus valores e seus modos de funcionamento. Trata-se, portanto, de uma pedagogia da conduta que transforma a inclusão em um imperativo moral e político, convertendo-a em estratégia de governo das populações. Como observa a autora, a inclusão, mais do que uma política de justiça social, assume um papel disciplinador, ao conduzir os indivíduos a se autorregular e a se responsabilizar por sua própria sobrevivência dentro da engrenagem neoliberal.

Nesse contexto, Machado (2017), apoiando-se em Lopes e Fabris (2013), argumenta que o neoliberalismo exige que cada sujeito se torne um “empresário de si”, investindo continuamente em seu capital humano e assumindo responsabilidades que antes pertenciam ao Estado. A busca pela inclusão passa, então, a ser compreendida como um movimento que visa não apenas à integração social, mas à conformação ética e política dos indivíduos à lógica do mercado. Essa racionalidade produz sujeitos que veem a autorresponsabilização e o empreendedorismo pessoal como virtudes, naturalizando desigualdades e deslocando a responsabilidade coletiva para o plano individual.

Nesse sentido, e de acordo com Mascarenhas (1997), é possível identificar na LDB de 1996 uma orientação fortemente influenciada por diretrizes neoliberais, sobretudo no que se refere ao financiamento e à gestão da educação. Um dos aspectos mais polêmicos apontados pelo autor diz respeito à legitimação da aplicação de recursos públicos no ensino privado, medida que ampliou as possibilidades de parcerias entre o Estado e instituições particulares. Essa mudança provocou debates sobre o papel do Estado como garantidor do direito à educação e sobre os riscos da mercantilização do ensino. Mendes e Azevedo (2010) acrescentam que outro ponto controverso foi a concessão de “autonomia” financeira às universidades públicas, que passaram a ser

estimuladas a buscar investimentos no setor privado, o que contribuiu para a crescente influência de interesses mercadológicos nas instituições de ensino superior. Esse processo evidencia a coexistência de políticas que, sob o discurso da modernização, acabaram reforçando desigualdades estruturais no sistema educacional brasileiro.

Nesse cenário de reformas e reconfigurações institucionais, a disciplina Educação Física foi também afetada por novas demandas e ressignificações impostas pelo marco legal da LDB. Sua inserção no currículo escolar passou a refletir tanto os avanços quanto as tensões presentes nas políticas educacionais da época. Em seu artigo “Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê?”, Betti (1992) defende que a Educação Física, enquanto componente curricular, deve contribuir de forma integrada com todos os atores do ambiente escolar – direção, professores e demais profissionais – para a concretização dos objetivos da educação, concebida como fenômeno amplo voltado ao “desenvolvimento integral da personalidade”. Essa perspectiva amplia o entendimento do papel da disciplina, superando a visão tradicional de mera atividade física e reconhecendo-a como instrumento de formação global do sujeito, em consonância com os princípios pedagógicos que orientam a escola contemporânea.

Para Mendes e Azevedo (2010), a Educação Física desempenha uma função essencial na formação humana ao articular dimensões corporais, cognitivas e sociais do aprendizado. Os autores enfatizam que o movimento é base não apenas para aquisições motoras, mas também para o desenvolvimento de competências intelectuais e afetivas, configurando-se como elemento central na construção de saberes. Essa concepção rompe com a dicotomia entre corpo e mente, ainda presente em muitas abordagens pedagógicas, e propõe uma compreensão dialética da educação do e pelo movimento. Assim, a Educação Física assume caráter eminentemente pedagógico, utilizando o esporte como uma de suas ferramentas, mas sem restringir-se a ele. Nesse sentido, reafirma-se sua relevância como espaço de reflexão crítica, expressão cultural e desenvolvimento integral, inserindo-se de forma legítima e necessária nas discussões sobre o papel social da escola e sobre os rumos da educação brasileira em um contexto de profundas transformações políticas e econômicas.

As políticas públicas voltadas à educação no Brasil passaram por profundas reformulações na década de 1990, período marcado pela consolidação de um novo paradigma de gestão estatal, alinhado às transformações globais de caráter econômico e político. Esse movimento inseriu o país em um cenário de reestruturação produtiva e modernização administrativa, no qual o planejamento educacional passou a ser concebido

sob a lógica da eficiência e da racionalização dos recursos públicos. De acordo com Luz (2018), esse contexto reflete o processo histórico de reforma do aparelho do Estado brasileiro e da redefinição do papel das políticas públicas, que passaram a se orientar por metas e indicadores de produtividade, em consonância com as exigências dos organismos multilaterais.

Nesse cenário, a educação passou a ocupar lugar estratégico nas agendas de desenvolvimento econômico e social, sendo interpretada como um meio de inserção competitiva no mercado global. Luz (2018) destaca que o novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) reflete esse direcionamento ao incorporar diretrizes que respondem às orientações internacionais de políticas educacionais definidas desde as conferências mundiais do início da década de 1990. O autor observa que a concepção de Educação Física escolar presente no Plano está atrelada a um modelo de planejamento que traduz a ideologia neoliberal, cujo interlocutor privilegiado foi o Banco Mundial, em parceria com agências de fomento como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a UNESCO. Esse conjunto de influências reforçou a hegemonia de uma proposta educativa orientada por metas de desempenho e competitividade, em detrimento da formação integral do sujeito.

A formalização da Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, foi um marco desse processo. Tal documento, ainda que apresentasse um discurso de universalização do acesso à educação, trouxe consigo uma racionalidade técnica e instrumental, que pautava o planejamento educacional em resultados quantificáveis e em parâmetros de custo-benefício. Essa perspectiva foi amplamente difundida na América Latina, incluindo o Brasil, como observa Luz (2018), e resultou em políticas voltadas à ampliação do acesso sem, contudo, garantir a qualidade e a equidade na formação educacional. Nessa lógica, a educação é tratada como investimento e não como direito, como alertam Borges (2003) e Saviani (2014), para quem a subordinação do campo educacional às dinâmicas de mercado compromete o caráter emancipatório da escola pública.

De acordo com Frigotto (2010), a hegemonia da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais impõe uma forma de regulação social que redefine o papel do Estado, transferindo responsabilidades públicas para a esfera privada e reduzindo a função social da educação a um instrumento de adaptação do trabalhador às exigências do capital. Essa concepção técnica e utilitarista enfraquece a dimensão política e cultural da educação, transformando o processo formativo em mera preparação para o mercado

de trabalho. Gentili (2002) complementa essa análise ao afirmar que o neoliberalismo instaurou uma "pedagogia da exclusão", na qual o acesso formal à escola não se traduz em democratização do saber, mas em uma forma de legitimar as desigualdades sociais por meio do discurso da meritocracia e da eficiência.

A problemática das políticas públicas educacionais, portanto, revela-se no interior da relação entre capital e trabalho, uma vez que o modelo de produção vigente orienta a educação para a manutenção da ordem social estabelecida. Essa relação, como explicam Saviani (2014) e Frigotto (2010), manifesta-se na contradição entre o discurso da inclusão e a prática da exclusão, que inviabiliza o acesso pleno aos benefícios do desenvolvimento científico e tecnológico. Ao compreender essas categorias em sua totalidade, é possível reconhecer que a função social da escola, e, em particular, da Educação Física, deve ir além da reprodução das estruturas econômicas, buscando promover uma formação crítica e emancipatória.

Nessa perspectiva, a Educação Física, ao integrar o currículo escolar, desempenha papel fundamental na mediação entre corpo, cultura e sociedade. Luz (2018) ressalta que essa disciplina carrega em si potencial para desenvolver valores de cooperação, respeito e consciência corporal, mas frequentemente é limitada a uma visão biologicista e tecnicista, moldada pelas políticas educacionais que priorizam resultados mensuráveis. Frigotto (2010) reforça que a superação dessa visão requer compreender o corpo não apenas como instrumento de desempenho, mas como expressão simbólica e social do sujeito, o que implica repensar as políticas e práticas pedagógicas que o conformam.

Dessa forma, a investigação de Luz (2018) sobre as políticas públicas voltadas à Educação Física escolar assume relevância por seu compromisso com o rigor científico e pela busca de uma compreensão crítica da realidade educacional. O autor propõe uma análise conceitual que permita identificar as complexas relações entre o Estado, as políticas públicas e a configuração das práticas escolares. Essa abordagem metodológica, inspirada em uma perspectiva materialista e dialética, possibilita compreender a educação como produto e, ao mesmo tempo, como instrumento de transformação social, tensionando os limites impostos pelas políticas neoliberais.

A aprovação do novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) reacendeu debates sobre o papel e a função das disciplinas escolares, em especial da Educação Física. As abordagens pedagógicas presentes nesse campo revelam disputas de concepções que vão desde visões higienistas e reproduтивistas até propostas críticas e emancipadoras. Gentili (2002) observa que as políticas educacionais contemporâneas

tendem a reforçar a lógica de padronização e avaliação em larga escala, reduzindo o potencial criativo e crítico das práticas pedagógicas. Nesse sentido, é fundamental problematizar em que medida o planejamento público contempla as especificidades da Educação Física e contribui para sua consolidação enquanto componente curricular formativo.

A discussão sobre o planejamento educacional, portanto, deve considerar a articulação entre políticas macroeconômicas e políticas pedagógicas. Frigotto (2010) enfatiza que não é possível pensar a educação de maneira isolada das relações sociais de produção e das condições históricas que a determinam. O planejamento público, quando orientado apenas por parâmetros administrativos, tende a reproduzir as desigualdades sociais e a restringir a escola ao papel de reproduutora do capital humano. Ao contrário, uma perspectiva democrática e emancipatória deve buscar a construção de políticas que valorizem a autonomia docente, o pensamento crítico e o desenvolvimento humano em sua integralidade.

Assim, torna-se necessário retomar a dimensão ética e política da educação, defendida por Saviani (2014), que propõe uma pedagogia voltada para a transformação social e para a superação das contradições inerentes ao sistema capitalista. A Educação Física, nesse contexto, deve ser compreendida como espaço de formação de sujeitos conscientes, críticos e participativos, capazes de compreender a realidade e agir sobre ela. Isso requer políticas públicas que transcendam a lógica da produtividade e assumam a responsabilidade de promover uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Em síntese, as reformas educacionais iniciadas na década de 1990 e consolidadas nas décadas seguintes evidenciam que o desafio do sistema educacional brasileiro não é apenas técnico, mas essencialmente político. O estudo de Luz (2018), articulado às reflexões de Saviani (2014), Frigotto (2010) e Gentili (2002), demonstra que o planejamento educacional deve ser compreendido como um campo de disputa entre projetos de sociedade. A escolha entre uma educação voltada à formação integral ou subordinada aos interesses do capital determinará o futuro da escola pública e o sentido da educação no Brasil contemporâneo.

A Educação Física no Plano Nacional de Educação

Luz (2018), ao analisar os documentos legais que norteiam a educação brasileira, deu especial atenção à meta 2 do Plano Nacional de Educação (PNE), que trata da

universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos. Essa meta, conforme previsto na legislação, estabelece que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o final da vigência do PNE (Brasil, 2015). O autor ressalta que, embora essa meta se apresente de forma técnica e objetiva, ela traduz uma orientação política alinhada às exigências internacionais de expansão do acesso à educação, com ênfase em resultados mensuráveis e na gestão por metas.

A análise de Luz (2018) revela que o PNE expressa um compromisso político que transcende a simples gestão administrativa do sistema educacional. Ao apresentar vinte metas voltadas à educação nacional para o decênio subsequente, o plano explicita uma tentativa de operacionalizar os compromissos assumidos pelo Estado brasileiro em âmbito global. Essa estratégia, segundo o autor, demonstra a forte influência das recomendações de organismos internacionais como a UNESCO, o Banco Mundial e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), evidenciando uma tendência de vinculação entre o planejamento educacional e os imperativos econômicos.

A trajetória que levou à construção dessa lógica de planejamento educacional tem raízes históricas profundas, especialmente nas transformações ocorridas no final dos anos 1980 e ao longo da década de 1990. Nesse período, o Brasil consolidou uma postura de adesão às diretrizes globais de políticas educacionais, culminando na formulação do Plano Decenal de Educação para Todos. Esse plano, apresentado durante a “Semana Nacional de Educação para Todos”, teve como propósito promover a universalização do ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, indicando medidas e instrumentos de implementação (Saviani, 2004, p. 77).

Contudo, o Plano Decenal revelou limitações evidentes. Por concentrar-se apenas na educação fundamental, não contemplava de maneira ampla as demais etapas e modalidades de ensino. A sociedade brasileira, respaldada pela Constituição Federal de 1988 e pelos compromissos internacionais, passou a demandar um Plano Nacional de Educação que integrasse toda a estrutura educacional. Essa necessidade derivava do reconhecimento de que o desenvolvimento educacional não poderia restringir-se ao acesso, mas deveria incluir também a permanência e a qualidade da formação oferecida.

A partir desse contexto, observa-se uma preocupação crescente do Estado com os índices de matrícula, aprovação e evasão, refletindo uma tentativa de equilibrar quantidade e qualidade. As metas passaram a ser acompanhadas por indicadores e avaliações padronizadas, em uma lógica que valoriza o controle e a mensuração do

desempenho. Essa abordagem, embora responda a demandas de eficiência, frequentemente esvazia o sentido social e formativo da educação, reduzindo-a a um conjunto de números e percentuais.

Gramsci (1984) contribui de forma significativa para essa discussão ao alertar que a participação da sociedade civil nos processos políticos deve ser acompanhada de vigilância crítica. Segundo o autor, a busca pela qualidade da educação não pode ser dissociada da ampliação do acesso, da mesma forma que a expansão quantitativa não deve ocorrer à custa da perda de profundidade formativa. Essa relação dialética entre quantidade e qualidade é essencial para compreender as políticas educacionais como instrumentos de disputa e de construção social.

Ao se observar esse cenário sob a ótica da Educação Física, Luz (2018) aponta que a área ainda sofre com a falta de visibilidade nas políticas públicas. Apesar de ser parte integrante da formação básica, a Educação Física escolar permanece muitas vezes subordinada a uma visão limitada, marcada por concepções tecnicistas e pela influência do esporte de rendimento. Essa marginalização da área no planejamento educacional revela um distanciamento entre a formulação das leis e a realidade das práticas pedagógicas nas escolas.

A discussão sobre a Educação Física escolar, quando vinculada às políticas públicas, evidencia um campo permeado por tensões e disputas conceituais. As novas concepções de ensino, ainda que amplamente discutidas no meio acadêmico, nem sempre encontram espaço efetivo nos documentos normativos. Dessa forma, o debate tende a permanecer restrito ao universo acadêmico, sem alcançar a prática educativa cotidiana, o que dificulta a consolidação de uma identidade pedagógica clara para o componente curricular.

Essa situação é agravada pela histórica cisão entre o desporto educacional e o desenvolvimento esportivo nacional. Embora o aparato legal reconheça ambas as dimensões, a ênfase recai predominantemente sobre o esporte competitivo, que recebe maior investimento e atenção nas políticas públicas. O resultado é uma Educação Física escolar que muitas vezes se limita à reprodução de práticas voltadas ao rendimento, em detrimento de propostas que valorizem o movimento humano em suas dimensões culturais, sociais e expressivas.

A ausência de políticas específicas para a Educação Física escolar reflete, portanto, uma lacuna estrutural na organização do sistema educacional. Os profissionais da área, por meio de suas representações e entidades de classe, têm papel fundamental na

busca por maior reconhecimento e valorização desse campo. É necessário que o debate teórico seja acompanhado de ações concretas de inserção política, com participação ativa nos processos de construção das leis e nas instâncias decisórias da educação.

Segundo Mendes e Azevedo (2010), enquanto direito social, a prática desportiva não formal deve ser compreendida como um bem coletivo, assegurado constitucionalmente e voltado à promoção do bem-estar e da cidadania. O esporte, nesse contexto, não se restringe a uma atividade recreativa, mas constitui-se como instrumento de inclusão social, formação de valores e fortalecimento das relações comunitárias. Assim, reconhece-se que o Estado tem o dever de fomentar sua prática, garantindo condições adequadas para o acesso de todos os cidadãos, independentemente de classe social, gênero ou local de origem. Entretanto, esse compromisso muitas vezes esbarra na insuficiência de políticas públicas estruturadas e na ausência de mecanismos efetivos de democratização do esporte.

A dinâmica do sistema desportivo brasileiro, contudo, revela-se complexa e multifacetada. O esporte, antes compreendido como prática educativa e social, tornou-se também um fenômeno de grande alcance econômico e político, envolvendo interesses de diversas naturezas. Sua presença crescente na mídia, no entretenimento e nas relações de consumo transformou-o em mercadoria simbólica e em instrumento de poder, afastando-o, em parte, de sua função social original. Essa transformação reflete a lógica neoliberal que permeia outros setores da sociedade, na qual o esporte passa a ser visto como campo de investimento e rentabilidade, e não necessariamente como espaço de emancipação e desenvolvimento humano (Mendes; Azevedo, 2010).

A falta de uma definição clara sobre a finalidade do esporte no âmbito das políticas públicas agrava ainda mais esse quadro. Ao mesmo tempo em que o poder público reconhece sua importância como direito social, a ausência de diretrizes consistentes e articuladas permite que o setor privado exerça influência significativa sobre sua gestão e direcionamento. Dessa maneira, o esporte torna-se um território de disputa entre interesses públicos e privados, em que o financiamento, a visibilidade e o controle institucional passam a depender, muitas vezes, de estratégias de mercado e de patrocínio.

Esse jogo político e econômico que envolve o esporte revela uma contradição central: aquilo que deveria servir ao interesse coletivo acaba, frequentemente, submetido à lógica da competição, da mercantilização e da exclusão. A superação dessa contradição requer a formulação de políticas que reconheçam o valor educativo, social e cultural do esporte, resgatando seu papel como direito e prática emancipadora. Para isso, é necessário

que o Estado, em articulação com a sociedade civil e as instituições educacionais, reafirme o compromisso com o fomento ao esporte enquanto instrumento de justiça social e cidadania, integrando-o às demais políticas públicas de educação, saúde e cultura.

Bracht (2003) destaca que o esporte, quando abordado na escola sob a lógica do alto rendimento, perde sua função educativa. Nessa perspectiva, o corpo passa a ser tratado como instrumento de performance, desvinculado de suas dimensões simbólicas e sociais. Essa abordagem reduz o potencial formativo da Educação Física, que deveria promover o desenvolvimento integral dos sujeitos e estimular a reflexão crítica sobre o corpo, a cultura e a sociedade.

Em um estudo posterior, Bracht e Almeida (2003) reforçam a importância de compreender a Educação Física como um campo que vai além do fenômeno esportivo. Para eles, a subordinação da área ao esporte é um dos principais entraves à consolidação de uma identidade pedagógica própria. As políticas públicas, ao privilegiarem o rendimento e a competição, acabam reforçando essa subordinação, negligenciando o papel educativo da cultura corporal de movimento.

Essa problemática também se reflete na falta de coerência entre os documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e o próprio PNE. Embora ambos reconheçam a importância da Educação Física na formação dos estudantes, as metas e estratégias apresentadas carecem de clareza quanto ao papel formativo da disciplina. Luz (2018) observa que, muitas vezes, as formulações legais se concentram em metas quantitativas, deixando em segundo plano as discussões sobre o conteúdo pedagógico e os objetivos educacionais da área.

A partir dessa constatação, torna-se evidente a necessidade de um posicionamento mais assertivo sobre o objeto de estudo da Educação Física. A indefinição conceitual e a ausência de metas específicas contribuem para que a área seja tratada de forma secundária nas políticas públicas. Isso reforça a percepção de que a Educação Física escolar é um campo marginal dentro do currículo, reduzido à função de entretenimento ou de complemento às demais disciplinas.

A análise das políticas públicas evidencia que elas têm sido elaboradas sob o predomínio de uma lógica gerencialista e tecnocrática. As metas estabelecidas, embora importantes para o acompanhamento das políticas educacionais, muitas vezes são construídas sem considerar as especificidades de cada área do conhecimento. No caso da Educação Física, isso se traduz na falta de diretrizes que orientem o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e socialmente relevantes.

Mendes e Azevedo (2010) apontam que, quando se observa o conjunto das políticas públicas voltadas ao esporte e à Educação Física, percebe-se um estado de quase inexistência de políticas estruturadas para a escola. Essa constatação revela que, apesar da relevância do tema, o processo político ainda é tímido e fragmentado. A Educação Física, ao invés de ser tratada como componente essencial da formação humana, continua sendo vista sob uma ótica restrita e instrumental.

Essa negligência compromete a efetivação de políticas educacionais que valorizem o corpo como dimensão constitutiva do ser humano. A ausência de objetivos claros e de um planejamento sistematizado impede o avanço de propostas pedagógicas que promovam a inclusão, a diversidade e o pensamento crítico. Dessa forma, a Educação Física corre o risco de permanecer à margem dos processos formativos mais amplos, reduzida a uma prática descontextualizada.

Melo (2005), ao investigar as políticas públicas de lazer desenvolvidas na Vila Olímpica da Maré (RJ), revela um cenário marcado pela presença de um discurso ambíguo e ideologicamente orientado. Segundo o autor, as ações voltadas ao esporte e ao lazer frequentemente se amparam em uma retórica salvacionista, associando o esporte à solução de problemas sociais complexos, como a violência, o desemprego e a marginalização juvenil. Essa narrativa é reforçada por discursos de responsabilidade social empresarial, filantropia e participação comunitária, os quais, sob aparência de solidariedade, ocultam interesses políticos e econômicos mais amplos. Desse modo, o esporte passa a ser instrumentalizado como ferramenta de contenção social e de legitimação de políticas que, em essência, mantêm a lógica da desigualdade e da exclusão, transformando-se em um mecanismo de regulação moral e ideológica.

O autor argumenta que tal discurso cumpre três funções principais. Em primeiro lugar, ele obscurece e mascara interesses empresariais e governamentais, desviando o foco das responsabilidades estruturais do Estado. Em segundo, fragmenta a realidade social ao dividi-la em setores, atribuindo à sociedade civil e às empresas a responsabilidade pela execução de políticas sociais que deveriam ser de competência estatal. Por fim, e de forma mais profunda, constitui um mecanismo de conformação ético-política, no qual o cidadão é levado a acreditar que sua condição socioeconômica é resultado exclusivo de seu mérito pessoal ou de sua falta de esforço.

Nesse processo, a meritocracia é instituída como valor central, naturalizando as desigualdades e promovendo uma falsa ideia de emancipação por meio da autorresponsabilização. Assim, o esporte, longe de cumprir plenamente sua função social

e educativa, é apropriado como instrumento de controle simbólico e de manutenção da ordem vigente, reforçando o papel hegemônico do Estado e do mercado na definição das práticas sociais e culturais.

Ao refletir sobre esse panorama, é fundamental compreender que as políticas públicas educacionais devem transcender a lógica das metas e dos indicadores. Elas precisam assumir uma dimensão humanizadora, voltada para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Isso implica repensar o papel da Educação Física na escola, reconhecendo-a como campo de saber capaz de articular corpo, cultura, movimento e cidadania.

A Educação Física, quando compreendida em sua plenitude, pode contribuir para a formação de indivíduos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade. Essa perspectiva demanda políticas públicas comprometidas com a transformação social, que assegurem condições de trabalho adequadas aos professores e espaços pedagógicos que favoreçam o diálogo entre teoria e prática. Somente assim será possível consolidar uma educação que vá além da reprodução de conteúdos e alcance a emancipação dos sujeitos.

Em síntese, o exame das políticas públicas educacionais revela um cenário de contradições e desafios persistentes. O estudo de Luz (2018), articulado às reflexões de Gramsci (1984), Saviani (2004), Bracht (2003) e Mendes e Azevedo (2010), demonstra que a Educação Física precisa ocupar um espaço mais expressivo nas políticas educacionais brasileiras. Isso exige uma revisão profunda das concepções que orientam o planejamento público, de modo que a formação humana, e não apenas o desempenho, seja o centro das ações educacionais.

Gestão escolar

Ferreira e Bendrath (2022) destacam que o conceito contemporâneo de gestão educacional é resultado de um longo processo de amadurecimento teórico e prático, fortemente influenciado pela evolução das concepções de administração, que transitaram de modelos empresariais autocráticos para abordagens mais participativas e humanizadas. Segundo os autores, a gestão educacional, ao se apropriar de elementos oriundos da administração empresarial, inicialmente reproduziu estruturas hierárquicas rígidas e centralizadoras, típicas do modelo taylorista-fordista. Contudo, com o passar do tempo e diante das transformações sociais e políticas, esse modelo começou a ser questionado, abrindo espaço para novas perspectivas que valorizam o diálogo, a cooperação e a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa transição, conforme

enfatizam Ferreira e Bendrath (2022), foi essencial para que a escola deixasse de ser vista apenas como uma instituição de controle e passasse a ser compreendida como espaço de formação crítica e emancipatória.

Os autores reforçam que essa mudança paradigmática da gestão educacional encontra respaldo na própria legislação brasileira, especialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), que incorpora em seu texto princípios de gestão democrática e de valorização da cidadania.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática de ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Conforme previsto na LDB (1996, p. 4, apud Ferreira e Bendrath, 2022), a educação deve ser orientada para “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Essa diretriz expressa uma concepção de gestão que ultrapassa a dimensão meramente técnica, assumindo um caráter político e social. Nessa perspectiva, a gestão educacional democrática, conforme defendem Lück (2009, apud Ferreira e Bendrath, 2022) e Paro (2012, apud Ferreira e Bendrath, 2022), deve se fundamentar na participação coletiva, na transparência das decisões e na corresponsabilidade entre todos os agentes escolares, garantindo que as ações educacionais estejam voltadas para o desenvolvimento integral do ser humano.

Ferreira e Bendrath (2022) concluem que a gestão educacional contemporânea representa não apenas uma evolução conceitual, mas uma exigência ética diante das demandas de uma sociedade plural e em constante transformação. A adoção de práticas democráticas no ambiente escolar exige gestores comprometidos com a escuta, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, rompendo com as tradições autoritárias que historicamente marcaram o sistema educacional. Os autores salientam, ainda, que o gestor educacional deve atuar como mediador de processos, articulando as dimensões pedagógica, administrativa e comunitária de modo integrado. Essa visão, alinhada ao pensamento de autores como Libâneo (2013, apud Ferreira e Bendrath, 2022), enfatiza que a gestão educacional precisa estar orientada para a humanização e para a construção da cidadania, assumindo a escola como espaço de prática social e de transformação. Dessa

forma, o novo conceito de gestão educacional não apenas reflete uma mudança teórica, mas reafirma o compromisso da educação com a democracia, a participação e o desenvolvimento humano.

Ferreira e Bendrath (2022) analisam a gestão democrática no contexto educacional e reconhecem sua importância como instrumento de participação e corresponsabilidade no processo escolar. Segundo os autores, o conceito de gestão democrática, conforme o Ministério da Educação (BRASIL, 2009), pressupõe a atuação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar, gestores, professores, alunos, pais e funcionários, na definição dos rumos da escola e na avaliação das ações educativas. Trata-se, portanto, de uma proposta que busca romper com modelos centralizadores, promovendo uma administração participativa, na qual o diálogo e a construção coletiva sejam pilares fundamentais. No entanto, Ferreira e Bendrath (2022) observam que, na prática, esse ideal ainda encontra obstáculos, especialmente quando se considera a distância entre o discurso da democratização e a realidade cotidiana das escolas públicas.

Essa crítica dialoga com a análise de Souza (2006, apud Ferreira; Bendrath, 2022), que aponta que grande parte das produções acadêmicas sobre o tema da gestão democrática dedica-se a descrever como a escola deveria se organizar para ser democrática, mas pouco se ocupa de compreender como ela realmente se organiza. O autor enfatiza que há uma lacuna entre a teoria e a prática, evidenciada pela ausência de investigações que analisem as dinâmicas concretas da gestão escolar. Ferreira e Bendrath (2022) compartilham dessa visão e acrescentam que o desafio não está apenas em difundir a ideia de uma gestão participativa, mas em consolidar práticas efetivas que assegurem a tomada de decisão coletiva e o protagonismo dos sujeitos escolares. A democratização, portanto, não deve ser vista como um conceito retórico, mas como um processo de transformação institucional que exige comprometimento ético, político e pedagógico de todos os envolvidos.

No campo da Educação Física, essa discussão assume contornos específicos. Ferreira e Bendrath (2022) defendem que os projetos voltados à área devem respeitar suas particularidades pedagógicas e não se limitar à esportivização do ensino, que reduz a disciplina a práticas competitivas e excludentes. Essa visão encontra respaldo em documentos internacionais, como o da UNESCO (2015, apud Ferreira; Bendrath, 2022), que aponta a falta de distinção conceitual entre Educação Física, Atividade Física e Esporte como uma das causas das políticas públicas pouco efetivas na área. A ausência dessa delimitação conceitual leva muitos gestores a elaborarem políticas ambíguas, que

nem sempre refletem as reais necessidades da Educação Física escolar, dificultando a implementação de ações coerentes com seus objetivos educacionais e sociais.

Diante desse cenário, Ferreira e Bendrath (2022) sugerem que uma possível solução consiste em fortalecer a comunicação e a articulação entre os gestores escolares, professores e formuladores de políticas públicas, de modo a construir uma compreensão compartilhada sobre o papel da Educação Física na formação integral do estudante. A gestão, nesse contexto, deve atuar como mediadora de processos, criando espaços de escuta e diálogo que permitam alinhar as práticas pedagógicas às diretrizes educacionais e às demandas locais. Essa perspectiva está em consonância com o princípio da gestão democrática, que não se limita à participação formal em conselhos ou reuniões, mas se concretiza na construção coletiva do projeto pedagógico e na valorização das vozes que compõem o ambiente escolar.

Ferreira e Bendrath (2022) identificam, contudo, que a realidade das escolas públicas ainda revela profundas desigualdades nas formas de gestão. Apesar de muitos elementos estarem inseridos em um mesmo eixo de ação, as práticas concretas demonstram divergências significativas, resultando em processos de gestão distintos e, por vezes, contraditórios. A análise léxica realizada pelos autores evidencia que, no discurso dos gestores, os termos “esporte” e “escola” caminham em sentidos opostos, indicando uma desconexão entre o campo esportivo e o pedagógico. Essa dissociação reforça a ideia de que a Educação Física ainda é percebida por muitos gestores sob uma ótica fragmentada, desvinculada das finalidades educacionais e formativas da escola.

Ao concluir sua análise, Ferreira e Bendrath (2022) defendem que o fortalecimento da Educação Física como componente curricular depende, em grande parte, de uma gestão escolar capaz de integrar as dimensões pedagógica, administrativa e social de forma coerente e participativa. Para isso, é necessário superar as contradições históricas que marcam a área e construir uma cultura institucional que reconheça o valor educativo do movimento humano. A efetivação da gestão democrática, nesse sentido, não deve restringir-se ao discurso, mas materializar-se em práticas concretas que garantam o protagonismo docente, a autonomia pedagógica e o compromisso com uma educação pública de qualidade. Assim, o estudo conduzido por Ferreira e Bendrath (2022) reafirma que a consolidação de uma Educação Física crítica, inclusiva e socialmente significativa passa, necessariamente, pela transformação das estruturas de gestão e pela redefinição das relações entre política, escola e sociedade.

Krug et al. (2020), ao investigarem a percepção das equipes gestoras acerca do papel e da função da Educação Física (EF) na Educação Básica (EB), apontam que a gestão escolar é um elemento central na compreensão da dinâmica pedagógica das instituições de ensino, pois, conforme afirmam os próprios autores, “ao falarmos de gestão escolar também estamos falando de gestores” (Krug et al., 2018a, p. 124). Essa afirmação reforça que a qualidade do processo educativo depende diretamente da atuação e da visão de mundo daqueles que ocupam cargos de direção, coordenação e supervisão pedagógica. Nessa perspectiva, Cristino et al. (2008, apud Krug et al., 2020) salientam que a equipe diretiva é composta pela direção, vice-direção e coordenação pedagógica, cuja função não se limita à dimensão administrativa, mas deve priorizar uma liderança educativa, orientada por preocupações pedagógicas, uma vez que “a justificativa de toda educação escolar” reside justamente nesse compromisso formativo. Assim, torna-se imprescindível que tais gestores reconheçam a relevância da Educação Física como área de conhecimento voltada à compreensão do movimento humano e à formação integral dos estudantes.

No estudo desenvolvido por Krug et al. (2020), constatou-se que, no que se refere ao papel e à função da Educação Física na Educação Básica, a quase totalidade das equipes gestoras entrevistadas apresentou uma percepção reducionista da disciplina, associando-a predominantemente a atividades recreativas e esportivas. Essa visão limitada reflete, segundo os autores, uma concepção reproduutora da sociedade vigente, em que a Educação Física é tratada como mero espaço de lazer e descontração, desprovido de intencionalidade pedagógica e de objetivos formativos. Além disso, ao analisarem a prática pedagógica dos professores de Educação Física, os pesquisadores identificaram, na percepção dos gestores, a ausência de planejamento, de objetivos claros e de avaliação sistemática, com predominância de metodologias baseadas em aulas livres e no uso exclusivo da bola como recurso didático. Essa realidade evidencia um distanciamento entre a Educação Física escolar e os princípios pedagógicos que deveriam nortear sua prática, resultando em um ensino fragmentado e pouco comprometido com o desenvolvimento global dos alunos.

Krug et al. (2020) concluem que essa situação traduz uma fragilidade estrutural e cultural da Educação Física no ambiente escolar. As evidências indicam a existência de uma “cultura de marginalização” da disciplina, que é frequentemente colocada em posição de inferioridade em relação às demais áreas do currículo. Essa marginalização, como apontam também Krug et al. (2018b; 2018c) e Krug, Krug e Krug (2019),

manifesta-se tanto na falta de valorização institucional quanto na negligência pedagógica observada em muitas escolas, nas quais o ensino da Educação Física não apresenta planejamento, metas de aprendizagem ou processos avaliativos consistentes. Tal contexto sugere que o problema não se restringe à percepção dos gestores, mas reflete um quadro mais amplo de fragilidade na formação docente e na consolidação da identidade pedagógica da área. Diante disso, Krug et al. (2020) defendem a necessidade de uma atuação mais integrada entre professores e equipe gestora, de modo que a Educação Física possa ser reconhecida e vivenciada como componente curricular fundamental para a formação crítica, corporal e social dos estudantes.

A análise realizada neste capítulo permitiu constatar que a Educação Física escolar, ao longo das últimas décadas, vem sendo atravessada por múltiplas contradições decorrentes das políticas neoliberais implementadas no campo educacional. As reformas iniciadas na década de 1990, conforme apontam Luz (2018) e Mascarenhas (1997), redefiniram o papel do Estado e instituíram uma nova lógica de regulação baseada em metas e resultados. Essa transformação repercutiu diretamente na concepção da escola, que passou a operar sob a lógica gerencial e mercadológica, comprometendo a dimensão humanizadora e emancipatória da educação. Nesse cenário, a Educação Física foi uma das áreas mais afetadas, permanecendo em posição periférica nas políticas públicas e nas práticas escolares.

A partir das contribuições de Machado (2017), compreende-se que o neoliberalismo introduziu uma racionalidade que se infiltra nos discursos e nas práticas educacionais, convertendo a inclusão e a autonomia em instrumentos de controle. A noção de que cada indivíduo deve tornar-se “empresário de si” — investindo em seu capital humano e responsabilizando-se por seu sucesso ou fracasso — reflete-se na forma como as políticas educacionais tratam professores e estudantes. Essa lógica despolitiza o debate sobre direitos e igualdade, deslocando a responsabilidade coletiva para o plano individual e enfraquecendo o papel do Estado como garantidor de uma educação pública e democrática.

Nesse contexto, os estudos de Frigotto (2010) e Gentili (2002) ajudam a compreender que a educação, ao ser subordinada às dinâmicas do capital, perde seu caráter emancipatório e passa a servir à reprodução das desigualdades sociais. A Educação Física, enquanto componente curricular, é inserida nesse mesmo processo de desvalorização, sendo reduzida a uma prática instrumental e desvinculada de um projeto pedagógico crítico. A falta de planejamento, de objetivos e de avaliação, aspectos

evidenciados por Krug et al. (2020) nas percepções das equipes gestoras, reforça o quadro de fragilidade e de descontinuidade das práticas docentes na área.

Por outro lado, a própria pesquisa de Krug et al. (2020) demonstra que há espaço para a transformação. Ao reconhecer que a marginalização da Educação Física decorre não apenas de falhas individuais, mas de um contexto estrutural mais amplo, os autores sugerem que o fortalecimento da área passa pela formação crítica dos professores e pela atuação consciente das equipes gestoras. A gestão escolar, compreendida como instância articuladora, precisa assumir um papel pedagógico ativo, promovendo o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e garantindo que a Educação Física seja tratada como campo formativo e não como mero instrumento de recreação.

É fundamental, portanto, repensar as políticas públicas que sustentam o ensino da Educação Física e sua articulação com o projeto de educação nacional. Como alertam Mendes e Azevedo (2010), a prática esportiva e corporal deve ser compreendida como direito social e não como privilégio ou produto de mercado. Isso implica formular políticas integradas que garantam condições de trabalho adequadas, infraestrutura física e reconhecimento institucional aos profissionais da área, resgatando o sentido educativo e social do movimento humano no contexto escolar.

Em síntese, a Educação Física, ao articular corpo, cultura e sociedade, possui um potencial transformador que vai além do desempenho físico. Ela é parte essencial de um projeto de educação comprometido com a formação integral e com a emancipação dos sujeitos. O desafio que se coloca, conforme defendem Luz (2018), Frigotto (2010) e Saviani (2014), é construir uma educação pública que rompa com as lógicas excludentes do neoliberalismo e recoloque o ser humano, e não o mercado, no centro das políticas educacionais. A gestão escolar, nesse sentido, deve ser entendida como espaço de resistência e transformação, capaz de promover uma Educação Física crítica, democrática e verdadeiramente formativa.

CONCLUSÃO

A análise realizada demonstra que a Educação Física escolar permanece fortemente influenciada pelas contradições geradas pelas políticas neoliberais e pela lógica gerencial que atravessa o sistema educacional brasileiro. As reformas iniciadas na década de 1990 redefiniram o papel do Estado, enfatizando produtividade e resultados, o que impactou diretamente o modo como a escola organiza seus processos pedagógicos.

Nesse panorama, a Educação Física figura como uma das áreas mais vulneráveis, devido à ausência de políticas específicas, à indefinição conceitual e à histórica marginalização de sua função no currículo.

O estudo também evidencia que a percepção das equipes gestoras constitui fator decisivo para a qualidade do ensino da Educação Física. Conforme observado por Krug et al. (2020), gestores frequentemente associam a disciplina a atividades recreativas ou esportivas desprovidas de planejamento pedagógico, o que reflete uma cultura institucional que reduz o potencial formativo da área. Essa visão limitada contribui para práticas fragmentadas, sem metas de aprendizagem e desvinculadas do desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao mesmo tempo, torna-se evidente que a transformação desse cenário exige gestão escolar comprometida com práticas democráticas, dialógicas e integradas. Uma gestão que reconheça a Educação Física como área de conhecimento, e não apenas como prática corporal, pode contribuir para a construção de ambientes pedagógicos mais críticos, inclusivos e significativos. A valorização da disciplina depende, portanto, de uma articulação constante entre políticas públicas, formação docente, infraestrutura e participação da comunidade escolar.

Conclui-se que a Educação Física possui grande potencial para promover experiências educativas emancipatórias, desde que seja incorporada de modo intencional, planejado e politicamente consciente. Para isso, é necessário romper com as lógicas excludentes do neoliberalismo e reafirmar o compromisso da escola com a formação humana, democrática e integral, integrando a gestão escolar, as políticas públicas e a prática pedagógica em um mesmo projeto educativo.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. Ensino de 1º e 2º graus: educação física para quê?. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 13, n. 2, p. 282-287, jan. 1992.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. Rev. Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v. 24, n. 3, p. 87-101, mai 2003.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, v. 134, n. 248, p. 833-841, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília: MEC, 2015.

FERREIRA, T. F. BENDRATH, E. A. Gestão e Educação Física Escolar: evidências no contexto da escola pública. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 4, e2911426951, 2022

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71–87, jan./jun. 2001.

GENTILI, P. A educação para o desemprego. A desintegração da promessa integradora. In. Frigotto, G. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da História. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

LUZ, A; J. C. A Educação Física escolar nas metas do Plano Nacional de Educação: Lei n.º 13005/14. Emancipação, Ponta Grossa, 18(1): 203-213, 2018.

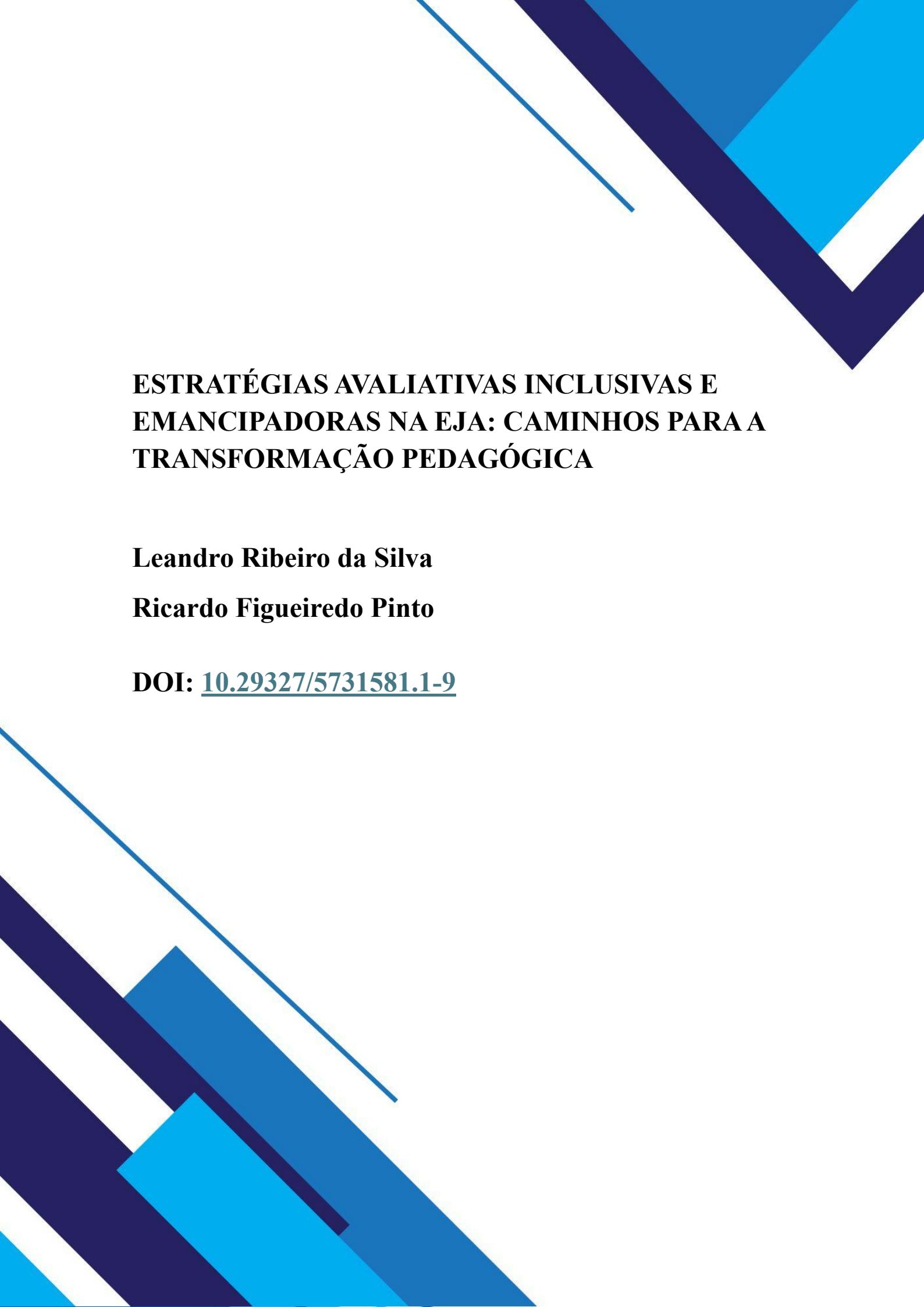
MACHADO, R. B. Educação Física escolar e políticas de inclusão: entre a gestão de riscos e o ensino. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 430-447, maio/ago. 2017

MASCARENHAS, F. Educação física escolar: renovações, modismo, interesses, globalização... E o pulso ainda pulsa. In: JORNADA PRÉ-CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1., 1997, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro.

MELO, M. de P. Esporte e juventude pobre: políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré. Campinas: Autores Associados, 2005.

MENDES, Alessandra Dias; AZEVEDO, Paulo Henrique. Políticas públicas de esporte e lazer & políticas públicas educacionais: promoção da educação física dentro e fora da escola ou dois pesos e duas medidas? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 31, n. 3, p. 93–109, set. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338553009.pdf>. Acesso em: 24 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.



ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS INCLUSIVAS E EMANCIPADORAS NA EJA: CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Leandro Ribeiro da Silva

Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: [10.29327/5731581.1-9](https://doi.org/10.29327/5731581.1-9)

ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS INCLUSIVAS E EMANCIPADORAS NA EJA: CAMINHOS PARA A TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA

DOI: [10.29327/5731581.1-9](https://doi.org/10.29327/5731581.1-9)

Leandro Ribeiro da Silva

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

O estudo aborda as estratégias avaliativas inclusivas e emancipadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA), enfatizando suas bases teóricas, relevância social e contribuições para a aprendizagem significativa. Considerando o percurso histórico da modalidade e as desigualdades que atravessam seus sujeitos, a pesquisa fundamenta-se em autores como Santos (2025), Perrenoud (2008), Anijovich (2016), Serpa (2024), Di Pierro (2017) e Saviani (2017), que destacam a importância de práticas avaliativas sensíveis às especificidades de jovens e adultos. O objetivo principal do estudo é analisar estratégias avaliativas que promovam inclusão, autonomia e equidade no processo educativo, valorizando os saberes prévios, as experiências profissionais e os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes. A metodologia adotada consiste em análise teórica e documental, contemplando práticas como avaliação formativa, uso de tecnologias digitais, portfólios, projetos integradores, acompanhamento contínuo e feedback estruturado. Os principais achados indicam que a avaliação, quando concebida de forma dialógica e processual, fortalece a autonomia dos educandos, amplia a participação ativa, permite intervenções pedagógicas mais precisas e contribui para superar a lógica tradicional centrada na classificação. Além disso, o estudo evidencia que a inserção de tecnologias na EJA EAD favorece personalização, flexibilização de tempos de estudo e maior engajamento dos estudantes. Conclui-se que práticas avaliativas inclusivas e emancipadoras representam um caminho essencial para promover justiça educacional, reduzir desigualdades históricas e consolidar ambientes pedagógicos que reconheçam a diversidade e ampliem o protagonismo dos sujeitos da EJA.

Palavras-chave: Avaliação Inclusiva; Educação de Jovens e Adultos; Emancipação.

ABSTRACT

The study examines inclusive and emancipatory assessment strategies in Youth and Adult Education (EJA), highlighting their theoretical foundations, social relevance, and contribution to meaningful learning. Considering the historical trajectory of the modality and the inequalities that shape the lives of its students, the research focuses on the main authors cited in the document and aims to analyze assessment strategies that promote inclusion, autonomy, and equity. The methodological approach involves theoretical and documentary analysis, emphasizing formative assessment, digital technologies, portfolios, integrative projects, continuous monitoring, and structured feedback. The findings show that dialogical and process-oriented assessment strengthens student autonomy, improves engagement, supports more effective pedagogical interventions, and surpasses traditional classificatory models. The study concludes that inclusive and emancipatory assessment practices are essential for educational justice, reduction of inequalities, and recognition of student diversity.

Keywords: Inclusive Assessment; Adult Education; Emancipation.

RESUMEN

El estudio analiza estrategias evaluativas inclusivas y emancipadoras en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), destacando sus fundamentos teóricos, relevancia social y contribuciones al aprendizaje significativo. Considerando la trayectoria histórica de la

modalidad y las desigualdades que atraviesan a sus estudiantes, la investigación se centra en los autores citados en el documento y tiene como objetivo analizar estrategias de evaluación que promuevan inclusión, autonomía y equidad. La metodología incluye análisis teórico y documental, con énfasis en la evaluación formativa, tecnologías digitales, portafolios, proyectos integradores, acompañamiento continuo y retroalimentación estructurada. Los hallazgos indican que una evaluación dialógica y procesual fortalece la autonomía del estudiante, favorece el compromiso y permite intervenciones pedagógicas más efectivas, superando modelos tradicionales de clasificación. El estudio concluye que las prácticas evaluativas inclusivas y emancipadoras son esenciales para la justicia educativa, la reducción de desigualdades y el reconocimiento de la diversidad estudiantil.

Palabras clave: Evaluación Inclusiva; Educación de Adultos; Emancipación.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um campo marcado por profundas desigualdades históricas, exigindo práticas pedagógicas que compreendam a complexidade das trajetórias sociais, culturais e profissionais dos estudantes que dela participam. Conforme Santos (2025) destaca, a avaliação no contexto educativo nunca é neutra, refletindo concepções de currículo, expectativas institucionais e finalidades formativas. Na EJA, esse aspecto torna-se ainda mais evidente, pois os educandos trazem experiências de vida acumuladas, saberes não escolares e desafios persistentes que influenciam diretamente sua relação com o processo de aprendizagem. Esse cenário exige práticas avaliativas sensíveis, inclusivas e capazes de reconhecer a pluralidade dos sujeitos atendidos.

Em uma perspectiva histórica, autores como Barbi et al. (2025), Di Pierro (2017) e Saviani (2017) demonstram que a EJA sempre integrou o tecido educacional brasileiro, ainda que muitas vezes marcada por ações compensatórias e políticas fragmentadas. Da catequese jesuítica à educação popular contemporânea, o percurso revela que a modalidade tem sido essencial para democratizar saberes e ampliar oportunidades de inclusão social. Contudo, a persistência de desigualdades socioeconômicas, dificuldades de permanência escolar e políticas públicas descontínuas evidencia que o desafio permanece atual e demanda estratégias pedagógicas contextualizadas e transformadoras.

Nesse sentido, a avaliação surge como elemento estruturante do processo educativo, sendo compreendida, conforme Perrenoud (2008) e Anijovich (2016), como prática que pode assumir caráter emancipador ou classificatório. Na lógica tradicional, a avaliação cumpre papel de controle, ranking e seleção. Entretanto, estudos recentes enfatizam a emergência de práticas avaliativas formativas, dialógicas e contínuas, que

valorizam o erro como oportunidade, favorecem a autonomia e orientam intervenções pedagógicas mais justas. Tais perspectivas dialogam fortemente com as necessidades específicas da EJA, em que os ritmos de aprendizagem, vivências e expectativas são amplamente diversos.

A relevância das tecnologias educacionais também aparece no contexto da EJA, especialmente na modalidade a distância. Pesquisas como as de Serpa (2024), Barbosa (2021) e Oliveira et al. (2019) demonstram que recursos digitais ampliam a autonomia do estudante, flexibilizam tempos e espaços de aprendizagem e possibilitam processos avaliativos contínuos, baseados em feedback, portfólios digitais e atividades contextualizadas. Essa abordagem reforça o potencial inclusivo da EJA EAD ao permitir percursos formativos personalizados e adequados às demandas cotidianas de trabalho e vida familiar dos educandos.

Assim, ao considerar o conjunto de contribuições teóricas analisadas, evidencia-se que a avaliação inclusiva e emancipadora na EJA representa um caminho promissor para fortalecer a aprendizagem significativa, promover equidade e ampliar o protagonismo dos estudantes. Diante disso, o objetivo principal do estudo é analisar estratégias avaliativas inclusivas e emancipadoras utilizadas na Educação de Jovens e Adultos, identificando suas potencialidades, limites e contribuições para a aprendizagem e autonomia dos educandos.

DESENVOLVIMENTO

A avaliação assume papel central no âmbito educativo, pois traduz as concepções de currículo e de formação humana que se deseja promover no ambiente escolar. Santos (2025) destaca que não existe prática avaliativa neutra, uma vez que toda avaliação reflete princípios, valores e expectativas construídos socialmente e assumidos pela instituição. Dessa forma, as compreensões acerca do papel do educador e do educando se manifestam nos métodos avaliativos escolhidos, conforme já defendia Luckesi (2012). No contexto da Educação de Jovens e Adultos, isso implica reconhecer e incorporar às práticas avaliativas as experiências de vida, saberes prévios e trajetórias profissionais dos estudantes, favorecendo modelos que valorizem sua historicidade e identidade.

A discussão sobre avaliação, segundo Santos (2025), precisa ser compreendida como parte indissociável do processo de ensino e aprendizagem. Com base em Perrenoud (2008), o autor apresenta duas lógicas que orientam a avaliação escolar: a tradicional e a

emergente. A lógica tradicional estrutura-se em mecanismos de classificação e ranqueamento, a partir de instrumentos padronizados como provas e testes, cujo foco principal é a comparação entre os estudantes. Essa perspectiva, embora amplamente difundida, mantém a avaliação a serviço do controle e não da aprendizagem.

Em contraposição, Santos (2025) enfatiza a lógica emergente da avaliação, que se alinha aos pressupostos da avaliação formativa e se orienta pela promoção da aprendizagem. Nessa visão, a avaliação deixa de ser apenas classificatória e passa a ser utilizada como recurso pedagógico para reconhecer dificuldades, antecipar problemas e construir intervenções capazes de enfrentar desigualdades escolares. Anijovich (2016) contribui para essa discussão ao afirmar que essa abordagem integra avaliação, ensino e aprendizagem de modo articulado, propondo desafios que permitam ao aluno demonstrar seu desempenho de forma processual.

A lógica emergente, conforme apresentado por Santos (2025), pressupõe que a avaliação seja contínua, dialógica e flexível. O autor ressalta que o processo avaliativo abre espaço para o feedback constante, estimulando a construção conjunta do conhecimento entre professor e estudante. Nesse sentido, o erro assume papel formativo, sendo entendido como oportunidade de aprendizagem, conforme argumenta William (2011 apud Santos, 2025). O erro, longe de ser sinônimo de fracasso, torna-se indicador de caminhos possíveis para reorganização do ensino e aprimoramento das estratégias pedagógicas.

Outro ponto destacado por Santos (2025) é a necessidade de diversificar os instrumentos avaliativos, de modo a contemplar diferentes dimensões da aprendizagem. Portfólios, projetos, registros reflexivos e atividades práticas permitem ao professor observar o desenvolvimento do estudante em uma perspectiva mais ampla e contextualizada. Essa diversidade contribui para uma compreensão mais completa do processo formativo e favorece práticas avaliativas coerentes com as especificidades da EJA, que exige sensibilidade às múltiplas realidades sociais, culturais e profissionais dos educandos.

Por fim, Santos (2025), apoiando-se em Mokate (2002 apud Santos, 2025), reforça que a avaliação deve ser compreendida como processo sistemático de atribuição de valor, fundamentado em critérios pertinentes e alinhados aos objetivos educacionais. No campo escolar, esse conceito torna-se ainda mais complexo, pois está diretamente relacionado às finalidades da educação e às concepções de aprendizagem assumidas pelo docente. Assim, compreender a avaliação como prática social, pedagógica e ética constitui passo

essencial para promover processos mais inclusivos, dialógicos e alinhados às demandas contemporâneas da Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao longo de sua trajetória histórica, foi frequentemente tratada como uma medida de caráter compensatório destinada às pessoas que, por diferentes razões, não tiveram acesso à escolarização ou tiveram sua trajetória interrompida na idade considerada regular, conforme apontam Barbi et al. (2025). Embora atualmente seja reconhecida legalmente como modalidade integrante da educação básica, sua implementação ainda é marcada por políticas públicas fragmentadas, ações de caráter temporário e iniciativas assistencialistas que não enfrentam de forma estrutural os desafios existentes. Essa instabilidade produz impactos diretos na organização pedagógica, na valorização dos profissionais envolvidos e na qualidade das oportunidades oferecidas aos estudantes, comprometendo a efetividade de sua função social e formativa.

No contexto brasileiro, diferentes programas e iniciativas têm desempenhado papel fundamental na promoção da Educação de Jovens e Adultos (EJA), revelando um esforço contínuo para ampliar a inclusão social e fomentar transformações culturais significativas. Entre essas iniciativas, destaca-se o Movimento de Educação de Base, vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e criado em 1961 com apoio governamental. Essa proposta buscava fortalecer as comunidades por meio da educação, valorizando a formação crítica, a mobilização coletiva e a construção de saberes orientados para a emancipação social (Brasil, 1998).

O Movimento de Cultura Popular, desenvolvido no Recife também em 1961, representa outro marco importante, ao evidenciar a centralidade da cultura local como instrumento educativo e como meio de resistência frente às desigualdades sociais. Essa iniciativa colocava em pauta a necessidade de uma educação conectada às práticas culturais das populações, favorecendo a reflexão sobre suas condições de vida e incentivando a transformação social. Paralelamente, os Centros Populares de Cultura, organizados pela União Nacional dos Estudantes, contribuíram para ampliar a interlocução entre educação, arte e política, promovendo atividades culturais e formativas que estimulavam o pensamento crítico e o envolvimento comunitário.

No estado do Pará, a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler tornou-se um exemplo emblemático de como a educação pode impulsionar mudanças sociais significativas. A campanha mobilizou diferentes segmentos da população na defesa do direito à educação e na construção de práticas coletivas voltadas à participação cidadã. Essa experiência, assim como outras da educação popular, evidencia a pluralidade de

métodos, estratégias e concepções que marcaram a luta pela democratização do acesso ao conhecimento no Brasil, reafirmando a importância de processos educativos comprometidos com a inclusão e a conscientização social (Di Pierro, 2019).

Para Saviani (2017), o percurso histórico da EJA se estende desde o período colonial, quando as práticas educativas conduzidas pelos Jesuítas tinham como foco a alfabetização e a catequese de indígenas, adultos e crianças. Embora orientadas por objetivos religiosos, essas ações representavam também um contato inicial com formas sistematizadas de ensino, introduzindo elementos culturais e linguísticos estrangeiros e moldando, ainda que de maneira assimétrica, as relações educativas daquele período. A presença dessa modalidade desde os primeiros séculos da colonização revela seu papel contínuo na formação de grupos historicamente excluídos.

Ao longo dos anos, a EJA passou por ressignificações importantes, acompanhando mudanças sociopolíticas e respondendo às necessidades emergentes de grupos marginalizados. Diferentes governos e movimentos sociais procuraram formular estratégias que ampliassem o acesso à educação e garantissem condições mais equitativas de participação social. A evolução dessa modalidade evidencia sua capacidade de adaptação diante dos desafios estruturais do país, consolidando-se como via essencial para assegurar o direito à educação ao longo da vida.

Na contemporaneidade, a EJA apresenta-se como ferramenta indispensável para garantir oportunidades educacionais às pessoas que não tiveram acesso à escolarização em idade considerada regular. Além de oferecer possibilidades de elevação de escolaridade, a modalidade amplia horizontes pessoais, sociais e profissionais, reforçando sua função como componente central das políticas voltadas ao enfrentamento das desigualdades. Seu papel transcende os limites da alfabetização instrumental, permitindo que os sujeitos retomem seus projetos de vida e fortaleçam seus vínculos com o mundo do trabalho, com a cultura e com a cidadania.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida como um processo formativo abrangente, orientado pela promoção da cidadania, pela equidade e pela inclusão social. Sua trajetória histórica e suas múltiplas experiências demonstram que essa modalidade representa um caminho privilegiado para a construção de sociedades mais justas, nas quais todos os indivíduos tenham oportunidades reais de participação e desenvolvimento. Nesse sentido, a EJA reafirma sua importância como política pública essencial para a superação das desigualdades e para a ampliação dos direitos sociais no Brasil.

A população atendida pela EJA é atravessada por um conjunto complexo de desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais, que condicionam tanto sua inserção quanto sua permanência na escola. A constante necessidade de conciliar trabalho, responsabilidades familiares e estudo, somada às marcas históricas de exclusão, contribui para a fragilidade dos vínculos educacionais e para a dificuldade de continuidade em níveis mais elevados de ensino. Diante desse cenário, torna-se imprescindível um exame criterioso das condições que estruturam essa modalidade, com atenção às políticas de acesso, permanência e progressão escolar, de modo a assegurar que a EJA cumpra plenamente sua função de promover o direito à educação ao longo da vida e reduzir as desigualdades que afetam seus sujeitos.

Conforme discutido em seções precedentes, observa-se que as demandas educacionais que permeiam o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) configuram um campo complexo e imprescindível para promover a inserção desses sujeitos nos contextos social e profissional. Essa modalidade requer uma atenção diferenciada, uma vez que abrange indivíduos com experiências diversas, trajetórias interrompidas e necessidades específicas que ultrapassam os limites da escolarização formal. Nesse sentido, estudiosos como Di Pierro (2001), Fávero (2009) e Paiva (2006) destacam que o processo educativo voltado para a alfabetização de jovens e adultos deve estar articulado a uma abordagem que contemple dimensões socioeconômicas, políticas e culturais, reconhecendo que a formação nessa etapa envolve muito mais do que a simples aquisição de conteúdos escolares.

Sob essa perspectiva, a educação na EJA deve promover não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a construção de uma consciência crítica capaz de ampliar a autonomia dos educandos em suas práticas sociais. A consideração dos aspectos sociais e culturais possibilita compreender que o aprendizado não ocorre isoladamente, mas é influenciado por vivências anteriores, pela inserção comunitária e pelas condições de vida desses estudantes. Assim, uma abordagem contextualizada permite que os sujeitos se reconheçam como protagonistas do próprio processo formativo, fortalecendo a compreensão do papel transformador da educação em suas trajetórias.

O estudo de Almeida e Ribeiro (2024), aponta que a inclusão na EJA exige que os gestores, professores e alunos estejam engajados no processo educativo de forma colaborativa, o que implica uma revisão das práticas avaliativas tradicionais. Almeida e Ribeiro (2024) destacam que a atuação dos gestores em formatação de políticas e ambientes escolares acolhedores, bem como o papel dos docentes em adaptar

metodologias, são fundamentais para que a avaliação se torne uma ferramenta de acompanhamento e não apenas de verificação. Esse enfoque fortalece a ideia de avaliação como processo contínuo e formativo, atendendo à diversidade dos sujeitos da EJA.

Em segundo lugar, o estudo revela que práticas de acolhimento e adaptação curricular, citadas no contexto da escola analisada, refletem estratégias avaliativas com caráter inclusivo. Conforme Almeida e Ribeiro (2024), o processo de matrícula, o acolhimento dos alunos e das famílias, bem como a articulação de equipes pedagógicas para identificar necessidades individuais, formam uma base para avaliar desde o início as condições de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica inicial aponta caminhos para intervenções personalizadas, o que favorece a emancipação dos estudantes ao integrar suas realidades no processo de ensino-aprendizagem.

Os autores realçam que as metodologias lúdicas, o uso de jogos pedagógicos, as atividades que respeitam o ritmo individual e o acompanhamento contínuo (com relatórios trimestrais e anuais) contribuem para uma avaliação que apoia o desenvolvimento e não somente a certificação ou matrícula (Almeida; Ribeiro, 2024). Essa abordagem se alinha ao conceito de avaliação emancipadora porque valoriza o progresso pessoal, encoraja o estudante a refletir sobre seu próprio percurso e apropriar-se de sua aprendizagem, em vez de simplesmente ser sujeito passivo da avaliação.

Por fim, Almeida e Ribeiro (2024) concluem que a valorização da diversidade como elemento enriquecedor, a criação de ambientes acessíveis e o compromisso com práticas inclusivas estruturadas revelam que a avaliação na EJA deve estar integrada a uma proposta pedagógica mais ampla de emancipação e inclusão social. A implicação para a prática avaliativa é clara: ela deve ser parte de uma cultura escolar que reconhece diferenças, promove o diálogo entre educador e educando e favorece a construção de significados. Assim, o artigo contribui de modo substancial para repensar as estratégias avaliativas na EJA, apontando caminhos para que se tornem efetivamente inclusivas, reflexivas e emancipadoras.

Para Nascimento e Fernandes (2024), políticas formativas consistentes devem ser construídas a partir das necessidades concretas dos contextos locais e resultar de processos colaborativos entre os diversos sujeitos envolvidos na prática educativa. Isso implica reconhecer que a formação docente na EJA demanda ações contínuas, fundamentadas na realidade sociocultural dos estudantes e articuladas às especificidades daqueles que foram historicamente marginalizados pela escola tradicional. A defesa de uma formação situada e permanente visa assegurar que os educadores ampliem sua

compreensão sobre as dinâmicas da modalidade e desenvolvam práticas pedagógicas que atendam às singularidades dos jovens e adultos atendidos. Essa perspectiva valoriza o engajamento crítico do professor, permitindo que ele identifique obstáculos, reelabore suas estratégias e responda de maneira mais sensível às demandas de seus estudantes.

Nessa mesma direção, Silva (2023) argumenta que a formação continuada deve ser entendida como um processo de caráter emancipatório, no qual o educador se reconhece como um sujeito em constante construção e transformação. Essa concepção rompe com a noção de formação concebida como evento isolado e defende que o aprimoramento profissional seja ancorado na reflexão crítica, no diálogo entre pares e na ressignificação permanente da práxis docente. Ao valorizar percursos formativos que integrem experiências, saberes e desafios cotidianos, essa abordagem fortalece a autonomia docente e amplia as condições para que práticas pedagógicas inovadoras se consolidem no âmbito da EJA. Assim, a formação deixa de ser apenas um requisito institucional e passa a constituir um movimento contínuo de aprendizagem e reinvenção profissional, essencial para a construção de uma educação mais justa e inclusiva.

Santos (2024) discute o papel do desenvolvimento de habilidades e competências na elaboração das avaliações pedagógicas, destacando que o professor pode analisar a compreensão dos estudantes por meio de projetos práticos e atividades contextualizadas. O autor reforça que a avaliação deve estar alinhada ao objetivo de promover competências que dialoguem com as demandas reais da vida cotidiana dos educandos. No contexto da Educação de Jovens e Adultos, isso implica considerar não apenas o domínio de conteúdos acadêmicos, mas também habilidades sociais, profissionais e culturais adquiridas ao longo da trajetória de cada estudante. Assim, projetos que envolvam situações reais, como a organização de um evento comunitário, podem servir como ferramentas avaliativas capazes de verificar competências relacionadas ao planejamento, à comunicação e ao trabalho colaborativo.

Além disso, o processo avaliativo é compreendido como instrumento que ultrapassa a simples verificação de aprendizagem. Moura e Barbosa (2017) afirmam que a avaliação também funciona como base para orientar o planejamento pedagógico e subsidiar as decisões que serão tomadas no percurso educativo. Essa compreensão adquire relevância particular na EJA, onde os alunos possuem vivências e necessidades diversas. Nesse sentido, instrumentos como diários reflexivos podem ser utilizados para que os estudantes registrem suas percepções sobre o próprio processo formativo,

fornecendo ao professor informações essenciais para reconfigurar estratégias e propor intervenções mais adequadas.

A ampliação do conceito de avaliação exige do professor a construção de um novo repertório teórico e metodológico, que sustente práticas coerentes com as especificidades da modalidade. De acordo com Santos (2024), essa mudança implica romper com modelos tradicionais de avaliação e incorporar abordagens mais flexíveis, centradas no estudante e sensíveis aos diferentes ritmos de aprendizagem. No contexto da EJA, essa adequação torna-se indispensável, visto que o público atendido é formado por jovens, adultos e idosos que apresentam experiências profissionais, sociais e familiares variadas, o que demanda estratégias avaliativas multifacetadas.

Nesse processo de ressignificação da avaliação, é fundamental que o professor considere a singularidade das trajetórias dos estudantes da EJA. Muitos deles retornam ao ambiente escolar após longos períodos de afastamento, trazendo consigo saberes construídos no cotidiano, que precisam ser reconhecidos e legitimados no processo pedagógico. A avaliação, portanto, deve assumir características inclusivas e respeitar a pluralidade de modos de aprender, promovendo oportunidades para que os estudantes expressem seus conhecimentos de maneiras diversas, seja por meio de relatos, produções práticas, trabalhos colaborativos ou atividades que envolvam resolução de problemas reais.

Para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, Santos (2024) observa que os docentes podem adotar práticas avaliativas diversificadas que permitam observar múltiplas dimensões da aprendizagem. Entre essas práticas, destacam-se a utilização de projetos temáticos, estudos de caso, registros reflexivos, autoavaliação e atividades práticas relacionadas ao cotidiano dos estudantes. Tais estratégias favorecem uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento das competências, ampliando as possibilidades de intervenção pedagógica.

Dessa forma, a avaliação na EJA precisa ser compreendida como processo contínuo, dinâmico e formativo, que considera o estudante em sua totalidade. Ao integrar diferentes instrumentos e perspectivas, o professor consegue construir uma avaliação que não apenas mensura resultados, mas que também orienta caminhos, evidencia progressos e valoriza os saberes dos educandos. Assim, a avaliação torna-se parte essencial da prática pedagógica, contribuindo para a construção de processos de ensino significativos e alinhados às particularidades da Educação de Jovens e Adultos.

Para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes na EJA, os professores podem adotar várias práticas avaliativas:

- a) Análises reflexivas sobre evidências de aprendizagem, questionando o progresso dos estudantes em diferentes áreas de conhecimento e identificando necessidades de intervenções específicas.
- b) Organização de dinâmicas de grupo para promover um melhor conhecimento mútuo entre estudantes e professores, essencial para a avaliação diagnóstica inicial e para avaliações institucionais ao longo do semestre letivo.
- c) Registros feitos por profissionais de apoio e pelos próprios estudantes, facilitando a autoavaliação e o acompanhamento individualizado.
- d) Observação e anotação do que os estudantes ainda não compreenderam ou produziram, utilizando ferramentas como diários de classe e portfólios para definir estratégias conjuntas e interdisciplinares (Santos, 2024, p. 15-16).

É percebido então que a avaliação da aprendizagem no contexto da EJA integrada à Educação Técnico Profissional, exige uma abordagem pedagógica que compreenda o desenvolvimento de competências como uma prática dialética, unindo teoria e prática. Assim, promove autonomia e a capacidade do indivíduo de se transformar e impactar efetivamente o mundo ao seu redor.

Ao examinar a modalidade de Ensino a Distância (EAD) no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Serpa (2024) discute o papel das tecnologias digitais como instrumentos capazes de potencializar o processo educativo. Essa perspectiva dialoga com a argumentação de Barbosa (2021), que destaca que a incorporação de recursos tecnológicos na EJA EAD promove maior flexibilidade quanto ao tempo e ao espaço de aprendizagem. Tal característica possibilita que os estudantes conciliem seus estudos com demandas cotidianas relacionadas ao trabalho e à família, aspecto fundamental para o público atendido por essa modalidade.

Nessa mesma direção, Oliveira et al. (2019) ressaltam que o uso de tecnologias no ambiente virtual de aprendizagem oferece benefícios relevantes, como a possibilidade de individualizar o ensino e permitir que os estudantes avancem conforme seu próprio ritmo. Esse fator torna-se especialmente importante quando se considera que muitos alunos da EJA trabalham em períodos específicos, como o turno da manhã, necessitando de rotinas de estudo mais adaptáveis. A partir dessa análise, Serpa (2024) observa que os estudantes da EJA EAD apresentam níveis distintos de conhecimento e experiências educativas anteriores, o que exige estratégias pedagógicas sensíveis a essa diversidade.

Outro elemento relevante consiste no estímulo à motivação e ao engajamento dos estudantes por meio de práticas interativas mediadas por tecnologias. De acordo com

Silva (2020), as ferramentas digitais ampliam a participação ativa dos alunos, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e promovendo a troca de vivências entre os participantes. Essa interação contribui para fortalecer o vínculo entre os estudantes, tornando o processo formativo mais significativo e colaborativo, especialmente em ambientes não presenciais.

Serpa (2024) enfatiza que uma das estratégias mais eficazes na EJA EAD é a personalização do ensino, uma vez que ela permite considerar tanto as habilidades quanto os saberes prévios dos estudantes. Com isso, torna-se possível desenvolver trajetórias formativas mais ajustadas às necessidades individuais, o que favorece a autonomia e a manutenção da continuidade dos estudos. A personalização também se apresenta como meio de enfrentar desigualdades, uma vez que respeita diferentes ritmos e formas de aprendizagem.

Essa personalização pode ser concretizada por meio de plataformas digitais que oferecem conteúdos diversificados, atividades adaptativas e percursos formativos escalonados. Tais recursos possibilitam que os estudantes avancem de acordo com sua capacidade de assimilação, promovendo um aprendizado contínuo e progressivo. Assim, como apontam os autores citados, o uso intencional da tecnologia na EJA EAD fortalece tanto a flexibilização quanto a qualidade do processo educativo, contribuindo para práticas mais inclusivas e capazes de responder à complexidade do público atendido.

Além disso, observa-se que o trabalho colaborativo favorece a troca de ideias, o debate entre diferentes perspectivas e a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a criação de ambientes virtuais que estimulem a participação ativa dos estudantes, seja por meio de fóruns, grupos de discussão ou atividades desenvolvidas de forma conjunta, revela-se fundamental para fortalecer as interações no processo de aprendizagem. Do mesmo modo, o uso de ferramentas de comunicação síncrona, como videoconferências, contribui para aproximar os alunos, permitindo a troca de experiências e o compartilhamento de conhecimentos de maneira mais dinâmica e significativa (Serpa, 2024).

A avaliação formativa constitui uma estratégia significativa no processo de ensino-aprendizagem da EJA na modalidade a distância. Conforme afirma Mendes (2023), esse tipo de avaliação tem como finalidade acompanhar continuamente o desenvolvimento dos estudantes, oferecendo devolutivas que contribuem para sua evolução acadêmica. Diferente das práticas avaliativas tradicionais, que tendem a privilegiar exclusivamente a atribuição de notas, a avaliação formativa concentra-se na

identificação das dificuldades, na análise das necessidades individuais e na orientação constante para o aperfeiçoamento das competências.

Nesse sentido, a avaliação formativa se destaca por fornecer informações qualificadas que auxiliam os estudantes a compreenderem seu percurso educacional. A utilização de instrumentos variados, como atividades práticas, projetos temáticos e portfólios digitais, amplia a capacidade de observar o desempenho de forma mais abrangente e contextualizada. Esses recursos permitem que o professor acompanhe diferentes dimensões da aprendizagem, considerando tanto aspectos conceituais quanto procedimentais e atitudinais, o que é especialmente relevante em ambientes virtuais.

Santos et al. (2022) ressaltam que um feedback estruturado e bem elaborado desempenha papel essencial nesse processo, pois oferece orientações claras e específicas sobre o desempenho dos estudantes. Ao destacar pontos fortes e indicar aspectos que demandam maior atenção, o feedback contribui para a construção de um aprendizado mais consciente e direcionado. Esse tipo de devolutiva possibilita que o aluno comprehenda não apenas o que precisa melhorar, mas também como pode reorganizar suas estratégias de estudo.

Assim, a avaliação formativa atua como um instrumento de apoio pedagógico que favorece a reflexão crítica dos estudantes sobre suas próprias aprendizagens. Esse processo estimula a autorregulação, promove maior autonomia e possibilita que os alunos direcioneem seus esforços para aprimorar seus conhecimentos e habilidades de maneira contínua. Dessa forma, a prática avaliativa formativa, aliada às especificidades da EJA EAD, contribui significativamente para um percurso educativo mais equitativo, participativo e coerente com as demandas desse público.

Entre as estratégias avaliativas de caráter inclusivo e emancipador voltadas à EJA, destacam-se aquelas que priorizam o desenvolvimento da autonomia discente. Nesse cenário, a avaliação deixa de assumir um papel meramente classificatório e passa a integrar um processo contínuo que busca estimular a criticidade, a criatividade e a responsabilidade individual (Cavalcanti, Schlunzen; Schlunzen, 2024). A avaliação formativa, entendida como parte da marcha pedagógica, favorece a construção do conhecimento ao acompanhar o percurso do estudante e permitir o reconhecimento de seus avanços e desafios.

Essa concepção dialoga com as contribuições de Freire (1987), para quem a educação problematizadora se contrapõe à concepção bancária, caracterizada pela transmissão de conteúdos de forma verticalizada. Na visão freireana, o conhecimento não

deve ser depositado pelo professor no estudante, mas construído coletivamente por meio do diálogo, da escuta ativa e da reflexão crítica sobre a realidade. Dessa forma, o vínculo entre educador e educando torna-se fundamental na construção de significados e no fortalecimento da autonomia e da emancipação, elementos essenciais na EJA.

Estudos recentes, como o de Cavalcanti, Schlunzen e Schlunzen (2024), direcionados ao público adulto com necessidades educacionais específicas, ressaltam a relevância de estratégias pedagógicas fundamentadas na inclusão e na diversidade. Os autores enfatizam que a transição para modelos que valorizem conteúdos adaptáveis e metodologias flexíveis beneficia não apenas estudantes com necessidades particulares, mas potencializa o processo de ensino e aprendizagem como um todo. Ao considerar a heterogeneidade dos sujeitos da EJA, práticas pedagógicas inclusivas ampliam as possibilidades de participação e favorecem ambientes educativos mais equitativos.

Nesse sentido, a proposta do EJA Interventivo destaca a urgência de repensar currículos tradicionais, frequentemente organizados mediante estruturas rígidas de tempo e espaço, propondo alternativas mais dinâmicas que reconheçam as singularidades dos estudantes. O desafio contemporâneo consiste em elaborar propostas curriculares inovadoras sustentadas em princípios de inclusão e diversidade, capazes de responder às demandas reais do público atendido. De acordo com Cavalcanti, Schlunzen e Schlunzen (2024), investir em práticas pedagógicas adaptáveis representa um caminho promissor para assegurar percursos educativos mais significativos e para fortalecer o potencial emancipatório da educação destinada a jovens e adultos.

O princípio da autonomia, amplamente discutido por Freire (1987), permeia as reflexões apresentadas e reforça a compreensão da educação como um processo libertador que ultrapassa a simples transmissão de conteúdo. Para o autor, a formação deve possibilitar que os sujeitos compreendam criticamente sua realidade e reconheçam sua capacidade de intervir nela. Dessa forma, o aprendizado passa a ser concebido como uma prática de liberdade, em que o estudante desenvolve condições para refletir, posicionar-se e agir de maneira consciente frente às demandas sociais que o cercam.

Nesse sentido, a educação problematizadora, proposta por Freire (1987), contrapõe-se à concepção bancária ao defender que o conhecimento não deve ser depositado no educando, mas construído por meio de interações dialógicas. Essa abordagem destaca a importância do diálogo como instrumento estruturante na formação de sujeitos críticos, reafirmando que o processo educativo deve envolver uma relação horizontal entre educador e aluno. As análises de Cavalcanti, Schlunzen e Schlunzen

(2024) convergem com essa perspectiva ao salientar que a emancipação discente está intrinsecamente ligada à participação ativa e consciente no processo de aprendizagem.

No contexto da pesquisa de Almeida e Carneiro (2024), a Educação de Jovens e Adultos é abordada como uma ferramenta essencial para a democratização do acesso à educação e para a redução das desigualdades sociais. Os sujeitos envolvidos nesse processo são múltiplos e complexos, incluindo gestores educacionais responsáveis pela formulação e implementação de políticas, alunos ávidos por conhecimento e transformação e professores dedicados a orientar e apoiar o desenvolvimento acadêmico e pessoal de seus alunos. A exploração do papel dos gestores educacionais na formulação de políticas públicas, suas responsabilidades incluem a gestão eficiente de recursos, a criação de um ambiente educacional favorável e a implementação de estratégias que atendam às necessidades específicas dos jovens e adultos em situação de vulnerabilidade educacional.

Quando se trata de adultos com deficiência intelectual ou autismo, por exemplo, as pesquisas de Cameron et al. (2022) e Sigstad e Garrels (2022) evidenciam desafios expressivos relacionados à exclusão social. Esses autores destacam que muitos desses indivíduos continuam privados de oportunidades fundamentais para exercer plenamente sua cidadania, seja pela falta de acessibilidade, seja pela escassez de políticas efetivas de inclusão. As evidências apresentadas revelam a necessidade de fortalecer práticas educacionais que promovam a autonomia, a autodeterminação e a interação social, fatores essenciais para a participação ativa na vida comunitária.

Diante dessa realidade, torna-se imprescindível o desenvolvimento de estratégias que considerem não apenas as especificidades cognitivas e sociais desse público, mas também a construção de ambientes que favoreçam sua inserção no mercado de trabalho. Aspectos como habilidades socioemocionais, suporte familiar e desenvolvimento de competências práticas são apontados pelos estudos como elementos essenciais para garantir trajetórias inclusivas. Assim, a educação voltada para esse grupo deve unir formação acadêmica, preparação profissional e estímulo à independência pessoal.

Nesse contexto, Cavalcanti, Schlunzen e Schlunzen (2024) apresentam programas como o PILEP e o Peer Lunch Club como exemplos de iniciativas eficazes que buscam fomentar o desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais. Essas ações evidenciam que a educação inclusiva demanda intervenções que ultrapassem o currículo escolar convencional, incorporando práticas que promovam a convivência, o trabalho colaborativo e a construção de identidades autônomas. Os autores demonstram que tais

estratégias impactam positivamente a capacidade de tomada de decisão e a participação social dos estudantes.

As experiências mencionadas reforçam a importância de que currículos e ambientes educativos sejam adaptáveis, sensíveis às necessidades e potencialidades dos indivíduos. Além disso, sublinham a urgência de criar ambientes laborais que acolham a diversidade e ofereçam suporte adequado para a permanência e o desenvolvimento profissional dessas pessoas. Desse modo, o compromisso com a inclusão implica repensar práticas pedagógicas, políticas institucionais e relações sociais, de modo a garantir que todos possam exercer sua autonomia e protagonizar sua própria trajetória formativa e social.

Os autores reforçam que os resultados analisados evidenciam a urgência de políticas públicas e ações sociais destinadas a ampliar a igualdade de oportunidades e a valorização das competências de pessoas com deficiência. A criação e o fortalecimento de programas voltados à formação e à inclusão profissional, quando acompanhados da construção de espaços de convivência baseados no respeito e na compreensão mútua, constituem passos essenciais para romper estigmas historicamente associados a esse público. Tais iniciativas podem contribuir para consolidar um mercado de trabalho comprometido com a diversidade e com a participação efetiva de indivíduos com diferentes características e necessidades.

Nesse cenário, torna-se indispensável que governos, instituições de ensino e organizações do setor privado mobilizem esforços conjuntos para promover uma sociedade que reconheça o potencial de cada sujeito. A transformação social depende de ações contínuas que assegurem a dignidade, o acesso a oportunidades e o desenvolvimento pessoal e profissional de pessoas com deficiência. A articulação intersetorial representa, portanto, um elemento central para a implementação de políticas eficazes e para o fortalecimento de práticas inclusivas que ultrapassem a esfera normativa e se efetivem no cotidiano social.

A literatura também aponta recomendações específicas, entre elas o fortalecimento do apoio governamental, que deve se expressar não apenas por meio de legislação, mas especialmente através de ações afirmativas capazes de assegurar acesso à educação de qualidade, formação profissional adequada e ambientes de trabalho acessíveis. Essa perspectiva favorece a autonomia e o reconhecimento social desses indivíduos, possibilitando que suas habilidades sejam valorizadas e que suas trajetórias profissionais sejam construídas de forma equânime. Projetos sustentados por parcerias

institucionais têm desempenhado papel importante ao oferecer trabalho formal e promover a inclusão em diferentes setores da economia.

Além disso, os autores enfatizam a necessidade de formação continuada para professores e demais profissionais envolvidos na EJA intervenciva. Para Cavalcanti, Schlunzen e Schlunzen (2024), investir em capacitações que abordem metodologias inclusivas, adaptações curriculares e estratégias pedagógicas específicas é fundamental para garantir que o atendimento educacional seja realmente adequado às singularidades dos estudantes. Essa formação contínua amplia as possibilidades de intervenção docente e enriquece o processo educativo, permitindo que os profissionais atuem com maior segurança, sensibilidade e competência.

Outro ponto destacado refere-se à importância de mecanismos de acompanhamento e avaliação individualizados, que considerem não apenas o desempenho acadêmico, mas também o progresso pessoal e social dos estudantes. A elaboração de planos de ensino flexíveis, capazes de ser ajustados conforme as necessidades emergentes, favorece a maximização das potencialidades de cada indivíduo. Esse acompanhamento sistemático possibilita identificar barreiras, orientar processos e promover avanços significativos na trajetória educativa dos alunos, reforçando o caráter humanizado e inclusivo da proposta intervenciva.

A consolidação de parcerias institucionais também se apresenta como estratégia imprescindível para o fortalecimento de programas integrados de educação e capacitação profissional. A cooperação entre instituições como a APAE, órgãos governamentais e empresas privadas contribui para ampliar iniciativas como o CPIDES, que oferecem formação mais abrangente ao incluir habilidades digitais, competências profissionais e suporte pedagógico contínuo. Tais ações possibilitam a construção de percursos formativos mais completos e alinhados às demandas contemporâneas do mundo do trabalho.

Por fim, os autores ressaltam a importância do suporte pós-contratação como etapa fundamental para a permanência e o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual no mercado de trabalho. Esse acompanhamento deve envolver orientação profissional contínua, adaptação do ambiente laboral, mediação de desafios cotidianos e criação de oportunidades de crescimento nas funções desempenhadas, conforme destacam Cavalcanti, Schlunzen e Schlunzen (2024). A garantia desse suporte contínuo fortalece a inclusão, amplia o bem-estar dos trabalhadores e contribui para relações laborais mais justas e sustentáveis.

CONCLUSÃO

Os achados do estudo demonstram que práticas avaliativas inclusivas e emancipadoras representam um avanço significativo na Educação de Jovens e Adultos ao promover relações pedagógicas que reconhecem a diversidade, os ritmos de aprendizagem e os saberes prévios dos educandos. A centralidade da avaliação formativa, destacada por diferentes autores citados, revela seu potencial para transformar o ensino em um processo dialógico e contínuo, permitindo que estudantes compreendam suas dificuldades e fortaleçam sua autonomia.

O uso de estratégias pedagógicas inovadoras, como projetos, portfólios, atividades práticas e ferramentas tecnológicas, mostra-se fundamental para apoiar trajetórias marcadas por interrupções escolares e desafios sociais. Além disso, práticas de acolhimento, diagnóstico inicial e adaptação curricular evidenciam caminhos que tornam o ambiente educacional mais equitativo e significativo, especialmente quando articuladas ao acompanhamento sistemático e ao feedback estruturado.

O estudo também evidencia a importância da tecnologia na EJA, sobretudo na modalidade a distância, ao ampliar possibilidades de personalização, interação e continuidade dos estudos. As evidências apontam que recursos digitais permitem maior flexibilidade e favorecem a participação ativa dos estudantes, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento e para processos avaliativos mais amplos e contextualizados.

Em síntese, a pesquisa confirma que estratégias avaliativas inclusivas e emancipadoras fortalecem a democratização do acesso à educação, promovem a autonomia e reduzem desigualdades históricas presentes na EJA. A consolidação dessas práticas exige compromisso institucional, formação docente contínua e políticas públicas que valorizem a diversidade dos sujeitos atendidos, garantindo que a avaliação seja, de fato, instrumento de transformação social e educativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cilene Carneiro; RIBEIRO, Mílvio da Silva. A inclusão na Educação de Jovens e Adultos: desafios e estratégias para uma aprendizagem significativa. Revista FT, v. 28, n. 134, maio 2024.
- ARROYO, M. G. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: **Vozes**, 2017. 294p.
- BARBI, Eloise Hack; KRIEGER, Fabrícia; CAVALCANTE, Caroline Quintas; DE SOUSA, Josélia Fernandes; RODRIGUES, Igor Mesquita. DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **LUMEN ET VIRTUS**, [S. l.], v. 16, n. 51, p. e7267 , 2025.
- BARBOSA, A. S. Educação de jovens e adultos a distância: uma revisão bibliográfica. RevistaThema, 18(1), 271-289. 2021.
- BRASIL. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Educação Especial- Cadernos de Estudo. Secretaria de Educação Especial- SEESP**, Rio de janeiro: Série Atualidades Pedagógicas, 1998.
- CAMERON, L. A.; TONGE, B. J.; HOWLIN, P.; EIFELD, S. L.; STANCLIFFE, R. J.; GRAY, K. M. Social and community inclusion outcomes for adults with autism with and without intellectual disability in Australia. *Journal of Intellectual Disability Research*, [S. l.], v. 66, n. 7, p. 655–666, 1 jul. 2022.
- CAVALCANTI, S. D.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SCHLÜNZEN, E. T. M. Desafios e estratégias para transição de estudantes com necessidades educacionais específicas da educação de jovens e adultos para o mundo do trabalho: um estudo exploratório. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 19, n. 00, e024121, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riae.v19i00.18736>.
- DI PIERRO, M. C. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes**. Em Aberto, Brasília, ano 11, nº 56, out./dez. 2017.
- DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos CEDES*, [S. l.], Ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.
- FÁVERO, O.; RIVERO, J. Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos. São Paulo: Moderna, 2009.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MENDES, C. S. Avaliação formativa na educação de jovens e adultos: perspectivas e desafios. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, 2(1), 95-109.2023.
- OLIVEIRA, E. M., Costa, L. A., & Silva, K. S. Educação de Jovens e Adultos: Ensino EAD como Alternativa de Aprendizagem. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Superior a Distância*, 6(1), 260-269. 2019.
- PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez., 2006.

SANTOS, Matheus Lincoln Borges dos. *A avaliação formativa na perspectiva da integração curricular* [recurso eletrônico]. Brasília: Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, 2024.

SANTOS, J. P., Oliveira, F. R., & Costa, L. F. Feedback no Ensino a Distância: Ações e Possibilidades na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Olhares*, 9(1), 38-53. 2022.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3^a reimpr. Campinas: Autores Associados, 2017.

SERPA, D. Estratégias de ensino-aprendizagem eficazes para a EJA EAD. Blumenau/SC, Vol. 5, N. 7, Janeiro/Junho 2024.

SIGSTAD, H. M. H.; GARRELS, V. Which success factors do young adults with mild intellectual disability highlight in their school-work transition? *European Journal Of Special Needs Education*, [S. l.], 2022.

SILVA, A. M., Rodrigues, E. M., & Oliveira, E. R. A importância do uso da tecnologia na EJA. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 5(8), 62-79. 2020.

SILVA, G. L. R. Educação de jovens e adultos e Psicologia Histórico-Cultural: a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores jovens e adultos. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 15, n. 1, p. 255-273, 2023.

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis: Vozes, 2017.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (orgs.). *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

PERRENOUD, P. *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Colihue, 2008.



EMPREENDEDORISMO: CONTEXTO, FORMAÇÃO, DESAFIOS, AVANÇOS E OPORTUNIDADES NA ENFERMAGEM

Lorena de Castro Portal

Ricardo Figueiredo Pinto

DOI: 10.29327/5731581.1-10



EMPREENDEDORISMO: CONTEXTO, FORMAÇÃO, DESAFIOS, AVANÇOS E OPORTUNIDADES NA ENFERMAGEM

DOI: [10.29327/5731581.1-10](https://doi.org/10.29327/5731581.1-10)

Lorena de Castro Portal

Ricardo Figueiredo Pinto

RESUMO

Atualmente o empreendedorismo surge como importante meio de desenvolvimento social e econômico à sociedade. No cuidado à saúde, a enfermagem se apresenta com atuação essencial e multifacetária, bem como se demonstra importante campo de ação e desenvolvimento para o empreendedorismo na saúde. Desta forma, busca-se compreender como a enfermagem está inserida no campo de empreendedorismo, sua relevância e desafios no mundo globalizado. Utilizou-se estudo descritivo, método de pesquisa bibliográfica buscando principais publicações sobre conceitos, mercados e desafios do empreendedorismo, especialmente na enfermagem, bem como as oportunidades de desenvolvimento de novos empreendedores na profissão. Observa-se que os desafios no ato de empreender na enfermagem possuem características multifatoriais que perpassam por histórico de atuação essencialmente assistencial da profissão, necessidade de atualização na formação de novos profissionais e melhorias nas oportunidades de mercado. Considera-se relevante a maior exploração do assunto por meio de publicações que busquem conhecer e alavancar a enfermagem no ramo empreendedor.

Palavras-chave: Empreendedorismo; Enfermagem; Administração de Enfermagem.

ABSTRACT

Currently, entrepreneurship is emerging as an important means of social and economic development for society. In healthcare, nursing plays an essential and multifaceted role, and demonstrates an important field of action and development for entrepreneurship in healthcare. Therefore, this study seeks to understand how nursing is integrated into the field of entrepreneurship, its relevance, and challenges in the globalized world. A descriptive study was used, employing a bibliographic research method to identify key publications on the concepts, markets, and challenges of entrepreneurship, especially in nursing, as well as opportunities for the development of new entrepreneurs in the profession. It is observed that the challenges in entrepreneurship in nursing have multifactorial characteristics, encompassing the profession's historically primarily care-oriented role, the need for updated training for new professionals, and improvements in market opportunities. Further exploration of the subject through publications that seek to understand and promote nursing in the entrepreneurial field is considered relevant.

Keywords: Entrepreneurship; Nursing; Nursing Administration.

RESUMEN

Actualmente, el emprendimiento se perfila como un importante motor de desarrollo social y económico. En el ámbito sanitario, la enfermería desempeña un papel esencial y multifacético, y constituye un importante campo de acción y desarrollo para el emprendimiento en este ámbito. Por lo tanto, este estudio busca comprender cómo se integra la enfermería en el ámbito del emprendimiento, su relevancia y los desafíos que presenta en el mundo globalizado. Se realizó un estudio descriptivo, empleando un método de investigación bibliográfica, para identificar publicaciones clave sobre los conceptos, mercados y desafíos del emprendimiento, especialmente en enfermería, así como las oportunidades para el desarrollo de nuevos emprendedores en la profesión. Se observa que los desafíos del emprendimiento en enfermería presentan características

multifactoriales, que abarcan el rol históricamente orientado principalmente al cuidado de la profesión, la necesidad de formación actualizada para nuevos profesionales y la mejora de las oportunidades de mercado. Se considera relevante profundizar en el tema a través de publicaciones que busquen comprender y promover la enfermería en el ámbito del emprendimiento.

Palabras clave: Emprendimiento; Enfermería; Administración de enfermería.

INTRODUÇÃO

Silva e Santos (2018) ao falar sobre sistema de saúde e trabalho, trazem a enfermagem como profissão essencial dentre as estruturas de serviços de saúde, sendo caracterizada como “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; Santos, 2018).

Ao se discutir sobre uma grande e importante categoria como a enfermagem, é possível notar que mesmo em diferentes campos de atuação, ainda há a fragilidade de autonomia da profissão e no conceito de empreender desta categoria. A partir desta discussão, se faz necessário primeiramente conceituar o termo "empreendedorismo", onde podemos citar diversos autores que, apesar de atribuir a esta palavra um caráter abrangente, nos levam a atribuir simples palavras que designam o principal objetivo da ação de empreender como “ato de organizar ou aperfeiçoar algo”. Almeida et al. (2013) comenta a definição de empreender como de organizar, administrar e aumenta a abrangência do termo quando conceitua o empreendedorismo como uma ação para obtenção de sucesso através da coordenação de serviços, projetos e negócios. Andrade, Bem e Sanna (2015, p.40) ampliam o conceito quando citam benefícios para a sociedade, definido como: “a criação ou aperfeiçoamento de algo, com a finalidade de gerar benefícios aos indivíduos e a sociedade”.

Diante do exposto, se identifica que a Enfermagem possui em suas precursoras da profissão, Florence Nightingale e Anna Nery, não somente a conceituação do cuidado, ato este designado como objetivo da profissão, mas também é possível tê-las como exemplos de empreendedoras na profissão, por meio de oferta de conhecimento técnico-científico alinhado ao planejamento de atividades que culminaram em benefício para indivíduos e sociedade (Backes, 2008).

Diante do exposto, é importante considerar o potencial crescimento da enfermagem no ramo empreendedor e a sua multifuncionalidade evidenciada mediante a

expansão de atuação dos profissionais que, embora essencialmente assistenciais, constantemente desempenham funções no âmbito da educação, gerência e pesquisa, mas com possibilidades de ampliação do exercício profissional com maior autonomia. Neste sentido, busca-se compreender como a enfermagem está inserida no campo de empreendedorismo, sua relevância e desafios no mundo globalizado, bem como as oportunidades de desenvolvimento de novos empreendedores na profissão.

DESENVOLVIMENTO

Neste artigo utilizou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica, em busca de atualizações e oportunidades de discussão sobre o tema em relevância na atualidade, com oportunidades de crescimento e desenvolvimento do empreendedorismo na enfermagem.

A origem e significado da palavra empreender deriva de *imprehendere*, latim que significa “tentar executar uma tarefa”. Traduzido pelo dicionário Aurélio, o verbo empreender é definido como “atitude de quem, por iniciativa própria, realiza ações ou idealiza novos métodos com o objetivo de desenvolver e dinamizar serviços, produtos ou quaisquer atividades de organização e administração.”, 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)”, ambos com contextos simplificados e assertivos sobre a caracterização de um ser empreendedor.

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. Cada conceito emerge de um pensamento e se desenvolve na disposição de um indivíduo em empreender.

Sobre o empreendedor, Baggio e Baggio (2014) ressalta que características como proatividade, inovação, colaboração e proatividade são imprescindíveis para o espírito de quem está no desenvolvimento de novos projetos, com foco em mudança, resiliência e superação de desafios e riscos para refletir em inovação e mudança de contextos já existentes.

Diversos autores apontam definições sobre o ser empreendedor, sendo todos convergentes para um indivíduo de caráter inovador e encorajado. Baggio e Baggio

(2014) define o empreendedor como indivíduo que possibilita novas experiências e novos paradigmas, mediante a busca de autoconhecimento para aproveitamento integral de suas potencialidades. Dornelas (2012) caracteriza o empreendedor como aquele que detecta uma oportunidade e cria um negócio para capitalizar sobre ela, assumindo riscos calculados. É importante lembrar de consideração realizada pelo escritor e economista do século XVII, Richard Cantillon, importante consideração entre a diferença do ser empreendedor e o ser capitalista, onde o primeiro assume riscos e o segundo fornece o capital. Esta relevante consideração deve ser lembrada ainda no contexto atual, onde se entende que o ato de empreender não comente comprehende o âmbito financeiro, mas outros demais contextos que contribuem para o sucesso ou insucesso da empreitada.

Na busca por caracterizar o ser empreendedor, é importante entender as duas teorias que basicamente cercam o empreendedorismo de significado e norteiam o perfil do indivíduo que se encaixa para executar este papel, Baggio e Baggio (2014) reflete sobre a teoria econômica e na teoria comportamentalista. A primeira baseada no impacto do empreendedorismo na economia, basicamente entendida por negócios, lucros e riscos trabalhados por economistas. A segunda com forte influência da psicologia e sociologia buscando ampliar o conhecimento iniciado pelos economistas e atribuindo uma visão ao empreendedorismo da motivação e comportamento humano que o leva ao contexto de empreender.

Embora cada autor descreva de maneiras diferentes, todos basicamente convergem para três principais características e ações comum em indivíduos que desejam empreender: 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. Estas características definem um indivíduo em busca pelo autoconhecimento e crescimento pessoal e profissional, com perfil transformador no âmbito social, corroborando com Baggio e Baggio (2014) que define o comportamento empreendedor como atitude que impulsiona o indivíduo e transforma contextos.

Segundo o SEBRAE, entidade brasileira que promove o desenvolvimento do empreendedorismo, as principais características do empreendedor consistem na proatividade, assumir riscos calculados, entrega de produto com qualidade e eficiência, persistência no propósito e comprometimento nas atividades.

O empreendedorismo exige o cumprimento de etapas no processo de formação do negócio, a isto se denomina planejamento, fase inicial do processo de administração, o

qual consiste na busca por informações do público alvo, fornecedores e até concorrentes do produto a ser oferecido, definição de metas e objetivos de maneira clara e específica, planejamento e monitoramento sistemáticos dos planos operacionais e financeiros, organização da rede de contatos e poder de persuasão para engajamento comercial, autonomia e autoconfiança no planejamento executado. Se considerarmos estes aspectos podemos vincular o ato de empreender diretamente aos pilares da administração e gerenciamento explanado anteriormente, sendo de grande relevância o conhecimento técnico para desenvolvimento satisfatório destas etapas.

Morais et al (2013) revela em estudo que para o sucesso do empreendimento é necessário: inovação, pensamento estratégico, zelo com a clientela, profissionalismo e seriedade. Considerando este campo de construção, entende-se que o negócio perpassa por três etapas de solidificação que exigem de seu dono a manutenção das propriedades citadas para o sucesso, que são: planejamento (início), crescimento (manutenção, avaliação de resultados) e maturidade (lucro e solidificação dos resultados).

Ao se refletir sobre características do empreendedor, na enfermagem se recorda de importantes personalidades para a história da categoria, que mediante atos de coragem e proatividade, tornaram-se percussoras da profissão, tais como Florence Nightingale que fundou a primeira escola de enfermagem no Hospital Saint Thomas, tornando possível a profissionalização da categoria (Copelli; Erdmann; Santos, 2019), Lilian Wald que fundou uma organização sem fins lucrativos para cuidar de pessoas socialmente e economicamente vulneráveis (Filiaci, 2020), além de personalidades brasileiras que prestaram importante contribuições aos estudos e autonomia da profissão como Anna Nery e Wanda Horta.

Atualmente este âmbito tem emergido como uma área vital de desenvolvimento dentro da profissão, à medida que os enfermeiros enfrentam a necessidade de inovar e se adaptar às mudanças do mercado de trabalho e do sistema de saúde. Tradicionalmente focada no cuidado direto ao paciente, a enfermagem vem expandindo seu escopo de atuação para incluir atividades empresariais e de gestão, refletindo uma evolução da profissão que busca atender às demandas contemporâneas por serviços de saúde mais eficientes e de alta qualidade (Colichi et al., 2018).

Com a definição de Baggio e Baggio (2014) sobre o empreendedor ser aquele que possui impulso de materializar coisas novas, concretizar ideias e sonhos próprios e vivenciar características de personalidade e comportamento não muito comuns nas pessoas, Alves (2011) reflete que o empreendedorismo há tempos deixou de ser termo de

uso exclusivo para negócios e empresas e passou a ser entendido como um comportamento que retrata traços de personalidade do indivíduo, descoberto pelas diversas contribuições da psicologia e sociologia no campo de empreendedorismo. Portanto, o empreendedorismo pode estar associado a negócios, mas também a projetos e realizações pessoais.

Copelli, Erdmann e Santos (2019) aponta então três tipos de empreendedorismo:

- Empreendedorismo de negócios: comportamento vinculado a negócio/empresa a fim de torná-lo lucrativo, seja pela criação de um novo produto ou pela inovação de um produto já existente no mercado.

- Empreendedorismo social: semelhante ao empreendedorismo de negócios, entretanto, com foco na missão social do negócio/empresa, logo, o lucro é uma consequência, mas não o objetivo maior do projeto. A transformação social ao redor da empresa é o principal enfoque do empreendedor.

- Intra-empreendedorismo: cabe a iniciativa de 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, o qual ganha destaque profissional e possibilidade de galgar novas ocupações dentro da mesma empresa.

Faz-se necessário também entender os tipos de empreendedorismo, o qual se designa em dois:

- Empreendedorismo por necessidade: quando o empreendedor inicia um negócio para garantir sua subexistência.

- Empreendedorismo por oportunidade: quando o negócio foi motivado por uma oportunidade a ser aproveitada.

Ao se considerar as teorias, tipos e estratégias empreendedoras, é indiscutível o lugar de destaque a discussão sobre o tema, antes visto como algo isolado, pessoal e de caráter individual e hoje como oportunidade de crescimento e desenvolvimento social, com foco lucrativo, social e de desenvolvimento profissional.

O empreendedorismo impulsiona o processo de inovação global, os gatilhos de inovações tecnológicas exercem papel transformador na sociedade, impulsionam progresso, transformam vidas e até geram conflitos, o que se espera de uma sociedade em crescimento diante de discussões e debates de ideias e conceitos que visam contribuir para criação de projetos salutares para contribuição social.

A globalização e o avanço constante e rápido das necessidades apresentadas pela sociedade impulsionam as mentes empreendedoras na criação de tecnologias e projetos

que designem respostas aos anseios sociais. Aos empreendedores isto pode caracterizar dificuldades e oportunidades ao mesmo tempo e a cada um dependerá o sucesso da empreitada de acordo com seu senso de criatividade, resolutividade e o diferencial do produto a ser ofertado, tornando-o mais atrativo e vantajoso.

Colichi et al (2018) destaca sobre o mercado brasileiro:

Numa economia instável e ainda em desenvolvimento, a população brasileira tende, a princípio, a procurar por serviços de saúde gratuitos. No entanto, a reduzida oferta dos serviços públicos em comparação com a alta demanda vem contribuindo para a busca por outros serviços de saúde disponíveis no setor privado, criando novos mercados de empreendimento (Colichi et al, 2018, p.340)

Para entendermos os estudos de mensuração de indivíduos empreendedores no Brasil, precisamos explanar sobre as fases de desenvolvimento do empreendedorismo consideradas nacionalmente para fins de avaliação de negócios, são elas:

- Empreendedor nascente: empreendimentos com no máximo 12 meses que estão em fase de criação ou operação com remuneração por no máximo 3 meses. Compõe o chamado empreendedor inicial;
- Empreendedor novo: empreendimentos com operação entre 3 meses a 3 anos e meio. Compõe o chamado empreendedor inicial;
- Empreendedor estabelecido: negócios em operação a mais de 3 anos e meio;

Segundo o relatório sobre empreendedorismo no Brasil executado pela pesquisa GEM – Global Entrepreneurship Monitor, principal estudo sobre empreendedorismo do mundo, demonstra que em 2024 há movimento promissor de empreendedores no Brasil quando relacionado a 2023. Os dados demonstram 46,7 milhões de brasileiros como empreendedores potenciais, ou seja, aqueles que ainda não exercem o empreendedorismo, porém planejam tornasse um empreendedor nos próximos anos e 46,9 milhões de pessoas como empreendedores em alguma fase de desenvolvimento, apresentando este último aumento de 4,7 milhões de brasileiros empreendedores em relação a 2023.

GEM (2024) observa crescimento ou estabilidade dos pontos abordados, o que concerne em negócios em pleno crescimento e desenvolvimento de mais projetos empreendedores no país, sendo relevantes os dados abaixo detalhados e os percentuais de aumento se comparado ao ano de 2023:

- 74,1% afirmam conhecer alguém que iniciou um novo negócio nos últimos dois anos (aumento de 3,2%);

- 49,8% afirmam ter interesse em empreender nos próximos três anos (aumento de 1,1%);

- 67,4% consideram que possuem conhecimento, habilidade e experiência necessária para começar um novo negócio (aumento de 1,5%);

- 49,1% apontam que é fácil abrir um negócio no Brasil (aumento de 3%);

Ao analisarmos estes dados é possível observar traços de personalidade empreendedor na população participante, demonstrando interesse, positividade e autoconfiança, porém em outras duas perguntas se observaram também leve decréscimo na percepção de oportunidades de novos negócios e aumento do medo do fracasso, sendo estes pontos relevantes para a engrenagem de sucesso de um novo projeto. Este contexto é possível ser atrelado a falta de oportunidade, incremento e conhecimento relacionado ao empreendedorismo, onde se observa que a população menciona na pesquisa o sonhado “negócio próprio”, porém não consegue observar convergência entre seus desejos e respostas à sociedade por meio de desenvolvimento de projetos em seus ramos de interesse que possam agregar valor social e econômico.

GEM (2024) demonstra que a faixa etária da população empreendedora nova ou iniciante está entre 25 a 44 anos e dos empreendedores estabelecidos entre 45 a 64 anos, ou seja, com uma média de 20 anos de diferença, tempo para de fato se estabelecer e amadurecer uma forma de negócio com retornos sólidos e constantes. Um ponto relevante ainda é a faixa etária de 18 a 24 anos com um percentual expressivo de empreendedores em fase inicial, cerca de 3,6 milhões de pessoas, o que corrobora com os dois principais nichos de atuação dos iniciantes, em primeiro lugar ramo de comércio e reparação de veículos e em segundo lugar alojamento e alimentação.

Quadro 1: 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

É possível inferir algumas considerações sobre o perfil dos empreendedores segundo os resultados de 2024 demonstrado no quadro 1, o perfil do empreendedor inicial

se caracteriza por um indivíduo jovem, sem grau de escolaridade elevada e com renda familiar baixa, o que pode nos instigar quanto ao empreendedorismo por necessidade, fato relevante quando se considera o contexto social de um país em desenvolvimento como o Brasil. Se analisar ainda o contexto do empreendedor consolidado, também podemos caracterizar o mesmo viés de pensamento, que este hoje com perfil sólido no empreendedorismo no inicio também empreendeu por necessidade e observou frutos dessa ousadia ao longos anos.

O quadro nos revela também sobre a barreira de gêneros ainda existentes no mercado, com a entrada de mulheres nos negócios de maneira mais recente, sendo percebido no passado a forte inserção de homens no mercado de trabalho, corroborado pelos dados da pesquisa que demonstram discrepância de gênero entre os empreendedores consolidados, porém com valores crescentes no quesito de empreendedores iniciais, o que demonstra a luta pela inserção das mulheres no mercado. Este dado é relevante para a enfermagem que é uma profissão com contingente essencialmente feminino, onde esta é mais uma barreira a se transpor quando considerado empreendedorismo na profissão.

Cabe ressaltar o baixo índice (20,2%) de empreendedores iniciais com formação superior completa, este dado reflete a significância de estudos como este, a fim de fomentar o empreendedorismo como fonte transformadora e revolucionária na sociedade.

GEM (2024) demonstra ainda um paradoxo entre as motivações dos empreendedores iniciais para começar um novo negócio, o mesmo quantitativo afirma ter sido “Para fazer diferença no mundo” e “Para ganhar a vida porque os empregos são escassos”, porém com estabilidade em relação ao ano anterior, sem grandes variações de percentual. O maior destaque está para a crescente ao longo dos anos da motivação “Para construir uma grande riqueza ou renda muito alta” que em 2019 representava 36,9% das respostas e em 2024 passou a representar 69,3%.

Neste contexto, é possível se discutir sobre o estímulo ao empreendedorismo à população, de maneira a fornecer condições técnicas para continuidade no seguimento empreendedor.

É importante ressaltar também que, embora o entusiasmo e a disposição da população sejam elementos essenciais e positivos para o empreendedorismo, eles representam apenas uma parte dos fatores necessários para que a atividade empreendedora desempenhe seu papel na sociedade e na economia do país. É fundamental que os empreendedores iniciem seus negócios por motivos que vão além da mera sobrevivência, alcancem o sucesso

e tenham acesso às condições que possibilitem essa realização (GEM, 2024, p. 6)

Ao considerar no âmbito da saúde, onde os profissionais podem atuar de maneira autônoma, várias categorias empreendem e tem sido cada vez mais uma realidade entre as categorias, historicamente médicos possuem essa característica visto a forte vertente de clínica ao realizar consultas e por isso empreendem em clinicas ou até mesmo em salas comerciais para ofertar os seus serviços de maneira particular ou em parceria com operadoras de saúde. Esta é uma forma comum do formal empreendedorismo na saúde, porém com a evolução do contexto social outras demandas emergem da sociedade com a necessidade de participação de outras categorias como psicologia, fisioterapia, nutrição e outros.

No âmbito da enfermagem, não se observa um movimento com grande expansão sobre o ato de empreender, porém há certos movimentos da categoria em criar ou fortalecer nichos autônomos na profissão. Ao se fazer analogia com outras profissões da saúde, excetuando-se a medicina, observamos que muitos são motivados pelo empreendedorismo pela oportunidade atrelado ao por necessidade, visto as condições salariais muito baixas comumente ofertadas as demais categorias, bem como a dificuldade na entrada de mercado de trabalho por um dimensionamento inferior aos demais profissionais na assistência à saúde, se comparados ao enfermeiro para emprego nas instituições de saúde mais comuns no mercado, assim muitos vão para o ramo de empreendedorismo no intuito de crescimento profissional e melhor poder econômico. Há também que se considerar a redução no número de postos de trabalho que gera o desemprego, fator que impulsiona muitos empreendedores e não-empreendedores a abrir seu próprio negócio. Estamos falando do empreendedorismo por necessidade.

Diante disso, se volta a importância de discutir e fomentar o empreendedorismo na saúde. Machado (2017) demonstra dados que são considerados preocupantes, quando se evidencia a precarização do trabalho em que os profissionais de enfermagem estão expostos, principalmente relacionado ao poder monetário, quando se correlaciona a atuação da profissão a baixos salários.

Sobre as tendências de mercado:

Três tendências podem-se perceber no perfil do mercado de trabalho: a) tendência à uma força de trabalho mais jovem, recém ingressa no mercado de trabalho, ainda em processo de qualificação profissional; b) tendência ao aumento do desemprego, hoje na ordem dos 10%, afetando

mais intensamente aqueles jovens acima citados; c) e o crescente aumento da busca de oportunidades e atividades fora da enfermagem complementando a renda mensal (Machado, 2017, p.715).

Diante o exposto, é possível analisar diversas vertentes que a formação de profissionais enfermeiros pode contribuir para a mudança deste cenário. Backes, Erdmann e Ferreira (2009) realizam importantes observações quando consideram que os ensinos formam enfermeiros para atuarem como bons empregadores e executores de ordem, sendo desta forma criada barreira para a prática do empreendedorismo mediante inovação e protagonismo na área, portanto, destaca a importância do despertar desta cultura entre os agentes universitários (gestores, professores), a fim de provocar os futuros profissionais, enquanto ainda estudantes, para este campo, sendo então a universidade como espaço para desenvolvimento de tecnologias do despertar empreendedor.

A enfermagem por possuir característica essencial no cuidado ao próximo no atual regime assistencial, possui um amplo espaço no mercado de trabalho para atuação em diversas vertentes dos negócios de saúde e nesta vertente se tem alicerçada a prática empreendedora na profissão. Recentemente, mediante a Lei Nº 14.434, de 4 de agosto de 2022, conquistou base salarial diferente dos demais profissionais, o que apesar de ainda não totalmente implementado no país, agrega valor a dedicação do profissional enfermeiro, ainda que esta pauta seja discutida para futuras melhorias. Diante disso, o empreendedorismo precisa surgir por base de formação técnica ao despertar interesse pela área, ao ser empregador e não empregado e seja relevante assumir os compromissos e riscos necessários ao método empreendedor.

Sanders, Kingma (2012) realizam reflexão sobre o modelo centralizado na saúde curativo e o papel coadjuvante da enfermagem em um cenário centralizado no médico e considera importante movimento realizado na década de 60 por enfermeiros que buscaram a recolocação no mercado por meio de atividades que garantiam sua autonomia na profissão.

Colichi et al. (2018) demonstra em estudo a abertura de mercado ao empreendedorismo de enfermagem e a crescente evolução em diversos nichos, visto a abrangência de atuação da profissão. Também é possível identificar as áreas de atuação e fragilidades encontradas por enfermeiros empreendedores que culminam nas dificuldades de construção de negócios.

A formação em empreendedorismo para enfermeiros é relativamente recente, e a inclusão de conteúdos relacionados ao empreendedorismo nos currículos de graduação

ainda é um desafio em muitas instituições de ensino. Tradicionalmente, os cursos de enfermagem têm sido estruturados com um foco quase exclusivo na assistência ao paciente, com pouca ou nenhuma ênfase nas competências necessárias para a atuação empreendedora (Erdmann, Backes, Ferreira, 2016). No entanto, com o crescente reconhecimento da necessidade de preparar enfermeiros para assumir papéis de liderança e gestão, as escolas de enfermagem têm começado a integrar disciplinas que abordam conceitos como gestão de negócios, inovação, e desenvolvimento de serviços de saúde.

Estudos indicam que a inserção de práticas empreendedoras nos currículos de enfermagem pode ter um impacto positivo significativo, não apenas no desenvolvimento profissional dos enfermeiros, mas também na qualidade dos serviços de saúde prestados (Silva; Santos, 2018). Isso inclui a capacidade dos enfermeiros de identificar oportunidades de mercado, desenvolver planos de negócios, gerenciar equipes e recursos, e implementar soluções inovadoras que atendam às necessidades de saúde da população. Contudo, a efetividade dessa formação ainda enfrenta barreiras, como a resistência dos profissionais e educadores em sair do modelo tradicional de ensino e a falta de recursos para implementar novas metodologias educacionais.

A inclusão de competências empreendedoras na formação de enfermeiros também requer a adaptação dos métodos de ensino. Segundo Silva e Almeida (2019), a aprendizagem ativa, que inclui métodos como estudo de casos, simulações empresariais, e projetos de extensão, tem mostrado ser eficaz para o desenvolvimento de habilidades empreendedoras. Esses métodos permitem que os estudantes de enfermagem vivenciem cenários reais de negócios e gestão, preparando-os para os desafios que enfrentarão ao iniciar suas próprias empresas ou ao assumir cargos de liderança em instituições de saúde.

A base do empreendedorismo está na administração, disciplina esta que a enfermagem possui em seu currículo básico de formação, entretanto, voltado a outra vertente, muitas vezes mais designado para administração assistencial do que propriamente vinculado a atividades de gestão da enfermagem enquanto profissão e tampouco relacionado a negócios. O estímulo ao empreendedorismo na formação do enfermeiro poderá influenciar positivamente nos resultados de pesquisas dos próximos anos sobre empreendedor.

Embora o empreendedorismo na enfermagem ofereça muitas oportunidades, ele também apresenta desafios significativos. Um dos principais desafios é a falta de cultura empreendedora dentro da própria profissão. Historicamente, a enfermagem tem sido vista como uma profissão focada no cuidado ao paciente, e não como uma área de negócios ou

inovação (Backes, Erdmann e Ferreira, 2009). Isso cria uma barreira cultural que dificulta a aceitação e a implementação de práticas empreendedoras entre os enfermeiros.

Outro desafio é a carência de suporte institucional e financeiro para enfermeiros que desejam empreender. Muitos profissionais de enfermagem enfrentam dificuldades para acessar financiamento, mentoria e recursos que possam ajudá-los a iniciar e sustentar seus negócios (Colichi et al., 2018), isso pode ser encarado como um certo preconceito entre a sociedade que não atribui a devida confiança e credibilidade ao profissionalismo do enfermeiro e aos serviços pensados por essa categoria, o que implica na dificuldade de engajamento dos profissionais para este fim.

A falta de políticas públicas que incentivem o empreendedorismo na enfermagem também contribui para a dificuldade de expansão desse campo. Em um estudo realizado por Machado (2017), foi evidenciado que a precarização do trabalho e a falta de apoio governamental são fatores que limitam o desenvolvimento do empreendedorismo na enfermagem, especialmente em contextos de economia instável.

Além disso, o estigma associado ao empreendedorismo em áreas tradicionalmente assistenciais também representa um obstáculo. Muitos enfermeiros ainda enfrentam resistência de seus pares e da comunidade de saúde ao tentarem se aventurar em empreendimentos fora da prática clínica tradicional. Este estigma pode desencorajar profissionais a explorar o empreendedorismo, limitando as inovações e o crescimento da profissão (Gomes; Silva; Costa, 2019).

Erdmann (2009) reflete sobre a importância da profissão de enfermagem no contexto social mediante a contribuição e resolutividade na saúde, bem como considera a relevante contribuição na construção de conhecimento científico por meio de ações individuais e coletivas como prática desafiadora pela profissão.

A enfermagem possui oito instrumentos básicos para o cuidar: a comunicação, o planejamento, a avaliação, o método científico, a observação, o trabalho em equipe, a destreza manual e a criatividade, estes devem ser desenvolvidos na sua formação para o melhor empenho na execução do cuidar. Se analisarmos, podemos considerar que todas estas habilidades também são necessárias para empreender, o que reafirma mais uma vez o propósito formativo como item essencial no engajamento dos profissionais, visto que na base da profissão temos todas as características relevantes para o sucesso de um negócio, onde o diferencial pode estar na qualidade do produto, na embalagem, no conforto do usuário, nas condições de pagamento, no prazo de entrega, no design inovador ou na forma de atendimento aos clientes, entre muitas outras opções.

Apesar dos desafios, o empreendedorismo na enfermagem tem experimentado avanços significativos nos últimos anos, mesmo que longe do pretendido pela categoria. O reconhecimento crescente da importância do empreendedorismo para a sustentabilidade e inovação no sistema de saúde tem levado a um aumento na oferta de cursos de especialização e programas de capacitação voltados para a gestão e empreendedorismo em enfermagem (Souza; Silva, 2020).

Programas de educação continuada e cursos de pós-graduação que focam em gestão, liderança e empreendedorismo têm se tornado mais comuns, fornecendo aos enfermeiros as habilidades necessárias para gerenciar seus próprios negócios ou assumir posições de liderança dentro de organizações de saúde (Silva; Santos, 2018). Além disso, algumas universidades e escolas de enfermagem têm criado incubadoras de negócios e projetos de extensão voltados para o desenvolvimento de ideias inovadoras em saúde, oferecendo suporte e orientação para que os estudantes possam desenvolver seus projetos empreendedores.

A criação de redes de apoio e associações profissionais voltadas para o empreendedorismo em enfermagem também tem desempenhado um papel crucial no avanço deste campo. Essas redes oferecem oportunidades para networking, mentoria e compartilhamento de recursos, facilitando o acesso a informações e suporte para enfermeiros que desejam iniciar seus próprios empreendimentos (Rodrigues; Souza; Melo, 2021). Essas iniciativas têm contribuído para a criação de um ecossistema mais favorável ao empreendedorismo na enfermagem, que tem permitido a emergência de novos modelos de negócios e serviços inovadores na área de saúde.

O crescimento do setor de saúde, aliado às mudanças demográficas e epidemiológicas, oferece um vasto campo de oportunidades para o empreendedorismo na enfermagem. O envelhecimento da população, o aumento das doenças crônicas e a crescente demanda por cuidados de saúde personalizados são alguns dos fatores que impulsionam a necessidade de novos serviços e soluções em saúde (Campos; Oliveira; Pereira, 2022b).

Dentro desse contexto, os enfermeiros têm a oportunidade de desenvolver e implementar soluções que atendam às necessidades específicas de diferentes grupos populacionais. Isso inclui a criação de clínicas especializadas, serviços de cuidados domiciliares, consultorias em saúde, e desenvolvimento de tecnologias voltadas para o cuidado ao paciente. A expertise dos enfermeiros em cuidados de saúde e a proximidade com os pacientes os colocam em uma posição privilegiada para identificar lacunas no

sistema de saúde e desenvolver soluções inovadoras para suprir essas necessidades (Erdmann et al., 2016).

Outra área promissora é a da saúde digital. Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, os enfermeiros têm a oportunidade de se envolver na criação e implementação de soluções digitais que melhoram o acesso e a qualidade dos serviços de saúde. Isso inclui o desenvolvimento de aplicativos de monitoramento de saúde, plataformas de telemedicina e ferramentas de gestão de cuidados. O envolvimento dos enfermeiros no desenvolvimento dessas tecnologias não apenas melhora a prática clínica, mas também abre novas oportunidades de negócios e inovação (Gomes; Silva; Costa, 2019).

Pontes (2022) sintetiza algumas possíveis áreas de atuação na profissão, conforme os três grandes eixos da atuação profissional:

Quadro 2: 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)

Legalmente a enfermagem possui amparo para engajar atividades empreendedoras, a exemplo há a Resolução Cofen Nº 568/2018 que aprova o regulamento de consultórios de enfermagem e clínicas de enfermagem, instituindo regras para o funcionamento e assim garantir assistência segura e de qualidade à comunidade, por meio dos registros dos consultórios mediante Resolução Cofen Nº 606/2019. O conhecimento legal da profissão empodera e ampara o profissional no cumprimento ético e legal da profissão, bem como o encoraja a buscar novos caminhos e inovar na profissão.

Por fim, o movimento crescente em direção à sustentabilidade e à responsabilidade social oferece aos enfermeiros empreendedores a oportunidade de desenvolver negócios que não apenas sejam lucrativos, mas também promovam a saúde comunitária e o bem-estar ambiental. Isso inclui a criação de programas de saúde comunitária, iniciativas de educação em saúde e projetos voltados para a promoção da saúde e prevenção de doenças em populações vulneráveis (Campos; Oliveira; Pereira, 2022b). Tais empreendimentos não apenas contribuem para a melhoria da saúde pública, mas também fortalecem a imagem da enfermagem como uma profissão comprometida com a inovação e o bem-estar social.

É importante considerar que a produção de saberes contribui para a melhoria da prática profissional, neste sentido se refere ao diferencial do produto entregue, seja mais rápido, mais barato, mais eficiente ou algo que atraia o público-alvo do negócio realizado, de maneira que o valor agregado ao produto atende não somente o cliente, mas gera benefícios para a sociedade, seja no âmbito social, econômico ou de saúde.

É preciso considerar que as soluções em saúde não somente implicam particularmente em um indivíduo, mas geram mudanças no contexto geral e de qualidade de vida para a população, logo, se tem a importância do movimento empreendedor na saúde para demais áreas.

Portanto, considerando todo o contexto exposto anteriormente, o empreendedorismo na enfermagem representa uma evolução significativa na profissão, permitindo que os enfermeiros assumam papéis mais ativos e inovadores no sistema de saúde. Embora os desafios sejam numerosos, incluindo a falta de formação específica, o estigma cultural e a falta de suporte institucional, os avanços já alcançados demonstram o potencial transformador do empreendedorismo na enfermagem. As oportunidades são vastas, especialmente em áreas como saúde digital, cuidados especializados e saúde comunitária. À medida que a profissão continua a evoluir, o desenvolvimento de competências empreendedoras será essencial para que os enfermeiros possam contribuir de maneira significativa para a melhoria da saúde global.

CONCLUSÃO

A formação jovem no ensino superior se torna aliado a propagação de mudanças segundo as atualidades, embora os conflitos de gerações, a imaturidade para lidar com desafios no trabalho e a necessidade de estímulos a competências e habilidades necessárias para desempenhar a atividade, o público mais novo se demonstra com indivíduos arrojados 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.

A dificuldade de empreender na enfermagem leva os profissionais por muitos caminhos, oportunidades e conceitos para fins lucrativos em nichos que não utilizam da sua formação de enfermeiro em totalidade com seus conhecimentos específicos. Se considera relevantes todos os tipos de empreendedorismo, segundo o propósito de sua criação, desde que pautados na ética em sociedade, porém esta visão de galgar outros percursos muito está relacionada a cultura da profissão essencialmente assistencial, mas também a falta de incentivo ao empreendedorismo na formação do profissional.

Por fim, se sugere maiores discussões sobre a temática, a fim de instigar os profissionais acerca do assunto, bem como apontar meios de promover maior autonomia da profissão em busca de respostas aos anseios da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J.G. *et al.* Desemprego e Empreendedorismo: da ambiguidade da relação conceitual à eficácia das práticas de intervenção social. **PLURAL, Revista do Programa de Pós -Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v.20.1, p.31-56, 2013.

ALVES, A.R. Empreendedorismo e inserção no Mundo do Trabalho / Secretaria de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente do Estado de Pernambuco. **E-Tec Brasil**. Recife, v.2, 2011.

ANDRADE, A.C.; BEM, L.W.D.; SANNA, M.C. Empreendedorismo na Enfermagem: panorama das empresas no Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, p. 40-44, 2015.

BACKES, D.S. **Vislumbrando o cuidado de enfermagem como prática social empreendedora**. 2008. 245 f. Tese (Doutorado) – Curso de Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91850/257472.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acessado em 05/01/2023.

BACKES, D. S.; ERDMANN, A. L.; FERREIRA, M. M. Educação em Enfermagem e a Inovação no Cuidado: Uma Reflexão sobre Práticas de Ensino-Aprendizagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 62, n. 1, p. 131-137, 2009.

BAGGIO, A.F.; BAGGIO, D.K. Empreendedorismo: Conceitos e Definições. **Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia**, v. 1, n. 1, p. 25-38, 2014.

BRASIL. Lei Nº 14.434, de 04 de agosto de 2022. Altera a Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, para instituir o piso salarial nacional do Enfermeiro, do Técnico de Enfermagem, do Auxiliar de Enfermagem e da Parteira. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2022.

CAMPOS, A. C. G.; OLIVEIRA, P. S.; PEREIRA, M. C. Empreendedorismo em Saúde: Oportunidades e Desafios para a Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 75, n. 1, p. 120-127, 2022b.

CASTRO, D.J; LOPES, S.P; PORTO JÚNIOR, F.G.B. As redes sociais como ferramenta para o marketing: a visão de uma empresa na cidade de Palmas – TO. **Revista Humanidades e Inovação**. v.6, n.12, p.124134, 2019.

COLICHI, R. M. B. *et al.* Empreendedorismo na Enfermagem: Formação e Prática. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, n. 3, p. 338-345, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). Resolução Cofen nº 568 de 09 de fevereiro de 2018. Aprova regulamento de consultórios de enfermagem e clínicas de enfermagem. Brasília, DF: Conselho Federal de Enfermagem, 2018. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-0568-2018/>. Acessado em 14/10/2025 às 21h.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). Resolução Cofen nº 606 de 05 de abril de 2019. Inclui na resolução Cofen Nº 568/2018 anexos contendo modelo de Requerimento de Cadastro de Consultório e de Clínicas de Enfermagem e modelo de Registro de Consultório e de Clínicas de Enfermagem, no âmbito dos Conselhos Regionais de Enfermagem.. Brasília, DF: Conselho Federal de Enfermagem, 2018. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-606-2019/>. Acessado em 14/10/2025 às 21h.

COPELLI, F. H. S.; ERDMANN, A. L.; SANTOS, J. L. G. Empreendedorismo na Enfermagem: revisão integrativa da literatura. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 72, supl. 1, p. 289-298, 2019.

DORNELAS, J. C. A. Empreendedorismo: transformando ideias em negócios. 4. ed. revista atualidades, Rio de Janeiro, 2012.

ERDMANN, A.L. Formação de especialistas, mestres e doutores em enfermagem: avanços e perspectivas. **Acta Paul Enferm**, v. 22, p.551-3, 2009.

ERDMANN, A. L.; BACKES, D. S.; FERREIRA, M. M. Visão Estratégica na Formação de Enfermeiros: Reflexões e Perspectivas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 24, n. 2, p. 45-55, 2016.

FILIACI, A. M. **Lilian Wald: saúde pública progressiva**, 2020. Disponível em: <https://www.lillianwald.com/>. Acessado em: 15/12/2023 às 10h.

GEM – GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR. *Relatório executivo: empreendedorismo no Brasil 2024*. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcgkclefindmkaj/https://databasebrae.com.br/wp-content/uploads/2025/03/Brasil-RE-2024-2025-VF.pdf. Acessado em 12/11/2025 às 8h.

GOMES, R. S.; SILVA, J. M.; COSTA, C. R. Gestão de Conflitos em Enfermagem: Ferramentas e Técnicas. **Cadernos de Gestão em Saúde**, v. 10, n. 1, p. 70-82, 2019.

MACHADO, M.H. *Pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil: Relatório Final – FIOCRUZ/COFEN*. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:<<http://www.cofen.gov.br/perfilenfermagem/pdfs/relatoriofinal.pdf>>. Acessado em 06/01/2023.

MORAIS, J.A. et al. Práticas de enfermagem empreendedoras e autônomas. **Revista Cogitare Enfermagem**, v.18, n.4, p.695701, 2013.

PONTES, E. S. **Enfermeiros empreendedores de negócios no brasil: perfil socioprofissional e de formação**. Orientador: Dra. Jouhanna do Carmo Menegaz. 2022. 104 f. Dissertação (Pós-graduação em Enfermagem) - Universidade Federal do Pará, Faculdade de Enfermagem, Belém, 2022.

RODRIGUES, A. P.; SOUZA, P. R.; MELO, T. M. Enfermagem e Gestão Financeira: Análise das Práticas e Desafios. **Gestão & Saúde**, v. 13, n. 2, p. 67-74, 2021.

SANDERS, E.; KINGMA, M. **Manual sobre prática empreendedora: Enfermeiros criando oportunidades como empreendedores e intraempreendedores**. Conselho Internacional de Enfermeiros, 2012.

SILVA, R. S.; ALMEIDA, P. J. Currículo e Formação em Enfermagem: A Importância da Gestão e Liderança. **Revista Enfermagem Contemporânea**, v. 8, n. 3, p. 123-132, 2019.

SILVA, V. M; SANTOS, M. A. Liderança em Enfermagem: Formação e Desafios no Contexto Atual. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, n. 4, p. 1018-1026, 2018.

SOUZA, D. M.; SILVA, E. S. Educação Continuada e Desenvolvimento Gerencial na Enfermagem. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro**, v. 10, n. 3, p. 21-30, 2020.



HÁBITOS DE SAÚDE, MÍDIAS DIGITAIS E ESCOLA PÚBLICA: RESULTADOS DE UMA PESQUISA COM ADOLESCENTES EM ANANINDEUA-PA

Valéria de Nazaré de Paula Bessa

Éder do Vale Palheta

DOI: [10.29327/5731581.1-11](https://doi.org/10.29327/5731581.1-11)



HÁBITOS DE SAÚDE, MÍDIAS DIGITAIS E ESCOLA PÚBLICA: RESULTADOS DE UMA PESQUISA COM ADOLESCENTES EM ANANINDEUA-PA

DOI: [10.29327/5731581.1-11](https://doi.org/10.29327/5731581.1-11)

Valéria de Nazaré de Paula Bessa
Éder do Vale Palheta

RESUMO

A concentração de participantes em idades críticas do Ensino Médio também evidencia para um momento decisivo na formação de práticas que em geral se consolidam na vida adulta. Os dados destacam que esses jovens estão em um período de maior autonomia sobre suas escolhas cotidianas, ainda que sujeitos à influência da escola, da família e dos pares. Esse cenário destaca a importância das políticas públicas voltadas para a saúde do adolescente, uma vez que intervenções realizadas nesse estágio podem ter impacto duradouro sobre comportamentos futuros (Brasil, 2014). Este artigo apresenta e analisa os resultados de uma pesquisa realizada com cem adolescentes de uma escola pública do município de Ananindeua (PA), acentuando a construção de hábitos relacionados à alimentação, à prática de atividade física, ao uso de mídias digitais e às percepções sobre o papel da escola na promoção da saúde. A partir de questionário com questões fechadas e abertas, os dados foram organizados em blocos temáticos: perfil sociodemográfico e percepção de bem-estar, práticas alimentares e atividade física, tempo de tela e impactos na rotina, e avaliação das ações escolares, como oficinas pedagógicas e orientações sobre saúde. Os resultados indicam que a maioria dos estudantes se encontra na faixa de 15 a 16 anos, avalia seu bem-estar como “regular” e convive com padrões alimentares marcados por ambivalência entre consumo de alimentos in natura e ultraprocessados. Observou-se que 66% relatam praticar atividade física, porém com frequência muitas vezes insuficiente, e que o tempo de tela elevado (acima de cinco horas diárias para grande parte da amostra) interfere no sono e na concentração. As percepções sobre a escola revelam tanto reconhecimento de iniciativas pontuais quanto a reivindicação por ações mais sistemáticas, diversificação de práticas corporais e melhoria da alimentação escolar. As análises, articuladas a referenciais teóricos da área, evidenciam que a escola é um espaço estratégico para a promoção da saúde, embora ainda subutilizado, e apontam limites e contribuições do estudo para pesquisas futuras e para a formulação de políticas públicas intersetoriais.

Palavras-chave: Adolescência. Hábitos saudáveis. Escola pública. Atividade física. Mídias digitais.

ABSTRACT

This article presents and analyzes the results of a study conducted with one hundred adolescents from a public school in the municipality of Ananindeua, Pará, Brazil, focusing on the construction of health-related habits involving diet, physical activity, digital media use, and perceptions of the school's role in health promotion. Data were collected through a questionnaire including closed and open-ended questions and organized into thematic blocks: sociodemographic profile and self-perceived well-being, eating practices and physical activity, screen time and its impact on daily life, and students' evaluation of school actions such as pedagogical workshops and health guidance. Results indicate that most participants are between 15 and 16 years old, rate their well-being as “regular,” and live with eating patterns marked by ambivalence between the consumption of fresh foods and ultra-processed products. Although 66% report engaging in physical activity, Frequency is often below recommended levels, and

excessive screen time (over five hours a day for a significant portion of the sample) negatively affects sleep and concentration. Perceptions of the school reveal both recognition of punctual initiatives and demands for more systematic actions, diversified physical activities, and improved school meals. Analyses, grounded in theoretical frameworks on adolescence, education, and health, show that the school is a strategic but still underused space for health promotion. The study also discusses its limitations and contributions for future research and for the formulation of intersectoral public policies.

Keywords: Adolescence. Health habits. Public school. Physical activity. Digital media.

RESUMEN

La concentración de participantes en edades críticas en la escuela secundaria también destaca un momento decisivo en la formación de prácticas que generalmente se consolidan en la vida adulta. Los datos enfatizan que estos jóvenes se encuentran en un período de mayor autonomía en sus decisiones diarias, a pesar de estar sujetos a la influencia de la escuela, la familia y los pares. Este escenario resalta la importancia de las políticas públicas centradas en la salud adolescente, ya que las intervenciones realizadas en esta etapa pueden tener un impacto duradero en los comportamientos futuros (Brasil, 2014). Este artículo presenta y analiza los resultados de una encuesta realizada a cien adolescentes de una escuela pública del municipio de Ananindeua (PA), con énfasis en la construcción de hábitos relacionados con la alimentación, la actividad física, el uso de medios digitales y las percepciones sobre el rol de la escuela en la promoción de la salud. A partir de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, los datos se organizaron en bloques temáticos: perfil sociodemográfico y percepción de bienestar, hábitos alimentarios y actividad física, tiempo de pantalla e impacto en la rutina, y evaluación de acciones escolares, como talleres pedagógicos y orientación en salud. Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes tienen entre 15 y 16 años, califican su bienestar como "promedio" y presentan patrones alimentarios marcados por la ambivalencia entre el consumo de alimentos frescos y ultraprocesados. Se observó que el 66% reporta realizar actividad física, pero a menudo con una frecuencia insuficiente, y que el alto tiempo frente a pantallas (más de cinco horas diarias para gran parte de la muestra) interfiere con el sueño y la concentración. Las percepciones sobre la escuela revelan tanto el reconocimiento de iniciativas específicas como la demanda de acciones más sistemáticas, la diversificación de la actividad física y la mejora de la alimentación escolar. Los análisis, articulados con marcos teóricos en el campo, muestran que la escuela es un espacio estratégico para la promoción de la salud, aunque aún infroutilizado, y señalan las limitaciones del estudio y sus contribuciones a futuras investigaciones y la formulación de políticas públicas intersectoriales.

Palabras clave: Adolescencia. Hábitos saludables. Escuela pública. Actividad física. Medios digitales.

INTRODUÇÃO

A adolescência não deve ser vista apenas como uma faixa etária, mas como um período de intensa redefinição de papéis sociais e de afirmação identitária, aspectos que se refletem nas escolhas alimentares, no engajamento em atividades físicas e na forma como percebem o próprio bem-estar (EISENSTEIN, 2005). Distante de ser apenas uma faixa etária, trata-se de um momento de reformulação de pertencimentos e de construção

de projetos de vida, no qual se consolidam hábitos alimentares, padrões de atividade física, formas de lazer e usos das tecnologias digitais.

No contexto escolar, tais dimensões emergem de modo claro e evidente. A escola, ao mesmo tempo em que organiza rotinas, oferece alimentação, viabiliza práticas corporais e media o acesso à informação, também é atravessada por desigualdades sociais, por limitações estruturais e por demandas juvenis que com frequência são negligenciadas (CAMILO et al., 2024). Nesse cenário, a promoção da saúde na adolescência é compreendida como responsabilidade compartilhada entre educação e saúde, em consonância com as diretrizes do Sistema Único de Saúde e da Política Nacional de Promoção da Saúde (BRASIL, 2014; BRASIL, 2023).

O presente artigo deriva do quarto capítulo de uma tese de Doutorado em Ciências da Educação e tem como objetivo apresentar e interpretar, à luz do contexto escolar, os resultados de uma pesquisa realizada com adolescentes de uma escola pública de Ananindeua-PA. Mais do que expor percentuais, busca-se compreender de que modo os dados dialogam com o cotidiano dos jovens e com os referenciais teóricos trabalhados, evidenciando contradições, vulnerabilidades e potencialidades na construção de hábitos saudáveis.

Os resultados são organizados em quatro eixos: (a) perfil dos participantes e percepção de bem-estar; (b) práticas alimentares e níveis de atividade física; (c) impacto das mídias digitais; e (d) percepções sobre oficinas pedagógicas e ações escolares. A partir deles, discute-se a articulação entre empiria e teoria, bem como os limites e contribuições do estudo para o campo da educação e saúde na adolescência.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo, com abordagem quanti-qualitativa, realizada em uma escola pública de Ensino Médio no município de Ananindeua, Pará. A escolha da instituição considerou sua inserção em território urbano marcado por vulnerabilidades sociais, o que a torna um espaço privilegiado para investigar a construção de hábitos de saúde entre adolescentes.

A amostra foi composta por cem estudantes, predominantemente do Ensino Médio (98%), com casos isolados de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Superior. A faixa etária concentrou-se entre 15 e 16 anos, com variação para mais ou menos em menor

proporção. A seleção dos participantes ocorreu de forma intencional, contemplando turmas regularmente matriculadas.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado, composto por questões fechadas (de múltipla escolha e escala de frequência) e abertas. As questões fechadas abordaram: idade, gênero, escolaridade, trabalho, tempo de estudo/trabalho, autoavaliação de bem-estar, frequência de café da manhã, consumo de frutas e verduras, consumo de ultraprocessados, prática de atividade física, frequência semanal, espaços de prática, tempo de tela e percepção dos impactos desse tempo na saúde. As questões abertas exploraram percepções sobre a alimentação cotidiana, mudanças desejadas nos hábitos alimentares, motivos que dificultam a prática de atividade física, usos principais das mídias digitais e sugestões sobre o que a escola poderia oferecer para apoiar hábitos saudáveis.

Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva simples (frequências e percentuais), sendo organizados em gráficos temáticos. Os dados qualitativos foram examinados por meio de leitura flutuante e categorização temática, buscando identificar sentidos recorrentes e contradições nas falas dos adolescentes (MINAYO, 2001).

A pesquisa seguiu os princípios éticos aplicáveis a estudos com seres humanos, garantindo anonimato, sigilo das informações e participação voluntária, com autorização da gestão escolar e ciência dos responsáveis pelos estudantes.

RESULTADOS

Perfil dos participantes e condições de saúde percebida

Os resultados relativos ao perfil dos participantes mostram que a maioria dos estudantes se concentra entre 15 e 16 anos, correspondendo a mais da metade da amostra, enquanto as demais faixas etárias aparecem de forma menos expressiva. Essa distribuição confirma o predomínio de adolescentes em fase intermediária da juventude, momento marcado por transformações fisiológicas, sociais e emocionais que influenciam diretamente a construção de hábitos de saúde.

Em relação ao gênero, 59% dos participantes se identificaram como do sexo feminino e 41% como do sexo masculino. Essa distribuição relativamente equilibrada permite observar nuances de gênero nos comportamentos relacionados à saúde. Estudos apontam que meninas tendem a relatar mais insatisfação corporal e preocupações estéticas, enquanto meninos frequentemente se associam mais à prática esportiva e ao

consumo energético elevado, refletindo construções sociais diferenciadas sobre corpo e saúde (CARVALHO et al., 2020). Tais diferenças não podem ser ignoradas, pois afetam tanto a adesão a hábitos saudáveis quanto a vulnerabilidade a práticas de risco.

No que se refere à inserção no trabalho, onde 80% dos estudantes não exercem atividades remuneradas, enquanto 20% declararam conciliar estudo e trabalho. Essa informação é fundamental, pois a inserção precoce no mercado de trabalho pode comprometer tanto a rotina escolar quanto a adoção de práticas de saúde. A literatura aponta que adolescentes que trabalham tendem a apresentar menor adesão a práticas alimentares equilibradas e níveis mais baixos de atividade física, em virtude da sobrecarga de tempo e da pressão econômica (BARCELOS et al., 2010).

No que se refere ao tempo dedicado às atividades escolares ou laborais, a maior parte dos adolescentes relatou permanecer entre 5 e 6 horas por dia nesse tipo de compromisso, o que corresponde a cerca de 70% da amostra. Esse achado dialoga com a carga horária típica do Ensino Médio em tempo parcial, que gira em torno de 4 a 6 horas diárias, conforme estabelecem as diretrizes educacionais brasileiras (BRASIL, 2017). Esse padrão confirma a centralidade da escola na rotina da maioria dos participantes, já que a maior parcela dedica ao menos um turno completo às atividades letivas, fato que reforça a importância de pensar a instituição como espaço de promoção da saúde e de consolidação de práticas preventivas (CAMILO et al., 2024).

Quanto à percepção de bem-estar, a pesquisa mostra que a maior parte dos adolescentes classifica sua condição atual como regular (54%), seguida de 30% que a consideram boa e apenas 11% que a descrevem como muito boa. Em contrapartida, cerca de 5% avaliaram o próprio bem-estar como ruim ou muito ruim. Essa distribuição indica que, embora a maioria não se identifique em situação extrema de sofrimento, tampouco se reconhece em plena condição de saúde e satisfação. A centralidade da resposta “regular” revela um estado de equilíbrio frágil, no qual os adolescentes parecem oscilar entre demandas escolares, pressões sociais e condições de vida que limitam uma experiência mais positiva de bem-estar (EISENSTEIN, 2005).

Os poucos adolescentes que avaliaram seu bem-estar como ruim ou muito ruim, ainda que representem um percentual reduzido, demandam atenção especial. Esse grupo pode estar vivenciando situações de sofrimento psicológico, dificuldades de socialização, ou condições de saúde que impactam negativamente sua percepção da vida cotidiana. Estudos sobre vulnerabilidade adolescente indicam que mesmo pequenas parcelas com percepções negativas sinalizam problemas estruturais que precisam ser enfrentados por

meio de políticas públicas e estratégias de acompanhamento individualizado (JESUS et al., 2011). Assim, esse dado reforça a necessidade de ações que não apenas visem melhorar a média, mas também cuidar daqueles em situações mais críticas, assegurando que nenhum adolescente seja invisibilizado em suas demandas de saúde.

Práticas alimentares e nível de atividade física

No campo da atividade física, o cenário não é diferente. Há um predomínio de jovens que praticam exercícios de forma esporádica, enquanto apenas uma parcela menor mantém regularidade compatível com as recomendações da Organização Mundial da Saúde. Essa irregularidade reforça a necessidade de ações que integrem alimentação equilibrada e movimento corporal, reconhecendo que a construção de hábitos saudáveis depende de um conjunto de fatores interligados e de estratégias educativas consistentes (LEGNANI et al., 2021).

A alimentação mostrou-se um campo de fortes ambivalências. Embora 62% dos adolescentes afirmam realizar essa refeição regularmente, 30% fazem-no apenas às vezes e 8% não têm o hábito de tomar café da manhã. Esses dados apontam que, embora a maioria reconheça a importância da refeição matinal, uma parcela expressiva ainda a negligencia, o que pode comprometer o rendimento escolar, a atenção e até mesmo o equilíbrio nutricional. De acordo com COUTO et al. (2014), a ausência dessa refeição está associada à pior qualidade da dieta entre adolescentes, indicando que a prática não é apenas cultural, mas também um marcador de saúde relevante.

No que diz respeito ao consumo de frutas e verduras, apenas 15% afirmaram consumir esses alimentos todos os dias, enquanto 45% os ingerem entre 3 a 5 vezes por semana, e 39% raramente o fazem. Apenas 1% declarou nunca consumir frutas e verduras. Esse panorama sugere que, embora exista algum contato com alimentos protetivos, o consumo diário ainda está distante das recomendações do Guia Alimentar para a População Brasileira, que orienta a base da dieta a partir de alimentos naturais e minimamente processados (Brasil, 2013). A baixa frequência observada confirma estudos que indicam uma transição alimentar em andamento no Brasil, marcada pela substituição de alimentos tradicionais por opções industrializadas (OPAS, 2019).

Por outro lado, o consumo de alimentos ultraprocessados (refrigerantes, salgadinhos, fast food) indica que 49% dos adolescentes consomem raramente, 39% de 3 a 5 vezes por semana, 12% diariamente e apenas 1% nunca consome esse tipo de produto.

Esse resultado expõe uma contradição: se por um lado a maioria afirma não consumir esses alimentos com tanta frequência, quase metade admite um padrão de ingestão regular.

As respostas abertas sobre “Como você descreveria sua alimentação no dia a dia?” revelam que muitos adolescentes classificam sua dieta como “boa” ou “razoável”, ainda que mencionem consumo frequente de refrigerantes, frituras e alimentos ultraprocessados. Outros relatam pular refeições ou “comer pouco por escolha própria”, indicando irregularidade nos horários. Já ao responderem “Quais mudanças você gostaria de fazer na sua alimentação?”, grande parte expressou desejo de “comer mais frutas e verduras”, “diminuir frituras” e “regular horários”, embora uma parcela tenha afirmado não desejar mudanças, o que pode refletir desconhecimento dos riscos associados a tais práticas (COUTO et al., 2014; FONTES et al., 2023).

No campo da atividade física 66% dos adolescentes afirmaram realizar algum tipo de atividade física, enquanto 35% declararam não praticar. Esse dado é relevante, pois confirma que a maioria reconhece a importância do movimento corporal e busca inseri-lo em sua rotina, porém por diversas circunstâncias isso não ocorre.

No entanto, a proporção significativa dos que não praticam revela um cenário preocupante: mais de um terço dos estudantes permanece em condição de sedentarismo, o que aumenta riscos metabólicos e compromete aspectos como disposição, sono e rendimento escolar. Pesquisas anteriores já destacaram que a inatividade física entre adolescentes brasileiros tem se mantido elevada, sendo um dos principais desafios de saúde pública no país (SILVA et al., 2008).

Os espaços de prática também são variados: 37% utilizam ruas ou praças, 33% realizam exercícios em casa, 27% frequentam academias, e apenas 14% associam a escola como espaço para tais práticas. Além disso, 19% afirmaram não praticar atividade física em nenhum ambiente.

Esses números reforçam a ideia de que, apesar do discurso oficial de valorização da educação física escolar, a instituição ainda não ocupa lugar central na promoção da atividade física entre adolescentes (GRAÇA et al., 2024). A maior utilização de espaços públicos e residenciais revela tanto a criatividade quanto a limitação de acesso a estruturas esportivas adequadas, evidenciando desigualdades de infraestrutura urbana que atravessam diretamente a saúde juvenil (BARCELOS et al., 2010).

Esse conjunto de dados expõe uma realidade marcada por contrastes: de um lado, uma maioria que pratica algum tipo de atividade física; de outro, padrões de frequência

irregulares e uma escola que não se configura como referência primária para o exercício. Esses achados apontam para a necessidade de fortalecer a integração entre currículo escolar, políticas de esporte e lazer, e programas comunitários de saúde, reconhecendo que o incentivo à atividade física na adolescência depende de ambientes acessíveis, motivadores e de longo prazo (BRASIL, 2023).

Nas respostas abertas, esportes coletivos revelam um mosaico de práticas que refletem tanto os interesses juvenis quanto as condições de acesso. Modalidades coletivas como futebol e vôlei aparecem de forma recorrente, confirmando a importância dos esportes de grupo como espaços de socialização, pertencimento e reconhecimento entre adolescentes. Esse dado converge com estudos que mostram como os jogos coletivos são marcadores de identidade juvenil, funcionando como prática cultural e não apenas exercício físico (GRAÇA et al., 2024). Paralelamente, há forte presença da musculação e de lutas como jiu-jitsu e muay thai, evidenciando uma crescente valorização de práticas ligadas à estética, ao fortalecimento corporal e ao autocontrole, tendências que dialogam com o culto à performance e à imagem que atravessa a adolescência contemporânea (CARVALHO et al., 2020).

Mais uma questão relevante é a pluralidade de práticas alternativas, como caminhada, ciclismo, dança, yoga, ginástica e até atividades recreativas como “queimada” ou “polícia e ladrão”. Essas respostas evidenciam que a atividade física para os adolescentes não está restrita a uma ideia formal de esporte, mas inclui práticas cotidianas e lúdicas que produzem prazer e bem-estar. Essa variedade revela que os jovens não estão alheios à importância do movimento, mas buscam formas de exercitarse que façam sentido em sua rotina. Ademais, também chama atenção o grupo que declarou “nenhuma” preferência, assumindo não gostar de esportes ou sequer participar das aulas de educação física. Essa negação não deve ser lida apenas como desinteresse individual, mas como um reflexo de barreiras sociais, culturais ou pedagógicas que muitas vezes desestimulam a participação dos estudantes (SILVA et al., 2008).

Impacto das mídias digitais na rotina dos adolescentes

O uso de mídias digitais tornou-se um dos marcadores centrais da adolescência contemporânea, reconfigurando tempos, espaços e modos de socialização. No ambiente escolar, esse fenômeno adquire especial relevância, já que o excesso de tempo de tela pode interferir diretamente na atenção, na disposição física e na qualidade do

aprendizado. As tecnologias digitais não podem ser vistas apenas como ferramentas neutras; elas atravessam a vida dos jovens de maneira complexa, potencializando formas de comunicação e acesso à informação, mas também ampliando riscos como sedentarismo, dispersão cognitiva e fragilização de vínculos presenciais (ZANCAN e TONO, 2018).

O tempo de tela se destaca como um dos fatores mais críticos. A maioria dos adolescentes passa longos períodos conectada: 42% dos adolescentes passam cinco horas ou mais conectados, 41% permanecem entre duas e quatro horas, e apenas 17% se limitam a menos de duas horas diárias. Esse dado mostra que a maioria absoluta está exposta a um tempo de tela elevado, muito acima das recomendações de saúde para essa faixa etária.

A OMS, por exemplo, recomenda limitar o tempo de lazer em frente a telas para crianças e adolescentes, favorecendo práticas ativas e interação social presencial (OPAS, 2019). Esse padrão observado, no entanto, sugere que os dispositivos digitais não apenas ocupam o tempo livre dos adolescentes, mas assumem papel central em sua vida cotidiana, muitas vezes substituindo atividades físicas, culturais e de convivência comunitária (ANTONIASSI et al., 2024).

Quanto à percepção dos impactos desse uso, fato ainda mais preocupante é o impacto relatado desse uso intenso sobre dimensões fundamentais como o sono e a concentração. Mostra que 27% reconhecem de forma clara essa interferência, 46% afirmam que isso ocorre às vezes e outros 27% dizem não sentir influência. A centralidade da resposta “às vezes” indica que a percepção dos efeitos negativos não é estável, mas flutua conforme a intensidade do uso ou o contexto em que ele ocorre.

Esse dado dialoga com estudos que identificam uma correlação entre tempo excessivo de tela e pior qualidade do sono, redução da capacidade de foco e maior propensão ao consumo de alimentos ultraprocessados durante o tempo de uso de dispositivos (BITTAR e SOARES 2020).

Seguindo em direção as respostas à questão “O que você mais faz quando está usando o celular ou computador?” enfatizam que o uso das mídias digitais é amplamente voltado ao entretenimento e às redes sociais. Jogos eletrônicos, acesso ao TikTok, Instagram e YouTube, além do consumo de vídeos e séries, aparecem como práticas dominantes, sinalizando que a experiência digital dos adolescentes está fortemente ancorada no lazer imediato.

A segunda questão, “Que atividades você gostaria de fazer mais, se passasse menos tempo online?”, oferece uma chave interpretativa ainda mais reveladora: a maioria dos adolescentes expressou desejo de se dedicar a atividades físicas (futebol, vôlei, corrida, musculação, artes marciais), além de práticas ligadas à convivência social, como sair com amigos ou passear. Outros mencionaram vontade de investir em estudos, leitura, artes, música ou cursos, indicando que há uma consciência de que o tempo gasto nas telas desloca oportunidades de desenvolvimento pessoal. Esse contraste mostra que o uso excessivo do digital não é apenas um hábito consolidado, mas também um fator que provoca arrependimento ou sensação de perda de tempo útil. Como afirmam BARCELOS, VASCONCELLOS e COHEN (2010), a adolescência em contextos urbanos é atravessada por tensões entre desejos de expansão e barreiras estruturais; aqui, as telas aparecem tanto como refúgio quanto como obstáculo.

Percepções sobre as oficinas pedagógicas e práticas escolares

Ao serem perguntados se já haviam recebido orientações na escola sobre alimentação ou atividade física, mostra que 58% dos estudantes afirmam ter recebido orientações, enquanto 44% relatam não ter tido esse tipo de experiência. Essa informação já revela uma contradição central: embora a escola seja reconhecida, em documentos oficiais, como espaço privilegiado de promoção da saúde, parte significativa dos adolescentes não se sente contemplada em práticas educativas consistentes.

Esse resultado dialoga com análises da literatura que apontam a fragilidade da implementação de programas contínuos de educação em saúde no contexto escolar, frequentemente restritos a palestras pontuais ou atividades desarticuladas do currículo (SILVA e GARCIA, 2020). Assim, o dado numérico evidencia que, na prática, há uma lacuna entre a intenção normativa e a experiência vivida.

As respostas à questão aberta “O que você gostaria que a escola oferecesse para ajudar os alunos a terem hábitos mais saudáveis?” reforçam essa percepção e oferecem pistas sobre os caminhos possíveis. Muitos estudantes reivindicam palestras e orientações sobre alimentação e atividade física, sugerindo a presença de nutricionistas para conversas diretas e projetos de educação alimentar. Esse desejo aponta para uma compreensão de que a informação, quando qualificada e contextualizada, pode se converter em mudança de hábito. Entretanto, não basta apenas transmitir conteúdos; é necessário que essas ações sejam constantes e participativas, dialogando com o cotidiano juvenil (PEREIRA et al., 2017).

Percebemos que muitos pedem “merenda mais saudável”, “sucos naturais”, “trocar frituras por verduras” ou “aumento da oferta de frutas e proteínas”. Essas demandas revelam que os adolescentes percebem a escola não só como espaço de ensino, mas também como lugar onde políticas públicas podem impactar diretamente sua saúde. A Política Nacional de Alimentação e Nutrição (BRASIL, 2013) já reconhece a alimentação escolar como ferramenta essencial de promoção da saúde e combate à desigualdade, mas os relatos indicam que ainda há distância entre a normativa e a realidade cotidiana. Nesse sentido, os próprios estudantes funcionam como avaliadores da qualidade e pertinência da merenda, demonstrando sensibilidade crítica sobre o que consomem.

Além da alimentação, a atividade física aparece como necessidade urgente. Diversos alunos pedem “mais esportes”, “atividades diversificadas” e “aulas práticas mais atrativas”, criticando o modelo restrito a modalidades tradicionais como futebol e basquete. Essa demanda por variedade sugere que a prática corporal, quando limitada, pode desestimular parte dos estudantes, sobretudo aqueles que não se identificam com os esportes hegemônicos. Ao propor atividades alternativas, como danças, artes marciais ou caminhadas coletivas, os alunos apontam para uma noção de saúde ampliada, que articula movimento, prazer e pertencimento social (GRAÇA et al., 2024).

Chama atenção, ainda, a presença de respostas que revelam descrença ou desconhecimento, como “não sei”, “não depende da escola” ou “nada”. Essas falas indicam tanto a falta de clareza sobre o papel da instituição quanto um possível esgotamento diante de promessas não cumpridas. Elas mostram que, para parte dos adolescentes, a escola ainda não se apresenta como espaço confiável de transformação de hábitos. Tal percepção reforça o argumento de que ações pontuais não bastam; é necessário criar políticas educativas duradouras, articuladas ao currículo e sustentadas por equipes multiprofissionais (CAMILLO et al., 2024).

Portanto, de acordo com os resultados obtidos, percebe-se que os adolescentes não apenas consomem as ações da escola, mas produzem diagnósticos e propõem soluções. Eles reivindicam desde merenda mais saudável até professores mais engajados, passando por projetos esportivos diversificados e atenção à saúde mental. Essa pluralidade de demandas indica que as oficinas pedagógicas e práticas escolares, quando planejadas de forma dialógica, podem se converter em instrumentos poderosos de promoção da saúde.

DISCUSSÃO

A análise integrada dos resultados obtidos nos blocos anteriores revela que a saúde e os hábitos de vida dos adolescentes estão profundamente imbricados em contextos sociais, culturais e escolares específicos. A predominância de estudantes com idades entre 15 e 16 anos, conforme apresentado no Gráfico 1, coloca em evidência uma fase marcada por intensas transformações biológicas e psicossociais (EISENSTEIN, 2005) já alertava que a adolescência é caracterizada por uma complexa confluência de mudanças, nas quais as escolhas relacionadas à alimentação, ao corpo e à saúde ganham um peso significativo. Esses dados, quando confrontados com a literatura, permitem compreender que os hábitos não emergem de maneira isolada, mas resultam de uma rede de influências que atravessam a escola, a família e a mídia.

As diferenças de gênero, ainda que não tenham sido exploradas em profundidade estatística, dialogam com a literatura. O recorte de gênero, apontado na pesquisa, onde 59% são meninas e 41% meninos, sugere que o espaço escolar concentra práticas e representações que se diferenciam de acordo com o sexo. (CARVALHO et al.2020) destacam que a insatisfação com a imagem corporal tende a se manifestar de maneira mais intensa entre adolescentes do sexo feminino, pressionadas por padrões estéticos rígidos. Essa informação converge com as respostas abertas que mostram preocupação com alimentação saudável e desejo de reduzir frituras ou ultraprocessados, o que indica uma relação mais vigilante das meninas com o corpo. No entanto, também é necessário reconhecer, conforme apontam (MINAYO,2001 e MORIN, 2001), que tais percepções não podem ser reduzidas ao campo individual, mas refletem tensões sociais mais amplas.

E por falar em alimentação e atividade que cuide do corpo, o bem-estar autorreferido, ilustrado no Gráfico 5, mostrou predominância da percepção “regular” (59%), seguida de “bom” (30%). Esses dados sugerem que a maioria dos adolescentes se percebe em um estado intermediário, sem queixas graves, mas também sem plena satisfação. A leitura desse resultado, à luz de (COLE e COLE,2003), indica que a adolescência é uma etapa de oscilação de humor e vulnerabilidade psicológica, marcada pela busca de pertencimento. Esse “regular” pode significar tanto uma adaptação resiliente quanto um sinal de acomodação a condições de vida pouco saudáveis.

Embora parte dos adolescentes relate alimentação “boa” ou “equilibrada”, muitos expressam insatisfação e desejo de mudar, sobretudo no que diz respeito ao consumo de frutas, verduras e ultraprocessados. Essa ambivalência reflete o cenário apontado pelo

(SISVAN,2024) que mostra o aumento do consumo de ultraprocessados no Brasil, especialmente entre jovens. A pesquisa confirma o diagnóstico de que os hábitos alimentares dos adolescentes estão atravessados por escolhas rápidas, os alimentos tradicionais (arroz e feijão) são substituídos pela conveniência e pela pressão cultural, mais do que por um planejamento consciente e saudável. Nesse sentido, a escola se apresenta como espaço estratégico para desenvolver senso crítico e ampliar o repertório alimentar dos estudantes (BRASIL, 2013; PEREIRA et al., 2017).

Em relação a atividade física, embora 66% dos adolescentes afirmem praticar algum tipo de exercício, há grande variação de frequência e de ambientes, com destaque para a rua/praca (37%) e a casa (33%). Essa realidade indica que os espaços públicos ainda são fundamentais para a prática esportiva juvenil, mas nem sempre são seguros ou adequados (SILVA et al.2008) já haviam mostrado a associação entre índice de massa corporal, sedentarismo e falta de espaços apropriados, o que reforça a necessidade de políticas públicas urbanas que ampliem as oportunidades de lazer.

O cruzamento entre o gosto por esportes (futebol, vôlei, musculação, artes marciais) e os impedimentos relatados (preguiça, falta de tempo, dinheiro ou espaço) confirma a ideia de que os adolescentes não rejeitam a atividade física em si, mas enfrentam barreiras externas e internas para sua prática. (LEGNAN et al. 2021) sublinham que o desafio está em criar contextos atrativos e acessíveis, nos quais a atividade física não seja apenas obrigação, mas oportunidade de prazer e pertencimento. A escola, novamente, aparece como espaço privilegiado para mediar essa lacuna.

O uso intensivo de mídias digitais, por sua vez, emerge como eixo transversal. A percepção de que o tempo de tela interfere no sono e na concentração, é relatada por 73% dos adolescentes (somando “sim” e “às vezes”), reforça os achados da literatura sobre o impacto da exposição noturna às telas na qualidade do descanso (BITTAR, SOARES, 2020). O dado mostra que os próprios adolescentes reconhecem esses efeitos, mas não necessariamente conseguem reverter os padrões de uso. Isso sugere que a educação crítica sobre tecnologia precisa ser incorporada ao currículo escolar, não apenas como alerta, mas como construção de competências digitais.

O contraste entre o que os adolescentes fazem no digital (jogos, redes sociais, vídeos) e o que gostariam de fazer se passassem menos tempo online (atividades físicas, esportes, estudo, artes, convivência) revela uma contradição estrutural. Essa discrepância indica que os jovens já percebem as telas como fator de limitação de outras experiências, mas permanecem presos ao ciclo de uso intenso. (MORIN,2001) lembra que a educação

precisa preparar para a complexidade, ajudando os sujeitos a refletirem criticamente sobre suas escolhas e a equilibrar diferentes dimensões da vida.

Ao articular resultados e teoria, percebe-se que os adolescentes têm clareza sobre a importância da alimentação e da atividade física, reconhecem os impactos do excesso de tela e valorizam a escola como espaço de transformação. No entanto, enfrentam barreiras concretas que limitam a adesão a hábitos saudáveis. Essas barreiras são tanto de ordem subjetiva (preguiça, desmotivação, falta de vontade) quanto estrutural (falta de tempo, dinheiro, espaço adequado). Essa dualidade confirma a ideia de (MINAYO, 2001) de que os fenômenos sociais devem ser compreendidos em sua complexidade, sem reducionismos.

Finalmente, os resultados desta pesquisa confirmam que a escola ocupa um papel estratégico na formação de hábitos saudáveis, mas precisa ampliar seu horizonte de ação. As demandas dos adolescentes por mais orientação, mais variedade de práticas corporais, melhor qualidade da merenda e atenção à saúde mental convergem com a visão de (FREIRE, 1996 e MORIN, 2001), que defendem uma educação humanizadora e crítica. Assim, a articulação entre resultados e referenciais teóricos aponta para a necessidade de políticas escolares mais consistentes, que reconheçam a pluralidade das experiências juvenis e transformem a promoção da saúde em prática pedagógica contínua, integrada e emancipatória.

LIMITES E CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

A presente investigação trouxe à tona elementos fundamentais para compreender como adolescentes de uma escola pública constroem e vivenciam hábitos relacionados à alimentação, atividade física e uso de mídias digitais, revelando uma realidade atravessada por tensões sociais, culturais e educacionais. No entanto, como toda pesquisa empírica, carrega limitações que precisam ser explicitadas, não como fragilidades paralisantes, mas como pontos de reflexão para leituras críticas e futuras investigações.

Entre os limites, destaca-se o recorte amostral restrito a uma única escola pública de Ananindeua-PA, o que impede generalizações para outros contextos regionais, urbanos ou rurais. Ainda que a amostra de cem estudantes ofereça um panorama consistente daquela realidade, não abrange a diversidade da juventude brasileira. Da mesma forma, o uso de questionário, ainda que com questões fechadas e abertas, não permitiu aprofundar

os sentidos subjetivos dos relatos como entrevistas ou grupos focais o fariam (MINAYO, 2001).

Outro limite refere-se ao caráter transversal da coleta de dados, que captura um recorte específico no tempo, sem acompanhar processos de mudança e permanência ao longo do ciclo escolar. Estudos longitudinais poderiam contribuir para compreender como políticas, projetos escolares ou mudanças conjunturais interferem na construção de hábitos de saúde. Apesar disso, o estudo apresenta contribuições significativas. Em primeiro lugar, desloca o olhar para um território amazônico urbano frequentemente invisibilizado em pesquisas nacionais, oferecendo dados empíricos sobre hábitos de saúde de adolescentes em escola pública. Em segundo lugar, evidencia a centralidade da escola como espaço de potencial promoção da saúde, ao mesmo tempo em que explicita barreiras estruturais que limitam tal potencial.

Além disso, oferece subsídios para a formulação de políticas intersetoriais entre educação e saúde, dialogando com o Programa Saúde na Escola e com a Política Nacional de Alimentação e Nutrição (BRASIL, 2013; BRASIL, 2014). As falas dos adolescentes funcionam como diagnóstico e proposta, mostrando que há demanda por ações mais sistemáticas, diversificadas e culturalmente sensíveis.

Finalmente, uma contribuição relevante está na possibilidade de estimular novas investigações. O levantamento de hábitos de saúde dos adolescentes em uma escola pública pode inspirar comparações entre diferentes municípios, estados e redes escolares, além de abrir caminhos para pesquisas qualitativas mais aprofundadas sobre os significados atribuídos pelos jovens a suas escolhas.

CONCLUSÃO

Finalmente, uma contribuição relevante está na possibilidade de estimular novas investigações. O levantamento de hábitos de saúde dos adolescentes em uma escola pública pode inspirar comparações entre diferentes municípios, estados e redes escolares, além de abrir caminhos para pesquisas qualitativas mais aprofundadas sobre os significados atribuídos pelos jovens a suas escolhas.

A pesquisa evidenciou que a formação de hábitos de saúde na adolescência é atravessada por múltiplos condicionantes sociais, econômicos e institucionais, e que a escola ocupa lugar estratégico, ainda que insuficientemente explorado, na promoção do bem-estar integral. Os resultados confirmaram que adolescentes reconhecem a

importância de alimentar-se bem, praticar atividade física e regular o uso de mídias digitais, mas enfrentam barreiras concretas – falta de tempo, recursos, espaços adequados, além de desmotivação e cansaço – para transformar esse reconhecimento em prática cotidiana.

As hipóteses que orientaram o estudo foram, em grande medida, confirmadas ou parcialmente confirmadas: (a) estratégias educativas escolares ampliam a conscientização sobre saúde, mas precisam de continuidade e integração curricular; (b) programas práticos, interativos e culturalmente adequados potencializam a adesão a hábitos saudáveis, embora esbarrem em limitações de infraestrutura e políticas públicas; e (c) o uso crítico e pedagógico das mídias digitais pode converter-se em ferramenta de promoção da saúde, desde que mediado por docentes preparados e por projetos intencionais.

Os achados reforçam a necessidade de articular saúde e educação em um mesmo horizonte de ação pública, reconhecendo a escola como território de vida, e não apenas de ensino. O fortalecimento de iniciativas como o Programa Saúde na Escola, a qualificação da alimentação escolar, a diversificação das práticas corporais e a educação midiática crítica constituem caminhos para consolidar o protagonismo juvenil na construção de uma cultura de autocuidado e solidariedade.

Por fim, as vozes dos adolescentes, expressas nos questionários, reafirmam que eles não são “objetos” de intervenção, mas sujeitos de saberes e direitos. Ouvi-los, considerá-los e integrá-los à elaboração de políticas e práticas escolares é condição para qualquer projeto sério de promoção da saúde na adolescência. Este estudo, ao tornar visíveis suas percepções e desejos, pretende contribuir para que a escola pública se fortaleça como espaço de proteção, diálogo e construção de futuros mais saudáveis e justos.

REFERÊNCIAS

- ALIMENTANDO POLÍTICAS. [Título do relatório ou dossiê]. [S.I.], 2025.
- ANTONIASSI, D. et al. [Título do artigo sobre tempo de tela, dieta e atividade física]. [S.I.], 2024.
- BARCELOS, R.; VASCONCELLOS, M.; COHEN, S. [Título do artigo sobre adolescentes, trabalho e vulnerabilidade]. 2010.
- BARCELOS, R. et al. [Outro texto citado sobre vulnerabilidade adolescente]. 2010.

- BITTAR, M.; SOARES, A. [Título do artigo sobre adolescência, mídia e imagem corporal]. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Guia alimentar para a população brasileira. 2. ed. Brasília, DF, 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Promoção da Saúde. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Programa Saúde na Escola: orientações para a gestão e execução. Brasília, DF, 2023.
- CAMILO, A. et al. [Título do artigo sobre escola e promoção da saúde]. 2024.
- CARVALHO, P. et al. [Título do artigo sobre imagem corporal e adolescência]. 2020.
- COLE, M.; COLE, S. Desenvolvimento da criança e do adolescente. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2003.
- COUTO, S. et al. [Título do artigo sobre café da manhã e adolescentes]. 2014.
- EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. 2005.
- FONTES, A. et al. [Título do artigo sobre comportamentos sedentários e risco cardiometabólico em jovens]. 2023.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRAÇA, A. et al. [Título do artigo sobre jogos de invasão, inclusão e justiça social]. 2024.
- IBGE. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). Rio de Janeiro, 2020.
- JESUS, R. M. et al. [Título do artigo sobre vulnerabilidade e trabalho precoce na adolescência]. 2011.
- LEGNANI, E. et al. [Título do artigo sobre atividade física e escola]. 2021.
- MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2001.
- OPAS – ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Alimentação, atividade física e saúde na adolescência. Brasília, DF, 2019.

PEREIRA, I. et al. [Título do artigo sobre intervenções escolares e alimentação saudável]. 2017.

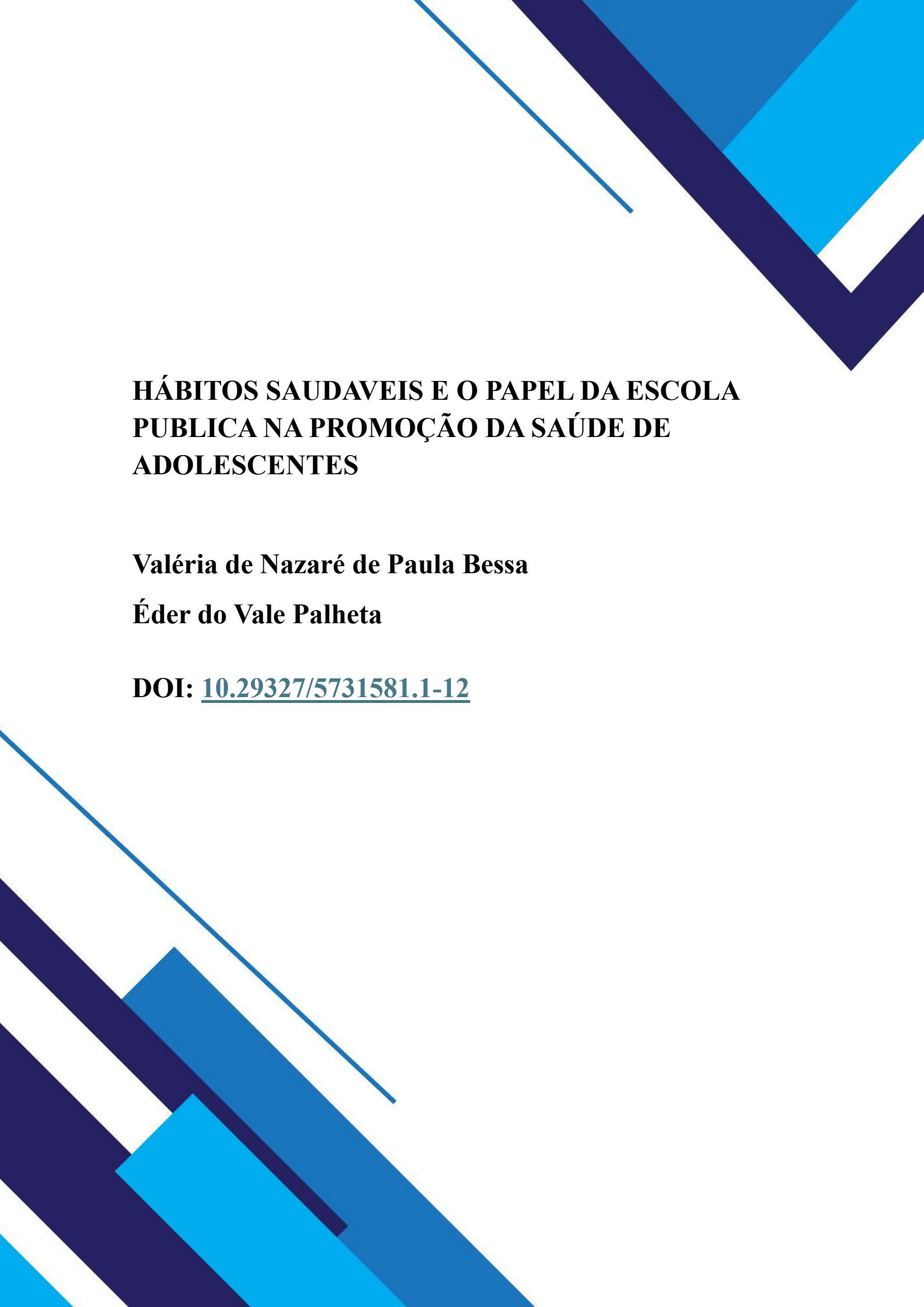
SILVA, L.; GARCIA, M. [Título do artigo sobre educação em saúde na escola]. 2020.

SILVA, R. et al. [Título do artigo sobre atividade física, IMC e adolescentes]. 2008.

SISVAN. Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional. Relatórios sobre estado nutricional de adolescentes. Brasília, DF, 2024.

TAVARES, L. et al. [Título do artigo sobre consumo de ultraprocessados em adolescentes]. 2014.

ZANCAN, L.; TONO, A. [Título do artigo sobre uso de mídias digitais na adolescência]. 2018.



HÁBITOS SAUDAVEIS E O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE DE ADOLESCENTES

Valéria de Nazaré de Paula Bessa

Éder do Vale Palheta

DOI: [10.29327/5731581.1-12](https://doi.org/10.29327/5731581.1-12)

HÁBITOS SAUDAVEIS E O PAPEL DA ESCOLA PUBLICA NA PROMOÇÃO DA SAÚDE DE ADOLESCENTES

DOI: [10.29327/5731581.1-12](https://doi.org/10.29327/5731581.1-12)

Valéria de Nazaré de Paula Bessa
Éder do Vale Palheta

RESUMO

O artigo avalia a promoção da saúde integral entre adolescentes de escolas públicas, principalmente em espaços socialmente vulneráveis, como a cidade de Ananindeua (PA). A adolescência é compreendida como uma fase caracterizada por transformações físicas, emocionais e identitárias, significativas e atravessadas pela influência das mídias digitais, do sedentarismo e do consumo elevado de ultraprocessados. A escola pública ganha destaque como espaço estratégico de cuidado, formação crítica e autonomia, articulando políticas públicas e práticas pedagógicas interdisciplinares. Assim, conclui-se que a promoção da saúde exige ambientes afetivos, críticos e sustentados por políticas contínuas que favoreçam autonomia e justiça social de forma integral.

Palavras-chave: Adolescência; Saúde escolar; Educação Física; Hábitos saudáveis; Escola pública.

ABSTRACT

This article examines the promotion of integral health among adolescents in public schools, particularly in socially vulnerable territories. Adolescence is understood as a stage marked by physical, emotional, and identity changes influenced by digital media, sedentary behavior, and poor dietary habits. Public schools emerge as strategic spaces for care and critical learning through interdisciplinary practices and public policies. The conclusion highlights the need for continuous policies and supportive educational environments that foster autonomy and social justice.

Keywords: Adolescence; School health; Physical Education; Healthy habits; Public school.

RESUMEN

Este artículo evalúa la promoción de la salud integral en adolescentes de escuelas públicas, principalmente en zonas socialmente vulnerables, como la ciudad de Ananindeua (PA). La adolescencia se entiende como una etapa caracterizada por importantes transformaciones físicas, emocionales e identitarias, influenciadas por los medios digitales, el sedentarismo y el alto consumo de alimentos ultraprocesados. Las escuelas públicas se destacan como espacios estratégicos para el cuidado, el pensamiento crítico y la autonomía, articulando políticas públicas y prácticas pedagógicas interdisciplinarias. Por lo tanto, se concluye que la promoción de la salud requiere entornos afectivos y críticos, respaldados por políticas continuas que favorezcan la autonomía y la justicia social de forma integral.

Palabras clave: Adolescencia; Salud escolar; Educación física; Hábitos saludables; Escuela pública.

INTRODUÇÃO

A adolescência constitui uma etapa singular do desenvolvimento humano, marcada por intensas transformações físicas, emocionais, cognitivas e sociais. Nesse período de transição, o corpo torna-se campo simbólico de disputas, autoafirmações e

aprendizagens, exigindo da escola um olhar ampliado que compreenda a saúde como fenômeno integral e socialmente determinado. Este tema é de grande importância, pois a adolescência é um período crítico para a formação de hábitos saudáveis e para a prevenção de problemas de saúde que podem ter consequências a longo prazo.

O objetivo deste artigo é discutir a importância da promoção da saúde na escola, especialmente em contextos de vulnerabilidade, e apresentar as bases teóricas que sustentam essa concepção. A pergunta central que norteia esta discussão é: como a escola pode contribuir para a promoção da saúde integral dos adolescentes, considerando as limitações estruturais e a ausência de políticas públicas contínuas?

Em contextos de vulnerabilidade, como os vivenciados em municípios periféricos da Região Metropolitana de Belém, a escola pública emerge como espaço estratégico de cuidado e de promoção da vida, sobretudo diante das limitações estruturais e da ausência de políticas públicas contínuas (JESUS et al., 2011; CAMILO et al., 2024). Compreender a saúde no ambiente escolar implica superar a perspectiva biomédica e reconhecer o adolescente como sujeito de direitos, capaz de participar ativamente de decisões sobre seu corpo e seu bem-estar.

Integrando-se ao primeiro capítulo do qual esse artigo deriva, são apresentadas as bases teóricas que sustentam essa concepção, articulando os campos da educação, da corporeidade e da saúde preventiva. Estudos como os de EISENSTEIN (2005), CARVALHO et al. (2020) e ANTONIASSI et al. (2024) demonstram que a construção de hábitos saudáveis depende não apenas da informação, mas de condições concretas, alimentação adequada, espaços de movimento e vínculos afetivos — que possibilitem a transformação de saberes em práticas cotidianas.

Dessa forma, a escola pública assume papel central como promotora da saúde integral, mediando o diálogo entre políticas educacionais e programas de atenção básica, como o Programa Saúde na Escola (PSE) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (BRASIL, 2013; BRASIL, 2023). Esses programas, quando articulados de forma interdisciplinar e participativa, contribuem para a formação crítica dos estudantes, fortalecendo a autonomia, a autoestima e a consciência sobre os determinantes sociais da saúde. No entanto, persistem desafios estruturais, como a precarização da Educação Física, o aumento do tempo de tela, o sedentarismo e a disseminação de padrões estéticos e alimentares mediados pelas mídias digitais (BITTAR; SOARES, 2020; ZANCAN; TONO, 2018).

Assim, a presente reflexão insere-se em uma perspectiva que comprehende o cuidado como dimensão educativa e emancipatória. Promover saúde na escola é, antes de tudo, educar para a vida, reconhecendo a corporeidade, a afetividade e a cultura como dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano. A tese defendida neste artigo é que apenas uma educação comprometida com a escuta, a equidade e a participação comunitária é capaz de transformar a adolescência em tempo de potência e cidadania, especialmente em territórios onde a escola é o principal espaço de esperança e resistência social.

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, observa-se que o perfil físico do adolescente contemporâneo combina aceleração do crescimento somático, maturação sexual e reconfigurações motoras que repercutem no cotidiano escolar e nas práticas de saúde. Nesse sentido, a ampliação da massa corporal magra e da estatura cruza-se com oscilações no índice de massa corporal e com a necessidade de reorganização da coordenação motora fina e grossa. Tais transformações tornam a escola um espaço sensível para acompanhar dores de crescimento, assimetrias posturais e flutuações de desempenho em atividades físicas.

Além disso, soma-se a esse cenário o impacto do ambiente digital, que expande o tempo sentado e está diretamente associado ao aumento do comportamento sedentário, à piora da qualidade da dieta e ao maior risco cardiometabólico. Essa realidade se agrava quando o movimento não é intencionalmente organizado, especialmente em territórios com pouca infraestrutura de lazer e esporte. Assim, compreender o corpo adolescente hoje requer integrar desenvolvimento biológico, contexto digital e oportunidades reais de prática corporal, evitando tanto leituras biologizantes quanto moralizantes do cuidado (EISENSTEIN, 2005; COLE; COLE, 2003; SILVA et al., 2008; FONTES et al., 2023; ANTONIASSI et al., 2024; IBGE, 2020; LEGNANI et al., 2021).

No plano emocional e psicossocial, trata-se de um período de intensa elaboração identitária, com maior sensibilidade às normas dos pares, aos referenciais midiáticos e às expectativas familiares e escolares. A experiência de vulnerabilidade, portanto, expressa-se na oscilação entre o desejo de autonomia e a necessidade de pertencimento, o que torna os adolescentes particularmente permeáveis a mensagens sobre corpo, sucesso e consumo. A exposição contínua a conteúdos digitais molda crenças sobre aparência e valor pessoal, ampliando o risco de insatisfação corporal e de práticas alimentares inadequadas quando não há mediação crítica e redes de apoio.

Dessa forma, a escola precisa ler sinais de sofrimento, legitimar a voz juvenil e construir espaços de escuta que articulem desenvolvimento psicológico, cultura digital e projetos de vida. Caso contrário, corre-se o risco de reduzir a adolescência a um conjunto de sintomas e condutas a controlar (LEONTIEV, 1987; JESUS et al., 2011; CARVALHO et al., 2020).

No eixo nutricional, o quadro brasileiro evidencia a convivência de restrições alimentares em segmentos vulneráveis com o avanço do sobrepeso e da obesidade em faixas crescentes de adolescentes. Esse cenário se explica por determinantes sociais, pela oferta maciça de ultraprocessados e pela desestruturação dos tempos de refeição. Indicadores de inquéritos e sistemas de vigilância apontam consumo elevado de bebidas açucaradas, snacks e refeições prontas, além da omissão do café da manhã e da baixa ingestão de frutas, verduras e legumes, com correlações diretas com o tempo de tela e o sedentarismo.

Nesse contexto, a resposta pedagógica não pode ser prescritiva nem culpabilizante; deve integrar educação alimentar e nutricional, políticas públicas de alimentação escolar e compra da agricultura familiar, leitura crítica de rótulos e da publicidade, e ações que respeitem culturas alimentares locais, gerando aderência e sentido (SISVAN, 2024; TAVARES et al., 2014; OPAS, 2019; BRASIL, 2013; BRASIL, 2014; ANTONIASSI et al., 2024).

Diante desse perfil físico, emocional e nutricional, a prevenção em saúde na adolescência precisa ser entendida como cuidado integral que articula currículo, serviços e comunidade. O contexto escolar, portanto, oferece uma janela estratégica para integrar atividade física significativa, educação alimentar crítica, mediação de mídias e fortalecimento de vínculos, desde que haja coerência entre o que se ensina, o que se oferece como ambiente e o que as políticas públicas viabilizam. Essa leitura amplia a potência do debate, pois situa as oportunidades e os riscos concretos que o adolescente enfrenta hoje e prepara o terreno para a discussão sobre autonomia e responsabilidade nas decisões de saúde (BRASIL, 2018; CAMILO et al., 2024; BARCELOS et al., 2010; BRASIL, 2023).

A adolescência é um período do desenvolvimento humano marcado por intensas transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais, refletidas diretamente na formação da identidade e no posicionamento do indivíduo diante do mundo. Trata-se de uma fase em que os processos biológicos — como o crescimento acelerado e a maturação

sexual — se entrelaçam com mudanças profundas na estrutura psíquica e no repertório de habilidades sociais.

Conforme a Organização Mundial da Saúde - OMS, esse período se estende aproximadamente dos 10 aos 19 anos e é reconhecido também por ser um momento de redefinição das relações familiares e comunitárias, com aumento gradual da autonomia para decisões que afetam a própria saúde (EISENSTEIN, 2005). Tais características tornam a adolescência uma janela de oportunidades para a adoção de comportamentos protetivos, mas também um período de maior vulnerabilidade quando esses comportamentos não são adequadamente orientados.

Nesse sentido, pode ser compreendida como,

[...] aquela sob a forma da qual aparecem no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade, [...] na qual se forma ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares, [...] é aquela em que dependem o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança (Leontiev, 1978, p 293).

A combinação entre alimentação desregulada, consumo de ultraprocessados e inatividade física consolidou-se como uma ameaça concreta à saúde dos adolescentes, sobretudo nos territórios socialmente vulneráveis. Hábitos construídos nessa fase tendem a se cristalizar na vida adulta, ampliando o risco de doenças crônicas, como diabetes tipo 2, hipertensão arterial e distúrbios cardiovasculares. Assim, a saúde pública enfrenta o desafio de intervir e, sobretudo, compreender a gênese desses comportamentos.

Os adolescentes brasileiros crescem em um ambiente obesogênico, em que o marketing de alimentos ultraprocessados é agressivo, a comida fresca é cara e o tempo livre é predominantemente sedentário (BITTAR; SOARES, 2020). Nas periferias urbanas, essa realidade é ainda mais crítica: a ausência de espaços seguros para brincar, caminhar ou praticar esportes, somada ao fácil acesso a alimentos calóricos e pobres em nutrientes, cria um cenário ideal para a consolidação de hábitos não saudáveis. Assim, alimentação e movimento são atravessados por questões estruturais que extrapolam o plano da escolha individual.

Além disso, a influência da publicidade digital, especialmente nas redes sociais, reforça comportamentos alimentares danosos e expectativas estéticas que afetam corpo e mente. A mídia impõe corpos idealizados e associa felicidade ao consumo, deslocando o alimento de seu papel nutricional para um objeto de desejo e status. Essa lógica tem levado adolescentes a flutuar entre compulsão e restrição, adotando dietas severas e sem

acompanhamento profissional, com consequências metabólicas sérias (BITTAR; SOARES, 2020).

Cabe ressaltar que a relação entre imagem corporal e alimentação é hoje um dos focos centrais de preocupação. A pressão estética, intensificada pelo ambiente digital, somada à ausência de uma educação alimentar crítica, gera um paradoxo: cresce o número de jovens com sobrepeso e, simultaneamente, aumentam os casos de transtornos alimentares, como anorexia, bulimia e compulsão alimentar periódica (ALVARES; SANTANA, 2020). Tal cenário demanda ações intersetoriais entre saúde, educação e psicologia e políticas públicas.

Dados recentes escancaram essa realidade. Entre 2012 e 2022, os índices de sobrepeso e obesidade entre adolescentes brasileiros cresceram significativamente: o sobrepeso subiu de 15,51% para 18,96%; a obesidade dobrou, de 4,76% para 10%; e a obesidade grave quase triplicou, de 0,98% para 2,68%. Esses números representam milhões de jovens em risco e alertam para impactos cognitivos e emocionais que afetam o rendimento escolar, a autoestima e a qualidade de vida.

Dessa maneira, a transição da infância para a adolescência ocorre sobre uma base já fragilizada. Crianças sem acesso a alimentos saudáveis e com pouca prática de atividade física dificilmente reverterão esse quadro na puberdade sem intervenções concretas. Segundo a OMS (2022), 78% das crianças brasileiras se movimentam menos do que o recomendado — um dado emblemático que reforça como o sedentarismo precoce e a má alimentação impactam várias dimensões da vida: social, cognitiva e emocional.

O sedentarismo, longe de ser escolha individual, é produto de condições sociais: falta de áreas seguras para brincar, aumento da violência urbana, longos deslocamentos e ausência de políticas de lazer. O adolescente não é sedentário por preguiça, mas porque o sistema o conduz à inatividade.

Estudos indicam que reduzir o tempo de tela e estimular a prática corporal são medidas eficazes, desde que contextualizadas. Antoniassi et al. (2024) observam que escolas sem infraestrutura adequada reforçam o comportamento sedentário. Em muitos territórios, a escola é o único espaço possível para a prática de esportes ou recreação.

Embora o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) seja uma importante política pública, sua execução é muitas vezes afetada por cortes orçamentários, logística precária ou baixa qualidade dos alimentos ofertados. A escola, que poderia ser um espaço de educação alimentar, muitas vezes falha até mesmo em

fornecer refeições adequadas e balanceadas, comprometendo a saúde nutricional dos adolescentes mais pobres (BRASIL, 2013).

Há também uma defasagem na formação crítica dos estudantes sobre o que significa comer bem. Muitos adolescentes não sabem identificar alimentos ultraprocessados, não compreendem os riscos do excesso de açúcar, sal e gordura ou acreditam que alimentos saudáveis são automaticamente sem sabor, caros e inacessíveis. Isso reflete uma lacuna na educação nutricional que deveria estar integrada aos currículos escolares de forma transversal e contínua, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Combater esse cenário exige muito mais do que campanhas esporádicas: requer vontade política, investimento público, articulação entre setores e, acima de tudo, escuta ativa e respeito à diversidade juvenil. A adolescência pode ser uma janela de oportunidades, mas, para isso, precisa ser cuidada com responsabilidade e compromisso social.

A complexidade dos contextos sociais em que a população discente está inserida demanda que a escola extrapole o modelo tradicional de ensino e acolha práticas intersetoriais que considerem os determinantes sociais da saúde, em especial no que tange à alimentação, ao autocuidado e à saúde mental. Nesse sentido, programas como o “Saúde na Escola”, que conta com a adesão de 99% dos municípios brasileiros e recebeu R\$ 90,3 milhões no ciclo 2023/2024, reforçam a importância da articulação entre educação e saúde como política pública transversal (BRASIL, 2023).

A promoção da saúde no contexto escolar está diretamente relacionada à capacidade de a instituição identificar vulnerabilidades e desenvolver ações preventivas e educativas que fortaleçam a autonomia dos alunos em relação às suas escolhas cotidianas. Adolescentes que passam grande parte do seu dia em ambientes escolares dependem não apenas do currículo, mas também da infraestrutura, da qualidade da merenda, do acolhimento afetivo e de estratégias pedagógicas que lhes permitam desenvolver senso crítico sobre seus hábitos e corpos. A escola pública, sobretudo em territórios marcados por desigualdades, torna-se um dos poucos locais onde se pode garantir minimamente o acesso à informação qualificada sobre saúde (Barcelos et al., 2010).

As intervenções de promoção de saúde devem ser pensadas a partir de uma abordagem ampliada, que não limite o conceito de saúde à ausência de doença, mas o comprehenda como um estado de bem-estar físico, mental e social, como propõe a

Organização Mundial da Saúde. A escola, nesse cenário, funciona como território estratégico para o desenvolvimento de habilidades de vida, como o fortalecimento da autoestima, a capacidade de fazer escolhas saudáveis, a percepção crítica sobre o corpo e os padrões estéticos, além da conscientização sobre o consumo de alimentos ultraprocessados e os riscos do sedentarismo (OPAS, 2019).

É no ambiente escolar que se sedimentam práticas e discursos sobre alimentação, movimento corporal, uso de telas e saúde mental. Os dados do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional (SISVAN) apontam para o crescimento de casos de sobrepeso e obesidade entre crianças e adolescentes, revelando que a escola precisa agir como agente de contenção e transformação desses indicadores. O espaço escolar deve ser, portanto, um campo de intervenção prioritária para políticas de alimentação e nutrição que sejam coerentes com as realidades locais e culturais dos estudantes (SISVAN, 2024).

Sobre uma ação emancipatória, é urgente pensar a escola pública não como extensão do posto de saúde, mas como espaço autônomo, crítico e criativo na elaboração de novas formas de cuidado. Ela não é apenas meio de aplicação de políticas públicas, mas território vivo de disputa simbólica, cultural e política. É na escola que se pode ensinar o valor da vida, o respeito ao próprio corpo e o direito de existir com dignidade, rompendo com narrativas que culpabilizam o indivíduo por condições estruturais de exclusão (BITTAR e SOARES, 2020).

Portanto, a promoção da saúde na escola pública não pode ser tratada como ação suplementar ou acessória, mas como núcleo fundamental de sua missão social. A educação para a saúde precisa ser atravessada por uma pedagogia crítica que denuncie desigualdades, combata estigmas e promova justiça. Quando a escola pública abraça esse papel, ela deixa de ser apenas um local de passagem obrigatória e se transforma em trincheira de resistência e reconstrução do futuro (BRASIL, 2017).

Antes de aprofundar o olhar na BNCC acerca da Educação Física, é importante reconhecer o arcabouço normativo estadual que reforça sua centralidade na formação escolar no Pará. A Lei nº 9.372, de 13 de dezembro de 2021, proclamou a atividade física como prática essencial para toda a população paraense, o que, por extensão, ressalta o caráter indissociável da Educação Física escolar quando se busca promover saúde integral. Essa legislação expressa compromisso político com o reconhecimento da educação corporal como direito. Além disso, os regimentos das escolas estaduais, respaldados pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), apontam que a Educação Física é

componente curricular obrigatório do Ensino Fundamental, integrada à proposta político-pedagógica da escola, corroborando sua relevância normativa no contexto paraense.

Esse enquadramento legal reforça que a Educação Física não pode ser tratada como disciplina acessória ou suplementar, mas como elemento constitutivo do currículo e da formação integral. Essa valorização institucional encontra respaldo prático nas diretrizes curriculares do Pará, por exemplo, nas orientações da Resolução nº 504/2023 do Conselho Estadual de Educação, que delineiam a função sistêmica da área desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Com essa base normativa clara e previamente estabelecida, abrimos caminho para compreender como a BNCC reconhece a Educação Física como matéria estruturante do ensino integral. A sigla se sustenta sobre valores de criticidade, responsabilidade corporal e saúde cidadã, propondo que o estudante compreenda a cultura corporal em sua pluralidade (desde jogos e danças a lutas e ginásticas) como parte do seu projeto de vida e autonomia sobre seu corpo e bem-estar

A BNCC reconhece a importância da Educação Física no processo de formação integral dos estudantes, destacando-a como componente obrigatório da área de Linguagens. Seu papel é formar sujeitos críticos e conscientes, capazes de compreender a cultura corporal de forma ampliada, interagindo com práticas corporais diversas como jogos, danças, lutas, esportes e ginásticas. Quando bem desenvolvida, essa área fortalece a autonomia dos estudantes sobre seus corpos e sobre as decisões relacionadas à saúde e bem-estar (BRASIL, 2017).

Compreendida como prática pedagógica, a Educação Física contribui não apenas para o desenvolvimento motor e físico, mas também para o fortalecimento de valores, construção de vínculos, enfrentamento de vulnerabilidades e promoção de hábitos de vida saudáveis. A escola pública, nesse sentido, desempenha papel fundamental ao garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso a experiências corporais significativas e a uma formação voltada ao bem-estar físico, emocional e social (CAMILO et al., 2024).

A articulação entre a Educação Física e a saúde integral está ancorada na noção de que saúde não é a mera ausência de doença, mas o estado de completo bem-estar biopsicossocial. Dentro desse escopo, a Educação Física assume papel estratégico ao favorecer a adoção de estilos de vida mais saudáveis, atuando na prevenção de agravos à saúde, como o sedentarismo, a obesidade e os transtornos alimentares, todos com índices crescentes entre crianças e adolescentes no Brasil. Em escolas públicas, onde as

desigualdades sociais e alimentares são ainda mais marcantes, o corpo se torna instrumento de resistência e expressão de cidadania (CARVALHO et al., 2020).

Assim, a Educação Física pode ser uma ponte entre saberes e práticas de cuidado (SILVA et al., 2008). Para que tal integração seja efetiva, é necessário compreender o que configura as práticas corporais em seu sentido pedagógico e cultural.

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde (Brasil, 2017, p. 211).

A escola pública, ao oferecer atividades físicas planejadas e adequadas, contribui para a construção de hábitos saudáveis desde a infância, o que repercute ao longo de toda a vida. Há evidências de que crianças e adolescentes fisicamente ativos apresentam melhor rendimento escolar, maior equilíbrio emocional e menor propensão a doenças crônicas. Portanto, investir em Educação Física de qualidade não é luxo, é política pública de saúde preventiva (FONTES et al., 2023).

Os desafios, contudo, não são pequenos. Faltam recursos, espaços adequados, materiais pedagógicos e tempo na grade curricular. Além disso, muitas escolas públicas enfrentam um contexto de precarização do trabalho docente, o que impacta diretamente na qualidade das aulas. Ainda assim, mesmo diante das adversidades, há professores comprometidos que ressignificam a prática pedagógica e transformam a Educação Física em espaço de emancipação e cuidado (GIL, 2008).

A Educação, nesse sentido, precisa ser capaz de compreender os efeitos do tempo de tela sobre o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional dos estudantes, especialmente na escola pública, onde as desigualdades sociais ampliam a vulnerabilidade digital (BRASIL, 2023).

A imagem 1 apresentada sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil oferece um retrato claro da extensão e precocidade desse fenômeno. Cerca de 93% da população entre 9 e 17 anos acessa a internet, o que corresponde a 25 milhões de jovens conectados. Ainda mais preocupante é o dado de que 23% desses usuários tiveram contato com a internet antes dos seis anos. Esse dado é revelador, pois aponta para uma infância digitalizada em tempo recorde, em muitos casos sem mediação crítica por parte dos adultos, e ainda menos por parte da escola (Cavalcante et al., 2020).

Uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil



93%

da população de 9 a 17 anos usa internet no país: 25 milhões de crianças e adolescentes

23%

dos usuários de 9 a 17 anos reportaram ter acessado a internet pela primeira vez até os 6 anos. A proporção era de 11% em 2015.

83%

dos usuários de internet de 9 a 17 anos têm perfil em redes sociais. No recorte de 15 a 17 anos, a proporção é de 99%.



86%

reportaram pesquisar na internet para trabalhos escolares.

42%

dos usuários de 9 a 17 anos reportaram ter perfil no YouTube, 69% no WhatsApp, 63% no Instagram, 45% no TikTok e 19% no Facebook

98%

dos usuários de 9 a 17 anos usam o celular como principal dispositivo de acesso à internet. Para 77% dos usuários de internet de 9 a 17 anos das classes D e E, o celular é o único dispositivo de acesso à rede.

O avanço do tempo de tela não se limita apenas ao entretenimento. Segundo a mesma imagem, 86% dos jovens utilizam a internet para pesquisas escolares, o que poderia, em tese, indicar uma apropriação produtiva dos recursos digitais. No entanto, o acesso precoce e massivo à rede também está profundamente marcado por padrões de consumo, publicidade dirigida, conteúdos impróprios e pouca filtragem do que é visto ou buscado, especialmente entre as camadas mais pobres, onde o celular é, em 77% dos casos das classes D e E, o único meio de acesso à internet (BRASIL, 2023). Tal dado precisa ser lido com atenção: não se trata de autonomia digital, mas de um acesso limitado, empobrecido e, muitas vezes, alienante.

A crítica ao tempo de tela, no entanto, não pode ser feita de maneira simplista ou moralista. O problema não está apenas na quantidade de horas, mas na qualidade das interações mediadas por telas, pois a educação crítica não deve demonizar a tecnologia,

mas instrumentalizar os sujeitos para que desenvolvam autonomia, discernimento e capacidade de leitura crítica dos discursos digitais. Esse tipo de formação é ainda mais essencial quando se constata que 98% dos usuários entre 9 e 17 anos usam o celular como principal dispositivo de acesso, o que demonstra uma simbiose entre corpo, tempo livre e consumo digital (NICOLETI et al., 2021).

Há estudos que apontam impactos do uso de telas na qualidade do sono, no aumento da ansiedade, na obesidade infantil e na diminuição de interações sociais presenciais. No entanto, esses mesmos estudos reconhecem que a mediação escolar e familiar pode transformar esse ambiente em espaço de aprendizagem, pertencimento e mobilização cidadã. A questão central é: como fazer com que a Educação contribua para que os jovens se tornem protagonistas digitais conscientes e críticos? (CARVALHO et al., 2020).

A escola pública, nesse contexto, precisa se reinventar como um ambiente onde a presença digital seja reconhecida, discutida e reconfigurada. Ao invés de negar ou banalizar o tempo de tela, os educadores devem propor práticas pedagógicas que integrem o uso das tecnologias a projetos significativos, conectando o universo digital às realidades locais, às culturas juvenis e à produção de conhecimento crítico e contextualizado. Essa mediação pode potencializar a aprendizagem e ao mesmo tempo reduzir os riscos da exposição passiva e acrítica (ANTONIASSI et al., 2024).

A alfabetização digital, nesse cenário, precisa ir além do uso técnico dos dispositivos. Ela deve incluir a compreensão crítica das lógicas que sustentam as redes sociais, os interesses das plataformas, as dinâmicas dos influenciadores, a monetização do engajamento e os impactos éticos das interações online. A escola pública, muitas vezes o único espaço de formação integral dos jovens mais pobres, deve assumir esse papel com responsabilidade e coragem (BRASIL, 2018).

É importante, por fim, lembrar que as crianças e adolescentes não são meros consumidores passivos da internet. Muitos deles produzem conteúdo, criam memes, gravam vídeos, participam de mobilizações online e compartilham suas realidades nas redes. Nesse sentido, reconhecer a potência criativa desses sujeitos é fundamental para construir uma educação crítica que respeite suas vozes e experiências, ao mesmo tempo em que os convida à reflexão sobre os impactos e os limites dessa hiperexposição (CAVALCANTE et al., 2020).

Se a escola pública falhar em promover esse tipo de formação, ela correrá o risco de aprofundar ainda mais as desigualdades digitais, culturais e cognitivas. O tempo de

tela continuará sendo ocupado por conteúdos rasos, manipulatórios ou violentos, perpetuando a lógica do consumo e do controle. Em contrapartida, se a escola souber escutar, provocar e propor, o tempo de tela poderá ser ressignificado como tempo de aprendizagem sobre hábitos alimentares saudáveis, criação e transformação social de forma integral (CAMILO et al., 2024).

A promoção da saúde integral na escola pública não pode se restringir aos limites da sala de aula ou às fronteiras entre disciplinas curriculares. Ao contrário, ela exige a construção de redes de cuidado, onde saberes distintos se complementam e se fortalecem, e onde a interdisciplinaridade se manifesta não como conceito abstrato, mas como prática viva e necessária. Esse movimento se torna ainda mais potente quando articulado à participação ativa das famílias e das comunidades no processo educativo, reconhecendo-as como agentes fundamentais de transformação (Freire, 1996).

A interdisciplinaridade, nesse contexto, não deve ser confundida com uma simples junção de conteúdo. Ela demanda integração real entre áreas do conhecimento, partilha de objetivos e diálogo entre diferentes rationalidades. É no cruzamento entre a Educação Física, a Ciências da Natureza, a Geografia, a Língua Portuguesa, a Arte e outras áreas que se pode construir um olhar mais abrangente sobre o corpo, a saúde, a alimentação, a cultura e as emoções dos estudantes. Esse olhar precisa ser sensível às condições concretas de vida dos sujeitos, respeitando suas territorialidades, modos de viver e práticas culturais (MORIN, 2001).

A interdisciplinaridade, portanto, só é efetiva quando parte de um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação social. Não se trata de misturar conteúdos aleatoriamente, mas de construir intencionalmente percursos formativos que conectem o saber escolar com a vida, a saúde com a justiça social, e a aprendizagem com a solidariedade. A participação da família e da comunidade não é adereço, mas motor para essa transformação (MORIN, 2001).

Desta feita, a escola pública, ao reconhecer e articular esses agentes, torna-se mais potente em sua missão, onde o estudante não é apenas um corpo que aprende, mas um sujeito inserido em redes afetivas, culturais e sociais. Ao educar com e para a comunidade, a escola se fortalece como espaço de esperança, pertencimento e resistência. Essa é a verdadeira face de uma educação comprometida com a saúde integral, a cidadania e a justiça (FREIRE, 1996).

Para alcançar a saúde integral, cidadania e justiça, é essencial implementar políticas públicas eficazes. É nesse sentido que programas como o Programa Saúde na

Escola (PSE), instituído em 2007 por meio do Decreto nº 6.286. Seu objetivo central é integrar e articular as políticas de saúde e educação, proporcionando atenção à saúde dos estudantes da educação básica pública. O programa prevê ações como avaliação clínica e psicossocial, vacinação, atividades de promoção da saúde bucal, ocular, auditiva, alimentação saudável, prevenção de doenças e acompanhamento do desenvolvimento corporal, com forte ênfase na intersetorialidade entre secretarias municipais de saúde e educação (BRASIL, 2014).

Apesar da proposta do PSE ser bastante promissora, sua criação esbarra em diversos entraves. Em muitos municípios, especialmente nos mais vulneráveis, faltam profissionais de saúde para atender à demanda, há ausência de formação específica dos educadores para lidar com temas sensíveis como saúde mental, sexualidade e dependência química, e as ações previstas no programa ocorrem de forma esporádica, sem continuidade ou avaliação de impacto. Isso compromete a eficácia da política pública e reduz seu alcance transformador no cotidiano escolar (ANTONIASSI et al., 2024).

Aqui, precisa-se adicionar a questão da fragmentação entre políticas e à descontinuidade de programas conforme mudanças de gestão, porque embora a saúde escolar deva ser uma política de Estado, o que se observa frequentemente é sua condução como política de governo, vulnerável a oscilações ideológicas, cortes orçamentários e instabilidades administrativas. Esse cenário inviabiliza o acompanhamento de longo prazo das ações de saúde e enfraquece a confiança da comunidade escolar na efetividade das políticas (CAMILLO et al., 2024).

É necessário, ainda, ampliar a articulação com as famílias e com os serviços da atenção primária em saúde, rompendo com a lógica de que cabe exclusivamente à escola a promoção do cuidado. O fortalecimento de políticas intersetoriais é condição para que a saúde escolar seja compreendida como dever do Estado, direito dos estudantes e responsabilidade compartilhada entre escola, comunidade, profissionais da saúde e gestores públicos (Ribeiro et al., 2009).

Além do PSE, iniciativas como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional de Assistência ao Educando (PNAEdu) também assumem papel relevante na promoção da saúde dos estudantes. O PNAE, por exemplo, garante refeições diárias nas escolas públicas e contribui para a segurança alimentar de milhões de crianças e adolescentes. Entretanto, a qualidade nutricional dos alimentos, a formação dos profissionais envolvidos e a inclusão de hábitos alimentares locais e saudáveis ainda precisam ser amplamente aprimoradas (Brasil, 2014).

Encerrar este artigo refletindo sobre as políticas públicas voltadas à saúde escolar não é apenas fechar um tema, mas reafirmar que a escola pública tem potencial para ser espaço de cuidado, promoção da vida e desenvolvimento integral. Desde que haja compromisso ético, investimento contínuo e articulação entre os diversos atores envolvidos, é possível transformar a escola em um território vivo de saúde, acolhimento e justiça social. Esse é o desafio (e também a promessa) de uma educação verdadeiramente integral, pública e para todos.

CONCLUSÃO.

A pesquisa desenvolvida demonstrou que a formação de hábitos de saúde na adolescência está condicionada por contextos sociais, econômicos e institucionais, sendo o espaço escolar um campo estratégico, porém ainda insuficientemente explorado, para a promoção do bem-estar integral. As evidências empíricas, coletadas por meio de questionários aplicados a estudantes de uma escola pública de Ananindeua (PA), revelaram uma realidade marcada por contradições: os adolescentes reconhecem a importância de uma vida saudável, mas enfrentam múltiplas barreiras (estruturais, financeiras, emocionais e culturais) para transformar esse reconhecimento em prática cotidiana. A partir dessa constatação, foi possível avaliar criticamente as hipóteses norteadoras, verificando em que medida foram confirmadas ou parcialmente conquistadas ao longo da investigação.

A análise integrada dos eixos centrais indica que o ambiente escolar exerce papel central na construção de hábitos de saúde, mas sua efetividade depende de condições estruturais e políticas que transcendam a sala de aula. A adesão a comportamentos saudáveis não se consolida apenas pelo acesso à informação, mas pela criação de espaços institucionais que articulem conhecimento, vivência e pertencimento. O estudo demonstra que a conscientização é o primeiro passo, mas a transformação de hábitos requer políticas públicas contínuas, intersetoriais e culturalmente sensíveis.

Em termos de implicações práticas, a pesquisa confirma a urgência de integrar saúde e educação em um mesmo horizonte de ação pública. A escola precisa ser reconhecida não apenas como espaço de ensino, mas como território de promoção de vida, onde corpo, mente e sociabilidade sejam compreendidos como dimensões interdependentes. O fortalecimento de programas como o Saúde na Escola, aliado a iniciativas de alimentação escolar de qualidade, práticas esportivas regulares e projetos

de educação midiática, pode constituir um caminho para consolidar o protagonismo juvenil na construção de uma cultura de autocuidado e bem-estar coletivo.

A trajetória desta investigação reforça, portanto, que nenhuma intervenção será plenamente eficaz se desconsiderar as condições materiais e simbólicas que estruturam a adolescência em territórios vulneráveis. A escola, por reunir os adolescentes cotidianamente, é o principal eixo de convergência para políticas públicas integradas. As hipóteses testadas demonstram que há potência nas ações educativas, mas a consolidação dos resultados depende de vontade política, investimento e escuta ativa das juventudes.

Por fim, o percurso de pesquisa revelou um aprendizado humano e ético que ultrapassa o plano acadêmico. Cada resposta analisada expressou não apenas dados, mas vozes juvenis que pedem reconhecimento e diálogo. A confirmação parcial e contextual das hipóteses reflete o próprio caráter dinâmico da realidade estudada: a adolescência é tempo de transição, e toda mudança social demanda continuidade, presença e compromisso. Que esta tese inspire políticas e práticas mais sensíveis, que vejam os adolescentes não como “problemas a corrigir”, mas como sujeitos de saberes, capazes de ensinar à sociedade novos modos de cuidar de si e dos outros.

REFERÊNCIAS

- ALVARES, L.; SANTANA, M. Transtornos alimentares na adolescência. São Paulo: Cortez, 2020.
- ANTONIASSI, L. et al. Comportamento sedentário e saúde escolar. Curitiba: Appris, 2024.
- BARCELOS, S.; SOUZA, L.; MATOS, E. Saúde e educação: interfaces e desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- BITTAR, M.; SOARES, N. Publicidade digital e alimentação infantil: impactos no comportamento alimentar. Brasília: Liber Livro, 2020.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília: FNDE, 2013.
- BRASIL. Programa Saúde na Escola – PSE. Brasília: Ministério da Saúde; Ministério da Educação, 2014.
- CAMILO, L.; FERREIRA, T.; DIAS, R. Vulnerabilidade social e saúde pública no Brasil. Belo Horizonte: UFMG, 2024.
- CARVALHO, C.; NASCIMENTO, A.; SOUZA, P. Educação Física e promoção da saúde integral. Recife: UFPE, 2020.

CAVALCANTE, P. et al. Juventude e internet no Brasil: cultura digital e modos de vida. São Paulo: Cortez, 2020.

EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, desenvolvimento e saúde. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FONTES, F. et al. Atividade física e desempenho escolar na contemporaneidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

IBGE. Indicadores de saúde dos adolescentes brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

JESUS, R. et al. Saúde escolar e vulnerabilidade: uma análise multidimensional. Salvador: EDUFBA, 2011.

LEGNANI, E.; COSTA, M.; BARBOSA, L. Desenvolvimento corporal e adolescência. Curitiba: CRV, 2021.

LEONTIEV, A. A formação da personalidade. Lisboa: Estampa, 1987.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2001.

NICOLETI, J. et al. Uso de telas entre adolescentes: riscos e impactos psicossociais. Porto Alegre: Penso, 2021.

OPAS. Guia para alimentação saudável e prevenção de doenças crônicas. Brasília: OPAS, 2019.

RIBEIRO, S. et al. Saúde escolar: políticas, práticas e desafios. Campinas: Papirus, 2009.

SILVA, A.; MELLO, L.; ROCHA, P. Corpo, escola e sociedade: perspectivas críticas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

SISVAN. Relatório técnico anual sobre vigilância nutricional. Brasília: Ministério da Saúde, 2024.

TAVARES, M. et al. Educação alimentar crítica nas escolas brasileiras. Florianópolis: UFSC, 2014.

SEÇÃO DE PROJETOS

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO RELIGIOSO NO ENSINO FUNDAMENTAL, DO 6º AO 9º ANO, NA VISÃO DOS ALUNOS, EQUIPE PEDAGÓGICA E DOCENTES DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ-AP

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**Edem Silva de Oliveira
Ricardo Figueiredo Pinto**

INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso (ER), como componente curricular previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ocupa um espaço estratégico na formação integral dos estudantes, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), este componente tem como finalidade promover o conhecimento sobre as diversas tradições religiosas e expressões de espiritualidade presentes na sociedade, incentivando o respeito à diversidade cultural e à convivência pacífica. A partir dessa concepção, o Ensino Religioso deixa de ter caráter doutrinário e se configura como um campo de diálogo, reflexão ética e compreensão do outro. Essa abordagem amplia sua relevância dentro da escola pública, especialmente em contextos socioculturais plurais, como o município de Macapá-AP.

Pesquisas recentes reforçam que o Ensino Religioso contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais, construção de valores e fortalecimento da cidadania. Para Giumbelli e Toniol (2019), o ER se tornou um espaço privilegiado para trabalhar temas ligados à pluralidade religiosa, direitos humanos e convivência democrática, sobretudo por sua abordagem baseada na laicidade e no reconhecimento das diferenças. Paralelamente, estudos como o de Oliveira (2021) destacam que o ER possibilita ao aluno refletir sobre suas identidades culturais e religiosas, favorecendo a formação crítica e o respeito mútuo no ambiente escolar.

A literatura mais recente também evidencia a importância de compreender como diferentes segmentos da comunidade escolar percebem esse componente curricular. Pesquisas como a de Silva e Cardoso (2022) mostram que docentes, equipe pedagógica e alunos têm expectativas distintas sobre o papel do Ensino Religioso, o que pode influenciar diretamente sua implementação e eficácia. Assim, investigar essas perspectivas torna-se fundamental para compreender os sentidos atribuídos ao ER dentro do contexto escolar e como ele se articula com os demais componentes curriculares.

No contexto das escolas públicas brasileiras, especialmente na região Norte, o Ensino Religioso assume funções ainda mais amplas devido à riqueza cultural e às tradições religiosas presentes no território. Estudos como o de Santos (2020) demonstram que, em ambientes marcados por diversidade étnica e pluralidade religiosa, o ER contribui para a valorização da cultura local, prevenção de preconceitos e promoção de uma convivência mais inclusiva entre os alunos. Com isso, avaliação e compreensão das percepções dos sujeitos escolares tornam-se estratégias essenciais para aprimorar o ensino e fortalecer práticas pedagógicas contextualizadas.

Diante disso, o presente projeto tem como objetivo investigar a importância do Ensino Religioso no Ensino Fundamental, especificamente do 6º ao 9º ano, na visão dos alunos, da equipe pedagógica e dos docentes de uma escola pública de Macapá-AP. A pesquisa busca identificar como cada segmento comprehende o papel do ER, quais contribuições reconhecem em sua formação e como percebem sua atuação no cotidiano escolar. Considerando as demandas contemporâneas da educação, compreender essas percepções é fundamental para aprimorar a prática docente, orientar decisões pedagógicas e fortalecer o papel formativo do Ensino Religioso no contexto educacional amazônico.

Justificativa

A escolha do tema se justifica pela necessidade crescente de compreender a função do Ensino Religioso na formação integral dos estudantes do Ensino Fundamental. Em um cenário educacional marcado por diversidade cultural e religiosa, torna-se fundamental avaliar como esse componente curricular contribui para o desenvolvimento de valores, atitudes e competências relacionadas à convivência ética e ao respeito às diferenças. Estudos recentes, como o de Giumbelli e Toniol (2019), reforçam que o ER tem ganho relevância na escola contemporânea justamente por fomentar a compreensão do pluralismo religioso que caracteriza a sociedade brasileira.

Outra justificativa importante diz respeito ao contexto regional do município de Macapá-AP. A região Norte apresenta especificidades socioculturais marcantes, que envolvem tradições populares, religiosidade múltipla e identidades historicamente construídas. Pesquisas como a de Santos (2020) destacam que o ER, quando trabalhado de maneira crítica e não confessional, pode fortalecer o respeito mútuo e valorizar as diferentes manifestações culturais presentes nesse território. Assim, investigar percepções

de alunos, docentes e equipe pedagógica nessa região se torna essencial para fortalecer práticas pedagógicas contextualizadas.

Além disso, a literatura aponta que há lacunas significativas quanto ao entendimento dos diferentes segmentos da escola sobre o papel e a importância do Ensino Religioso. Silva e Cardoso (2022) mostram que a percepção dos estudantes nem sempre coincide com a dos professores ou da gestão, o que pode gerar dificuldades na implementação de práticas pedagógicas efetivas. Esse descompasso reforça a necessidade de pesquisas que articulem essas percepções, possibilitando compreender desafios e potencialidades do ensino desse componente curricular.

A justificativa também se sustenta na necessidade de promover reflexões sobre a laicidade escolar. A BNCC (BRASIL, 2018) e autores como Oliveira (2021) enfatizam que o ER deve respeitar a diversidade religiosa e cultural, evitando práticas doutrinárias. Contudo, a aplicação prática desse princípio ainda encontra dificuldades no cotidiano escolar. Assim, investigar as percepções dos sujeitos envolvidos permite identificar possíveis tensões, equívocos conceituais e desafios que precisam ser enfrentados para garantir um Ensino Religioso alinhado aos princípios legais e pedagógicos contemporâneos.

Por fim, a pesquisa é relevante porque poderá subsidiar práticas pedagógicas mais alinhadas às necessidades reais da comunidade escolar, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e para o fortalecimento de uma educação inclusiva e cidadã. Os resultados poderão orientar formações internas, revisões de planejamento, intervenções pedagógicas e decisões institucionais que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes do Ensino Fundamental.

Problemática

Apesar de o Ensino Religioso estar previsto na BNCC e ocupar posição importante no currículo escolar, ainda existem desafios consideráveis na compreensão de seu papel dentro das escolas públicas. Muitos estudantes possuem percepções limitadas ou equivocadas sobre o componente, associando-o, por vezes, a práticas confessionais ou à catequização. Pesquisas como a de Oliveira (2021) mostram que essa confusão conceitual ainda é recorrente, sobretudo em escolas que não realizam formações continuadas sobre o tema, o que compromete a qualidade do ensino e o entendimento dos objetivos do ER.

Outro problema identificado pela literatura diz respeito à formação dos docentes que atuam no Ensino Religioso. Silva e Cardoso (2022) apontam que muitos professores não tiveram formação específica sobre o ER não confessional, o que gera insegurança e práticas pedagógicas pouco consistentes. Em muitos casos, a equipe pedagógica também apresenta dificuldade em orientar o trabalho, devido às mudanças ocorridas na legislação e na BNCC, o que pode resultar em práticas desalinhadas ao caráter plural e laico previsto oficialmente.

Além disso, ainda há pouco conhecimento sobre como a comunidade escolar – alunos, docentes e equipe pedagógica – percebe efetivamente a contribuição do Ensino Religioso para a formação dos estudantes. Estudos como o de Giumbelli e Toniol (2019) revelam que tais percepções são fundamentais para compreender a efetividade do componente curricular, mas ainda são escassas as pesquisas de campo que investiguem essas visões de maneira comparativa. Essa lacuna se torna ainda mais evidente em contextos amazônicos, onde as práticas culturais e religiosas possuem características próprias.

No município de Macapá-AP, esses desafios se intensificam pela diversidade de tradições religiosas, expressões culturais e contextos familiares presentes na escola pública. Santos (2020) destaca que, embora o ER possa ser um instrumento de promoção da convivência pacífica, ainda faltam investigações que analisem, na perspectiva dos sujeitos, como esse componente tem sido trabalhado e percebido nas instituições locais. A ausência dessas informações impede que gestores e professores planejem ações pedagógicas mais contextualizadas e eficazes.

Diante desse cenário, a problemática que orienta esta pesquisa parte da necessidade de compreender como alunos, docentes e equipe pedagógica percebem a importância do Ensino Religioso na formação dos estudantes. A falta de clareza conceitual, a insuficiência de formação docente e a diversidade cultural amazônica tornam imprescindível investigar essas percepções de forma aprofundada. Assim, busca-se responder: como esses diferentes segmentos entendem a importância e as contribuições do Ensino Religioso no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, em uma escola pública de Macapá-AP?

Questões a investigar

- a) Qual é a percepção dos alunos sobre a importância do Ensino Religioso em sua formação?
- b) Como a equipe pedagógica e os docentes percebem o papel do Ensino Religioso na escola?
- c) Quais são as principais contribuições do Ensino Religioso para a formação dos alunos, segundo os diferentes segmentos da comunidade escolar?

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Investigar a importância do Ensino Religioso no ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, na visão dos alunos, equipe pedagógica e docentes de uma escola pública em Macapá-AP.

Objetivos Específicos

- a) Identificar as percepções dos alunos sobre a importância do Ensino Religioso em sua formação.
- b) Analisar as percepções da equipe pedagógica e docentes sobre o papel do Ensino Religioso na escola.
- c) Verificar as percepções dos diferentes segmentos da escola (alunos, equipe pedagógica e docentes) sobre a contribuição do Ensino Religioso na formação dos alunos

REFERENCIAL TEÓRICO

Capítulo 1: Fundamentos do Ensino Religioso no Brasil

- Contextualização histórica: Breve histórico do Ensino Religioso no sistema educacional brasileiro.
- Legislação vigente: Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e outros documentos legais pertinentes ao Ensino Religioso.

Capítulo 2: O Ensino Religioso e sua Importância na Formação dos Alunos

- Desenvolvimento moral e ético: Discussão sobre como o Ensino Religioso pode contribuir para o desenvolvimento moral e ético dos alunos.
- Diversidade religiosa: A importância do Ensino Religioso na promoção do respeito e da compreensão da diversidade religiosa.

Capítulo 3: Perspectivas dos Atores Escolares sobre o Ensino Religioso

- Visão dos alunos: Análise das percepções dos alunos sobre a importância do Ensino Religioso em sua formação.

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

METODOLOGIA

Tipo de Pesquisa

- Pesquisa teórica: Revisão da literatura sobre o Ensino Religioso e sua importância na formação dos alunos.
- Pesquisa de campo: Coleta de dados por meio de questionários aplicados a alunos, equipe pedagógica e docentes de uma escola pública em Macapá-AP.

População e Amostra do Estudo

- Universo da população: Alunos do 6º ao 9º ano, equipe pedagógica e docentes de uma escola pública em Macapá-AP.
- Amostra: Selecionada de forma aleatória, considerando a representatividade dos diferentes segmentos (alunos, equipe pedagógica e docentes).

Instrumento de Coleta de Dados

- Questionário Google Forms: Elaboração de questionários específicos para cada segmento (alunos, equipe pedagógica e docentes), abordando questões sobre a importância do Ensino Religioso e sua contribuição para a formação dos alunos.

Análise Estatística

Percentual simples: Utilização de análise estatística descritiva para apresentar os resultados dos questionários, utilizando percentuais simples para facilitar a compreensão dos dados.

CRONOGRAMA

Atividades	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Revisão da literatura e elaboração do referencial teórico	✓	✓										
Elaboração dos instrumentos de			✓	✓								

coleta de dados e seleção da amostra											
Coleta de dados e análise estatística				✓	✓						
Redação e revisão da dissertação						✓	✓	✓			
Publicações parciais									✓	✓	
Defesa da dissertação											✓

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 nov. 2025.
- GIUMBELLI, Emerson; TONIOL, Rodrigo. **Religião, pluralismo e escola pública: debates contemporâneos sobre Ensino Religioso.** *Religião & Sociedade*, v. 39, n. 2, p. 136–160, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsoc/a/FY7K4nZ4dx8vBSh7MBDu7NB/>. Acesso em: 26 nov. 2025.
- OLIVEIRA, Ana Paula. **Ensino Religioso na BNCC: desafios e possibilidades da abordagem não confessional.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 51, n. 180, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/248>. Acesso em: 26 nov. 2025.
- SANTOS, Maria Clara. **Pluralidade cultural e Ensino Religioso na escola pública: reflexões na Amazônia.** *Revista Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 11, 2020. Disponível em: <https://revistahumanidades.com/>. Acesso em: 26 nov. 2025.
- SILVA, Roberto; CARDOSO, Júlia. **Percepções docentes sobre o Ensino Religioso não confessional.** *Revista Práxis Educativa*, v. 17, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 26 nov. 2025.

SEÇÃO DE SLIDES



Faculdade Interamericana de Ciencias Sociales – FICS

Mestrado em Ciência da Educação

DETERMINAÇÃO DO ÍNDICE DE CONDICIONAMENTO FÍSICO EM IDOSOS PRATICANTES DE UM PROGRAMA DE GINÁSTICA FUNCIONAL

Mestranda: Milena Roberta Carmona Menezes

Orientador: Dr. Moisés Simão Santa Rosa de Sousa

Assunção - Paraguai

2025

INTRODUÇÃO

ENVELHECIMENTO



A faixa etária acima de 60 anos cresce rapidamente, exigindo a necessidade de um olhar mais científico, bem como estratégias mais eficazes, para promover a saúde e a longevidade, daqueles que, segundo a Organização Mundial da Saúde – OMS (2021)

Envelhecimento



Da Cruz, et al. (2025)

IDOSO ATIVO / CONDICIONAMENTO FÍSICO

ATIVIDADE FÍSICA

É um pilar essencial para a autonomia e qualidade de vida do idoso

Atividades aeróbicas leves, exercícios de força, equilíbrio e flexibilidade de forma progressiva e segura

(Capanema, et al. 2020).

Ganhos físicos, cognitivos, emocionais e sociais
(Aptidão Física e Saúde)



Idosos ativos com bons níveis funcionais, que praticam atividades físicas especializadas como ginástica funcional, musculação, corrida, etc, com alguma regularidade, vigor e disposição, necessitam de um processo de avaliação, prescrição e acompanhamento mais elaborado, de acordo com a sua aptidão individual.

Tribess; Virtuoso (2005)

QUESTÕES A INVESTIGAR

Qual o índice de condicionamento físico de idosos praticantes de um programa de ginástica funcional?

Quais são os níveis de força e resistência muscular, resistência aeróbica e de flexibilidade em idosos praticantes de ginástica funcional ?

Qual a classificação do índice de condicionamento físico de idosos praticantes de ginástica funcional de acordo com a faixa etária?

OBJETIVO GERAL:

Determinar o índice de condicionamento físico de idosos praticantes de um programa de ginástica funcional.

Objetivos Específicos:

- Avaliar os níveis de força e resistência muscular, resistência aeróbica e flexibilidade;
- Classificar o índice de condicionamento físico dos idosos conforme a faixa etária.

Hipóteses:

- Idosos praticantes de GF apresentam bons índices de condicionamento físico;
- Idosos praticantes de GF apresentam bons níveis de força e resistência muscular, resistência aeróbica e de flexibilidade.

MATERIAL E MÉTODO

Tipo de estudo: Pesquisa transversal de campo com abordagem quantitativa e características descritivas.

População:
Idosos de ambos os sexos
(Idade ≥ 60 anos)

Amostra: 26 idosos
FEM. m = 16
MASC. = 10

CRITÉRIOS

INCLUSÃO:

- 60 anos ou mais;
- GF há mais de 6 meses de forma regular (3 vezes por semana).

ESCLUSÃO:

- Limitação de ordem física que dificultasse a realização de testes físicos,
- Recusa em assinar ao TCLE.

A pesquisa possui o registro na CONEP - **CAAE:** 92695525.0.0000.0131

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Anamnese: Entrevista estruturada (QUESTIONÁRIO)

Nome, idade, estado civil, escolaridade, renda salarial, peso e altura, indicadores de saúde,

AVALIAÇÃO DO CONDICIONAMENTO FÍSICO

- **Composição Corporal (CC):** Índice de massa corporal (IMC) e circunferência de panturrilha (CP) (OMS, 2018);
- **Resistência Aeróbica (RA):** Teste dos seis minutos proposto pela American Thoracic Society (ATS, 2002) para verificação do VO₂ máximo;
- **Resistência muscular localizada (RLM):** Testes de flexão e extensão do cotovelo (EC) e sentar e levantar da cadeira (SL); (RIKLI; JONES, 1999);
- **Força (FM):** Testes de flexão e extensão do cotovelo e sentar e levantar com barra adaptado de (RIKLI; JONES, 1999);
- **Flexibilidade (FL):** Normalflex (VAREJAO et al., 2014).

DETERMINAÇÃO DO ÍNDICE DE CONDICIONAMENTO FÍSICO

O Índice do Condicionamento Físico (ICFI) foi obtido através da correlação dos valores obtidos nos testes na seguinte equação de Scarttonni (2020):

$$\text{ICFI} = \frac{\text{CC} + \text{RA} + \text{RML} + \text{FL}}{5}$$

Após a determinação do ICFI, os sujeitos foram classificados segundo os critérios da tabela ICFI de SOUSA et.al. (2025).

ANÁLISE DOS DADOS

Tratamento estatístico: Pacote estatístico SPSS 25.0 (IBM);

Estatística descritiva: para a caracterização da amostra, através dos valores mínimo máximo, da média aritmética e do desvio padrão para as variáveis quantitativas e dos valores absolutos e relativos para as variáveis categóricas;

Estatística inferencial: **Teste do qui-quadrado** para comparar as prevalências nas variáveis categóricas, do teste **t de Student** para comparar as diferenças nas médias entre os grupos feminino e masculino

Correlação linear de Pearson: para verificar a associação entre as variáveis do estudo.

Nível de significância: valor $p < 0,05$ para as inferências estatísticas.

Os dados foram apresentados na forma de tabelas e foram discutidos qualitativamente com base na literatura.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tabela 1 - Características descritivas qualitativas da amostra (valores absolutos e valores relativos) e comparação das prevalências (teste do qui-quadrado)

Variável	Condição	Prevalência		Comparação	
		N	%	χ^2	p
Gênero	Feminino	10	38,5	1,39	0,239
	Masculino	16	61,5		
Classificação do IMC	Baixo Peso	1	3,8	8,15	0,043*
	Peso Normal	8	30,8		
	Sobrepeso	11	42,3		
	Obesidade	6	23,1		
Classificação da Flexibilidade	Bom	2	7,7	18,62	<0,001*
	Muito Bom	24	92,3		
Classificação do Condicionamento Físico	Baixo	1	3,8	6,31	0,098
	Regular	9	34,6		
	Alto	8	30,8		
	Muito Alto	8	30,8		

Após 16 semanas de treino funcional verificou mudanças significativas nos parâmetros antropométricos, de composição corporal e de força de preensão manual, com efeitos positivos de capacidade funcional, tanto na força de membros superiores, como na força de membros inferiores, além de melhora no equilíbrio e na aptidão aeróbia (Garcia et.al., (2023).

A combinação de estímulos aeróbicos e resistidos potencializa o aumento da força muscular, da capacidade cardiorrespiratória e da eficiência metabólica, resultando em maior autonomia funcional e qualidade de vida. (Araújo-Gomes et al., 2023).

Idosos com prática regular de atividades físicas apresentavam melhores índices de força e flexibilidade, quando comparados a sedentários, independentemente da faixa etária (Castro et al., 2020).

A flexibilidade é uma capacidade física que está diretamente ligada ao desempenho motor do indivíduo, sendo indispensável para a realização das tarefas diárias, por isso a manutenção dos seus níveis, principalmente na terceira idade, torna-se de extrema importância para uma vida independente (Sousa: Ramos; Gomes, 2018).

O TF ao integrar movimentos semelhantes aos realizados no cotidiano, contribui para o aprimoramento da coordenação motora, da agilidade e da força, fatores determinantes para a independência nas atividades da vida diária (Touguinha, 2015).

Tabela 2 – Características descritivas quantitativas da amostra (valor mínimo, valor máximo, média aritmética e desvio padrão).

Variável	Valor Mínimo	Valor Máximo	Média Aritmética	Desvio Padrão
Idade (anos)	60,00	80,00	67,31	5,94
Massa Corporal (Kg)	35,50	90,10	65,54	13,77
Estatura (m)	1,40	1,88	1,60	0,11
IMC (Kg/m²)	16,21	33,13	25,61	4,17
Circunferência da Panturrilha	26,50	50,10	36,57	4,63
Distância Percorrida (m)	594,36	1005,84	765,45	95,96
VO2 máximo (ml/Kg/min)	21,81	34,16	26,94	2,88
Resistência Membros Superiores	18,00	29,00	23,69	2,71
Resistência Membros Inferiores	18,00	33,00	24,04	4,24
Força Membros Superiores	15,00	26,00	21,04	3,29
Força Membros Inferiores	17,00	30,00	23,46	3,55
Flexibilidade (cm)	13,00	20,00	18,15	1,59
Composição Corporal	20,98	40,27	30,70	3,96
Resistência Aeróbia	18,03	28,23	22,27	2,38
Resistência Muscular Localizada	16,85	27,00	22,10	2,51
Força Muscular	31,50	51,27	41,48	5,81
Flexibilidade	9,29	14,29	12,97	1,14
ICF	22,07	29,42	25,90	1,87

Castro et al. (2020) ao avaliarem idosos com diferentes práticas físicas, constataram que aqueles engajados em programas funcionais apresentavam maior desempenho nas variáveis de força e resistência muscular, além de melhor equilíbrio e coordenação motora.

Ribeiro (2006) a especificidade do treinamento funcional resistido, produz estímulos que reproduzem gestos e demandas da vida real, favorecendo a transferência dos ganhos de força e resistência para o cotidiano.

Ribeiro et al. (2018) a relação entre composição corporal e desempenho funcional é crucial, pois o acúmulo excessivo de massa gorda e a perda de massa magra impactam negativamente na mobilidade e aumentam o risco de quedas.

Rosa et al. (2025) observaram que idosos praticantes de ginástica funcional apresentaram menores índices de risco de quedas em comparação a grupos sedentários, devido à melhora da força dos membros inferiores, do equilíbrio e da estabilidade postural.

Netto (2004), o treinamento funcional promove adaptações que compensam as perdas típicas do envelhecimento, como a redução da força contrátil e da densidade capilar muscular. O estímulo contínuo à contração muscular, aliado ao trabalho cardiorrespiratório, favorece o aumento do fluxo sanguíneo, a oxigenação tecidual e a preservação da função mitocondrial.

Tabela 3 - Características descritivas da amostra feminina e masculina (média aritmética \pm desvio padrão) e comparação das médias (teste t de Student).

Variável	Descrição		Comparação	
	Feminino	Masculino	t	p
Idade (anos)	64,90 \pm 5,57	68,81 \pm 5,82	-1,71	0,102
Massa Corporal (KG)	54,66 \pm 9,88	72,34 \pm 11,37	4,19	<0,001*
Estatura (m)	1,50 \pm 0,07	1,66 \pm 0,07	5,81	<0,001*
IMC (Kg/m²)	24,44 \pm 4,41	26,34 \pm 3,98	-1,11	0,283
Circunferência da Panturrilha	33,97 \pm 4,67	38,19 \pm 3,92	-2,38	0,029*
Distância Percorrida (m)	727,40 \pm 123,39	789,24 \pm 68,14	-1,65	0,111
VO2 máximo (ml/Kg/min)	25,80 \pm 3,70	27,66 \pm 2,04	-1,65	0,111
Resistência Membros Superiores	23,00 \pm 2,71	24,13 \pm 2,70	-1,03	0,313
Resistência Membros Inferiores	22,50 \pm 3,44	25,00 \pm 4,50	-1,60	0,124
Força Membros Superiores	20,40 \pm 3,53	21,44 \pm 3,05	-0,79	0,435
Força Membros Inferiores	22,70 \pm 3,83	23,94 \pm 3,40	-0,86	0,398
Flexibilidade (cm)	18,70 \pm 1,16	17,81 \pm 1,76	1,55	0,134
Composição Corporal	28,87 \pm 3,98	31,84 \pm 3,61	-1,97	0,061
Resistência Aeróbia	21,32 \pm 3,06	22,86 \pm 1,69	-1,65	0,111
Resistência Muscular Localizada	21,44 \pm 2,51	22,50 \pm 2,51	-1,05	0,306
Força Muscular	40,20 \pm 6,46	42,29 \pm 5,42	-0,89	0,382
Flexibilidade	13,36 \pm 0,83	12,72 \pm 1,26	1,55	0,134
ICF	25,04 \pm 2,09	26,44 \pm 1,55	-1,97	0,061

Ativa

Segundo Netto (2004) a diminuição da massa muscular é um dos principais indicadores do declínio fisiológico no envelhecimento, afetando diretamente a força e a resistência dos membros inferiores.

O Treinamento Funcional é uma ferramenta eficaz para a melhora das atividades da vida diária dos idosos, pois estimula a força, o equilíbrio e a coordenação motora, componentes que se deterioram com a idade (Cruz; Touguinha, 2015).

Esses resultados estão de acordo com os padrões fisiológicos observados entre os sexos, em que o homem tende a apresentar maior massa muscular e densidade óssea em decorrência da ação da testosterona, enquanto as mulheres possuem menor massa corporal total e maior percentual de gordura relativa, o que influencia diretamente o desempenho físico e a aptidão funcional (Netto, 2004).

Tabela 4 – Grau de correlação bivariada de Pearson entre as variáveis do estudo.

	ID	MC	H	IMC	CP	DIS	VO2	RMS	RMI	FMS	FMI	FLX	CC	RA	RL	FM	ICF	
ID												0.42						
MC				0.66	0.78	0.80						-0.40	0.87					
H			<0.01*				0.51											
IMC				<0.01*				0.63				-0.45	0.91					
CP					<0.01*	0.01*	<0.01*						0.90					
DIS								1.00						1.00		0.55		
VO2							<0.01*							1.00		0.55		
RMS									0.71	0.62					1.00	0.74	0.77	
RMI										0.52								
FMS									<0.01*	0.65				0.71	0.96	0.83		
FMI										<0.01*	0.01*	<0.01*			0.62	0.83	0.74	
FLX	0.03*	0.04*		0.02*									0.39					
CC		<0.01*			<0.01*	<0.01*						0.04*						
RA							<0.01*								0.55			
RL								<0.01*							0.74	0.77		
FM									<0.01*	<0.01*					<0.01*	0.87		
ICF										<0.01*	<0.01*	<0.01*			<0.01*	<0.01*	<0.01*	

* ID – Idade; MC – Massa Corporal; H – Estatura; IMC – Índice de Massa Corporal; CP - Circunferência da Panturrilha; DIS - Distância Percorrida; VO2 – VO2 máximo; RMS – Resistência de Membros Superiores, RMI – Resistência de Membros Inferiores; FMS – Força de Membros Superiores; FMI – Força de Membros Inferiores; FLX – Flexibilidade; CC – Composição Corporal; RA – Resistência Aeróbia; RL – Resistência Muscular Localizada; FM – Força Muscular; ICF – Índice de Condicionamento Físico.

O treinamento de força e o treinamento aeróbico em idosos geram adaptações fisiológicas capazes de melhorar a autonomia funcional, aumentar a massa magra e reduzir a sarcopenia (Araújo-Gomes et al. 2023).

Riviati; Indra (2023) em uma revisão sistemática sobre atividade física em idosos, analisaram 13 estudos e encontraram uma associação significativa entre força muscular e desempenho físico em 10 deles.

Estudo envolvendo idosos no Japão revelou uma forte relação entre força muscular e velocidade máxima de caminhada, sugerindo que a preservação da força muscular em vez da massa muscular pode ser mais importante para a preservação da mobilidade na população idosa (Hayashida et.al., 2014).

O Treinamento Funcional é uma das formas de potencializar a força, resistência, flexibilidade, coordenação e o equilíbrio do idoso, que sofre com o declínio da capacidade funcional do seu organismo durante o processo do envelhecimento (Glória; Sandoval, 2011).

Um programa de quatro semanas de treinamento funcional no equilíbrio das capacidades funcionais e da composição corporal de idosos foi suficiente na melhoria significativa da força, na diminuição da massa gorda, no aumento da massa magra, na resistência dos membros inferiores e superiores e na flexibilidade dos idosos ativos, proporcionando melhora na funcionalidade do idoso, auxiliando na prevenção de quedas e da morbimortalidade (Albuquerque et.al., 2022).

CONCLUSÃO

O idoso que se mantém ativo por meio da prática regular de ginástica funcional possui aptidão física que lhe permite realizar suas atividades do dia a dia com maior vigor e mais independência funcional.

Os resultados das avaliações confirmam esta afirmativa, onde se observou níveis de força e resistências muscular, resistência aeróbica e flexibilidade satisfatórios, considerando as características da amostra.

Os índices de condicionamento físico obtidos na amostra, na sua maioria classificam os idosos com condicionamento físico alto e muito alto, evidenciando que a prática da ginástica funcional de forma regular proporciona benefícios para a aptidão física, para a saúde e qualidade de vida em indivíduos idosos.

Faculdade Interamericana de Ciencias Sociales – FICS

Milena Roberta Carmona Menezes



Obrigada!

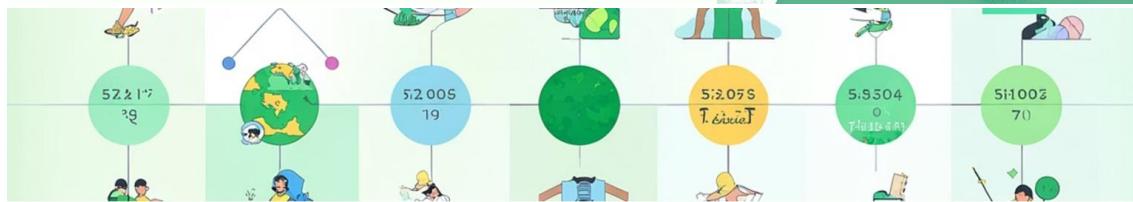
milenaroberta.personal@gmail.com

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

SENTIDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DO ALUNO: UM ESTUDO COM EDUCADORES DA REDE ESTADUAL DE SANTARÉM-PA

PATRICIA CARLA DA SILVA FERREIRA

Orientador: Prof. Pós-doutor Ricardo F. Pinto



Contexto Histórico da Educação Física

Perspectiva Higienista

Normatização dos corpos e controle da saúde pública

Cultura Corporal

Valorização de expressões corporais, jogos, danças e lutas (PCN)

1

2

3

4

Visão Esportivista

Priorização da aptidão física e rendimento esportivo

Formação Integral

Desenvolvimento da autonomia e pensamento crítico

Made with GRAMMA



Por que estudar a Educação Física no Ensino Médio?

Relevância Legal

- LDB nº 9.394/96 e Lei nº 10.793/2003
- Componente curricular obrigatório
- Integração ao projeto pedagógico

Desafios Persistentes

- Desvalorização institucional
- Infraestrutura inadequada
- Visão reducionista da disciplina

Made with **GRAMMA**

Objetivo geral

Analisar a percepção de professores, diretores, vice-diretores e pedagogos da rede pública estadual de ensino de Santarém-Pará sobre a importância da disciplina de Educação Física para o desenvolvimento integral dos alunos do Ensino Médio.

Objetivos específicos

Analisar as percepções de professores, diretores, vice-diretores e pedagogos acerca da importância da Educação Física para o desenvolvimento físico, cognitivo e psicológico dos estudantes do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Santarém-Pará.

Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física no processo de planejamento e execução das aulas na rede pública estadual de ensino de Santarém-Pará.

Verificar de que forma a gestão escolar oferece apoio institucional aos docentes que ministram aulas de Educação Física para alunos do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Santarém-Pará.

Made with **GRAMMA**

Questões Centrais da Pesquisa

Percepções dos Educadores

Como professores e gestores percebem a importância da EF para o desenvolvimento físico, cognitivo e psicológico dos alunos?

Dificuldades Enfrentadas

Quais são os principais obstáculos relatados pelos professores de Educação Física em Santarém-PA?

Apoio Institucional

De que maneira a gestão escolar oferece suporte aos docentes de Educação Física?

Metodologia do Estudo



Tipo de Estudo

Descritivo e exploratório com abordagem quali-quantitativa



Amostra

35 profissionais: professores, diretores, vice-diretores e pedagogos



Instrumento

Questionário estruturado com escala Likert de 5 pontos

Made with GAMMA



Perfil dos Participantes

68,6%

Feminino

Predominância de mulheres reflete feminização do magistério

40%

31-40 anos

Faixa etária predominante indica maturidade profissional

42,9%

Mais de 10 anos

Tempo de atuação na Educação Básica

62,9%

Dois turnos

Sobrecarga de trabalho docente



Importância da Educação Física: Percepções



Desenvolvimento Físico

Concordam que a EF contribui para o desenvolvimento motor



Saúde Mental

Reconhecem melhoria no bem-estar psicológico



Formação Integral

Afirmam que a prática regular contribui para a integralidade



Dimensão Cognitiva

Reconhecem que as aulas favorecem o desenvolvimento cognitivo

Consenso positivo: Mais de 80% dos educadores reconhecem a EF como essencial para o desenvolvimento integral dos alunos

Made with GRAMMA



Principais Dificuldades Enfrentadas

Infraestrutura Inadequada

90% concordam: Falta de espaços físicos, materiais esportivos e manutenção das quadras

Turmas Superlotadas

85% relatam: Número elevado de alunos compromete observação individual e práticas inclusivas

Formação Continuada

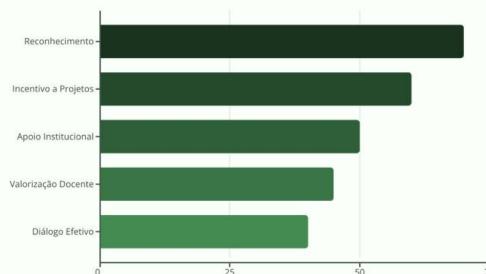
90% apontam: Carência de oportunidades de atualização e capacitação profissional

Carga Horária Insuficiente

85% defendem: Necessidade de ampliação para trabalho de qualidade

Made with **GRAMMA**

Apoio da Gestão Escolar



Fragilidade Institucional

Os dados revelam lacuna entre teoria e prática: reconhecimento moderado, mas apoio efetivo limitado.

Apenas 40% dos profissionais percebem diálogo constante com a gestão.

Necessidade urgente de gestão mais democrática e participativa.

Made with **GRAMMA**

Conclusões e Caminhos Futuros



Objetivos Alcançados

Compreensão ampla das percepções sobre a EF em Santarém-PA



Principais Achados

Valorização da disciplina coexiste com desafios estruturais persistentes



Recomendações

Políticas públicas para infraestrutura, formação continuada e gestão participativa

"A consolidação da Educação Física como componente essencial depende de políticas escolares mais participativas, infraestrutura adequada e reconhecimento do professor como agente transformador do contexto educativo."





FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DOCENTE:
UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL
PROF.ZELIA FLEXA DA SILVA MAGALHÃES
BARATA/ PA

ROSÂNGELA CORRÊA MODESTO

Orientador: Prof. Pós-doutor Ricardo Figueiredo Pinto

Made with GAMMA



Contexto da Educação Inclusiva

Marco Internacional

A Declaração de Salamanca (1994) estabeleceu que escolas regulares inclusivas são o meio mais eficaz de combater discriminação e construir uma sociedade inclusiva.

Realidade Brasileira

O Brasil reformulou seu arcabouço normativo, reconhecendo a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como recurso complementar e suplementar à escolarização.

Questões Centrais da Pesquisa



Percepção Docente

Como os professores percebem o papel do AEE na aprendizagem dos alunos?



Desafios Enfrentados

Quais os principais obstáculos no processo de atendimento educacional especializado?



Estratégias Pedagógicas

Quais práticas são utilizadas para promover a inclusão escolar no contexto do AEE?

Made with **GRAMMA**

Objetivos do Estudo

01

Objetivo Geral

Analisar a importância do AEE na visão de docentes da Escola Municipal Profª Zélia Flexa da Silva

02

Compreender Percepções

Entender como docentes percebem o papel do AEE na aprendizagem dos alunos

03

Verificar Desafios

Identificar os principais obstáculos enfrentados pelos professores no AEE

04

Identificar Estratégias

Mapear as práticas pedagógicas utilizadas para promover inclusão escolar

Made with **GRAMMA**

Metodologia da Pesquisa

Tipo de Estudo	Instrumento	Participantes
Pesquisa descritiva com abordagem quantitativa	Questionário estruturado com escala Likert em quatro blocos temáticos	38 docentes da escola municipal em Magalhães Barata/PA



Perfil dos Participantes

68%

76%

63%

47%

Professores da Sala
Comum
Maioria atuando diretamente
com estudantes

Atuam com PAEE
Experiência direta com
público-alvo da Educação
Especial

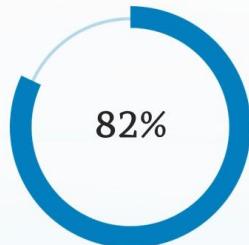
Sem Formação
Específica
Não possuem formação em
Inclusão/AEE

Licenciatura
Formação acadêmica
predominante

A diversidade formativa e experiencial dos docentes revela um cenário comum em redes públicas brasileiras: profissionais comprometidos, porém frequentemente sem formação aprofundada em inclusão.

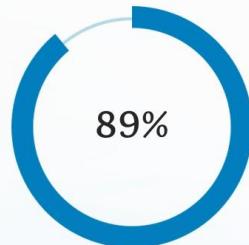
Made with GRAMMA

Percepções sobre o Papel do AEE



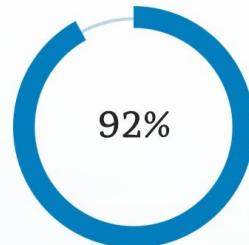
Contribui para Autonomia

Concordam que o AEE promove independência dos estudantes



Complementa Aprendizagem

Reconhecem função complementar do atendimento



Trabalho Colaborativo

Consideram fundamental a articulação entre professores

Desafio identificado: Apesar do reconhecimento positivo, 50% dos docentes demonstram incerteza quanto à compreensão plena das funções do AEE, revelando necessidade de formação continuada.

Made with **GRAMMA**



Principais Desafios Enfrentados

Falta de Recursos

87% apontam carência de materiais didáticos e tecnologias assistivas como obstáculo crítico

Formação Continuada

82% indicam ausência de capacitação específica para atuar com estudantes PAEE

Tempo de Planejamento

79% relatam falta de tempo para planejamento conjunto entre AEE e sala comum

Adaptação de Materiais

68% enfrentam dificuldades para adaptar recursos pedagógicos

Made with **GRAMMA**

Estratégias Pedagógicas Utilizadas

Recursos Multimodais

74% utilizam tecnologias assistivas e materiais adaptados para ampliar a acessibilidade

As estratégias revelam esforço criativo dos docentes, mas a articulação entre sala comum e AEE permanece como ponto mais frágil da prática inclusiva.

Habilidades Socioemocionais

82% promovem desenvolvimento socioemocional como parte da inclusão

Adaptações Curriculares

66% implementam adaptações individualizadas, embora ainda não seja prática universal

Conclusões e Caminhos Futuros

Avanços Reconhecidos

Percepção positiva sobre o AEE e reconhecimento de sua importância para autonomia e aprendizagem

Desafios Persistentes

Lacunas em formação, recursos, tempo de planejamento e articulação pedagógica

Recomendações

Investimento em formação continuada, recursos estruturais e fortalecimento do trabalho colaborativo

"A inclusão não é um estado, mas um processo contínuo de remoção de barreiras. A escola avançou além da inclusão normativa e caminha para uma inclusão processual, mas ainda depende de condições sustentáveis."

Made with GAMMA



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
MESTRADO EM SAÚDE PÚBLICA



Perfil Funcional e Qualidade de Vida de Idosos Praticantes de Treinamento Resistido Supervisionado: Um estudo transversal

ADRIANA MARIA LEÃO DE MOURA

ORIENTADOR: PROF. PÓS-DOUTOR RICARDO FIGUEIREDO PINTO

Made with GAMMA



O Envelhecimento Populacional no Brasil

12%

População Mundial

Idosos representam 12% da
população global atualmente

25,5%

Projeção 2060

Estimativa para o Brasil: 25,5% da
população será idosa

58,2M

Total Projetado

Cerca de 58,2 milhões de
brasileiros com 60+ anos em 2060

O crescimento acelerado da população idosa exige políticas públicas e práticas de saúde que promovam autonomia e qualidade de vida.

Made with GAMMA



Treinamento Resistido: Benefícios Comprovados

Benefícios Físicos

- Aumento da força muscular
- Manutenção da massa magra
- Melhoria da funcionalidade
- Redução do risco de mortalidade
- Prevenção de doenças crônicas

Benefícios Bioquímicos

- Redução da inflamação sistêmica
- Regulação de marcadores inflamatórios
- Melhoria do sistema imunológico
- Envelhecimento mais saudável

Made with GRAMMA

Justificativa



Lacuna Científica

Poucos estudos descritivos sobre perfil funcional de idosos em TR supervisionado



Políticas Públicas

Dados podem subsidiar ações de promoção à saúde mais assertivas



Padronização

Necessidade de metodologias consistentes para avaliar intensidade e frequência

Made with GRAMMA

Questão Central da Pesquisa

Quais são os níveis de funcionalidade e qualidade de vida de idosos praticantes de treinamento resistido supervisionado?

01

Funcionalidade e Autonomia

Avaliação através de testes GDLAM, Time Up and Go, Índices de Katz e Lawton & Brody

02

Qualidade de Vida

Mensuração dos escores através do questionário WHOQOL

03

Perfil Clínico

Caracterização dos praticantes considerando aspectos de saúde

Made with GRAMMA

Objetivo geral e específicos

Analisar o perfil funcional e os níveis de qualidade de vida de idosos praticantes de treinamento resistido com supervisão.

01

Funcionalidade e Autonomia

a) Descrever os níveis de funcionalidade e autonomia dos idosos por meio dos testes GDLAM, Time Up and Go e Índices de Katz e Lawton & Brody.

02

Qualidade de Vida

b) Identificar os escores de qualidade de vida percebida dos participantes com base no questionário WHOQOL.

03

Perfil Clínico

c) Descrever o perfil dos praticantes de TR supervisionado, considerando os aspectos clínicos.

Made with GRAMMA

Metodologia do Estudo

	Tipo de Estudo Quantitativo, descritivo e transversal
	Local Laboratório de Exercício Resistido e Aplicado (LERES) - UEPB, Belém/PA
	Amostra 19 idosos (15 mulheres, 4 homens), 60-78 anos, praticantes há ≥ 12 meses
<input checked="" type="checkbox"/> Instrumentos validados: Índice de Katz, Escala de Lawton & Brody e Protocolo GDLAM garantiram rigor científico na avaliação.	



Perfil dos Participantes



Características

- Idade: 60 a 78 anos
- Fase inicial do envelhecimento
- Preservação funcional
- Boa capacidade adaptativa
- Engajamento em atividades físicas

Made with GRAMMA

Resultados: Autonomia Excepcional

Índice de Katz

100%

Independentes nas atividades básicas de vida diária

Lawton & Brody

78,9%

Independentes nas atividades instrumentais

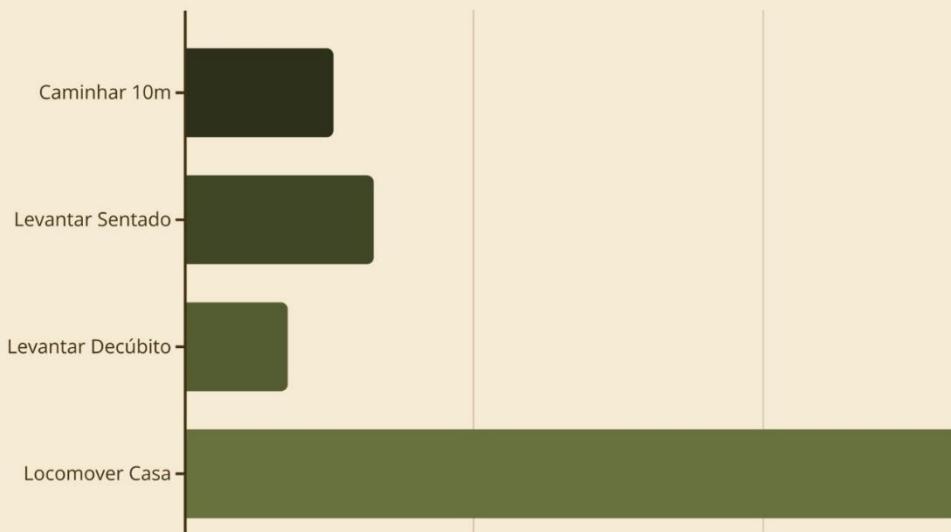
GDLAM Global

15,8s

Classificação "Muito Bom" em autonomia funcional



Desempenho no Protocolo GDLAM





Conclusões e Perspectivas



Objetivo Alcançado

TR supervisionado mantém autonomia funcional e melhora qualidade de vida

Contribuição

Dados subsidiam políticas públicas de envelhecimento ativo

Futuro

Estudos longitudinais com amostras maiores e grupos controle

"O envelhecimento, quando acompanhado de movimento, consciência corporal e suporte técnico, revela-se não como um processo de declínio, mas como uma fase de manutenção da dignidade, da autonomia e da vitalidade humana."

Made with **GAMMA**



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

EVASÃO ESCOLAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DESAFIO ENFRENTADO NO ENSINO FUNDAMENTAL II NA ESCOLA ESTADUAL 7 DE SETEMBRO

ANTÔNIO FERNANDO TAVARES GUEDES
ORIENTADOR: PROF. PÓS-DOUTOR RICARDO F. PINTO



O Desafio da Evasão

A evasão escolar é um dos grandes desafios da educação brasileira, refletindo desigualdades sociais, econômicas e pedagógicas. Na Educação Física, essa problemática assume contornos ainda mais complexos.

Envolve desinteresse dos alunos, falta de infraestrutura, escassez de recursos pedagógicos e desvalorização da disciplina no currículo escolar.

Made with GRAMMA

Dimensões do Problema

Fatores Internos

Práticas pedagógicas descontextualizadas, metodologias centradas no rendimento e ausência de inclusão.

Fatores Externos

Desigualdade social, falta de apoio familiar e necessidade de trabalho precoce dos estudantes.

Modelo Excludente

Valorização apenas do desempenho físico cria ambiente hierárquico e desmotivador.



Questões Centrais da Investigação



Práticas Pedagógicas

Como o professor pode planejar e conduzir práticas que reduzam a evasão escolar na Educação Física?



Fatores Internos

Quais elementos dentro da escola favorecem a evasão nas aulas de Educação Física?



Fatores Externos

Que influências sociais, familiares e culturais contribuem para o aumento da evasão?

Made with GRAMMA

Objetivo Geral

Analisar os fatores internos e externos que contribuem para a evasão escolar nas aulas de Educação Física, buscando compreender os desafios enfrentados e as possibilidades de intervenção pedagógica que favoreçam a permanência e o engajamento dos estudantes.



Objetivos Específicos

01

Estratégias Pedagógicas

Investigar as estratégias utilizadas pelos professores para reduzir a evasão e promover a participação dos alunos.

02

Fatores Internos

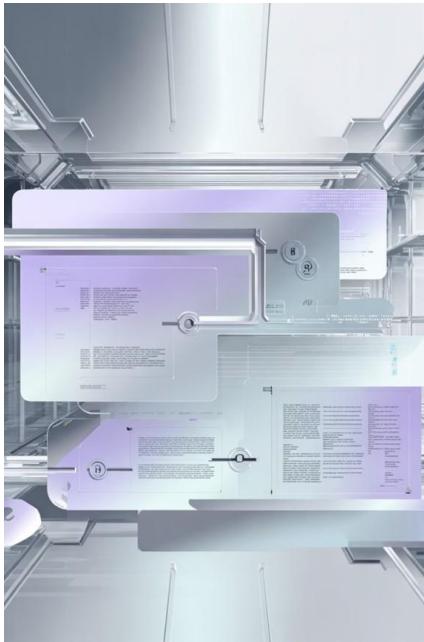
Identificar os fatores da escola que influenciam o desinteresse e o afastamento dos estudantes.

03

Fatores Externos

Analisar aspectos sociais, familiares e culturais que contribuem para a evasão nas aulas.

Made with GRAMMA



Contexto Histórico dos Estudos sobre Evasão

1 1938 - Estados Unidos

John McNeely conduz estudo pioneiro sobre abandono estudantil pelo Ministério do Interior.

2 Século XX - Europa

França, Reino Unido e Suécia desenvolvem políticas consolidadas de enfrentamento à evasão.

3 1995 - Brasil

SESu/MEC institui Comissão Especial para Estudo da Evasão no ensino superior.

Made with **GAMMA**



Desafios no Enfrentamento da Evasão

Limitações Institucionais

Segundo Cislaghi (2008), os esforços institucionais foram limitados e desarticulados por muito tempo.

- Acompanhamento apenas quantitativo do fluxo de estudantes
- Falta de análise sistemática dos padrões de permanência
- Ausência de ações articuladas entre diagnóstico, prevenção e acolhimento
- Necessidade de políticas mais robustas e integradas



Estado Democrático de Direito e Educação

Constituição de 1988

Marco que encerrou o regime militar e inaugurou a redemocratização, comprometida com dignidade humana e cidadania.

Princípios Fundamentais

Soberania nacional, cidadania, dignidade humana, valorização do trabalho e diversidade política.

Direito à Educação

Reconhecido como elemento fundamental para inclusão social, empoderamento e transformação da realidade.

Made with GAMMA



Tipo e Desenho do Estudo

Natureza Descritiva

Identificação e interpretação das características da evasão sem interferir no fenômeno estudado.

Abordagem Quantitativa

Questionário estruturado com escala Likert para mensurar frequência e intensidade das opiniões.

Caráter Exploratório

Aproximação inicial com tema pouco estudado na região Norte, formulando hipóteses para estudos futuros.

Desenho transversal realizado em momento único, captando percepções e práticas pedagógicas dos profissionais envolvidos.

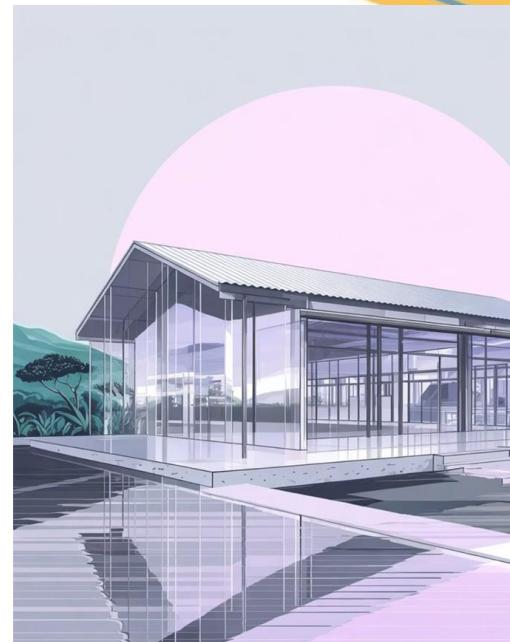
Local da Pesquisa

Escola Estadual 7 de Setembro

Localizada na Comunidade do Cachaço, Serra do Navio, Amapá.
Contexto rural com desafios singulares:

- Logística de transporte e acesso limitado
- Compartilhamento de prédio desde 2016
- Vulnerabilidade socioeconômica da comunidade
- Infraestrutura escolar com limitações físicas

Condições materiais e institucionais impactam diretamente a prática pedagógica e participação dos alunos.



População e Amostra

35

21

6+

População Total

Profissionais da
escola: 30
professores, 4
coordenadores e 1
diretor

Amostra Intencional

18 professores de
Educação Física e 3
coordenadores
pedagógicos

Tempo Mínimo

Meses de atuação na
escola como critério
de inclusão

Critérios de inclusão: profissionais efetivos ou contratados com vínculo direto ao processo pedagógico e envolvimento com Educação Física ou coordenação.

Made with GRAMMA

Instrumentos e Análise

01

Questionário Estruturado

Escala Likert e perguntas abertas validadas por especialistas, aplicadas presencialmente com garantia de anonimato.

03

Análise Qualitativa

Análise de conteúdo segundo Bardin (2016) para categorização e interpretação das percepções docentes.

02

Análise Quantitativa

Estatística descritiva com frequências absolutas e relativas para identificar tendências e correlações.

04

Triangulação Metodológica

Integração dos resultados quantitativos e qualitativos para visão ampla e coerente do fenômeno.

- Ética:** Pesquisa respeitou Resolução CNS 466/2012, com autorização formal e consentimento dos participantes.
Riscos mínimos, benefícios expressivos para comunidade escolar e área acadêmica.

Made with **GRAMMA**



Resultados

Perfil dos Profissionais

66,7% 71,4% 47,6%

Professoras

Predominância feminina reflete feminização do magistério na Educação Básica

Experiência

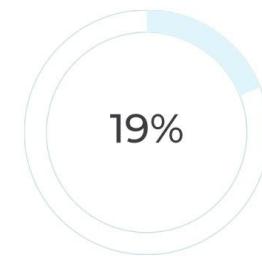
Possuem entre 6 e mais de 10 anos de atuação na Educação Básica

Formação

Apenas licenciatura em Educação Física, evidenciando necessidade de formação continuada

Made with **GRAMMA**

Infraestrutura: O Grande Obstáculo



Infraestrutura Adequada

Apenas 19% consideram a estrutura da escola apropriada para as aulas



Limitações Materiais

Afirmam que falta de espaço e materiais limita a qualidade das aulas



Apoio da Gestão

Reconhecem algum suporte institucional para projetos de Educação Física

"A precariedade das condições de ensino e a desvalorização histórica da Educação Física no currículo escolar reduzem as possibilidades de experimentação corporal e inovação metodológica."

Made with **GRAMMA**



Fatores Sociais e Emocionais

Apoio Familiar

95,2% concordam que a falta de apoio familiar influencia o desinteresse dos alunos

Condição Socioeconômica

95,2% afirmam que vulnerabilidade social afeta diretamente a participação

Aspectos Emocionais

Timidez, vergonha do corpo e medo de julgamentos são barreiras significativas

Made with **GRAMMA**



O Desafio da Inclusão



Reconhecimento

71,5% afirmam que as aulas contemplam todos os alunos

Preparação

Apenas 38,1% se sentem preparados para incluir alunos com deficiência

Necessidade

Carência de formação continuada e recursos adaptados gera insegurança

Made with **GRAMMA**

Estratégias para Reduzir a Evasão

01	Diversificação de Conteúdos	02	Melhoria Estrutural	03	Formação Continuada
	Aulas variadas além dos esportes tradicionais, incluindo práticas corporais locais e atividades lúdicas		Investimento em quadras, materiais esportivos, vestiários e espaços adequados para as práticas		Capacitação docente para práticas inclusivas, metodologias ativas e uso de tecnologias
04	Integração Família-Escola	05	Interdisciplinaridade		
	Projetos que aproximen as famílias através de eventos esportivos e campanhas de valorização				Articulação com outras áreas do conhecimento para ampliar significados da Educação Física

Made with **GRAMMA**

Caminhos para a Transformação

A evasão nas aulas de Educação Física é um fenômeno multifacetado que exige ações integradas entre professores, gestão escolar, famílias e políticas públicas.

90,5% dos professores concordam que práticas pedagógicas inclusivas e significativas podem reduzir a evasão, desde que acompanhadas de condições estruturais adequadas.

A Educação Física precisa ser ressignificada como componente essencial da formação integral, promovendo saúde, cidadania e transformação social.



Recomendações para Futuras Pesquisas



Ampliar Amostra

Incluir mais escolas e contextos geográficos e socioeconômicos diversos.

Perspectiva dos Alunos

Incorporar relatos de estudantes e famílias para compreensão mais precisa dos fatores externos.

Estudos Longitudinais

Analizar o impacto de programas de intervenção pedagógica e políticas institucionais ao longo do tempo.

Novas investigações fortalecerão o debate sobre a Educação Física como prática educativa transformadora, essencial para o desenvolvimento integral dos alunos e para a construção de uma escola mais justa, inclusiva e participativa.

Made with GRAMMA



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

DOUTORADO EM CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: UMA ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DE
INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTO AUTISTA NAS
PRÁTICAS FÍSICAS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Elcinery Correa Dias

Orientador: Prof. Pós-doutor Ricardo Figueiredo Pinto

1. Introdução

- Avanço das políticas inclusivas no Brasil (CF/1988, LDB/1996, Declaração de Salamanca).
- Inclusão como compromisso ético e social.
- Educação Física como espaço privilegiado de interação, respeito e empatia.
- Importância da formação docente para lidar com a diversidade.
- Foco do estudo: inclusão de alunos com TEA no 6º ano do Ensino Fundamental II.

Made with GRAMMA

2. Problemática

Desafio Legal vs. Prático

Inclusão consolidada em lei, mas com dificuldades práticas.

Lacunas na Formação

Ausência de estratégias pedagógicas adaptadas e formação docente insuficiente.

Dualidade das Aulas

Aulas de Educação Física podem ser inclusivas ou excludentes, dependendo da condução.

Questão central:

"De que forma as aulas de Educação Física podem contribuir para a inclusão efetiva de alunos com TEA no 6º ano do Ensino Fundamental II?"

3. Justificativa

- Necessidade de superar paradigmas que marginalizam alunos com TEA.
- Leis e tratados garantem o direito à educação inclusiva (CF/1988, LBI/2015, Salamanca/1994).
- Educação Física favorece desenvolvimento global, mas requer adaptação.
- Relevância social: promoção da empatia e respeito à diversidade.
- Relevância científica: ampliação do debate sobre práticas inclusivas.
- Relevância educacional: contribuição para formação de professores reflexivos e sensíveis.



4. Questões a Investigar

- 1 Quais são as percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com TEA?
- 2 Como planejam e executam suas práticas pedagógicas?
- 3 Quais dificuldades enfrentam na promoção da inclusão nas aulas de Educação Física?

Made with GRAMMA

5. Objetivo Geral

Analisar a importância da inclusão de alunos, do 6º ano do Ensino Fundamental II, diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista dentro da disciplina de Educação Física escolar.

Objetivos Específicos

-
- 1 Investigar percepções docentes sobre a inclusão de alunos com TEA.
 - 2 Analisar estratégias e adaptações curriculares utilizadas.
 - 3 Identificar dificuldades pedagógicas, estruturais e formativas enfrentadas pelos professores.

Made with GRAMMA

Referencial Teórico

Educação Brasileira e Políticas Inclusivas

Base Legal

Constituição Federal de 1988 e LDB 9.394/1996: garantem o direito à educação e a valorização da diversidade.

Avanços Legais

Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) e políticas públicas voltadas à acessibilidade.

Desafios Persistentes

Desigualdades regionais, falta de recursos e defasagem na formação docente.

Made with GRAMMA

Educação Inclusiva como Direito

Princípios Fundamentais

- Inclusão vista como instrumento de justiça social (Sarlet, 2009).
- Princípio da isonomia: igualdade de oportunidades considerando as diferenças.
- Escola deve garantir não apenas o acesso, mas a participação e permanência com qualidade.

Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)

- Base mundial para a educação inclusiva.
- Defende a adaptação das escolas à diversidade dos alunos e o aprendizado colaborativo.
- Influenciou diretamente as políticas educacionais brasileiras.

Made with GRAMMA

Formação Docente e Prática Pedagógica



Papel do Professor

Souza (2019): o professor é agente central da inclusão; requer preparo técnico e empatia.



Formação Insuficiente

Formação inicial e continuada ainda insuficiente para lidar com o TEA e outras deficiências.



Necessidades

Necessidade de currículos flexíveis, metodologias ativas e apoio interdisciplinar.

Educação Física no Contexto Escolar

- Evolução histórica: da influência médica, militar e esportiva para abordagens críticas e inclusivas.
- Educação Física contemporânea: enfoque no desenvolvimento integral (motor, afetivo e social).
- Schlickmann (2024): práticas corporais promovem autoestima, autonomia e convivência.

Made with GAMMA

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Transtorno do neurodesenvolvimento que afeta comunicação, socialização e comportamento.

CID define níveis de suporte de leve a severo.

No contexto escolar, exige **adaptações pedagógicas individualizadas**.



Educação Física e o TEA

- Atividades motoras e jogos simbólicos favorecem comunicação, cooperação e autoconfiança.
- O movimento é ferramenta de inclusão e expressão.
- Importância da mediação docente e do planejamento sensível à diversidade.

Metodologia

01

Tipo de Estudo

Pesquisa descritiva, de abordagem quantitativa com elementos qualitativos.

Objetiva compreender fenômenos educacionais sob a ótica dos professores.

03

Local da Pesquisa

Escola pública da região Norte do Brasil, com turmas inclusivas do 6º ano do Ensino Fundamental II.

02

Desenho do Estudo

Estrutura baseada em levantamento de percepções e práticas docentes sobre a inclusão de alunos com TEA.

Análise integrada entre dados estatísticos e interpretação teórica.

04

População e Amostra

20 professores de Educação Física atuantes diretamente com alunos com TEA.

Critério: experiência comprovada em turmas inclusivas.

Made with GRAMMA

Coleta e Análise de Dados

Instrumento de Coleta de Dados

Questionário estruturado com Escala Likert de 5 pontos.

Eixos temáticos:

- Concepções sobre inclusão;
- Planejamento e práticas pedagógicas;
- Dificuldades e desafios;
- Formação e desenvolvimento profissional;
- Impactos e resultados da inclusão.

Procedimentos e Ética

Aplicação presencial, sigilo garantido e consentimento dos participantes.

Fundamentação ética conforme normas de pesquisa em educação.

Análise de Dados

Estatística descritiva (frequência e porcentagem).

Interpretação teórica com base em Souza, Rogalski, Schlickmann e Sarlet.

Made with GRAMMA

Resultados e Discussão

Eixo 1 – Concepções sobre Inclusão

Professores reconhecem a inclusão como direito fundamental.

Compreendem o papel da Educação Física na promoção da convivência e empatia.

Destacam importância da mediação docente e do respeito às diferenças individuais.

Eixo 2 – Planejamento e Práticas Pedagógicas

- Práticas mais eficazes: atividades adaptadas, jogos cooperativos e integração em duplas ou grupos.
- Dificuldade em adaptar conteúdos sem comprometer a dinâmica da turma.
- Pouca utilização de recursos visuais e tecnológicos específicos para TEA.

Made with GRAMMA

Desafios e Formação

Eixo 3 – Dificuldades e Desafios

- Falta de formação específica sobre autismo e inclusão.
- Estrutura física inadequada e carência de materiais adaptados.
- Resistência de alguns colegas e ausência de apoio institucional.

Eixo 4 – Formação e Desenvolvimento Profissional

- A maioria dos docentes não recebeu capacitação específica sobre TEA.
- Desejo de participar de cursos e formações continuadas.
- Formação inclusiva ainda vista como responsabilidade individual, não institucional.

Eixo 5 – Impactos e Resultados

Educação Física percebida como espaço de acolhimento e pertencimento.

Aulas inclusivas promovem melhora na socialização e autoestima dos alunos com TEA.

Resultados positivos quando há planejamento conjunto entre equipe pedagógica e professor de Educação Física.

Síntese Analítica

Inclusão ainda incipiente, mas em progresso. Reforça a importância de políticas públicas, estrutura adequada e valorização docente. A Educação Física, quando bem conduzida, torna-se ferramenta potente de inclusão, cidadania e empatia.

Made with GRAMMA

Conclusão



A inclusão de alunos com TEA é um processo em construção.

Exige formação docente contínua, estrutura adequada e apoio institucional.

A Educação Física pode ser ponte entre diversidade e convivência.

Políticas públicas e práticas pedagógicas devem caminhar juntas.

Escola inclusiva é aquela que acolhe, respeita e potencializa todos os alunos.



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

DOUTORADO EM CIÉNCIA DA EDUCAÇÃO

**A PRÁTICA AVALIATIVA NA EJA: UM ESTUDO
COM DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II,
NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
INFANTIL E FUNDAMENTAL PROF.TEODORA
COSTA FERREIRA EM MAGALHÃES
BARATA/PA**

LEANDRO RIBEIRO DA SILVA

ORIENTADOR: PROF. PÓS-DOUTOR RICARDO FIGUEIREDO PINTO

Made with GAMMA



O Desafio da Avaliação na EJA

Contexto Complexo

A avaliação na Educação de Jovens e Adultos envolve sujeitos com trajetórias interrompidas, experiências diversas e expectativas formativas específicas.

Exige processos avaliativos sensíveis às singularidades desse público, não podendo restringir-se a funções classificatórias.

Caráter Formativo

Deve assumir caráter formativo, acompanhando o percurso de aprendizagem e auxiliando na identificação de dificuldades e potencialidades.

Torna-se instrumento de reflexão e reorganização das práticas pedagógicas.

Made with GAMMA

Por Que Esta Pesquisa?



Urgência Social

Altos índices de evasão e retenção escolar na EJA fragilizam a permanência e o sucesso dos estudantes.



Práticas Inadequadas

Avaliação ainda herdada do ensino regular, sem considerar trajetórias interrompidas e tempos próprios de aprendizagem.



Necessidade de Mudança

Compreender criticamente as práticas avaliativas para propor estratégias que respeitem singularidades e promovam equidade.

Made with GAMMA

Questões Centrais da Investigação

1 Percepções Docentes

Quais as percepções dos professores sobre critérios e instrumentos avaliativos aplicados na EJA?

2 Adequação das Práticas

Como adequar práticas avaliativas às trajetórias, vivências e necessidades específicas dos estudantes?

3 Estratégias Efetivas

Quais estratégias promovem permanência, dignidade e valorização das aprendizagens significativas?

Made with GAMMA

Objetivos do Estudo



Objetivo Geral

Verificar as práticas avaliativas adotadas na EJA do Ensino Fundamental II na Escola Prof.^a Teodora Costa Ferreira.

Objetivos Específicos

- Compreender percepções docentes sobre critérios e instrumentos
- Analisar adequação das práticas às necessidades dos estudantes
- Verificar estratégias que promovem permanência e dignidade

Made with GAMMA



Metodologia da Pesquisa

Abordagem

Qualitativa e descritiva
Estudo de caso em contexto específico

Participantes

8 docentes da EJA
Escola no interior do Pará

Instrumento

Questionário estruturado
Escala Likert + questão aberta

Made with GAMMA

Perfil dos Docentes Participantes

8

Total de Docentes

Professores atuantes na EJA do Ensino
Fundamental II

75%

Mulheres

Predominância feminina no corpo
docente

37.5%

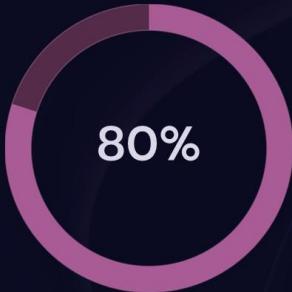
Experiência Avançada

Mais de 6 anos de atuação na EJA

Formação variada: licenciados e especialistas, com diversidade de experiências de 1 mês a mais de 6 anos na modalidade.

Made with GAMMA

Principais Achados: Práticas Avaliativas



80%

Instrumentos Diversificados

Concordam com uso de trabalhos,
produções escritas e autoavaliação



80%

Valorização de Experiências

Consideram vivências dos estudantes na
avaliação



100%

Necessidade de Formação

Reconhecem urgência de capacitação
sobre avaliação na EJA

Made with GAMMA

Desafios e Tensões Identificadas

Coexistência de Modelos

Práticas tradicionais classificatórias ainda convivem com tentativas de inovação pedagógica formativa.

Limitações Estruturais

Falta de recursos, materiais pedagógicos inadequados e carência de formação continuada específica.

Contexto Interiorano

Distâncias geográficas, isolamento e baixa oferta de cursos de capacitação impactam as práticas.

Incertezas Docentes

Insegurança quanto à flexibilização de critérios e adaptação aos ritmos de aprendizagem.

Made with GAMMA

Caminhos para o Futuro

01

Formação Continuada

Investir em capacitação específica sobre avaliação formativa na EJA

02

Integração Curricular

Articular currículo, avaliação e realidade local dos estudantes

03

Recursos Adequados

Melhorar materiais didáticos e condições estruturais das escolas

04

Políticas Contextualizadas

Desenvolver diretrizes que contemplem especificidades regionais

05

Ampliação da Pesquisa

Expandir estudos para outras escolas e territórios da região

Made with GAMMA



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

A Importância da Leitura para Educandos do 6º ao 9º Ano na visão dos professores

ROBERTO ASSUNÇÃO LOPES
ORIENTADOR: PROF. PÓS-DOUTOR RICARDO FIGUEIREDO PINTO

Made with GAMMA

A Leitura como Pilar da Formação Humana

Mais que uma Habilidade Técnica

A leitura é um instrumento de emancipação intelectual, social e emocional, capaz de ampliar horizontes e transformar a relação do sujeito com o mundo.

Desenvolve competências cognitivas, pensamento crítico e fortalece a linguagem, permitindo ao educando compreender, refletir e expressar-se com clareza.

Ferramenta de Cidadania

A leitura forma leitores críticos, conscientes e sensíveis, que aprendem a compreender não apenas o texto, mas também o mundo.

Atua como mediadora de experiências emocionais e sociais, aproximando os alunos de diferentes realidades e contextos.



Desafios Contemporâneos

Desinteresse dos Alunos

Muitos educandos demonstram pouco interesse pela leitura, refletindo lacunas no processo de ensino e na mediação pedagógica.

Metodologias Tradicionais

Uso excessivo de estratégias didáticas desatualizadas que não dialogam com o universo cultural dos estudantes.

Tecnologias Digitais

A concorrência das mídias digitais e a hiperconectividade dificultam o desenvolvimento de habilidades de leitura profunda.



Objetivos da Pesquisa

01

Objetivo Geral

Avaliar a importância da leitura para educandos do 6º ao 9º ano na visão dos professores da rede estadual do Pará.

02

Percepção Docente

Analizar como os professores percebem a importância da leitura para o desenvolvimento dos alunos.

03

Desafios Pedagógicos

Verificar os obstáculos enfrentados pelos docentes no estímulo ao hábito de leitura.

04

Práticas em Sala

Identificar estratégias utilizadas pelos professores para facilitar o processo ensino-aprendizagem através da leitura.

Made with GRAMMA

Metodologia

Tipo de estudo

Caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, de abordagem quantitativa, voltada à análise das percepções docentes sobre a importância da leitura e as dificuldades encontradas para estimular esse hábito entre os alunos do Ensino Fundamental II.

Desenho do estudo

O desenho adotado é não experimental e transversal, uma vez que não há manipulação de variáveis nem acompanhamento ao longo do tempo. Os dados são coletados em um único momento, possibilitando a análise das percepções dos participantes de forma pontual, refletindo o cenário existente no período da coleta.

Local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no contexto educacional da rede pública estadual do Pará, envolvendo professores que atuam em escolas situadas em diferentes municípios do estado.

População, amostra e critérios de inclusão

A população-alvo da pesquisa é composta por professores da rede pública estadual do Pará que atuam com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A amostra foi definida por conveniência, considerando a disponibilidade dos participantes e o acesso do pesquisador aos contatos.

Instrumentos e procedimentos

O questionário aplicado (APÊNDICE A) nesta pesquisa utilizou uma escala do tipo Likert de cinco pontos, a qual é amplamente empregada em estudos quantitativos de caráter descritivo, sobretudo em investigações na área da Educação.

Riscos e benefícios

A pesquisa apresenta riscos mínimos, uma vez que não envolve intervenções físicas ou psicológicas, tratando-se apenas de respostas a um questionário on-line. O único risco possível refere-se a eventual desconforto em expressar opiniões pessoais sobre o contexto escolar.

Made with **GRAMMA**

Perfil dos Participantes



Formação Acadêmica

- 52,7% com Licenciatura
- 36,4% com Pós-graduação
- 10,9% com Mestrado

Profissionais com sólida formação e engajamento educacional.

Made with **GRAMMA**

Professores Reconhecem a Leitura como Essencial



Médias acima de 4,6 em todos os itens revelam elevado consenso sobre a centralidade da leitura no desenvolvimento integral dos estudantes.

Made with **GRAMMA**

Principais Dificuldades Identificadas

Falta de Hábito de Leitura

Média: 4,6 - A ausência do hábito entre os alunos prejudica significativamente o processo de aprendizagem.

Baixo Rendimento Escolar

Média: 4,5 - Dificuldades de leitura refletem-se em baixo desempenho em todas as disciplinas.

Ausência de Rotina

Média: 4,3 - A falta de uma rotina institucional de leitura afeta negativamente os estudantes.

Desvalorização Familiar

Média: 4,1 - A desmotivação está relacionada à pouca valorização da leitura no ambiente familiar.

Resistência dos Alunos

Média: 3,9 - Estudantes demonstram resistência em participar de atividades de leitura.

Recursos Inadequados

Média: 3,6 - Escolas não dispõem de recursos adequados para promover a leitura.

Made with **GRAMMA**



Práticas Pedagógicas Atuais



Contextualização

58,2% relacionam a leitura a temas do cotidiano dos estudantes - prática essencial para dar sentido social ao ato de ler.

Interdisciplinaridade

60% promovem trabalho interdisciplinar, fortalecendo a leitura como prática transversal.

Leitura Compartilhada

41,8% desenvolvem momentos de leitura em grupo, promovendo interação entre alunos.

Desafio Identificado

Apenas 40% desenvolvem atividades de leitura semanalmente, revelando irregularidade nas práticas.

Baixos índices de projetos institucionais (média 3,6) evidenciam ausência de políticas escolares consistentes.

Made with GAMMA



Demandas dos Professores



Guia de Leitura Institucional

Concordância: 69,1%

Professores afirmam que um guia elaborado pela escola ajudaria significativamente no planejamento das atividades.



Formação Continuada

Concordância: 78,2%

Ampla demanda por formações sobre práticas de leitura, essenciais para aperfeiçoamento metodológico.

"A formação permanente é essencial para o aperfeiçoamento das metodologias de ensino da leitura e para o fortalecimento do papel do professor como mediador do conhecimento."

Made with GAMMA

Conclusões e Caminhos Futuros



Consciência Docente

Professores demonstram elevada consciência sobre o valor formativo da leitura como eixo estruturante da aprendizagem.



Desafios Estruturais

Falta de recursos, ausência de políticas institucionais e pouca participação familiar dificultam a consolidação da leitura.



Esforços Individuais

Há iniciativas significativas dos docentes, mas falta sistematização como projeto coletivo e política escolar.



Necessidade de Apoio

Formação continuada e guias institucionais são fundamentais para fortalecer práticas pedagógicas de leitura.



Recomendações

Ampliar pesquisas, implementar políticas públicas efetivas e consolidar a leitura como experiência contínua e prazerosa.

A leitura deve ser valorizada como ferramenta de emancipação intelectual e cidadania, formando sujeitos críticos, autônomos e participativos.

Made with **GRAMMA**



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E ENVELHECIMENTO ATIVO: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM EM UM PROJETO DE ATIVIDADES FÍSICAS PARA A TERCEIRA IDADE

ROBERTO DE SENA SANTA'ANA

Orientador: Prof. Pós-doutor Ricardo Figueiredo Pinto

Made with GAMMA



O Desafio do Envelhecimento Populacional

Novo Paradigma

A pirâmide etária registra envelhecimento populacional significativo. Viver mais tempo com qualidade é um dos grandes desafios deste século.

O perfil dos idosos mudou, possibilitando um novo paradigma de velhice onde a educação assume papel central.

Educação como Ferramenta

A educação oferece oportunidades de atualização e reflexão, possibilitando empoderamento do idoso.

O conhecimento torna-se instrumento eficiente para superar desequilíbrios sociais e promover participação ativa.

Made with GAMMA

Envelhecimento Ativo



Saúde

Ampliar oportunidades de saúde física e mental ao longo do avanço da idade.



Engajamento

Participação constante em dimensões sociais, culturais, espirituais e cívicas.



Proteção

Assegurar direitos e qualidade de vida digna para a população idosa.

Conceito da OMS (2005): "ativo" vai além do movimento físico, abrangendo participação plena na sociedade.

Made with GAMMA



O Projeto Quinta Feliz

01

Espaço de Educação Não Formal

Atividades físicas, funcionais e recreativas para idosos em Macapá/AP.

02

Promoção da Convivência

Ambiente acolhedor que favorece socialização e troca de experiências.

03

Aprendizagem Contínua

Processos educativos que fortalecem autonomia e qualidade de vida.

Made with GAMMA

Objetivos da Pesquisa



Objetivo Geral

Verificar as contribuições do Projeto Quinta Feliz como espaço de educação não formal para idosos em Macapá.

Aspectos Educativos

Identificar elementos educativos presentes nas práticas do projeto.

Percepções dos Idosos

Investigar aprendizagem, convivência e benefícios percebidos pelos participantes.

Autonomia e Qualidade

Analisar contribuições para autonomia, independência e qualidade de vida.

Made with GAMMA

Metodologia

Tipo de Estudo	Amostra	Instrumento
Descriptivo e quantitativo	60 idosos participantes	Questionário Likert
<ul style="list-style-type: none">Análise estatística descritivaInterpretação qualitativaTriangulação de dados	<ul style="list-style-type: none">Idade ≥ 55 anosParticipação regularAutonomia cognitiva	<ul style="list-style-type: none">Aspectos educativosConvivência socialAutonomia e qualidade

Coleta presencial respeitando ritmo e particularidades da população idosa, com aplicação ética e acolhedora.

Made with GAMMA

Perfil dos Participantes



Mulheres



Homens



Não Informado

Predominância feminina reflete maior adesão a programas de convivência e aprendizagem.

Participação masculina significativa nas atividades do projeto.

Pequeno percentual preferiu não declarar.

A maior presença feminina está alinhada com estudos que apontam maior expectativa de vida e busca por espaços de socialização entre mulheres idosas.

Made with GAMMA

Aspectos Educativos e Aprendizagem

70%

Reconhecimento Educativo

Concordam que o projeto favorece aprendizagens significativas e estimula memória.

80%

Convivência Positiva

Reconhecem fortalecimento de amizades e benefícios emocionais.

76%

Autonomia Ampliada

Percebem melhora na capacidade de realizar atividades cotidianas.

80%

Qualidade de Vida

Relatam melhora significativa no bem-estar físico, emocional e social.

Os resultados demonstram que o projeto atua como espaço de educação ao longo da vida, promovendo aprendizagem contínua e desenvolvimento integral.

Made with GAMMA

Impactos do Projeto

Estímulo Cognitivo

Exercício de memória e raciocínio através das atividades.

Bem-estar

Melhora significativa na qualidade de vida global.



Vínculos Sociais

Fortalecimento de amizades e redes de apoio emocional.

Autoestima

Aumento da confiança e sentimento de valorização pessoal.

Autonomia

Maior independência nas atividades diárias.

O Projeto Quinta Feliz ultrapassa a dimensão recreativa, consolidando-se como espaço de transformação e empoderamento.

Made with GAMMA

Conclusões e Perspectivas

Objetivo Alcançado

O projeto se confirma como espaço efetivo de educação não formal, promovendo envelhecimento ativo e participativo.

Relevância Social

Iniciativa fundamental para ampliar oportunidades e valorizar histórias de vida dos idosos em Macapá.

Futuras Pesquisas

Estudos longitudinais com amostras maiores podem revelar impactos progressivos das atividades.

O Projeto Quinta Feliz demonstra que programas integrando atividade física, convivência e educação são essenciais para promover autonomia, aprendizagem e qualidade de vida na terceira idade.





FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES- FICS
MESTRADO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

JOSÉ RAIMUNDO ARAÚJO DA SILVA

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Figueiredo Pinto

Assunção - Paraguai
2025

TÍTULO

**POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO DO CAMPO
E O SOME: Memórias e Experiências de
Professores de História no Interior do Amapá**

PROBLEMA

De que maneira as políticas públicas de Educação do Campo, materializadas no Sistema Modular de Ensino no Amapá, são apropriadas, ressignificadas e vivenciadas pelos professores de História, e que impactos essa relação produz na prática pedagógica e na efetividade do programa?



PROBLEMATIZAÇÃO

- Como os professores de História do SOME no Amapá percebem e vivenciam a implementação das políticas de Educação do Campo?
- Quais os principais desafios e potencialidades identificados pelos docentes em sua prática pedagógica no contexto modular?
- De que maneira as trajetórias profissionais e formações docentes influenciam a apropriação das políticas educacionais?
- Como as especificidades regionais do Amapá impactam na operacionalização do SOME?
- Que contribuições as experiências docentes podem oferecer para o aprimoramento das políticas de Educação do Campo?

JUSTIFICATIVA

A relevância desta pesquisa sustenta-se na necessidade premente de compreender os reais impactos das políticas educacionais a partir da perspectiva dos principais agentes de sua implementação: os professores. O foco específico nos docentes de História justifica-se pelo potencial crítico desta disciplina em problematizar realidades sociais e contribuir para a construção de narrativas históricas que dialoguem com as identidades e memórias das comunidades rurais.



OBJETIVO GERAL

Analisar a implementação e os efeitos das políticas educacionais voltadas à Educação do Campo a partir das memórias e experiências dos professores de História atuantes no Sistema Modular de Ensino no interior do Amapá.





OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar e analisar as percepções dos professores sobre as políticas públicas de Educação do Campo;
- Mapear os desafios e estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no contexto do SOME;
- Examinar as relações entre formação docente, identidade profissional e prática pedagógica no sistema modular;
- Contextualizar historicamente a implementação do SOME no Amapá e suas interfaces com as políticas nacionais;
- Sistematizar contribuições dos professores para o aprimoramento das políticas educacionais para o campo.



REFERENCIAL TEÓRICO

- ✓ Conceito histórico da educação no Brasil;
- ✓ Das Políticas Públicas de Educação do Campo no Brasil;
- ✓ Políticas e Legislação da Educação do Campo;
- ✓ Educação do Campo, SOME e Formação Docente: Conceitos e Contextos;
- ✓ Políticas Educacionais, Memória e Experiência Docente no Amapá.



METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo, de natureza exploratória e descritiva, que visa compreender em profundidade a implementação e os efeitos das políticas educacionais voltadas à educação do campo a partir das perspectivas dos professores de História atuantes no Sistema Modular de Ensino (SOME) no estado do Amapá.

A pesquisa foi desenvolvida no estado do Amapá, região Norte do Brasil, com foco nos polos do Sistema Modular de Ensino (SOME) onde atuam os professores de História.



METODOLOGIA

A população-alvo desta pesquisa compreendeu o universo total de 52 professores de História atuantes no Sistema Modular de Ensino (SOME) no estado do Amapá no período de realização da investigação. Esta população distribuía-se entre 37 professores vinculados às Unidades de Ensino Fundamental Modular (UEFUM) e 15 professores atuantes nas Unidades de Ensino Modular (UEMOD).

A composição final da amostra incluiu 34 professores das UEFUM e 06 professores das UEMOD, proporcionalmente representativa da distribuição na população total.



METODOLOGIA

Desenho do Estudo

- a) Revisão Bibliográfica e Documental;
- b) Entrevistas Narrativas;
- c) Grupo Focal;
- d) Observação Participante

O trabalho de campo desenvolveu-se ao longo de oito meses, permitindo o estabelecimento de relações de confiança com os participantes e a realização de devolutivas parciais que enriqueceram o processo de investigação.



METODOLOGIA

Análise de Dados:

Com base nos princípios metodológicos da análise de conteúdo temática, tal como proposta por Bardin, integrada de forma complementar com técnicas de análise narrativa

- a) A primeira etapa, designada como pré-análise;
- b) A segunda etapa, de exploração do material;
- c) A terceira e última etapa, de tratamento dos resultados e interpretação.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do perfil dos 40 professores de História que atuam no Sistema Modular de Ensino (SOME) no Amapá revela um cenário marcado por significativas particularidades que merecem detida reflexão. A predominância masculina de 72,5% constitui um dado singular quando contrastado com a feminização histórica do magistério brasileiro. Esta composição generizada pode ser compreendida à luz das análises de Caldart (2000), que assinala como as dinâmicas territoriais e as condições específicas de trabalho em contextos rurais frequentemente reproduzem padrões tradicionais de divisão sexual do trabalho.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

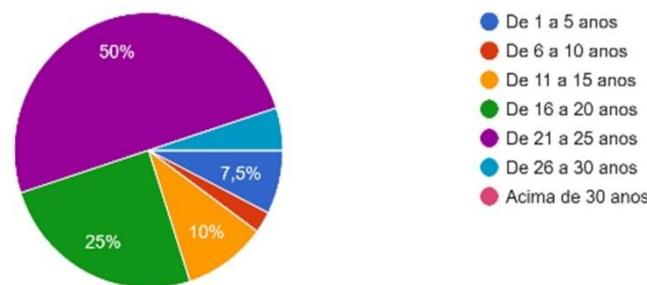
A distribuição etária apresenta um corpo docente majoritariamente experiente, com 57,5% acima de 55 anos e 30% na faixa de 46 a 55 anos. Quando cruzado com o dado de que 92,6% atuam há mais de 16 anos como professores de História, configura-se um panorama de significativa longevidade e estabilidade profissional. Arroyo (2012) nos alerta que essa experiência acumulada representa ao mesmo tempo uma fortaleza e uma vulnerabilidade para os sistemas educacionais do campo.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

6 - Tempo de atuação no SOME:

40 respostas



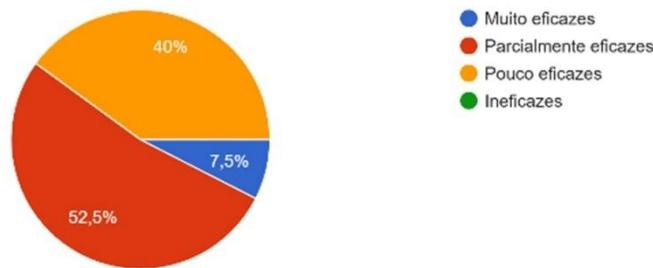
Fonte: Autor (2025)



RESULTADOS E DISCUSSÃO

11 - As políticas públicas para educação do campo no Amapá são, em sua opinião:

40 respostas

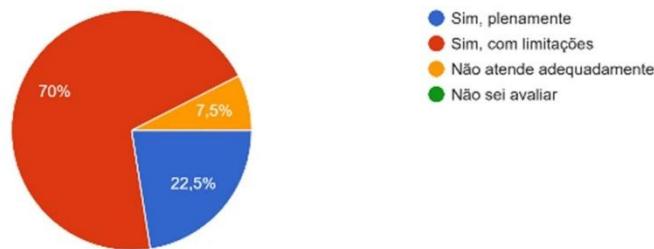


Fonte: Autor (2025)



RESULTADOS E DISCUSSÃO

12 - O SOME atende adequadamente às demandas educacionais das comunidades atendidas?
40 respostas



Fonte: Autor (2025)



RESULTADOS E DISCUSSÃO

15 - Você já participou de formações voltadas à educação do campo?
40 respostas



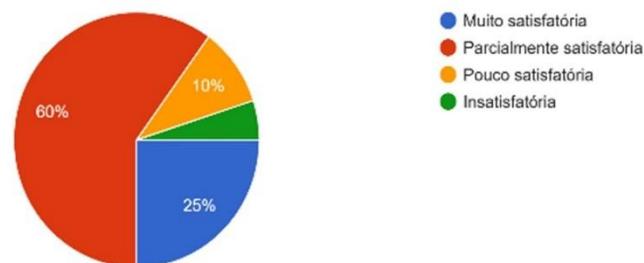
Fonte: Autor (2025)



RESULTADOS E DISCUSSÃO

16 - A formação oferecida foi:

40 respostas

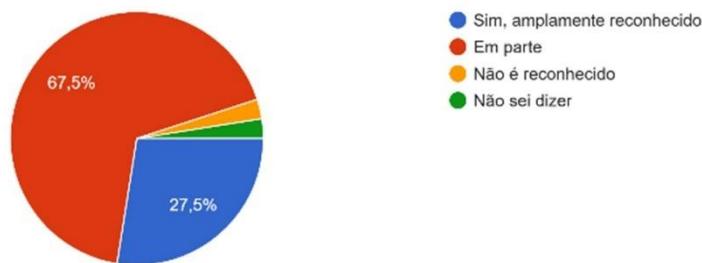


Fonte: Autor (2025)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

23 - Seu trabalho é reconhecido pela comunidade escolar?

40 respostas



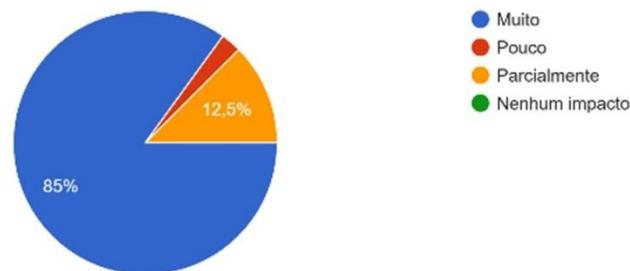
Fonte: Autor (2025)



RESULTADOS E DISCUSSÃO

26 - Sua experiência no SOME contribuiu para sua formação profissional?

40 respostas



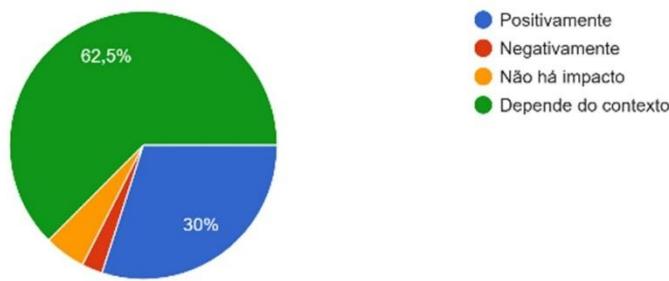
Fonte: Autor (2025)



RESULTADOS E DISCUSSÃO

24 - A alternância modular impacta o ensino-aprendizagem de História:

40 respostas



Fonte: Autor (2025)



CONCLUSÃO

- ✓ A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu compreender, de maneira ampla e aprofundada, a complexidade que envolve a implementação e os efeitos das políticas educacionais voltadas à educação do campo, especialmente quando observadas a partir das narrativas e experiências de professores de História atuantes nesse contexto.
- ✓ O estudo evidenciou que a educação do campo, historicamente marcada por desigualdades estruturais, passa por um processo de luta permanente entre projetos de escolarização alicerçados no assistencialismo e perspectivas formativas que buscam a emancipação e a afirmação dos sujeitos rurais enquanto protagonistas de seus processos educativos.



CONCLUSÃO

- ✓ A memória e a narrativa docente revelaram-se elementos essenciais para compreender não apenas o funcionamento das políticas, mas também sua recepção e ressignificação pelos sujeitos que as vivenciam na prática.
- ✓ Este trabalho permite concluir que políticas educacionais direcionadas à educação do campo só podem ser plenamente compreendidas quando analisadas a partir de múltiplas dimensões: a histórica, que evidencia os caminhos percorridos por essas políticas; a estrutural, que revela seus desafios e fatores condicionantes; a formativa, que destaca as necessidades e expectativas dos docentes; e a narrativa, que humaniza os dados, traz à tona a subjetividade dos sujeitos e expõe a realidade vivida para além da norma escrita.



CONCLUSÃO

- ✓ Em síntese, a conclusão que se impõe é que a educação do campo no Amapá — especialmente sob o modelo modular do SOME — é um espaço de tensões, desafios e possibilidades. Ela revela a persistência histórica de desigualdades estruturais, mas também a resistência cotidiana de professores e comunidades que, mesmo diante das limitações, reafirmam a importância da escola como espaço de formação crítica, emancipação e construção de identidades.
- ✓ Assim, este estudo reforça que a escuta das narrativas docentes é não apenas um exercício acadêmico, mas um compromisso ético e político com aqueles que sustentam, diariamente, a existência da escola pública nos lugares mais distantes.



**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES- FICS
MESTRADO CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

JOSÉ RAIMUNDO ARAÚJO DA SILVA

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Figueiredo Pinto

**Assunção - Paraguai
2025**

Nossos

Serviços

CURSOS

**CONSTRUÇÃO E
PUBLICAÇÃO DE
ARTIGOS**

**CONSULTORIA E
ASSESSORIA
ACADÊMICA**

**PRODUTOS
AUDIOVISUAIS**

E-BOOKS

EVENTOS

PODCASTS

**EDITORIA
ACADÊMICA**

**CLUBE DO
LIVRO**

**GRUPO DE
PESQUISA**

**INDICAÇÃO DE
ESTÁGIOS**

**PRODUTOS
DIGITAIS ON-LINE**